



**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME
UYGULAMALARININ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Nadire İrem ŞENGEZER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki (2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nadire İrem

Soyadı : Şengezer

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamalarının Yazma Becerisine Etkisi

İngilizce Adı : The Impact of Evidence-Based Learning Practices on Writing Skills in Social Studies

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nadire İrem ŞENGEZER

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nadire İrem Şengezer tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamalarının Yazma Becerisine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin Köksal
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Hasan Işık
(Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 25/09/2024

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca tezimin fikir aşamasından sonuçlandığı ana kadar, içinden çıkamadığım her durumda bilgi birikimiyle yoluma ışık tutan ve bütün bu süreç boyunca güler yüzüyle bana destek olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezime sundukları değerli görüş ve önerilerle yolumu aydınlatan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER ve Prof. Dr. Hasan Işık'a da teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin oluşma sürecinde aldığım çok değerli dersler ile bana ve tezime katkı sağlayan bütün değerli fakülte hocalarıma ve süreç içerisinde beni farklı bakış açıları ile destekleyen kıymetli öğretmen arkadaşlarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak beni bu güzel günlere getiren, tez yazım süresi boyunca her daim desteklerini bir adım arkamda, çoğu zaman yanımda hissettiğim, ömrüm boyunca her zaman elimden tutan ve eğitimim için bütün fedakarlıkları yapan çok değerli aileme sonsuz teşekkür etmek isterim. Benimle birlikte bu süreci her şeyiyle yaşayan, beni sürekli motive eden kıymetli annem Feyza ŞENGEZER'e, benimle birlikte okuyan, başım her sıkıştığında yardımına koşan kıymetli babam Aydın ŞENGEZER'e ve güler yüzünü benden eksik etmeyerek destekleyen canım kardeşim Melih Arda ŞENGEZER'e sonsuz teşekkür ederim...

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KANIT TEMELLİ ÖĞRENME
UYGULAMALARININ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Nadire İrem Şengezer
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2024

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan kanıt temelli öğrenme uygulamalarının 4.sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerine etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli, deneysel desenlerden “öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel” desendir. Araştırmanın örneklemi 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir ilkokulda bulunan 21 öğrenci deney, 21 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 42 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde; nicel veri toplama aracı olarak “Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” (Duran&Özdil, 2020) kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine sosyal bilgiler öğretim programında yer alan belirlenmiş dört kazanım için kanıt temelli öğrenme uygulamaları ile dersler planlanmış olup bu ders planları araştırmacı tarafından üçer ders saati şeklinde 4 hafta boyunca toplam 12 ders saati olacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubu ise bu kazanımları sosyal bilgiler dersi öğretim programının planlandığı şekilde geleneksel yöntemle kazanmaya devam etmiştir. Araştırmada nicel verilerinin analizi bir istatistik program ile yapılmıştır. Bu kapsamda Wilcoxon, Mann Whitney U, T-Test Analizi testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonunda yapılan T-Test Analizi sonuçlarına göre son test ortalaması, ön test ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek bulunmuştur($p=,000<0,05$). Wilcoxon işaretli sıralar analizine

göre ise kontrol grubunda anlamlı farklılık bulunmazken ($p=,231>0,05$), deney grubunda son test grubu anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Bu bulgular sonucunda kanıt temelli öğrenme uygulamalarının yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.



Anahtar Kelimeler : Kanıt temelli öğrenme, yazma becerisi, sosyal bilgiler
Sayfa Adedi : xi + 119
Danışman : Prof. Dr. Hüseyin Köksal

**THE IMPACT OF EVIDENCE-BASED LEARNING PRACTICES ON
WRITING SKILLS IN SOCIAL STUDIES
(M. Sc. Thesis)**

Nadire İrem Şengezer

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2024

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the impact of evidence-based learning practices used in the 4th grade social studies course on the writing skills of 4th grade students. The model of the research is the “pre-test post-test control group quasi-experimental” design of the experimental designs. The research sample consists of a total of 42 fourth grade students, 21 students in the experimental group and 21 students in the control group, from a primary school in Yenimahalle district of Ankara province, during the first semester of the 2023-2024 academic year. In the data collection process “Informative Text Writing Rubric” (Duran&Özdil, 2020) was used as a quantitative data collection tool. For the experimental group students, lessons were planned using evidence-based learning practices for four specified outcomes in the social studies curriculum. These lesson plans were implemented by the researcher over a period of 4 weeks, with a total of 12 class hours, each consisting of 3 class periods. The control group, on the other hand, continued to learn these outcomes using traditional methods as outlined in the social studies curriculum. In the study, the analysis of quantitative data was conducted using a statistical software program. In this context, the data were analyzed using Wilcoxon, Mann Whitney U, T-Test Analysis tests. According to the results of the T-Test analysis conducted at the end of the study, the post-test mean was significantly higher and different from the pre-test mean($p=,000<0,05$). According to Wilcoxon signed-rank analysis, while there was no significant difference in the control group($p=,231>0,05$), the pro-test group was found to

be significantly different and higher in the experimental group. As a result of these findings, it has been observed that evidence-based learning practices has a positive effect on writing skills.



Keywords : Evidence-based learning, writing skills, social studies
Page Number : xi + 119
Supervisor : Prof. Dr. Hüseyin Köksal

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Dil Becerileri.....	12
2.2. Yazma Becerisi.....	15
2.3. Yazma Eğitimi.....	18
2.3.1. Yazma Yaklaşımları	21
<i>Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı</i>	21
<i>Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı</i>	22
<i>Tür Temelli Yazma Yaklaşımı</i>	23
<i>Süreç-Tür Temelli Yazma Yaklaşımı</i>	25
2.4. Metin	26

2.4.1. Metin Türleri.....	29
1. <i>Şiir</i> :.....	29
2. <i>Hikaye edici (Öyküleyici) Metin</i> :.....	30
3. <i>Bilgilendirici Metin</i> :.....	32
2.5. Kanıt Temelli Öğrenme.....	34
2.6. İlgili Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.2. Çalışma Grubu.....	44
3.3. Veri Toplama Aracı.....	45
3.3.1. Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	46
3.5. Uygulama Süreci.....	47
3.6. Verilerin Analizi.....	48
BÖLÜM IV.....	49
BULGULAR VE YORUMLAR.....	49
4.1. Normallik Testi Analizi ve Güvenilirlik Analizi.....	49
4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puan Analizi.....	50
4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi.....	53
BÖLÜM V.....	57
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	57
5.1. Sonuçlar.....	57
5.2. Öneriler.....	63
KAYNAKLAR.....	66
EKLER.....	75
EK 1. Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı.....	76
EK 1.2 Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı İzni.....	77
EK 2. Sınıf İçi Uygulama Örnekleri.....	78
EK 3. Etik Kurul İzin Formu.....	117
EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Formu.....	118

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlik Analizi</i>	49
Tablo 2. <i>Çalışmada Bulunan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklem T-Test Analiz Tablosu</i>	51
Tablo 3. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Sonuçları</i>	52
Tablo 4. <i>Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Sonuçları</i>	53
Tablo 5. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Sonuçları</i>	55

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusu olan problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünya tarihinin ilk uygarlıklarından beri insan kendini anlatma ve çevresini anlama isteğinde olan bir canlı olmuştur. İnsan bu isteğini yazı bulunana kadar duvar resimleri ile gidermiş, yazının icadı ile kendisini onunla ifade etmeye başlamıştır. Bu sebeptir ki yazının icadından önceki dönem kitaplarda tarih öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır (Erol, 2021). Yazının icadından sonra insanlar toplumsal olayları kayda geçirmiş ve tarih yazıcılığına başlamışlardır. Yazma becerisi zaman içerisinde gelişmiş ve tarih öncesi çağlarda olduğundan daha zor bir hale gelmiştir. Bu sebeple yazma üzerine yapılan tanımlar da zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. “Yazma, herhangi bir bilginin, görüşün kalıcılığını sağlayan, nesiller hakkında bize bilgi veren bir iletişim aracıdır” (Karadeniz Kayalı, 2017).

Dil öğretiminde yer alan dört alandan bir tanesi yazmadır. Yazma öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok zorlandığı beceridir (Çakır, 2010). Öğrenci yazma becerisini

kullanırken çeşitli ölçütlere dikkat etmeli ve bir bütünü ortaya koymalıdır. Yazma becerisi bilginin kazanılış süreci ve ardından edinilen bilginin kişi tarafından tekrar ifade edilmesiyle ilgili olan süreçtir. Yazma becerisi düşünce üretebilme ve ürettiği düşünceleri sembollerle ifade etme sanatıdır (Akyol, 2000; (Göçer, 2010). Yazma becerisi dil gelişiminde önemli olan dört temel alandan en karmaşık olandır. Bunun sebebi yazma becerisinin kişinin biyolojik ve bilişsel gelişimini sağlarken, fikirlerini ifade etme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, analiz ve sentez yapma ve problem çözme gibi üst düzey becerileri de beraberinde getirmesidir (Özşavlı, 2023). Bu beceriyi gerçekleştirmek için yüksek düzeyde bir dil becerisi ve bilişsel düzey gerekmektedir. Aynı zamanda kişinin disiplinler arası öğrenmeyi gerçekleştirmesi de gerekmektedir.

Literatürde yazma becerisiyle ilgili üç yaklaşımdan söz edilmektedir. Bunlar;

1. Metni yapı bakımından inceleyen ürün/metin odaklı yaklaşım
2. Metnin oluşum sürecine odaklanan süreç/bilişsel odaklı yaklaşım
3. Okur-yazar etkileşimine odaklanan okur/tür odaklı yaklaşımdır (Hyland, 2016; akt. Erol, 2021).

Bu üç yazma yaklaşımından ürün/metin odaklı yaklaşım literatürde yer alan geleneksel yazma yaklaşımıdır. Yazma ile ilgili çalışmalar ortaya çıkana kadar takip edilmiş bu yaklaşıma göre metin yapı bakımından incelenir, öğrenci yazma eylemini taklitçi bir uygulama ile takip eder. Ortaya çıkan ürün ise belli ölçütlerle denetlenir. Geleneksel yazma çalışmalarında kullanılan ürün temelli yazma yaklaşımı bu aşamada fazla kontrolcü olmuş ve öğrencilerin kendine özgü içerikler üretmesinin önüne geçmiştir. Bu durum yazma yaklaşımlarının da zaman içerisinde gelişmesine ve öğrencinin ihtiyacına yönelik bir dönüşüme girmesine sebebiyet vermiştir. Yazılı anlatımda bireyin özgürleşmesi için kişisel fikirleri, görüşleri ve kurgusunu yazdığı metine katması çok önemlidir (Aşılıoğlu, 1998; akt. Göçer, 2010). Metin odaklı yaklaşım öğrencinin bireysel fikirlerini, yazdığı metinlere dahil etmesine engel olan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Ek olarak değerlendirme

basamağında yalnızca öğrencinin yazdığı metnin denetlenmesi bireyin yazma eğitimi süresince gösterdiği gelişimi yok sayan bir yapı oluşmasına sebep vermiştir. Yazma bireysel farklılıklardan uzak doğrusal bir süreç olarak görülmüştür. 1970’li yıllardan itibaren ise yazmanın doğrusal bir süreç olduğu düşüncesi yerini yazmanın tekrarlı bir süreç olduğunu savunan yaklaşıma bırakmıştır (Karadeniz Kayalı, 2017). Yazmanın sürecine odaklanan süreç temelli yaklaşım, ürün temelli yaklaşımdan farklı olarak yazma becerisini bir süreç içerisine kazandırılan bir beceri olarak açıklar. Bu sebeple süreç temelli yazma yaklaşımında metnin oluşumuna odaklanılır. Süreç temelli yaklaşım, yazmanın hazırlık aşamasından başlayarak ortaya çıkan ürüne verilen dönüt aşamasına kadar devam eden çok aşamalı süreci kapsar. Yazının doğrusal değil gelişimsel ilerlediğini ortaya koyar (Yıldız, 2018). Bu iki yaklaşımın sonrasında ortaya çıkan tür temelli yaklaşım ise kendisinden önceki iki yaklaşımın bir birleşimi olarak yorumlanabilir. Süreç temelli yaklaşımın metin türlerini yok saydığı gerekçesi ile eleştirilmesinden sonra orta çıkan bu yaklaşım farklı metin türlerinin farklı yazma şartları olduğunu açıklar. Bu öncül doğrultusunda tür temelli yaklaşım hem süreci değerlendirme sürecine dahil eder, hem de metinlerin özelliklerini dikkate alır. Bu yaklaşımlar doğrultusunda yazma becerisini geliştirmek adına çeşitli yazma uygulamaları gerçekleştirilir.

Yazma karmaşık bir beceridir. Bu sebeple yazma becerisini geliştirmek üzerine ortaya atılan her yaklaşım farklı yazma çalışmaları ile karşılık bulur. Literatürde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak olan yazma çalışmalarına dair birçok düşünce bulunmaktadır. Günümüze kadar gelen süreçte okullarda öğretilen kompozisyon yazma çalışmaları belirli bilgilerin, atasözlerin açıklaması boyutunda kalan çalışmalar olmuştur. Kompozisyon çalışmaları keskin çizgili kuralları olan ve genelde belli alanları ölçen çalışmalar olarak geleneksel eğitimde yerini almıştır. Bu tür çalışmalar öğrenciler açısından tekrar edildiğinde öğrencilerin yazma etkinlikleri konusunda sıkılmasına yol açabilir, bu sebeple öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri özgür yazma çalışmaları yaptırmak gerekir (Göçer, 2010). Yazma çalışmaları öğrencilerin dil gelişiminde, ana dil ve yabancı dil öğreniminde

kullanılan çalışmalardan olmuştur. Ancak yazma çalışmaları yaptırılırken öğrencilere belli konu aralıkları vermek gerekir. Yazma alışmaları belli bir amaç gütmelidir. Amaçlı yazma uygulamaları hakkında yapılan alışmalar (İspir & Yıldız, 2021) yazma ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin kalıcı öğrenmesine, akademik başarılarına, derse karşı tutumlarına ve bilimsel süreç becerilerine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Yazma becerisini kullanan ğrenci üst düzey düşünme becerilerini bir arada kullanır. Bu sayede araştırdığı konu hakkında fikir üretir, analiz ve sentez yapar (İspir & Yıldız, 2021). Karar verme becerisini geliştirir. Bu sebeple yazma becerisi öğrencilere sağladığı katkılar nedeniyle akademik anlamda uygulama boyutunda tercih edilmektedir. Yazma alışmaları yalnızca Türkçe dersinde dil ğretimi bağlamına değil, farklı derslerde de kullanılan bir yöntem olmuştur. Yazma becerisi üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektirir ve disiplinler arası bir öğrenme ortamı yaratır. Bu sebeple yazma uygulamaları öğrencilere istendik davranış kazandırmak, kazanımın edinimini sağlamak amacıyla sık kullanılan uygulamalardan biri olmuştur.

Yazma Becerisi ve Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgiler dersi içerik olarak bireye hayatı, kendisini, çevresini ve içinde bulunduğu ülkenin sahip olduğu sosyal değerleri öğretmeyi amaçlar. Bu amaç doğrultusunda ülkelerin ğretim programları sahip olduğu sosyal yapıya ve hedeflediği ideal vatandaş yapısına göre dönüşüm gösterir. Ders içerik olarak bünyesinde birçok disiplin barındırır. Bugün Türkiye’de kullanılan sosyal bilgiler ğretim programı 2005 ve 2007 yılları arasında yapılandırmacılık yaklaşımına göre düzenlenmiş ve kademeli olarak 4.sınıf ve sonrasında uygulamaya koyulmuştur. Bu uygulama hem ğrenci hem ğretmen hem de sınıf boyutunun değişikliğe uğramasına sebep olmuştur (şahin, 2019). 21.yüzyılda yetiştirilen ideal bireylerin araştıran, sorgulayan, analiz ve sentez yapan, karar verebilen ve doğru kaynağa ulaşabilen bireyler olması gerekir (ağımlar & Can, 2022). O halde sosyal bilgiler dersi öğretmenin de öğrencilerine bu becerilerin bilincinde ğretim yapması beklenir. Sosyal bilgiler dersi yapısı itibariyle çeşitli yöntemlere ihtiyaç duyan derslerden biridir. Kan (2006)

yılındaki çalışmasında yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan sosyal bilgiler dersinde kullanılan birkaç yöntem ve teknik üzerinde durmuştur. Makalesinde yazmış olduğu yöntemlerden biri sosyal bilgiler öğretiminde edebiyatın kullanımınıdır. “Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin okuma, yazma, konuşma yetenekleri bakımından önemlidir. Sosyal bilimlerle birleşen dil becerileri öğretimde daha etkili olabilir” (Kan, 2006). Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal bilimlerle birlikte dil becerilerini içeren çalışmaların ağırlıkta olarak yer almadığı görülmüştür. Bu ilginçtir çünkü sosyal bilgiler dersinin özel amaçlarından olan kültür aktarımı dil becerileri sayesinde daha etkili aktarılabilir. Bunun yerine sosyal bilgiler dersinin sözlü ve yazılı edebiyat ürünleri kullanılarak öğretimi konusunda çalışmalar bulunmaktadır. Bayram (2021) çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin kullanımı konusunda yapılan tezleri incelemiş ve çalışmasının sonunda bu tezlerin çeşitli açılardan yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu da alanyazında bu alandaki çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Bayram, 2021).

Sosyal bilgiler dersi yapısı gereği yazılı ve sözlü ürünleri inceleyen ve yorumlayan bir derstir. Sosyal bilgiler başlığının altına tarihi ve kültürel mirası alan geniş bir başlıktır. Bu sebeple konularını geçmişten günümüze gelen kanıtlardan alır. Bu kanıtlar ders içeriğinde kimi zaman bir ninni, kimi zaman bir fotoğraf, kimi zaman bir gazete haberi, kimi zaman ise resmi bir evrak olarak bulunur. Sosyal bilgilerin öğretim alanının çeşitli kanıtları barındırıyor olması ve içeriğindeki kanıtları analiz etmeyi ve sentezlemeyi başaran birey eğitime ihtiyacı alanyazında kanıt temelli öğrenme yöntemini ortaya çıkarmıştır. Kanıt temelli öğrenme yönteminde öğrenci birincil ve ikincil kanıtları inceleyerek, sınıf içerisinde bireysel ve grupça sorgulamalar yapar ve bir tarihçi gibi düşünmeyi deneyimleyerek öğrenmeler gerçekleştirir. Bu yöntemde birey dil becerilerinin dördünü de uygular (konuşma, dinleme, okuma, yazma). Kanıt temelli öğrenme yönteminde bireyin ana uğraş alanı çeşitli kaynaklardan elde ettiği kanıt niteliğindeki bilgi olduğu için bu bilgileri analiz edip sentezleyerek bilgi verici bir yazılı metne dökmesinin öğrencinin yazma becerisini

geliştireceği düşünülmüştür. Bu sebeple çalışmanın amacı kanıt temelli öğrenme uygulamaları kullanarak öğrencinin yazma becerisini arttırmak olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilkökul 4.sınıf öğrencilerinde kanıt temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine olan etkisini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Kanıt temelli öğrenme uygulamalarına göre oluşturulmuş sosyal bilgiler dersini işleyen deney grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan programa göre dersleri geleneksel olarak işleyen kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın başlangıcında bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kanıt temelli öğrenme uygulamalarına göre oluşturulmuş sosyal bilgiler dersini işleyen deney grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan müfredata göre dersleri işleyen kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın sonunda bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kanıt temelli öğrenme uygulamalarına göre oluşturulmuş sosyal bilgiler dersini işleyen deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine uygulanan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan müfredata göre dersleri işleyen kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine uygulanan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim her zaman kendini içinde bulunduğu zaman diliminin kendisinden beklediği şekilde güncellemiştir. Toplumsal yapının, dönemin gerekliliklerinin, bireye aktarılmak istenen ideolojilerin bütün yansımaları o süreç içerisinde yapılan eğitim çalışmalarında görülebilmektedir. Bu durum eğitimin de insan gibi yaşayan bir varlık olduğunu gösterebilir.

Tarih ve dolayısıyla sosyal bilgiler de doğası gereği erişilen doğru ve güvenilir kaynaklardan edinilen bilgiler ile güncellenir. Elde edilen her kaynak incelenir, doğruluğu başka kaynaklarla, çeşitli kanıtlarla ispat edilmeye çalışılır. Ancak buna rağmen kesin olarak kanıtlanamayan olgular olabilir. Sürekli güncellenebilen içerikleri bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersi kazanımlarını öğrencilere edindirebilmek için sosyal bilgilerin içeriğini kanıtlardan alan bir ders olduğunu öğretmek gerekir. 2007 yılında yapılandırmacılık yaklaşımına göre değiştirilmiş olan sosyal bilgiler öğretim programı temel becerilerinde “kanıt kullanma” becerisi yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programındaki bu becerinin amacı bireyin kanıtları doğru kullanma yolunu öğrenmesidir. Dolayısıyla bu becerinin iki amaçlı bir öğrenmeyi hedeflediği söylenebilir. Birey önce kanıtın doğru ve güvenilir olduğuna karar vermeli ardından kanıtı araştırdığı sav doğrultusunda uygun şekilde kullanmalıdır. Kanıt kullanma becerisi içerisinde karar verme, eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi daha alt düşünme aşamalarını da barındırır. Ulaştığı kaynakları doğru sentezleyen ve analiz eden birey toplum içerisinde karşısına çıkan her duruma da aynı şekilde yaklaşabilir.

Ülkemizde öğretim programlarının genel amaçları incelendiğinde bilgiyi üreten ve hayatta işlevsel olarak kullanabilen ibarelerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Yani öğretim programının yetiştirmeyi amaçladığı birey yalnızca bilgiye doğru erişen değil, bilgi üreten ve bu bilgiyi işlevsel olarak hayatına yansıtan birey olmalıdır. Bu açıklamanın devamında bireyin eleştirel düşünmesi gerektiğine de değinilmektedir. O halde Türkiye öğretim programlarının hedeflediği eleştirel düşünen, bilgi üreten ve bilgiyi hayatında kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi için kanıt temelli öğrenme yöntemi çok doğru bir seçim haline

gelmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın özel amaçlarında ise vatanını ve milletini tanıyan, seven bireyler yetiştirilmesinin amaçlandığı; Türk kültürü ve tarihinin süreçlerinin kavranarak milli bilincin oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Birey kendi tarihini yalnızca anlatılardan öğrenerek bu bilinci kazanamaz. Ezber bilgilerle ilerleyen tarih dersinin niteliği azalır (Güven, 2014; aktaran Kabapınar, 2019). Buna karşılık tarih öğretiminde kanıtlarla uğraşmak hem bugüne farklı açılardan bakılmasını sağlar hem de üzerinde çalışılan konunun daha iyi kavranmasına yardımcı olur (Fines, 1996; aktaran Kabapınar, 2019). Dolayısıyla kanıt temelli tarih öğretimi yöntemi bireyin araştırabileceği kanıtlar doğrultusunda öğretim programımızda oldukça değerlidir. Bu sebeple mutlaka sosyal bilgiler ve tarih derslerine dahil edilmelidir.

Kanıt temelli öğrenmenin bu denli önemli olmasına karşılık öğretim programında ilk sırada yer alan önemli ibare “bilgi üreten” ibaresidir. Bir bireyin yalnızca doğru kanıtı ulaşması o bireyin öğrenmesi konusunda yeterli değildir. Birey öğrendiği bilgiyi tekrar üretebilmeli, bilgisini bir yapıdan başka bir yapıya transfer edebilmelidir. Yazma çalışmaları bu noktada büyük önem taşır. Alanyazında yalnızca yazma uygulamaları ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Özellikle dil öğretiminde yazma becerisi diğer dört ana beceriden daha karmaşık olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin ana dilinde dahi olsa kendini ifade etmekte zorlanıyor olmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Şu anda ilköğretim seviyesinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir ders bulunmamaktadır. Ancak bilginin işlenmesi aşamasında yazma becerisi oldukça önemlidir. Bu beceriyi geliştirmek bireyin kendini ifade etmesi ve bilgiyi transfer etmesinin sağlanması açısından önemli bir noktada yer alır. Kanıt temelli tarih öğretimi uygulamalarında bireyin topladığı kanıtları sentezleyip, analiz edip yazılı bir metne dökecek olması disiplinlerarası öğrenme sağlayacaktır. 21.yüzyılda eğitimde zaman açısından ekonomiklik oldukça önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin kanıt temelli öğrenme uygulamalarını gerçekleştirdiklerinde hem disiplinlerarası öğrenme sağlanmaları hem de öğrencinin farkında olmadan bir amaçlı yazma uygulaması gerçekleştirmiş olması planlanmaktadır. Bu çalışma sayesinde bir uygulamadan hem zaman

hem öğrenim anlamında daha fazla şekilde faydalanmış olunması hem de yazma becerisinin farklı ders uygulamaları ile gelişim gösterebileceğinin kanıtlanması amaçlanmaktadır. Alanyazında yaratıcı yazarlık becerilerini geliştirmek boyutunda pek çok çalışma bulunmasına karşılık bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine bulunan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda bireylerin bilgilendirici metin yazma becerisi başka bir deyişle bilgiyi kullanma ve transfer etme becerisinin de dolaylı olarak gelişeceği düşünülmektedir. Alanyazında bu konudaki çalışmaların yetersizliği ve çalışılan grubun kanıt temelli öğrenme uygulamasını gerçekleştiren en küçük yaş gruplarından biri olması bu çalışmayı özel kılmaktadır. Bilgilendirici metin yazma becerisi üst düzey bir beceridir. 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazmak üzerine öğretim programında herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Daha çok metin içi anlam kurma etkinliklerinin bulunduğu görülmektedir (Akyol, 2003; Şener, 2018). Ancak kanıt temelli uygulama ile çalışan öğrenciler aynı zamanda metinlerarası çalışmalar da yapacak, okuduğu farklı metinleri ortak bir yazı metninde bir araya getirecektir. Bütün bu açıklanan sebeplere bakıldığında bu çalışma alanyazında farklı birçok kapıyı açacak ve alternatif yollar sunacaktır. Bireylerin metinlerarası okuma yapabilmesi, doğru kaynağı seçebilmesi ve seçtiği kaynaklardan öğrendiği bilgileri transfer ederek yazı yazabilmesi ve bu çalışmaların yazma becerisine katkı sağlaması açısından bu çalışma alanyazında önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Çalışma kapsamında,

1. Çalışmaya katılan öğrencilerin benzer gelişim düzeylerinde olduğu,
2. Çalışmaya katılan öğrencilerin uygulama süresince etkinliklere içtenlikle katılım sağlayacakları,
3. Araştırmacının çalışmanın sonuçlarını etkileyecek bir ekleme yapmadan değerlendirme aşamasında yansız ve adil bir değerlendirme yapacağı varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Belirlenecek olan bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4.sınıf öğrencilerden elde edilen veriler ve,
2. Deney grubundaki öğrencilere uygulanacak 7 hafta sürecek olan araştırmacı tarafından hazırlanacak kanıt temelli yazma etkinlikleri ile,
3. Çalışma kapsamında kullanılacak olan veri toplama ve ölçme araçları ile sınırlı olacaktır.

1.6. Tanımlar

Yazma Becerisi: “Yazma becerisi, öğrencilerin gözlem, hayal ve mantığa uygun düşünme gücünü; bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme ve ana dilini kullanma becerisini gösterir” (Demir, 2013)

Kanıt Temelli Öğrenme: Öğrencilerin birincil ve ikincil kaynakları kullanarak, kendilerine sunulmuş olan kanıtları inceleyerek sınıf içerisinde bireysel ve grupta çalışmalar ve sorgulamalar yaparak bir tarihçi bakış açısıyla öğrenmeler gerçekleştirdiği etkinlikler bütünüdür. Kabapınar (2021)’ın belirttiği şekliyle “Kanıt temelli öğrenme, farklı kanıtların işe koşularak bireysel anlam oluşturma süreci şeklinde ifade edilebilir” (s.34).

Tarihsel Düşünme: Tarihsel düşünme tarihi anlamak, geçmişle geleceği sentezlemek amacıyla öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Tarihsel düşünme “tarihsel gerçek” ile “gerçek” arasındaki kavramsal farkın ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme şeklidir (Alabaş, 2007; Dilek, 2002).

Tarihsel Kanıt: Geçmişe ait insanların geride bıraktıkları her çeşit ürünlerin tarihsel bilgiler doğrultusunda sorgulanması ile elde edilen kaynaklar (Tavacı & Sarıçam, 2021).

Metinlerarasılık: Bu anlayışa göre metin tek bir anlamı olan değil farklı parçalardan oluşan bir anlam ağı, iç içe geçmiş fakat kendi anlamında kaybetmemiş konuların harmanlandığı bir anlatım şeklidir (Akyol, 2019). “Metinler arasılık, metni farklı bakış açılarını içeren ve farklı kaynakları (yazılı/yazısız) kullanan zengin bir şekilde temellendirilmiş, mozaik bir yapı olarak görmektedir” (Akyol, 2021, s. 185).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alt başlıklara ilişkin açıklamalar burada yer almaktadır. Danışmanınızla birlikte kılavuza uygun şekilde başlık ekleyebilir çıkarabilir düzenleyebilirsiniz.

2.1. Dil Becerileri

İnsanı diğer bütün canlılardan ayıran temel yapılar düşünme becerisi ve dildir. Düşünme becerisi sayesinde insanlık 21.yüzyıla kadar gelişmekte olan bir uygarlık sürdürmeyi başarmış ve zaman içerisinde yaşamın her alanında büyük başarılarla imza atmıştır. İnsanlığın yaşantısını devam ettirmesini ve daha konforlu hale gelmesini sağlayan bütün bu başarılı ve başarısız girişimlerin zaman içerisinde kümülatif bir şekilde ilerlemesinin sebebi dildir. Türk Dil Kurumu'nun sözlüğüne bakıldığında dilin tanımlarından birinin “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban.” şeklinde yapıldığı görülmektedir. Dil, yalnızca bilgi birikimini sağlayan bir yapı değil aynı zamanda insanlar arasında iletişimi sağlayan sadece sözlü değil, görsel bütün işaretlere de verilen addır. Dağbakan ve Dağbakan'a (2007) göre “Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı bir iletişim sistemidir”. Dil ve iletişim birbirinden bağımsız düşünülemez. Doğal olarak bulunmakta ve varoluşu gereği iletişimi sağlamaktadır. Dil insanların bütün duygu ve davranışlarını

açıklaması, toplumların karşılıklı iletişimleri ve küresel çapta bilgi paylaşımları için gerekli bir yapıdır. Dil üzerine zaman içerisinde pek çok tanımlama gelişmiştir. Büyük dilbilimci Ferdinand de Saussure dili işaretler ve göstergelerden oluşan bir sistem olarak açıklamıştır (Dağabakan & Dağabakan, 2007). Dil kavramını tek bir boyutta ele almak mümkün değildir. Dil kendi yapısı içerisinde çeşitli bilişsel süreçleri ve muhakeme yeteneklerini barındıran bir yapıdır. Karacan'a (2000) göre dil, reseptif (alıcı) dil ve ekspresif (anlatım) dil olarak ikiye ayrılmaktadır. Reseptif dil sözel uyaranların işitsel olarak alınmasını açıklarken; ekspresif dil vücudun duyu-sinir ve motor becerileri sayesinde oluşturduğu bütün imgesel sesler ve anlamlı kelime gruplarına denir (Karacan, 2000). Bu tanım dilin karşılıklı iletişimdeki rolünü ortaya koymaktadır. Dil bu iki alan sayesinde gelişimsel bir sıra izler ve karmaşıklaşır.

Dil kavramını yalnızca iletişim yönü üzerinden değerlendirmek doğru değildir. Dil, işlevi sayesinde toplumlarda kültürel bir yapının oluşmasını da sağlamaktadır. Yalnızca ikili iletişimlere sağlayan değil, duyguları, davranışları, inançları ve toplumların değer yargılarını aktarırken kullanılan bir araçtır (Çakır, 2013). Dil bu yönüyle toplumların zihinsel birikiminin bir aktarıcısı olarak çalışmaktadır.

Dil gelişimi aynı zamanda zihin gelişimi anlamına gelmektedir. Binbaşıoğlu'na (1995) göre algı, bellek, imgelem gibi zihin yetenekleri dil ile birlikte gelişme gösterir (Binbaşıoğlu, 1995: 134; Çakır, 2013). Bu nedenle zeka ve dil eş zamanlı halde gelişim göstermektedir. Buradan yola çıkılarak dil gelişimi yüksek ülkelerin kültürel ve bilimsel açıdan diğer dil gelişimi düşük ülkelere göre daha fazla gelişmiş olduğu fikrine varılabilir. Altunbay'a (2015) göre sanatta, bilimde ve kültürel olarak gelişmiş ülkelerin dillerinin de gelişmiş olması beklenen bir durumdur. Dil, toplumların bilimsel, sanatsal olarak kalkınmasının; üretimin ve kalkınmanın çaresidir (Bulut, 2014). Toplum, toplum yapan ve milli birlik ve beraberlik duygusunun yayılmasını sağlayan temel araçlardan biri olan dil, yüzyıllardır önemli bir araştırma konusu olmuştur. Özellikle bireylerin dil gelişimini incelemek ve dil gelişiminin bireylerde hangi alanlara katkı sağladığını bulmak hem dil bilimcilerin hem de eğitim bilimcilerin konusu olmuştur. Gelişim kuramında dilin önemi vurgulayan Vygotsky

dilin toplumsal öğrenme aşamasında güçlü ve hızlı bir araç olduğunu dile getirerek, dilin evrensel olan en büyük öğrenme aracı olduğunu savunmuştur (Öncü, 1999). Benzer şekilde Chomsky de zihin ve dil ilişkisini ayrı bir boyutta incelemiş ve dil yetisini “insana özgü zihinsel bir başarı olarak görmektedir” (Özcan, 2022). Chomsky’nin kendine özgü dil anlayışını oluştururken örnek aldığı Descartes ve Port Royal Ekolü’nün dil anlayışları da dilin insanlara özgü bir yeti ve ayrıcalıklı bir davranış olduğu düşüncesini destekler niteliktedir (Özcan, 2022). Port Royal Ekolü Chomsky’den farklı olarak dil anlayışının bütün dillerde ortak ilkeler üzerinden yola çıktığını dile getirmektedir.

İnsanlık tarihinde pekçok araştırmaların ana konusu olmuş ve kendi üzerine felsefi çalışmalar yapılmış dil, her zaman milletlerin gelecek nesillerini yetiştirmesinde önemli bir araç ve kültür aktarımında önemli bir amaç olarak görülmüştür. Bu sebeple bütün ülkelerin eğitim programlarında özellikle dil ve anlatım dersleri, metin yazarlık dersleri yer almaktadır. MEB tarafından hazırlanılmış Türkçe dersi öğretim programında da dil bilgisi ve metin yazma kazanımları 1.sınıftan 8.sınıfa kadar içerik olarak yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Dil öğrenimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde bir dil öğreniminin tam anlamıyla sağlanabilmesi için dilin dört temel unsurunun öğrenilmesi gerektiği görülmektedir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları incelendiğinde programın bu temel dil becerilerini kazandırılmaya yönelik olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim programında Türkçe’yi doğru konuşma ve yazma kurallarına uyarak kullanmanın da programın amaçlarından biri olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Program temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerileri de geliştirmeye yönelik olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında dilin dört temel işlevinden yazma becerisine dikkat çekildiği görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde dahi öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerisi çeşitli kaynaklarda yazma becerisi olarak görülmektedir. Dolayısıyla yazma becerisini etkili bir şekilde kullanan bir bireyin dil becerileri konusunda başarılı olacağı çıkarımı yapılabilir.

2.2. Yazma Becerisi

İnsanlık tarihi boyunca keşfedilmiş bütün ürünlere bakıldığında yazı, buluşların en önemlilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazı sayesinde binlerce yıllık bilgiler kümülatif bir şekilde günümüze kadar ulaşmıştır. Sanat ve bilim alanında elde edilen bilgiler birikerek günümüze ulaşmış ve bu alanlarda bilgi birikimi sayesinde her zaman ileriye doğru adım atılmasına yardımcı olmuştur. Kültür öğelerinin nesillerce bozulmadan ilerlemesi yazının bulunması sayesinde mümkün kılınmıştır. İnsanlığın gün içerisinde yaşamını nasıl sürdürdüğü ve yaşantısını nasıl devam ettirdiği, devam ettirirken karşılaştığı zorluklar gibi konular yazı sayesinde öğrenilmesi mümkün hale gelmiştir (Göçer, 2019). İletişimi yazıya dökme işlemi resim yazısı ile başlamıştır (Dilidüzgün, 2020). Daha sonraları resim yazısı kendini çizgisel şekillere bırakmış ve bunun sonucunda çivi yazısı oluşmuştur. “Dil, sese dayalı bir simgeler sistemidir” (Göçer, 2019). Yazı da bu simgelerin çeşitli şekiller ile gösterilmesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Resimler ile herhangi bir yere işlenen yazıda bir şekil bazen bir kelimeyi, bazen bir cümleyi, bazen ise bir olayı anlatmıştır. Daha sonraları resim yaparak yazı yazmayı kolaylaştırmak, akıcı bir şekilde yazmak amacı ile yazı her simgenin bir sesi temsil ettiği alfabeyle kadar değişim göstermiştir (Güleryüz, 2006).

Yazının bulunması ile birlikte kullanım alanları her geçen gün genişlemiştir. İlk olarak ticari amaçla kullanıldığını bildiğimiz yazı daha sonraları devletlerin yaşantılarını bir kayıt tutma aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Devletler arası münakaşaların ve anlaşmaların kayıt tutulmasının yanısıra bilim alanındaki gelişmelerin de kayıt altına alınması ile birlikte yazı bir günlük hayatı kayda alma aracı haline gelmiştir. Yazı yalnızca pozitif bilimleri kayıt etmek için değil; bireyin duygu ve düşüncelerini, hissettiklerini farklı şekillerde ifade etmek için de kullanılabilir olmuştur. Araştırmaların gösterdiğine göre 20.yüzyılın büyük bir çoğunluğunda yazma; konuşmanın yazılı hale getirilmesi ya da konuşma diline atıf olarak değerlendirilmiştir (Vernon et al., 2005). Noktalamanın görevi yalnızca yazıdaki duraksamaları yönetmek olarak düşünülmüş daha sonraları vurgu ve tonlamada kullanımı

gelişmiştir. Yazma üzerine yapılan çalışmalar ve çeşitli araştırmacıların tanımları ile birlikte bu tanımlar genişlemiştir.

Literatürde yazma üzerine yapılmış çeşitli tanımlar yer almaktadır. Güneş'e (Güneş, 2020) göre yazma bir üst düzeyde düşünme, düşünme üzerine düşünme işlemidir. Göçer'e (Göçer, 2014) göre yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayaş veyahut yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak belli bir plan çerçevesinde anlatma becerisidir. Akyol'a (Akyol, 2000) göre ise yazı duygu ve düşüncelerimizi, gerekli sembolleri kullanarak kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde üretebilmektir. Hyland'a (Hyland, 2022) göre ise yazı, okuyucu ve yazar arasında amaçlı bir iletişimidir. Olson ise (Olson, 1993) yazmanın "yalnızca bilgiyi koruma ve iletmeyi sağlamadığını, aynı zamanda kelimeler, cümleler gibi dilin yapısal özelliklerini temsil eden bir yapı" olduğunu söyler. Bloomfield ise yazmanın "bir çeşit konuşmayı kayıt altına alma işlemi" olduğunu söyler (Bloomfield, 1933, s.21, Olson, 1993). Bütün tanımlarda benzer şekilde dikkat çekildiği üzere yazma, birçok gelişim alanının birbirine eşlik ederek çalıştığı bir kendini ifade etme, yazılı olarak kendini anlatma becerisidir.

Dil öğretiminin temel bir alanı olan yazma, bireyin zihnindeki duygu ve düşüncelerini belli bir sıralamaya koyup bir kağıt üzerinde yazıya aktarmasını sağlayan bir alandır. Bu sürecin gerçekleşmesi çeşitli üst düzey becerilerin gelişmesine ve farklı gelişim alanlarının aynı anda faaliyet göstermesine bağlıdır. Bu becerilerin başında zihinsel işlem ve beceriler ardından ise görsel, algısal ve fiziksel beceriler gelmektedir (Güneş, 2020). Bütün bu getirileri sebebiyle yazma eğitimi, öğretim programları oluşturulurken milletlerin özel olarak ilgilendiği konulardan biri olmuştur. Yazma becerisi geliştirilirken gerçekleştirilen beceri alanları ve devletlerin milli kültür öğelerinin eş zamanlı aktarımını sağlaması yazma çalışmalarının önemini ortaya koyar niteliktedir. Bütün bunların yanında yazının insanlık anlatım aracı olmak dışında bir önemi daha vardır; sanat aracı olması (Göçer, 2019). Yazı insanlığın yalnızca bilgi aktarımını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda anlatılması zor duygu ve

düşüncelerin farklı şekillerde ifade edilmesini sağlayarak güzel sanatlardan biri haline gelir. Bir bireyin bu konuda başarılı olması için yazma becerisini geliştirmesi gerekir.

Yazma becerisi kazanılması zor olan, vakit isteyen, oldukça karmaşık bir beceridir. Yazma becerisi gelişirken birçok ayrı bileşenin birlikte çalışması gerekmektedir. Yalnızca dil bilgisi bakımından doğru olan metinler değil, sıralama ve planlama olarak da doğru metinlerin oluşması için çeşitli beceriler gerekmektedir. Duran ve Akyol (2010) dil becerileri içerisinde en zor gelişen becerinin yazma becerisi olduğunu ve bu beceriyi geliştirmenin birebir olarak eğitimle gerçekleştiğini belirtmiştir (Duran & Akyol, 2010). Yazma becerisi doğuştan gelen bir beceri değildir. Eğitimle öğretilen ve sık tekrarlı çalışmalarla geliştirilen bir beceri alanıdır. Yazma becerisini geliştirmek için harfleri doğru yazmak, dil bilgisini doğru kullanmak ve metin oluştururken bir mantık sıralamasını takip etmek gerekir. Bütün bunlar öğretilmesi gereken kazanımlardır. Öğrencilerin akademik hayatlarında başarıyı elde etmesi için yazma becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Phelps, Stempel ve Speck, 1985; Schneck, 1991; Tseng ve Cermak, 1993; Amudson, 2001; Jongmans, Linthorst, Westenberg ve Smits-Engelsman, 2003; Duran & Akyol, 2010). Bu sebeple literatürde yazma becerisini geliştirmeye yönelik birçok çalışma bulunmaktadır.

Yazma becerisi, bireyin kendini anlatmasını sağlarken bireyin doğru kelimeler ve doğru dil bilgisi ile iletişime geçmesini geliştirir. Yazma becerisi gelişen birey akıcı ve doğru bir dil ile metinlerini yazar. Metinlerini yazmadan önce planlar ve belli bir çerçeve içerisinde anlatmak istediği konuyu özetler. Doğru kelime tercihleri sayesinde edebi olarak etkileyici cümleler kurabilir. Bütün bu sürecin akademik olarak getirilerinin yanısıra yazma becerisini geliştiren birey kendi kendisine dönüt verme becerisini de geliştirir. Yaptığı çalışmalara dış bir göz olarak bakıp kendisine yapıcı eleştirilerde bulunabilir. Aynı anda birçok değişkeni kontrol etmeyi ve bunun kendisine sağladığı faydayı gözlemleyen birey bu becerisini farklı alanlara da taşıyabilir. Dolayısı ile yazma becerisi bir bireyi yalnızca dilin temel unsurlarından biri olan yazı yazma becerisi üzerinde değil, hayatını yönetmesini sağlayacak pek çok alanda gelişim göstermesini sağlar.

2.3. Yazma Eğitimi

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, yazının kullanım alanlarını genişletmiş ve bir öğrencinin yaşamını her alanda etkileyen bir beceri haline getirmiştir. Bu sebeple yazma becerisi öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayacak, üst düzey becerilere ve yeni alanlara ulaşmalarını destekleyecek en önemli 21.yüzyıl becerilerinden biri haline gelmiştir (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2020). Yazma, kullanım itibariyle çeşitli sembollerle bireyin duygu, düşünceleri ve anlatmak istediklerini yazılı olarak ifade etmesidir. Bu bakış açısıyla yazma okumanın bir aynası olarak görülebilir (Karadağ & Kayabaşı, 2011). Bu yönüyle yazma birçok becerinin aynı anda kullanımını gerektiren, tekrarlı bir eylemdir. Etkili bir yazma etkinliği için bireyin geniş bir söz bilgisine sahip olması, dili ve imlayı doğru kullanması ve yazısını metne dönüştürürken planlamayı doğru yapması gerekir.

Yazma eğitimi Duran ve Akyol'a göre dil becerileri arasında geliştirilmesi en zor beceridir. Bunun yanı sıra dil becerileri arasında doğuştan gelen bir beceri olmayan ve birebir olarak eğitim ile geliştirilmesi gereken bir beceri türüdür. Dil gelişim kuramcısı Vygotsky'e göre dil doğuştan gelir. Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimine bakıldığında Chomsky ve Vygotsky gibi kuramcıların dilin doğuştan gelen bir beceri olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ancak yazma becerisi doğuştan gelen bir beceri değildir. Çeşitli eğitim basamakları ile öğretilmesi gereken ve her bir metin türüne göre farklı yazma stillerinin öğretilmesi gereken bir beceri türüdür. İlköğretimin öğrencilere karşı ilk ve temel sorumluluğu okuma ve yazma becerisini geliştirmektir. Yazma becerisinin iyi olması öğrencinin yaşam boyunca başarısının temelini oluşturmaktadır (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2020). Bu sebeple okuma ve yazma öğreniminden itibaren bu becerileri geliştirmek çaba ister. Yazma eğitiminin gelişimsel ve süreç olarak iki temel boyutu vardır (Yıldız, 2018, s.7). Gelişimsel süreç bireyin sınıf seviyesine göre gelişen ve değişen kazanım boyutunu temsil ederken süreç boyutu bireyin yazma becerisi üzerine çalıştıkça genişleyen ve karmaşıklaşan boyutudur (Yıldız, 2018). Graham ve Perin'e (2007) göre de bu iki aşama şu

şekilde açıklanır; yazmanın ilk boyutu biçimsel, imla, dil kuralları, sözcük bilgisi ve stratejilerle ilgili; ikinci boyutu ise öğrencilerin bilgilerini derinleştirmek amaçlı olan yazmadır (Yıldız, 2018). İlköğretim okullarında bu iki boyutun büyük oranda ilk boyutu üzerinde durulmaktadır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan bu yana yazma eğitimi alanında süreç temelli yaklaşımın kullanıldığı dile getirilse dahi bu yöntemin başarılı bir şekilde uygulamaya dökülmediği sonucuna varılmıştır (Tavşanlı, 2019). Arıcı ve Urgan'ın 2012 de yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre de ilkokulda üniversiteye kadar yazma eğitimi alan öğrencilerin bu konudaki becerilerinin iyi olmadığı ve yazma çalışmaları yapmak istemedikleri belirtilmiştir (Arıcı & Urgan, 2012). Bu noktada yazma becerisi geliştirmek ve bu beceriyi istekli bir hale getirmek amacıyla daha somut uygulama methotlarının olması gerektiği düşünülmektedir. Göçer'e göre yazma öğretimini asıl etkili kılan öğrencilerin yazma ve yaratma gücünü harekete geçirmesini sağlamaktır. Bu beceriyi kazandırmak içinde öğrencilere yazacakları konu ile ilgili doğru kelimeleri seçme, o kelimeler ile doğru cümleler kurma ve noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanma öğretimi verilmelidir (Göçer, 2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı(Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) incelendiğinde özel amaçlar arasında "Ana dilde iletişim" başlığı altında duyguları ve olguları hem sözlü hem yazılı olarak ifade etme becerisinin olduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Programın özel amaçları arasına bakıldığında özellikle yazma becerisi ile ilgili birçok yetkinliğin yer aldığı görülmektedir. Yazma becerilerinin geliştirilmesi, kurallara uygun yazma, yazma sevgisinin geliştirilmesi gibi özel amaçlar bulunmaktadır. Programın ilkokul kademesine ait kazanımlarına bakıldığında yazma becerisini geliştirmeye yönelik 39 kazanım yer aldığı görülmektedir. Bu kazanımlar içerisinde ilkokula yazmaya yönelik kazanımlar bulunmasına rağmen birinci sınıf sonrası kazanımlarda farklı metin türlerini içeren kazanımların da bulunduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı diğer derslerin öğretim programlarında da olduğu gibi sarmal bir yapıya sahiptir. Bu sebeple yazma ile ilgili 39 kazanımdan üç tanesinin: "Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır" "Yazdıklarını paylaşır" "Yazma stratejilerini uygular" 4 sınıf grubunda da tekrar

edildiği görülmektedir. Bu üç kazanım Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçlarını karşılar nitelikte yazmanın dil bilgisi ve planlama boyutları ile ilgilidir. Birinci sınıf dışında diğer sınıf gruplarında tekrarlayan diğer dört kazanım ise “Şiir yazar” “Formları yönergelere uygun doldurur” “Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler” Yazdıklarını düzenler” dir. Bu kazanımlar da yine aynı amaçları desteklerken farklı metin türlerini yazma becerisini geliştirmeyi de hedefler. Öğretim programı sınıf grubu ilerledikçe daha ayrıntılı ve farklı metinleri de yazma becerisi geliştirme sürecine dahil eden kazanımları bünyesinde barındırır.

Öğretim programının “Uygulamada Dikkat Edecek Hususlar” başlık altı incelendiğinde ilkokuma yazma ve daha sonrasında bağımsız yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Bu başlık altında ilkokuma yazma sürecine en fazla alan verilmiş olup 3. ve 4. sınıf düzeyindeki yazma çalışmaları alanı daha kısıtlı tutulmuştur. Bu açıklama kısmında yazının okunaklılığı, harflerin doğru yazılması, sayfa düzeni gibi yazının fiziksel boyutunun üstünde durulmuş ancak metin içeriği boyutuna girilmemiştir. Öğrencilerin “kendine özgü yazma becerisi” edinmelerinin hedeflendiği programda yer almaktadır. Ancak programda bu hedefi destekleyici içerikler yer almamaktadır. Öğrencilerle yazı çalışmalarını zevkli sürdürmek için verilen öneriler ise yazı kağıdının çevresini süslemek olarak yazılmıştır. Metnin içeriği ve öğrencinin güdülmesi ile ilgili ayrıca bir not düşülmemiştir. Programın bu kısmı dikkate alındığında günümüz öğrencilerinin 21.yüzyıl içerisinde yaşadıkları çok ekranlı ve çok renkli hayatı çerçevesinde yazmak gibi ilk bakışta durağan bir eylemi yalnızca süsleme yoluyla sevdirmek mümkün olmayacaktır. Durağan bir eyleme alışkın olmayan 21.yüzyıl çocuğunun yazma becerisini geliştirmek için daha planlı bir yöntem ihtiyacı duyulmaktadır. Yılmaz (2012) öğretmenlerin yazma etkinliklerinde dikkat ettikleri ölçütlerin yazmanın görünüşü olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin içerik konusunda dönüt alabildikleri ve planlı yazma modelini takip ettikleri takdirde öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığını dile getirmektedir(Yılmaz, 2012). O halde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için seçilen

model, öğrenciye verilen dönüt ve öğrencinin yazacak olduğu konu hakkında yeteri kadar içerik bilgisine sahip olması önemlidir. Bu da öğretmenlerin yazma modelleri ile ilgili daha çok bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir.

2.3.1. Yazma Yaklaşımları

Yazma alıştırmaları dünya tarihinde Yunan sözbilim çalışmaları, Roma'da ortaçağda yan, dünyada yıllardır yer alan bir beceri olduğu gibi bu beceriyi öğretmek amaçlı birçok yaklaşım literatürde yer almaktadır. 20.yüzyıl itibariyle yazma psikoloji ve dilbilim alanlarında ağırlığını göstermiştir. Yazma becerisi öğretilen bir beceri olduğu için eğitimin konusu olarak yer almaktadır (Tağa & Ünlü, 2013). Literatürde yazma yaklaşımları ürün temelli ve süreç temelli olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu iki yaklaşıma ek olarak Özdemir(2019) ve Dilidüzgün(2020) literatürde tür temelli yaklaşımdan ve süreç-tür temelli yaklaşımdan da bahsetmiştir. Bu bölümde bu dört yaklaşım açıklanacaktır.

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

19.yüzyıl itibariyle eğitim alanında yazma için kullanılan yaklaşım ürün temelli yaklaşım yöntemi olmuştur (Özdemir, 2019). Ürün temelli yaklaşım modeli temel olarak öğrencinin bir metni incelediği ve daha sonrasında incelediği bu metni birebir şekilde tekrar ettiği bir yaklaşımdır. Öğretmen öğrenciye bir konu ve metin verir. Öğrenciler kendi konularına uygun şekilde örnek metindeki biçimsel öğeleri taklit eder ve öğretmen bu ürünleri değerlendirir. Bu sebeple ürün temelli yazmada metinsel biçim içerikten daha önemlidir. Ürün temelli yaklaşımda sadece metin oluşturmaya odaklanılır (Yıldız, 2018). Özdemir (2019) bu türü 3 evrede inceler. Birinci evre öğrencinin yazmak istediği metne uygun örnekleri okuyup incelemesi; ikinci evre ise öğretmenin rehberliğinde kontrollü yazma çalışması yapmasıdır. Bu süreç içerisinde öğretmen dönütler verir ve öğrenci incelediği metni taklit etmeye yönelik çalışmalar yapar. Üçüncü ve son evrede ise öğrenci serbest yazmaya geçer ve özgün bir metin oluşturmaya çalışır. Ancak öğrenci taklit unsuru ile bir süreç geçirdiğinden ortaya çıkan metin özgünlük içermez. Erdoğan (2012) bu sürecin

doğrusal olması sebebiyle öğrencinin yazma eğitimi süresince hatasının nerede olduğunu keşfetmek konusunda zor bir yaklaşım olduğunu dile getirir (Erdoğan, 2012). Dilidüzgün(2020) bu yaklaşımın mekanik ve dikkatli uygulanması gereken bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Murray(1972) ise ürün temelli yazma yaklaşımının metin yazma becerilerini geliştiremeyeceğini ve bu yaklaşımın sınıflarda uygulanarak metin yazma becerisinde gelişmeye sebep olmayacağını dile getirmiştir (Dilidüzgün, 2020).

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

1980’lerde ortaya çıkan bu yaklaşım yazı yazma süresince öğrencinin yazdığı üründen çok yazma sürecine odaklanan bir yaklaşımdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı ilk olarak 1965’lerde Rohman ve daha sonra 1975’lerde Emig tarafından yazma eğitiminin “tek seferlik bir çalışma ile değil, aşamalı ve uzun sürecek, birbirini takip eden bir dizi işlemden sonra kazanılabileceğini” dile getirmiştir (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Süreç temelli yazma yaklaşımı daha sonraları Flower ve Hayes(1981) tarafından yapılan bir araştırmada bireylerin yazı yazarken edindikleri sesli düşüncelerini temel alarak oluşturdukları bir yaklaşımdır (Dilidüzgün, 2020). “Süreç odaklı yazma problem çözme ya da bilgiyi oluşturma olarak tanımlanır” (Dilidüzgün, 2020). Bu tanımlama için Flower ve Hayes’in modeli yazma sürecini netleştirmede en uygun model olarak tanımlanır. Öğrencilerin yazma sürecindeki temel zorlandıklarını konunun amaç ve hedef kitleyi tanıma olduğunu düşünüldüğünde bu yönetime göre öğrenci yazıya başlamadan önce amacını ve hedef kitlesini bilerek ona göre metin planlaması yapar. Süreç temelli yazma, yazmadan önce bilgilerin düzenlendiği, yazılı metinlerin gözden geçirildiği, öğretmenin süreç boyunca bir değerlendirici değil rehber olarak süreç içerisinde yer aldığı ve yazma öğrenimi sürecinin doğrusal değil gelişimsel olarak ele alındığı bir yazma yaklaşımıdır (Yıldız, 2018). Bu yaklaşım bünyesinde öğrencilerin yazma süreci içerisinde aktif düşünme süreçlerine girmesi, yazacağı konuyu zihninde tasarlaması ve planlaması, hangi bilgileri aktarmak istediğine karar verip doğru taslak metni oluşturması, yazdığı metni gözden geçirmesi ve yazma işlemi bitene kadar metin üzerinde düzeltmeler yapması beklenmektedir (Göçer,

2019). Öğrenci süreç içerisinde yazma öncesinde ve yazma sırasında ortaya çıkan farklı süreçler ve alt beceriler arasında yeni stratejiler üretir (Özdemir, 2019). Süreç temelli yazmanın bileşenlerini bulmak için yazma gözlemlenmeli, gözlemlenen sürece uygun etkinlikler planlanmalı ve bu etkinlikler kategorize edilmelidir (Rjaarsdam ve Bergh, 2006 akt. Dilidüzgün, 2020). Bu bileşenler Flower ve Hayes(1970), Tompkins(2000) ve Harris ve Çiğdem(1997) gibi araştırmacılar tarafından benzer olarak incelenmiştir (akt. Özdemir, 2018). Süreç temelli yazma süreci ön hazırlık, taslak, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşım olarak özetlenebilir. Bu yaklaşım içerisinde öğrencinin aktif olması gerektiğinden süreç içerisinde öğrencinin bağımsız düşünme, bilgileri organize etme, karar verme, problem çözme ve etkili iletişim gibi becerileri de gelişim göstermektedir (Karatay, 2011). Yazma becerisi aslında bireyin kendisini sözlü olarak ifade etmesi becerisidir. Süreç içerisinde öğrencinin kendini ifade etme becerisi de gelişim gösterir. Süreç temelli yaklaşım, ürün temelli yaklaşımdan farklı olarak içerisinde farklı aşamaları barındıran bir yaklaşımdır. Bu sebeple öğrencilerin bir aşamayı tamamlamadan diğer aşamalara geçmesi yazma sürecini olumsuz etkiler. Buna dayanarak öğrencilerin tamamlamadıkları aşamalara geri dönmelerinin sağlanması gerekmektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımında değerlendirme basamağının amacı öğrencinin yazma süreci içerisinde yapmış olduğu hataları fark etmesini sağlayarak düzeltmek konusunda öğrenciye yol gösterici olmaktır (Coşkun, 2007).

Tür Temelli Yazma Yaklaşımı

Üründen süreç temelli yaklaşımlara geçildikten sonra bu kez tür temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır. 1980’li yıllard ortaya çıkan bu yaklaşım, yazmayı metin türleri doğrultusunda öğretmeyi amaçlamaktadır (Jones ve Derewianka, 2016; akt. Özdemir, 2019: 556). Süreç temelli yazma yaklaşımı, ürün temelli yazma yaklaşımına göre öğrencinin gelişim sürecini ön plana alması sebebiyle araştırmacılar tarafından olumlu yorumlamalarla ele alınmasına rağmen farklı türlerin özelliklerini görmezden geldiği gerekçesiyle çeşitli eleştiriler de almıştır. Süreç temelli yaklaşım bireysel farklılıkları görmezden gelen ve bütün metin türlerini aynı özelliklere tabii tutan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. “1981

modeli ‘bağlamı’ yeterince belirlemediği, tümüyle betimsel olduğu, yazma aracının etkisine önem vermediği, yalnızca yazara odaklandığı ve bireysel farklılıkları görmezden geldiği için önemli eleştiriler alır (Hartley, 1991). Bunun yanında yazarın yaratıcılığının görmezden gelinmesi (Kintch, 1987); yine yazarın amacı ve güdüsü yanında metin türlerini ve okur niteliklerini dikkate almaması (Kemper, 1987); bilişsel kaynakların süreçlere ayrılmış olması (Kellog, 1994) modele yöneltile eleştirilerdir.” (Balat, 2019). Tür temelli yazma eğitiminin odak noktası benzer sosyal durumlarda benzer dil kullanılması gereken dil becerilerinin kazandırılmasıdır. Tür temelli yazma öğretiminde öğretmen, öğrencilerin yazması gereken hedef metinleri ve onların ihtiyacına karşılık gelecek şekilde mesleki, akademik ya da sosyal bağlamlarda tanımlar ve öğretir (Hyland, 2004; akt. Özdemir, 2019). Bu sebeple tür temelli yaklaşım için ürün temelli yaklaşımın gelişmiş versiyonu olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler metinleri farklı amaçlara yönelik yazdıklarından her metin türünün farklı dilbilimsel nitelikleri ve üslupları vardır (Lee, 2012; akt. Özdemir, 2019). Tür temelli yaklaşım da ürün temelli yaklaşıma benzer şekilde ilerler. Öğretmen uygulamanın başında model alma evresinde öğrencilere öğretmek istediği amaca ve hedef kitleye uygun benzer örnek metinler sunar. Öğrenciler bu metinleri dilbilgisel ve biçimsel açıdan inceler. Daha sonrasında öğretmen rehberliğinde öğrenci öğretmenle birlikte ilk metnini yazar. Bu metin üzerine yönelik düzenlemelerin ardından öğrenci serbest yazma evresine geçer. Öğretmen bu süreçte rehberlik eder ancak düzenleme öğrenciye aittir. Son olarak yansıtma evresinde metinler diğer öğrenciler ve öğretmen tarafından değerlendirilir. Bu yaklaşımın en büyük avantajı bireyin sosyal hayat içerisinde kullanacağı metin türlerini tanıması ve bu metin türlerini doğru amaç ve hedef kitlesi doğrultusunda yazmasıdır. Yazması gereken bir dilekçe olduğundaki üslubu ile bir anı yazısı yazdığındaki üslubunun farklılığını türe göre kavrayıp yazma becerisini geliştirmeyi hedefler. Yaklaşım öğrencilere belli yazı şablonları öğrettiği (Lee, 2013), yazardan çok okuyucuya odaklandığı (Swales, 2000), özgün bir yaklaşımdan ziyade iletim sağladığı (Carstens, 2010), metin içeriğini ihmal ettiği gerekçesiyle (Elashiri, 2013) çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır (Özdemir, 2019).

Süreç-Tür Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç ve tür temelli yaklaşımların dezavantajları incelendiğinde bu dezavantajları en aza indirmek için iki yaklaşımın kullanıldığı bir yaklaşım ihtiyacı üzerine düşünülmüştür. Bu iki yaklaşımdan iki türlü yararlanılabilir. Bunlardan ilki Türkçe dersi metin yazma kazanımlarının içeriklerine bakılarak hangi kazanıma hangi yaklaşım uygun olursa süreç ve tür kazanımlarının dönüşümlü olarak kullanılması; ikinci ise tür temelli yaklaşımın süreç temelli yaklaşım için ön basamak rolünü üstlendiği yeni bir yaklaşım modelinin kullanılmasıdır (Özdemir, 2019). Bu yöntem Badger & White (2000) tarafından ürün, tür ve süreç temelli yazma yaklaşımlarının güçlü yönlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır (Göçer & Kurt, 2022). Badger & White (2000) etkili bir yazma yaklaşımının ürün, tür ve süreç yaklaşımlarının önemli kavrama alanlarını içermesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu yaklaşım ürün yaklaşımında olduğu gibi dilbilgisi edinimini sağlamayı, tür yaklaşımında olduğu gibi bir metin yazılış amacı, hedef kitlesi ve üsluba uygun yazma becerisi geliştirmeyi ve süreç yaklaşımında olduğu gibi öğrencinin kendi potansiyelinden yararlanarak bir süreç içerisinde öğrencinin kendini ifade etme ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Salim vd. (2016) yılında bu yaklaşımı hazırlık, modelleme, planlama, ortak yapılandırma, bağımsız yapılandırma ve revize etme olarak altı aşamaya ayırmıştır (Salim et al., 2016). Özdemir (2019) ise Badger & White'dan aktararak bu aşamaları durum, amaç, yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerine düşünme, planlama, taslak ve yayınlama olmak üzere altı aşamaya ayırmıştır.

“Yapılan araştırmalar, yazma çalışmalarında süreç-tür yaklaşımını kullanmanın tek bir yaklaşımı kullanmaktan daha etkili olduğunu (Jarunthawatchai, 2010; Kim, 2006; Reonal, 2015; Salim vd. 2016; Tangpermpoon, 2008; Xu & Li, 2018) ve yazma eğitimindeki beklentiyi, ihtiyacı en iyi şekilde karşıladığını (Akgür, 2020) göstermiştir.” (Göçer & Kurt, 2022).

2.4. Metin

Türk Dil Kurumu(TDK) güncel sözlüğüne göre metin “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; tekst.” Ve “basılı veya el yazması parça, tekst.” Şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2024). Metin sözlük boyutunda Türkçe dilbilgisi içerisinde tanımlandığı şekli ile Türkçe sözlükte yer almıştır. Ancak alanyazında inceleme yapıldığında metinle ilgili daha ayrı anlamlara ulaşmak mümkündür. Firdevs(2013)’e göre metin “bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştiği yapılardır” şeklinde tanımlar. Bu yapılara bilgiyi yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde yapılmaz, sıralama işlemi mantıklı bir düzen içerisinde gerçekleştirilir (Güneş, 2013). Yani metin yapısı düşünüldüğünde peşisıra gelerek anlama dikkat edilmeden sıralanan cümleler ve yapılardan bahsedilmemektedir. Metin dilbilgisi kurallarına uygun, okuyucuyla yazar arasında bilgi akışını kolaylaştıracak şekilde bir yapılanma ile bilgilerin sıralandığı ve bir iletişim aracı olan bir yapıdır. Metin kelimesinin Fransızca kökeni “texe” kelimesiyle ifade edilmektedir, benzeri olan Türkçe’deki “tekstil” kelimesi ile anlamsal olarak metin tanımını yapmaktadır (Güneş, 2013). O halde metin birbirinden farklı olguların doğru ve anlamsal bütünlük içerisinde sıralanarak dokuma yoluyla bir araya getirildiği ahenkli bir parça olarak düşünülebilir. İlk çalışmalarda metin dilsel birimlerin ve cümlelerin belli bir düzen içerisinde bir araya gelmesi şeklinde tanımlanmış, metni oluşturan öncüller gözardı edilmiştir (Coşkun, 2014). Metin bütünlüğünü sağlayan öncüllerin olmaması bu yaklaşımın eksik kalmasına sebep olmuştur. Metin çalışmalarında metni “cümlelerden büyük birimler” olarak tanımlayan Zelling Harris dilin sınırlandırılmış biçimde değil, söylem olarak değerlendirilmesini dile getirmiştir (Gültekin, 2000: 8 akt. Coşkun, 2014). Metin ilk olarak bir iletişim aracıdır. De Breaugrande(1980) bu yaklaşımların metnin ilk olarak iletişim rolünü yok saydığını dile getirmiş, metnin cümle ötesi bir olgu olarak dile getirilemeyeceğini söylemiştir (Coşkun, 2014).

Akyol'un (2003) aktardığına göre geleneksel olarak metin "bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi" (Hartman ve Hartman, 1996: 111) olarak düşünülmüştür. Ancak bu düşünce yıllar içerisinde çeşitli çalışmalarla genişlemiştir ve metin kavramı daha geniş bir çerçeveye yayılmıştır. Siegel(1984) ve Rowe'a(1987) göre içerisinden anlam çıkarılan her şey bir metindir (Akyol, 2003). Yani metin yalnızca yazı olarak ifade edilen yapılar değildir. Metinler sözlü veya görsel ifade şeklinde olabilir. Burada önemli olan farklı ifade edilen metnin, metni oluşturan öncüllere sahip olması ve bir amacı olmasıdır. De Breaugrande ve Dressler(1981) metnin sahip olması gereken 7 standarttan bahsetmiştir (Erbaşan, 2022). Bu 7 standart bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinler arasılıktır. Aşağıda bu 7 standartın kısa açıklamalarına yer verilmiştir.

Bağdaşıklık: Metin içerisinde yer alan kelimeler ve cümlelerin birbirine belli bir düzen içinde dilbilgisel bir bütünlükle bağlanması anlamına gelmektedir.

Tutarlılık: Metnin içerisindeki anlamsal veya mantıksal bütünlük anlamına gelmektedir. Metinde yer alan kavramlar birbirleriyle irtibat halinde olmalı, her cümle kendisinden bir sonraki cümle ile ilişkili anlamlı bir bütünlük oluşturmalıdır.

Amaçlılık: Yazma becerisini geliştirmenin temelinde indiğimizde her metnin bir amacı olması gerektiği dile getirilmiştir. Metin yazan her bir bireyin metni yazarken bir amacı olması gerekmektedir. Bu amaç yazarın anlatmak istediği konu veyahut vermek istediği mesajdır. Her bir metin belli bir amaç ile belli bir hedef kitlesine yazılmıştır.

İkna edicilik(kabul edilebilirlik): Bir metin amacına uygun şekilde hitap ettiği hedef kitlesine uygun bir dil ile iletişimsel amacına uygun şekilde yazılmış olmalıdır. Amacını hedef kitleye açık ve anlaşılır delillerle ortaya koymalıdır. Bu deliller kanıtlar olmak zorunda değildir. Öyküleyici bir metin yazan bir bireyin ikna ediciliği hedef kitleye yönelik betimlediği hayali dünya olabilir. Her döneme ve her kitleye uygun bir metin ortaya koymak mümkün değildir.

Bilgilendiricilik: Her metinde bireyin hem farklı kaynaklardan ulaşabileceği eski bilgiler ve diğer kaynaklardan ulaşamayacağı yeni bilgiler bulunmaktadır. Bu iki bilgi türünün yazılan

metinde dengeli bir şekilde yer alması gerekir. Eğer eski bilgiler ağırlıklı olursa okuyucu metinden sıkılabilir, yeni bilgiler ağırlıklı olursa metin anlaması güç bir hale gelebilir. O halde bu standart gereği bilgilerin dağılımı konusunda ölçülü ve dengeli olmak gerekir. Bütün metinler mutlaka metin dışı bilgilere ihtiyaç duyar (Coşkun, 2014).

Duruma uygun olma: Metnin konuya, hedef kitleye, amaca ve türe uygun olması gerektiğini açıklar. Beaugrande ve Dressler(1981) yılında bunu bir trafik tabelası üzerinden açıklar(Coşkun, 2014). Trafikte uygun kitleye hitap eden bir tabela hedef kitlesi için bir uyarı niteliği taşıyarak yolcular için bir anlama gelmeyebilir.

Metinler arasılık: Metinler arasılık kavramını ilk kez ortaya atan Kristeva metni “alıntılar mozaiki” olarak tanımlar (Coşkun, 2014). Bu ilkeye göre hiçbir metin tek başına yazılamaz, okunamaz ve anlamlandırılmaz. Her bir metin kendisinden önce yazılmış metinlerin biçimsel, içerik veya şekil olarak izlerini taşır (Günay, 2003).

Metin her şeyden önce bir iletişim aracıdır. Akyol'a (2019) göre metnin 7 standartını taşımayan metinler iletişimsellik özelliği kaybetmektedir(Akyol, 2019). O halde alanyazındaki birçok metin tanımının dile getirdiği ortak özellik olarak; metin dilin destek aldığı farklı dilbilgisel ve iletişimsel ölçütler ile oluşturulan, belli bir amaç ile belli bir hedef kitesine yönelik hazırlanan bir iletişim aracıdır. Metin içinde bulundurduğu ifade gücüyle bir dilin temelinde bulunan yapılardan biri haline gelmiştir. Bu sebeptendir ki bir öğretim programı geliştiren bütün devletlerin dilbilgisi öğretim derslerinde yazılı, sözlü ve görsel metinlerden yararlanılır. Türkçe dersi öğretim programında farklı türde metinlere yer verilmiş olup, bireyin kendisi doğru hedef doğrultusunda türe uygun üslupla ifade etmesi amaçlanmıştır. Amacına yönelik olarak geliştirmiş birçok metin türü alanyazında bulunmaktadır. Yazıldığı biçim ve vermek istediği mesajlara göre metinler çeşitli türlere ayrılır. Ayrılan her bir türün amacına ve hedef kitesine uygun şekilde yazılması için bireylere bu metin türlerinin öğretilmesi gerekmektedir.

2.4.1. Metin Türleri

Metinler düzenlenme şekillerine ve aktarımlarına göre türlere ayrılmaktadır. “Örneğin konuşma veya sözle aktarılanlara sözlü metin, yazılarla aktarılanlara yazılı metin, resim, şekil grafik vb. görsel sembollerden oluşana da görsel metin denilmektedir. Düzenleme biçimine göre roman, hikaye, makale, fıkra, anı, şiir vb. denilmektedir.” (Güneş, 2013). Bu ayrımın yanı sıra metinler işlevleri bakımından da ayrı sınıflara ayrılır. Dil öğretiminde ise metinler öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olarak da sınıflandırılmaktadır(Güneş, 2013). Dilidüzgün(2021) kitabında metin türlerini yapı ve iletişim işlevi bağlamında ayırmıştır. Akbayır(2013) ise metinleri yazılış amaçları açısından kurgulayıcı ve kullanmalık olarak iki sınıfa ayırmıştır. Bütün metin türlerinin kendine özgü yazılış özellikleri ve sunuş özellikleri bulunmaktadır. Ancak metin türlerini ve özelliklerini kesin kurallarla ayırmak olası olmayabilir; sunuş şekline bağlı olarak bile bir tür diğerine dönüşebilir(Dilidüzgün, 2021). Metin türleri literatürde birçok farklı özelliğe göre ayrılmıştır. Ancak bu tezde Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan bilgilendirici metin, hikaye edici metin ve şiir sınıflandırılması kullanılacaktır.

1. Şiir: Şiirler, duygularla sesleri satırlarda bir araya getiren etkileyici yazılımlardır(Akyol, 2021). Türkçe öğretim programında her sınıf grubunda okutulması gereken bireyin duygusal yönünü dışa vurduğu ve kendini ya da herhangi bir durumu ahenkli bir şekilde anlattığı metin türüdür. Geçmişten günümüze şiirin tanımı netlik kazanmamış, pekçok farklı araştırmacı tarafından farklı kelimelerle açıklanmıştır. İnsan en eski zamanlardan beri duygularını, düşüncelerini ve hayallerini ahenkli bir şekilde dile dökmüştür. Fakat en geniş anlamıyla şiir bu duygu, düşünce ve hayallerin en öz ve etkili şekilde aktarıldığı metin türüdür (Yıldırım, 2012). Şiir diğer metin türlerinden farklı yönleriyle metindilbilimde yer almaktadır. Bu farklılığın temel sebebi şiirin kendine has bir dil dünyasına sahip olmasıdır (Kiraz Ayverdi & Kurudayıoğlu, 2023). Bu dil dünyası kelimelerin birinci anlamlarından farklı olarak kullanıldığı ve çeşitli söz sanatlarının yer aldığı bir dünyadır. Şiir insanın duygu, düşünce ve hayallerini dile getirme amacıyla ortaya çıkmış olsa da dil öğretiminde büyük önem taşır.

Çünkü şiir dilin en güzel haliyle kullanıldığı ve öğrencilerin kelimeleriyle, sesleriyle kolayca oynayabildiği bir türdür (Perfect, 1999; aktaran Kiraz Ayverdi & Kurudayıoğlu, 2023). Şiirsellik çocuğun doğasında mevcuttur, şarkılara tempo tutarken ve oyunlar oynarken çocuklardaki şiirsellik hissedilebilir (Akyol, 2021). Bütün yazılar amaçlı yazılardır. Şiirin amacı okuyucuya bilgi vermek değil okuyucuda farklı duygu ve düşünceler oluşturmaktır. Bu sebeple şiirler farklı amaçlar ve konular üzerinde yazılabilirler. Az kelime ile çok şey ifade eden şiirler, şiir okuyucusunun estetik bakış açısının gelişmesine katkı sağlar (Karakuş, 2019). Öğretim sürecinde seçilecek doğru şiirler, öğrencilerin bilişsel ve duygusal yönlerini de geliştirecektir (Karakuş, 2019). Türkçe öğretim programında şiirle ilgili iki kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar “Şiir okur.” Ve “Şiir yazar.” kazanımlarıdır. Bu kazanımlardan yola çıkarak öğrencilere şiirin yapısal özellikleri ve okunuş özellikleri öğretilmelidir. Dil becerilerini geliştirmek için şiir okuma ve şiir yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Belirli zaman dilimlerine öğrencilere şiir okunmalı, şiirler ilköğretim öğrencilerine analiz ettirilmemeli ancak şiirler üzerine konuşulmalıdır (Akyol, 2021).

2. Hikaye edici (Öyküleyici) Metin: Hikaye edici metin türleri çocukların edebiyatla tanıştıkları, eğitim hayatları ve sosyal hayatları boyunca en çok maruz kaldıkları metin türüdür. Bu tür metin türlerinde olay örgüsü bulunur. Okuyucuya bu olay örgüsü bir karakter ve o karakterin bu olay örgüsü süresince geçirdiği duygu değişimleri ile aktarılır. Hikaye edici metin türlerinde hem gerçek hem de kurgu olaylar yer alabilir. Hikaye edici metinler bazen sindirilmiş bazen de açıkça görülebilecek birbiriyle ilişkili bir çok unsurdan oluşur (Başaran, 2019). Literatürde hikaye edici metinlerin içermesi gereken birçok unsur yer almaktadır. İlköğretim boyutunda ise öykülerin sahip olması beklenen dört temel unsur; olay, karakterler, zaman ve mekan’dır. Bu tür metinlerde olaylar bir gelişim sırası içinde gerçekleşir. Genelde giriş, gelişme ve sonuç bölümü vardır. Giriş bölümünde olaylar başlar, gelişme bölümünde düğüm denilen olayların karıştığı ve geliştiği durumlar anlatılır, sonuç bölümünde ise olayların nasıl çözüldüğü okuyucuya aktarılır. Bütün bu olaylar bir ya da birden fazla karakter ve onların duygu değişimi ile akarılır. “Karakterler yazarın

gözlemlediği veya zihninde canlandırdığı, olaylara hayat veren, yazarın kurguladığı, kişiler veya kişileştirilen insan harici diğer varlıklardır” (Hennings, 2000; akt. Başaran, 2019). Bu karakterlerin metinlerde neye benzedikleri, neler söyledikleri ve neler yaptıkları oldukça önemlidir (Akyol, 2021). Çocuklar hikaye edici metin türlerini dinlerken bu metinlerden öğütler de alırlar. Bu sebeple hikaye edici metinler çocukların gelişiminde büyük yere sahiptir.

Hikaye edici metinlerde anlatım da bakış açısına göre değişiklik gösterir. Hikaye edici metinlerde kurgu olayın çevresinde kurulduğundan bu olaya bakış açısına göre anlatım da değişir. Hikaye edici metinlerde üç farklı bakış açısı bulunur.

Hakim bakış açısı: En sık tercih edilen bakış açısı hakim bakış açısıdır. Bu bakış açısı türünde anlatıcı olayın geçtiği kurgu ortamla ilgili bütün bilgilere hakimdir. Evrendeki bütün karakterlerin başına gelenleri ve hissettiklerini bilir ancak olay örgüsünün içinde yer almaz.

Kahraman bakış açısı: Bu bakış açısı türünde hikaye edici metni anlatan kişi, metnin içerisinde gerçekleşen olay örgüsünü yaşayan karakterlerden biridir. Bakış açısının bilgisi yaşadığı olaylar ve olaylara baktığı açı ile sınırlı kalır. Olaylar birinci tekil şahıs ağzıyla anlatılır.

Müşahit anlatıcı bakış açısı: Müşahit bakış açısında anlatıcı olayı hakim bakış açısı gibi dışarıdan izler. Ancak anlatıcı hakim bakış açısında olduğu gibi karakterlerin geçmişine ve iç dünyasına hakim değildir. Olayın dışındadır bu sebeple olayları nesnel bir şekilde anlatır. Buna rağmen sık sık olaylarla ilgili yorum yapar. Bu bakış açısında olay üçüncü şahıs ağzından anlatılır (Başaran, 2019).

Her toplumda ve kültürde çocukların en çok ilgi duyduğu tür olan hikaye edici metinler çocukların ilk dil edinimlerinde önemli bir yere sahiptir ve belli bir yaşa kadar çocuklarının hayatının büyük bir parçasıdır (Coşkun, 2014). 2019 yılı Türkçe Öğretim Programında da yer alan hikaye edici metinler birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar programda yer alır. Yalnızca hikaye edici metinler altında yer alan roman türü öğrencilerin hayatına 4.sınıf itibari ile girer. Öğretim programında her sınıf grubunda yer alan bu tür için yazma

çalışmaları yapılır. Bu tür yazma türlerinde amaç, “öğrencinin yaşanmış olaylar üzerine deneyimini anlatmasını ya da hayali olaylar üzerine bir hikaye oluşturmasını sağlamaktır” (Arı, 2010). Bu sayede öğrencilerin hayal gücü ve metin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

3. Bilgilendirici Metin: Bilgilendirici metinler yazıldığı konu hakkında okuyucusuna detaylı bilgi veren, o konu hakkındaki düşünceleri ve çözüm önerilerini aktaran metinlerdir. Bu tür metinlerde kurgusal ve yaratıcılık içeren unsurlar yoktur. Genel olarak anlatımı düz ve yalındır. Bu tür metinlerde öncelik bir konudaki anlamı, özü doğrudan ve kestirme bir yöntemle anlatmaktır (Başaran & Akyol, 2009). Metinde yer alan olaylar gerçek ve kurgudan uzaktır. Yazar bu tür metinlerde genellikle kelimelerin herkes tarafından bilinen, birinci gerçek anlamından yararlanır. Mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar (Özdemir, 1998; 30; Gangi, 2004: 174; Weaver & Kintsch, 1991: 230; Quandt, 1983: 159; akt. Başaran & Akyol, 2019). Bu tür metinlerde temel amaç okuyucuya bilgi aktarımını sağlamaktır. Hikayeler gibi sabit bir yapısı yoktur, bu sebeple de anlaşılması hikaye edici metinlere göre daha zordur (Akyol, 2006: 160; akt. Coşkun, 2014). Bilgilendirici metinlerin mantıklı bir yapı içerisinde, yalın ve doğru bir içerikle okuyucuya sunulması çok önemlidir. Bilgi verici metinlerde kullanılan dil duygusal bir anlam taşımaz. Bu yüzden genellikle anlamsal açıdan metni okuyan her okuyucu metni aynı şekilde yorumlar. Genelde farklı şekilde yorumlamaya açık bir yapıları yoktur ancak öne sürülen fikrin doğruluğu veya yanlışlığı tartışılabilir (Özdemir, 1998: 30-31; Akbayır; 2006: 269; Başaran & Akyol, 2009: 13). Makaleler, raporlar, dilekçeler, gazete yazıları, özetler, anı yazıları, haber metinleri, mektuplar, denemeler bu tür içerisinde değerlendirilir. Bilgilendirici metin türlerinde yazar tek bir düşüncüyü ve bu düşüncenin etrafındaki diğer alt düşünceleri okuyucusuna iletme kaygısı yaşar (Başaran, 2019). Bu sebeple bilgilendirici metinleride bazı düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanılır. Örneklendirme, tanımlama, karşılaştırma, tanık gösterme ve nesnel verilerden yararlanma olarak bu yollar sıralanabilir

(Özdemir, 1998; akt. Başaran, 2019). Bu yöntemler bilgilendirici metnin okuyucuya iletildiği bilgilerin anlamlandırılmasında katkı sağlar.

Bilgilendirici metinlerde paragraf yapısı oldukça önemlidir. Paragraflar konu etrafında şekillenmeli ve yan konu başlıkları da belli bir akış içerisinde okuyucuya verilmelidir. Paragraflar kısa tutulmamalı, bilgiler yalın bir dille verilmesi ve konu ile ilgili verilen örnekler metin içerisinde açıklanmalıdır. Yazar metni oluştururken elde ettiği nesnel verilere de metin içerisinde açıklayarak yer vermelidir. Yazarın amacı, ana fikir ve yardımcı fikirlerle bağlantılı olarak açıklanmalıdır (Akyol, 2007).

Bilgilendirici metinler hikaye edici metinlerden farklı olarak değişik metin yapılarına sahiptirler. Bu tür metinler dört ayrı başlık altında incelenir (Weaver ve Kintsch, 1991). Bu dört başlık tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma/kıyaslama, sebep sonuç ilişkisidir.

Tanımlama: Açıklanan fikrin/olayın detaylarla ve örneklerle açıklandığı bilgilendirici metin türüdür. Bir olayın önemini ya da fikrin tanıtımının yapıldığı metinlerdir. Bu tip bilgilendirici metinlerde anlatılmak istenen konunun önce tanımı yapılır, ardından bu konunun destekleyici diğer alt başlıkları ve örnekleri anlatılır (Coşkun, 2014).

Kronolojik sıralama: Belli bir zaman akışı içerisinde gerçekleşen olay ve durumların anlatımında kronolojik sıralama kullanılır. Bu bilgilendirici metin türünde belli bir zaman akışı içerisinde gerçekleşen olay başlangıcından sonuna kadar kronolojik bir sıralama ile anlatılır. Genelde tarihi bilgilerin verildiği bilgilendirici metinlerde kullanılan bu tür, gezi yazısı gibi gün boyu süren olayların anlatımında da kullanılabilir (Coşkun, 2014).

Karşılaştırma/Kıyaslama: Bu tür bilgilendirici metinlerde iki fikir ya da olay birbirleri ile karşılaştırılır. Metin içerisinde bu iki olayın birbirlerine olan benzerlikleri, farkları ve birbirlerine olan üstünlükleri ile ilgili bilgi verilir.

Sebep sonuç: Bu metinlerde ise problemin oluşmasına etkili olan sebep ve bu sebeplerin sağladığı sonuçlar okuyucuya aktarılır. Bu bilgilendirici metin türünde problemin ortaya çıkış sebepleri ve problemin etkileri üzerinde durulur (Meyer&Rice, 1984; Calfee&Curley, 1984; Cooper, 1986; Richgels vd., 1989; Akyol, 1999; akt. Başaran&Akyol, 2019). Akyol

ve Başaran bu bilgilendirici metin türünün adını “sebebe sonuç” olarak almışken Coşkun (2014) “problem çözmeye dayalı metin yapısı” olarak almıştır.

2019 Türkçe Öğretim Programına bakıldığında bilgilendirici metinlerin hikaye edici metinlere göre daha az olmakla birlikte birinci sınıftan itibaren sekizinci sınıfa kadar programda yer aldığı görülmektedir. Birinci sınıfta yalnızca “özlü sözler” bilgilendirici metin olarak programda yer alır. Okul sürecinin ilk yıllarında öğrencilerin hem bilişsel yeterlilikleri hem de zihinsel gelişimleri kısıtlı olduğundan bilgilendirici metin türlerini anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (Uygun, 2012). Bu zorlukla çelişen şekilde okullardaki Türkçe derslerinde özellikle bilgilendirici metin yapılarının yeterince üzerinde durulmadığı dikkat çekmektedir (Uğur, 2017). Bilgi aktarmayı hedefleyen bu metin türlerinin öğrencilerinde doğru bir şekilde öğretilmesi çok önemlidir. “Çünkü birey, bilgilendirici metinleri okurken metin içindeki yapıların farkında olur, bilgilendirici metin unsurlarını en doğru şekilde belirleyebilirse metni tam ve doğru olarak anlayabilir” (Uğur, 2017). Bilgilendirici metinlerin öğretimi özellikle yazma becerisinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak için çok önemlidir. Bu sebeple yazma çalışmalarına geçmeden önce bilgilendirici metin yapısının öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir.

2.5. Kanıt Temelli Öğrenme

Kanıt temelli öğrenme öğrencilerin birincil ve ikincil kaynakları kullanarak, kendilerine sunulmuş olan kanıtları inceleyerek sınıf içerisinde bireysel ve grupla çalışmalar ve sorgulamalara yaparak tarihçi bir bakış açısıyla öğrenmeler gerçekleştirdiği etkinlikler bütünüdür. Kabapınar’ın (2021) belirttiği şekilde “Kanıt temelli öğrenme, farklı kanıtların işe koşularak bireysel anlam oluşturma süreci” şeklinde ifade eder (s.34). Kibar’a(2019) göre ise kanıt temelli öğrenme bilimsel araştırma bulgularının uygulama olarak kullanıldığı ve öğrencinin kendi değerlendirmesini gerçekleştirdiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Bir başka tanıma göre ise kanıt temelli öğrenme sosyal bilimcilerin çalışmalarını yaparken kullandıkları kanıtları öğrenme ortamına taşıyarak, öğrencilere sorular yönelterek, bu

kanıtları analiz ederek değerlendirdiği etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Çelikkaya vd. 2019: 38; akt. Ünalımış, 2023). Alanyazındaki farklı tanımların yanında kanıt temelli öğrenme farklı kanıtların kullanarak bireysel anlamlar oluşturulduğu bir süreç olarak da tanımlanabilir. Kanıt temelli öğrenmede öğrencilerin bir tarihçi gibi düşünmesi veya küçük tarihçiler olarak hareket etmeleri beklenir.

Sosyal bilgiler dersi içerisinde bulunan tarih konularının öğretiminde değişen unsurlarla birlikte kanıt temelli öğrenme önemli bir yere sahiptir (Tavacı & Sarıçam, 2021). Kanıt temelli öğrenme temel olarak öğrenciye bir tarihçi gibi düşünme becerisini kazandırdığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiği için alanyazında öneme sahiptir. Yöntemin içeriğine bakıldığında temelinde tarih öğretimini aldığı görülmektedir. Kanıt temelli öğrenme ezberci tarih öğretimi anlayışından vazgeçilmesini hedefleyen öğrencilere bir tarihçi gibi sorgulamayı öğreten bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde kanıt temelli öğrenme uygulamalarının ana unsuru araştırma yoluyla öğrenmedir (Başpınar & Kabapınar, 2023). Bu doğrultuda kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur (Kabapınar, 2019). Yöntem ilk olarak tarih öğretiminde kullanılmak amacıyla ortaya çıkmış olsa da içerik olarak diğer disiplinlere de uygulanabilir bir yapı içerisinde.

Yaklaşımın temelinde öğrenci merkezli bir öğretim ortamı bulunmaktadır. Bu ortamda öğrenci kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açısını kendisinin oluşturması temel görüşü bulunmaktadır (Kabapınar, 2019). Bütün bu süreç içerisinde ise öğrenciye bu problemleri sunan ve bu problemlerin çözümlerini, eleştirilerini belirlemede ona bu süreçte rehberlik eden öğretmen yer almaktadır. Geçmiş birincil elden gözlenebilen bir alan değildir. Bu nedenle ancak geçmişten bugüne gelen kaynaklar ile geçmiş incelenmektedir. İncelenen bu kaynaklar, birer kanıt dönüşür (Yazıcı, 2020, s. 383). TDK'ye göre kanıtlar bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda inandırıcı belgedir. "Kanıt kullanma becerisi ise bireyin problem veya olaylarla karşılaştığında araştırma, analiz ve sentez ile değerlendirme ve karar verme sürecinde birtakım kaynakları ve dayanakları

kullanabilme yeteneğidir” (Palaz, 2019, s.310; Ömer&Kınacı, 2021). Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretim programında yer aldığı üzere öğrencilerde kanıt kullanma becerisini geliştirmek öğrencilerin araştırma becerileri, analiz ve sentez becerilerini geliştirmeyi sağlar. Kanıt temelli öğrenme de yan amaçlar olarak kanıt kullanma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Bu sebeple kanıt temelli öğrenme çok yönlü gelişim sağlayan bir yöntemdir.

Bu doğrultuda öğrenme sağlamak adına öğretmenin ders esnasında sınıfa birden çok birincil kaynak getirmesi ve bu kaynakların sınıf içerisinde analiz edilip sentezlenmesinde rehber rolünü üstlenmesi gerekir. Öğretmenin bu yöntemde görevi öğrencilere seviyelerine uygun ve okunabilir kaynaklar sağlamak ve daha sonrasında bu kaynakları çözümleyebilmeleri için gerekli ön bilgiyi sağlayıp, gerekli motivasyonu yapmaktır (Deveci Bozkuş & Ayantaş, 2023). Kanıtları öğretmen rehberliğinde analiz edip sentezleyen öğrenciler kanıt kullanma becerisini geliştirir. İncelenen konu üzerine ise kendi tarihsel gerçeklerini ve kendi bakış açılarını kullanarak çıkarımlar yapar. Böylece öğrenciler kanıt temelli öğrenme sayesinde hem süreç içerisinde aktif rol oynar hem de bilginin var edilme sürecine tanık olur (Wiley & Voss; Keleş & Kiriş, 2010: 188; akt. Ünalı, 2023). Öğrenciler bilgi üretim sürecinde birinci elden yer alır ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği şekilde bilgiyi transfer eder ve kendisine uygun olacak şekilde yeniden yapılandırır.

Kanıt temelli öğrenme için alanyazın incelemesi yapıldığında ülkemizde kanıt temelli öğrenmenin sosyal bilgiler öğretiminde kullanıma yönelik çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Yabansu, 2024; Ginesar, 2022; Bolat, 2022; Nalbantoğlu, 2022; Bilgiç, 2018; Işık, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programında ise tarihle ilgili kazanımlar için önerilen yöntem kanıt temelli öğrenmedir ve bu kazanımlar için ders kitapları da bu doğrultuda düzenlenmiştir. Ancak kanıt temelli öğrenmenin diğer disiplinler ile çalışmaları oldukça sınırlı görülmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Yabansu(2024) çalışmış olduğu “Kanıt temelli öğrenmeyi üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde işe koşturmak: Bir eylem araştırması” adlı doktora tezinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitim yaşantılarını zenginleştirmek ve üstün yetenekli öğrencilere sosyal bilimler metodolojisini kavratmak amacıyla üstün yetenekli öğrencilere kanıt temelli öğrenme yöntemine uygun etkinlikler tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma için Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve ders kitapları, BİLSEM Sosyal Bilgiler çerçeve Programı ve ders kitaplarında yer alan kanıt işlevi taşıyan veriler de incelenmiştir. Çalışmanın grubunu İstanbul ili Şişli ilçesinde Bilim ve Sanat Merkezi’nde 5.sınıfa devam etmekte olan 17 kişilik öğrenci grubu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan veriler doküman analizi, dereceli puanlama anahtarı ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kanıta dayalı akıl yürütme becerilerinde öğrenciler nitelikli tartışmalar yürütebilmiş ve yaratıcı ürünler oluşturabilmişlerdir.

Ünalmiş (2023) çalışmış olduğu “Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim uygulamasının tarihsel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi” adlı doktora tezinde sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin bilimsel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu Tokat merkezde bir devlet okulunda yer alan 51 7.sınıf ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada yöntem olarak deneysel desenlerden ön test-son test gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri analizi betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin kanıt temelli “Küresel Bağlantılar” uygulamasına katılım sağlayıp soruları yanıtlayabildiği ve ortaya bir ürün koyabildiği gözlenirken “Suriyeli göçmenler”, “Erozyon”, “Birleşmiş Milletler” etkinliklerinde öğrencilerin kanıtları anlama seviyesinde kaldıkları gözlemlenmiştir. Bunun aksine “Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bakmak” ve “Küresel Isınma” etkinliklerinde öğrenciler kanıtları anlamış ve kanıtlardan yeterince yararlanarak cevaplarını oluşturmuşlardır (Ünalmiş, 2023).

Ginesar (2022) “Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: bir eylem araştırması” adlı doktora tezinde sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolünü eylem araştırma deseni ile araştırmıştır. Çalışmanın grubu 7.sınıf ortaokul öğrencileridir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan ürünler değerlendirildiğinde başarıyla ulaşılmıştır. Çalışma kanıt temelli öğrenme uygulamalarının kazanımların öğrenilmesine katkı sağladığını ve öğrencilerin saygı değeri ile ilgili farkındalığının arttırıldığını ortaya koymuştur (Ginesar, 2022).

Nalbantoğlu (2022) “Tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında kanıt temelli öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir uygulama” adlı doktora tezinde tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında kanıt temelli öğrenme yaklaşımını incelemiştir. Eylem araştırması olan bu çalışmada 10.sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kanıt temelli öğrenme etkinliklerinin tarihsel düşünme becerilerinin kazanılmasına katkı sağladığı ve öğrencilerin motivasyonunda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bolat (2022) “Sosyal bilgiler öğretiminde üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerinin dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması” adlı doktora tezinde dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerini geliştirmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Eylem araştırması olan bu çalışmada da dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Tavacı ve Sarıçam (2021) yaptıkları “Türkiye ve İngiltere’de sosyal bilgiler eğitiminde kanıt temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmaların karşılaştırılması” başlıklı çalışmada Türkiye ve İngiltere’de sosyal bilgiler dersinde yapılan kanıt temelli öğrenme uygulamalarının tarihsel düşünme becerileri, çalışma süreçleri ve tarihsel sorgulama üzerine analiz yaparak karşılaştırmıştır. Çalışmada 1980’li yıllardan 2021 tarihine kadar Türkiye’de ve İngiltere

yapılmış “Kanıt Temelli Öğrenme” alanıyla ilgili olan araştırmalar, kitaplar, yüksek lisans ve doktora tezleri veri olarak alınmıştır. Bu kapsamlı araştırma sonucunda İngiltere’de uygulamaların tarihsel düşünceinin nasıl geliştiği üzerine çalışmalarını yoğunlaştırdığı, Türkiye’deki çalışmalarda ise çalışmanın sınıf içi uygulamalar üzerine yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında verilen önerilerle birlikte incelenen çalışmalar ışığında kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirebildiği; sorgulama, eleştirme, yaratıcı düşünme gibi konularda olumlu etki sağlayabileceği dile getirilmiştir.

Şener (2019) “Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin tutumlarına etkisi ve öğretmen görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde tarihsel kanıt kullanımına yönelik görüşleri ve tarihsel kanıt kullanımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını öğrenmek amacıyla karma yöntem ile bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 6.sınıf öğrencilerinin derslerine giren 17 öğretmen ile 6.sınıfa devam eden 20 deney 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubuna 6 hafta boyunca kanıt temelli etkinliklerle ders işlenirken kontrol grubunda MEB ders kitabı ile ders işlenmeye devam edilmiştir. Toplanan nitel veriler betimsel analiz yoluyla, nicel veriler ise SPSS 2022 programı ile analiz edilmişir. Çalışma sonucunda öğrencilerin derse yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aynı zamanda deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında farklılık görülmezken kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür.

Bekret (2018) “Kanıt temelli güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması” adlı yüksek lisans tezinde kanıt temelli öğrenme yönteminin güncel olaylarla kullanılması üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7.sınıftaki 32 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilere verilen güncel olayların incelendiği çalışma kağıtları, açık uçlu soru formları, araştırmacı, öğretmen ve öğrenci günlükleri, fotoğraf kayıtları kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin tümü

derse katılmış ve ders sonunda çalışma kağıdıyla bir ürün ortaya koyabilmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin derste daha aktif ve mutlu oldukları, öğrencilerin kanıt hakkında bilgi edindikleri, görsel ve yazılı kanıtların incelenesi ile yorumlama becerilerinin geliştiği ve bir şeyler üretebilmeyi daha iyi öğrendikleri de çalışmanın sonuçları arasındadır.

Bilgiç (2018) “İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması” adlı yüksek lisans tezinde 4.sınıfa giden 17 öğrenci ile çalışmış ve kanıt temelli öğrenme alanıyla ilgili bir eylem çalışması yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecinde kanıtın ve kanıtın niteliğinin etkili olduğu, öğrencilerin ders üzerine olumlu tutum gerçekleştirdikleri, kanıt temelli öğrenme ile öğrencilerin kısa cevaplı sentezlemeler yapabildikleri ve bilgiyi transfer edebildikleri ancak kanıt temelli öğrenme ile edindikleri öğrenmelerde karşılaştırma üzerinde istenilen sonucu elde edilmediği belirtilmektedir.

Şekerci ve Kabapınar (2018) “Sosyal bilgiler dersinde storyline yaklaşım ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı” adlı çalışmasında 4.sınıflar ile sosyal bilgiler dersinde storyline yaklaşımı ile bütünleştirilmiş kanıt temelli etkinliklerin kullanımı üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma öğrencilerin bilgi üretme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin önemli bir çoğunluğunun “nitelikli” ve “çok nitelikli” olarak ortaya konulduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin görsel kanıtları kullandıkları çalışmaların daha başarılı olduğu ve öğrencilerin bu sürece ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ortaya konmuştur.

Çuha Özbaş (2010) “12-14 yaş grubu öğrencilerinin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı” adlı doktora tezinde ilköğretim öğrencilerinin kanıt- tarihsel kanıt ve tarihsel yorum gibi kavramlara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin görüşlerinin cinsiyet, akademik başarı ve yaş açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Doğan (2008) “İlköğretim 8.sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel kanıt kullanımının etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin tarihsel kanıt sorgulama becerilerini ve kanıt temelli tarih öğretimi sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 8.sınıfa devam eden 25 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kanıt sorgulama becerilerinin değişiklik gösterdiği, öğrencilerin derse ilgisi ve öğrenimin kalıcılığı noktasında olumlu değerlendirdikleri ve tarihsel kanıt kullanımı ile ilgili algılarına bakıldığında ise öğrencilerin tarih metodolojisi ve yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun anlayış geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Vella (2009) “In search of Meaningful History Teaching” adlı çalışmasında küçük yaştaki çocukların tarihsel kanıt kullanımına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5-10 yaş arası çocuklar oluşturmaktadır. Öğrencilerle dört hafta süren uygulama süresi boyunca yazılı, görsel ve maddi kanıtlarla çalışmaları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda küçük yaştaki öğrencilerin daha yaratıcı fikirler geliştirdiği görülmüş ve bireyselle göre grup çalışmasının kanıtları değerlendirme sırasında daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Doğan (2008) “Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı” adlı doktora tezinde yazılı tarihsel kanıtlar kullanılarak öğrencilerin akademik başarısını arttırma, derse karşı tutumunu geliştirme ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek üzerine çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada uygulama 6 hafta süre ile uygulanmış; deney grubunda dersler yazılı kanıt etkinlikleri olarak yürütülürken kontrol grubunda MEB ders kitapları takip edilerek yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunun akademik başarı, derse karşı tutum ve tarihsel düşünme becerileri alanlarında kontrol grubuna göre daha çok gelişim gösterdikleri ortaya konmuştur.

Balkaya (2002) “İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde tarihsel kanıtların etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretiminde kanıt temelli öğrenme uygulamalarına ilişkin görüşlerini toplamayı

amaçlamaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ile tarihsel kanıt kavramının ne anlama geldiği ve hangi kanıtların tarihsel kanıt olarak değerlendirilebileceği belirlenmiştir.

Kanıt temelli öğrenmenin yazma becerisi üzerine etkisi ilköğretim grubunda yapılan çalışmalarda yer almamaktadır. Bu çalışma alanyazındaki bu konudaki boşluğu doldurup bilgiyi transfer etme, yazma becerisini geliştirme ve disiplinlerarası gelişim sağlama noktasında alanyazına katkı sağlayacaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve uygulama süreci ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, kanıt temelli öğrenme uygulamalarının 4.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine etkisini incelemek için verilerin toplanması, veri analizi ve yorumlanmasında ise nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada bu doğrultuda deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenler, araştırmada değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini keşfetmeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2016). Deneysel desenler kavramı literatürde bir hipotezin sınama aşamaları ve bu etkinlikler bütünü olarak da yer alabilir (Büyüköztürk, 2016). Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra test edilen bağımlı değişkene göre ölçülürler. Uygulama esnasında deney grubuna bağlı bağımlı değişken üzerinde etkisi ele alınan bağımsız değişken dikkate alınarak uygulama yapılırken kontrol grubuna ise hali hazırdaki mevcut program uygulanır (Büyüköztürk et al., 2018). Ölçülen iki farklı grubun verileri birbiri ile karşılaştırılır. “yarı deneysel desenler, bağımsız değişkenin belirli bir ölçüde manipülasyonunu içeren, ancak

katılımcıların deney ve kontrol gruplarına yansız seçimi ölçütünü karşılayamayan desenlerdir” (Fidan et al., 2021). Bu çalışmalarda araştırmacılar çevresel etkenler üzerinde tam bir hakimiyet sağlayamadığı için bağımsız değişkenler sınırlı bir şekilde manipüle edilebilmektedir, öte yandan yarı deneysel desenler gerçek örgütsel çevrelerde yapıldıklarından bulguların genellenebilirlik düzeyleri yüksektir (Fidan et al., 2021). En sık kullanılan yarı deneysel desen türleri öntest-sontest deseni, zaman dizileri deseni, Latin karesi deseni ve faktöriyel desendir (Balcı, 2013).

Bu çalışmada bağımsız değişkeni deney grubuna 4 hafta boyunca uygulanmış olan kanıt temelli öğrenme uygulamaları içeren ders planları oluşturmaktadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin sahip oldukları yazma becerisidir. Kontrol ve deney grubu tercih edilirken bağımsız değişken dışında değişkenlerin birbirine benzer olmasına dikkat edilmiştir. Deney grubunda bağımlı değişkeni geliştirmek adına uygulama yapılırken kontrol grubu aynı kazanımları sosyal bilgiler öğretim programına göre uygulamaya devam etmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Ankara ili, Yenimahalle ilçesinde bir ilkokulda bulunan 21 öğrenci deney, 21 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 42 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir (convenient) durum örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçer; bu durum da araştırmacıya çalışma içerisinde hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın bu okulda yapılmasında çalışmanın pratik ve hızlı ilerlemesini sağlama amacı etkili olmuştur.

Okulun bulunduğu bölge orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde kişilerden oluşan bir bölge olmakla birlikte öğrencilerin ailelerin çalışma boyunca öğrencilere uygulanacak olan etkinlikler konusunda seçici bir tavır içerisinde oldukları görülmüştür. Bu durum

araştırmanın çalışma grubunun daraltılmasına neden olmuştur. Okulda bulunan şubelerden hangilerinin çalışmaya dahil edileceğinin belirlenmesinde sınıfların birbirlerine akademik denklik dereceleri etkili olmuş olup hangi şubenin deney, hangi şubenin kontrol grubu olacağına ise rastgele karar verilmiştir. Kontrol ve deney grubuna uygulamanın ilk haftası öntest uygulanmıştır. Daha sonrasında deney grubuna uygulama dersleri 4 hafta boyunca devam etmiş, altıncı hafta ise her iki gruba da son test uygulaması yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verilerini kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazmış oldukları bilgilendirici metinler oluşturmuştur. Çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin verilerini değerlendirmede Duran ve Özdil'in geliştirmiş olduğu bilgilendirici metin yazma ölçeği olan "Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı" (Duran & Özdil, 2020) uygulanmıştır.

3.3.1. Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Çalışmada deney ve kontrol gruplarının yazmış olduğu bilgilendirici metinleri değerlendirme amaçlı olarak Duran ve Özdil (2020) tarafından geliştirilen ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilen "Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı" izin alınarak kullanılmıştır (EK-1).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilgili alanyazın incelenmiş ve bilgilendirici metin yazma üzerinde dördüncü sınıf tecrübesine sahip olan beş sınıf öğretmeniyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelemesinde bu değerlendirmeye yönelik bir aracın olmadığı ortaya koyulmuş ve ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir.

Ölçekte hangi kriterlerin yer alması gerektiği ile ilgili 21 öğretmen görüşü alınmış, 25 dördüncü sınıf öğrencisinin çeşitli konularda yazı yazması istenmiş ve bu yazılar incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından İlkokul MEB (2005, 2015 ve 2018) Türkçe öğretim

programlarındaki ilgili kazanımlar incelenmiş ve maddeler oluşturulmuştur. Daha sonrası maddeler düzenlenerek seviyeye uygun hale getirilmiştir.

Dereceli, puanlama anahtarının puanlamasının belirlenmesinde de yine dört alan uzmanı ve iki sınıf öğretmenine danışılmıştır. Ölçekte 7 ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler anlam ve içerik, biçim ve süreç olmak üzere üç boyut altında incelenmektedir. Puan dağılımları anlam ve içerik boyutu içerisinde; başlık belirleme (10), metin bölümleri (10), ana fikri açıklama (15), yardımcı fikir (10), söz varlığı (10), anlamsal bütünlük (15), bilgiyi aktarma (15), biçim içerisinde; okunaklılık (5), imla ve noktalama (5), süreç içerisinde; zamanlama (5) olarak belirlenmiştir. Düzeyler ise 4 (yüksek düzey), 3 (iyi düzey), 2 (orta düzey), 1 (düşük düzey) şeklinde derecelendirilmiştir. İlkokul grubuna uygulanacak bir ölçek olduğu için en düşük puanın 1 olması uygun görülmüştür. Bir öğrencinin bu ölçekten alabileceği en düşük puan 10, en yüksek puan ise 40'tır. Toplam puanı yüksek öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisinin istenen düzeyde olduğu, düşük öğrencilerin ise yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Yapılan geçerlilik ve güvenilebilirlik çalışmaları kapsamında yapılan istatistiksel ölçümler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. "Seçer(2015) Cronbach Alpha katsayısının 0.70 ve üzeri değerinde olması gerektiğini, Özdamar (2004) ise .80 ve üzerinin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmektedir" (Duran & Özdil, 2020). Bu durum dereceli puanlama anahtarının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmadaki verilerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (EK-2). İzin süreci tamamlandıktan sonra etik izin ve veli onayı alınmıştır. Aralık 2023-Ocak 2024 tarihleri arasında deney grubu öğrencilerine her hafta sosyal bilgiler dersinin üç ders saatinde kanıt temelli öğrenme uygulamaları ile hazırlanmış ders planları uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler sosyal bilgiler öğretim programına göre uygulanmıştır. Deney grubunun

uygulanmasından bir hafta önce iki gruba da ön test uygulanmış ve aynı şekilde uygulamadan bir sonraki haftada da her iki gruba da son test uygulanmıştır. Çalışmanın verileri olan öntest ve sontest yazılı metinlere Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden öğrencilerin puanları hesaplanmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci öntest ve sontest uygulama haftaları dahil olacak şekilde 6 hafta sürmüştür. Öntest ve sontest uygulamaları dışında deney grubuna her hafta sosyal bilgiler kazanımı doğrultusunda kanıt temelli öğrenme temele alınarak ders planı oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Kontrol grubu ise sosyal bilgiler öğretim programını uygulamaya devam etmiştir. Deney grubu belirlendikten sonra deney grubuna yapılacak olan çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Eğitim dönemi içerisinde programda haftaya karşılık gelen kazanım ile ilgili öğrencilere birbirini destekleyen, birbiriyle çelişen, farklı kaynaklardan alınmış çeşitli kanıt türleri verilmiştir. Her hafta üç ders saati alan bu uygulamanın iki ders saati yoğun olarak farklı çeşitteki kanıtların incelenmesi, toplanması ve öğrenciler tarafından analiz edilmesine ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uygulamanın ilk haftasında kanıtları incelemek konusunda ve metin yazma konusunda isteksiz ve önyargılı oldukları gözlemlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin 1 tanesi uygulamanın yazma etkinliklerini içerdiğini öğrenince çalışmayı bırakmak istemiştir. Öğrencilerin sınıf öğretmenleri de uygulama öncesinde araştırmacıya öğrencilerin yazma etkinlikleri yapmayı sevmediklerini dile getirmiştir.

Öğrencilere kanıtlar sorgulamaya yönlendiren sorularla birlikte sunulmuştur. Sorular içerisinde kanıtları irdelemelerini sağlayan, bilgi verici noktalara dikkat çeken sorular ve kanıtı yorumlayarak sonuca ulaşmayı sağlayan sorular bulunmaktadır. Uygulamanın ilk haftası öğrencilerin kanıtları incelemeyi öğrendikleri bir hafta olarak ilerlemiştir. Öğrencilere her bir ders planında bir kanıt sayfası oluşturulmuş ve önemli gördükleri kanıtları, bu kanıtları hangi kaynaktan aldıkları bilgisi ile bu kağıtlara not etmeleri

istenilmiştir. İlk iki hafta öğrencilerin kanıtları inceleme üzerine daha uzun vakit ayırdıkları gözlemlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü hafta uygulamasında ise öğrencilerin kanıtları her hafta bir öncekinden daha profesyonel şekilde inceledikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler bir kanıtı ellerine aldıklarında hangi soruları sormaları gerektiğini bilir şekilde ilerlemeye başlamışlardır. Ders planlarını araştırmacı uyguladığı için bu etkinlikleri ayrı bir ders gibi gördüklerini dile getirmişlerdir.

Uygulama boyunca ders planlarında bir bilgilendirici metnin nasıl yazıldığını işaret eden etkinlikler vardır. Bu etkinlikler kimi zaman kavram haritaları kimi zaman etkinlik sayfası ve tanımlama yaprakları olarak ders planlarında yer almıştır. Her hafta son ders saatinde araştırmacı öğrencilere yazı taslağı oluşturmaları ve kanıtlarını incelemeleri için süre vermiştir. Dersin son etkinliği olarak öğrencilerden o haftanın kazanımına uygun bir başlık altında konu ile ilgili bir bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. Her haftanın bilgilendirici metinlerinde öğrencilerin bilgi edindikleri kanıtları, o kanıtları aldıkları kaynaklar ile metinlerinde yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin kanıtları kullanmalarını sağlayacak bilgilendirici metin oluşturma kriterleri ise öğrencilere sık sık hatırlatılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin yazma süreci boyunca öğrencilerden gelen sorulara gerekli dönütleri vermiştir. Yazma süreci sonunda ise öğrencilerden yazdıklarını kontrol etmeleri ve paylaşmalarını istenmiştir.

Uygulamanın sonunda yazma çalışmaları ve etkinlik kağıtları(EK-3) araştırmacı tarafından toplanmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubuna uygulama yapılırken kontrol grubuna araştırmacı tarafından herhangi bir müdahale olmamıştır. Kontrol grubunda sosyal bilgiler dersinde yapılan çalışmalar araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Veriler SPSS-27 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenlerin grup ortalamalarındaki farklılıklarını görebilmek için parametrik testler, yeterli gözlem sayısı olmayan grup değişkeni için parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Yeterli

gözlem sayısı olmayan grup değişkeni için Mann Whitney U Testi, grupların bilgilendirici metin yazma öntest puan ortalamaları ve bilgilendirici metin yazma sontest puan ortalamaları arasındaki farkı görebilmek için bağımlı örneklem T-Test Analizi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Analizler alfa=0,05 seviyesinde uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan 4.sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı” ile almış olduğu ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak analizlerine yer verilmiştir. Veri analizinde SPSS-27 programı kullanılmış olup araştırma ile ilgili elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara bu kısımda yer verilmiştir.

4.1. Normallik Testi Analizi ve Güvenilirlik Analizi

Bulguların normallik ve güvenilirlik analizi için parametrik olmayan test tekniklerinden örneklemin küçüklüğü nedeni ile Kolmogorov-Smirnov Analizi kullanılmıştır.

Tablo 1.

Normallik Varsayımı Analizi ve Güvenirlik Analizi

Ölçek	n	Ort.	SS	Kolmogorov Smirnov (p)	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Ön Test	42	56,90	14,706	,101*	-,032	-,626	,875
Son Test	42	67,32	14,111	,200*	,086	-,639	,855

*p>0,05

Tablo 1’de gösterildiği üzere analiz incelendiğinde öntest ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir (p>0,05). Ölçeğin güvenliği yüksek düzeydedir. Cronbach

Alpha katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin orta güvenilir, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise ölçeğin yüksek güvenilir olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2016). Puanların normal dağılım göstermesi ve deney-kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaması sebebiyle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan ölçümlerin analizinde ve karşılaştırılmasında bağımlı örneklem T-Testi, deney ve kontrol gruplarının kendi aralarında karşılaştırılması ve analizinde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve grup değişkenine bakılan deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması ve analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest ve Sontest Puan Analizi

Araştırmanın birinci problemini “Kanit temelli öğrenme uygulamalarına göre oluşturulmuş sosyal bilgiler dersini işleyen deney grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan programa göre dersleri geleneksel olarak işleyen kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın başlangıcında bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın ikinci problemini ise “Kanit temelli öğrenme uygulamalarına göre oluşturulmuş sosyal bilgiler dersini işleyen deney grubu öğrencileri ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan müfrdata göre dersleri işleyen kontrol grubu öğrencilerinin çalışmanın sonunda bilgilendirici metin yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusu oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının öntestlerinin kendi arasında son testlerinin kendi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi istenmiştir. Araştırmada bu sorulara cevap vermek amacıyla Bilgilendirici Metin Dereceli Puanlama Anahtarına göre puanlanmış olan veriler ilk olarak Bağımlı Örneklem T-Testi Analizi ve Mann Whitney-U Analizi aracılığıyla incelenmiştir.

Tablo 2.

Çalışmada Bulunan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Bağımlı Örneklem T-Test Analiz Tablosu

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Ort. Fark	t	Sd	p
Test	Ön	42	56,90	14,706	-10,417	-4,825	41	,000*
	Son	42	67,32	14,111				

*p<0,05

Tablo 2’de Bağımlı Örneklem T-Test Analizi sonuçları verilmiştir. Çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarının öntest puanı ortalaması ile sontest puanı ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Analiz sonuçlarına göre sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek bulunmuştur. Bu doğrultuda çıkan veri analizine göre hem deney hem kontrol grubunun dahil olduğu ortalamada gerçekleştirilen uygulamaların yazma becerisini olumlu yönde geliştirdiği görülebilmektedir. Hem deney hem kontrol grubunun sontest puanında olumlu şekilde artış gözlemlenmektedir ancak gözlemlenen artış iki grupta anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Aşağıda verilen Tablo 3’e bakıldığında deney grubunun sontest puanının ön test puanına göre 17,5 puan yükseldiği, kontrol grubunun son test puanının ise 3,33 puan yükseldiği görülmektedir. Bu doğrultuda deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir farkla olumlu gelişim gösterdiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunda uygulama yapılmaması durumunda da yazma becerisinin geliştiği söylenebilir ancak bu gelişim oldukça minimal düzeydedir. Deney uygulaması öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede önemli bir farkla başarılı olmuştur. Veri analizinin getirdiği bu sonuç uygulamanın yazma becerisinin gelişme oranını ve hızını etkilediğini kanıtlar niteliktedir. Bağımlı Örneklem T-testi sonrası deney ve kontrol gruplarına kendi içlerinde öntest ve sontest puanları karşılaştırılması amacıyla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	z	Sd	p
Ön Test	Deney	21	54,82	14,563	-,780	40	,435
	Kontrol	21	58,99	14,904			
Son Test	Deney	21	72,32	13,248	-2,089	40	,037*
	Kontrol	21	62,32	13,424			

*p<0,05

Tablo 3'te grup değişkeni için yapılan Mann Whiney-U Analizi sonuçları verilmiştir. Grup değişkeni gruplarına göre öntest puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fark göstermemektedir ($p=,435>0,05$).

Grup değişkeni gruplarına göre ise sontest puanı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p=,037<0,05$). Deney grubunun sontest puan ortalaması kontrol grubu sontest puan ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek bulunmuştur. Bu analizden yola çıkılarak iki grubun öntest puanlarında anlamlı farklılık olmadığı görüldüğünden sontest puanlarındaki anlamlı farklılığın sebebinin çalışmada yapılmış olan uygulama olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencilerine çalışma süresi boyunca uygulanmış olan kanıt temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya konmaktadır. İki grubun öntest ve sontest uygulaması farklılıklarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde yazma becerisini geliştirmiş olduğu görülmektedir. Alanyazında bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmek amaçlı yer alan çalışmalarda bu çalışmaya paralel şekilde sonuçlar alındığı görülmektedir. Tunagür'ün (2020) yapmış olduğu doktora tezinde deney ve kontrol grupları ile çalışılmış ve deney grubuna üstbilişsel stratejilere dayalı yazma uygulamaları yapılmış, uygulama süresince bilgilendirici metin yazma becerileri, tutumları ve üstbilişsel farkındalıklara etkisine bakılmış ve öntest ve sontest puanları arasında uygulama sonucunda anlamlı farklılık bulunmuştur (Tunagür, 2020). Ercan'ın (2019)

yüksek lisans tezinde ise işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisine etkileri incelenmiş, yazma becerisinin gelişimi konusunda öntest ve sontestler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Ercan, 2019). Alanyazında aynı yöntemle yer alan ancak farklı çalışma süreleriyle uygulanan bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan başka çalışmalar da yer almakta ve çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte bulunmaktadır (Müldür, 2017; Şentürk, 2009). Alanyazında yer alan bu çalışmalar bilgilendirici metin yazma becerisinin, uygun uygulamalar ve yeterli süre ile geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda da uygulamanın öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde gelişim sağladığı görülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerinin İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü problemi “Kanıt temelli öğrenme uygulamalarına göre oluşturulmuş sosyal bilgiler dersini işeyen deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine uygulanan öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu doğrultuda kanıt temelli öğrenme etkinlikleri ile sosyal bilgiler dersi yürütülen deney grubunun öntest ve sontest puanlarını kendi içerisinde karşılaştırmak amacıyla örneklemin sınırlılığı sebebiyle Wilcoxon İşaretili Sıralar Analizi kullanılmıştır. Wilcoxon testleri ilişkili iki ölçüm puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılır.

Tablo 4.

Deney Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Ort. Fark	z	Sd	p
Test	Ön	21	54,82	14,563	-17,500	-3,899	20	,000*
	Son	21	72,32	13,248				

*p<0,05

Tablo 4'te deney grubu için Wilcoxon İşaretli Sıralar Analizi sonuçları verilmiştir. Deney grubu öntest puanı ortalaması ile son test puan ortalaması arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p=,000<0,05$). Deney grubu sontest puanı ortalaması, ön test puanı ortalamasından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek bulunmuştur. Aradaki bu anlamlı farkın puanların ortalaması ve toplamına bakıldığında sontest lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla gruba verilen kanıt temelli öğrenme etkinlikleriyle hazırlanan sosyal bilgiler ders planları grubun bilgilendirici metin yazma becerisini arttırmıştır. Bulguların bu şekilde sonuç vermesinin temel sebebinin ders planı uygulamaları içerisinde öğrencilerin bilgilendirici metin yazmak için gerekli olan tanımlar ve kanıtları ders esnasında farkında olmadan toplamaları olduğu düşünülmektedir. Graham ve Harris'e (2019) göre yazma becerisini geliştirmek için yazmaya uygun ortam sağlamak gereklidir. Yazmaya uygun ortamı sağlamak ve yazmanın neden önemli olduğunu kavrayarak öğrenciler için yazma çalışmaları hazırlamak gerekmektedir. Öğrencilerin etkin oldukları, ilgi duydukları ve kolay ifade edebildikleri bir alanda yazma çalışmaları yapmaları gerekir. Kanıt temelli öğrenme uygulamasında öğrenciler araştırdıkları konu hakkında farkında olmadan bilgi birikimine sahip olur, analiz ve sentez yaparlar. Bu çalışmanın sonucunda ise bilgilerinin bir yazı formuna dönüştürmeye çalışırlar. Bu yöntemde öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için gerekli araçlarla yazmaya uygun bir ortam sağlandığı için deney grubunun uygulama sonrasında sontest puanlarının gelişim gösterdiği düşünülmektedir.

Alanyazında kanıt temelli öğrenme ile ilgili yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında (Bilgiç, 2018; Bolat, 2022; Ginesar, 2022; Işık, 2008; Nalbantoğlu, 2022; Yabansu, 2024) kanıt temelli öğrenme uygulamalarının tarihsel düşünme yöntemlerini geliştirmeyi sağladığı, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Dolayısıyla kanıt temelli öğrenme yönteminin düşünme becerilerini geliştirmeyi sağladığı kabul edilebilir, düşünme becerileri gelişen bireyin yazma becerisinin de gelişeceği öngörülebilir. Bu çalışmanın bulguları bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Alanyazındaki bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirme üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise (Erbasan, 2022; Müldür, 2017; Şener, 2018; Şentürk, 2009) tekrarlı yazma uygulamalarının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirdiğini, bilgilendirici metin yazma algılarını ise olumlu yönde değiştirdiği görülmektedir. Çalışmalara bakıldığında da bilgilendirici metin yazma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve farklı yöntemlere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu çalışmanın deney grubu sonuçları da alanyazındaki benzer çalışmaları destekler şekilde ortaya konulmuştur. Bu çalışmadaki tekrarlı yazma uygulamaları ve kanıt temelli öğrenmenin içerisindeki bilgilendirici metin yazmayı destekleyici boyutlar nedeni ile deney grubunun sınıfta artış gözlemlenmiştir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Analizi kontrol grubu için de uygulanmış olup Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Öntest ve Sontest Sonuçları

Ölçek	Grup	n	Ort.	SS	Ort. Fark	z	Sd	p
Test	Ön	21	58,99	14,904	-3,333	-1,199	20	,231
	Son	21	62,32	13,424				

*p<0,05

Kontrol grubu için verilen veri analizi Tablo 5'te görülmektedir. Tabloya bakıldığında kontrol grubu öntest puan ortalaması ile sontest puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p=,231>0,05$). Bu çalışma özel olarak kanıt temelli öğrenme uygulamalarının sosyal bilgiler dersi kazanımlarında uygulanmasının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine etkisini araştırmıştır. Kontrol grubu öğrencileri uygulama süresi boyunca sosyal bilgiler dersini geleneksel yöntem ile yürütmüş ve bu sebeple bilgilendirici metin yazma çalışmaları üzerine program dışı bir çalışma yapılmamıştır. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma konusunda sosyal bilgiler dersi içerisinde bir dönüt almamış olmalarının bir sonucu olarak kontrol grubu sontest puanları

anlamli bir farklılık göstermemiştir. Kontrol grubunun uygulama süreci sonunda anlamli farklılık göstermemiş olması geleneksel yöntemin bilgilendirici metin yazma becerisini kanıt temelli öğrenme kadar geliştirmedeği yargısını kanıtlar niteliktedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere ve araştırmacılara yapılan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisi, özel olarak bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine etkilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi kazanımlarından dört tanesi seçilerek bu kazanımlara hazırlanan kanıt temelli öğrenme uygulamalarının bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirip geliştirmediği ortaya koyulmuştur. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve temel olarak “Sosyal bilgiler dersindeki kanıt temelli öğrenme uygulamalarının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerine etkisi nedir?” problemine cevap aranmıştır. Bu çalışmanın grubu olarak Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde 2023-2024 öğretim yılında 4.sınıfta okumakta olan 21 deney, 21 kontrol grubu öğrenci ile çalışılmıştır.

Çalışmaya başlarken kanıt temelli öğrenme yöntemi ve kanıt temelli öğrenme yönteminin geliştireceğini düşünüldüğü öğrenme alanları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda kendilerine verilen kaynakları inceleyen öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini

yapılandıracakları; kullanılan kanıtların da birer bilgilendirici metin olduğu düşünülecek olursa öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini de geliştireceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin kanıt temelli öğrenme uygulamalarını gerçekleştirirken bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirileceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersinde 4 kazanım seçilmiş ve bu 4 kazanım için kanıt temelli öğrenme yöntemine uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Araştırmacı kontrol ve deney gruplarına ön test uygulamış, ardından her hafta 3 ders saati olacak şekilde 4 hafta boyunca toplam 12 ders saati kadar uygulamayı deney grubuna gerçekleştirmiştir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarında sontest yapılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Grup değişkeni için yapılan Mann Whitney U analizine göre iki grubun ön test sonuçları; deney 54,82, kontrol 58,99 olacak şekilde iki puan arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ön test puanları birbirine denk gözükürken iki grubun grup değişkenine göre son test puanlarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılık gözükmemektedir. Deney grubunun son test puan ortalaması 72,32, kontrol grubunun son test puan ortalaması 62,32 puanına göre deney grubu son test puanı kontrol grubu son test puanından anlamlı bir şekilde farklı ve yüksek bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar Analizi tablosuna göre de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Deney grubu öntest puanı 54,82 iken sontest puanı 72,32 olarak bulunmuştur. Deney grubu sontest puanı anlamlı şekilde farklı ve yüksel bulunmuştur. Kontrol grubunda ise öntest puanı 58,99 sontest puanı 62,32 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubunda öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Hem deney hem kontrol grubunda sontest puanları öntest puanlarına göre olumlu anlamda yükseliş göstermiştir ancak bu durum iki grup arasında anlamlı şekilde farklıdır. Wilcoxon işaretli sıralar analizine bakıldığında deney grubunun sontest ve öntest puanı arasındaki fark 17,5 çıkarken, kontrol grubunun sontest ve öntest puanı arasındaki fark 3,33 olarak ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki bilgilendirici metin yazma puanının artışı dikkat çekicidir.

Kısıtlı süre içerisinde geleneksel yöntemle göre kanıt temelli öğrenme yöntemi bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde anlamlı şekilde yüksek bir puan farkı ortaya çıkmıştır. Bu verilere göre çalışmanın sonuçlarına göre kanıt temelli öğrenmenin, geleneksel yöntemle göre bilgilendirici metin yazma becerisini daha fazla geliştirdiği söylenebilir.

Uygulama süresince öğrencilerin derse karşı tutumlarının, öğrenme heveslerinin arttığı, dersi bir bulmaca çözer gibi istek ve heyecanla takip etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. İlk hafta uygulamada araştırmacının gözlemlendiği yazmaya karşı olan önyargılı tutum son hafta gerçekleşmemiştir. Kanıt temelli öğrenme yönteminde grupla çalışan öğrencilerin derse kendi istekleri ile dahil olduğu ve öğrenmesini kendi kendine gerçekleştirdiği görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde tekrarlı bilgilendirici metin yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği, bilgilendirici metin yazma algılarını ise olumlu yönde değiştirdiği tespit edilmiştir (Erbasan, 2022; Şener, 2018; Müldür, 2017; Şentürk, 2009). Yazma becerisini geliştirmek amaçlı alanyazın çalışmalarına bakıldığında bazı benzer ölçütlerin dile getirildiği görülmektedir. Graham ve Harris (2019) öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için öğretmenlerin yazmanın temel unsurlarını anlaması ile gerçekleştiğini dile getirir, yazma becerisini desteklemek amaçlı hazırlanan bir ortamın da yazma becerisini geliştirmek amaçlı kullanılabileceğini açıklar. Akyol (2000) ise yazma becerisini düşünce üretebilme ve semboller ifade etme sanatı olarak açıklar. Bu sanatı geliştirmek için ise amaçlı yazma uygulamalarının önemi üzerine değinir. Yazma becerisini geliştirecek bir program hazırlamak için destekleyici bir yazma çerçevesi oluşturmak ve öğrencilere yazmak için bir amaç vermek gerekir. Kanıt temelli öğrenme bu çerçeveyi oluşturmak için uygun bir yöntemdir. Öğrenci yazma eylemini gerçekleştirirken çeşitli verilere ve bu verileri birlikte değerlendirecek önbilgilere ihtiyaç duyar. Bu verilerden, kanıtlardan elde ettiği bilgilerle de konusuna uygun şekilde amaçlı yazma çalışmaları yapar. Akyol'a (2000) göre öğrencilerin yazma becerisi geliştirirken üzerinde çalıştıkları yazılı metinlerin her zaman amacı olmalıdır. O halde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek

için bilgilendirici metin çalışmaları amacının netliği konusunda en uygun seçeneklerden biridir. Öğrenci amaçlı yazma çalışması yaparken okuyucuya vermek istediği düşünce üzerine planlama yapar. Başka bir şekilde ifade edecek olursak edindiği düşünceleri yazılı olarak ifade eder. Okuyucuya vermek istediği ana düşünceyi çeşitli yan düşüncelerle ve kanıtlarla destekler ve bir sonuca ulaşır. Dolayısıyla kanıt temelli öğrenme yöntemi kendi içerisinde bu öncülleri yerine getiren bir çalışma gerçekleşmesini sağlar. Yöntem bilgilendirici metin yazma süreçlerini destekleyecek basamaklar içerir. Çalışmanın olumlu yönde sonuç almasının temel sebebi de budur.

Yazma becerisi yalnızca öğrencinin düşünce becerisini geliştirmekle kalmaz ve öğrencinin akademik başarısında kritik bir önem taşır (Troia, 2014). O halde yazma becerisi gelişen öğrenciler hem bilgileri analiz edip bir tarihçi gibi düşünme boyutunda gelişim gösterir hem de akademik başarısını artırır. Troia 2019 yılında yazdığı makalede yazma becerisini geliştirmek üzere alanyazındaki kanıtlara dayalı bir araştırma yapmış ve yazma becerisini geliştirecek yöntemleri açıklamıştır. Bu yöntemler doğrudan öğretim, modelleme, yazma stratejilerinin öğretilmesi, yazma uygulamaları, geri bildirim, işbirlikçi yazma, yazma türleri ve formatları üzerine çalışma, yazma becerilerini entegre etme, tekrar ve pekiştirme (Troia, 2019). Bu çalışmada kanıt temelli öğrenme yöntemine uygun ders planları hazırlanırken, kanıt temelli öğrenme yönteminin içerdiği adımların yazma becerisini geliştirecek olan adımlarla paralel olduğu görülmüştür. Kanıt temelli öğrenme yöntemine yönelik hazırlanan etkinlik kağıtlarında modelleme, işbirlikçi yazma, tekrarlı yazma, yazma uygulamaları gibi destekleyici çalışmaların bulunduğu fark edilmiştir.

Benzer bir çalışma olarak Malpique & Simao (2019) yazma stratejileri, modelleme ve geri bildirim 9.sınıf öğrencilerin argümantatif yazım öğretiminde kullanıldığı bir çalışma üzerinde çalışmış ve öğrencilerin fikir gelişimi, yazım kalitesi, yazım organizasyonu, dil kullanımı alanlarında gelişim sağladıklarını tespit etmiştir (Malpique & Veiga Simao, 2019). Graham (2018) yaptığı çalışmada Afro-Amerikan erkek öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla doğrudan öğretim, modelleme, yazma stratejileri, geribildirimden

yararlanmış, ve çalışmada yazma becerisinin olumlu olarak ilerleme gösterdiği görülmüştür (Graham et al., 2018). Bütün bu yazma becerisini geliştirdiği varsayılan öncüller kanıt temelli öğrenme etkinlikleri içerisinde yöntemin bir özelliği olarak yer almaktadır.

Kanıt temelli öğrenme uygulamaları içerisinde etkinliklerde uygulama yapılan deney grubu öğrencileri ders esnasındaki materyaller ile metin yazmak için gerekli olan bilgilere bir sıra içerisinde ulaşmıştır. Bilgileri sıra olarak edindiği her seferinde derste edindiği önbilgilerle karşılaştırma yapmış ve son olarak konu hakkında bir son yargıya ulaşmıştır. Öğrenciler ders içerisinde bu bilgileri düzenleyip birer yazı taslağı oluşturmuş ve son olarak grup ve bireysel şekilde yazma çalışmaları yapmıştır. Göçer (2019) yılında yaptığı çalışmada süreç temelli yazma yaklaşımı ve grupla yazma çalışmasının ortaya çıkardığı ürünlerin metin niteliklerine sahip olan ürünler olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla grupla yazma çalışmalarının da yazma becerisini geliştirmede katkı sağlayan çalışmalardan biri olduğu söylenebilmektedir. Kanıt temelli öğrenme uygulamalarında da grupla çalışmanın ön planda olması, öğrencilerin uygulamalar içerisinde önce grup sonra bireysel çalışmalar yapmaları yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Uygulamada gerçekleştirilen dersler ise işleyiş sıralaması olarak metin oluşturmayı destekleyen bir şekilde ilerlemiştir. Uygulamaların bütününe bakıldığında etkinliklerin doğasında yer alan yapıların yazma becerisinin gelişmesini sağlayan yapıları desteklediği görülmektedir. Alabaş (2007) yüksek lisans tezinde 6.sınıf öğrencileriyle kanıt temelli öğrenme yönteminin öğrencilerin küçük grup çalışması ile kanıt inceleyen öğrencilerin birbirlerinden etkilenerak öğrenme gerçekleştirdiklerini ve yöntem sonucunda öğrencilerin düşüncelerini kanıtlara başvurarak destekleme ve sorgulamalar yapma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bütün bu sonuçlar ışığında kanıt temelli öğrenme uygulamalarının yazma becerisini geliştiren uygulamalar ile benzer özellikler taşıdığı görülmektedir. Ünalmış'da (2023) 7.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kanıt temelli öğrenme yönteminin bilimsel düşünme becerilerine ve karar verme becerisine etkisini araştırmış ve yöntemin bu iki beceriyi de geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kanıt temelli öğrenme çok yönlü bir şekilde öğrencinin düşünme becerilerini, sorgulama yapma

becerisi, analiz ve sentez yapma becerisini, karar verme becerisini, kanıttan özgün bir ürün yapma becerisini geliştirir (Alabaş, 2007; Nalbantoğlu, 2022; Ünalnı, 2023; Yabansu, 2024). Öğrenciler bu yöntemle çalıştıklarında görüşlerini ifade ederken kanıtlara başvurur ve kanıtlardan yola çıkarak farklı bakış açıları ile düşüncesini ifade eder (Malbeleği, 2022). Bilgilendirici metin türü ikna edici bir yapıya sahip olduğu, bilgileri farklı yapılara transfer etmeyi gerektirdiği, kanıtlardan özgün bir ürün ortaya çıkarmayı hedeflediği ve temel olarak içerdiği bilgiyi okuyucuya objektif bir şekilde, güvenilir bilgi kaynakları ile iletmesi amacı taşıması sebebiyle kanıt temelli öğrenme yöntemi uygulamaları ile desteklenebilir bir alan olmuştur. Bütün bu bilgiler ışığında bulgulara bakıldığında kanıt temelli öğrenme yöntemi uygulamalarının öğrencide geliştirdiği beceriler bilgilendirici metin yazma becerisinin de gelişmesini sağlamıştır.

Alanyazında kanıt temelli öğrenme yöntemi ile çeşitli sınıf gruplarında yapılan çalışmalara bakıldığında öğrencilerin bu yöntemi zevkli gördüğu, öğrenmelerini kalıcı kıldığı, öğrenciler öğrenme sürecine dahil olduklarını için öğrencilerin güdülenmesini arttırdığı görülmektedir (Bolat, 2022; Ginesar, 2022; Gökğöz, 2023). Bu çalışmada öğrencilerin derse tutumları üzerine nicel bir test yapılmamasına karşılık, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucu öğrencilerin kanıt temelli öğrenme yöntemi uygulamalarıyla derse daha istekli oldukları, derse katılım konusunda uygulama başlangıcında yer alan önyargılarının uygulama süresi içinde kaybolduğu ve yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştii görülmüştür.

Bütün bu bulgular ışığında kanıt temelli öğrenme yönteminin disiplinlerarası bir öğrenme sağladığı, bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirdiği, yalnızca sosyal bilgiler dersi değil farklı öğrenme alanlarında da kullanılabileceği ve öğrencilerin derse yaklaşımı üzerinde olumlu değişiklik sağladığı görülmüştür. Çalışmada hazırlanan uygulamaların içeriklerinin yazma becerisini destekleyen içerikler olduğu alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda ortaya konulmuş ve kanıt temelli öğrenme yönteminin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada “Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi” araştırılmış ve bu araştırma sosyal bilgiler dersinde, metinlerden bilgilendirici metin üzerine yapılmıştır. Literatürde kanıt temelli öğrenme yönteminin incelendiği çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların sosyal bilgiler alanı altında sınırlı olduğu görülmüştür. Kanıt temelli öğrenmenin diğer dersler ile çalışmalarının ise alanyazında yetersiz kaldığı görülmüştür. Alanyazında kanıt temelli öğrenmenin yazma becerisi üzerine etkilerini araştıran yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple bu çalışma, literatüre sağladığı katkı sebebiyle öncü bir nitelik taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmacıların kanıt temelli öğrenme yöntemi ile ilgili daha farklı birçok öğrenme alanında birçok çalışma yapabilecekleri görülmektedir. Kanıt temelli öğrenme yönteminin geliştirmeyi başardığı diğer beceriler üzerine araştırmacılar tarafından çeşitli çalışmalar yapılabilir. Kanıt temelli öğrenme yöntemi yalnızca sosyal bilgiler dersi kazanımları doğrultusunda değil, diğer derslerin kazanımları doğrultusunda da farklı becerileri geliştirmesi yönünden test edilebilir. Bu çalışma öğrenciler üzerinde dört hafta süren bir uygulama sonucu ortaya konulmuş ve sosyal bilgiler dersi kazanımları ile yapılmıştır. Yine sosyal bilgiler dersinde bu çalışmanın bir tekrarı yapılmak istenirse uygulama süresi arttırılarak daha geniş bir örneklem ile çalışılması veya başka derslerde uygulamalı deneysel araştırmaların yapılması alanyazına sağlanacak katkılar sebebiyle oldukça önemlidir.

Bu çalışmada yazma becerisi yalnızca bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinden incelenmiştir. Araştırmacıların diğer metin türleri ile ilgili yapacağı kanıt temelli öğrenme çalışmaları da alanyazında değerli bir yere sahip olacaktır. Yazma becerisinin farklı yöntemler ile geliştirilebilir bir beceri olduğu ortaya konulmuştur. O halde araştırmacılar bu çalışmadan yola çıkarak yazma becerisini geliştirmek adına başka yöntemler üzerine çalışmalar da planlayabilirler.

Kanıt temelli öğrenmenin başka derslere uyarlandığı çalışmalar da öğretmenlerin geleneksel modeli tercih ettiği durumlara alternatif yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Sınıf grubu olarak da 4.sınıf dışındaki sınıflarla bu yöntemin alanyazındaki çeşitliliği artırılabilir. 21.yüzyılda hızlı akış içerisinde bulunan öğrencilerin aktif olmaktan ve kendi öğrenmelerini sağlamaktan keyif aldıkları görülmektedir. Kanıt temelli öğrenmenin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirdiğinin bu çalışmayla ortaya konulması yazma ile ilgili etkinliklerde zorlanan öğretmenler için farklı bir yöntem olarak ortaya konmaktadır. Öğretmenler kanıt temelli öğrenme yöntemini sosyal bilgiler öğretim programında yer aldığı dışında beceriler geliştirmek için kullanabilirler. Bu durum öğrencilerin tek bir uygulama ile birçok kazanım elde etmesini sağlayabilir.

Kanıt temelli öğrenme yöntemi halihazırda eğitim programları içerisinde yer alan bir yöntemdir. Ancak bu yöntemin öğretmenler tarafından etkili şekilde bilinmediği ve kullanılmadığı görülmektedir. Bu yöntemin geliştirdiği alanların artırılması için yöntemin kullanımının öğretmenler arasında yaygınlaştırılması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bu yöntemi öğretmenlere daha iyi tanıtmak adına hizmetiçi eğitimler düzenleyebilir. Hizmetiçi eğitimlerin yanısıra alanyazından destek alınarak olumlu anlamda geliştirdiği becerilere uygun olacak şekilde çeşitli ders planı örnekleri tasarlayarak öğretmenlere bu konuda destek sağlayabilir. Yöntemin kullanım alanlarının genişletilmesi adına sosyal bilgiler dersi dışındaki ders kitaplarında da kanıt temelli öğrenme uygulamalarına yer verilebilir.

Öğretmenler kadar öğrencilerin de bu yöntemi uygulamayı sürecin daha olumlu şekilde ilerlemesini sağlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin hem kanıt temelli öğrenme yöntemini ve bu yöntemi çeşitlendirmeyi öğrenmesi hem de öğrencilerin bu yöntemi öğrenmesine destek olması beklenmektedir. Kanıt temelli öğrenme yöntemi uygulama olarak yapılandırmacı eğitim sistemine destek veren ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sağlayan bir yöntemdir. Öğrenciler bu yöntemle çalışarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilir, yazı çalışmaları yapabilir.

Yazma becerisi oldukça karmaşık bir beceri ve yazma becerisini geliştirmekte bu sebeple zor bir alandır. Dolayısıyla yazma becerisinin gelişiminin gözlemlendiği bu çalışma, kendisinden türeyen birçok çalışma ile birlikte yazma becerisini geliştirmeye çalışan öğretmenler ve araştırmacılar için yardımcı olacaktır.



KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim*.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 49-58.
- Akyol, H. (2019). Metinlerarası öğretim ve anlam kurma. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi. Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. 183-201. Ankara: Pegem.
- Akyol, H. (2021). *Programa uygun türkçe öğretim yöntemleri* (11.Baskı). Pegem Akademi.
- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: bir eylem araştırması* (Tez No. 210274) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikaye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 43-75.
- Arıcı, A. F., & Ungun, S. (2012). Yazma Eğitiminin Temel İlkeleri ve Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar: İlkokuldan Üniversiteye Bir Değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 145-162.
- Balat, H. (2019). Yazma eğitiminde model tabanlı yaklaşımlar: literatür taraması ve uygulama önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 44(195), 123-145.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (Genişletilmiş 10.baskı). Ankara: Pegem.

- Başaran, M. (2019). Metinler ve metinlerle ilgili anlam kurma soruları. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi. Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. 183-201. Ankara: Pegem
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikaye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Başpınar, N., & Kabapınar, Y. (2023). Kanıt temelli öğrenmeyi hayat bilgisi dersinde uygulamanın etkililiğine bakmak: bir eylem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 293-330.
- Bayram, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin kullanımı konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 349-369.
- Bilgiç, S. (2018). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler derslerinde kanıt temelli öğrenmeye ilişkin bir eylem araştırması* (Tez No. 504037) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yök Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Bolat, H. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tarihsel sorgulama becerilerinin dijital öykü destekli kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 750494) [Doktora tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının türkçe öğretimine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 9(12), 43-55. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7339>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler* (5.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*, 49-91.

- Coşkun, E. (2014). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde türkçe öğretimi*. 231-283. Ankara: Pegem.
- Çağınlar, Z., & Can, N. (2022). Temel eğitimde 21.yüzyıl becerileri. B. Gezer Şen (Ed.), *21.yüzyılda eğitim sosyolojisi yaklaşımları* (28-44). İstanbul: Efe.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(7), 110-134.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11208/133844>
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Dilek, D. (2002). Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi.(2.Baskı). Ankara:Pegem.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Metindilbilim ve türkçe öğretimi* (2.Baskı). Ankara: Anı
- Duran, E., & Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Duran, E., & Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31.
- Erbasan, Ö. (2022). *Yazma stratejilerinin özel yetenekli öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisi* (Tez No. 727538) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Tez No. 564911) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Tez No. 656665) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fidan, T., Ayyıldız, P., & Kurt, T. (2021). Eğitim Liderliği Araştırmalarında Deneysel Desenlerin Yeri. İ. Aydın, İ. Öztürk, T. G. Demir, Ö. Erdemli, & B. Toptaş (Eds.), *Prof. Dr. Ali Balcı'ya Armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ginesar, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin değerleri kazandırma ve akademik başarıdaki rolü: bir eylem araştırması* (Tez No. 745324) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-198.
- Göçer, A. (2014). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*. 199-240. Ankara: Pegem.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786053646907>
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2). 335-360. <https://doi.org/10.31463>
- Gökgöz, H. C. (2023). *İnsan ve Çevre ünitesinde kanıt temelli öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmelerindeki kalıcılığa etkisi* (Tez No. 830469) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Graham, S., Harris, K. R., & Beard, K. (2018). Teaching writing to young african american male students using evidence-based practices. *Reading & Writing Quarterly*, 35(1), 19-29.

- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013). Türkçe’de metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637. <https://doi.org/10.14520>
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. B. Ayrancı Bağcı, Ahmet (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi* (1. Baskı). 1-14. Pegem Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786257052108>
- Hyland, K. (2022). *Teaching and researching writing* (Fourth Edition ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198451>
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir aksiyon araştırma* (Tez No. 221495) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye’de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3396-3447.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268.
- Karadağ, R., & Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies*, 6(3), 98-1010.
- Karadağ Yılmaz, R., & Erdoğan, Ö. (2020). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Eds.), *Türkçe öğretimi. Öğretmen adayları ve öğretmenler için* (pp. 55-79). Ankara: Pegem.
- Karadeniz Kayalı, N. (2017). *Ders dışı etkinlik olarak ortak günce uygulamasının yazma becerisine katkısı* (Tez No. 482066) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Karakuş, Ö. F. (2019). *2018 ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirler üzerine tematik bir inceleme ve şiirlerin ilgili programdaki kazanımlara uygunluğuna ilişkin bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Van.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-49.
- Kiraz Ayverdi, B., & Kurudayıoğlu, M. (2023). Türkçe eğitiminde şiir öğretiminin programı, ders kitapları ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Anadil Eğitimi Dergisi*, 11(4), 975-1001.
- Malbeği, F. (2022). *Kanıt temelli öğrenme yaklaşımıyla sosyal bilgiler dersi "üretim, dağıtım ve tüketim ünitesi"ni işlemek: Bir eylem araştırması* (Tez No. 720013) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Malpique, A. A., & Veiga Simao, A. M. (2019). 'Does it work?' Adapting evidence-based practices to teach argumentative writing. *Journal of Writing Research*, 10(3), 527-567.
- Milli Eğitim Bakanlığı, M. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Tez No. 461461) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Nalbantoğlu, A. (2022). *Tarihsel düşünme becerilerinin kazanımında kanıt temelli öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir uygulam* (Tez No. 754236) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Olson, D. R. (1993). How writing represents speech. *Language & Communication*, 13(1), 1-17.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Özcan, S. (2022). Noam Chomsky'nin dilbilim kuramı bağlamında dil ve zihin ilişkisi. *Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji*(38), 48-61.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573. <https://doi.org/10.17152>
- Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 253-273.
- Salim, M., Özdemir, A., & Yılmaz, B. (2016). Yazma becerilerinin geliştirilmesinde stratejik yaklaşımlar: literatür taraması ve model önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(3), 45-68.
- Şahin, S. (2019). *Sosyal bilgiler derslerinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden ders günlüğü kullanımının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 604019) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi* (Tez No. 524456) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Tez No. 263521) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>

- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Tavacı, F., & Sarıçam, İ. (2021). Türkiye ve İngiltere’de sosyal bilgiler eğitiminde kanıt temelli öğrenme üzerine yapılan araştırmaların karşılaştırılması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2).
- Tavşanlı, F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2.Sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* [Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye’de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138.
- TDK, T. D. K. (2024). Genel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr>
- Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. *University of Florida*. <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/>
- Troia, G. (2019). The Common core state standards and evidence-based educational practices: the case of writing. *School Psychology Review*, 42(3), 343-357.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması* (Tez No. 653450) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Uygun, K. (2012). İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama becerileri üzerine bir araştırma: bilişsel ve zihinsel gelişim boyutu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 78-90.
- Ünalmiş, A. (2023). *Sosyal bilgiler öğretiminde kanıt temelli öğretim uygulamasının bilimsel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi* (Tez No. 784090) [Doktora tezi,

- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Vernon, S., Alvarado, M., & Zermeno, P. (2005). Rewriting to introduce punctuation in the second grade: A didactic approach. G. V. d. B. Rijlaarsdam, Huub; Couzijin, Michel (Ed.), *Effective Learning and Teaching of Writing* (14.Baskı).
- Yabansu, Y. (2024). *Kanıt temelli öğrenmeyi üstün yetenekli öğrenciler için sosyal bilgiler dersinde işe koşmak: Bir eylem araştırması* (Tez No. 847445) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol & M. Yıldız (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Yazma Öğretimi* (1.Baskı). 2-26. Ankara: Pegem.
<https://doi.org/10.14527/9786052415351>
- Yılmaz. (2012). Planlı yazma modeli ile yazma becerilerinin geliştirilmesi: İlköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 97-112.

EKLER



EK 1. Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı (İlkokul 4. Sınıf)						
Boyutlar	Ölçütler	Başarı Düzeyi				Başarı Puanı
		Yüksek Düzey (4)	İyi Düzey (3)	Orta Düzey (2)	Düşük Düzey (1)	
Anlatım ve İçerik	1. Başlık belirleme (10 puan)	Konuya uygun özgün bir başlık belirler.	Konuya hitap eden genel bir başlık belirler.	Konu ile uyumlu olmayan bir başlık belirler.	Metninde başlık yazmaz.	
	2. Metin bölümleri (10 puan)	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini amacına uygun bir şekilde yazar.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde kabul edilebilir hatalar yapar.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin en çok birini eksik yapar.	Yazısında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermez.	
	3. Ana fikri açıklama (15 puan)	Yazısında konuya uygun ana fikri açık ve anlaşılır bir şekilde ifade eder.	Ana fikrin genel olarak anlaşıldığı bir metin yazar.	Ana fikrin kısmen anlaşıldığı bir metin yazar.	Metinde verilen konuya uygun ana fikre yer vermez.	
	4. Yardımcı fikir (10 puan)	Ana fikri destekleyen yardımcı fikir veya örneklere yer verir.	Ana fikri destekleyen yardımcı fikir veya örneklere genel olarak yer verir.	Ana fikri destekleyen çoğunlukla yanlış/eksik yardımcı fikir veya örneklere yer verir.	Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere veya örneklere yer vermez.	
	5. Söz varlığı (10 puan)	Metninde kelimeleri anlamına uygun kullanır ve konu alanına özel kelimelere/terimlere doğru şekilde yer verir.	Metnindeki kelimeleri anlamına genel olarak uygun bir şekilde yazar. verir.	Metnindeki kelimeleri anlamına kısmen uygun bir şekilde yazar.	Metnindeki kelimeleri anlamına uygun olmayan şekilde kullanır ve anlamsız kelimelere yer verir.	
	6. Anlamsal bütünlük (15 puan)	Yazma amacına uygun ve konu bakımından doğru çerçevede bir yazı yazar.	Seviyesine uygun hatalar dışında genel olarak amaca uygun ve doğru bir çerçevede yazı yazar.	Konu dışı cümleler yer alsada anlamsal açıdan kısmen doğru ve bütünlük olan bir yazı yazar.	Anlamsal açıdan bütünlüğün olmadığı bir yazı yazar.	

Biçim	7. Bilgiyi aktarma (15 puan)	Konu hakkında gerekli bilgilere gerektiği ölçüde yer verir.	Konu hakkında genel olarak yeterli bilgi aktarır.	Konu hakkında yetersiz bilgi aktarır veya yanlış bilgilere yer verir.	Yazısında bilgi aktarımı yoktur.	
	8. Okunaklılık (5 puan)	Okunabilirliği yüksek düzeyde olan bir yazı yazar.	Okunabilirliği iyi düzeyde olan bir yazı yazar.	Zor da olsa okunabilir bir yazı yazar.	Okunamayan bir yazı yazar.	
	9. İmla ve noktalama (5 puan)	Yazısında imla ve noktalama kurallarına uyar.	Seviyesine uygun göz ardı edilebilir imla ve noktalama hataları yapar.	Yer yer imla ve noktalama hataları yapar.	İmla ve noktalamada seviyesine uygun olmayan basit hatalar yapar.	
Süreç	10. Zamanlama (5 puan)	Verilen süre içerisinde yazısını tamamlar.	Yazısını tamamlamak için verilen süre dışında kısa bir süreye ihtiyaç duyar.	Yazısını tamamlamak için verilen süre dışında çok uzun bir süreye ihtiyaç duyar.	Ek zaman verilse de yazısını zamanında tamamlayamaz.	
Açıklama:					Toplam Puan:	

- 1, 2, 4 ve 5. maddeler 10'ar puan; 3, 6 ve 7. maddeler 15'er puan; 8, 9 ve 10. maddeler 5'er puan olmak üzere toplam puan:

$$(1, 2, 4, 5. Maddelerin toplamı \times 5/2) + (3, 6, 7. Maddelerin toplamı \times 15/4) + (8, 9, 10. Maddelerin toplamı \times 5/4)$$

EK 1.2 Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı İzni

Re: 2 Temmuz 2023 17:58

Kimden: Erol Duran

Kime: NADİRE İREM ŞENGEZER

Merhaba veri toplama aracını kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

NADİRE İREM ŞENGEZER < >
şunları yazdı (21 Haz 2023 14:54):

Re: 21 Haziran 2023 13:42

Kimden: Şeyma Özdil

Kime: NADİRE İREM ŞENGEZER

[bilgilendirici ...nlama anahtarı.pdf \(448,2 KB\)](#) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Merhaba Hocam,
Puanlama anahtarını tezinizde kullanabilirsiniz. Maddeleri ve puan hesaplama hakkındaki bilgileri ekte paylaşıyorum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.



NADİRE İREM ŞENGEZER ·
Haz 2023 Sal, 13:40 tarihinde şunu yazdı:

Sayın hocam, ben Nadire İrem Şengezer. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sınıf Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisiyim. Danışmanım Prof. Dr. Hüseyin Köksal ile yürüttüğüm tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz "Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı"nı veri toplama aracı olarak izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

EK 2. Sınıf İçi Uygulama Örnekleri





Doğal mı Beşeri mi?

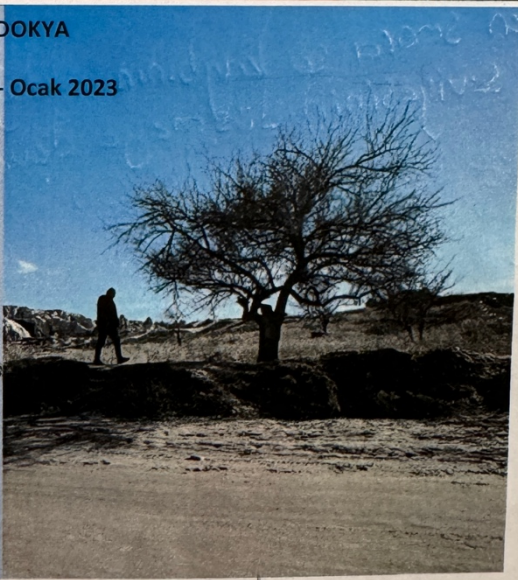
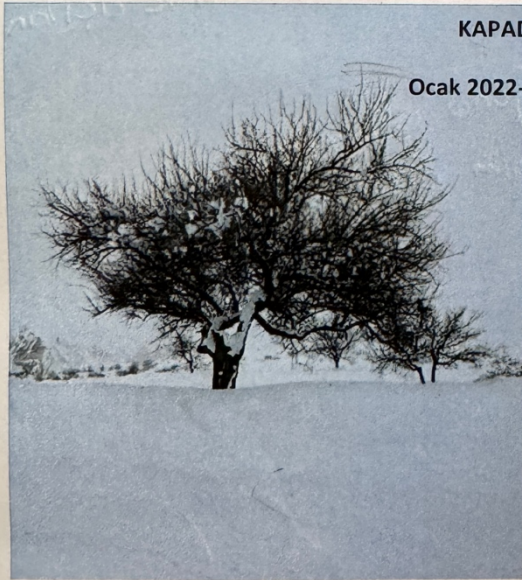
Görselde belirtilen yerleri dikkatle incele. Görseldeki unsurun hangi gruba ait olduğunu özelliklerini betimleyerek açıkla.

<p>Ayder Yaylası</p> 	<p>Ayder Yaylası'nda doğal ve beşeri unsurlar vardır. Evler insan eli değdiği için beşeri, yayla doğada kendiliğinden var olduğu için doğal unsurdur.</p>
<p>Galata Kulesi</p> 	<p>Galata Kulesi beşeri unsurdur. Çünkü Galata Kulesi'ne insan eli değmiştir.</p>
<p>Meriç Köprüsü</p> 	<p>Meriç Köprüsü beşeri unsurdur. Çünkü Meriç Köprüsü'nü insanlar yapmıştır.</p>
<p>Pamukkale Travertenleri</p> 	<p>Pamukkale Travertenleri doğal unsurdur. Pamukkale Travertenleri doğada kendiliğinden var olmuştur.</p>

Doğal mı Beşeri mi?

Görselde belirtilen yerleri dikkatle incele. Görseldeki unsurun hangi gruba ait olduğunu özelliklerini betimleyerek açıkla.

<p>Ayder Yaylası</p>  A photograph of a mountainous landscape with green grass, trees, and several small houses with red roofs, representing a natural area.	<p>Ayder Yaylası doğal Çünkü insan eli değmemiştir. Ama, içinde beşeri unsurdur, Onlar evlerdir</p>
<p>Galata Kulesi</p>  A photograph of the Galata Tower in Istanbul, a tall stone tower with a conical roof, set against a sunset sky, representing a human-made structure.	<p>Galata kulesi beşeri bir unsur- dur. Çünkü insan eli değerek yapılmıştır.</p>
<p>Meriç Köprüsü</p>  A photograph of the Meriç Bridge in Istanbul, a long stone bridge with multiple arches spanning a river, representing a human-made structure.	<p>Meriç Köprüsü. Eski bir beşeri unsurdur. Ama gölün üzerinde olduğu için hem doğal hem de beşeri unsurdur.</p>
<p>Pamukkale Travertenleri</p>  A photograph of the Pamukkale travertines in Turkey, showing white, terraced mineral deposits with small blue pools of water, representing a natural formation.	<p>Pamukkale Travertenleri doğanın oluşturduğu doğal unsurdur.</p>



↓
Bu resimde kış
Bu resimde ağaç

↓
Bu resimde kar yok
Bu resimde ağaç çalınmış

1. 2005'te kaydedilen görüntüler ile bu yıl çekilen görüntüler,

karşılaştırılarak Van yüzüncü Yıl Üniversitesi YYÜ Su ürünleri
Fakültesi Doktor Öğretim Üyesi Mustafa Akkaya, gölün 8
yıldan önce biri oranında kurulluğunu tespit etti

12.11.2023 tarihini

Arin Gölünün önce biri kurudu

Bitlis'in Adilcevaz ilçesinde çok sayıda kuş türüne ev sahipliği yapan
Arin Gölünün önce birlik bölümü, kuraklık, bilinçsiz sulama ve açılan su kuy-
ları nedeniyle kurudu

2005'ten sonra su kaybının olduğunu görüyoruz

Gölün su seviyesinin düşmeye devam ettiğini söyledi

2. Ködi köyü Barzındaki su seviyesi kuraklık yüzünden
çok azaldı Edirne'de yaklaşık 65 bin nüfuslu Kesana

icme suyu azalmıştır. 4,5 yıllık başkanlık hayatında hiç
adaların ortasında yürerememişimdir

Te Gevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı Metrolaji Genel
müdürlüğü Atansal Yağış Miktarını göstermektedir
kırmızı çizgi yağış çizgi yağış normal temsil etmektedir

Eğer Nefesimiz 2030'lu yıllarda 100 milyona ulaşırsa o zaman bir metre



Kelime Listem



Kelime	Benim Tahminim	Sözlük Anlamı
Kuraklık	Susuzluk. Her yerde toprak olması	Kurak olma hali kurak hava yağmursuzluk
Yağış	Bir yerde bir şey yağması	Yağmur kar yada dolu yağması
Baraj	Yağmur yada kar yağdığı anda o suları topluca toplayan yapıdır	Su bendi, bütçe
Uydu	Internet	Bir gezegenin geliminde bulunur onun çevresinde dolanan daha küçük gezegen peyg
Göl	Yerde su olan ve durabilen büyük bir su birikintisi	Kararla kısırlı geniş ve durgun su birikintisi
Tasarruf	Bir şeyi yettiği kadar istediği gibi almak	kullanma yetkisi
Metreküp		Kenarlı bir metreye olan bir karenin altına eşit yüzey ölçüsü birim



Sabah Gazetesinin 17.10.2023 tarihi "Barajda yürüdü" başlıklı yazısını inceledim.

Giriş Tarihi: 17.10.2023

Barajda yürüdü

Kadıköy Barajı'ndaki su seviyesi kuraklık yüzünden çok azaldı. **Keşan** Belediye Başkanı Mustafa Helvacıoğlu barajın ortasından seslendi: Suyumuz bitme aşamasında. Tasarruf yapın



Edirne'de yaklaşık 65 bin nüfuslu Keşan'a içme suyu sağlayan ve 56 milyon metreküp kapasiteli barajın doluluk oranı kuraklık nedeniyle 2,5 milyon metreküpe kadar düştü. Keşan Belediye Başkanı Mustafa Helvacıoğlu, ilçeye içme suyunun sağlandığı Kadıköy Barajı'nın kritik seviyeye gerilediğini belirterek, vatandaşlara tasarruf çağrısında bulundu. Su seviyesindeki düşüş nedeniyle barajın ortasına kadar yürüyen Helvacıoğlu, "4,5 yıllık başkanlık hayatımda hiç barajın ortasına yürüyerek gelmemiştim. Kuraklık hat safhada, suyumuz bitme aşamasında. Önlemler alıyoruz ama Kadıköy Barajı için üzgünüm. Bulduğum yer, kıyı falan değil; şu an baraj gölünün ortasındayım.

56 milyon metreküp su kapasitesi olan Kadıköy Barajı artık 2-3 milyon metrekübün altına düştü. Yüzde 4 seviyesine geriledi" dedi. Helvacıoğlu, kuraklığın devam etmesi durumunda dip suyunu çekmek için platform kuracaklarını bildirdi. Çözüm üretmek için halkı susuz bırakmayacaklarını dile getiren Helvacıoğlu, "Susuz kalmayacağız, çözüm

bulacağız ama dikkat çekmek istiyorum. Suyu tasarruflu kullanmalıyız. Su, paradan kıymetli. Yüzünüzü yıkarken, dişinizi fırçalarken, abdest alırken, duş alırken, halı ve araba yıkarken suyu lütfen dikkatli kullanın. Suyu bulamayacağımız günler geliyor" diye konuştu. DHA

Aşağıdaki soruları gazete metnine göre cevaplayınız.

1. Bu gazete haberi hangi tarihe aittir?

17.10.2023

2. Bu gazete haberinin hedef kitlesi kim olabilir?

Belediye Başkanı Mustafa Helvacıoğlu

3. Kadıköy Barajının metreküp kapasitesi ne kadardır? Gazete haberinin yazıldığı tarihte ne kadarlık kısmı kullanılmaktadır?

56 milyon metreküp kapasitesi vardır.

4. Gazete haberinin vermek istediği mesaj ne? Bu kaynağın amacı nedir?

Suyumuza tasarrufla kullanmamızı söylüyorlar.

5. Gazete haberinde alanında uzman birinden yararlanılmış mıdır? Bu kişi kimdir?

Mustafa Helvacıoğlu

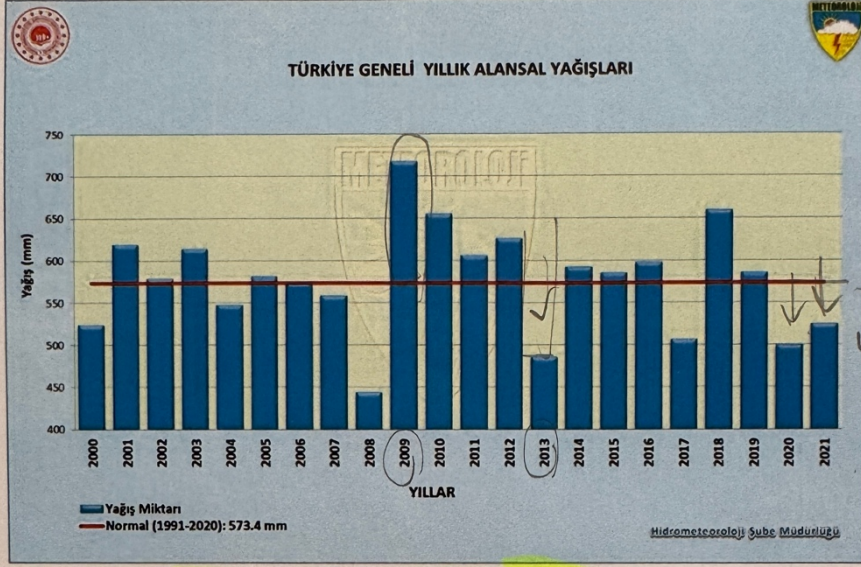
6. Gazete haberine göre kuraklık için bir çözüm önerisi sunulmuş mudur?

Saları tasarrufla kullanılması sunulmaktadır

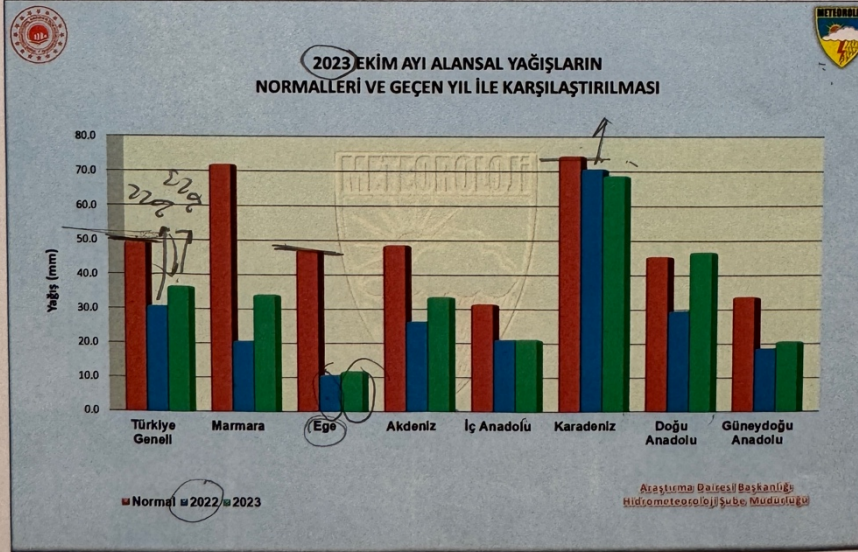
7. Bu gazete haberine göre bir bölgede yağışın olmaması insan hayatını nasıl etkiler? Yorumlayınız.

Yağış olmasa su olmaz. Su olmazsa yüzümüzü yıkamayız, dişimizi fırçalamayız, duş almayız, abdest alamayız bir şeyler yıkamayız ve su içeriz.

Aşağıdaki grafikler T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü resmi internet sitesinden alınmıştır. Grafikleri inceleyerek sorulara cevap veriniz.



1. Grafik Türkiye Geneli Yıllık Alansal Yağış Miktarını göstermektedir. Kırmızı çizgi yağış normalini temsil etmektedir.



2. Grafik 2023 yılının Ekim ayına ait alansal yağışların önceki yıllar ve yağış normaline göre karşılaştırmasını ifade etmektedir.

Aşağıdaki soruları grafiklere göre cevaplayınız.

1. Bu grafikler hangi kuruma aittir?

TC. Çevre, Şehircilik ve İklim Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü'ne aittir.

2. Bu grafiklerin hedef kitleleri kimler olabilir?

Türkiye Genel Yıllık Alansal Yağışlar olabilir.

3. Bu kaynağın amacı nedir? Bu grafikleri okumak bize hangi konular hakkında bilgi verir?

Bu grafiğin amacı insanlara yağmur yağışının ne kadar olduğunu söylüyor. yağışların hakkında bilgi verir.

4. Bu grafiklerin oluşturulmasında hangi kurumdan ve kimlerden yararlanılmış olabilir?

TC. Çevre Şehircilik ve İklim Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü

5. 1. grafiğe bakıldığında 2020 ve 2021 yıllarındaki yağış miktarını önceki yıllar ile karşılaştırırsak hakkında ne söylenebilir? Yazılı olarak ifade ediniz.

2020 ve 2021 yağış miktarına göre daha yağış vardır

6. 1. grafiğe bakıldığında yağışların düzeni veya düzensizliği ile ilgili bir yorum yapılabilir mi? Açıklayınız.

Düzenli yağış olumlu etkilerken düzensiz yağış çok olumsuz etkiler

7. 2. grafiğe bakıldığında 2022 yılı yağış miktarı ve 2023 yılı Ekim ayı yağış miktarı ile ilgili ne söylenebilir? Yazılı olarak ifade ediniz.

1. Bu grafikler hangi kuruma aittir?

T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı
Meteoroloji Genel Müdürlüğü

2. Bu grafiklerin hedef kitleleri kimler olabilir?

İnsanlar

3. Bu kaynağın amacı nedir? Bu grafikleri okumak bize hangi konular hakkında bilgi verir?

Bu kaynağın amacı insanlara yağış durumunu bildirmektir. Bu grafikleri okuyunca bize yağış durumu hakkında bilgi verir.

4. Bu grafiklerin oluşturulmasında hangi kurumdan ve kimlerden yararlanılmış olabilir?

Meteoroloji Genel Müdürlüğü ve Resmi İnternetsitesinden yararlanılmıştır.

5. 1.grafiğe bakıldığında 2020 ve 2021 yıllarındaki yağış miktarını önceki yıllar ile karşılaştırsak hakkında ne söylenebilir? Yazılı olarak ifade ediniz.

Bazı yıllara göre çok az. Bazı yıllara göre de fazla.

6. 1.grafiğe bakıldığında yağışların düzeni veya düzensizliği ile ilgili bir yorum yapılabilir mi? Açıklayınız.

1. grafiğe bakıldığında yağışlar düzensizdir.

7. 2.grafiğe bakıldığında 2022 yılı yağış miktarı ve 2023 yılı Ekim ayı yağış miktarı ile ilgili ne söylenebilir? Yazılı olarak ifade ediniz.

Bazı bölgelerde 2022'deki yağışlar daha fazladır. Bazı bölgelerde ise 2023'deki yağışlar daha fazladır.

yüzey alanına sahip olan göl, 2023'te maalesef yaklaşık 10 kilometrekareye düştü. Yani bu süre zarfında gölün yüzey alanının üçte biri tamamen kayboldu. Van Gölü'ne göre yüzeyi daha küçük olduğu için çekilme çok net görülebiliyor. Arin Gölü'nün dramatik bir şekilde küçülmesi bize bir mesaj veriyor. Artık çok ciddi bir su sorunuyla karşı karşıyayız. Artık havza eskisi kadar yağış almıyor. Etkin bir su yönetimi yapmamız lazım. Yoksa Arin Gölü'nde gördüğümüz bu durum havzadaki bütün su kaynaklarında ve göllerde görülecek. Bu durum bir süre sonra çiftçiye de balıklara da yansıtacak."

Aşağıdaki soruları gazete metnine göre cevaplayınız.

1. Bu gazete haberi hangi tarihe aittir?
12.11.2023

2. Bu gazete haberinin hedef kitlesi kim olabilir?

○ bölgedeki insanlara haber olarak yazılmış olabilir.

3. 2005 yılından 2023 yılına Arin Gölü'nün yüzey alanı ne kadar küçülmüştür?

Arin Gölü'nün yüzey alanı 25

4. Gazete haberinin vermek istediği mesaj ne? Bu kaynağın amacı nedir?

Artık çok ciddi bir su sorunuyla karşı karşıyayız ve Arin Gölü'nün yüzey alanı 25

5. Gazete haberinde alanında uzman birinden yararlanılmış mıdır? Bu kişi kimdir?

Yardımlanmıştır. Bu kişi Mustafa Akkus'dur.

6. Gazete haberine göre Arin Gölü'nün küçülmesine sebep olan etkenler nelerdir?

Küresel ısınma ve yağmur yağmaması olabilir.

TÜİK 2022 VERİLERİ

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022

Türkiye nüfusu 85 milyon 279 bin 553 kişi oldu

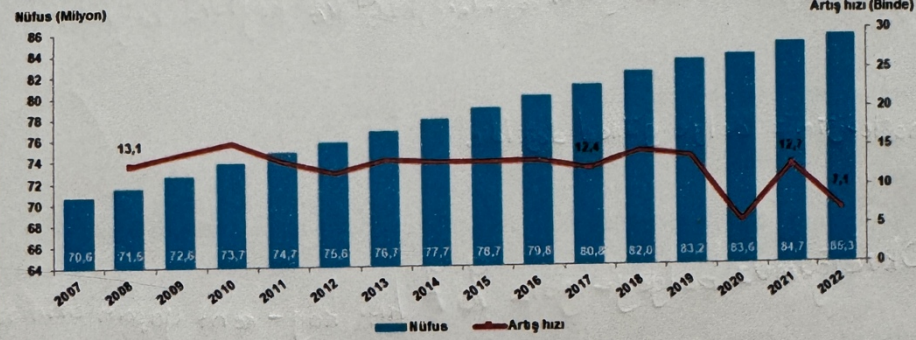
Türkiye'de ikamet eden nüfus, 31 Aralık 2022 tarihi itibarıyla bir önceki yıla göre 599 bin 280 kişi artarak 85 milyon 279 bin 553 kişiye ulaştı. Erkek nüfus 42 milyon 704 bin 112 kişi olurken, kadın nüfus 42 milyon 575 bin 441 kişi oldu. Diğer bir ifadeyle toplam nüfusun %50,1'ini erkekler, %49,9'unu ise kadınlar oluşturdu.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre, ülkemizde ikamet eden yabancı nüfus⁽¹⁾ bir önceki yıla göre 31 bin 800 kişi artarak 1 milyon 823 bin 836 kişi oldu. Bu nüfusun %49,5'ini erkekler, %50,5'ini kadınlar oluşturdu.

Nüfus artış hızı binde 7,1 oldu

Yıllık nüfus artış hızı 2021 yılında binde 12,7 iken, 2022 yılında binde 7,1 oldu.

Nüfus ve yıllık nüfus artış hızı, 2007-2022



İl ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı %93,4 oldu

Türkiye'de 2021 yılında %93,2 olan il ve ilçe merkezlerinde yaşayanların oranı, 2022 yılında %93,4 oldu. Diğer yandan belde ve köylerde yaşayanların oranı %6,8'den %6,6'ya düştü.

Yukarıda verilen veriler incelendiğinde 2020 yılı ile karşılaştırıldığında nüfus nasıl değişiklik göstermiştir?

Nüfusun 2022 yılında nüfusun daha çok arttığını gözlemledik

Kadın-erkek nüfus oranında nasıl bir değişiklik vardır?

Kadın erkek nüfusunda erkeklerin kadınlardan daha çok olduğunu gözlemliyoruz.

Kent-köy yaşam alanını etkileyen il ve ilçe merkezlerinde yaşama oranı nasıl değişiklik göstermiştir?

Artış göstermektedir

Nüfus ne demektir?

Yaşadığımız yerin insan sayısıdır

Nüfus biliminin adı nedir? Nüfus bilimi ne ile ilgilenir?

Demografi nüfus bilimi ve Türkiye'nin nüfusunu ilgilendirir

Ülkemizde nüfus sayımı hangi kurum tarafından yapılır?

Nüfus müdürlüğü tarafından yapılır

Nüfusun dağılımı hangi etkenlere bağlıdır?

Savaş, göç, eğitim, ekonomi

İncelediğiniz belge güncel midir?

Değildir

Okuduğunuz belgeye göre 2020 yılındaki kent-köy yaşam alanı yüzdeleri nasıldır?

Çok farklıdır çünkü kent: 100/93 köy: 100/7

2020 yılına göre nüfus yoğunluğu en fazla olan bölgemiz neresidir?

Marmara tarafı veya bölgesi

KANIT SAYFAM

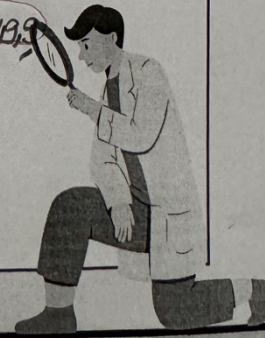


Grup Üyeleri:

Elfin, Elif, Ecem, Eylül ve Gıray

İncelediğiniz haritalar ile ulaştığınız bilgileri **yargı** kutucuğuna, yargılarınızı destekleyen kanıtları ise **kanıt** kutucuğuna yazınız.

Yargı	Kanıt
Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)	Ülkemizde nüfus sayımları Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılır.
Demografi	İnsan nüfusu, demografi denilen nüfus bilimi tarafından incelenir.
Türkiyedeki cinsiyet oranı	2020 yılında kadınlar %49,9, erkekler ise %50,1'dir.



Yargı

Nüfusun azalması
ve cāpılması

Kanıt

Doğumlar ve insanların bir bölgeye göç etmesi nüfusu artırır, insanların yaşamının sonlanması ve yaşadıkları bölgeden ayrılmasıyla nüfusu azalır.

KANIT SAYFAM

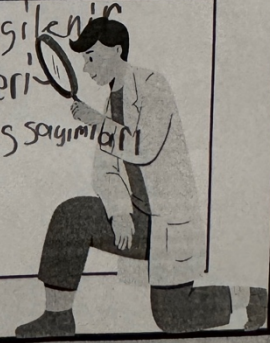


Grup Üyeleri:

Faruk Kabaoglu

İncelediğiniz haritalar ile ulaştığınız bilgileri **yargı** kutucuğuna, yargılarınızı destekleyen kanıtları ise **kanıt** kutucuğuna yazınız.

Yargı	Kanıt
Tüik insan nüfusu 2020 yılı kadın-erkek nüfus oranı	Türkiyede kişi nüfus sayımını yapar demografi denilen nüfus bilim tarafından incelenir %: 49,9 / 50,1 erkektir
Nüfus Nüfus Nedir	Bir bölgenin belli bir anda belli bir bölgede yaşayan ve sürekli değişim halinde olan birey sayısıdır. Köylerde kentlerde ülkelerde / şehirlerde hatta + tüm dünyada farklı yaşlardan ve farklı özelliklerde birey yaşlıdır
Nüfus Bilimi Nüfus bilim çileri	Nüfusla ilgili birçok ilgilendirir Nüfusla ilgili bilgileri toplamak için nüfus sayımıdır



KANIT SAYFAM



Grup Üyeleri: _____

İncelediğiniz haritalar ile ulaştığınız bilgileri **yargı** kutucuğuna, yargılarınızı destekleyen kanıtları ise **kanıt** kutucuğuna yazınız.

Yargı	Kanıt
Büyük bir nüfus bilgisi nüfusla ilgili birçok konuyla ilgilidir	2020 yılında kadın-erkek nüfus oranı %49.9 - 50 erkek nüfusları
2020 yılında erkek nüfus oranı %50 erkek	Belli bir anda belli bir bölgede yaşayan ve sürekli değişmesi halinde da nüfus sayısı artmaktadır
Gündepelece farklı nedenlerle de olabilir	2020 yılı verililerine göre nüfusumuz yaklaşık %27'si çocuk %15'i geçen bir yıldan oluşuyor



KANIT SAYFAM



Grup Üyeleri:

Elif, Elfin, Ece, Eylül, Sinar

İncelediğiniz haritalar ile ulaştığınız bilgileri **yargı** kutucuğuna, yargılarınızı destekleyen kanıtları ise **kanıt** kutucuğuna yazınız.

Yargı	Kanıt
Türkiye İstatistik Kurumu	Ülkemizde nüfus sayıları Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yapılır.
Demografi	İnsan nüfusu, demografi denilen nüfus bilimi tarafından incelenir.
Türkiyedeki Cinsiyet Oranı	2020 yılında kadınlar %96, erkekler %4'dür.



⇒ Yukarıda görmüş olduğunuz fiziki haritaya göre yükselti cetveline bakarak yüksek 3 konum, alçak 3 konum ve 3 dağ zirvesi belirleyiniz.

YÜKSEK

1. Niğde dağları
2. Nevşehir
3. Tunceli

ALÇAK

1. İzmit
2. Samsun
3. Samsun

DAĞ ZİRVESİ

1. Munzur dağı
2. Ağrı dağı
3. Uludağ

⇒ Bu bölgelerde nüfus yoğunluğu nasıldır? Yorumlayınız.

YÜKSEK

Nüfus azdır

ALÇAK

Nüfus fazladır

DAĞ ZİRVESİ

Nüfus düşüktür

⇒ Bölgelerdeki nüfus yoğunluğunu nüfus haritasından inceleyiniz. Daha önceki soruda tahmin ettiğiniz nüfus yoğunluğu ile sonuçları karşılaştırınız. Karşılaştırmalarınızı cümleler ile aşağıya yazınız.

Yükseltisi alçak olan yerlerde nüfus fazladır.
Yüksek yerlerde ise nüfus azdır.

Son dakika: Bolu Dağı'nda heyelan! İstanbul yönü ulaşımına kapatıldı

Güncelleme Tarihi: Kasım 16, 2023 18:46

Anadolu Otoyolu Bolu Dağı Tüneli İstanbul yönü heyelan riski nedeniyle geçici olarak kapatıldı

Olay, saat 17.00 sıralarında Anadolu Otoyolu'nun Bolu Dağı Tüneli'nin İstanbul yönü çıkışındameydana geldi. Bölgede etkili olan sağanak yağış sebebiyle Bolu Dağı Tüneli'nin çıkış kısmının 50 metre ilerisinde heyelan meydana geldi. Kayan toprak kütleleri yola inmezken ekipler, tedbir amaçlı olarak Anadolu Otoyolu'nun İstanbul yönünü ulaşımına kapattı. Güzergahta uzun araç kuyrukları oluştu. İstanbul yönünü kullanan araçlar, D-100 karayoluna yönlendirildi. Karayolları ekipleri bölgede çalışma başlattı.

Aşağıdaki soruları gazete haberlerine göre yanıtlayınız.

1. Bu üç gazete haberinin ortak yanlarını yazınız.

Doğal unsurlar beşeri unsurları felaketlerle kötü olarak etkilenmiştir. Üçüde bilgilendirici metindir. Üçüde kötü bir olay olması.

2. Bu üç gazete haberini birbirinden ayıran özelliklerini yazınız.

Hepsi farklı yerlerde dir. Tarihleri farklıdır. Hepsinde etkilenen şeyler farklıdır.

3. Gazete haberlerinden hareketle insanlar beşeri unsurları oluştururken doğal unsurlardan etkilenmişler midir? Etkilenip etkilenmemeleri nasıl sonuçlar doğurabilir?

Etkilenmişlerdir. Felaketler 25.03.2023 12:05, 25.03.2023 18:39 tarihinden etkilenmişlerdir.

**İMAR KİRLİLİĞİNE
NEDEN OLMA SUÇU**
THE CRIME OF CAUSING
POLLUTION OF ZONING

Abdulkaki GİYİK*

Özet: Bireylerin yaşamlarını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri için çevrenin korunması hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, birçok ülkede çevrenin etkin bir şekilde korunmasına yönelik düzenlemeler yapılmaktadır. Bu kapsamda, bizim mevzuatımızda da başta Anayasa (m. 56) ve 2872 sayılı Çevre Kanunu olmak üzere çeşitli normlarla çevre sağlığının temin edilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Yine, 5237 sayılı TCK m. 181-184 hükümleri arasında çevre sağlığına zarar veren bazı eylemler suç olarak kabul edilmiş ve bu fiiller karşılığında bazı yaptırımlar öngörülmüştür. Çalışmamızda, sözü edilen hükümlerden TCK m. 184'de düzenlenmiş bulunan "İmar Kirliliğine Neden Olma Suçu" inceleme konusu yapılacaktır.

Yukarıda 32 maddelik Çevre Kanunu'nun amacının yer aldığı kısımdan bir kesit ve beşinci bölüm 'cezai hükümler' başlıklı bölümün giriş kısmını görmekteyiz. Hemen altında ise Dr.Öğr.Üyesi Abdulkaki Giyik'in "İmar Kirliliğine Neden Olma Suçu" adlı makalesinin özet kısmını görmekteyiz.

1. Çevre kanunun amacı nedir?

Bu kanunun sürdürülebilirlik (devam ettirmek) temizliği sürdürülebilirliği

2. Çevre kanununda yer alan cezai hükümlere baktığınızda cezaların ortak yanı nedir?

Finedir.

3. Abdulkaki Giyik'in "İmar Kirliliğine Neden Olma Suçu" isimli makalesinde yaptırım olarak geçen kelimenin anlamı nedir? Kendi cümlelerinizle tanımlayınız. Ardından sözlük anlamını bulup karşılaştırınız.

Benim Anlamım: Yaptırım kurallarını yerine getirmesi

Sözlük Anlamı: Kanun, ahlak gibi kurumların buyruklarının yerine getirilmesi sağlama

4. Bu çevre kanunu belgesi ve makalede bir suç olarak adlandırılan çevrenin korunmasını grubunuzla aranızda tartışınız. Neden bu kanuna ihtiyaç duyulmuş olabilir? Yazınız.
Çevrenin kirlenmesi için

**Türkiye'de en çok görülen doğal afetler neler?
İşte deprem, heyelan, sel, yangın haritası**



13/02/2022 14:56 • KAYNAK: KARAR

Türkiye'nin afet risk haritası, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) tarafından çıkarıldı. 2021 yılında Türkiye'de 23 bin 753 deprem, 107 sel ve su baskını, 66 orman yangını, 16 kar/tipi olayı, 39 heyelan meydana geldi. İşte, Türkiye'de yaşanan doğal afetler...

Türkiye genelindeki doğal afetlerle mücadele çalışmalarının koordinasyonunu İçişleri Bakanlığı'na bağlı yürütüyor. Afet tehlike ve risk analizlerinde farklı yöntemlerin kullanılabilmesi, doğruya erişim için...

yakın haritaların üretilmesi için çalışma yürüten AFAD, analizlerin aynı ortamdan yapılarak aynı platformda tutulması ve ilgili kurumlar arası paylaşımının sağlanabilmesi için 2017'de Afet Risk Analiz Sistemi (ARAS) Projesi'ni başlattı.

Proje kapsamında yaklaşık 300 teknik personel, arazide incelemede bulundu ve bugüne kadar 34 bin 593 heyelan, 4 bin 822 kaya düşmesi, 880 çığ, 604 obruk olayı kayıt altına alındı.

ARAS Projesi kapsamında oluşturulan afet risk haritasına göre, 2021'de 107 sel ve su baskını, 66 orman yangını, 16 kar/tipi olayı, 39 heyelan meydana geldi. En çok heyelan Batı ve Doğu Karadeniz'de, en çok orman yangını ise Ege ve Akdeniz'de yaşandı. Ayrıca geçen yıl ülke genelinde 23 bin 753 deprem meydana geldi.

1.) Bu kaynak hangi seneye aittir?

13/02/2022

2.) Kaynakta yer alan analiz raporu hangi seneye aittir?

2021

3.) Türkiye'de en çok hangi doğal afet meydana gelmiştir? Sayıları karşılaştırıp kanıt kağıdınıza yazınız. Bu bilgilere hangi kaynaktan ulaştığınızı ekleyiniz

Türkiyede en çok deprem meydana gelmiştir

4.) Bu kaynaktaki kanıtlara AFAD hangi projesi ile ulaşmıştır?

Afet Risk Analiz Sistemi (ARAS)

Hatay'da heyelan: 3 yayla evi kullanılamaz hale geldi

Hatay'ın Dört Yol İlçesinde, toprak kayması nedeniyle 3 yayla evi kullanılamaz hale geldi.



İlçeye bağlı Çökek Yaylasında, aralıklarla devam eden yağışların ardından toprak kayması meydana geldi.

Yazlık olarak kullanılan 3 ahşap yayla evinin kullanılamaz hale geldiği heyelan nedeniyle Yahyalı, Pekmezci ve Topaktaş yaylalarına giden yol da ulamışa kapandı. Büyükşehir Belediyesi ekipleri, kapanan yolu açmak için çalışma başlattı.

Artvin'de heyelan nedeniyle yıkılma tehlikesi bulunan bina boşaltıldı

Artvin'de heyelan nedeniyle yıkılma tehlikesi bulunan 3 katlı bina tahliye edildi.



Artvin merkeze bağlı Dere Mahallesi Yazkent mevkiinde etkili olan yağışlar nedeniyle Özer Orhan'ın evinin bulunduğu bölgede heyelan meydana geldi. Orhan ailesinin yaşadığı 3 katlı binanın yanında ve önünde toprak kaymalarına bağlı yarıklar oluştu. Bölgede incelemelerde bulunan AFAD ve belediye ekipleri, yıkılma tehlikesi dolayısıyla binayı tahliye etti. Artvin Belediyesi ekiplerince yapılan incelemelerin ardından da bölgede tahkimat ve zemin güçlendirme çalışması başlatıldı.

"10 kişi yaşıyorduk, Allah korudu"

Özer Orhan, gazetecilere yaptığı

açıklamada, büyük bir badire atlattıklarını ifade ederek, herhangi bir can ve mal kaybı yaşamadıkları için şükrettiklerini söyledi. Heyelan anında evde olduklarını ve duydukları ses sonrası hemen evi boşalttıklarını anlatan Orhan, sözlerini şöyle sürdürdü:

"Evden çıkınca evin hemen yanında heyelan olduğunu gördük. Yukardan gelen sular toprağa baskı yaptı. Sonuçta heyelan oldu. Evimize bir şey olmadı ama tarım arazilerim zarar gördü. Yıkılma tehlikesine karşı evi boşalttık. Binanın alt katında kızım, orta katında oğlum üst katında da ben oturuyorum. Çocuklar ve eşlerimizle 10 kişi yaşıyorduk, Allah korudu. Bina yıkılmadı. İnşallah tahkimatlar bitince evimize geçeceğiz."

- 1.) Yukarıda okumuş olduğunuz haberlerde evlerin kullanılmaz hale gelmesinin sebebi nedir?

Heyelan

- 2.) Gazete haberlerinin tarihlerini karşılaştırınız. Bu afetin getirdiği zararlı etkileri engellemenin yolları ne olabilir? Bir birey heyelan afetine karşı nasıl bir önlem alabilir?

1. haber 05.01.2024 tarihinde 2. haber 07.01.2024 tarihinde yayınlanmıştır.

Son dakika: Bolu Dağı'nda heyelan! İstanbul yönü ulaşımına kapatıldı

Güncelleme Tarihi: Kasım 16, 2023 18:46

Anadolu Otoyolu Bolu Dağı Tüneli İstanbul yönü heyelan riski nedeniyle geçici olarak kapatıldı

Olay, saat 17.00 sıralarında Anadolu Otoyolu'nun Bolu Dağı Tüneli'nin İstanbul yönü çıkışındameydana geldi. Bölgede etkili olan sağanak yağış sebebiyle Bolu Dağı Tüneli'nin çıkış kısmının 50 metre ilerisinde heyelan meydana geldi. Kayan toprak kütleleri yola inmezken ekipler, tedbir amaçlı olarak Anadolu Otoyolu'nun İstanbul yönünü ulaşımına kapattı. Güzergahta uzun araç kuyrukları oluştu. İstanbul yönünü kullanan araçlar, D-100 karayoluna yönlendirildi. Karayolları ekipleri bölgede çalışma başlattı.

Aşağıdaki soruları gazete haberlerine göre yanıtlayınız.

1. Bu üç gazete haberinin ortak yanlarını yazınız.

Üçünde bilginin metin, doğal afetler, beşerî unsurlar doğal unsurlardan etkileniyor

2. Bu üç gazete haberini birbirinden ayıran özelliklerini yazınız.

Üçünde farklı doğal afetler bulunmaktadır.

3. Gazete haberlerinden hareketle insanlar beşerî unsurları oluştururken doğal unsurlardan etkilenmişler midir? Etkilenip etkilenmemeleri nasıl sonuçlar doğurabilir?

Bazenleri doğal unsur, Bazıları beşerî unsurları etkilemiştir. Doğal unsurlar beşerî unsurları etkiler. Bunlarda doğal afetin kanıtıdır.

TANIMLAR

- DEPREM: Sarsıntı olmadan her şey yitir
SEL: Çok yağmur yağmasından oluşan afet
HEYELAN: Yaz mevsiminde toprak kayması ile oluşur
ÇİĞ: Kış mevsiminde kar yağınca oluşur

Bugün yapacağın araştırma konusu hakkında bulduğun tanımları detaylandıran kanıtları buraya not etmelisin.

Bulduğum: Artvin'de heyelan nedeniyle yıkılma tehlikesi bu bina boşaltıldı.

KANITLARIM

Ders boyunca konuya dair bulduğun bütün kanıtları buraya not etmelisin. Not ederken aldığın kanıtı hangi kaynaktan ve aldığın kaynağın hangi sayfasından aldığını yazmayı unutma 😊

Felaket haberi sarsıntısı

Çiğ düşmesi ülkemizin her tarafında Türkiye'de en çok görülen doğal afet "deprem"dir. Ülkemizde 3 ana fay kuşağımız vardır. Şiddetli deprem bölgesi olan bölgedir.

ULAŞTIĞIM SONUÇLAR

Ders boyunca incelediğin kanıtları düşün. Doğal afetler için yapılan önlem amaçlı çalışmalar ülkemize nasıl fayda sağlar? Kendi cümlelerin ile ifade ederek bütün öğrendiklerini toparlayan birkaç cümle yaz.

En fazla olan doğal afetler depremdir.

TANIMLAR

DEPREM: Yerin sallanması ile olan afet
SEL: Çok yağmur kar yada dolu yağınca diğer yer bulamaz
Su taşması
HEYELAN: Ağaçların toprağı tutamayıp toprağın kayması
ÇİĞ: Karın kayması

Bugün yapacağın araştırma konusu hakkında bulduğun tanımları detaylandıran kanıtları buraya not etmelisin.

Eğimli, çaylı ve ev yapılmamalıdır. Trt haberinden Arivide ulaştığım kaynak

KANITLARIM

Ders boyunca konuya dair bulduğun bütün kanıtları buraya not etmelisin. Not ederken aldığın kanıtı hangi kaynaktan ve aldığın kaynağın hangi sayfasından aldığını yazmayı unutma 😊

İlçeye bağlı, Gökele yaylasında aralıklarla devam eden yağışların ardından toprak kayması (heyelan) meydana geldi (Anadolulu Ajans'tan aldığım kanıt)
Türkiyede en çok görülen doğal afet deprem
Ülkeden en büyük deprem Erzincanda 7.9 büyüklüğünde gerçekleşti.

ULAŞTIĞIM SONUÇLAR

Ders boyunca incelediğin kanıtları düşün. Doğal afetler için yapılan önlem amaçlı çalışmalar ülkemize nasıl fayda sağlar? Kendi cümlelerin ile ifade ederek bütün öğrendiklerini toparlayan birkaç cümle yaz.

Doğal Afetler için önlem alınmalıdır

Doğal ve Beşeri Unsurlar

22 adet me unsurumuz vardır. Bu unsurlar doğal unsur ve beşeri unsurdur. Doğal unsur insan eli deymeden doğada kendiliğinden var olan şeylere denir. Beşeri unsur ise insanlar tarafından yapılmış olan eşyalara malzemelere vs. denir. Doğal unsurlara örnek verirsek: Akarsu, dağ, göl, ova, selale olabilir. Beşeri unsurlara örnek verirsek yol, ev, hastane, olabilir. Doğal unsurları kötü etkileyebilir, beşeri unsurlarda doğal unsurları etkileyebilir.

Kuraklığın Önemi

Ülkemizde kuraklık diye birşey vardır. Kuraklık yağış diye birşeydir. Kuraklık tasarrufla kullanılmalıdır. Kuraklığın dünyamız için önemli birşeydir. Özenli güzel kullanılmalıdır. Eğer olmazsa, dünyamız kurak, susuz kalır, denizde yüzemezdik ve gölde de yüzemezdik. 2005 yılından beri Arın gölünün bütçe bütçe kurudu. Küresel ısınmaya engelleyebilir ve 'Doç. Dr. Çapar' diye isimdeki birisi Türkiye 'su fakiri' bir ülke 'olacak' demiştir. Kuraklık olmaya yüzünüzü yıkayamayız / Su içemeyiz, temizlik yapamayız, ısınmayız, tarım yapamayız, dışımızı fırsatlandırmaz ve aptal yapamazdik. Kuraklık bu yüzden çok önemli bir şeydir. Bütün herkes kuraklığı tasarrufla kullanılmalıdır.

Kuraklık

Kuraklık, kuraklığa sebep olan şey yağışların azalmasıdır. Türkiye kuraklık tehdidi ile karşı karşıya. Yağışın az olduğu günlerde suyu tasarruflu kullanmalıyız. Kuraklığın tamamını yapacak olursak kuraklık, küresel ısınmayı veya susuzluğu, temizlik ihtiyacımızı gideremeyiz. 2003 yılından beri Arın gölü'nün üçte biri kurumuştur.

Kuraklık yüzünden çiftçilerin tarım yapamıyordu.

Barajlarda kurumayı başlamıştı.

Kuraklık, susuzluğu, temizliği, küresel ısınmada sebep olur.

KURAKLIK

"Ülkemiz kuraklık tehidiyle karşı karşıyadır. Meteoroloji Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre son yıllarda yağış normalin altına inmiş görülmektedir. Yağmur yağışının az olması ve gereksiz su tüketimi kuraklığın nedenlerindedir. Kadıköy Barajı, kuraklık nedeniyle yüzde dört geriledi. Ayrıca kuraklık; küresel ısınma, susuzluk, tarım, sera gazlarının havaya karışması ve temizliğimizi etkiler. Doç. Dr. Çapar ile yapılan bir röportajda Çapar, 2030'lu yıllarda "su fakiri bir ülke olacağımızı" ifade etti."

Doğal Afetler ve Önlemler

Doğal afetlerden bazıları Deprem, heyelan, sel, çığ'dır. Depremin oluşumu Fay hatlarının kanalı olan enerji sayesinde gerçekleşir. Deprem için atında bilecek önlemlerden bazıları binaların sismik izolatör yapma, acil durum antması hazır, ama k binaların katlarına sınırlı getirmek, da bilir. Depremin nerede olduğunu bilmek imkansızdır ancak bilim insanların ürettiği deprem Sismograf sayesinde bilinebilir.

Heyelan için, doğal dikimine özen göstermeliyiz. Sel için, nehir yataklarına ev yapmamalıyız. Çığ içinde, doğal dikmeliyiz. Bu gibi önlemler alarak daha az can ve mal kaybı yaşarız.

Nüfus İLE İLGİLİ BİLGİLER

nüfusun önemleri: belli bir oranda belli bir anda başka nüfus neyi etkiler kuramları, Hizmetleri etkiler nüfusla uğraşan kişilere Türk demir nüfus çok önemli bir şeydir ve nüfusa inenler için nüfusla ilgili bilgileri 2020 yılında kadın - erkek nüfus oranı kadınların $1.49,9$ erkeklerin ise $1.50,1$ nüfus oranı böyledir. Şehirdeki insanların toplam nüfusa $1.93,0$ köy 1.1 ve kentlerdeki nüfus köylerdeki nüfusa daha fazladır. Yüksekliği ve engebeli az bölgelerde nüfus azdır. nüfusların etkileri genç, çocuk kadın erkek köy, kent, il - ilçeyi etkiler. nüfusla ilgili bilgileri toplamak için nüfus sayımlarına kentler ve nüfusla ilgili bilgiler altına yazılır. Bu yüzden nüfus herkes için çok önemli bir şeydir. ve buna hiç kimse önemmesin.

NÜFUS

Nüfus; Bir türün belli bir anda, belli bir bölgede yaşayan ve sürekli değişim gösteren birey sayısı demektir.

Ülkemizde nüfus sayımını TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) yapar. Nüfusu inceleyen bilim dalına ise demografi denilir.

Türkiye'deki cinsiyet oranı 2020 yılında kadınlar %49,9, erkekler %50,1'dir. Yükselti ve engebesi olan az olan bölgelerde nüfus fazladır. 2020 yılı verilerine göre nüfusumuzun yaklaşık olarak %29'si göçmen, %15'i gençlerden oluştuğunu görülmektedir.

Ayrıca nüfusun değişimini iklim, bitki örtüsü, yüzey şekilleri, su kaynakları, toprak verimliliği, sanayi, ulaşım, tarım ve teknoloji gibi birçok etken vardır.

Doğal Afetler ve Önlemler

Doğal afetlerden bazıları Deprem, heyelan, sel, çığ'dır. Depremi oluşumu fay hatlarının taşıdığı enerji sayesinde gerçekleşir. Deprem için atında bilecek önlemlerden bazıları binaların sismik izolatör yapma, acil durum antması hazırlamak binaların katlarına sınırlı getirmek olabilir. Depremi nerede olduğunu bilmek mümkün değildir ancak bilim insanlarınca ürettiği deprem sismograf sayesinde bilinir. Heyelan için, doğal dikimince özen göstermeliyiz. Sel için, nehir yataklarına ev yapmamalıyız. Çığ içinde, doğal dikmeliyiz. Bu gibi önlemler alınarak daha az can ve mal kaybı yaşanır.

DOĞAL AFETLER

Doğal afetler doğada kendiliğinden oluşan afetlere denir. Bu afetlere örnek: Deprem, Çığ, Heyelan, sel olarak adlandırılır.

Doğal afetlerden korunup, önlem alınmalıdır. Bu alınacak önlemlerden bazıları ise şunlardır.

Deprem, "Fay" hatının olduğu bölgelere ev yapılmamalı, yapılsa da bir harita çıkarılmalı ve deprem çantası hazırlanmalıdır.

Heyelan, Ağaç dikilmeli, dağların olduğu yeri yerleşim yeri yapılmamalıdır.

Ülkemizde en büyük 7.9 Erzincan Depremi olmuştur.

Deprem, fay hatının kırılması ile oluşur. Ülkemizde ise 3 ana fay hattı vardır.

Afetlerden can ve mal kaybı olur.

"Depremdeгіл evler öldürür. AFAD adı verilen kurtarma ekipleri doğal afete yakalanan bazı kişileri kurtarmak için yardımcı olur.

TEKNOLOJİ

Evlere, okullarda ve hastanelerde bize yardım eden elektronik araçlar vardır. Mesela evlerde elektrikli süpürge, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi gibi aletler kullanılır. Okullarda projeksiyon, akıllı tahta ve bilgisayar kullanılır. Hastanelerde de MR cihazı, diyetiz cihazı ve röntgen cihazı kullanılır. Teknolojinin hem faydalı hem de faydasız alanları var. Mesela faydalı alanlarında telefonda bir araştırma öderi yapmak faydasız alanında ise hiç ödemeyip telefona bakmak bağımlı olmaktır. Eski zamanlarda ütü makineleri çok farklıydı. Ütü makinelerinin içine yanan kömürü koyup o ütünün sıcaklığını kömüre deydirek kıyafetleri ütülerdik. Şimdi ise ütünün içine sıcak su koyarsın ve ütüğü fişe takarsın daha sonra ise ütüğü kömüre deydirek yaparsın. Eski zamanlarda telefonda oyun yoktu tek birilerini arayabiliyordun şimdi telefonda video izleyebiliyorsun oyun oynatabiliyorsun ve birilerini arayabiliyorsun. Eski zamandan bu zamana çok şey değişti.

Teknolojinin Geçmişteki hali, Günümüzdeki Hali ve Olumlu Olumsuz Etkileri

Geçmişte kullandığımız birçok teknolojik ürün zaman geçtikçe gelişti ve daha iyi hale geldi. Mesela gemileri, uçakları, ütülerini vb. şeyleri düşünelim eskiden ürünler elektrikle değil sıcak kömürle çalışırmış şimdi ki ütülerin sıcak su depoları var ve daha kolay oluyorlar gemileri düşünelim eski gemiler buhar gücüyle çalışırmış şimdi gemilerin üzerine uçak pisti yaptılar. uçakları düşünelim şimdi kargo uçakları bile yapıldı ama teknolojinin olumsuz etkileri var bazı insanlar cep telefonlarını elinden düşürmüyor sosya leşemiyor mu? aslında obezite olmanın 1.90 sebebi teknolojik ürünlermiş, kanser olmanın sebebinin cep telefonları yaydığı ışıklar vb. şeyler olduğu söyleniyor KISA CASI teknolojik ürünler yararlı ama olumsuz etkileride olabilir bu nedenle kendimizi teknolojik ürünlere kaptır mamalıyız

Teknoloji

Teknoloji nedir?

Teknoloji, herhangi bir iaden gide gide daha gelişmesi'dir. Eskiden tarlaları sürmek için saban kullanılırken şimdi traktörler kullanılıyor, eskiden uçaklar sadece hava gözlemi yapmak için kullanılırken şu anda 300-400 civarı yolcu taşıyıcıları, tonlarca yük taşıyabilen kargo uçakları kullanılıyor.

Teknolojinin zararları

Teknolojinin zararları elbette vardır. En basit örneği kendilerine bağımlılık yapmasıdır. Diğer zararları ise sosyal hayattan uzaklaştırma, radyasyon yaymaları, beyin küçültme, kitap okuma alışkanlığını bozma, hareket ettirmeme obez olma, ders çalışma algısını yitirme, radyasyon nedeniyle kanser olma v.göz bozukluğu vb. Şeyler

EK 3. Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.08.2023-E.712129



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-712129
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

02.08.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Nadire İrem ŞENGEZER'in, Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL'ın** danışmanlığında yürüttüğü "*Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamalarının Yazma Becerisine Etkisi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **27.07.2023** tarih ve **14** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 933

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.12.2023-E.833682



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-92664191
Konu : Araştırma İzni

21.12.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 04.12.2023 tarihli ve 816716 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Nadire İrem ŞENGEZER'in "Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Uygulamalarının Yazma Becerisine Etkisi" konulu çalışması kapsamında İlimiz Yenimahalle ilçesine bağlı ilkokullarda uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Yenimahalle İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..