

PAPER DETAILS

TITLE: Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi

AUTHORS: Deniz Bulut,İbrahim Seçkin Aydın

PAGES: 325-340

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3959683>

Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi

Deniz Bulut* İbrahim Seçkin Aydın****

MAKALE BİLGİSİ

Geliş:27.05.2024
Düzeltilme:01.08.2024
Kabul:02.08.2024
Doi:10.31464/jlere.1490798

Anahtar Sözcükler:

yazma
planlama
yazmayı planlama
bilgiyi organize etme
bilgisayar destekli öğretim
planlamayı değerlendirme
yazma başarısı
yazma motivasyonu

ÖZET

Bu çalışmanın amacı bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisini açıklamaktır. Bu çalışma nicel bir araştırma olup ön test-son test yarı yapılandırılmış bir deneysel çalışmadır. Araştırma 5. sınıf düzeyindeki iki çalışma grubu üzerinde yapılmıştır ve araştırma 21 deney, 21 kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Haftalık 4 ders saati ve 6 hafta süreyle sınırlandırılan çalışmanın deney grubunda Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise güncel Türkçe Öğretim Programı (TÖP) kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama araçları olarak “Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)”, “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile “Yazma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda bilgiyi düzenleme uygulamalarının, yazma planı oluşturma, yazma başarısı ve yazma motivasyonu üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgilendirme

Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği, 09.12.2022 ve Karar numarası: E-87347630-659-449714

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması yoktur.

Gönderim

Bulut, D., & Aydın, İ.S. (2024). Bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 10 (2), 325-340.*

** Bilim Uzmanı, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8150-6745>, deniz3314@gmail.com

**** Doç. Dr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0610-863X>, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi Bölümü, seckin.aydin@deu.edu.tr

Giriş

Bir toplumun gelişmesi, değişmesi, üretmesi ve tüketmesi için birçok unsur söz konusudur. Bu unsurların başında da iletişim aracı olan dil becerileri gelir. Bu beceriler anne karnında başlamaktadır ve birey yaşam boyu bu becerileri geliştirir. Devam eden eğitim süreçlerinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir biçimde öğrenmeleri de bireylerin yazılı etkileşim süreçlerini etkin kılmaktadır. Bireylerin etkili iletişim kurması için dil becerilerini etkili kullanması beklenir. Örgün eğitim ile edinilen okuma-yazma becerisi, birçok öğrenci için zorlu ve uzun bir süreç olarak algılanır. Bu süreçlerin fiziksel bir çaba, zihinsel bir hazırlık ve duyuşsal bir hazırlık gerektirmesi de süreç için etkili olmaktadır. Bu noktada yazma eylemi birçok öğrenci için oldukça zorlayıcı bir eylem süreci olarak algılanmaktadır (Ungan, 2007). Bu durumun nedenleri incelendiğinde yazma eyleminin bir ön hazırlık gerektirmesi de etkilidir.

Yazmak yalnızca olayları veya etkinlikleri kaydetme eylemi değildir, onlara önem vermenin de bir yoludur. Yazma eylemi; duyguların, düşüncelerin, arzuların ve deneyimlerin semboller ve kurallar kullanılarak ifade edilmesini içerir. Yazmak, düşüncelerimizi, duygularımızı, olaylarımızı, planlarımızı ve gözlemlerimizi, sayısız yıllar boyunca tekrarlanarak geliştiren şekil ve simgelerle açıklanmasına olanak tanır (Demirel, 1999: 59; Mason ve Boscolo, 2000; Sever, 2004: 24; Gülerüz, 2006; Özbay, 2007: 15; Demir, 2013). Schiller'e göre (1954), öğrenciler enerjilerinin büyük bir kısmını yazma becerisini geliştirmek ve kullanmak için harcar. Zihin, bilginin gözden geçirilmesiyle başlayan yazma sürecini düzenler. Başlangıçta yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek ilgili bilgiler özenle seçilir. Birkaç bilişsel süreçten geçtikten sonra seçilen bilgiler yazıya geçirilir. Yazılı bilgilerin doğruluğu zihinsel yeteneklerin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ile iç içedir. Yazma becerileri; derslerde bilgi toplamayı, organize etmeyi, iletmeyi ve kullanmayı içerir. Bu süreç, bilgiyi göstermeye yardımcı olan ve herhangi bir dersteki başarıyı artıran önemli bir beceridir (Harris ve Graham, 2016). Bireylerin yazma becerilerinin gelişmesinin en önemli şartlarından biri diğer becerilerinin de gelişmiş ve etkin bir şekilde kullanılıyor olmasıdır.

Bireylerin yazma becerilerinin gelişmesi; okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve tartışmalarına bağlıdır (Yetkin ve Daştan, 2008). Bu durum şunu gösterir: Dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünmemek gerekir. Bireyin yazma becerilerinin gelişmesi, bireyin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayabilir. Yetkin yazan bireyler, etkili iletişim kurabilir ve bu doğrultuda dili amaçlarına uygun kullanabilirler. Etkili yazma eyleminin gerçekleşmesi için kişinin hazırbulunusluk düzeyinin de olgunlaşmış olması gerekir. Bu nedenle de bireyler okuma ve dinleme becerileri ile kendilerini beslemelidir.

Duyguların, düşüncelerin, dileklerin, planların, hayallerin ve yaşanmışlıkların belirli kurallara bağlı olarak semboller aracılığıyla aktarılmasına yazı denir (Calkins, 2000). Yazma sürecine mekanik bir görevden ziyade eleştirel düşünme egzersizi olarak yaklaşılmalıdır. Bunu başarabilmek için öğrencilerin dinleme ve okuma yoluyla aldıkları bilgileri iyice anlamaları ve zihinlerinde düzenlemeleri gerekir. Yazma sürecinin ilk adımı zihinsel olarak düzenlenen bilgilerin tekrar gözden geçirilmesi ve analiz edilmesidir (Demir, 2011). Yazma

becerileri ve eleştirel beceriler, kişinin iletişim becerilerini geliştirmesine ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmesine yardımcı olur. Yazmak; düşünceleri organize etmek, fikirleri açıklamak ve bilgiyi iletmek için önemli bir araçtır. Bilgiyi analiz etmek, argümanları değerlendirmek, farklı bakış açılarını görmek ve mantıksal sonuçlar çıkarmak için eleştirel düşünmeye ihtiyaç vardır. Yazmak yalnızca fikirleri açıkça ifade etmeyi değil, aynı zamanda fikirleri mantıksal olarak organize etmeyi ve okuyucuyu etkilemeyi de içerir.

Yazılı iletişimde kişinin dili dikkatli kullanması ve tutarlı bir mantık akışı ortaya koyması önemlidir. Eleştirel düşünme; bilgiyi sorgulama, analiz etme ve yorumlama yeteneğidir. Eleştirel düşünme, doğru bilgiye ulaşmayı, sorgulamayı ve yanıltıcı bilgileri ayırt etmeyi mümkün kılar. Hem yazma becerisi hem de eleştirel düşünme, günlük iletişimden akademik çalışmalara kadar birçok alanda önemlidir. Güçlü yazma becerileri, fikirleri etkili bir şekilde ifade etmeye ve başkalarını ikna etmeye yardımcı olurken; eleştirel düşünme, karmaşık sorunları analiz etme ve çözme yeteneğini artırır. Bu beceriler aynı zamanda kişinin yaşam boyu öğrenmesinde ve kişisel gelişiminde de hayati bir rol oynamaktadır. Yazma eyleminin etkili işletebilmesi için eleştirel düşünme, analitik düşünme, yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olması etkilidir. Bu yüzden yazma becerisi bir hazırbulunuşluk gerekir. Bu hazırbulunuşluk süreci bilişsel, duyuşsal ve zihinsel hazırlık süreçlerini kapsamaktadır. Bireylerin yeterli fiziksel beceriye sahip olması doğrudan yazma süreçlerini etkiler. Yazının fiziksel boyutu birçok öğrencinin yazma sürecini uzun, yorucu zorlayıcı bir süreç olarak algılamasına neden olmaktadır. Yazının estetiği öğrencilerin yazma süreçlerinde, öğrencilerin yazma kaygısı yaşamasına neden olabilir. Bilişsel süreçler ise öğrencide gerekli bilgi şemalarının eksikliği, konuya ilgisizlik, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, planlamanın yeterli yapılmaması gibi sorunlara neden olabilir (Gülten, Ergin ve Avcı, 2009). Bu da süreç içerisinde öğrencinin duyuşsal olarak yazma sürecine etki etmekte olup bireyin yazma kaygısı geliştirmesine ve bu doğrultuda yazma özyeterlilik algısına etki eder (Zorbaz, 2011). Bu noktada yazmaya hazırlık süreci olan planlama ve taslak oluşturma süreci hazırbulunuşluk süreçlerinde karşılaşılabilecek yazma bariyerleri için bir çözüm olabilir.

Yazmanın planlaması, yazma sürecini organize etmek ve etkili bir biçimde ileriye taşımak için önemli bir adımdır. Planlama, yazının; ana fikrinin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, yapının oluşturulması, kaynakların belirlenmesi ve yazma sürecinin zamanlamasını içerir. Yazma sürecinde planlamanın önemli kimi nedenleri şunlar kabul edilebilir:

1. Yazmaya Odaklanma: Planlama, metnin ana fikrini ve hedeflerini belirleyerek yazarın odaklanmasına yardımcı olur. Bu, metnin amaçlanan mesajı yanlış anlaşılmadan aktarılabilmesini sağlar.

2. Zaman Yönetimi: Planlama, yazma sürecinin zamanlamasını belirlenmesine ve zamanın etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olur. Bu sayede işlem sırasında oluşabilecek zaman kaybının önüne geçilmiş olur.

3. İçeriği Düzenlemek: Planlama, yazının yapısını ve içeriğini düzenlemeye olanak tanır. Bu sayede okuyucu metni daha kolay anlayabilir ve metnin etkili bir şekilde iletilmesini sağlar.

4. Kaynakların belirlenmesi: Planlama aşamasında gerekli kaynaklar (örn. araştırma makaleleri, kitaplar, veri tabanları) belirlenir ve kullanıma sunulur. Bu süreç, yazma kalitesini artırır ve doğru bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.

5. Doğruluk ve Güvenilirlik: Tasarım süreci yazmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırır. Planlama aşamasında bilgiler doğru kaynaklarla kontrol edilerek yazının güvenilirliği artırılır ve hikâye edici metinler için de iç tutarlılık sağlanmış olur.

6. Düzenli İlerleme: Planlama, yazma sürecinin aşamalarını tanımlamaya ve istikrarlı ilerleme kaydetmeye yardımcı olur. Bu süreç de yazmayı kolaylaştırır ve bireyin motivasyonunu artırabilir.

7. İnceleme Kolaylığı: İyi tasarlanmış bir yazma süreci, inceleme sürecini daha kolay ve verimli hale getirebilir. Bir yazının yapısını ve içeriğini önceden düzenlemek, düzenleme sırasında yapısal değişiklik yapılmasını zorlaştırır. Yazıyı planlamak, yazma sürecini daha verimli, düzenli ve etkili hale getirir. Bu nedenle yazma sürecine başlamadan önce bir plan oluşturmaya zaman ayırmak oldukça önemlidir.

Bu noktada öğrencilerin yalnızca ürün odaklı değil aynı zamanda süreç odaklı da değerlendirilmesi için öğrencilere yazmanın planlanması konusu iyi bir şekilde kavratılmalıdır. Bu noktada Türkçe ve edebiyat öğretmenlerine de oldukça büyük bir sorumluluk düşer. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin yazar olarak başarılı olmak için gereksinim duydukları güveni geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır. Bu ancak olumlu geri bildirim ve teşvikle ve öğrencilerin risk alma ve kendilerini ifade etme konusunda kendilerini rahat hissedebilecekleri güvenli ve destekleyici bir ortam yaratarak yapılabilir. Öğrenciler yazma konusunda iyi bir eğitim aldıkları takdirde duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde yazabileceklerdir. Bu bağlamda temel eğitimden başlayarak yazma teorileri, yazma uygulamaları ve alıştırmaları ile yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya güdü çalışmaları yapılmalıdır (Bulut, 2023). Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere neyi, nasıl yazacaklarını anlatmaları ve verilen bilgilerin pratik beceriye dönüşmesini sağlamaları gerekir (Göçer, 2010).

Yazının planlamasının temel amacı, kişinin hangi düşüncüyü aktarmak istediği ve bunu nasıl aktarmak istediği konusunda net bir düşünceye sahip olmasını sağlamaktır. Bu süreç, konuya odaklanmaya ve sürecin planlanmasına yardımcı olmak ve mantıklı ve iyi desteklenmiş bir argüman veya anlatı geliştirmek için önemlidir. Yazıyı planlayarak, yazmaya başlamadan önce olası sorunları veya zorluklar belirlenip çözümlenebilir. Bu durum, uzun vadede kişiye kişisel zaman ve emek tasarrufu sağlayabilir. Yazmak, aklımıza gelenleri rastgele sıraladığımız bir etkinlik değil, düşüncelerimizi planlayıp organize edebileceğimiz bir yöntem gerekir (İpşiroğlu, 1991). Yazıyı tasarlamak da yazma eylemi kadar karmaşık ve önemli bir süreçtir. Yazının planlanmasında kullanılan çeşitli tasarım türleri vardır. Bunlar: süreç planları, retorik planlar, kavramsal planlar ve sıralı planlar olarak sıralanabilirler. Bu unsurlar birbirinden bağımsız değildir ve her birinde bireyler kendilerine farklı sorular sorarak yazma sürecini yeni bir boyuta taşıyabilirler. 1980'li yıllardan bu yana literatürde bu konu üzerine geniş çapta araştırma yapılmıştır.

Bu çalışmalar sonucunda yeni öğretim yöntemlerinde süreç odaklı yazmanın ve ürün odaklı yazmanın öneminin arttığı gözlemlenebilir. Bu durum da yazma sürecine bütüncül yaklaşıldığının bir göstergesi olmaktadır. Ayrıca bu süreçte yazının önemi kadar yazılma sürecinin de önemli olduğu fark edilmiştir. Bu yeni anlayışla birlikte öğrencinin yazma becerisini geliştirmede yazma öncesinde planlama stratejilerini kullanmasının oldukça önemli olduğu kabul edilir. Yazma; planlama, gözden geçirme, düzenleme ve yazma stratejileri kullanma gibi üst düzey becerilerin yanı sıra el yazısı, heceleme ve noktalama işaretleri gibi alt düzey becerilerin de koordinasyonunu gerektirir (Graham & Harris, 2000). Aydın'a (2019) göre planlama, yazma sürecinin sınırlarını belirlemek anlamına gelir. Yazılacak konunun içeriğine karar vermek ve yazıyı o içerikle sınırlamaktır. Bu da kişilerin plan yaparken konunun dışına çıkmasını engeller ve bireyleri kararsızlıktan kurtarır. Bu durum, yazma sürecinde zaman kaybını önler ve ürünün kalitesini artırabilir. Bu anlamda yazılı bir plan aynı zamanda bireyler için bir yol haritası olarak da değerlendirilebilir. Yazma süreci bir planlama ve organize etme sürecidir. Yazma etkinliğine başlamadan önce yazar genellikle metnin ana hatlarını çizerek bir plan hazırlar. Bu plan yazının nasıl gelişeceği, hangi noktaların vurgulanacağı, hangi kanıtların kullanılacağı gibi unsurları içerebilir. Bu tasarım süreci, yazara metni oluşturma için talimatlar sağlar ve metnin tutarlılığını ve netliğini artırır.

Bu noktada bireylerin planlama yapması, yazma sürecini daha etkili bir şekilde işletmesini sağlamaktadır. Yapılan planların Web 2.0 uygulamaları aracılığıyla bilgi organize ediciler ile kullanılması da süreçte öğrencilerin yazma süreci için etkili olabilir. Öğrencilerin eksik öğrenmelerini değerlendirebilmeleri ve bilgilerini etkili bir şekilde organize edip değerlendirebilmeleri için, bilgi organizasyonunun belirli unsurlarından yararlanmaları önemlidir. Bu görsel temsiller bireylerin anlama düzeylerini ve bilgi düzeylerini görsel olarak ifade etmelerine olanak sağlar. Bilgi organizatörleri her derste başarılı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynayabilir. Yapılandırmacı çerçevede, öznel bilgi süreçlerinin yaratılması ve edinilmesi son derece önemli bir olgu olarak kabul edilir. Bu durumda da yazma sürecinin kişisel gelişimi ve gerek ürün odaklı gerek de süreç odaklı yazabilmek için bilgi organizatörlerinin kullanılması önem arz eder. Bu yöntemlerin Web 2.0 araçları ile yaratılması da öğrencini yazma kaygısını, yazma becerisini ve planlama becerilerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Eğitimde bilgiyi düzenlemek oldukça önemlidir çünkü eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini etkili bir şekilde yapılandırmasını sağlamada hayati bir rol oynar. Bu da öğrencilerin yeni bilgiye kolaylıkla erişmesini, kavramasını ve uygulayabilmesini kolaylaştırır. Eğitim süreçlerine sistematik bir yaklaşım uygulamak, eğitimcilere sistemdeki sorunları tanımlama ve kavrama gücü verir, böylece bunları düzeltmek için uygun çözümler geliştirmelerine de olanak tanıyabilir.

Bilgi organize etme süreçlerinin ve yazmayı planlama süreçlerinin bilgisayar ortamında gerçekleşmesinin birçok faydası olabilir. Arslan'a (2006) göre bilgisayarların okullarda kullanılması öğrenmeyi daha eğlenceli ve keyifli hale getirmekte, öğrencilerin dikkatini ve öğrenmesini geliştirir. Renshaw ve Taylor (2000) çocukların bilgisayarları öğrenmek için kullandıklarında okulda daha başarılı olduklarını ve ezberlemeye göre daha iyi düşünme ve anlama becerisine sahip olduklarını savunmuşlardır. Bilgisayar destekli eğitim yöntemlerine ilişkin mevcut araştırmalar incelendiğinde, bu yöntemlerin öğrenci, öğretmen

ve veli arasındaki koordinasyonu kolaylaştırdığı ortaya çıkmaktadır (Şahin ve Akçay, 2011; Dinçer, 2011; Akçay ve Halmatov, 2015). Öğrenciler kendi eğitimlerinin sorumluluğunu alarak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar.

Ayrıca dersler sırasında çoklu duyuşsal deneyimlerin entegrasyonu bilginin akılda kalıcılığını artırır ve öğrenilen süreçlerin daha somut olmasını sağlayabilir. Ayrıca bu yöntemler ile öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmeyi ve anında geri bildirim sağlamayı ve böylece onları etkili bir şekilde yönlendirmeyi daha kolay yapabilir. Ayrıca bilgisayar tabanlı eğitim, öğrenciler arasında işbirlikçi çalışmayı teşvik eder ve yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünme becerilerinin gelişimini de teşvik eder. Bu yöntemler eğitimdeki ekonomiklik ilkesi doğrultusunda da gerek zamandan gerek de maddiyat açısından bireylere fayda sağlayabilir ve öğrencinin yaratıcılık süreçlerini teşvik edebilir.

Yazılmak istenen metni planlamak ve fikirleri organize etmek, bir yazı oluştururken önemlidir. Günlük aktivitelerin planlaması gibi metnin de planlanması gerekir. Yazmaya başlamadan önce fikirleri anlamaya ve kategorilere ayırmaya yardımcı olacak bilgi organize edici araçları kullanarak düşünceleri organize etmek yazma süreci için yararlı olacaktır. Bu süreç, düşünme becerilerini geliştirebilir ve fikirleri daha iyi ifade etmeye yardımcı olabilir. Dijital çağda Web 2.0 gibi araçların kullanılması da planlamayı daha hızlı ve daha uygun hâle getirebilir. Ayrıca yeni fikirlerin üretilmesine de yardımcı olabilir ve gerektiğinde değişiklik yapmayı kolaylaştırabilir. Genel olarak, yazmadan önce planlama yapmak yazma becerilerini, bireyin motivasyonunu, planlama becerilerini ve yazma başarısını artırabilir. Yapılan araştırmalar, bilgisayar ve Web 2.0 gibi teknolojilerin kullanılmasının öğrencilere yazma süreçlerinde fayda sağlayabileceğini de gösterir (Şahin ve Akçay, 2011; Karsak, 2014).

Sonuç olarak birçok araştırmacı, yazmadan önce yazının nasıl planlanacağını ve grafik düzenleyiciler gibi araçları nasıl kullanılacağını araştırmıştır. Yapılan çalışmalar bilgisayarları ve Web 2.0 gibi araçları kullanmanın da öğrencilerin daha iyi öğrenmesine yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Araştırmanın Amaçları ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, metinleştirme öncesinde web odaklı bilgiyi düzenleme uygulamalarının; 5. sınıf öğrencilerinin yazmayı planlama, yazmaya yönelik motivasyon ve yazma başarısına etkisini ölçmektir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesini “Metinleştirme öncesinde web odaklı bilgiyi düzenleme uygulamalarının; 5. sınıf öğrencilerinin, yazmayı planlama, yazmaya yönelik motivasyonuna ve yazma başarılarına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın alt problem cümleleri aşağıda sunulmuştur:

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

Yöntem

Araştırma Tasarımı/Modeli

Çalışma, nicel araştırmaya bağlı olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili, Buca ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenen ve ön test puanları arasında fark çıkmayan iki sınıf üzerinde yapılmıştır.

Yayın Etiği

Bu çalışma bilimsel yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır. Bu çalışma için Etik Kurul onayı alınmıştır: Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği, 09.12.2022 ve Karar Numarası: E-87347630-659-449714

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili, Buca ilçesinde yer alan bir devlet ortaokulunun 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenen ve ön test puanları arasında fark çıkmayan iki sınıf üzerinde yapılmıştır. 1. Tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özellikleri sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Grup	Deney	Kız	Erkek		
		N	12	9	21
	Kontrol	%	57,143	42,86	100
		N	10	11	21
		%	47,62	52,38	100
Toplam		N	22	20	42
		%	52,38	47,62	100

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

Veri Toplama ve Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada veri toplama araçları olarak Bulut ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)”, MEB’in yayınlamış olduğu 2006 Türkçe Öğretim Programının sonunda yer alan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde

bir bilgisayar programı olan SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veriler programa işlendikten sonra temel varsayımlar incelenmiştir. Buna bağlı olarak verilerin uç değerleri incelenmiş, herhangi bir uç değer görülmemiştir. Daha sonra yazma motivasyonu ölçeğinde yer alan kimi maddelere eksik veri ataması yapılmıştır. Veri setine son hâli verildikten sonra dağılımın normalliğine bakılmıştır.

İşlem Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde başlayan ve bahar döneminde biten, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki gruba, haftada 4 ders saati ve 6 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda Web 2.0 araçları ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise güncel TÖP kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretilmesi planlanan Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama stratejileri, öğrencilerin yaş grubuna ve hazırbulunuşluğuna göre hazırlanmış ve bu hazırlığa uygun kullanılacak çeşitli ders materyalleri oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama stratejilerinin kullanıldığı ders planları, her bir Web 2.0 aracı ve o araçların etkili kullanılmasının öğrenilmesi ve öğrenciler tarafından uygulanabilmesi için aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecindeki ölçekler ve rubrikler ile ön test uygulanmış ardından denel işlemler sonrasında son testler uygulanmış ve anlamlı farklılıklar incelenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları alt problemler çerçevesinde sırasıyla aşağıda verilmiştir:

- 1. Bulgu:** Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama ön test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Ön Test Puanları

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

$p > .05$

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=57,74) ve kontrol (AO=53,95) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

- 2. Bulgu:** Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma başarıları ön test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test Puanları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
Ön Test Yazma	Deney Grubu	21	55.43	14.080	1.808	0.219
	Kontrol Grubu	21	51.05	8.806	1.922	

$p > .05$

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

- 3. Bulgu:** Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 4’te sunulmuştur.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Ön Test Puanları

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
Ön Test Motivasyon	Deney Grubu	21	3.69	0.859	0.179	0.274
	Kontrol Grubu	21	3.44	0.625	0.136	

$p > .05$

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

- 4. Bulgu:** Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama son test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Son Test Puanları

<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>
-------------	----------	-----------	-----------	-----------	----------

Son Test Plan	Deney Grubu	21	69.048	9.452	2.063	0.00*
	Kontrol Grubu	21	55.952	4.985	1.088	

$p > .05$

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

- 5. Bulgu:** Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 6’da sunulmuştur.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Son Test Puanları

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

$p > .05$

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

- 6. Bulgu:** Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu son test puanları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Son Test Puanları

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

$p > .05$

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

Tartışma

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazdırılan bilgilendirici metin temelinde hazırlanan yazı planı ve bilgilendirici metinler ön test ve son test ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma başarısına ilişkin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma başarılarına ilişkin ön test puanları birbirine denk ve “orta” düzeydedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma başarısı ön test ile son testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ön test sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler plan yapmada “orta” düzeydeyken gerçekleşen Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılmış öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin plan yapma başarı düzeyleri “iyi” düzeyine ulaşmış ve kontrol grubunun plan yapma başarı düzeyi değişmemiştir yani “orta” seviyede kalmıştır buna ek olarak kontrol grubunun yazma başarısındaki öntestinden son testine bir düşüş olduğu da gözlemlenmiştir. Bu duruma benzer yapılan diğer çalışmaların sonuçları da şu şekildedir: “Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını göstermektedir.” (Erbilen ve Temizkan, 2021, s.191). “Şentürk (2009)’ün, planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmişti.” (Akt. Erbilin ve Temizkan 2009, s.193). “Altuner’e göre (2017), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun yapılan öğretimin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.” (Akt. Erbilin ve Temizkan, 2017, s.193).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecindeki motivasyonlarının son testleriyle ön testleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin motivasyonları ön testte “orta” düzeydeyken son testte “iyi” düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma sürecindeki motivasyonlarının son testleriyle ön testleri incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları ön testte “orta” düzeydeyken son testte “orta” düzeyinde kaldığı belirlenmiştir fakat aritmetik ortalama değerinde yükselme olduğu da tespit edilmiştir. Bu duruma benzer yapılan diğer çalışmaların sonuçları da şu şekildedir: “Uygulama sırasında yapılan gözlemlere göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı söylenebilir. Genelde yazı yazmaya çok istekli olmayan öğrencilerin yapılan etkinlikler, öğretmen rehberliği ve cesaretlendirmesi gibi faktörlerle istekli hâle geldikleri

gözlemlenmiştir. Bu açıdan “Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin” öğrencilerin kompozisyon yazmadaki başarılarını desteklediği söylenebilir.” (Yılmaz ve Aklar, 2015, s. 233).

Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecindeki planların son testleriyle ön testleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin plan yapmada ön testte “orta” düzeydeyken son testte “iyi” düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Standart ders süreci işletilen kontrol grubunda ise planlama becerilerinin ön test ve son testi incelendiğinde bir artış olduğu fakat ön testte “orta” düzeyde olan seviyenin, son testte de “orta” düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bilgiyi organize etme uygulamaları ile derslerin yapılandırılması ile ilgili olan diğer çalışmalar ve sonuçları şu biçimdedir: “Sonuç olarak Ausubel’in öğretim sürecine getirdiği farklı bir bakış açısı sayesinde ortaya çıkan ön örgütleyici stratejisinin en önemli işlevi aslında öğretmen açısından öğretimi, öğrenci açısından da öğrenmeyi etkili kılmaktır. Ön örgütleyiciler zihindeki ön bilgilerin, daha önceden öğrenilmiş bilgilerin hatırlanarak yeni öğrenilecek bilgiye aktarılmasını ve dolayısıyla ön bilgilerle yeni bilgi arasında ilişki kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan bir köprü stratejisidir.” (Çakıcı ve Altunay, 2006, s.19). “Sonuç olarak araştırmada kullanılan ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce kitapları okumanın gerekliliği ve önemine ilişkin eğilimlerini güçlendirmiş, İngilizce kitap okumanın getireceği yararların farkında olmalarını ve bu boyutta İngilizce okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.”. (Çakıcı, 2007, s.80). “Grafiksel düzenlemeler, paragraf düzeyindeki çalışmalarda öğrencinin zihninde canlanan düşüncüyü birbirine bağlaması ve paragraflar arasındaki ilişki kurup, düşünce akışında bütünlüğün oluşmasına yardım etmektedir.”. (Beydoğan, 2010, s.214).

“Örgütleyici bilgilerin kullanılmasının toplam öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Örgütleyici bilgilerin uygun koşullarda kullanılması, tutarlı ve uygu ölçme-değerlendirme yapılması hâlinde eğitim çıktılarına olumlu anlamda etkileyeceği söylenebilir.”. (Budak, 2009, s.59). “Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için yapılan ön test ve son test puanları incelendiğinde hem değiştiren hem de yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin uygulama sonrasında erişti puanlarının arttığı görülmüştür. Bulgular hazırlanan öğretim materyalinin yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.”. (Demir ve Usta, 2011, s.745). “Synder (2012), yaptığı çalışmada grafik örgütleyicilerin sebep-sonuç ilişkili bilgilendirici metinlerin anlaşılmasına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, grafik örgütleyiciler bilgilendirici metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca grafik örgütleyicilerin metinlerin yapısını çözümleme ve metindeki ilişkileri anlama bakımından da öğrencilere kolaylıklar sağladığı görülmüştür.” (Akt. Tavşanlı ve Seban, 2015, s. 91). “Çalışma sonucunda yapılan istatistiksel analizlere göre, denel işlemlerden önce gruplar arasında fark olmamasına rağmen denel işlemlerden sonra grafik örgütleyicileri kullanan ve kullanmayan 4. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre grafik örgütleyicileri kullanmanın bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.”. (Tavşanlı ve Seban, 2015, s. 90).

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

Öneriler

1. Yazma öncesinde yapılan planların, web uygulamaları ile yapılmasıyla birden çok duyu organı etkin kullanılacağı için öğrenme süreci birey için daha kalıcı olabilir bu nedenle web uygulamaları yazmayı planlama süreçlerinde kullanılmalıdır.
2. Öğrencilerin etkin olarak dahil olduğu bilgiyi organize etme yöntemleri sonucunda yazma başarıları, planlama becerileri ve yazma motivasyonları olumlu yönde değişkenlik gösterir bu nedenle derslerde öğrencileri etkin kılmak için bu yöntem uygulanmalıdır.
3. Öğrencilerin kendilerini hazır şablonlarla değil, kendi ifadeleri ve zihinsel şemaları ile ifade etmesi öğrenciyi süreç içinde motive eder.
4. Yazma eğitimi süreçlerinde öğrencilerin planlama becerilerinin geliştirilmesine daha çok olanak verilmelidir. Bu noktada 2006 yılında hazırlanan TÖP'te yer alan yazmanın planlanması gibi bir bölüm güncel programda da yer almalıdır.

Kaynakça

- Akçay, N. O., & Halmatov, M. (2015). Okulöncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 44-50.
- Altuner, G. Ş. (2017). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi. *[Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi*.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33
- Aydın İ., S. (2019) Yazmanın planlanması (s. 91-110). Bayar, N. (Ed.) *Yazma ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafikselsel düzenlemelerin öğrencilerin okuma anlama düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(188), 202-217.
- Budak, Y. D. D. Y. (2001). Örgütleyici Bilgilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 37-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10371/126929>
- Bulut, D. ve Aydın İ. B. (2022). Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı) geliştirme çalışması. 3. *Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu 23-25 Eylül 2022*. s.46-54.
- Bulut, D. (2023). Bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK TEZ veri tabanından erişildi (806549).
- Calkins, L. M. (2000). The art of teaching writing. London, UK: Pearson Pub.

- Çakıcı, D., Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (13) , 65-82.
- Demir, B., Usta, E. (2011). Eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin öğrenme stiline göre akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Demir, T. (2011). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi. (Doktora tezi) YÖK TEZ veri tabanından erişildi (290638).
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında türkçe öğretimi. *İstanbul: MEB Yayınları*.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, 65-68.
- Göçer A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume: 3 Issue: 12 Summer 2010*
- Gülyüz, H. (2006). Yaratıcı çocuk edebiyatı. *Ankara: Pegem Yayınları*.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35 (1), 3-12. doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2.
- Gülten, D. Ç., Ergin, H., & Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kurami ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 6(2), 1-10.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216>
- İpşiroğlu, Z. (1991). *Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım*. Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Ed.). *Çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar içinde*. (ss. 293-309). *İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları*.
- Karsak, H. G. O. (2014). Bilgisayar destekli Öğretimin ilkökuma yazma başarısına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 116.
- Mason, L., & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28.
- Özbay, M. (2007) Türkçe özel öğretim yöntemleri II (2.baskı), *Ankara: Öncü Yayınevi*.
- Renshaw, C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers&Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (4. Baskı). *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Snyder, A. E. (2012). The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders' comprehension of cause/effect text. [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Columbia University.
- Şahin, A., & Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Şentürk, N. (2009). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin ilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). *Boston, MA: Pearson.*
- Tavşanlı, Ö. F., & Seban, D. (2015). 9. Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43).
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yılmaz M., & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı.*
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.

The Effect of Computer and Computer Aided Information Editing Applications on Textualization

This study aimed to determine the effect of computer and computer-aided information editing applications on textualization. The research is a quantitative research and is a pretest-posttest semi-structured experimental study. The research was implemented in two branches at the 5th grade level in a public secondary school in Izmir in the 2022/2023 period. The study was conducted on two classes of students, determined according to the easily accessible sampling method, where there was no difference between the pre-test scores. The study was conducted with 42 people, 21 in the experimental group and 21 in the control group. It was conducted in the 2022-2023 academic year, starting in the fall semester and ending in the spring semester, with a total of two groups, an experimental and a control group, for 4 class hours per week and 6 weeks. The lessons were conducted with planning and writing strategies activities structured with Web 2.0 tools in the experimental group, and with writing activities within the scope of the current Turkish Curriculum in the control group. The data collection tools in the study were the 'Analytical Rubric for Planning in the Process of Creating an Informative Text' developed by Bulut and Aydın (2022), the 'Written Expression Evaluation Form' at the end of the 2006 Turkish Curriculum published by the Ministry of National Education, and Deniz and Aydın. "Writing Motivation Scale" developed by Demir (2020) was used. SPSS package program, a computer program, was used in the analysis of the research. First of all, after the data was processed into the program, the basic assumptions were examined. Accordingly, the extreme values of the data were examined and no extreme values were seen. Later, missing data were assigned to some items in the writing motivation scale. After the data set was given its final form, the normality of the distribution was checked. The writing plan and informative texts prepared on they basis of the informatiğe text written before and after the teaching process were evaluated with pre-test and post-test. No statistically significant difference was found between the pre-test scores of the students in the experimental and control groups regarding the success of making plans based on informative text. The pre-test scores of the experimental and control group students regarding their planning success are equal and at the 'medium' level. It was determined that there was a significant difference between the pretest and posttest of the students in the experimental and control groups in their success in making plans based on informative text. According to the pre-test results, while the students in the experimental and control groups were at the 'medium' level in planning, after the teaching program structured with Web 2.0 tools, the planning success level of the experimental group students reached the 'good' level, and the control group's planning success level did not change, that is, it remained at the 'medium' level. Additionally, it was observed that there was a decrease in the

writing success of the control group from the pre-test to the post-test. When the post-tests and pre-tests of the motivation of the students in the experimental group in the process of making plans with informative text-based Web 2.0 tools were examined, it was determined that the motivation of the students in the experimental group was at a 'medium' level in the pre-test and increased to a 'good' level in the post-test. In addition, when the post-tests and pre-tests of the motivation of the students in the control group in the process of making plans based on informative text were examined, it was determined that the motivation of the students in the control group was at the 'medium' level in the pre-test and remained at the 'medium' level in the post-test, but it was also determined that there was an increase in the arithmetic mean value. When the post-tests and pre-tests of the plans of the students in the experimental group in the process of making plans with informative text-based Web 2.0 tools were examined, it was determined that the students in the experimental group increased to the 'good' level in the post-test, while the students in the experimental group were at the 'medium' level in the pre-test in planning. In the control group, where the standard course process was administered, it was observed that there was an increase in planning skills when the pre-test and post-test were examined, but the level, which was at the 'medium' level in the pre-test, remained at the 'medium' level in the post-test. As a result, it can be said that teaching planning processes and activities with informative text-based Web 2.0 tools in the experimental group had a positive effect on students' planning and writing success and writing motivation with informative text-based Web 2.0 tools.