



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN YAZMA
BECERİSİNE VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Teymur EROL

Malatya

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN YAZMA
BECERİSİNE VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Teymur EROL

Danışman: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan KAVRUK danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Teymur EROL

ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışman hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a, araştırma sürecinde tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Prof. Dr. Esra MERT'e ve Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bilgi birikimlerinden istifade ettiğim Prof. Dr. Songül TAŞ'a ve Prof. Dr. İlhan ERDEM'e; araştırma boyunca yardım ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Mesut GÜN'e teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin toplanmasında büyük emeği olan AKEDAŞ Ortaokulu Türkçe Öğretmeni Mükerrrem ARISOY'a, iyi niyetli tutumları ve yardımları için AKEDAŞ Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde her zaman yanımda olan, sabır ve anlayış gösteren sevgili eşim Meral EROL'a; tez yazımı süresince zaman zaman ihmal ettiğim oğlum Berat Emir, kızlarım Merve ve Meryem'e şükranlarımı sunarım.

Teymur EROL

ÖZET

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN YAZMA BECERİSİNE VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

EROL, Teymur

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Ocak-2021, XIX+278 sayfa

Bu araştırmanın amacı; üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıklarına, yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumuna etkisini incelemektir.

Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, gerçek deneysel desenlerden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desenden; nitel bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesindeki AKEDAŞ Ortaokulu'nda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu, seçkisiz atama yöntemiyle 30'u deney, 30'u kontrol olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. “Öğrencilerin Yazdığı Bilgilendirici Metinler” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği”, “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” araştırmanın başlıca veri toplama araçlarıdır.

Araştırmanın uygulama boyutunda, deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca uzaktan eğitim yoluyla üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri; duruma göre, bağımlı gruplar t testi, bağımsız gruplar t-testi, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri genel farkındalıkları ile kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalıklarını artırmış; planlama stratejileri farkındalık düzeyinde ise farklılık sağlamamıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik genel tutumu ve yazmayı önemseme tutumlarının iyileşmesinde üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi etkili olmuştur; yazma algısı ile yazma hazzı tutumlarında ise etkili olmamıştır.

Araştırma bulgularına göre deneysel işlem, deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi başarı düzeyini artırmada etkili olmuştur. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinlere yönelik son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında yazma becerisindeki başarı durumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.

Deney grubundaki öğrenciler, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi ile ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmiştir. Uygulanan deneysel işlem, öğrencilerin yazma becerisine yönelik düşünce ve tutumu ile yazıya başlama duygusunu büyük ölçüde olumlu etkilemiştir. Verilen eğitim, deney grubundaki öğrencilerin yazma alışkanlıklarının artmasına ve yazma kaygılarının azalmasına katkı sağlamıştır. Deney grubundaki öğrenciler, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisi başarı düzeylerini artırdığına inanmaktadır.

Elde edilen bulgular, üstbilişin öğretilabilir bir beceri ve öğrenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin özerk öğrenmeye teşvik edilmesi, sorumluluğun öğretmenden öğrenciye tedricen aktarıldığı sınıf dışı etkinliklerin yapılması, çeşitli öğrenme süreçlerinin öğretmenler tarafından modellenmesi ve öğrencilere çoklu uygulama fırsatının tanınması önerilmektedir.

Üstbilişsel yazma stratejileri ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar, benzer bir çalışmayı farklı seviyedeki sınıflarla veya farklı metin türleri için gerçekleştirilebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üstbilişsel stratejilerin kullanımı veya etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, üstbilişsel yazma stratejileri, strateji eğitimi, yazma becerisi, yazmaya yönelik tutum.

ABSTRACT

THE EFFECT OF METACOGNITIVE WRITING STRATEGIES ON WRITING SKILLS AND WRITING ATTITUDES

EROL, Teymur

**Ph.D., Inonu University-Institute of Education Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education
Discipline**

Thesis advisor: Prof. Dr. Hasan KAVRUK

January-2021, XIX+278 pages

The purpose of this research is to investigate the effect of education based on metacognitive writing strategies on seventh grade students' awareness of metacognitive writing strategies, writing skills and writing attitudes.

In the study, explanatory sequential design, which is one of the mixed methods that includes qualitative and quantitative data collection techniques, was used. In the quantitative part of the research, one of the real experimental designs, pre-test and post-test control group random design; in the qualitative part, semi-structured interview technique was used.

The study group of the study was selected among the seventh grade students, studying at AKEDAŞ Secondary School in Kahramanmaraş province Onikişubat district in the academic year of 2020-2021. The study group consists of 60 students, 30 of which are experimental and 30 are control, by random assignment method. "Informative Texts Written by Students" and "Metacognitive Writing Strategies Scale", "Writing Attitude Scale", "Rubric for Metacognitive Writing Strategies" and "Semi-Structured Interview Form" which developed by the researcher are the main data collection tools of the research.

In the application dimension of the study, the students in the experimental group were trained on metacognitive writing strategies through distance education for 10 weeks, and the control group was trained according to the current curriculum of the Ministry of National Education. The quantitative data of the research; was analyzed by the paired-samples t test, independent-samples t-test, Mann-Whitney U test and the Wilcoxon signed rank test depends on the situation. The qualitative data obtained

through semi-structured interview forms were analyzed using descriptive analysis method.

According to the research results; the metacognitive writing strategies training increased the experimental group students' general awareness of metacognitive writing strategies, and their awareness of self-monitoring and self-assessment strategies; while did not make a difference at the level of planning strategies awareness of the experimental group students. Metacognitive writing strategies training were effective in improving students' general attitude towards writing and attach importance to writing; it was not effective in writing perception and writing pleasure attitudes.

According to the research findings, the experimental process was effective in increasing the writing skill success level of the experimental group students. In the experimental group in which metacognitive writing strategies training was applied and in the control group that was educated in line with the current curriculum of MEB; when the final measurement scores of the informative texts written by the students were compared, there was no statistically significant difference between the two groups in terms of success in writing skills.

The students in the experimental group expressed a generally positive opinion about the training of metacognitive writing strategies. The experimental process that was applied had a positive effect on the students' writing skills, their thinking and attitude and the feeling of starting writing. The education provided contributed to the increase in the writing habits of the students in the experimental group and to the decrease in writing anxiety. The students in the experimental group believe that training in metacognitive writing strategies increases their writing skill success levels.

Findings show that metacognition is a teachable skill and a powerful predictor of learning. For this reason, it is recommended to encourage students to learn autonomously, to perform out-of-class activities where responsibility is gradually transferred from teacher to student, to model various learning processes by teachers and to give students the opportunity to multiple applications.

Researchers who want to work on metacognitive writing strategies can perform a similar study with different level classes or for different text types. Research can be

conducted on the use or effect of metacognitive strategies in teaching Turkish as a foreign language.

Key Words: Metacognition, metacognitive writing strategies, strategy education, writing skill, writing attitude.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR LİSTESİ	xix

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler.....	13
2.1.1. Üstbiliş Kuramının Teorik Arka Planı.....	13
2.1.2. Üstbiliş.....	17
2.1.3. Üstbiliş ve Biliş.....	21
2.1.4. Üstbilişin Bileşenleri	25
2.1.4.1. Üstbilişsel Bilgi	30
2.1.4.2. Üstbiliş Stratejileri	34
2.1.4.2.1. Planlama (Planning).....	40

	Sayfa
2.1.4.2.2. Kendini İzleme (Self-monitoring)	47
2.1.4.2.3. Öz Değerlendirme (Self-evaluation).....	53
2.1.5. Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı	58
2.1.6. Üstbilişsel Yazma Stratejileri	61
2.1.7. Strateji Eğitimi.....	66
2.1.7.1. Strateji Eğitiminin Aşamaları ve İlkeleri.....	72
2.1.7.2. Strateji Eğitiminde Duyuşsal Değişkenler.....	79
2.1.7.3. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimi.....	81
2.2. İlgili Araştırmalar	86
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	86
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:.....	89

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	97
3.2. Çalışma Grubu.....	101
3.3. Verilerin Toplanması.....	110
3.3.1. Veri Toplama Araçları	110
3.3.1.1. Öğrencilerin Yazdığı Bilgilendirici Metinler	111
3.3.1.2. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği.....	112
3.3.1.3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	126
3.3.1.4. Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	137
3.3.1.5. Görüşme Formu	144
3.3.2. Uygulama Süreci	144
3.4. Verilerin Analizi	147

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	152
4.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları	153
4.1.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Planlama Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları	154

4.1.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Kendini İzleme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları	155
4.1.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları.....	155
4.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları	158
4.1.2.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlama Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları	158
4.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kendini İzleme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları.....	159
4.1.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları.....	159
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları.....	160
4.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlama Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları.....	162
4.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kendini İzleme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları.....	163
4.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları.....	163
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	166
4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	167
4.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Algısına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları	168
4.2.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Hazzına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları	169
4.2.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Verdikleri Öneme İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	170
4.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	170
4.2.2.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Algısına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	171
4.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Hazzına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları.....	171
4.2.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Verdikleri Öneme İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları	172

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YYTÖ Son Test Bulguları	172
4.2.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Algısına İlişkin Son Test Bulguları	174
4.2.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Hazzına İlişkin Son Test Bulguları	175
4.2.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Verdikleri Öneme İlişkin Son Test Bulguları	176
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	176
4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'ye Yönelik Değerlendirmenin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları	177
4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Başarı Durumuna İlişkin İlk ve Son Ölçümlere Ait Bulgular	178
4.3.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Başarı Durumuna İlişkin İlk ve Son Ölçümlere Ait Bulgular	180
4.3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisindeki Başarı Durumuna İlişkin Son Ölçümlere Ait Bulgular	181
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar	182
4.4.1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri	182
4.4.1.1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Çalışmalarına Yönelik Düşünce ve Tutumuna Etkisi	183
4.4.1.2. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi	185
4.4.1.3. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi	187
4.4.1.4. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi	188
4.4.1.5. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazıya Başlama Duygusuna Etkisi	190
4.4.1.6. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımına Etkisi	191

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	193
5.2. Öneriler	197
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	197
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	198

	Sayfa
KAYNAKÇA	200
EKLER	222
EK-1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği	222
EK-2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	224
EK-3. Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	226
EK-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	230
EK-5. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimine Yönelik Etkinlikler.....	231
EK-6. Yazma Becerisine Yönelik Bilgilendirici Metin Konuları.....	273
EK-7. Araştırma İzin Belgesi	276
EK-8. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi.....	278

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1. Strateji Değerlendirme Matrisi.....	57
Tablo 2. Üstbilişsel Stratejilerinin Kullanımı	60
Tablo 3. Üstbilişsel Yazma Stratejileri ve Stratejileri Değerlendirme Araçları.....	66
Tablo 4. Farklı Dil Görevlerinde Kullanılan Stratejiler	72
Tablo 5. Çalışma Deseninin Görünümü	100
Tablo 6. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	103
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarında Veri Toplama Araçlarının Genelinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	103
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ İçindeki Planlama, Kendini İzleme ve Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test Puanlarına Yönelik Shapiro -Wilk Testi Sonuçları	104
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YYTÖ Alt Boyutları Olan Yazma Algısı, Yazma Hazzı ve Yazmaya Verilen Önem Ön Testlerine Yönelik Shapiro -Wilk Testi Sonuçları	105
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarında Veri Toplama Araçlarının Genelinden Elde Edilen Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	106
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ İçindeki Planlama Stratejileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	106
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ İçindeki Kendini İzleme ve Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	107
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YYTÖ'nün Algı, Haz ve Önem Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	108
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu ÖYBM Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	108
Tablo 15. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında, Çalışma Grubuyla Aynı Okulda Eğitime Devam Eden İki Farklı Gruptan Elde Edilen Verilerin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	109

Tablo 16. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında, Çalışma Grubuyla Aynı Okulda Eğitime Devam Eden İki Farklı Grubun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	110
Tablo 17. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler...	115
Tablo 18. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testi	116
Tablo 19. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Değerleri ve Varyans Yüzdeleri..	118
Tablo 20. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Maddeleri ve Yük Değerleri	119
Tablo 21. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler...	120
Tablo 22. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Tek Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri	122
Tablo 23. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu.....	123
Tablo 24. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Bilgi ve Strateji Boyutu	124
Tablo 25. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	129
Tablo 26. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi.....	130
Tablo 27. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Verileri	131
Tablo 28. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Yük Değerleri.....	132
Tablo 29. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler.....	134
Tablo 30. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri ...	136
Tablo 31. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu .	137
Tablo 32. Görüşme Yapılan Öğrencilerin Son-Test Puanları ve Sıraları.....	150
Tablo 33. Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Geneli ve Alt Stratejilerinden Elde Ettiği Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	153
Tablo 34. Deney Grubunun ÜYSÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	153
Tablo 35. Deney Grubunun Planlama Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	154
Tablo 36. Deney Grubunun Kendini İzleme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	155
Tablo 37. Deney Grubunun Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	156
Tablo 38. Kontrol Grubunun ÜYSÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	158

Tablo 39. Kontrol Grubunun Planlama Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	159
Tablo 40. Kontrol Grubunun Kendini İzleme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	159
Tablo 41. Kontrol Grubunun Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	159
Tablo 42. Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Geneli ve Alt Stratejilerinden Elde Ettiği Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	160
Tablo 43. Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	161
Tablo 44. Deney ve Kontrol Gruplarının Planlama Stratejileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	162
Tablo 45. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini İzleme Stratejileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	163
Tablo 46. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Değerlendirme Stratejileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	164
Tablo 47. Deney ve Kontrol Gruplarının YYTÖ Geneli ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	167
Tablo 48. Deney Grubunun YYTÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	168
Tablo 49. Deney Grubunun Algı Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	168
Tablo 50. Deney Grubunun Haz Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	169
Tablo 51. Deney Grubunun Önem Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	170
Tablo 52. Kontrol Grubunun YYTÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	170
Tablo 53. Kontrol Grubunun Algı Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	171
Tablo 54. Kontrol Grubunun Haz Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	171
Tablo 55. Kontrol Grubunun Önem Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	172

Tablo 56. Deney ve Kontrol Gruplarında YYTÖ Genelinden ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	173
Tablo 57. Deney ve Kontrol Gruplarının YYTÖ Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	173
Tablo 58. Deney ve Kontrol Grubunun Algı Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	175
Tablo 59. Deney ve Kontrol Grubunun Haz Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	175
Tablo 60. Deney ve Kontrol Grubunun Önem Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	176
Tablo 61. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'yi Değerlendiren Puanlayıcılara Yönelik Kendall's W Testi Sonuçları	177
Tablo 62. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'den Elde Edilen Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	177
Tablo 63. Deney Grubunda ÖYBM'ye İlişkin İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	178
Tablo 64. Kontrol Grubunda ÖYBM'ye İlişkin İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	180
Tablo 65. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'den Elde Edilen Son Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	181
Tablo 66. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'ye İlişkin Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları	181
Tablo 67. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Düşünce ve Tutumuna Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri	183
Tablo 68. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	186
Tablo 69. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	187
Tablo 70. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri	188
Tablo 71. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yeni Bir Yazıya Başlama Duygusuna Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri.....	190
Tablo 72. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımına Etkisi İle İlgili Öğrenci Görüşleri	191

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 1. Nelson ve Narens'in Üstbiliş Modeli	22
Şekil 2. Üstbiliş Modelleri.....	29
Şekil 3. Üstbiliş Stratejileri	40
Şekil 4. Üstbilişsel Süreçler Döngüsü	59
Şekil 5. Öz Yönetimli Strateji Eğitimi Süreçleri	71
Şekil 6. Strateji Eğitiminde Sorumluluk Alma Süreçleri	78
Şekil 7. Yazma Becerisine Yönelik Nedensel Öz Düzenleme Modeli	81
Şekil 8. Açıklayıcı Sıralı Desen	98
Şekil 9. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği.....	117
Şekil 10. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin DFA Diyagramı	121
Şekil 11. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği	130
Şekil 12. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Diyagram	135

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
BK	: Basıklık Katsayısı
Bkz.	: Bakınız
DBB	: Duruma Bağlı Bilgi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
İB	: İşlemsel Bilgi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N/n	: Kişi Sayısı
ÖYBM	: Öğrencilerin Yazdığı Bilgilendirici Metinler
p	: Anlamlılık Düzeyi
Sd	: Serbestlik Derecesi
SS	: Standart Sapma
SRSD	: The Self-regulated Strategy Development
t	: T Testinin Simgesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
ÜYSE	: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimi
ÜYSÖ	: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama
vb.	: Ve benzeri
YYTÖ	: Yazma Yönelik Tutum Ölçeği

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu ve alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklar ile tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Yazı veya yazılı anlatım insanlık tarihini başlatan keşiftir. Tarihin kronolojik çizgisinde yazıdan önceki dönem karanlığı, sonraki dönem aydınlığı ifade eder. Yazının keşfine kadar geçen zaman, terminolojik olarak, tarih öncesi dönem diye adlandırılır. İnsan; hayat ve tabiat tasavvurunu, dünya bilgisini yazıya aktarmakla karanlıktan ve ilkelikten kurtulabilmiştir. Kuşkusuz yaşamı ilkel ritüellerden uygarlık çizgisine taşıyan araçların başında yazı gelmektedir ve insanlığın bugün eriştiği uygarlık düzeyi varlığını büyük oranda yazıya borçludur. Yazı, toplumun hafızası ve mirasıdır. Bu nedenle bir toplumun gelişmişlik düzeyi okuryazarlıkla ölçülür.

Yazma becerisi, diğer dil becerilerinde olduğu gibi, tarihsel süreç içerisinde zamanla ilkel bir iletişim aracından karmaşık bir beceriye dönüşmüştür. Doğası gereği disiplinler arası alanlardan yoğun biçimde beslenen dil eğitimi, ortaya çıkan yeni strateji, yöntem ve tekniklere duyarsız kalmamıştır. Başta eğitim bilim olmak üzere, eğitim ve öğrenme psikolojisi, bilişsel psikoloji gibi farklı alanlarda yürütülen çalışmalar, temel dil becerileri eğitiminin yeniden ele alınmasını ve günün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesini sağlamıştır. Böylece geleneksel kalıplar terk edilmiş, diğer temel dil becerileri gibi, yazma becerisine ait teorik birikimler, pedagojik veriler ışığında yeniden değerlendirilmiştir.

Yazma becerisi için literatürde üç ana yaklaşımdan söz edilmektedir: Metni biçim, kelime hazinesi, dilbilgisi vb. açılardan inceleyen ürün/metin odaklı yaklaşım; metnin yazarına ve metinleştirme süreçlerine odaklanan süreç/bilişsel odaklı yaklaşım ile okurun yazma üzerindeki rolünü ve yazarın metin oluştururken hedef kitleyle etkileşimini dikkate alan okur/tür odaklı yaklaşım (Hyland, 2016: 3-4).

Geleneksel yaklaşım olarak adlandırılan ve önceden öğretmen tarafından belirlenmiş birtakım kalıp ve kurallara göre gerçekleştirilen yazma üretimi “ürün odaklı yazma” olarak adlandırılmaktadır (Zamel, 1982: 195). Metinlerin bağlam, yazar veya okuyucudan bağımsız olarak incelenmesi gereken özerk nesneler olduğu düşüncesi, yaklaşımın temel dayanağını oluşturmakta ve metinler bağlamından kopuk özerk nesneler olarak görülmektedir (Hyland, 2016: 5). Bu anlayış; yapısalcılıktan, Chomsky’nin üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramından ve geleneksel anlama modellerinden biri olan parçadan bütüne (bottom-up) teorisinden miras olarak kalmıştır.

1900’lü yılların ortalarına kadar tüm dünyada hâkim olan bu yaklaşımda yazı, mekanik dilbilgisi üzerine kurulmuş, yazının niteliği içerikten ziyade şekil açısından ölçülmüştür. “Özerk bir nesne olarak” metinler, öğrenciler tarafından bitirildikten sonraki haliyle değerlendirilmiş ve cümle düzeyinde ortaya konulan performanslar derecelendirilmiştir. Metin için gramer, sözdizimi ve mekanik yeterli görülmüştür (Yi, 2006: 19). Bireyin zihin evreninde var olan ve birtakım süreçler sonucunda metne dönüştürülen kavram, olay, duygu ve düşünceler bu anlayışta göz ardı edilmiştir. Aynı şekilde, yazma sürecinde, zihinsel planda ortaya çıkan sorun alanları ile metinleştirme sürecinde ortaya çıkan eş zamanlı ve yinelemeli işlemler dikkate alınmamıştır. Zihinsel süreçleri göz ardı eden bu yaklaşımda bireysel farklılıklar ve yazma kaygısı gibi üretimin niteliğini doğrudan etkileyen faktörler de önemsenmemiştir. Bunlara ilaveten, öğrencinin akademik başarısında olumsuzlayıcı bir ölçme aracı olarak kullanılan yazılı anlatım, önceden belirlenmiş bir konu etrafında, tek seferlik ve çizgisel bir üretim olarak görülmüştür. Metinleştirme süreçlerini belli şablon ve kurallarla sınırlayan ürün odaklı yazma anlayışı zamanla eleştirilmiş (Ülper, 2008: 37-41) ve 1960’lı yıllardan itibaren süreç odaklı yazma anlayışı yaygınlık kazanmıştır.

Süreç odaklı yazma üretimi ile ilgili öncül araştırmalar, daha çok profesyonel yazarların metinleri oluştururken neler yaptıkları üzerinde yoğunlaşmıştır (Brandi, 2010: 11). Ancak geçen yüzyılın ortalarından itibaren, eğitim bilimleri alanındaki gelişmeler, yazma becerisinin statik düşünce ve yapılardan ziyade, sürece dayalı kimi zihinsel işlemlerle yürütüldüğüne dair düşüncenin filizlenmesini sağlamıştır. Bu düşüncenin gelişiminde; dinamik kültürün paydaşı ve parçası olan dilin de dinamik bir yapıda olduğunu ve sürekli değiştiğini, dil birimlerinin bağlamından koparılmaması gerektiğini öne süren anlam bilim ve dil bilim alanındaki gelişmelerin etkili olduğu söylenebilir (Mills, 1953: 20).

Sürece dayalı yazma anlayışının öncülerinden olan Rohman'ın (1965: 106) yazma üretimini “yazma öncesi aşama (pre-writing), yazma aşaması (writing) ve yeniden yazma aşaması (re-writing)” olarak çizgisel süreçlere böldüğü anlayış uzun yıllar süreç odaklı yaklaşımın referans kaynaklarından biri olmuştur. Bu anlayışta yazma öncesi aşama, “yazma fikri”ni içine alan keşif aşamasıdır ve sürecin temelini oluşturmaktadır. Rohman'a göre (1965: 112) keşif süreci dikkate alınmadan gerçekleştirilen yazma çalışmaları, reklam dünyasında ve politik söylemde kaşıma çıkan anlamsız retoriği öğretmekten başka bir şey değildir. Sonraki aşamaların başarısı, yazma öncesi aşamada ortaya konulan performansa bağlıdır. Bu nedenle, öğrencilerin yaratıcı olmaları ve nitelikli yazmaları, yazma öncesinde yapılan zihinsel hazırlıkla yakından ilgilidir.

1970'lerden sonra yazma sürecinin izlenmesine dayanan deneysel çalışmaların arttığı görülmektedir. 1960'lı yıllarda başlayan ve geleneksel yazma anlayışını ters yüz eden Emig'in doktora çalışması, yazma sürecindeki zihinsel faaliyetleri araştıran ilk çalışmalardandır. Alandaki yerleşik ön yargılar, bu çalışmanın kabul görmesine uzun süre direnç göstermiştir (Nelms, 1994: 111). Emig'in araştırmasında yazma üretimi esnasında, Rohman modelinin aksine, öğrencilerin doğrusal olmayan davranışlar gösterdiği sonucuna varılmıştır (aktaran: Göçer, 2011: 73). Yazma süreçlerine dair yerleşik tutumların değişmesinde büyük rol oynayan bu araştırma, yazmanın yekpare (monolitik) bir üretim süreci olmadığını ortaya koymuştur (Nelms, 1994: 108).

Süreç odaklı yazma yaklaşımının bu erken dönemlerinde, Rohman'ın yaklaşımına benzer şekilde, Murray (1972: 4) tarafından yapılan çalışmalar da dikkat çekicidir. Murray, yazma sürecini; yazma öncesi, yazma sırası ve yeniden yazma olmak üzere üç evreye ayırmaktadır. Murray'a göre, yazma sürecinde, zamanın % 85'i yazma öncesi aşamada harcanmaktadır. Bu aşamada konu, hedef kitle ve yazının türüne karar verilmektedir. Ayrıca ihtiyaç halinde araştırma yapıp yazı sınırlandırılmakta ve başlık belirlenmektedir. Yazma aşaması, taslak oluşturma aşamasıdır ve yazılı anlatıma ayrılan sürenin % 1'lik kısmını oluşturmaktadır. Yeniden yazma aşaması düzenleme aşamasıdır. Yazma sürecinde geçen zamanın % 14'ü bu aşamada harcanır.

1980'li yıllardan itibaren süreç odaklı yazma anlayışı ile ilgili çalışmalar hem nicelik hem de nitelik olarak artmıştır. Yazma becerisinin iyileştirilmesi amacıyla birçok araştırmacı (Badger & White, 2000; Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984;

Dyson, 1988; Perl, 1980; Raimes, 1985) tarafından deneysel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu alışmalar içinde en dikkate değer olanlardan biri kuşkusuz Flower ve Hayes'e aittir. Flower ve Hayes'in (1980: 10) yazma görevini yürütenlerin, süreç içindeki bilişsel akışını sözlü düşünme protokolleriyle kayda aldığı deneysel çalışmaları, alanda büyük kabul görmüş ve bir yazma modeli olarak geliştirilmiştir. Bilişsel süreç modeli olarak adlandırılan bu modelde, çizgisel yaklaşımın aksine süreçler arasında hem ileriye hem de geriye doğru yinelemeli ilişkiler kurulmuştur. Yazma; görev çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci adı verilen üç ana yapı etrafında formüle edilmiştir. (Flower & Hayes, 1981: 370).

Flower ve Hayes'in bilişsel yaklaşımının etkisiyle metin üretiminde süreç eksenli yaklaşımların ortaya çıkmasından sonra, üstbilişin yazma sürecinde hayati rol oynadığı görüşü yaygınlaşmıştır. Özellikle, z düzenleme ve karar verme süreçlerinin yazma performansını artıran kritik rolüne dikkat çekilmiş, yazma becerisinde esas yeteneğin öz düzenleme ve kendini yönetme yeteneği olduğu belirtilmiştir (Farahian, 2017: 736). Nitekim konuyla ilgili kavram ve yaklaşımlar, ortaya konulan teorik birikimlerle yerli yerine oturunca, yazma eylemi uygulamalı üstbilişsellik olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Hacker, Keener & Kircher, 2009: 160-164).

Bu arada, süreç odaklı birçok deneysel yazma çalışmasında; Flower ve Hayes'in bilişsel süreç modeli ile Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim teorisi bütünleştirilmiştir (Vardenburg, 2006: 378). Dil ve düşünce alanındaki başlıca disiplinleri derinden etkileyen Vygotsky kuramı, 1970'li yıllardan itibaren yazma becerisinde de temel başvuru kaynaklarından biri haline gelmiştir.

Süreç yaklaşımlı deneysel çalışmalarda Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) olarak bilinen kuramı, birçok araştırmacı tarafından referans alınmıştır. İş birlikli öğrenmeyi esas alan bu yaklaşımda, öğrencinin mevcut öğrenme düzeyi ile bir yetişkin rehberliğinde erişebileceği öğrenme düzeyi sınanmış, ayrıca yazma sürecinde öğrenciler arasındaki etkileşimlere dikkat çekilmiştir. Yapılan araştırmalar, yazma süreci boyunca, öğrencilerin öğretmenleri, arkadaşları ve çevresiyle etkileşime ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Bu veriler, Vygotsky'nin sosyal gelişim kuramının yazma becerisi alanında bütün dünyada giderek içselleştirilmesine imkân vermiştir (Brandi, 2010: 13). Anlaşıldığı kadarıyla Vygotsky'nin sosyal gelişim

kuramı, öğrencinin mevcut düzeyi ile erişebileceği düzey arasındaki bir süreci esas aldığı için süreç odaklı yazma becerisi çalışmalarına kolaylıkla adapte edilebilmiştir.

Sözü edilen bu çalışmalar devam ederken gelişim psikolojisi alanında bellek ve üst bellek gibi kavramlar üzerinde çalışan Flavell'in ortaya koyduğu üstbiliş teorisi birçok öğrenme alanını kısa sürede etkilemiştir (Harten, 2014: 8). Esas itibarıyla teorik arka planı eski olmakla birlikte, çocukların bellek yönetme kurallarını öğrenerek bilişsel yeteneklerini geliştirebileceğini düşünen Flavell'in ilk kez 1976'da kullandığı üstbiliş kavramının, bilişle olan ilişkisi, sınırları, ölçümü gibi muğlak alanlar içermesi nedeniyle tartışmalara konu olduğu bilinmektedir (El-Hindi, 1994: 3).

İlk üstbilişsel araştırmaların, ezber gibi görevlerde kullanılan çeşitli stratejilere veya kontrol süreçlerine odaklandığı, 1980 sonrasında ise kapsam bakımından, yazma becerisini de içine alacak biçimde giderek genişlediği görülmektedir (Kim, 1991: 9). Araştırmanın ilgili bölümünde genişçe yer verilen üstbilişsel stratejilerin kullanıldığı deneysel yazma çalışmalarına, literatürde bu dönemden itibaren rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda, üstbilişsel yazma stratejileri ana hatlarıyla planlama, izleme ve değerlendirme gibi içsel ve yönetsel bileşenleri içerecek biçimde ve üst düzey bir bilinç ile bu bilincin farkındalık içerecek biçimde kontrol edilmesi şeklinde tasarlanmıştır.

Çalışmalarda; metinleştirme sürecinin öğrenciler tarafından sürekli kontrol edildiği, gerektiğinde düzeltmeler yapıldığı ve bu nedenle üstbilişsel yazma stratejilerinin doğrusal bir süreç izlemediği belirtilmektedir. Bu yönüyle üstbilişsel yazma stratejileri yoğun bir zihinsel çaba içermekte, düşünme süreçlerini geliştirmeyi hedeflemekte ve birçok yönden aktif öğrenme yönteminden yararlanmaktadır. Bu yaklaşımda sürecin aktif yürütücüsü öğrencidir ve çalışma boyunca öğretmenle öğrenciler arasında etkileşimsel bir ilişki söz konusudur.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yukarıda değinilen araştırmalara rağmen, erken dönem araştırmalarıyla ortaya konulan teorik yaklaşımların ve pratik uygulamaların istenilen başarının elde edilmesinde yetersiz kaldığını -örneğin Amerika'da, istenilen başarının elde edilemediğini ve ulusal ölçekte "yazma sorunu"nun devam ettiğini- kaydeden çalışmalar bulunmaktadır (Scardamalia, 1984: 3). Scardamalia ve Bereiter'e göre yazma becerisinde öğrencilerin genel olarak zorlandığı beş yeterlik alanı bulunmaktadır: "(a) içerik üretmek, (b) kompozisyonlar için organize bir yapı oluşturmak, (c) hedefleri belirlemek ve nitelikli plan yapmak, (d) yazmanın

mekanik yönlerini hızlı ve verimli bir şekilde oluşturmak, (e) metni gözden geçirmek ve hedefleri yeniden düzenlemek” (aktaran: Pressley & Harris, 2008: 84).

2000’li yıllara kıyasla tüm dünyada daha düşük profilli tekno-dijital toplum yapısının var olduğu, yazışmanın teknolojik araçlarla gerçekleşmediği ve doğal olarak yazma alışkanlığı ve disiplini üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülen dijital yaşam tarzının henüz ortaya çıkmadığı zamanlarda bile ulusal düzeyde “yazma sorunu”nun varlığından söz edilmesi önemlidir.

Benzer biçimde, Türkiye’de yazma becerisi konusunda sorunlar olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren çocuğa kazandırılmaya çalışılan yazma becerisi, eğitim ve öğretim süreçleri, hatta yaşam boyu devam eden ve ihtiyaç duyulan bir beceridir. Son yıllarda, yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan öğretim programlarında, elbette daha iyi sonuç elde etmek amacıyla, dil becerilerinin zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerle ilişkili olarak geliştirilmesine çaba gösterilmektedir (Güneş, 2011: 123). Ancak eldeki veriler, yazma becerisi alanında sorunların devam ettiğini göstermektedir:

Ungan’a (2007: 461-472) göre, dijital çağı tersyüz ettiği yaşam alışkanlıklarına rağmen yazılı anlatımın geleneksel yaklaşımla sürdürülmesi, yazma çalışmalarına gerekli önemin verilmemesi, öğretim programlarındaki değişikliğin uygulamaya yansımaması, kalabalık sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin olumsuz tutumu yazılı anlatımın başlıca sorunlarıdır.

Ayyıldız ve Bozkurt’un (2006: 49) araştırmasında; kompozisyon kavramının öğrencilere doğru öğretilmemesi, yaratıcı düşünceden yoksunluk, konuya yüzeysel bakma, destekleyici fikirlere yer vermeme, tek yönlü bakış açısı, başlık ve içerik uyumsuzluğu, cümle bozuklukları, özgün olmayan dil ve anlatım, sınırlı söz varlığı, yerel söyleyişin ve argonun yazılı dile taşınması, yazım ve noktalama yanlışları başlıca sorun alanları olarak tespit edilmiştir.

Tok ve Ünlü’nün (2014) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıkları, öğretmenlerin yazılı anlatım için yeterli zaman ayıramadığı, televizyon ve internetin yazma becerilerini olumsuz etkilediği sonucuna varmışlardır.

Tağa ve Ünlü (2013), yazma becerisi alanında öğrenci, öğretmen, program ve dış kaynaklı olmak üzere dört temel sorun alanı belirlemişlerdir. Araştırmada; okuma

alışkanlığının olmaması, programın uygulanabilir nitelik taşınamaması, dijital dilin olumsuz etkisi yazılı anlatımda karşılaşılan sorunlar olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar, aynı zamanda literatür taraması sonucu “zamanın yetersizliği, teste dayalı ölçme, öğretmen yetersizliği, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, Türkçe derslerinin önemsizlenmesi, yetersiz söz dağarcığı, hazır bulunma düzeylerinin dikkate alınmaması, içerik yerine biçime önem verilmesi, imla” gibi faktörlerin yazılı anlatımın temel sorunları olduğunu ifade etmişlerdir.

Yazılı anlatım becerilerinde yetersizlik (Bağcı, 2007), süreç yerine ürün odaklı yazma (Göçer, 2010), tutuk yazma (Özbay ve Zorbaz, 2012), noktalama kaynaklı sorunlar (Sallabaş ve Temizkan, 2009) öne çıkan diğer sorunlardır.

Yazma becerisini de içeren dil öğretimi sürekli geliştirilmesi gereken açık yapılı bir disiplindir. Günümüzün sürekli değişen ve dönüşen toplumsal yapısı ve buna paralel olarak farklılaşan bireysel gereksinimler dil öğretimi konusundaki yerleşik paradigmalara gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan programlardan biri olan 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda üstbiliş kavramına vurgu yapılmakta, dil becerileri sınıflar düzeyinde tasnif edilen stratejilere dayalı olarak verilmektedir. Üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı olarak yürütülen bu çalışma, kaynağını stratejik yaklaşımdan aldığından, 2018 Türkçe Öğretim Programı’nın içerik ve hedefleriyle uyum sağlamaktadır.

Yazma becerisinin kazandırılmasında yaşanan sorunların çözümüne katkı sunması beklenen bu araştırmanın problem cümlesi “Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma eğitimi, öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını, yazma becerilerini ve yazma tutumunu nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencileriyle, üstbiliş stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin;

1. Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yazma tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yazma becerisindeki başarı durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin üstbiliş stratejileri kullanılarak yapılan yazma çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Amaç

Yazmak; zihni harekete geçirmek, sistemli bir biçimde düşünmek demektir. Yazma sürecinde, zihinsel boyutta gerçekleşen ve aslında gözlemlenemeyen karmaşık işlemleri sistematik bir yapıda görünür kılmak, başka bir ifadeyle düşünceyi metinleştirmek kolay değildir. Çünkü metin üretimi güçlü bir motivasyonun yanında bireyin ancak tecrübeyle kazanabildiği yaşam bilgilerini, okuma ve dinleme gibi alıcı dil becerileriyle elde ettiği birikimleri yerli yerinde kullanmayı gerektirir. Bunlara ilaveten doğru yazmak için strateji bilgisine de ihtiyaç vardır. Bu nedenle yazma işi Fransızca asıllı bir kelime olan ve “ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma” (TDK, 2019) anlamına gelen kompozisyon terimiyle karşılanmaktadır.

Doğası gereği bilgi gerektiren, yoğun ve karmaşık süreçler içeren ve mutlaka bir düzen fikri taşıyan yazma işlemi, çoğu zaman öğrenciler tarafından kaygı verici bulunmakta ve öğrencilerde yazmaya karşı isteksizlik oluşabilmektedir. Yazma, bir beceriye dönüştüğünde ise güçlü bir iletişim aracına dönüşmektedir (Hallenbeck, 2002: 227). Yazma becerisi konusunda sözü edilen bu dönüşümün mümkün olduğunu gösteren birçok deneysel çalışma bulunmakta ve yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğu fikri literatürde yer almaktadır (Kantemir, 1991: 114; Karadağ ve Maden, 2014, 272; Karatay, 2015: 23). Bu çalışma da yazma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu fikrinden hareket etmekte, üstbilişsel stratejiler üzerinden yazma becerisine odaklanmaktadır.

Üstbiliş kavramının öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmaların Türkiye’de giderek yaygınlık kazandığı görülmektedir (Bozkurt, 2013; Çevikbaş, 2016; Harmankaya, 2016; Katrancı, 2012; Kaya, 2016; Kıvrak, 2019; Melanlıoğlu, 2011; Meral, 2019; Özbilgin, 2018). Buna karşılık, yazma becerisi ile üstbilişin ilişkilendirildiği herhangi bir deneysel çalışmaya rastlanmamaktadır. Dolayısıyla üstbiliş stratejilerine yönelik eğitim verilmesinin yazma becerisi ve yazma tutumu üzerinde nasıl bir etki yaratacağı hususunun açıklığa kavuşturulması, çalışmanın hedefleri arasındadır. Ayrıca böyle bir araştırmanın alana katkı sunabileceği değerlendirilmektedir. Bu veriler ışığında, üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumuna etkisinin belirlenmesi çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Çalışmada; üstbilişsel strateji bilgisinin, öğrencilerin mevcut yazma becerisi seviyesine bir bileşen olarak eklendiğinde, yazma üretiminin gelişme sağlayıp sağlamayacağı ve yazmaya karşı olumlu bir tutumun geliştirilip geliştirilmeyeceği incelenmiştir. Çeşitli öğrenme farklılıkları ve öğrenme tarzları olan öğrencilerin, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıma, karar verme, öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanma gibi aktif öğrenme süreçlerinden geçmesi ve planlama, kendini izleme, öz değerlendirme yapma gibi üstbilişsel stratejileri kullanarak yazma becerisi alanında gelişme göstermesi çalışmanın temel hedefidir. Çalışma boyunca aktif öğrenme yöntemiyle sürecin tamamında öğrencilerin etkin olmasına gayret edilmiş, eğitim süreci boyunca önbilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesine dayanan zihinsel yapılandırma anlayışıyla hareket edilmiştir.

1.3. Önem

Dil eğitimi geleneksel olarak dört temel dil becerisi ile gerçekleşmektedir. Dinleme ve okuma, anlama becerisinin; konuşma ve yazma anlatma becerisinin alt alanları olarak kabul edilmektedir. Dinleme ve konuşma becerileri bireyin çevresel ve doğal yollardan kazandığı edinimlerdir. Dinleme ve konuşmanın doğal edinimine karşılık, okuma ve yazma, eğitim yoluyla kazanılan dil becerileridir. Sözü edilen bu dört beceriden biri olan yazma becerisi genel bir ifadeyle en son ve en zor kazanılan dil becerisidir. Çünkü yazma süreci, karmaşık süreçler içerir. Süreç içinde işlevsel olarak kullanılan ve bireyi zihinsel olarak hazırlayan ön örgütleyiciler; düşünme, planlama gibi zihinsel tasarımlar; üretme, izleme, düzeltme, değerlendirme gibi birbiriyle ilişkili yinelemeli aşamalar bu becerinin çok yönlü zihinsel işlemler içerdiğini gösterir. Söz konusu işlem ve aşamaların tamamı üst düzey zihinsel beceriler gerektirir.

Yazılı anlatım rastgele ve dağınık bir eylem değildir. Aksine bilgi, düşünce ve duyguların yazıya aktarılması düzen ve disiplinle olur. Üstelik iyi ve doğru yazmak geliştirilebilir bir beceridir. Yetenekten bağımsız olarak, yeterli bir yaşam bilgisi ile yazma stratejilerinin öğrenilmesi iyi ve doğru yazma becerisi kazandırabilir. Bu anlayıştan hareketle sürdürülen bu çalışmada, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma süreçlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmanın önemli olacağı değerlendirilmiştir. Söz konusu yaklaşım son yıllarda, yapılandırıcı kurama göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarıyla paralellik göstermektedir. 2004'ten sonra hazırlanan yapılandırıcı öğretim programlarında, istenen amaçlara ulaşılabilmesi

için yazma çalışmalarının öğrenci tarafından gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi öngörülmekte ve üstbilişe vurgu yapılmaktadır. Çalışma bu yönüyle ders programlarıyla örtüşmektedir.

Yazma becerisi konusunda, mevcut öğretim programıyla benzer bir perspektifi paylaşan bu çalışmanın yazma becerisi alanına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesinde, karar vericilere, programın etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin yazma becerileri ve yazma tutumu üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarında kontrol altına alınamayan değişkenlerin benzer olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden 30'u deney grubu, 30'u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile,
2. 10 haftalık uygulama çalışmalarıyla,
3. Bilgilendirici metin türüyle,
4. Araştırma verileri; öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinler, araştırmacı tarafından geliştirilen yazma becerisine yönelik tutum ölçeği, üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği, üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik dereceli puanlama anahtarı ile öğrencilere uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Üstbiliş (*metacognition*): Biliş hakkında bilgi ve bilişin düzenlenmesi (Brown & Palincsar, 1982: 2; Flavell, 1979: 907-909); kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisi (Brown; 1977: 4); “kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme ve yönetme becerisi” (Özsoy, 2007: 10) olarak tanımlanmaktadır.

Üstbilişsel bilgi (*metacognitive knowledge*): Bilişsel eylemlerin seyrini ve sonucunu etkilemek için hangi faktörlerin veya değişkenlerin ne şekilde etki gösterdiğine dair bilgi veya inançlar (Flavell, 1979: 907); kişinin sahip olduğu bilgiler, uygun strateji ve teknikleri kullanabilme yeterliliği (Özsoy, 2007: 10) olarak tanımlanmaktadır.

Üstbilişsel bilgi, sırasıyla “ne, nasıl ve ne zaman” sorularına yönelik bildirimsel bilgi (*declarative knowledge*), işlemsel bilgi (*procedural knowledge*) ve duruma bağlı bilgileri (*conditional knowledge*) içerir. Kişinin nesneler hakkındaki bilgisine bildirimsel, bir şeyin nasıl yapılacağını bilme bilgisine işlemsel, niçin ve ne zaman sorularına cevap veren bilgiye ise duruma bağlı bilgi denilir (Schraw & Moshman, 1995: 351).

Üstbilişsel strateji (*metacognitive strategy*): Planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla öğrenme ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeyi sağlayan stratejiler (O'Malley, Chamot & Kupper, 1987a: 4; Schraw & Moshman, 1995: 354, 355) ya da “bireyin kendi bilişsel süreçlerini, duruma en uygun biçimde düzenleyebilme ve yönetebilme yeteneği” (Özsoy, 2007: 10) olarak tanımlanmıştır.

Ön örgütleyiciler (*advance organizers*): Metni, düzenleme ilkeleri doğrultusunda gözden geçirerek, öğrenilecek materyalle ilgili ana fikir ve kavramları ön görmek (Chamot, O'Malley, Kupper & Impink-Hernandez, 1987: 136); yeni olan bilgiyle önceden öğrenilen bilginin ilişkilendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Russell, 1991, aktaran: Beyhan, 2005: 25).

Yönlendirilmiş dikkat (*directed attention*): Bir öğrenme görevine katılma ve görevle ilgisiz olan dikkat dağıtıcıları görmezden gelme iradesi (O'Malley, Chamot, Manzanares, Russo & Kupper, 1985a: 582); bireyin zihin ve dikkat kaynaklarını bilinçli ve istekli olarak belli bir göreve odaklaması ve görev boyunca dikkat kaynaklarını istendik biçimde yönetebilmesi olarak tanımlanabilir.

Seçici dikkat (*selective attention*): Genellikle anahtar kelimeler, kavramlar ve/veya dilbilimsel işaretleyicileri tarayarak, girdinin belirli yönlerine katılmaya önceden karar vermek seçici dikkat olarak ifade edilmektedir (Chamot vd., 1987: 136; O'Malley vd., 1985a: 582).

Öz yönetim: (*self-management*): Öğrenme süreçlerinin öğrenen tarafından planlanması ve yönetilmesidir. O'Malley vd. (1985a: 582) kavramı, birinin öğrenmesine yardımcı olan koşulları anlama ve bu koşulları ihtiyaca göre düzenleme olarak tanımlamışlardır. Öz yönetimli öğrenme, özerk, bağımsız ya da kendi kendine öğrenmeyi esas alan üst düzey bir öğrenme biçimidir.

İşlevsel planlama (*functional planning*): İşlevsel olarak yeni bir dil görevi yürütmek için gerekli olan dilsel bileşenleri planlama ve prova etme olarak tanımlanmaktadır. Bu kategori, öğrenme sürecini genel düzeyde planlamak ve organize etmek için yapılan tüm eylemleri kapsar (O'Malley vd. 1985a: 583).

Kendini izleme (*self-monitoring*): Birinin konuşma ve yazmasını, doğruluk, telaffuz, gramer ve kelime bilgisi açısından düzeltmesi ya da hedef kitleye göre düzenlemesidir (O'Malley vd., 1985a: 583). Kendini izleme, dilsel üretimin önceden belirlenmiş ölçütlere uygun biçimde gerçekleşip gerçekleşmediğinin gözlenmesidir. Bu strateji, bilişsel düzeyde devam eden süreçlerin yönetilmesini içerir.

Öz değerlendirme (*self-evaluation*): Öğrenme etkinliği tamamlandıktan sonra performansın belirlenmiş bir standarda göre kontrol edilmesidir. Birinin bir öğrenme etkinliğini doğruluk ölçüsüne göre kontrol etmesi ve ne derece başarılı olduğuna karar vermesidir (O'Malley vd., 1985a: 583).

Yazma becerisi: Zihinde yapılandırılmış bilgileri metinleştirme yeteneği (Güneş, 2009: 11); duygu ve düşünceleri harfler, semboller ve işaretlerle başkalarına aktarma yeterliliğidir (Karatay, 2015: 21).

II. BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Üstbiliş Kuramının Teorik Arka Planı

Üstbiliş, kavramsal ve kuramsal olarak 1970’li yılların ortalarında sistematize edilmiş biçimde ortaya çıkmıştır. Ancak kuramsal olarak üstbilişin dayandığı bilimsel teorik temeller daha eskidir. Kavramın geçmişe dönük ayak izlerini takip eden çalışmalarda önemli verilere ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmacılar (Braten, 1991a, 1991b; Brown & Deloache, 1977; Fox & Riconscente, 2008; Rohrkemper, 1989), bilhassa bilişsel gelişim kuramının temsilcilerinden Vygotsky ve Piaget’nin üstbiliş teorisi için değerli bir miras bıraktığını ortaya koymuşlardır.

Yaptığı çalışmalarla, üstbiliş kavramının birçok muğlak alanını berraklaştıran ve saygın bir araştırmacı olarak referans alınan Brown, kontrol süreçlerine yapılan bilişsel transferleri, Vygotsky’nin gelişim teorisiyle yakından ilişkilendirmektedir. Ona göre, üstbiliş kuramı, Vygotsky’nin “başkalarının düzenlemesi”nden (other-regulation) “öz düzenleme”ye (self-regulation) yapılan aktarım yaklaşımından etkilenmiştir (aktaran: Braten, 1991a: 180; Papaleontiou-Louca, 2008: 9-10).

Vygotsky (1998: 134), bilginin aşamalı olarak geliştiğini; ilk aşamanın otomatik ve bilinçdışı edinimi, ikinci aşamanın ise bilgi üzerinde aktif ve bilinçli kontrolleri içerdiğini belirtmektedir. Ölümünden çok sonra ortaya konulan ve bilişin farkındalığı ile kontrolü olarak da bilinen üstbiliş, onun sözü edilen bu hiyerarşik biliş anlayışıyla paralellik göstermektedir (Brown & Deloache, 1977: 22).

Öz yeterlik başta olmak üzere, bireyin kendi sınırlıkları, görev değişkenleri ve belirli bilişsel süreçler hakkındaki farkındalığı gibi modern psikolojinin ilgi alanlarının Vygotsky’nin çalışmalarında konu olarak işlendiği görülmektedir. Yine üstbilişsel denetimlere karşılık gelen, adına üstbiliş denmese de, üstbilişin kavramsal alanı içindeki

alt birimler olan tüm kontrol süreçleri, Vygotsky'de (1998: 136-138) bilinçli olan/olmayan kendiliğinden olan/olmayan gibi kavramsal ilişkiler üzerinden tartışılmaktadır.

Üstbilişin düşünsel arka planını ortaya koymaya çalışırken, Vygotsky'nin içsel konuşma kuramına değinen Braten (1991b: 318), öz düzenleme stratejilerinin, Vygotsky'nin kuramsal yaklaşımında, tarihî ve kültürel bir geçmişe sahip olduğunu ve toplumsal etkileşimle bireye aktarıldığını belirtmektedir. Bu teorideki ana taşıyıcının insan dilinin işaret sistemi olduğunu, bu tarihî ve kültürel mirasın, bireyin gelişim sürecini takip ederek içsel konuşmanın öz düzenleyicilerine dönüştüğünü ifade etmektedir.

Rohrkemper (1989: 145), bu görüşe paralel olarak, dile dayalı elde edilen semantik bilgilerin, tekrarlama ve detaylandırma gibi öğrenme stratejilerinin, öğrenmeyi öğrenmenin ve strateji bilgisini içeren üstbilişsel farkındalıkların, Vygotsky teorisinde, kültürel ve toplumsal olarak yapılandırılmış görev ve araçlara karşılık geldiğini düşünmektedir. İnsan dilinin çoklu işlevleri üzerinde çalışan Vygotsky, böylelikle, düşünce ile dil ilişkisi üzerinden üstbilişe odaklanmaktadır.

Üstbiliş ve öz düzenleme kavramlarının Vygotsky'nin eserlerine ne şekilde yansıdığını araştıran Fox ve Riconscente'ye göre (2008: 383) bu kavramlar, onun çalışmalarında öncelikle soyutlama ve kontrollü dikkat gerektiren bilinç anlamında ortaya çıkmaktadır. Bilinci, zihinsel faaliyetlerin farkındalığı, bilinçli olmanın bilinci olarak ifade eden Vygotsky (1998: 135), üstbiliş ve öz düzenlemeyi iç içe girişik formlar biçiminde tasavvur etmekte ve bilincin her iki kavram tarafından kontrol edildiğini düşünmektedir.

Vygotsky'ye göre, çocuğun gelişiminde etkili olan her işlev iki kez görünür. Bunlar önce sosyal düzlemde (inter-psychological), daha sonra bireysel düzlemde (intra-psychological) ortaya çıkar. Bu yaklaşım, sosyal etkileşimin üstbiliş gibi (Vygotsky, bunlara üst düzey zihinsel işlevler adını verir) zihinsel süreçleri önemli ölçüde etkilediği varsayımına dayanır. Papaleontiou-Louca'ya göre (2008: 9-10), Vygotsky'nin gelişim psikolojisine ilişkin bu anlayışı üstbilişe öncülük etmiştir.

Benzer şekilde, üstbiliş ile Piaget'nin fikirleri arasında örtüşen birçok nokta bulunmaktadır. Üstbiliş; Piaget'nin çalışmalarında, kavramsal olarak değil ancak içerik

olarak, bireyin kendi düşünceleri ve düşünce süreçleri hakkında bilgi sahibi olması biçiminde ele alınmaktadır. Örneğin üstbilis kuramının düşünceye yüklediği görevler ile Piaget'nin düşünce tasnifi ve tanımlaması arasındaki benzerlik dikkat çekicidir.

Üstbilis; düşüncenin kişi tarafından kontrol edilebileceğini ve istendik biçimde yönlendirilebileceğini, bu sürecin bilinçli ve kasıtlı olabileceğini, izleme stratejileriyle düşüncenin denetlenebileceğini ve doğru ile yanlış üzerinden değerlendirilebileceğini savunmaktadır (Fox & Riconscente, 2008: 378). Bu nedenle üstbilis, bazı araştırmacılar tarafından, yürütücü bilis mekanizması olarak adlandırılmaktadır.

Üstbilisin bu yaklaşımıyla örtüşecek biçimde, Piaget (1926: 43); yönlendirilmiş ve yönlendirilmemiş (otistik) iki farklı düşünce biçiminden söz etmektedir. Ona göre yönlendirilmiş düşünce bilinçli ve amaçlıdır, kaynağını akıldan alır, kişinin amacı doğrultusunda yönlendirilebilir, doğru ve yanlış üzerinden yapılan değerlendirmelere göre sınanabilir. Yönlendirilmemiş düşünce ise bilinçaltındadır, henüz bilis düzeyine çıkmamıştır ve bilinç düzeyinde var olan amaç ve sorunlarla ilgilenmez, kaynağını ise hayal dünyasından alır. Bu tasnif ve tanımlamalara göre, yönlendirilmiş düşünce modern çağın üstbilis olarak tanımladığı kavrama denk gelmektedir.

Uluslararası ölçekte bilinirlikleri ve etkileri Vygotsky ve Piaget'ninki kadar olmasa da üstbilisin zaman içerisinde kavramlaşmasına etki eden birçok bilim insanı bulunmaktadır. Bu araştırmacılardan biri de Tarski'dir. Dilin doğal yapısı içinde kurgulanan bazı ifadelerin veya paradoksların, anlamsal açıdan tanımlanmasının güçlüğüne ortaya koyan Tarski (1956), nesne düzeyi ve meta düzey olmak üzere iki düzeyden söz etmekte ve bu düzeyleri, cümlede var olan anlamı tatmin edici biçimde tanımlamak için kullanmaktadır. Tarski'ye göre, nesne dilinde geçen cümlelerin doğru tanımı için nesne dili değil, meta dil olarak bilinen başka bir dil kullanılmadır. Tarski'ye ait bu kuram, nesne-meta kavramları etrafında hiyerarşik bir yapıyı öngörmektedir. Buna göre karmaşık formlar ve kavramlar açıklanırken bilise atfedilen kavrama düzeyleri nesne düzeyi (object-level); üstbilise atfedilen kavrama düzeyleri ise meta düzey (meta-level) şeklinde kategorize edilmektedir (Harten, 2014: 7). Dolayısıyla nesne düzeyi bilis düzeyini, meta düzey ise nesne düzeyinin izlenmesi ve kontrolünü içermektedir. Başka bir ifadeyle meta düzey, bilis düzeyinde sürdürülen görevlerin bilisi olarak tanımlanmaktadır. Çünkü nesne düzeyi meta düzeye göre hiyerarşik açıdan daha alt seviyededir.

Bu arada nesne düzey/meta düzey gibi kategorik sınıflamalar, Tarski'den önceki dönemlerde, farklı disiplinlerde yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Örneğin Hilbert, meta-matematik, Carnap, meta-dil kavramlarını kullanmışlardır (aktaran: Nelson & Narens, 1990: 125-126). Bu erken dönem biliş teorileri, hiyerarşik biliş esasına dayanan üstbilişin kavramsal olarak disipline edilmesinde önemli rol oynamıştır. Nitekim farklı düzeyleri ve farklı süreçleri içeren biliş anlayışı, sonraları hiyerarşik olarak, Nelson ve Narens (1990) tarafından modellenmiştir.

Üstbilişin köşe taşları sayılan bu çalışmalar önemli olmakla birlikte, yapılan çalışmaların içinde, üstbilişin örtük bir alan olmaktan erişilebilir bir alana dönüşmesi ancak 1970'li yıllarda mümkün olabilmıştır. Bu sürece giden yolun ilk deneysel çalışması 1965 yılında Hart tarafından yapılmıştır (Shimamura & Squire, 1986: 453). Üstbilişin günümüzde kabul gören konseptinin ortaya çıkmasını sağlayan ilk araştırmacılardan biri olan Hart (1965: 208-215), bellek ve bilme hissi konusunda bazı teknikler deneyerek bilgiyi geri çağırma ve tanıma düzeyini ölçmeyi başarmış ve bilişsel psikoloji alanına önemli katkılar sunmuştur (Harten, 2014: 7).

Üstbilişin yerleşik tanımıyla benzerlik gösteren ilk çalışmalar, kontrol süreçleri eşliğinde yürütülen ezber ve bellek çalışmalarıdır (Kim, 1991: 8). Gerçekten de 1970'li yıllara gelindiğinde, Flavell ve meslektaşlarının öncülüğünü yaptığı bellek geliştirme araştırmaları hız kazanmıştır. Küçük yaşlardaki çocukların anlık hafıza aralıkları ile çalışma esnasında kendi öğrenmelerini izleyebilme yetenekleri üzerinde çalışan Flavell, çocuğun gelişimi ile hafızasının birbiriyle yakından ilişkili olduğu sonucuna varmış (aktaran: Braten: 1991a: 182). Flavell (1975: 1), bireyin bellek bilgisi ve farkındalığına ilişkin yeterliğini üst bellek olarak adlandırmıştır.

Yapılan bu çalışmalar kısa sürede bilişsel gelişim alanında rağbet görmeye başlamış ve yapılan deneysel çalışmalar sonucunda bilişin de kategorik olarak sınıflamasını sağlamıştır. Üstbilişin tanımlanmış bir kavram olarak bilişsel psikoloji ve eğitim psikolojisi alanına girmesi, 1976 yılında Flavell tarafından yayımlanan bir çalışmayla mümkün olmuştur (Hartman, 1998: 1). Önceleri, üzerinde birçok çalışma yapılmasına rağmen kavram pek de anlaşılamamış ve bu nedenle 1980 sonrasına kadar tartışmalı bir alan olarak kalmıştır (Schoenfeld, 1992: 9).

2.1.2. Üstbiliş

Üstbilişle özdeşleşen Flavell'in bellek ve biliş çalışmalarında Piaget'nin etkisinde kaldığı bilinmektedir. Onun, üstbiliş kavramını ortaya koymadan önce, gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalarıyla bilinen Piaget'ye dair yayınlar yapması (1963) ve Piaget'nin düşünce mirasına sahip çıkması (1996) bu etkinin işareti sayılabilir. Nitekim Flavell, bilişin bilişi için metacognition/üstbiliş terimini kullanmadan önce, Piaget'nin etkisiyle, çocukların resim çalışmalarına yansıyan düşünsel süreçler için metathinking/üstdüşünüş kavramını kullanmıştır. Bu kavramla, düşünme süreçlerinde odaklanan noktanın nesnelerin değil, düşünmenin kendisi olduğunu vurgulamıştır. Böylece onu üstbilişe ulaştıracak kavramsal temelli de inşa etmiştir (Velzen, 2016: 14).

Üst bellek kavramı üzerinde yaptığı çalışmalardan hareketle üstbilişe ulaşan Flavell, bilişle ilgili temelde iki yetkinlik alanını öngörmüştür. Bunlardan ilki üstbilişsel bilgi, diğeri ise üstbilişsel kontroldür. Bu ikili yapı, onun üstbiliş tanımlamasında da esas alınmıştır. Flavell, bu ikili yapı ekseninde, üstbilişi, kişinin kendi bilişsel süreçleriyle ilgili bilgisi ve bir amaca yönelik bilişsel süreçlerin izlenmesi ve düzenlenmesi; kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve kontrolü olarak tanımlamıştır (aktaran: Braten, 1991a: 182). Aradan geçen zaman içerisinde, kavram bazı konularda muğlaklık içerdiği gerekçesiyle eleştirilmiş; ancak Flavell, daha yakın dönem çalışmalarının birinde (2004: 274), üstbilişin “biliş hakkındaki biliş”i ifade ettiğini belirtmiştir.

Flavell'in çerçevesini çizdiği üstbiliş, biliş sahibi bir varlık olarak insanların nitelikleri, farklı bilişsel görevlerin doğası ile farklı görevlerin çözümünde uygulanabilecek olası stratejiler hakkında bilgiler içermektedir. Bunlara ilaveten, bilişsel etkinlikleri izleme ve düzenleme görevini üstlenen yönetici beceriler de üstbilişsel beceriler olarak nitelenmektedir (Flavell, 1999: 22).

Flavell ile birlikte, üstbilişin zaman içerisinde neredeyse bir psikoloji ekolüne dönüşmesini sağlayan Brown da üstbilişi, kişinin kendi bilişsel süreçlerine yönelik bilgisi ve bilişsel eylemlerine yönelik kontrolü olarak tanımlamış; öğrencilerin kendileri hakkında sahip oldukları bilgiler (örneğin; öğrenme hızları) ile öğrenme bağlamı hakkındaki bilgilerinin (örneğin ezberleme stratejileri) üstbiliş bilgisi olduğunu belirtmiştir (aktaran: Velzen, 2016: 17). Brown'un çalışmaları, kavramın bilişsel açıdan

kabul edilebilirliğine önemli katkı sağlamış, üstbilişin disiplinler arası bir alana dönüşmesinde önemli rol oynamıştır (Palincsar, 1999: 34).

Flavell ve Brown'un üstbilişle ilgili araştırmaları önemli olmakla birlikte, kavramın soyut oluşu nedeniyle tanım ve yorumlanması ilk dönemler tartışmalı kalmıştır. Esas itibarıyla üstbiliş, terim olarak yeni, ancak kavram olarak eskidir. Swiderek (1996: 418), kavramın bu özelliğini babaannesinin “ne yaptığını bir düşün” uyarısı üzerinden açıklamaktadır. Toplumsal hayatın içinde birey tarafından ortaya konulan fiziksel ve düşünsel eylemlerin toplumsal normlara uygunluk açısından zihin tarafından kontrol edilmesi adı konulmamış bir üstbiliş becerisidir. Ancak aslında var olan ve toplum tarafından anlaşılan bu durumun, bir terim etrafında tanımlanması kolay olmamıştır. Konuyla ilgilenenler benzer tanımlar yapmış; ancak, genel kanaate göre üstbiliş en az anlaşılan kavramlardan biri olmuştur.

Kavramın anlaşılması kadar başka dillerde adlandırılması da zor olmuştur. İngilizce metacognition kavramıyla karşılanan üstbilişin, yapılan literatür taramasında; bilişüstü, bilişötesi, metabiliş, bilişsel farkındalık gibi farklı terimlerle ifade edildiği görülmüştür. Türk Dil Kurumu, metacognition kavramını üstbiliş terimiyle karşılamıştır (Özsoy, 2007: 134).

Her ne kadar az anlaşıldığı belirtilse de, üstbiliş ile ilgili literatürden elde edilen tanımlamalarda belli bir uzlaşmaya varıldığı ve tanımlamaların benzerlik içerdiği görülmektedir. Alanda kabul gören araştırmacıların yaptıkları üstbiliş tanımları kronolojik olarak aşağıda verilmektedir:

Flavell, 1976: 232	Genellikle bazı somut hedef veya amaçlara hizmet eden bilişsel nesneler veya işlemlerin aktif olarak izlenmesi ve sonuç olarak düzenlenmesi,
Brown, 1980: 453	Kişinin bilişsel eylemlerinin kendisi tarafından bilinçli bir şekilde kontrol edilmesi,
Brezin, 1980: 231	Bireyin biliş-hafıza, algı, anlama, dil ile ilgili alanlarda işlem yapma yetenekleri hakkındaki bilgisini içeren bir terim,
Baker ve Anderson, 1982: 282	Devam eden anlama süreçlerinin başarılı biçimde yürütülüp yürütülmediğinin izlenmesi ve uygun düzeltici müdahalelerle sürecin sorunsuz bir şekilde devam ettirilmesi,

Gutherie, 1982: 512	İnsanların kendi öğrenmelerini kontrol altına alma biçimi, yeni fikir ve kavramları anlamak için dikkatlerini düzenleme tarzı,
Babbs ve Moe, 1983: 423	Kişinin kendi bilişini izleme yeteneği,
Weinert, 1987: 8; aktaran Hartman: 1998: 1	İkinci dereceden bilişler, düşünceler hakkındaki düşünceler, bilgi birikimi hakkında bilgi veya eylemlerle ilgili düşünceler,
Marzano, Brandt, Hughes, Jones, Presseisen, Rankin ve Suhor, 1988: 9	Belirli görevleri yerine getirirken düşüncemizin farkında olmak ve daha sonra ne yaptığımızı kontrol etmek için bu farkındalığı kullanmak,
Blakey ve Spence, 1990: 1	Düşünme hakkında düşünmek, ne bildiğimizi ve bilmediğimizi bilmek, düşünce yönetimi,
Schraw ve Moshman, 1995: 356	Biliş ve bilişin düzenlenmesi bilgisi,
Mayer, 1998: 49	Okuduğunu anlama, yazma ve matematiğe ilişkin stratejik beceriler,
Livingston, 2003: 2	Öğrenmeye katılan bilişsel süreçler üzerinde aktif kontrol içeren üst düzey düşünme becerileri,
Martinez, 2006: 696	Düşüncenin izlenmesi ve kontrolü,
Dunlosky ve Metcalfe, 2009: VII	Kişinin kendi düşünceleri ve bilişleri hakkındaki düşünceleri,

Tanımlar dikkate alındığında üstbilişin iki yönlü bir yetkinlik olduğu görülmektedir: bilişin bilgisi veya farkındalığı ile bilişin düzenlenmesi veya kontrol edilmesi. Bu durumda üstbiliş, geleneksel olarak, biliş hakkındaki bilgileri içeren üstbilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesini içeren üstbilişsel kontrol süreçleri olarak kategorize edilmektedir.

Sözü edilen iki yetkinlik alanından biri olan üstbilişsel farkındalık, ortaya çıkan bir sorun alanıyla ilgili kişinin bilgi kaynakları hakkında yargıya varabilme becerisidir. Birey sorunla karşılaştığında, onunla ilgi ne bilip ne bilmediğinin farkına varmasıdır (Brown, 1977: 8). Üstbilişsel öz düzenleme ise, planlama, amaç belirleme, düzenleme, izleme ve değerlendirme stratejileri aracılığıyla öğrenme görevlerinin sağlıklı biçimde yürütülmesi ve kontrol edilmesidir (Zimmerman, 1990: 5).

Brown (aktaran: Papaleontiou-Louca, 2008: 3-4) biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere üstbilişi iki ana etki alanına ayırmaktadır. Ona göre biliş

bilgisi, istikrarlı, yanılabilir ve geç gelişen bir bilgidir; ancak biliş bilgisi kendi içinde tutarlı bir bilgidir. Buna karşılık, bilişin düzenlenmesi nispeten dengesiz, bazen istikrarlı ve yaştan bağımsızdır. Bilişin düzenlenmesi öğrenmeyi düzenlemek ve denetlemek için kullanılan faaliyetleri ifade eder.

Kluwe'un (1982: 202), üstbilişe yönelik tanımlamaları da çok boyutludur. Ona göre üstbiliş becerisi, kişinin hem kendi düşüncesi hem de başkaları hakkında bilgi sahibi olması, kendi düşüncelerini izleme ve düzenleme yetkinliğidir. Kluwe (1982: 212), izleme ve düzenleme stratejileri için yürütücü süreçler (executive processes) kavramını kullanır. İzleme stratejileri, diğer üstbiliş stratejileri gibi yönetici bir stratejidir ve bilişi yönetmekle görevlidir. İzleme stratejileri kişi açısından şunları sağlar: Üzerinde çalışılan görevi tanımlamak, bu görevin ilerleme durumunu kontrol etmek, göreve ilişkin durumu değerlendirmek ve sonuca dair tahminler yürütmek. Düzenleme stratejileri, bilişe yön veren, onu sevk ve idare eden stratejileri içerir. Düzenleme stratejilerinin görevleri şunlardır: Eldeki kaynakları mevcut görev için kullanmak, görevi tamamlamak için atılacak adımları belirlemek, yoğunluğu ve hızı ayarlamak (aktaran: Papaleontiou-Louca, 2008: 3).

İlk dönem araştırmalarından birini gerçekleştiren Marzano vd. (1988) üstbilişin sınıf uygulamaları ve öğrenme üzerindeki etkisini incelemiş ve -başka araştırmacıların ikili yapı anlayışına benzer biçimde- üstbilişin iki ana yönüne odaklanmıştır: benlik bilgisi ve kontrolü ile süreç kontrolü.

Geçen yıllar içerisinde üstbiliş kavramı birçok disipline transfer edilmiş ve söz konusu kavramla ilgili farklı modellemeler ortaya çıkmıştır. Bunlar içerisinde en bilinenleri Flavell ve Brown modelleridir. Flavell (1979: 906) üstbilişi; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler (veya görevler) ve eylemler (veya stratejiler) olmak üzere dört başlık altında ele almıştır. Brown ise üstbilişi iki kategoriye ayırmıştır: biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi. Brown'a göre, bu iki üstbiliş biçimi birbirleriyle yakından ilişkilidir. Her biri diğerinden yinelemeli olarak beslenir; ancak kolayca ayırt edilebilirler (aktaran: Gama, 2004: 14).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda üstbiliş kavramı genel olarak iki ana başlık altında incelenmiştir: Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol. Üstbilişsel bilgi, yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma bağlı bilgileri içerir. Üstbilişsel kontrol ise üstbilişsel

stratejileri içerir. Üstbilişsel kontrol aynı zamanda bir üstbilişsel stratejidir (Özsoy, 2007: 19).

Üstbiliş ile ilgili yapılan tanımlamalarda bilişsel süreçleri denetleme ve düzenlemede kişinin farkındalığı ve rolünün vurgulandığı da anlaşılmaktadır. Bireyin bilgisi, bilgi süreçleri, bilişsel ve duygusal durumları hakkındaki bilgisi, bilişsel ve duygusal durumlarını izlemesi ve kontrol etmesi üstbilişsel beceriler olarak adlandırılmaktadır. Tanımların aynı zamanda üstbilişi, bilişin daha ilerisinde bir üstbilme noktası, bireyin iç iletişimle düşünmesi ve kendi farkında olması olarak ele aldığı görülmektedir (Akpunar; 2011: 359).

Yapılan değerlendirmeler ışında üstbilişi; kişinin kendi bilişsel kaynakları hakkındaki bilgisi ve farkındalığı ile bu bilgiyi belirli problemleri çözmek için düzenlemesi, kullanması ve kontrol etmesi şeklinde tanımlamak mümkündür.

Üstbiliş etrafında yapılan kavramsal ve kuramsal tartışmalar zamanla önemli bir bilgi birikiminin oluşmasını sağlamıştır. Bu birikimde önemli bir pay sahibi olan Flavell, (1999: 22; 2004: 275), üstbiliş konusunda yapılan çalışmaların iki ana başlık altında toplanabileceğini belirtmektedir. Bunların ilki çocukların bellek stratejileri ile ilgili bilgileri ve bu bilgileri kullanmalarına; diğeri ise dil ve iletişim, algı ve dikkat, anlama ve problem çözme konularında çocukların üstbiliş becerilerine yönelik çalışmalardır.

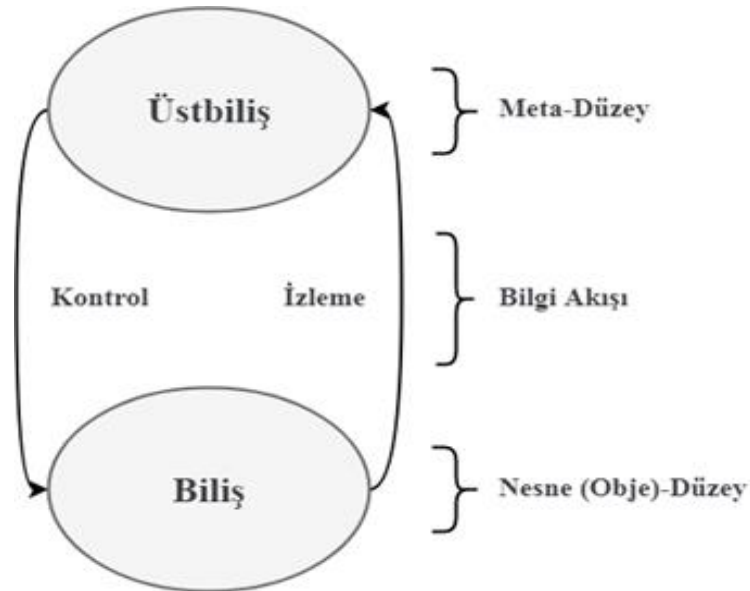
Flavell'in bu tespitinin üstüne eklenen araştırmalar dikkate alındığında, kırk yılı aşan bir sürede, üstbiliş konusunda hatırı sayılır bilimsel teorik ve pratik temelin oluştuğu görülmektedir. Geçen süre içinde, üstbiliş kavramı, başta bilişsel psikoloji, gelişim psikolojisi ve eğitim psikolojisi olmak üzere birçok farklı disiplinde farklı perspektifler içeren araştırmalara konu olmuştur. Bilişin ve belleğin izlenmesi ve kontrolü ile başlayan araştırmalar; üstbilişsel farkındalıklar, beceriler, deneyimler, stratejiler, bilme hissi, bilme yargısı, öz düzenleme, kendini izleme, öz değerlendirme, öğrenme ve hafıza yargıları gibi kavramlar etrafında yapılan teorik ve uygulamalı çalışmalarla zengin bir içeriğe kavuşmuştur.

2.1.3. Üstbiliş ve Biliş

Üstbiliş ile biliş arasındaki temel ayrım bilginin kullanılma biçiminde ortaya çıkar. Aynı bilgi görev odaklı yürütücü işlevlerde kullanıldığında bilişsel, kontrol odaklı

denetleyici işlevlerde kullanıldığında üstbilişsel bir kimlik kazanır. Örneğin, bir metni anlama gayreti bilişsel düzeyde gerçekleşen bir görevdir. Aynı metnin anlaşılıp anlaşılmadığının sınanması ise üstbilişsel düzeyde gerçekleşen bir kontroldür. Bilişsel düzeyde yapılan iş, belli bir hedefe ulaşmaya yönelikken, üstbilişsel düzeyde yapılan iş süreci düzenleme ve denetim altında tutmaktır (Livingston, 2003: 3). O halde biliş ile üstbiliş arasındaki farklılaşma içerikten ziyade, amaç ve işlevle ilgilidir.

İki kavram arasındaki ilişki uzun süre tartışmalı kalsa da, bunu açıklama gayreti taşıyan çalışmalarda, genellikle Tarski ile Nelson ve Narens'in yaklaşımlarının referans alındığı görülmektedir. Tarski (1956), bir şeyin tanımlanması için o şeyin kendisini değil, ondan farklı olan başka şey üzerinden tanımlanmasını öngörür. Bu yaklaşıma göre, üstbiliş ile biliş arasındaki ilişkide, üstbiliş ancak biliş üzerinden tanımlanabilmektedir. Kimi araştırmacılar (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006: 4), üstbilişin bileşenlerinin belirlenmesinde, Nelson ve Narens tarafından modellenen ve üstbilişi bilişle olan ilişkisinden hareketle tanımlayan yapının önemine dikkat çekmektedir. Nelson ve Narens'e (1990: 126; Nelson, 1996: 105) göre, biliş ve üstbiliş iki düzeyi ifade etmektedir. Bilişsel faaliyetlerin gerçekleştiği düzey nesne düzeyi; bu düzeyi (nesne düzeyi) yöneten, kontrol eden düzey ise meta düzey olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca iki düzey arasında sürekli bir bilgi akışı bulunmaktadır.



Şekil 1. Nelson ve Narens'in Üstbiliş Modeli*

*Kaynak: Nelson & Narens, 1990: 126

Nelson ve Narens'ten (1990: 126) uyarlanan Şekil 1'deki modellemede (üstbilgi ve bilgi ifadeleri araştırmacı tarafından eklenmiştir), bilgi ile üstbilgi arasında görev ve işlev bakımından ayırım yapılmakta; ancak düzeyler arasında kopuk değil, ilişkili bir yapı öngörülmektedir. Buna göre, bilgi ile üstbilgi arasındaki ilişki özne ve nesne arasındaki ilişki gibi görülmekte (Akpınar, 2011: 361), nesne düzeyinde var olan bilgi, meta düzeyde bulunan üstbilgi tarafından kontrol edilmektedir. Modelde, üstbilginin bilgi bağlamında tanımlanması gibi, meta düzey de nesne düzey üzerinden açıklanmaktadır.

Nelson ve Narens'in üstbilgi modelinde, düşük düzeyli bir düşünme sürecinin (bilgi) yüksek düzeyli bir düşünme süreci (üstbilgi) tarafından izlenmesi ve kontrol edilmesi söz konusudur. Model üç temel ilkeye dayandırılmaktadır (Hacker, Bol & Keener, 2008: 431):

1. Zihinsel süreçler, nesne düzey (bilgi) ve meta düzey (üstbilgi) olmak üzere iki bileşenden oluşur.
2. Meta düzey, üstbilgisel bilgiye kaynaklık eden nesne düzeyinin dinamik bir modelidir.
3. Nesne düzeyinden meta düzeye (izleme) ve meta düzeyden nesne düzeyine (kontrol) sürekli bilgi akışı vardır.

Bilginin nesne düzeyine indirilmesi, nesne üzerinde genellikle hüküm ve tasarruf sahibi olan öznenin de üstbilgi olarak konumlanmasını gerektirir. O halde, özne/üstbilgi mekanizması, nesne/bilgi düzeyinde gerçekleşen zihinsel faaliyetleri kontrol etme tasarrufuna sahiptir. Nelson ve Narens'e göre (1990: 127), üstbilgi ifade eden meta düzey ile bilgi ifade eden nesne düzeyi arasındaki ilişki, izleme ve kontrol biçiminde süren ve çift yönlü bilgi akışı anlayışına dayanan bir egemenlik ilişkisidir. Kontrolü elinde bulunduran meta düzey, nesne düzeyini değiştirme iradesine sahiptir. Bu irade, nesne düzeyindeki sürecin mevcut durumunu ya da sürecin kendisini değiştirme biçiminde tezahür eder.

Modeldeki başka bir husus, nesne düzeyi tarafından meta düzeye sürekli bilginin sağlanmasıdır. İzleme mekanizması ile sağlanan bu bilgi, devam eden sürecin meta düzey tarafından gözden geçirilmesini sağlar. Nesne düzeyine ilişkin durum, izleme mekanizmasıyla meta düzeye taşınır ve meta düzeyin kontrol edici ve düzeltici hamleleri kontrol mekanizmasıyla nesne düzeye iletilir. Böylece, nesne düzeyinde

meydana gelebilecek olumsuzluklar, sorun çözücü düzey olan meta düzey tarafından giderilir (Veenman vd. 2006: 4).

Aslında sürecin istendik biçimde devam etmemesi durumunda, egemen tarafın (üstbiliş) müdahale etmesi ve durumu uygun biçimde düzenlemesi kaçınılmazdır. Çünkü biliş ile üstbiliş arasındaki bağ yatay değil, dikeydir ve üstbilişin müdahaleci egemenliğine dayanır. Buradaki müdahale ölçütü, bireyin kişisel dünya bilgisiyle ortaya çıkan öznel bilgilerdir (Nelson & Narens, 1990: 127). Bu arada üstbiliş tarafından kullanılan bu müdahale araçlarına üstbilişsel stratejiler de demek mümkündür. Çünkü literatürde üstbilişsel kontrol, üstbilişsel strateji ile aynı anlamda kullanılmaktadır.

Meta düzeyin, modelde kontrol edici bir mekanizma olarak tasarlanması (Metcalf ve Dunlosky, 2008: 350), ona stratejik olma sorumluluğunu da yüklemektedir. Bu bakımdan üstbiliş, karar verilen, yol haritası çizilen ve uygulama planı hazırlanan stratejik bir merkezdir. Buna karşılık nesne düzey, stratejik bir merkezde alınan kararların uygulanma alanıdır ve bu özelliği onu teknik bir alana dönüştürmektedir. Çünkü strateji ile teknik ilişkisi, kuram ve uygulamaya dayalı bir ilişkidir. O halde, öğrenme ve öğretme bağlamında hedeflenen sonuçların elde edilmesi, meta düzeyde yapılan planlamalara ve işe koşulan uygun stratejilere bağlıdır.

Bu modelde meta düzeyin sürece her müdahalesi işlevsel olarak strateji kullanması demektir. Bu durum, yazma becerileri açısından değerlendirilirse şöyle bir süreçten söz edilebilir:

- Öncelikle yazma sürecinin doğru yürütülüp yürütülmediği izleme stratejisiyle tespit edilir.
- Yazma sürecinde herhangi bir sorun tespit edilirse, bunların çözümünde (örneğin; süreçte ortaya çıkan sorunları aşmak için yazma aşamaları arasında ileri ve geri doğru dönüşler yapmak ve uygun düzeltmeler yapmak) kontrol süreçleri/stratejileri devreye girer.
- Stratejik müdahalelerden sonra, yazma sürecinin öğrenci tarafından belirlenen amaçlar ve yapılan planlamalar doğrultusunda gerçekleşip gerçekleşmediği yine öğrenci tarafından yinelemeli olarak izlenir.
- Sürecin durumu tatmin edici düzeydeyse, süreç devam ettirilir; değilse, strateji bilgisine bağlı olarak öğrenci tarafından yeni düzeltmeler yapılır.
- Bu döngü süreklilik arz eder.

Görüldüğü gibi, nesne düzeyi ifade eden biliş ile meta düzeyi ifade eden üstbiliş arasında işlevsel olarak ilişkili ve tanımlı görevler bulunmaktadır. Üstbilişin temel görevi, uygun stratejiler üreterek kişinin kendi zihinsel süreçlerini ve belleğini kontrol etmesini sağlamaktır. Buna karşılık, bilişin görevi sürece dair veri akışını gerçekleştirmektir. Zihinsel boyutta ve anlık zaman dilimlerinde gerçekleşen bu faaliyetlerin insan tarafından her zaman farkındalık düzeyinde ayrıştırılması mümkün olmayabilir. Ancak üstbilişe yöneltilen önemli eleştirilerden birinin biliş ile üstbilişin ayrışmasına yönelik olduğu değerlendirildiğinde, modelin bu eleştiriye makul bir açıklama getirdiği anlaşılmaktadır.

2.1.4. Üstbilişin Bileşenleri

Flavell ve Wellman'ın (1975: 8) üstbellek (metamemory) ile ilgili erken dönem çalışmalarında, belleğin üç ana faktör tarafından etkilendiği belirtilmektedir: kişinin kendine ait özellikleri, görevin özellikleri ve kullanılabilir olası stratejiler. Flavell, üstbellek araştırmalarından yola çıkarak, daha sonraki çalışmalarında (1979: 906) bilişin dört temel bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir: üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler veya görevler ve eylemler veya stratejiler. Üstbilişsel bilgi, dünya ya da yaşam bilgisidir; kişi, görev ve strateji değişkenleri tarafından etkilenmektedir. Üstbilişsel deneyimler, zihin ve duyguyla kazanılan bilişsel edinimlerdir. Hedefler veya görevler amaca yönelik bilişsel süreçlerdir. Eylemler veya stratejiler ise hedeflere ulaşmak için kullanılan araçlardır.

Üstbilişin; biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere Brown tarafından (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1982: 86) iki boyutlu olarak tasnif edilmesi, sonraki çalışmaları etkilediği anlaşılmaktadır. Wenden (1998: 519), üstbilişsel bilgi ve üstbiliş stratejilerinin, üstbilişin iki temel bileşeni olduğunu belirtir. Üstbiliş bilgisi, öğrenenlerin öğrenmeleri hakkında edindikleri bilgi; üstbilişsel stratejiler ise, öğrenenleri yöneten, yönlendiren, öğrenmeyi düzenleyen, planlayan, izleyen ve değerlendiren genel becerilerdir. Veenman vd.'ne göre (2006: 4) üstbiliş bilgisi, kişi, görev ve stratejiye yöneliktir. Üstbiliş becerileri ise sorun çözme ve öğrenmeyi düzenlemeye yönelik bileşenlerdir.

Schraw ve Dennison (1994: 460), Brown'un taksonomisine benzer biçimde, üstbilişi, biliş bilgisi ile bilişin düzenlenmesi kavramları etrafında ele alır. Biliş bilgisi, üstbilişin üç alt bilgi türüyle yansıtılmasıdır. Bunlar; bildirimsel, işlemsel ve duruma

bağlı bilgilerden oluşur. Bilişin düzenlenmesi ise stratejileri ifade eden ve öğrenmeye yardımcı olan alt süreçlerdir. Schraw ve Moshman, (1995: 353), biliş bilgisi ile bilişin düzenlenmesi bilgisinin birbirinden bağımsız olmadığını belirtir.

Nelson ve Narens'e göre (1994: 21) üstbiliş, izleme ve kontrol bileşenlerinden oluşur. Üstbilişsel izleme bileşenleri dört kategoriden oluşmaktadır. Öğrenme kolaylığı yargıları (ease-of-learning judgments) öğrenmenin kolaylık ve zorluğuna ilişkin tahminleri; öğrenme yargıları (judgments of learning), öğrenme sırasında veya sonunda yapılan tahminleri; bilme hissi yargıları (feeling-of-knowing judgments) hâlihazırda hatırlanmayan konularla ilgili sonraki bellek performansına ilişkin tahminleri; güven yargıları (judgments of confidence) elde edilen bilginin veya alınan cevabın doğruluğundan emin olma durumunu içerir. Üstbilişsel izleme bileşenlerinin ilk üçü gelecekteki performansa yöneliktir. Güven yargıları bileşeni ise geriye dönüktür (Nelson,1996: 108-109). Değişik aşamalarda kullanılan üstbilişsel kontrol bileşenleri işlem türü seçimi (selection of kind of processing), çalışmaya zaman ayırma (allocation of study time), çalışmayı sonlandırma kararı verme (termination of study time), araştırma stratejileri seçimi (selection of search strategy) ve araştırmayı sona erdirmeye kararı (termination of search) gibi bir dizi süreçler içerir.

Jacobs ve Paris (1987: 258-259), üstbilişi iki kategoriye ayırır: bilişin kendini değerlendirmesi ve düşüncenin kendini yönetmesi. Bilişin kendini değerlendirmesi bir çeşit öz değerlendirme ve statiktir; kişinin bir görev veya alanla ilgili bilgisine ilişkin farkındalıktır. Değerlendirme; bildirimsel, işlemsel ve duruma bağlı üç bilgi türü üzerinden yetenek, bilgi, görev ve stratejilere yönelik yapılır. Düşüncenin kendini yönetmesi ise özyönetim karşılık gelir. Özyönetim, bilgiyi eyleme dönüştüren dinamik bir süreçtir; planlama, değerlendirme ve düzenleme alt boyutlarını içerir.

Önceki öğrenmeleri izlemeyi, öğrenme sürecinin temeli ve üstbilişsel süreçlerin de önkoşulu olarak gören Tobias ve Everson (2002: 1), üstbilişe yönelik bileşenleri hiyerarşik olarak tasnif etmiştir. Piramit biçiminde tasarlanan bileşenlerin en altında bilgiyi izleme bulunmaktadır. Sonraki aşamalar, aşağıdan yukarıya doğru sıralanmak üzere öğrenmeyi değerlendirme, strateji seçimi ve planlamadır. İzlemenin üzerine inşa edilen bu üç aşama kontrol stratejisiyle denetlenmektedir. Modele göre, bilinenler ile bilinmeyenler arasında, öğrenen kişiye ayırım yapabilme imkânı sağlayan bileşen, izlemedir. İzleme olmadan, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini doğru biçimde

değerlendirmesi veya ileriye dönük öğrenmelerini kontrol edebilmek için önceden plan yapması oldukça zordur.

Pintrich, Wolters ve Baxter (2000: 44, 47), üstbilişin ve öz düzenlemenin birbirine bağımlı olan üç genel bileşenden oluştuğunu belirtmektedir: üstbilişsel bilgi, üstbilişsel yargılar ve izleme, öz düzenleme ve bilişin kontrolü.

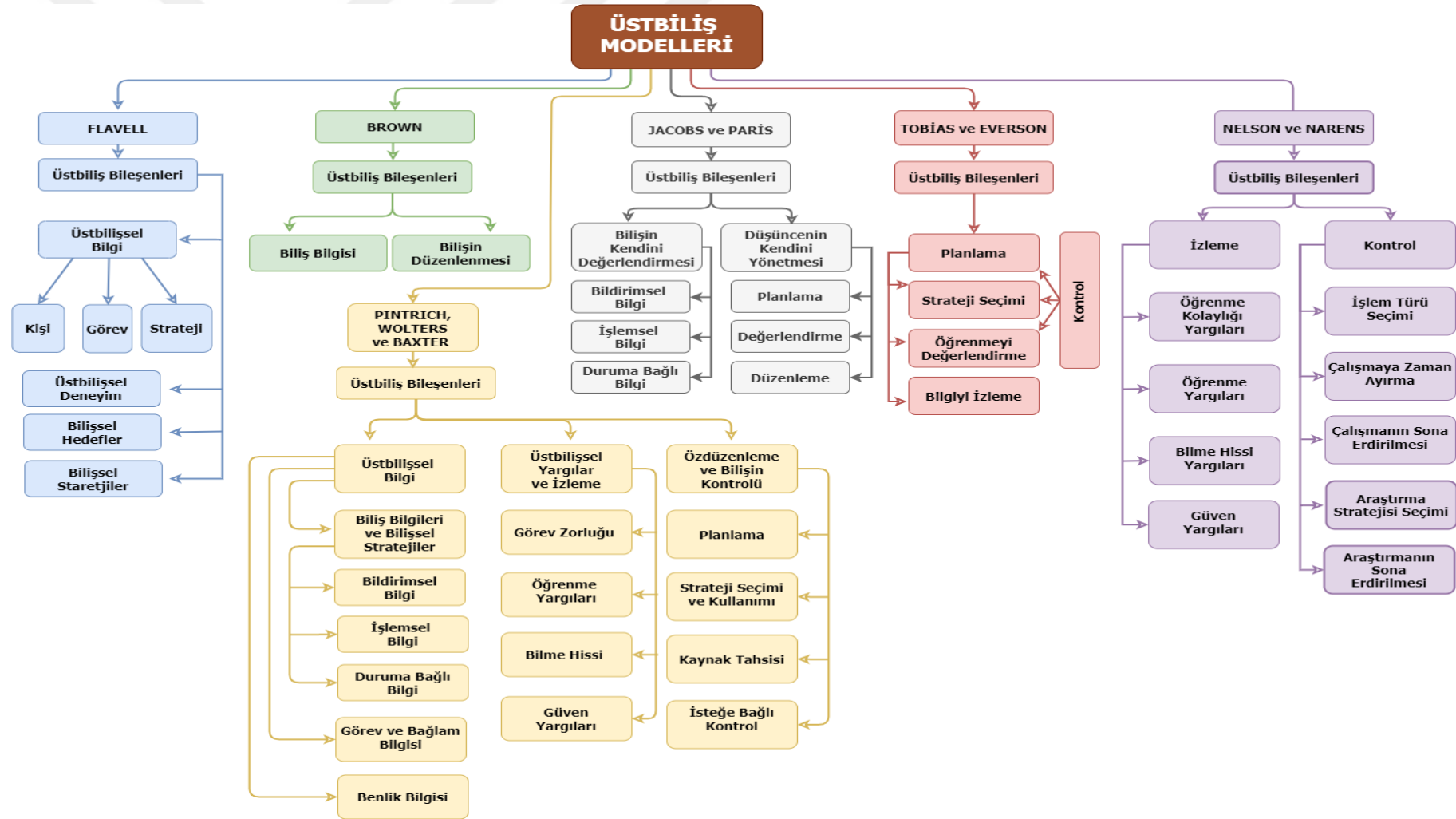
Modeldeki ilk bileşen olan üstbilişsel bilgi üç boyutludur. İlk boyut bilişin evrensel yönüne ilişkin biliş bilgileri ve bilişsel stratejilerdir (knowledge of cognition and cognitive strategies). Bunlar bildirimsel (ne), işlemsel (nasıl) ve duruma bağlı (ne zaman ve niçin) bilgilerdir. İkincisi, bilişi etkileyen görev ve bağlam bilgisidir (knowledge of tasks and contexts). Üçüncüsü ise kişi/benlik bilgisidir (knowledge of self). Bu bilgi, öğrenenin bireysel ve sosyal açıdan güçlü ve zayıf yönlerini belirten karşılaştırma bilgisidir.

Üstbilişin ikinci bileşeni olan üstbilişsel yargılar ve izleme (metacognitive judgments and monitoring), Nelson ve Narens modelindeki izleme boyutu gibi dört boyutludur ve aynı bileşenleri içermektedir. Bunlar, görev zorluğu ya da öğrenme kolaylığı yargıları (task difficulty or ease of learning judgments), öğrenme yargıları (judgments of learning), bilme hissi (feeling of knowing) ve güven yargılarından (confidence judgments) oluşmaktadır. Görev zorluğu ya da öğrenme kolaylığı yargıları, öğrenme görevinin kolaylık veya zorluk derecesine yönelik değerlendirmelerdir. Öğrenme yargıları, kavramayı izlemeyle ilgilidir. Bilme hissi, ihtiyaç duyulduğu halde hatırlanamayan; ancak sezilen bir bilgiyle ilgili deneyim ve farkındalığı ifade eder. Güven yargıları ise verilen cevabın doğruluğu veya uygunluğu ile ilgili kararlardır.

Araştırmacıların taksonomisinde son bileşen olan öz düzenleme ve kontrol (self-regulation and control); planlama (planning activity), strateji seçimi ve kullanımı (strategy selection and use), kaynak tahsisi (allocation of resources) ve isteğe bağlı kontrol (volitional control) boyutlarını kapsamaktadır. Planlama etkinliği; amaç belirleme, zaman kullanımı ve uygulamadan oluşur. Strateji seçimi ve kullanımı; göreve yönelik stratejilerin belirlenmesi ve görev sürecinde koşullara bağlı olarak strateji değişikliğine gidilmesidir. Kaynak tahsisi; zaman kullanımının kontrol ve düzenlenmesi, öğrenme çabası, öğrenme hızı ve performansı ile ilgilidir. İsteğe bağlı kontrol; motivasyonun, duygu ve çevrenin kontrolü ve düzenlenmesi süreçleridir.

Literatürde üstbiliş ile öz düzenleme kavramlarının kullanımı konusunda kafa karışıklığı olduğunu belirten Pintrich vd.'ne (2000: 45) göre, her iki kavram ortak öğrenme süreç ve stratejileri içermektedir. İzleme, kontrol ve düzenleme süreç ve stratejileri öz düzenleyici öğrenme modellerinde sık sık kullanılmakta ve söz konusu süreç ve stratejiler üstbiliş bilgisinin temel değişkenlerinden olan kişi bilgisi ile biliş bilgisine gönderme yapmaktadır. Bu ilişki öz düzenleme ile üstbilişi ortak kavramlar etrafından ilişkilendirmektedir.

Literatürde genel olarak, üstbilişin; üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel kontrol ve düzenleme olmak üzere iki bileşenden oluştuğu konusunda genel bir uzlaşmadan söz edilebilir. Bununla birlikte, üstbilişin birçok araştırmacı tarafından değişik zamanlarda yeni bakış açılarıyla kavramsallaştırılması, farklı bileşenlerden oluşan modellerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yukarıda bunlardan bazıları üzerinde durulmuştur. Araştırmacılar tarafından kabul gören üstbiliş modelleri Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Üstbiliş Modelleri*

*Kaynak: Flavell, 1979: 906; Brown, 1987: 67; Pintrich, Wolters & Baxter 2000: 47; Jacobs & Paris 1987: 258-259, Tobias & Everson, 2002: 1; Nelson & Narens, 1994: 21)

2.1.4.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, kişinin bilişsel görevleri, hedefleri, eylemleri ve deneyimleriyle ilgili dünya bilgisini içerirken; üstbilişsel deneyimler, kaynağını zihin ve duygudan alan biliş deneyimleridir. Üstbilişsel bilgi ile üstbilişsel deneyimler biçim ve nitelik bakımından aynı; ancak içerik ve işlevlerinde farklılık gösterir. Ayrıca üstbiliş bilgisi ile biliş bilgisi arasında karşılıklı ve bağımlı bir ilişki vardır. Bilgiyi, bilişsel ya da üstbilişsel kılan şey kullanım biçimidir (Flavell, 1979: 906-907).

Brown; üstbilişsel bilgiyi, öğrenenlerin kendileri ve öğrenme bağlamı hakkında sahip oldukları bilgi türü olarak tanımlar. Ona göre, öğrenme hızı bilgisi, ezber yeteneği, stresi yönetme becerisi gibi kişisel özelliklerle ilgili bilgiler de bu kapsama girer. Bilişsel süreçlere yoğunlaşma eğilimi, üstbilişsel bilgi ediniminin genellikle gecikmesine neden olur (aktaran: Velzen, 2016: 17).

Üstbiliş bilgisi, dil öğretimi bağlamında, öğrenenlerin inançları ile öğrenme psikolojilerini kapsar. Ayrıca öğrenenin bilgiyi deneyimlediği biçimde değil, algıladığı biçimde uzun süreli belleğe kodlaması anlamına gelir. Üstbilişsel bilgi; öğrenme yaklaşımlarını düzenleme, yüksek düzey öğrenme çıktıları sağlama, hatırlamayı kolaylaştırma, anlamı kavrama, öğrenme görevini tamamlama ve öğrenmeyi geliştirme görevi görür (Wenden, 1998: 516). Üstbilişsel bilgi olmadan, öğrencilerin bağımsız karar verme yeteneği gelişemez ve öğrenciler, yaptıkları her etkinlikte öğretmene bağımlı olur (Englert, Raphael, Fear & Anderson, 1988: 19).

Flavell'in klasik tasnifine göre (1979: 907) üstbiliş bilgisi; bilişsel süreçlerin ve sonuçların ne tür faktörler ve değişkenler tarafından etkilendiğine dair bilgi veya inançlardan oluşmaktadır. Bu faktör veya değişkenler üç ana kategoriye ayrılmaktadır: kişi, görev ve strateji değişkenleri.

Kişi değişkenleri (person variables): Bireyin kendisine ve başkalarına ait bilgilerinden oluşur. Kişinin kendisi ile ilgili bilgiye benlik bilgisi de denilebilir. İçinde bulunulan zamana göre değişkenlik gösteren kişi bilgisi istikrarlı bir bilgi değildir. Şimdilik hatırlanamayan bir bilgi, sonraki bir zamanda hatırlanabilir. Hatırlanan veya bilinen bir bilgi de gelecekteki bir zaman diliminde unutulabilir (Flavell, 1979: 907). Diğer yandan kişi bilgisi, bir çeşit farkındalık bilgisidir ve kişinin belli durumlarda ne yapması gerektiği konusunda yol göstericidir. Örneğin sınava hazırlık kapsamında, ders

kaynaklarını tararken önemli gördüğü bilgileri yazarak çalışan ve bu şekilde başarılı olacağına inanan bir öğrenci ile aynı kaynakları okuyarak çalışan bir öğrenci birbirinden farklıdır. Bilgi kaynağı aynı olmasına rağmen, kişi değişkeni veya faktörü, söz konusu bilginin edinme biçiminde farklılık yaratmaktadır. Bu nedenle, kişi değişkeni insanın bilgiyi nasıl elde ettiği ve bunu nasıl işlediği bilgisidir. Kişinin kendisine yönelik bilgisi başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir.

Livingston (2003: 2), kişi değişkenleri bilgisinin insanların kendi öğrenme süreçleri hakkındaki kişisel bilgilerden, bilgileri öğrenme biçiminden ve süreç bilgisinden oluştuğunu belirtir. Sessizliğin olduğu bir kütüphane ortamında çalışmak, dikkat dağınıkların olduğu bir evde çalışmaktan çok daha verimlidir. Kişi değişkeni bilgisi bu duruma yönelik farkındalıktır.

Görev değişkenleri (task variables): Görev değişkeni hedef ve başarı odaklıdır. Görevin icra biçimi, görevin içeriğiyle yakından ilişkilidir. Görevi yerine getirecek kişinin, görevin doğasını bilmesi gerekir. Örneğin yazılı üretimin öyküleyici ya da bilgilendirici olması arasında fark vardır. Birinin kaynağı duygu ve hayal, diğerinki ise zihindir. Metinleştirme sürecinde, iki anlatım türünün farklı görev bilgisi gerektirdiğinin bilinmesi, hedefi yakalamak açısından önemlidir. Daha açık bir ifadeyle bilimsel bir metni okuyup anlama görevi, bir romanı okuyup anlamaktan çok daha zaman alıcıdır (Livingston, 2003: 2). Dolayısıyla bilişsel aktivitelerin verimli biçimde yürütülmesi, göreve ilişkin bilgilerin önceden bilinmesine ve iyi organize edilmesine bağlıdır. Yürütülecek görevle ilgili bilgiler, beklenen standartların altında, karmaşık, muğlak veya zor olabilir. Görev değişkeni açısından yapılması gereken, bunları belli zihinsel süreçlerle iyi organize etmek ve hedefi yakalamaktır.

Strateji değişkenleri (strategy variables): Hedeflerin gerçekleşmesi için uygun zihinsel araçların veya stratejilerin seçimi ile ilgili bilgidir. Sorunları çözmek ve görevi başarıyla tamamlamak için gerekli olan strateji değişkeni, bilişsel ya da üstbilişsel strateji bilgisinin yanı sıra, stratejinin ne zaman ve nerede kullanılacağına yönelik bilgiler veren duruma bağlı bilgiyi de kapsar. Strateji değişkenleri bilgisi; ezberleme, düşünme, akıl yürütme, problem çözme, planlama, ders çalışma, okuma, yazma gibi bir dizi bilişsel süreç ve stratejileri içerir. Tekrarlamanın hatırlamaya, düzenleme ve detaylandırmanın metni daha iyi anlamaya yardımcı olabileceğini bilmek, strateji bilgisi örnekleridir (Pintrich vd., 2000: 46).

Flavell'in üstbilgi bilgisiyle ilgili sınıflandırmasının yanında, üstbilgi teorisyenleri ya da üstbilgiye yoğunlaşan araştırmacılar (Bruner, 1972: 702; Jacobs & Paris, 1987: 259; Paris, Lipson & Wixson, 1983: 302-303; Pintrich vd., 2000: 46; Schraw & Moshman, 1995: 352-353) tarafından yapılan tanımlamalarda genel olarak üç tür üstbilgi bilgisinden söz edilmektedir: bildirimsel, işlemsel ve duruma bağlı bilgi.

Bildirimsel bilgi (declarative knowledge): Bireyin yeterlilik düzeyini ve genel olarak bilinenleri ifade eder (Jacobs & Paris, 1987: 259). *Ne bildiğimizi* (Paris & Winograd, 1990: 8), görevin yapısı ve hedefleri hakkındaki durumları (Schraw ve Moshman, 1995: 352), kişinin zayıf ve güçlü yönleri başta olmak üzere kendi yetenekleri hakkındaki bilgisini, bir veya daha fazla koşul altında yürütülen bir görevi tamamlamak için gerekli olan görev bilgisini, göreve yönelik beceriyi ve görevle ilgili stratejileri ifade eder (Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009: 133). Bildirimsel bilgi; zaman içerisinde kişilerin öz yeterlik, kişisel motivasyon ve duygusal durumlarının görev performansı üzerindeki etkilerini, benlik bilgisini, görev bilgisini, görevle ilgili strateji ve süreçleri kapsayacak biçimde genişlemiştir (Harris vd., 2009: 133). O hâlde; kişi/benlik bilgisi, dünya bilgisi ve görev bilgisi bildirimsel bilgi kapsamındadır. Bir öykünün ana hatlarıyla kişi, olay, zaman ve mekân unsurlarından oluştuğunu; bir metni sınav için okumanın, haz için okumaktan görev veya hedef bağlamında ayrıştığını bilmek bildirimsel bilgidir. Buna ilaveten kişisel tutum (ders çalışmak sıkıcıdır) ve yeteneğe dönük bilgiler (ezberim iyidir) bildirimseldir.

Raphael, Englert ve Kirschner (1989: 347), yazılı anlatımda hedef kitle, yazma amacını göz önünde bulundurma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi yazma öncesi etkinlikleri içeren bilgilerin bildirimsel bilgi olduğunu ifade etmektedir.

İşlemsel bilgi (procedural knowledge): Bir işin nasıl yapılacağını bilme bilgisidir. İşlemsel bilgi, yonteme ait bilgidir ve düşünme süreçlerinin farkındalığına atıfta bulunur (Jacobs & Paris, 1987: 259). *Nasıl düşündüğümüzü* (Paris ve Winograd, 1990: 8), yöntem ya da yordam bilgisini (Schraw & Moshman, 1995: 353), bir işin nasıl yapılacağına dair bilgiyi (Harris vd., 2009: 133) ifade eder. Bu bilgi, usul ve yöntemle ilgilidir; hedeflerin gerçekleştirilmesi için bildirimsel bilgilerin uygulanması ile stratejilerin işe koşulmasıdır. Verilen bir görevin gerçekleştirilmesi sürecinde takip edilen işlem basamakları da bu kapsamdadır. İşlemsel bilgi, aynı zamanda, görevin icrasında kullanılan stratejik eylemlerdir ve daha çok öğrenme deneyimleriyle elde

edilmektedir. Örneğin hiç yazma deneyimi olmayan bir öğrenci ile düzenli aralıklarla yazan bir öğrencinin yazılı anlatıma yönelik strateji bilgisi aynı değildir. Bu nedenle, işlemsel bilgi alıştırmaya ve tekrarlamayla pekiştirilen bir bilgidir. Bir öykünün nasıl yazılacağı, bir metnin nasıl özetleneceği bilgisi işlemsel bilgidir.

Raphael vd.'ne göre (1989: 347) işlemsel bilgi, metindeki bilgilerin yerini okuyucuya sezdirmek amacıyla, anahtar kelimeler ve kelime grupları gibi unsurların metne yedirilmesini ve düzenlemesini içeren strateji kullanım bilgisidir. Diğer bir deyişle yazarın yazmaya yönelik usul bilgisidir.

Duruma bağlı bilgi (conditional knowledge): Stratejilerin neden etkili olduğu ve ne zaman uygulanması gerektiği gibi öğrenmeyi etkileyen koşulların farkındalığını ifade eder (Jacobs & Paris, 1987: 259). Bilgi ya da stratejileri *ne zaman* ve *neden* kullanmamız gerektiği (Paris & Winograd, 1990: 8), çeşitli eylemlerin ne zaman ve neden uygulanacağı (Schraw & Moshman, 1995: 353), bildirimsel bilgi de dâhil, belirli bilgi ve stratejilerin (işlemsel bilgi) ne zaman, nerede ve neden kullanılacağı (Harris vd., 2009: 133) bilgisidir. Koşul bilgisi, stratejilerin etkin kullanımı için kritik öneme sahiptir. İnsan tarafından gerçekleştirilen zihinsel ve fiziksel eylemlerin gerekçelerini anlamak için koşul bilgisinin analiz edilmesine ihtiyaç vardır. Çünkü her eylem, belli bir zaman, mekân ve sebep değişkeni tarafından koordine edilir; yine her eylem, sözü edilen değişkenler etrafında gerekçelendirilebilir. Görev eksenli ya da eylem odaklı davranışların kabul edilebilir olması için belli koşullara ihtiyaç vardır. Eylemi veya davranışı makul kılan şey koşullardır. Bu durumda, koşul bilgisi, öğrenme sürecindeki işlemlerin uygulanma bağlamını açıklamakta ve sürece tesir eden koşulları açıklama sorumluluğu taşımaktadır.

Öğrenme sürecinde ortaya konulan davranış ve eylemlerin kaynağını, kullanılan bilgi ve stratejilerde aramak gerekir. Dört temel dil becerisinden herhangi biriyle ilgili bir görev performansı, öğrenenin bilgi düzeyi ve strateji kullanımıyla yakından ilişkilidir. Örneğin güdümlü yazmanın hangi koşullarda ve ne tür strateji kullanımıyla gerçekleştirilebileceğini bilmeden, yazma sürecinde belli bilgi ve stratejiler arasından hedefe uygun olanları ya da işe yarayacakları seçme yeterliği göstermeden başarılı olmak güçtür. Kabul edilebilir düzeydeki metin üretimi bile, yazmaya ilişkin prosedürlerin bilinçli ve seçici biçimde hedefe odaklı olmasıyla ya da hedefe hizmet etmesiyle mümkündür.

Koşula veya duruma bağlı bilgi; bildirimsel ve işlemsel bilgileri düzenleyerek, onların uygun bağlam ve koşullara transfer edilmesini, belirlenmiş hedeflere ulaşabilmek için belli koşullar altında doğru davranış ve eylemlerin seçilmesini sağlar. Bu bilgi; koşullara bağlı olarak uyarlanabilir, esnetilebilir bir bilgidir. Yetenek ve çaba gibi bireysel kaynakların verimli biçimde kullanılması için gereklidir (Schraw & Moshman, 1995: 353). Duruma bağlı bilginin uygulanması için yazılı anlatım en iyi seçeneklerden biridir (Raphael vd., 1989: 347).

Wenden'e göre (1998: 517) üstbilişsel bilgiler; öğrencinin edindiği bilgi dağarcığının bir parçası, nispeten istikrarlı ve kararlı, erken gelişen, ilişkili fikirlerden oluşan bir sistem ve öğrencilerin çabalarının soyut bir göstergesidir.

Üstbiliş bilgileri yaş, deneyim, ilgi alanları vb. değişkenler nedeniyle öğrenciler arasında farklılık gösterir. Bu bilgiler, aynı zamanda, yazma becerisi açısından kritik öneme sahiptir. Yazılı anlatımdaki başarı üstbiliş bilgi türlerinin gelişmiş olmasına bağlıdır (Harris vd., 2009: 133).

2.1.4.2. Üstbiliş Stratejileri

Her öğrenmenin belli bir hedef doğrultusunda gerçekleşmesi ve bir tarz, usul veya strateji üzerinden kurgulanması beklenir. Öğrenme sürecinin ne ile ve nasıl yapılacağını bilmeden başarılı sonuç elde etmek ancak rastlantı olarak nitelenebilir. Sürecin etkin biçimde yürütülmesi için kullanılacak araçların belirlenmesi (ne ile) ve bunların kullanılma biçimlerinin de (nasıl) açık biçimde planlanması son derece önemlidir. Bunun için stratejik yaklaşıma ihtiyaç vardır. Bu bakımdan öğrenme stratejileri, öğrenmenin rastgele değil, stratejik olması gerektiğinden hareketle ortaya çıkmıştır.

Dil öğrenme stratejileri üzerinde yapılan araştırmaların çoğunda öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve süreçlerle meşgul oldukları raporlanmıştır (Chamot, 2005: 125). Üstbilişsel stratejiler bireyin öğrenme süreçlerini kontrol etmek için kullandıkları araçlardır. Öğrenme süreci hakkında düşünmek, öğrenmeyi planlamak, öğrenme sürecinde anlama veya üretimi izlemek ve dil görevi tamamlandıktan sonra öz değerlendirme yapmak üstbilişsel strateji kullanımıdır (Chamot vd. 1987: 20). Bu stratejilerin temel görevi bilişi düzenlemeye, düşünme ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeye yöneliktir (Schraw & Moshman, 1995: 354). Bilişi düzenleme ve kontrol etme

görevlerini icra eden üstbiliş stratejileri, literatürde üstbilişsel kontrol ile aynı anlamda kullanılmaktadır.

Üstbilişsel stratejiler; öğrenenin kendi öğrenme tercihlerini ve ihtiyaçlarını belirleme, görev planlama, araç gereç toplama ve düzenleme, çalışma alanı ve takvimi oluşturma, yanlışları izleme, öğrenme stratejilerini ve başarı durumunu değerlendirme gibi öğrenme süreçlerini yöneten stratejilerdir (Oxford, 2003: 12: 70).

Brown ve Palincsar (1982: 3-4), üstbiliş stratejilerini yürütücü işlevler yüklenen ve bilişi düzenleyen süreçler olarak tanımlar. Bu işlevleri yerine getiren başlıca yürütücü süreçler/stratejiler; aksiyona geçmeden önceki hazırlık, planlama, kontrol, sorun çözme ve izlemedir. Onlara göre ister makine ister insan olsun, akıllı sistemler üst düzey yöneticiye, kaynak tahsisi ve izleme işlevlerine büyük ölçüde bağlıdır. Akıllı olmayan sistemler ise planlama ve üst düzey kontrol işlevlerinde yetersizdir.

O'Neil ve Abedi (1998: 3) üstbilişsel stratejiyi kişinin hedefine ulaşım ulaşmadığını kontrol etmesi ve gerektiğinde farklı stratejileri seçip uygulanması için kendini bilinçli ve periyodik olarak izlemesi şeklinde tanımlamıştır. Costa (2008: 24), gerekli bilgiyi üretmek için planlama yapmayı, problemin çözümünde yer alan adım ve stratejilerin farkındalığını ve kendi verimliliğini değerlendirmeyi üstbilişsel strateji olarak nitelemiştir.

Wenden'e göre (1998: 519) planlama, izleme ve değerlendirmeden oluşan üstbilişsel stratejiler; öğrenme süreçlerini yöneten, yönlendiren ve düzenleyen genel becerilerdir. Bu üç stratejinin kullanımı, bilişsel psikolojide öz-düzenleme, yetişkin eğitiminde öz-yönlendirme ve yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği ile eş anlama gelecek biçimde kullanılmaktadır.

Chamot (aktaran: Hauck, 2005: 72-73), stratejilerin sayısı ve kullanılma aralığı ile duruma uygun strateji kullanımının öğrenci başarısında ayırt edici unsur olduğunu belirtmektedir. Başarılı öğrencilerin verilen dil görevine en uygun stratejiyi seçtiğini, buna karşılık başarısız öğrencilerin verilen görevin gereksinimleri doğrultusunda strateji belirlemek için yeterli üstbiliş bilgisinden yoksun olduğunu ifade etmektedir. Öğrenme başarısını etkileyen ana faktör, belirli bir öğrenme görevine yönelik strateji seçiminin bilinçli ve doğru yapılp yapılmamasıdır. Stratejinin doğru seçilmesi ise öz farkındalık (self-awareness) bilgisiyle doğudan ilişkilidir.

Üstbilişsel öğrenme stratejileri açısından, öğrenenin kendisi hakkında yeterli bilgiye sahip olması, öz farkındalık olarak ifade edilmektedir. Öz farkındalık bilgisi, stratejik bir bilgidir; çünkü öğrenme koşullarını ve öğrenme ortamını iyi analiz etmek ve elde edilen bilgiyi strateji seçimi için kullanmak için kritik öneme sahiptir. Bu bilgiden yoksun olmak, öğrenme sürecini etkileyen bileşenlere uygun davranış geliştirememek anlamına gelir. Öğrenenin kendisine yönelik algısı ve tutumu, kendisi ve genel beceri durumu hakkındaki bilgisi yeterli düzeyde değilse, doğru strateji seçmesi zorlaşır. Öğrenenin eylemlerinin ve bu eylemlerin yaratacağı etkinin farkında olması ise, pratik ile teorik arasında zihinsel açıdan doğru ilişki kurması imkânı sağlar. Performans öncesinde, yapacaklarını zihninde prova eden öğrenci, üstbiliş stratejilerini kullanabilen amaçlı ve şuurlu bir öğrencidir. Bu nedenle başarı, kişinin kendisine yönelik farkındalık bilgisiyle yakından ilişkilidir.

Üstbilişsel stratejiler aslında bilişin hedef odaklı düzenlenmesidir. Düzenleme (regulation), kişinin düşünme ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeye yardımcı olan üstbilişsel etkinlikleri ifade eder (Schraw & Moshman, 1995: 354).

Bir bilgi, belli bir hedefe ulaşma doğrultusunda etkin biçimde kullanılırsa o bilgi üstbiliş stratejisine dönüşür. Örneğin Türkçe dersi sınavına yönelik önceden planlama yapan bir öğrencinin kullandığı araç üstbiliş stratejisidir. Flavell'in (1979: 907) kişi, görev ve strateji değişkenleri bağlamında, öğrencinin sınav öncesinde, sınav esnasına ilişkin bir kararı ya da planlaması şöyle olabilir:

Öğretmenimiz daha önceki sınavlarında; doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu sorular sorardı. Ben (kişi değişkeni) en çok açık uçlu soruları yanıtlarken zorlanırdım. Üstelik bu sorulardan dolayı diğerlerini yetiştiremezdim (görev değişkeni). O halde yeni bir şey denemeliyim. Zamanı da dikkate alarak, öncelikle doğru-yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma sorularını yanıtlayacağım. Açık uçlu soruları ise en sona bırakacağım (strateji değişkeni).

Verilen örnekte, bilişsel düzeyde yürütülen bir görevin kolay ve zor yönleri belirlenmekte, mevcut biliş bilgisi kişi, görev ve strateji değişkenleri üzerinden aktive edilerek ve işlevi değiştirilerek bir üstbiliş stratejisi olan planlama stratejisine dönüştürülmektedir. Biliş bilgisi sınavın içeriğini ve kişinin görevi hakkındaki bilgisini kapsamaktadır. Bu bilgi üstbilişsel değil, bilişseldir. Bilişe ait bir bilginin üstbilişsel strateji formuna dönüşmesi, ona stratejik bir işlevin yüklenmesiyle gerçekleşmektedir.

Üstbilişsel stratejilerin eğitimle geliştirilebileceği ve üstbilişi gelişmiş bireylerin başarılarının arttığı sıklıkla ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalar da bunu desteklemektedir (Kumar, 1998: 2). Bireylerin üstbiliş becerileri açısından ayrıldıkları ve bu ayrılığın gelişme sürecinde ortaya çıktığı; üstbiliş becerilerinin, 5-7 yaşlarından itibaren yavaşça gelişmeye başladığı ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürdüğü anlaşılmaktadır (Mert, 2016: 501).

Ülkemizde yapılan öncül çalışmalarda, üstbilişsel strateji kavramı; bilgiyi bilişsel amaçlara ulaşabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği (Özsoy, 2007: 19), bireyin kendi öğrenmelerini kontrol etmesini sağlayacak birtakım zihinsel işlemlerin yerine getirilmesi (Melanlıoğlu, 2011: 70) olarak tanımlanmıştır.

Literatür tarandığında, üstbilişsel stratejiler konusunda aşağı yukarı bir mutabakat olduğu görülmektedir. Ana hatlarıyla üstbilişsel stratejiler planlama, izleme ve değerlendirmeyi içeren yönetici stratejilerden oluşmaktadır. Birçok araştırmacının üstbiliş stratejilerinin tanımı, tasnifi ve işlevi ile ilgili olarak benzer görüşleri paylaştığı, kendi öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirmenin üstbilişsel strateji kullanımı olduğu anlaşılmaktadır (Brown & Palincsar, 1982: 3; Brown vd., 1982: 87; Cohen, 1994: 4; Deseote & Roeyers, 2002: 124; Kim, 2013: 7; O'Malley vd., 1987a: 4; Schraw & Moshman, 1995: 354; Wenden, 1987: 581, 1998: 519; Wey, 1998: 1;).

Bununla birlikte kapsam açısından birbirinden az çok farklılık gösteren üstbilişsel strateji modelleri bulunmaktadır. Oxford modeli, O'Malley ve Chamot modeli, Cohen modeli, Greenfell ve Harris modeli (Liu, 2010: 1-5); Rubin modeli, Anderson modeli (Anderson, 2002: 2; Chamot, 2005: 125) gibi modellerin çoğunun merkeze aldıkları stratejiler planlama, izleme ve değerlendirme stratejileridir. Sözü edilen bu modeller Hsiao ve Oxford (2002) tarafından çeşitli yönlerden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Literatürde, nispeten daha yoğun atıf yapılan yaklaşımların dışında kalan üstbilişsel strateji yaklaşımları da bulunmaktadır. El-Hindi'nin (1994: 62) üstbilişsel bilgi öğretimi için sunduğu model bunlardan biridir. Modelde, üstbilişsel farkındalık ve düzenleme kategorileri planlama (amaç, ön bilgi, öngörü ve tahmin, düşünceleri düzenleme alt kategorilerini içerir), taslak (kendini sorgulama ve kendini izleme alt kategorilerini içerir) ve tepki verme (değerlendirme, reaksiyon ve ilişki kurma alt kategorilerini içerir) olarak tasnif edilmiştir. Üstbilişle yazma yeterliliği ilişkisini

inceleyen El-Hindi'ye göre (1994: 65-66) yazma sürecinin planlanması; yazma amacını belirleme, ön bilgileri etkinleştirme ve fikirleri düzenleme, amaçlı üstbilişsel stratejileri içerir. Yazının taslak aşamasında, öğrenciler kendi metinlerini sorgular ve yazma görevini tamamlamadaki başarılarını izlerler. Kendi kendini sorgulama, yazma izleme sürecine yardımcı olur. Yazının tepki verme aşamasında, öğrenciler yazma görevindeki başarılarını değerlendirir, metinlerine okur olarak tepki verir ve metnin farklı kısımları arasındaki bağlantıları görmek için metinlerini bütünsel olarak inceler.

Strateji tasnifi alanında, Oxford ile O'Malley ve Chamot taksonomileri en çok kabul gören modellerdir (Vlčkova, Berger ve Völkle, 2013: 97). Oxford, öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler olarak ayırmakta; üstbilişsel stratejileri, dolaylı stratejilerin üç alt boyutundan biri olarak ele almaktadır. Ona göre, öğrenmeyi merkeze almak, öğrenmeyi düzenlemek ve planlamak, öğrenmeyi değerlendirmek üstbilişsel stratejilerin başlıca boyutlarıdır (aktaran: Hardan, 2013: 1720). Ön bilgilerle bağlantı kurmak, dikkat etmek ve konuşmayı geciktirip dinlemeye odaklanmak öğrenmeyi merkeze alan stratejilerdir. Dil öğrenimi hakkında bilgi edinmek, organize etmek, amaç ve hedefleri belirlemek, dil görevinin amacını belirlemek, dil görevini planlamak, uygulama fırsatları aramak ise öğrenmeyi düzenleme ve planlamaya yönelik stratejilerdir. Kendini izleme ve öz değerlendirme ise öğrenmeyi değerlendirme stratejileridir (Madrid, 2000: 20).

Araştırmacılar tarafından sıklıkla referans gösterilen O'Malley ve Chamot taksonomisi, aslında O'Malley ve Chamot'un değişik zamanlarda farklı uzmanlarla birlikte yaptıkları çalışmalarla şekillenmiştir. Araştırmacılar (Chamot, 2005: 125; Chamot & Kupper, 1989: 15-16; Chamot & El-Dinary, 1999: 335; O'Malley & Chamot, 1990: 119-120; O'Malley vd., 1985a: 567, 1985b: 15; O'Malley vd., 1987b: 19) 1980'lerden itibaren öğrenme stratejisi hakkında birçok çalışma yapmıştır. O'Malley ve Chamot modeli olarak bilinen sınıflandırma, bu çalışmaların bir uyarlaması biçimindedir. Kavramsal olarak da Brown ve Palincsar'ın (1982) bilişsel öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır (Vlčkova, Berger & Völkle, 2013: 97).

O'Malley ve Chamot (1990: 119-120) veya Chamot ve Kupper (1989: 15-16), temelde stratejileri üçe ayırmışlardır: üstbiliş stratejileri, bilişsel stratejiler ve sosyoduyuşsal stratejiler. Bilişsel stratejiler; tekrarlama, kaynağa bakma, gruplandırma, not alma, tümdengelim/tümevarım, ikame etme, detaylandırma, özetleme, çeviri yapma,

transfer etme, çıkarımda bulunma gibi geniş bir kategori oluşturmaktadır. Sosyoduyuşsal stratejiler ise sorgulama, iş birliği, kendi kendine konuşma, kendini ödüllendirme olarak tasnif edilmiştir.

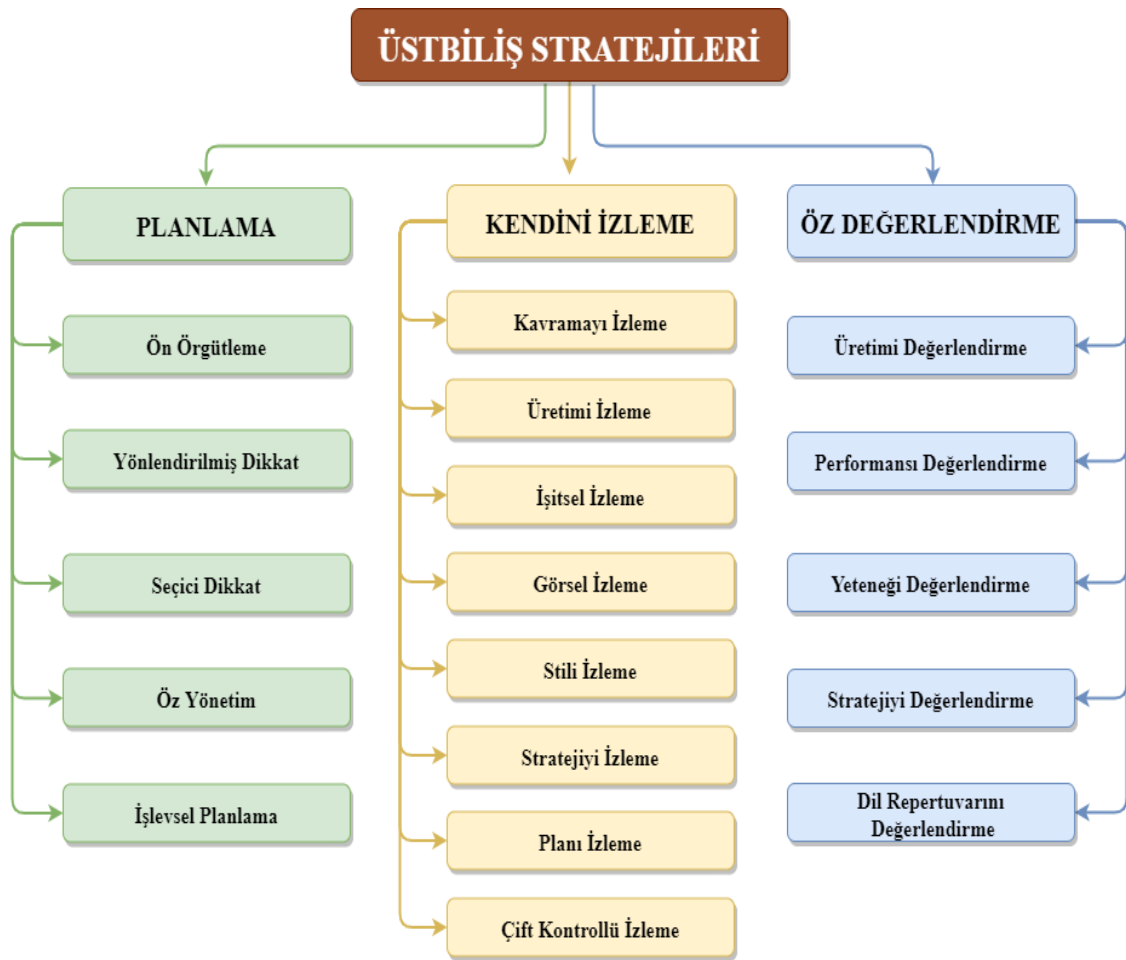
O'Malley ve Chamot modelinde yer alan üstbilişsel öğrenme stratejileri, zaman içerisinde küçük farklılıklar gösterse de ana hatlarıyla planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini içermektedir. Farklılık daha ziyade ana stratejilerin bazı alt boyutlarında görülmektedir. Örneğin Chamot vd. (1987: 49-57) ilk çalışmalarında, üstbilişsel stratejileri planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç zihinsel süreçle ilişkilendirilmiştir. Ön örgütlenme, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, organizasyonel planlama ve öz yönetim stratejileri planlama stratejisinin alt boyutları olarak ele alınmıştır. İzleme ve değerlendirme stratejileri ise kendini izleme ve öz değerlendirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Söz konusu tasnifin, adı geçen araştırmacıların başka çalışmalarında küçük değişiklikler içerdiği görülmektedir. Bu nedenle tek bir tasniften söz edilememektedir.

Taksonomik açıdan stratejilerin doğasını en iyi yakalayan modelin bilişsel (cognitive), üstbilişsel (metacognitive) ve sosyoduyuşsal (socio-affective) kategorilerinden oluşan tasnif olduğu değerlendirilmektedir (Chamot, Barnhardt, El-Dinary, Carbonaro & Robbins, 1993: 14-16). Buna ilaveten öğrenme stratejilerinin üç boyutundan biri olan üstbiliş stratejilerinin, en ayrıntılı biçimde O'Malley ve Chamot'un öncülük ettiği araştırmacılar tarafından ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada O'Malley ve Chamot modeli olarak bilinen model referans alınmıştır. Bu stratejiler, aslında, yabancı dil öğretimindeki deneysel çalışmalardan elde edilen verilerin ürünüdür ve doğal olarak yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak aynı stratejiler ana dili eğitim süreçlerinde de kullanılmaktadır (Berman, 1994; Chamot & Robbins, 2005: 7; Cohen & Brooks-Carson, 2001; Manchon, Murphy & Roca de Larios, 2009; Raimes, 1985; Rubin, 2001; Uzawa & Cumming, 1989; Wolfersberger, 2003).

Öğrenme sürecini düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, öğrenme görevini izlemeyi ve öğrenileni değerlendirmeyi içeren üstbiliş stratejilerinin (Chamot & Kupper, 1989: 15), O'Malley ve Chamot modelinde, işlev görme biçimi sıralı değil yinelemelidir. Bu bakımdan çizgisel biçimde tasarlanan yaklaşımlardan ayrılır. Model, aynı zamanda, bütüncül değil eklektik bir modeldir. Chamot'un ifadesiyle (2005: 125)

öğreten ve öğrenen açısından hangisine ihtiyaç varsa o strateji seçilir. Örneğin öğrenme sürecinde istenen düzeyde verim sağlanmıyorsa, öğrenenin kendi durumunu izlemesi ve ortaya koyduğu ürün veya performansı değerlendirmesi beklenebilir. Sorun devam ediyorsa, öncelikle bunun kaynağını tespit edip sorun çözme stratejilerine başvurulabilir. Bu durumda öğrenenin kendisine yönelik ihtiyaç analizi yapması ve bu doğrultuda strateji seçmesi en doğrusudur.

Şekil 3'te O'Malley ve Chamot (1990: 119-120) ile Chamot ve Kupper (1989: 15-16) tarafından yapılan tasniflerden sentezlenen üstbiliş stratejileri verilmiştir:



Şekil 3. Üstbiliş Stratejileri*

* Kaynak: Chamot & Kupper 1989: 15-16; O'Malley & Chamot 1990: 119-120

2.1.4.2.1. Planlama (Planning)

O'Malley ve Chamot modelinde ilk strateji planlamadır. Planlama stratejisi; bir öğrenme göreviyle ilgili yapılan organizasyonu ve bunun temel ilkelerini ön izleme; yaklaşan bir görevi yerine getirmek için strateji önerme; bir görevin yerine

getirilmesinde kullanılacak bölümler, sıralar, ana fikirler veya dil işlevleri için bir plan oluşturma (Chamot & Kupper, 1989: 15) olarak tanımlanmıştır.

Geleceğe yönelik öngörüler içeren planlama, temelde yönteme dair üstbilişsel bir stratejidir. Öğrencinin başarılı bir sonuç için hangi stratejiyi kullanacağını ve süreç boyunca ne tür araç gereçlere ihtiyacı olabileceğini belirlemesi planlama stratejisini gerektirir (Schraw & Moshman, 1995: 354). Bu durumda planlama, üst düzey bir organizasyon olarak karşımıza çıkar. Öğrenen açısından planlama, göreve başlamadan önce kaynak ve stratejilerin, sürece en uygun araçların, yol haritasının belirlenmesi; belli koşullar altında işe yaramayan öngörülerin yerini tutacak alternatiflerin tasarlanmasıdır. Örneğin yazma sürecini planlama ile fen bilimleri dersinde yapılacak bir deneyi planlama arasında fark vardır. Öğrenenin başvuracağı ya da tasarlayacağı planlama stratejisi öğrenme amacı ve koşulları açısından uygun içerik taşımalıdır. Aksi halde istenilen sonuç elde edilmeyebilir. Bu bakımdan planlama yapılırken zaman, mekân, durum gibi farklı değişkenler dikkate alınmalıdır.

Üstbiliş stratejilerinin biliş açısından yürütücü işlevler üstlendiğini ifade eden Brown ve Palincsar'a göre (1982: 3-4), planlama stratejileri bir sorunla karşılaşılmadan önce yapılan faaliyetleri içerir. Planlama, aynı zamanda, eylemsizliği, izlemeyi, değerlendirmeyi ve gözden geçirmeyi de kapsar. Sonuçları tahmin etme, görev takvimini belirleme ve çeşitli deneme yanılma stratejileri, planlama stratejileri kapsamında değerlendirilebilir. Bir öğrenme etkinliğine kasıtlı olarak katılma ile bu etkinliğin başarılı bir biçimde tamamlanması için gerekli olan strateji seçimi planlama kararlarıdır.

Schraw ve Moshman (1995: 354), planlama süreç ve stratejisi hakkında bilgi sahibi olma yeteneğinin, çocukluktan itibaren gelişmeye başladığını, bu yeteneğin 10 ila 14 yaşları arasında belirginleşmeye başladığını belirtir. Dil görevine ilişkin tahminlerde bulunmak, strateji belirlemek, başlamadan önce zaman çizelgesi hazırlamak ve dikkat kaynaklarını seçici biçimde kullanmak, planlamaya yönelik stratejilerdir (Schraw, 1998: 115). Baker (1989: 4), öz düzenleyici öğrenme için planlamanın gerekli olduğunu ifade eder.

Cohen'e göre (1994: 23) planlama, hazırlık işlevi gören ve dil görevinin uygulanmasından önce kullanılan bir stratejidir. Bu aşamada, yerine getirilecek görevin

amaç ve hedefleri belirlenir, ön bilgiler aktive edilir, mevcut görev benzerleriyle ilişkilendirilir ve sonuca yönelik tahminler yürütülür.

Dil görevine yönelik içeriklerin, stratejilerin ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde kullanılan planlama stratejisi, bir üstbilgi bilgisi olan duruma bağlı bilgidir. Duruma bağlı bilginin kullanılmasıyla aktive edilen planlama stratejisi, görevin düzenlenmesinde gerekli olan bileşenleri öngörür; öğrenme etkinliklerinin öz değerlendirmeye yönelik gerçekleşmesini sağlar. (Kallio, Virta & Kallio, 2018: 112).

Planlama stratejisi kapsamında, performansı değerlendirmek amacıyla bir kontrol listesi hazırlanabilir ve liste şu soruları içerebilir (Schraw, 1998: 121):

1. Görevimin özelliği, doğası nedir?
2. Amacım nedir?
3. Ne tür bilgi ve stratejilere ihtiyacım var?
4. Ne kadar zamana ve kaynağa ihtiyacım olacak?

Yazma becerisi açısından planlama stratejisi; konuyu belirlemek ve sınırlandırmak, yazının amacını / yazının ana fikrini belirlemek, ön bilgileri harekete geçirmek, düşünceleri belli bir düzen içinde sıralamak gibi önemli süreçleri içerir. Bereiter ve Scardamalia'ya göre (2009: 5), yüksek düzeyli zihinsel beceriler içeren yazılı üretim süreçlerinden biri planlamadır. Planlama, yazma sürecinde belli bir aşamayla sınırlı değildir; aksine yazma süreci boyunca yinelenerek ortaya çıkar (Xiao, 2016: 32).

Flower ve Hayes'e göre (1981: 372) yazma sürecinde planlama bir dizi alt süreci kapsar. Bunların ilki uzun süreli bellekten, ilgili bilgilerin çağrılmasını içeren fikir üretme sürecidir. Fikir üretme süreci, bilinenleri gözden geçirmeyi, çıkarımlarda bulunmayı ve bağlantılar kurmayı içerir. Böylece eski bilgilere yeni bilgiler dâhil edilir. Planlamanın ikinci alt bileşeni organizasyondur. Organizasyon alt süreci yazarın, fikirlerine anlamlı bir yapı kazandırmasına yardım etme görevini üstlenir. Bu alt süreç, fikirleri gruplama ve yeni kavramlar oluşturma imkânı sağlar. Bunun yanında yazının alt kategorilerinin belirlenmesini ve ana fikir ile onu destekleyen yardımcı fikirlerin ortaya konulmasını kolaylaştırır. Amaç belirleme, planlama sürecinin üçüncü alt

bileşenidir. Bu aşamada metnin içeriği, hedef kitlesi, değerlendirme ölçütleri belirlenir ve yazma sürecinin nasıl ilerlediği kontrol edilerek yazma süreci gözden geçirilir.

Yazma sürecinin planlanması; yazma amacının ve hedef kitlenin belirlenmesi, taslak oluşturma çalışması da dâhil olmak üzere yazma sürecinin tüm aşamalarında belirleyici bir role sahiptir.

Planlama stratejisi *ön örgütleme, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim ve işlevsel planlama* alt kategorilerinden oluşmaktadır.

Ön Örgütleme (Advance Organization): Öğrenme süreçlerinin organize edilmesinde, daha ziyade görevin başında kullanılan stratejilerdir. Ön örgütleme, metni, düzenleme ilkeleri doğrultusunda gözden geçirerek öğrenilecek materyalle ilgili ana fikir ve kavramları ön görmek (Chamot vd., 1987: 105-106), beklenen bir öğrenim aktivitesinde organizasyon kavramının veya ilkesinin genel ve kapsamlı ön izlemesini yapmak (O'Malley vd., 1985a: 582); örgütlenme kavramına, ilkesine veya beklenen bir öğrenme görevine yönelik ön izleme (Chamot & Kupper, 1989: 15; O'Malley & Chamot, 1990: 137) olarak tanımlanmaktadır. Örneğin kısa bir metni İngilizceden Türkçeye çevirmek için, önce metni dikkatli okumak ve ardından metni, dil bilgisi kurallarına uygun ve tutarlı bir biçimde hedef dile aktarmak ön örgütleme stratejisi kullanımıdır (Chamot vd., 1987: 67).

Ön örgütleme eksenli birçok öğrenme stratejisi geliştirilmiştir. Ders için uygun bir ortam sağlamak, var olan bilgisi hakkında öğrencide farkındalık yaratmak, öğrenilecek kavram veya ilkeyi kapsamlı olarak önceden gözden geçirmek, önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmek gibi birbirinden oldukça farklı alanlarda ön örgütleyiciler kullanılmaktadır (Chiquito, 1995: 212). Ön örgütleyiciler, yeni bilgiyle ilgili olmakla birlikte, ondan daha soyut ve daha kapsayıcıdır. Öğrenme sürecinde, yeni ve bilinmeyen bir materyalle ilgili bilgi verilmeden önce sunulan ön örgütleyicinin işlevi, yeni olanın eski olanlarla ilişkilendirilmesidir (Groller, Kender & Honeyman, 1991: 470).

Ön örgütleyicileri sistemli olarak ilk kez ortaya koyan Ausubel'dir. Ausubel'e göre (1978: 252) ön örgütleyiciler, öğrencilerin önceki öğrenmeleri ile devam eden öğrenme süreçleri arasında basit karşılaştırmalar yapmasına imkân verir ve öğrenmenin kalıcı ve anlamlı olmasını sağlar. Öğrenilecek konunun dış yapısı ile öğrenenin bilişsel

yapısı arasında bağ olduğuna inanan Ausubel, ön örgütleyiciler sayesinde bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe üç farklı biçimde transfer edildiğini ifade eder: Öğrenenin belleğinde var olan kavramları harekete geçirmek (1), yeni kavramları zihinde daha önceden harekete geçirilmiş kavramlarla ilişkilendirmek (2), yeni kavramların kalıcılığını sağlamak ve ezbercilikten kaçınmak için zihinde bilinçli bir şekilde entegrasyon sağlamak (3) suretiyle sözü edilen işlem yapılmaktadır (Chiquito, 1995: 212).

Kavram; öğrenme psikolojisi alanında, öğrenmenin kalıcılığına katkı sunmak ve önceki öğrenmelerle yeni bilgileri ilişkilendirmek üzere yürütülen zihinsel süreçleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Beyhan, 2005: 25). Şema teorisiyle de yakından ilişkili olan ön örgütleme, yeni bilgilerin anlamlandırılması, yorumlanması ve zihinde var olan şemalara entegre edilmesi görevini icra eder.

Yazılı anlatımda, bellekte pasif olarak depolanmış bilgilerin, duygu ve düşüncelerin konuyla ilişkilendirilmesi, mevcut bilginin yetersizliği durumunda konuyla ilgili araştırma yapılması ve elde edilen yeni bilgilerin konuya entegre edilmesi, böylece metnin ana kavramlarının belirlenmesi ön örgütleme stratejisine yönelik eylemlerdir.

Yönlendirilmiş Dikkat (Directed Attention): Bir öğrenme görevine katılmaya ve görevle ilgisiz olan dikkat dağıtıcıları görmezden gelmeye önceden karar verilmesi; görev boyunca dikkatin sürdürülmesi (O'Malley vd., 1985a: 582); bireyin zihin ve dikkat kaynaklarını bilinçli ve istekli olarak belli bir göreve odaklaması ve görev boyunca dikkat kaynaklarını istendik biçimde yönetebilmesi olarak tanımlanabilir.

Öğrenme görevi esnasında, sürece yoğunlaşmak için işe koşulan zihinsel stratejilerin motivasyon kaynağı yönlendirilmiş dikkattir (Vandergrift, Goh, Mareschal ve Tafaghodtari, 2006: 451). Spor müsabakalarında “oyunda kalmak” terimiyle ifade edilen bu husus, sürekli uyanık (müteyakkız) kalma durumudur. Temel dil becerilerinde, anlaşılması nispeten zor olan bir metne daha fazla odaklanmak, daldığını birdenbire fark edince konuya dönmek, kaybedilen konsantrasyonu yeniden kazanma çabası gibi örtük eylemler dikkatin kontrol altında tutulmasına yöneliktir. Dil materyali ile olan bağın yüksek düzeyde canlı tutulması, dikkatin göreve yönlendirilmesiyle mümkündür. Görev motivasyonu yüksek olan öğrencilerin dikkatini yönetebilme direnci yüksek, olmayanların düşüktür.

Yönlendirici dikkatin işlevsel olarak kullanılması, anlamın veya düşüncenin damıtılmasına yardımcı olur. Bir yazma görevinde, metin elementlerinin her biri, çerçevesi çizilmiş alanlarla uyumlu ve ilişkili olmak durumundadır. Bu uyumu sağlayan dikkat stratejileridir. Metinle ilgili boşluk doldurma, kontrol listeleri işaretleme, bir bütünün parçalarını tamamlama gibi çalışmalar yönlendirici dikkat stratejisini geliştirme kapsamında kullanılabilecek etkinliklerdir.

Seçici Dikkat (Selective Attention): Genellikle anahtar kelimeler, kavramlar ve/veya dilbilimsel işaretleyicileri tarayarak, girdinin belirli yönlerine katılmaya önceden karar vermek (Chamot vd.,1987: 136); yapılacak işin yalnızca belirli ve önemli görülen yönleri üzerinde dikkati toplamak (O'Malley vd., 1985a: 583) seçici dikkat olarak ifade edilmektedir. Tanımından da anlaşıldığı üzere, seçici dikkat alıcı dil becerilerinde (dinleme ve okuma) kullanılan bir stratejidir ve dil girdilerinin anlaşılmasına yardımcı olan detayların yakalanmasıdır.

Hedef odaklı bir dil görevinde; hedefle ilgili olan uyarıcıları, ilgili olmayan uyarıcılardan ayırmak, görev süresince yalnızca hedefle ilgili olan uyarıcılara tepkide bulunmak zihni işlevsel kullanmak açısından önemlidir. Dikkatin seçici kullanımı, verileri filtrelemeye, önemli olanı önemsizden, gerekli olanı gereksizden ayıklamaya yardımcı olur. Filtreleme, duyularımızdan gelen verilerin, zihin veya bellek tarafından anlamlandırılması, algılanan uyarıcının işe yarayıp yaramadığına karar verilmesidir. İleti kaynağının kısa süreli belleğe alınması, depolanmış verilerle eşleştirilmesi, bellek tarafından tanınması, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilip yapılandırılması ve nihayet uzun süreli belleğe aktarılması kararında seçici dikkat söz sahibidir (Yaycı, 2007: 10).

Yönlendirilmiş dikkat ile seçici dikkat arasındaki en önemli fark, kullanılma biçimleridir. Yönlendirilmiş dikkatin istikameti içten dışadır; seçici dikkatin istikameti ise dıştan içedir. Yönlendirilmiş dikkat odaklanmaya, seçici dikkat ayıklamaya yöneliktir. Sınıf ortamında, önce bir metnin okunması, ardından metinde geçen kelime, deyim, cümle vb. yapıların bir kontrol listesiyle ölçülmesi ya da dinlenen metinde geçen bazı dil birliklerinin yapılandırılmış bir forma yazılmasının istenmesi seçici dikkat becerilerinin geliştirmesini sağlayabilir.

Öz Yönetim (Self-management): Öğrenme süreçlerinin öğrenen tarafından planlanması ve yönetilmesidir. Kavram, birinin öğrenmesine yardımcı olan koşulları anlama ve bu koşulları ihtiyaca göre düzenleme; önceden bilinen bilgilerin kullanımını

en üst düzeye çıkarmak için dil kullanım performansını kontrol etme olarak tanımlanmıştır (O'Malley vd., 1985a: 582; Chamot & Kupper, 1989: 15-16). Öz yönetimli öğrenme, özerk, bağımsız ya da kendi kendine öğrenmeyi esas alan üst düzey bir öğrenme biçimidir.

Jacobs ve Paris (1987: 259), bilgiyi eyleme dönüştüren dinamik süreçlerin üstbilişsel öz yönetim olduğunu ifade eder. Bu süreçler planlama, değerlendirme ve düzenleme alt boyutlarını içerir. Planlama, bilişsel araçların bilişsel hedeflere göre seçilmesi ve araçlarla hedefler arasında eş güdümün sağlanmasıdır. Örneğin daha iyi anlamak için (bilişsel hedef) okuma hızını (bilişsel araç) ilk öngöründen farklı olarak ayarlamak ve böylece kullanılan stratejiyi hedefle uyumlu hale getirmek bu kapsamdadır. Değerlendirme, herhangi bir alanda sürdürülen düşünce üretimine yöneliktir. Metinde geçen bilgileri özetleme, soruları cevaplama gibi etkinlikler anlamayı değerlendirmeye örnek verilebilir. Düzenleme, öğrenme sürecinde ilerleme olup olmadığının izlenmesi ve gözlenen performansa bağlı olarak stratejilerin revize edilmesidir. Öğrencinin durumunu realize etmesi ve buna uyum sağlaması düzenleme stratejisine bağlıdır.

Öz yönetimin bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin tamamını içerdiğini savunan görüşler de vardır. Buna göre, başlıca üstbilişsel stratejiler olan planlama, izleme ve değerlendirme bilişin öz yönetimini içeren süreçlerdir (Hauck, 2005: 66-68).

İşlevsel Planlama (Functional Planning): İşlevsel olarak yaklaşan bir dil görevini yürütmek için gerekli olan dilsel bileşenleri planlama ve prova etme olarak tanımlanmaktadır (O'Malley vd., 1985a: 583; O'Malley & Chamot, 1990: 119). Bu kategori, öğrenme sürecini genel düzeyde planlamak ve organize etmek için yapılan tüm eylemleri kapsar.

Zimmerman ve Pons'a göre (1986: 618) (işlevsel) planlama öz düzenlemeli bir öğrenme stratejisidir ve öğrenmeye yönelik hedefler ile bunların alt hedeflerinin belirlenmesi, belirlenen hedeflerin hangi zaman diliminde, nasıl bir düzen ve sıra içerisinde gerçekleştirileceğinin kararlaştırılmasıdır. Bu çerçevede yazının hedef kitlesi, türü, işlem basamakları, konusu ve iletisi işlevsel planlama stratejisinin kullanımıyla gerçekleşmektedir.

Yazılı anlatımın tüm süreçlerinde ihtiyaç duyuldukça yinelemeli olarak kullanılan işlevsel planlama, bazı çalışmalarda organizasyonel planlama olarak geçmektedir. Yazının hedef kitlesi, amacı, türü gibi unsurlar ile konu sınırlandırması, başlıca bölümlerin belirlenmesi gibi eylemler işlevsel planlama kapsamına girmektedir.

2.1.4.2.2. Kendini İzleme (Self-monitoring)

Dil ile ilgili bir görev yürütülürken performansın kontrol edilmesi, verilerin doğrulanması veya düzeltilmesi (Chamot & Kupper, 1989: 15); birinin konuşma ve yazmasını, doğruluk, telaffuz, gramer ve kelime bilgisi açısından düzeltmesi ya da hedef kitleye göre düzenlemesi olarak tanımlanabilir (O'Malley vd. 1985a: 583).

İzleme süreci; seçilen stratejinin doğruluğunu ve yapılan planlamanın uygunluğunu denetlemeyi içerir. Verilen kararlar, yapılan seçimler doğru değilse, izleme aşamasında revize edilir. Bu süreç aynı zamanda öğrenciye deneyim kazandırarak, üstbilişsel stratejilerin sonraki süreçlerde daha doğru kullanılmasına olanak sağlar.

Öğrenme süreçlerinde kat edilen mesafeyi görmek için izleme stratejilerine ihtiyaç vardır. Bireyin kendisini etkinlik, verimlilik, strateji ve performans açısından analiz etmesi ve ne yaptığının farkında olması öğretimde hayati öneme sahiptir. Bu farkındalık, zihinsel süreçlere yöneliktir. Onların bilinçli olarak gözlenmesi, kontrol altında tutulması ve doğal olarak izlenmesidir.

Kişinin anlama ve görev performansı konusundaki farkındalığını ifade eden izleme (Schraw, 1998: 115), üstbiliş stratejileri bağlamında, kendini izleme kavramıyla (self-monitoring) karşılanır. Kendini izleme, (dilsel) üretimin önceden belirlenmiş ölçütlere uygun biçimde gerçekleşip gerçekleşmediğinin gözlenmesidir. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerle birlikte belleğin kullanımı hakkındaki verilere erişilmesi, ardından zihin, duygu ve bellek ile ilgili verilerin örtük veya açık kriterlere göre değerlendirilmesidir (Cresswell, 2000: 235).

Literatürde kendini izleme konusunda iki ana yaklaşım vardır: algıya dayalı yaklaşım (perception-based approach) ve üretime dayalı yaklaşım (production-based approach). Algıya dayalı yaklaşım, izlemeyi, anlama sisteminin bir parçası olarak görür. Üretime dayalı yaklaşım ise izlemeyi, üretim süreçlerine dayandırır (Levelt, 1983: 46).

Bu çalışmada, algıya dayalı izleme (ör. kavramayı izleme) ile üretime dayalı izleme (ör. üretimi izleme) ayrımı yapılmamıştır.

Schraw'a göre (1998: 121) izleme stratejisi kapsamında hazırlanacak bir kontrol listesi şu soruları içerebilir:

1. Ne yaptığımı net bir şekilde biliyor muyum?
2. Görevim anlamlı mı?
3. Hedeflerime ulaşıyor muyum?
4. Değişiklik yapmam gerekir mi?

Bireyin kendini izlemesi bilişsel ve üstbilişsel stratejileri birbirinden ayıran anahtar konumundadır. Yazma sürecinde kendini izleme; süreci denetleyip düzenlemek anlamına gelir. Kendini izlemenin en önemli işlevi, yazma sürecini bilinçli biçimde yönetmektir. Kişinin kendi biliş ve düşüncesini izlemesi üstbiliştir. Aynı şekilde, izleme stratejisi eşliğinde yürütülen yazılı anlatım etkinliği üstbilişin uygulamasıdır (Hacker, Keener ve Kircher, 2009:161-162).

Brown ve Palincsar'a göre (1982: 3-4) öğrenme sırasındaki faaliyetleri izleme, üstbilişsel strateji kullanımıdır. Öğrenme stratejilerini izleme, test etme, gözden geçirme ve yeniden planlama izleme stratejisi kapsamında yürütülen zihin faaliyetleridir.

Öğrenme sırasında kendini periyodik olarak sınamanın izleme yeteneği olduğunu belirten Schraw ve Moshman (1995: 355), bu yeteneğin yavaş geliştiğini, üstbilişsel bilgi ile izleme stratejisi arasında anlamlı düzeyde bağlantı olduğunu ifade etmektedir.

Flower ve Hayes (1980: 374); yazma eylemi esnasında, içinde bulunan süreçlerin ve alınan mesafenin birey tarafından izlendiğini belirtir. Onlara göre kendini izleme stratejisi, yazarın bir işlemten diğerine ne zaman geçeceğini belirleyen bir yazma stratejisi olarak işlev görür. İzleme stratejisini belirleyen temel faktörler, yazarın hedefleri ve bireysel yazma alışkanlıklarıdır. Flower ve Hayes (1980: 375) izleme stratejisinin zamanla ve yaşla gelişen bir strateji olduğu düşüncesindedir. Buna göre, çocuklar fikir üretmek için gerekli becerilere sahip olmakla birlikte, bu beceriyi kullanmaya devam etmelerini teşvik eden kendini izleme stratejisinden yoksundur.

İzleme stratejisi; *kavramayı izleme, üretimi izleme, işitsel izleme, görsel izleme, stili izleme, stratejiyi izleme, planı izleme* ve *çift kontrollü izleme* alt boyutlarından oluşmaktadır.

Kavramayı İzleme (Comprehension Monitoring): Kişinin anlamaya ilişkin durumunu kontrol etmesi, doğrulaması veya düzeltmesi (Chamot & Kupper, 1989: 15) olarak tanımlanmıştır. Devam eden anlama süreçlerinin değerlendirilmesi ve düzenlenmesini içeren kavramayı izleme stratejisi, müdahaleci, çözüm odaklı ve düzeltici bir stratejidir. Anlama düzeyinin, gerçekleştirilen dil görevinin hedeflerini karşılayıp karşılamadığını, süreç içerisinde anlamaya yönelik birtakım sorunların yaşanıp yaşanmadığını sına görevi doğal olarak kavramayı izleme stratejisine aittir. Bu görev, süreç içinde karşılaşılan darboğazlarla nasıl başa çıkılması gerektiğine yönelik çözüm önerilerini de barındırmaktadır (Baker, 1979: 2).

Tüm dil becerilerinde esas hedef, anlamın yapılandırılmasıdır. Anlam kurma süreci, aslında kavramanın zihinde gerçekleşme sürecidir. Kişiler arası iletişimin sağlıklı devam etmesi için kavramaya ihtiyaç vardır. İletişimin sürdürülmesi, dil birliklerinin alıcı ve verici tarafından aynı düzlemde kodlanmasını gerektirmektedir ve kavramanın mekanik olarak gerçekleşmesine bağlıdır. Heller'e göre (1988: 52) öğrencilere ne bildiklerini ve bunları nasıl öğrendiklerini sormak, aslında kavramanın nasıl gerçekleştiğinin cevabını aramaktır.

Gerek okuma ve gerekse yazma sürecinde, dil girdileri ile dil çıktıları zihinde yapılandırılmak suretiyle işleme tabi tutulur. Okunan bir metnin zihinde doğru anlamlandırılması ya da yazılan bir metnin anlamsal açıdan tutarlı örgütlenmesi kavramayı izleme stratejisiyle sağlanmaktadır (Cho, Heum Cho ve Hacker, 2010, 2010: 101).

Üretimi İzleme (Production Monitoring): Kişinin dil üretimini kontrol etmesi, doğrulaması veya düzeltmesidir (Chamot & Kupper, 1989: 15). Üretici dil becerileri konuşma ve yazmadır. Kavramların söze, yazıya veya anlamlı sembollere dönüştürülmesi bir dil üretimidir.

Dil üretimi, kavramsallaştırma, biçimlendirme, artikülasyon ve izleme gibi safhaları içeren karmaşık bir motor davranıştır (Blacfkmer & Mitton, 1991: 173; MacDonald, 2013: 2). Kavramsallaştırma, söz dizimsel ve hayal gücüne dayalı olabilir.

Bıçimlendirme gramatik, morfolojik ya da fonetik kodlama formunda görülebılır. Artıkülasyon dilin sesletim boyutudur. İzleme ise kişinin iletişime yönelik tüm eylemlerden oluşan dil üretimini denetleyip düzenlemesidir.

Metinleştirme sürecinde, sözcüklerin yerinde ve doğru anlamda kullanılması, dilbilgisi kurallarına uygun cümle üretimi, paragraflar arasında uyum sağlanması gibi bir dizi farkındalık üretimin izlenmesiyle gerçekleşmektedir.

İşitsel İzleme (Auditory Monitoring): Devam eden dil görevi hakkında bir karara varmak için sürecin işitsel olarak izlenmesidir (Chamot & Kupper, 1989: 15). İşitsel izleme, konuşma ve dinleme becerisine yönelik bir üstbilis stratejisidir ve daha ziyade sesletimin doğru yapılp yapılmadığıyla ilgilidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde işlevsel olarak kullanılan işitsel izleme, telaffuzla ilgili çalışmalarda sesletim bilgisinin yeni kelimelere transfer edilmesi (sesletimi bilinen bir kelimenin benzer kelimelere aktarılması) bıçiminde tezahür eder. Harris’e göre (1997: 7; aktaran Pachler & Field, 2002: 61) işitsel izleme, “doğru telaffuz ediliyor mu?” sorusunun sorulmasıdır.

Üretici dil becerileri çift yönlü izlenir. Daha açık bir ifadeyle, üretimin istendik bıçimde devam edip etmediğini anlamak amacıyla, konuşma ve yazma hem içten hem dıştan izlenir. Dıştan izleme, konuşmanın algılanma boyutuna; içten izleme ise konuşmanın anlam ve anlatım boyutuna yöneliktir (Broos, Duyck & Hartsuiker, 2016: 1). Diğer yandan, alıcı dil becerileri de çift yönlü izlemeyi içerir. Anlamanın gerçekleşmesini sağlayan sistemlerin iki yönlü işlev gördüğünü savunan algısal döngü kuramına göre, üretici dil becerilerine dayanan anlatımlarda, üretici hem kendi üretimini hem de başkalarının üretimini izler. Bu yaklaşımda, bilgiyi merkezi bir monitöre aktaran üç farklı döngü varsayılır: kavramsal döngü, içsel döngü ve işitsel döngü. Kavramsal döngü, kelime ve cümle düzeyindeki dil üretiminin bağlamla olan ilişkisine yoğunlaşır ve bunların bağlamla uyumunu takdir eder. İçsel döngü, henüz söze dökülmemiş, plan düzeyinde tasarlanmış veya taslağı oluşturulmuş konuşmayı, işitsel döngü ise üretilmiş konuşmayı izler (Broos vd., 2016: 4).

Görsel İzleme (Visual Monitoring): Devam eden dil görevi hakkında bir karara varmak için sürecin görsel olarak izlenmesidir (Chamot & Kupper, 1989: 15). Görsel izleme, üretilen dil birimlerinin görsel olarak izlenmesine ve daha ziyade sözcüklerin doğru yazılmasına yöneliktir.

Türkçede yazım ve sesletim bakımından bir ayrım yoktur. Buna rağmen (yanlış/yalınış, herkes/herkez, tıraş/traş, kırıpık/kiprik gibi) yazımı karıştırılan pek çok sözcük bulunmaktadır. Öte yandan küresel bir dil olan İngilizce başta olmak üzere, bazı dillerdeki sözcüklerin yazılışı ile okunuşu farklılık göstermektedir. Dil öğretiminde kelimelerin sesletim açısından öğrenilmesi kadar, doğru yazılması da önemlidir. Bu becerinin eş zamanlı olarak kazanılmasında başvurulabilecek en etkili yollardan biri çoklu duyu kanallarının birlikte kullanılmasıdır. Çünkü dil öğreniminde duysal kanalların iş birliği artıkça öğrenmenin kalıcılığı da artar. Demek ki sözcüklerin işitsel olarak öğrenilmesinde kulağın ya da işitme duyusunun katkısı büyüktür. Bunun yanında öğrenilen sözcüğün dil içi göstergeleriyle birlikte uzun süreli belleğe aktarılmasında gözün ya da görme duyusunun iş birliğine ihtiyaç vardır. Şu halde, görsel izleme stratejisi aynı zamanda görsel öğrenmeyi içermektedir. Harris'e göre (1997: 7; aktaran Pachler & Field, 2002: 61) görsel izleme kapsamında sorulması gereken soru, “(yazım bakımından) doğru görünüyor mu?” sorusudur.

Stili İzleme (Style Monitoring): Mevcut dil görevinin edinilmiş bir üsluba (stilistik) dayalı olarak kontrol edilmesi, doğrulanması veya düzeltilmesidir (Chamot & Kupper, 1989: 15). Stili izleme, üretici dil becerileri açısından anlatımda istikrarın ve uyumun aranmasıdır. Bir kuruma hitaben yazılan resmi bir yazı ile bir arkadaşına yazılan mektup arasında üslup açısından fark vardır. Yazılı üretim sırasında, yazma amacına ve hedef kitleye bağlı olarak açık, anlaşılır ve özgün dil kullanımı çerçevesinde yazılı metnin sorgulanması stil izlemesidir. Harris'e göre (1997: 7; aktaran Pachler & Field, 2002: 61) “doğru ton veya doğru üslup bu mu?” sorusu stili izlemeye yöneliktir.

Stratejiyi İzleme (Strategy Monitoring): Kişinin dil üretiminde kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını ya da verimliliğini izlemesidir (Chamot & Kupper, 1989: 15). Öğrenme süreçlerinin etkili yürütülebilmesi için strateji kullanımına ihtiyaç vardır. Bunun yanında strateji kullanımında asıl olan verimliliklerdir. Verimliliği denetleyen mekanizma ise izleme stratejisidir.

Stratejinin izlenmesi, kullanılan stratejinin sürdürülebilir olup olmadığına karar verilmesidir. Bu, etkin olmayan stratejilerden vazgeçilmesi ya da etkili olduğu düşünülen stratejilerin seçilmesi anlamına gelmektedir (Pressley, Levin & Ghatala, 1984: 270).

Öğrenen açısından, stratejiyi izlemenin hem teorik hem de pratik yararları vardır. Stratejiyi izlemek, teorik açıdan, üstbellek değişkenleri ile strateji kullanımı arasındaki bağlar hakkında doğrudan deneysel kanıtlar sağlar. Diğer yandan strateji bilgisinin ve tecrübesinin edinilmesine, öğrenenin kendisini daha iyi tanımasına ve stratejilerin etkinliği hakkında geri bildirim alınmasına pratik açıdan yardımcı olur (Ghatala, Levin, Pressley & Lodico, 1985: 200).

Yazılı anlatım esnasında, örtük veya açık biçimde birtakım yöntem, strateji ve tekniklerden yararlanılabilir ve bunların işe yarayıp yaramadığı sınanabilir. Örneğin doğru anlatım tekniği kullanmak veya düşünceyi geliştirme yollarından yerli yerinde yararlanmak, nitelikli bir ürün ortaya koymak için stratejik öneme sahiptir. Metin üretiminde kullanılan ve literatürde geçen kimi teknikler de bu kapsama dâhil edilebilir.

Planı İzleme (Plan Monitoring): Yapılan planın işe yarayıp yaramadığının ya da verimliliğinin izlenmesidir (Chamot & Kupper, 1989: 15). Öğrenme sürecinde, devam eden etkinliklerin yapılan plan doğrultusunda gerçekleştirilmesi için sürekli gözlem ve raporlamaya ihtiyaç duyulur. Bu durumda plan, yönetilmesi gereken bir araca dönüşür ve izleme stratejisi bu sorumluluğu yerine getirir.

Plan, bir göreve yönelik hedef ve stratejileri barındıran ana kaynaktır. Bu nedenle, öğrenme süreçlerine kılavuzluk eden planın, öngörülen biçimde uygulanması önemlidir. Aynı zamanda hedeflenen başarının yakalanabilmesi için de gereklidir.

Her planlama doğal olarak riskler barındırır ve risk faktörünün planın tamamında kabul edilebilir ölçülerde olması beklenir. Planın uygulama aşamasında risk faktörünün gözlenmesi ya da izlenmesi stratejik bir eylemdir. Aynı şekilde, izleme sonucunda elde edilen verilerin karar alma süreçlerine transfer edilmesi de stratejiktir. Plan dâhilinde gerçekleştirilen eylemlerin sürdürülmesi, ileriye dönük olarak planın revize edilmesi ya da plandan vazgeçilmesi sözü edilen bu veriler doğrultusunda kararlaştırılmaktadır. O halde planı yürütmek ya da yönetmek, onu izlemeyi gerekli kılmaktadır.

Planı izleme, işlevsel planlama stratejisiyle yakından ilişkilidir ve aslında planlama aşamasında öngörülen eylemlerin metinleştirme sürecinde izlenmesidir. Metinleştirme sürecinin amaca, hedef kitleye ve türe uygun biçimde yürütülmesi; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmesi, seçilen türe uygun giriş yapılması, konu

dışına çıkılmaması, konuyu bağlayıcı ve etkili bir sonuç ifadesine yer verilmesi, planı izleme sürecinde gözlenen asgari ölçütlerdir.

Çift Kontrollü İzleme (Double Check Monitoring): Daha önce gerçekleştirilmiş eylemlerin veya olasılıkların görev sürecinde göz önüne alınması (Chamot ve Kupper, 1989: 15); görev boyunca veya sözlü metin yoluyla anlamının ikinci kez kontrol edilmesi, doğrulanması veya düzeltilmesi (Vandergrift, 1997: 392) olarak tanımlanabilir. Daha ziyade dinleme becerisinde kullanılan bu strateji, tekrarlı izleme sonucunda, sürdürülen dil görevlerine yönelik düzeltmeleri içerir.

Çift kontrollü izleme, anlama tam olarak gerçekleşmediğinde kullanılan bir stratejidir. Anlamanın gerçekleşmesi bilginin yapılandırılmasını, bilginin girdi olarak işlenmesini gerektirir. Söz konusu işlemler, bilgi formunu değiştirip dönüştürebilir. Girdinin bellek tarafından tanınması veya anlamının bütüncül olarak gerçekleşmesi için değişim ve dönüşümle elde edilen tanıdık kodlara ihtiyaç vardır. O halde çift kontrollü izleme, bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin anlamaya yönelik olarak değişik yoğunlukta kullandıkları bir stratejidir (O'Bryan & Hegelheimer, 2009: 23-24).

Çift kontrollü izleme, kavramayı izleme stratejisine benzer. Kavramayı izleme, bilgiyi işleme sürecinde anlamayı kontrol etmek için tekrarsız kullanılan bir stratejidir. Çift kontrollü izleme ise anlamının bütüncül olarak gerçekleşmemesinden dolayı ve gereksinim halinde tekrarlı kullanılan bir stratejidir. Demek ki çift kontrollü izlemeyi kavramayı izlemeden ayıran husus, kullanılma sıklığıdır (Guan, 2014: 74-75).

Yabancı dil öğretiminde yoğun biçimde kullanılan çift kontrollü izleme stratejisi, tam olarak anlaşılmayan bir metne sonradan dönüş yapmaktır. Örneğin hedef dilde seslendirilen bir metnin ilk dinlemede sadece belli kısımları anlaşılabilir. Öğrenen, anladığı kadarıyla bunları not alabilir, daha sonra notları mantıksal açıdan kontrol edince anlamın bütüncül olarak sağlanamadığını görebilir. Bu durumda metnin yeniden dinlenmesi gerekir. Aynı durum sınav kapsamında hazırlanmış bir paragrafı doğru anlamlandırma sürecinde de karşımıza çıkar. Anlamı yakalamak için sonradan yapılan bu dönüşlere çift kontrollü izleme denilir.

2.1.4.2.3. Öz Değerlendirme (Self-evaluation)

Değerlendirme, üstbilişsel stratejilerin son aşamasıdır ve kişinin süreç sonunda elde ettiği kazanımlar hakkında bir yargıya varmasıdır. Üstbilişsel açıdan

değerlendirme, öz değerlendirme (self-evaluation) şeklinde ele alınmaktadır. Bir öğrenme etkinliği tamamlandıktan sonra, o etkinliğin ne düzeyde gerçekleştiğine karar verilmesi (O'Malley vd., 1987b: 19); performansın kabul edilebilir ölçülere göre içsel bir gözle değerlendirilmesi (O'Malley vd. 1985a: 583); kişinin dil becerisini, strateji kullanma becerisini ve üstlendiği görevi yerine getirme yeteneğini değerlendirmesi ve görevini hangi düzeyde başardığına karar vermesi (Chamot & Kupper, 1989: 16) olarak tanımlanabilir.

Brown ve Palincsar (1982: 3-4) değerlendirme stratejisini, herhangi bir stratejik eylemin sonucunu, verimlilik ve etkinlik kriterlerine göre kontrol etmek olarak tanımlar. Metinleştirme sonunda ortaya çıkan ürünün iç uyumu, tutarlılığı, öğrenme amacını desteklemesi, bilinen stratejilerin süreç içerisinde kullanılma durumu birer değerlendirme kararıdır.

Öz değerlendirmenin önemli bir yanı öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye yardımcı olması, bireyin hedeflediği nokta ile mevcut performansını karşılaştırma ve böylece durum analizi yapmaya olanak sağlamasıdır. Hedef ile sonuç arasındaki örtüşmeyi esas alan değerlendirme, önceki ana stratejilerden (planlama ve izleme) bağımsız değildir. Hatta üstbilişsel bilgiler ile planlama gibi düzenleyici beceriler değerlendirme ile yakından ilgilidir (Schraw & Moshman, 1995: 355). Planlama girdiye, izleme sürece, değerlendirme ise çıktıya yönelik döngüsel stratejilerdir.

Öz değerlendirme, seçilen stratejilerin işe yarayıp yaramadığının gözlemlenmesi ve başka bir yaklaşımın daha iyi olup olmayacağına karar verilmesidir (Harris, Gaspar, Jones, Ingvarsdottir, Neuburg, Palos & Schindler, 2001: 19). Bireyin kendisiyle ilgili yapacağı olumlu değerlendirme, başarı açısından motivasyon sağlar (Schunk, 1991: 71-86). Değerlendirme stratejisi için aşağıdaki sorulardan oluşan kontrol listesi yol gösterici olabilir (Schraw, 1998: 121):

1. Hedefime ulaştım mı?
2. Ne (hangi stratejiler) işe yaradı?
3. Ne (hangi stratejiler) işe yaramadı?
4. Bir dahaki sefere işleri farklı yapar mıyım?

Yazma hedefi ekseninde ortaya konulan ürünün, nitelik ve kalite açısından öz değerlendirme kapsamında kontrol edilmesi; yazma becerisinin geliştirilmesi ve yazmaya karşı olumsuz algı ve tutumun değiştirilmesi açısından önemlidir. Değerlendirme, metin revizyonu için gerekli bir stratejidir. Bereiter ve Scardamalia, zayıf yazarların, metin odaklı sorunları belirlemede ve bunları düzeltmede yetenekli yazarlara göre çok daha fazla zorlandığını ifade etmekte; bunu, birbirinden farklı zihinsel yazma modellerinin kullanımına bağlamaktadır. Yetenekli yazarlar, Bereiter ve Scardamalia'nın ifadesiyle, bilgiyi dönüştüren; zayıf yazarlar ise bilgiyi anlatan modeller kullanmaktadır (aktaran: Schraw & Moshman, 1995: 355).

Englert vd. (1988: 40) bir makalenin bütünlüğünün yazar tarafından öz değerlendirmesini, yazma için önemli bir üstbilişsel etkinlik olarak tanımlamaktadır. Onlara göre metin yapısı veya bir metnin bölümleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi, yazı yazma başarısına tesir eden önemli bir üstbiliş etkinliğidir.

Değerlendirme stratejisi; *üretimi değerlendirme, performansı değerlendirme, yeteneği değerlendirme, stratejiyi değerlendirme ve dil repertuvarını değerlendirme* alt boyutlarından oluşmaktadır.

Üretimi Değerlendirme (Production Evaluation): Görevin sonunda, yapılan işin değerlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Chamot & Kupper, 1989: 16). Her ürün, belli üretim aşamalarından geçerek elde edilir. Bu kaide, üretici dil becerileriyle ortaya konulan konuşma ve yazmaya dayalı ürünler için de geçerlidir. Elbette, üretimin belli standartlara göre yapılması esastır ve üretim, belirlenen standartlara göre yapılmamışsa sürecin gözden geçirilmesi kaçınılmazdır.

Bir üstbiliş stratejisi olarak üretimin değerlendirilmesi, önceki süreçlerin devamı niteliğindedir; çünkü üstbiliş stratejileri doğrusal değil döngüseldir. Bu nedenle ürün veya üretime yönelik değerlendirme, geleneksel anlamdaki sonucun değerlendirilmesi değildir. Aksine planlama ve izleme sürecini de kapsayan, nihai olmayan ve gereksinim halinde önceki aşamalara dönmeyi içeren bir karar alma sürecidir. O halde, üstbilişsel yaklaşımda üretimi değerlendirme; önceki süreçlerden bağımsız değildir, sonuçtan çok süreçtir, planlama ve izlemenin bütün boyutlarıyla zincirleme ilişki içindedir.

Yazılı anlatım bağlamında yapılan değerlendirme, ortaya çıkan metnin hem iç hem de dış yapısını kapsamaktadır. Başlık, düzgün ve okunaklı yazı, kâğıdın kenarları,

paragraf ve satır aralarındaki boşluklar, yazım kuralları ve noktalama işaretleri değerlendirmeye tabi tutulan dış yapı unsurlarıdır. Konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılması, her bir paragrafta tek bir duygu ve düşüncenin işlenmesi, ana düşünce ve duygunun yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmesi, verilmek istenen ana fikre ulaşılması gibi unsurlar ise iç yapı kapsamındaki değerlendirmelerdir.

Performansı Değerlendirme (Performance Evaluation): Görevin icra edilmesinde gösterilen çabanın kapsamlı olarak değerlendirilmesidir (Chamot ve Kupper, 1989: 16). Performansa yönelik değerlendirmeler daha çok sürece yöneliktir. Aslında kişinin, elinden gelenin en iyisini yapıp yapmadığına dair bir karara varmasıdır.

Dil görevinin gerçekleştirilmesi esnasında kişinin iş görme performansını nesnel bir gözle değerlendirmesi başarı durumu açısından yararlıdır. Yine öğrenme sürecinde temel motivasyon kaynaklarının belirlenmesi, performansı artıran ya da düşüren değişkenlerin bilinmesi, sonraki görevlerin niteliği ve kalitesi için kişiye geri bildirim olanağı sunar.

Yeteneği Değerlendirme (Ability Evaluation): Görev icrasında gösterilen kişisel yeteneğin değerlendirilmesidir (Chamot & Kupper, 1989: 16). Yeteneğini değerlendirmesi için, kişinin kendisine belli bir mesafeden bakması gerekir. İç yönelimli bir gözle yapılacak değerlendirme, insanın neler yapabileceğini tahlil etmesi anlamına gelir. Bu durum, kişinin kendisine karşı eleştirel olmasını beraberinde getirir. Eleştirel bakış, bir itiraz durumudur; yerleşik olana karşı alternatif sunma ve kendini geliştirme fırsatıdır.

Yeteneğin değerlendirilmesi, aynı zamanda, kişisel kapasiteye yönelik değerlendirmeleri duygulardan soyutlamaktır. Yani, yalnızca iyi ve güçlü tarafların altını çizmemek; yetersizlikleri teşhis etmek, kendine karşı dürüst olmak, kendini tanımak ve böylece eldeki imkânları realize ederek sonraki görevleri planlamaktır.

Stratejiyi Değerlendirme (Strategy Evaluation): Görevin sonunda, kişinin strateji kullanma becerisini değerlendirmesi (Chamot & Kupper, 1989: 16); seçilen bir stratejinin ne kadar uygun olduğuna, değişmesi veya uyarlanması gerekip gerekmediğine karar verilmesidir (Graham, Santos & Vanderplank, 2011: 456).

Stratejiyi değerlendirme ile stratejiyi izleme arasında yüksek düzeyli bir ilişkiden söz edilebilir. İzleme sürecinde kullanılan stratejilerle ilgili kaydedilen ya da

raporlanana veriler, değerlendirme sürecinin kararlarına dayanak teşkil eder. Strateji ile ilgili hüküm tesis edilirken izleme sürecinin kayıtlarına bakılır; değerlendirme sonucunda, onay veya ret kararı verilir. Stratejinin izlenmesi sürece; stratejinin değerlendirilmesi ise sonuca yöneliktir.

Schraw (1998: 120), kullanılan bazı stratejiler ile bu stratejilerin ilişkili olduğu üstbilişsel bilgi türlerini kapsayan bir strateji değerlendirme matrisi geliştirmiştir. Matris; stratejilerin nasıl, ne zaman ve neden/niçin kullanılması gerektiğine ilişkin bilgiler içermektedir. Stratejilerin bulunduğu ilk sütun “ne” sorusuna yönelik olduğundan bildirimsel bilgiyi, “nasıl” sorusunun muhatabı olan ikinci sütun işlemsel bilgiyi, üçüncü ve dördüncü sütunlar ise “ne zaman ve neden/niçin” sorularını karşıladığından duruma bağlı bilgiyi kapsamaktadır. Söz konusu matris Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1
Strateji Değerlendirme Matrisi

Strateji	Nasıl Kullanılır?	Ne Zaman Kullanılır?	Neden Kullanılır?
Kaymağını alma	Başlıkları, vurgulanan kelimeleri ara, öngöründe bulun, özetle.	Genişletilmiş bir metni okumadan önce.	Kavramsal bakış sağlar, dikkati odaklamaya yardımcı olur.
Yavaşlama	Durakla, oku, verilen bilgi hakkında düşün.	Bilgiler özellikle önemli görüldüğünde.	Dikkatin yoğunlaşmasını sağlar.
Ön bilgiyi etkinleştirme	Durakla ve önceden bildiklerini düşün. Neyi bilmediğini kendine sor.	Okuma etkinliğinden ya da bilinmeyen bir görevden önce.	Yeni bilgilerin öğrenilmesini ve hatırlanmasını kolaylaştırır.
Zihinsel entegrasyon	Ana düşünceyi ilişkilendir. Bunları bir tema veya sonuç oluşturmak için kullan.	Karmaşık bilgiler öğrenildiğinde veya daha derinlemesine anlamaya ihtiyaç duyulduğunda.	Bellek yükünü azaltır. Daha derin bir anlama düzeyi sağlar.
Diyagramlar	Ana düşünceyi belirle, düşünceler arasında bağlar kur, destekleyici detayları ana düşüncenin altında listele, destekleyici detaylarla ilişkilendir.	Birbiriyle ilişkili çok fazla olgusal bilgi olduğunda.	Ana düşünceleri belirlemeye, kategorilere ayırmaya yardımcı olur. Bellek yükünü azaltır.

Dil Repertuvarını Değerlendirme (Language Repertoire Evaluation):

Sözcük, sözcük grupları, cümle, kavram ve ifade düzeyinde dil yeterliğinin veya dil

repertuvarının değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Chamot & Kupper, 1989: 16). Deneysel çalışmaların sonunda sesli düşünme protokolleriyle kodlanan repertuvar değerlendirmesi, öncelikli olarak yabancı dil öğreniminde kullanılan bir stratejidir. Söz konusu strateji kapsamında yapılan değerlendirmeler; hedef dildeki söz dağarcığının, cümle bilgisinin ve kavramların hangi düzeyde bilindiğine dair tespitlerdir. Amaç, öğrenenin genel dil seviyesini belirlemektir.

2.1.5. Üstbilis Stratejilerinin Kullanımı

Üstbilis eksenli öğrenme modelleri doğrusal veya çizgisel değil, döngüseldir (Chamot, 2005: 125). Bu kural yazılı anlatım için de geçerlidir. Yani, yazılı anlatımda sürekli ileriye doğru akan bir zaman diliminden söz edilemez. Çünkü zihnin akışı düz bir çizgiyi takip eder gibi işlememektedir. Yazma süreci de doğal olarak, kronolojik olarak birbirini takip eden, birinde yapılması gerekenler tamamlandıktan sonra diğerine geçilen istasyonlar gibi değildir. Sonraki aşama önceki aşamanın üzerine inşa edilse bile her aşama geri dönüşmeye adaydır.

Üstbilisel yazma yaklaşımı, Rohman'la (1965: 106) başlayan ve literatürde yazma öncesi aşama, yazma aşaması ve yeniden yazma aşaması olarak kabul gören çizgisel anlayışa mesafelidir. Metinleştirme sürecini yönetilebilir hale getirdiği varsayımıyla dile getirilen bu aşamalar, üretim esnasında karşılaşılan zorlukları tanımlamayı ve kimi bilişsel engelleri aşmayı kolaylaştırdığı inancıyla kullanılmaktadır. Üstbilisel yaklaşımda, bu süreçler ayrıık değil ilişkili, etkileşimli ve bütünüştür. Çünkü yazılı üretimin doğası yinelemelidir.

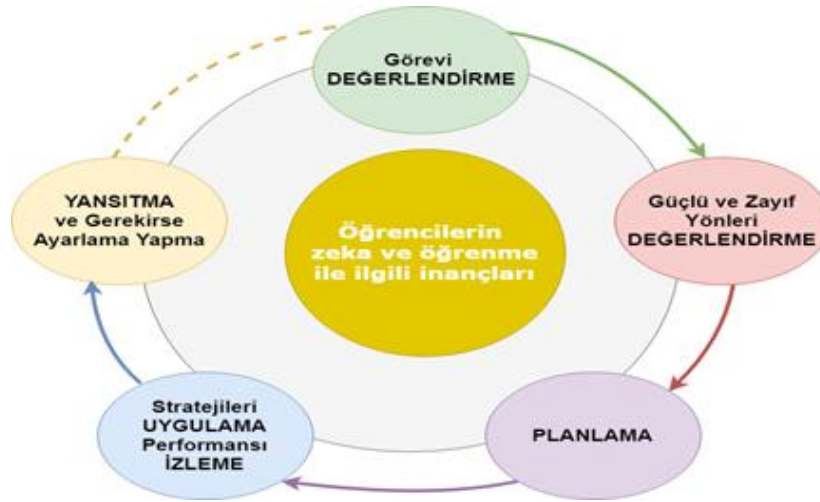
Üstbilisin çalışma tarzının döngüsel olduğu, büyük ölçüde Nelson ve Narens'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bilis ile üstbilis ayrımına dayanan ve Nelson ile Narens tarafından modellenen yapıda (bkz. Şekil 1), izleme ile kontrol süreçleri arasında döngüsel bir ilişki öngörölmüştür. Üstbilisin anlaşılmasına önemli katkı sunan bu modelde; kontrol süreçleri üstbilisi, izleme süreçleri ise bilisi temsil etmektedir. Aynı ilişki biçimi, Hacker vd. (2009; bkz. Şekil 9) tarafından yazma becerisine uyarlanmıştır.

Üstbilisel öğrenme modellerinin döngüsel olmasının en önemli nedeni stratejiler arasındaki bağımlı ilişkilerdir (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett & Norman, 2010: 192-193). Planlama, izleme ve değerlendirmenin birbirini etkilediği ve

bu aşamaların karşılıklı etkileşim halinde işe koşulduğu, deneysel çalışmalarla desteklenmektedir.

Ambrose vd. (2010: 192-202) üstbilişsel öğrenme süreçlerinin bir döngü içerisinde gerçekleştiğini, bu döngüyü oluşturan değişkenlerin, öğrencilerin zekâ ve öğrenmeye yönelik inançlarından etkilendiğini ifade etmektedir. Döngünün merkezinde öğrenenin zekâ ve öğrenme ile ilgili inançları bulunmaktadır. Bunlar döngünün tamamını etkileyen, çalışma prensibini belirleyen güç konumundadır. İnançlar, öğrenme ve zekâ kavramlarına yüklenen anlamlar ile bu kavramlara yönelik tutumlardan oluşmaktadır. Üstbilişsel süreçler döngüsünde; strateji bilgisi ile yüksek motivasyon, tutumları doğrudan etkilemekte, öğrenmeyi kolay bir göreve dönüştürebilmektedir. Strateji bilgisinden yoksunluk ve motivasyon düşüklüğü ise öğrenme süreçlerine dair olumsuz tutumların sergilenmesine neden olmaktadır. Bu bakımdan, üstbilgi bilgi ve becerisi olmayan öğrenciler, kendi öğrenmelerini özerk biçimde planlama, durumunu izleme, performansını değerlendirme ya da ileriye dönük öğrenme projeksiyonlarını gözden geçirme yeteneğinden yoksundurlar. Bu tür öğrenciler başta öğretmen olmak üzere, yüksek oranda başkalarına bağımlıdır.

Ambrose vd.'nden (2010) uyarlanan üstbilişsel öğrenme süreçleri döngüsü Şekil 4'te gösterilmektedir:



Şekil 4. Üstbilişsel Süreçler Döngüsü*

*Kaynak: Ambrose vd., 2010

Ambrose vd.'nin (2010) üstbilişsel öğrenme süreçleri döngüsünde beş süreçten söz edilmektedir. İlk süreç görevin değerlendirilmesidir. Görevi değerlendirme, hedefler ile darboğazların, olanaklar ile kısıtların analiz edilmesi ve eldeki görevin bu analize göre gerçekleştirilmesidir. Görevi değerlendirme, Flavell'in (1979: 907) üstbiliş bilgisini etkileyen görev değişkeni kavramıyla örtüşmektedir. İkinci süreç, bilgi düzeyi ile becerilerin gözden geçirilmesi ve bir karara varılmasını içeren güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmektir. Üçüncü süreç olan planlama, eylem ve öngörülerin, içinde bulunulan duruma göre tasarlanmasıdır. Dördüncü süreç stratejilerin uygulanması ve performansın izlenmesidir. Stratejilerin uygulanması, planın işlemeye başlamasıdır. Yani planın pratik olarak tecrübe edilmesidir. Performansı izleme, plan dâhilinde alınan mesafenin, ilerlemenin izlenmesidir. Beşinci süreç yansıtmadır. Yansıtmaya; planın, stratejilerin, yaklaşımların çalışma düzeylerinin derecelendirilmesi veya ölçülmesidir. Performans istenilen düzeyde değilse, görevi baştan alma seçeneğini de kapsayacak biçimde gerekli ayarlamaların veya düzeltmelerin yapılmasıdır.

Strateji kullanımının büyük ölçüde zihinsel boyutta gerçekleştiği bilinmektedir. Özellikle örtük biçimde kullanılan stratejilerin tespiti için bazı araştırmalarda sesli düşünme protokolleri kullanılmakta; “Şimdi ne düşünüyorsun? Bunu nasıl anladın? Daha fazla ayrıntı verebilir misin?” gibi sorularla katılımcıların süreç hakkında sesli düşünmesi sağlanmaktadır. Kaydedilen sesler daha sonra deşifre edilmekte ve bazı değerlendirme araçlarıyla analize tabi tutulmaktadır. Üstbilişsel stratejilerinin yazma süreçlerinde ne şekilde kullanılabileceğini gösteren sesli düşünme örnekleri Vandergrift'in çalışması (1997: 392-393) model alınarak Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2
Üstbilişsel Stratejilerinin Kullanımı

Üstbilişsel Stratejiler	Strateji Kullanımına Yönelik Sesli Düşünme Örnekleri
1. Planlama	
Ön Örgütlenme	Önce yazma konusuna baktım... sonra bu konuda neler bildiğimi düşünmeye başladım...
Yönlendirilmiş Dikkat	Bir şeyler hatırlar gibiyim... Bu konuyu sınırlandırmazsam işin içinden çıkamam.
Seçici dikkat	Sanırım şu anahtar kelimeler konuyu daha çabuk anlamama yardım edecek.
Öz Yönetim	Öğretmenin ne söylediğini anlamaya çalışıyorum.

İşlevsel Planlama	Bu cümle yazımın ana düşüncesine pek uymuyor.
2. Kendini İzleme	
Kavramayı İzleme	Bu cümle, paragrafla hiç uyumlu değil... Başka bir şeyden söz ediyor gibi...
Üretimi İzleme	İmm... Aynı kelimeleri çok fazla tekrar etmişim...
İşitsel İzleme	Kelimeyi doğru telaffuz edemedin sanırım? Matematik değil...
Görsel İzleme	Şarj kelimesini şarz olarak yazmışım...
Stili İzleme	Mektup dili biraz daha samimi olmalı sanki...
Stratejiyi İzleme	Bence doğru anlatım tekniği kullanmışım.
Planı İzleme	Burada konu dışına çıktığımı fark ettim.
Çift Kontrollü İzleme	Şu paragrafa birazdan bir kez daha dönerim. Fazla karmaşık olmuş, bence daha açık...
3. Öz Değerlendirme	
Üretimi Değerlendirme	Yazdığım metinde bazı tutarsızlıklar var.
Performansı Değerlendirme	Bu kez iyi bir kâğıt verdiğime eminim.
Yeteneği Değerlendirme	Kendimi iyi hissediyorum. Bu işin altından kalkabilecek....
Stratejiyi Değerlendirme	Yazıya uygun giriş yapmak için gereksiz yere çok oyalandım... Zamanımı daha dikkatli kullanmalıydım.
Dil Repertuarını Değerlendirme	Bu sözcüğün anlamından emin değilim. Sözlükten kontrol etmeliyim.

2.1.6. Üstbilişsel Yazma Stratejileri

Üstbilişsel stratejilerle ilgili yapılan çalışmalarda temel dil becerilerinin bir bütünlük içinde ele alındığı görülmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ilgilendiren stratejiler, bir modelin içine entegre edilerek verilmektedir. Çalışmaların odak noktası, öğrenme süreçlerinin bilişsel ve üstbilişsel olarak gerçekleşme biçimine yöneliktir. Geliştirilen üstbiliş modelleri de doğal olarak süreç eksenslidir. Amaç, dil becerilerinin strateji temelli eğitimle ve bütünleşik biçimde geliştirilmesidir.

Üstbiliş stratejileri ile ilgili uygulamalı araştırmalarda, stratejilere yönelik eklektik yöntem kullanıldığı da anlaşılmaktadır (Chamot, 2005: 125). Yani, dil becerisinin özelliğine göre strateji seçimi yapılmaktadır. Buna ilaveten, stratejilerin

seçimi bütünüyle keyfi değildir. Bazı stratejiler, belirli dil becerileri dışında kullanılamamaktadır. Örneğin, kendini izleme stratejisinin alt boyutlarından biri olan işitsel izleme, dinleme becerisine yöneliktir ve ancak dinlemeyle ilgili uygulamaların doğrudan muhatabıdır. Üretimi izleme stratejisi ise üretici dil becerilerini (konuşma ve yazma) ilgilendirmektedir. Şu halde, O'Malley ve Chamot ile Chamot ve Kuper'den sentezlenerek verilen ve bu araştırmada referans olarak kullanılan üstbilis stratejileri modeli (bkz. Şekil 3) dört dil becerisini kapsayan genel bir çerçevedir. Bu durumda, yazma becerisinde efektif olarak kullanılabilecek stratejilerin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

O'Malley ve Chamot ile Chamot ve Kuper'den sentezlenen üstbilis stratejileri üç ana kategoriye ayrılmaktadır: planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme. *Planlama*; ön örgütlenme, yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim ve işlevsel planlama olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. *Kendini izleme*; kavramayı izleme, üretimi izleme, işitsel izleme, görsel izleme, stili izleme, stratejiyi izleme, planı izleme, çift kontrollü izleme olmak üzere sekiz alt boyuta sahiptir. *Öz değerlendirme*; üretimi değerlendirme, performansı değerlendirme, yeteneği değerlendirme, stratejiyi değerlendirme ve dil repertuvarını değerlendirme alt boyutlarına ayrılmıştır.

Planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme ana boyutlarının altında bulunan alt stratejilerin bazıları kapsam bakımından daha geneldir. Kavramayı izleme stratejisi, bu bağlama iyi bir örnektir. Kavrama, temelde anlamaya yöneliktir ve bu nedenle alıcı dil becerileri olan dinleme ve okumayı görünürde daha çok ilgilendirmektedir. Öte yandan üretici dil becerileri de anlamaya dayalı olarak kullanılan becerilerdir. Anlam kurulmadan ve kavrama gerçekleşmeden yapılacak konuşmanın veya üretilecek metnin herhangi bir işlevi yoktur. Bu nedenle konuşma ve yazma, kavramanın gerçekleşmesi durumunda anlam kazanmaktadır. Doğal olarak, konuşma ile yazmadan oluşan üretici dil becerileri dinleme ve okumadan oluşan alıcı dil becerilerine muhtaçtır. Bereiter ve Scardamalia'nın (1984: 163) ifade ettiği gibi, yazılı anlatım bilgisi okuma süreçlerinden elde edilmektedir. O halde, kavramayı izleme stratejisi dört dil becerisini doğrudan ilgilendirmektedir.

Diğer taraftan bazı stratejiler daha spesifikdir. İşitsel izleme dinleme becerisine yöneliktir. Seçici dikkat ise daha ziyade dil girdisine yoğunlaşmayı esas alan örtük bir

stratejidir (Chamot vd., 1987: 136) ve alıcı dil becerilerinde kullanılmaktadır. Bunlar yazma stratejilerinin dışında tutulmuştur.

Yazma becerisinde görsel izlemenin gördüğü işlev ile üretimi izlemenin gördüğü işlev neredeyse binişiktir. Üretimi izleme stratejisi; temel görevi yazım hatalarını kontrol etmek olan görsel izleme stratejisinin sorumluluk alanını da kapsamaktadır. Görsel izleme yazılı anlatımda kullanılan bir strateji olduğu halde, bu çalışmada, diğer bir stratejinin görev alanıyla benzer işlevler yüklendiğinden ve çalışmanın amaçlarına hizmet etmede işlevsiz kaldığından strateji eğitime dâhil edilmemiştir.

Üstbiliş stratejilerinden birkaçı ise metinden ziyade yazara yöneliktir. Öz değerlendirme alt boyutlarını oluşturan performansı değerlendirme, yeteneği değerlendirme ve dil repertuarını değerlendirme stratejileri yazılı üretimden ziyade yazarın kendisini değerlendirmesidir.

Temel dil becerileri eğitiminde kullanılan stratejilerin bazıları örtüktür. Örtük stratejilerin varlığı, deneysel çalışmalarla da kanıtlanmaktadır (Chamot, 2005: 113; Veenman vd., 2006: 6). Bu stratejilerin kullanılma biçimi veya kullanılıp kullanılmadığı değerlendirici açısından mahremdir. Görev sonunda ortaya konulan yazılı ürüne bakarak bu tür stratejilerin yansıma biçimini ve oranını belirlemek güçtür. Metin üretme sürecini dışardan gözlemleyen nüfuz edemediği bu alan, metin yazarı açısından muğlak değildir. O halde örtük stratejilerin kullanılıp kullanılmadığının anlaşılması için metne değil yazara yönelmek gerekmektedir. Bu amaçla ve zihinsel boyuttaki örtük alanların kabul edilebilir düzeyde ölçülebilmesi için görüşme formları, kontrol listeleri ve ölçekler gibi bazı araçlar kullanılabilir.

Üstbilişsel yazma stratejileri arasında örtük olduğu değerlendirilen stratejilerin görünürlüğü için, çalışma kapsamında, ölçekler, dereceli puanlama anahtarı ve yarı yapılandırılmış formlar geliştirilmiştir. Veri toplamaya yarayan bu ölçme araçlarında, öğrenciler tarafından genel olarak kullanılan stratejilerin yanında, örtük strateji kullanımını belirlemek amaçlanmıştır. Çünkü örtük stratejilerin salt yazılı üretimle ölçülemeyeceği, metinleştirme sürecinde ve metin üretiminin sonunda değerlendirici tarafından dışarıdan gözlemlenemeyeceği varsayılmıştır. Nitekim örtük stratejiler, çalışma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarına toplu olarak yansımamıştır. Ölçüm tekniğinin, ölçülen unsurun ve gözlenenlerin farklılaşması nedeniyle, ölçme araçlarının birinde yer alan strateji, diğerinde yer almamaktadır. Örneğin araştırma

kapsamında geliştirilen ölçme araçlarının hiçbirinde öz yönetim ile dil repertuvarını değerlendirme stratejileri bulunmamaktadır. Bu, bir tercih değil sonuçtur. Örtük olduğu değerlendirilen öz yönetim stratejisinin, yapılan planlama çerçevesinde, en uygun biçimde ölçek aracılığıyla değerlendirilebileceği varsayılmış; araştırma kapsamında verilen eğitime, başlangıçta öz yönetim stratejisi de dâhil edilmiştir. Ancak öz yönetim stratejisini ölçmeyi amaçlayan maddeler, ölçek taslağında bulunduğu halde, asgari ölçütleri karşılamadığı ve yeterli düzeyde katkı sunmadığı gerekçesiyle ölçek geliştirme sürecinde ayıklanmıştır. Üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik olarak geliştirilen dereceli puanlama anahtarında ise yönlendirilmiş dikkat, öz yönetim, çift kontrollü izleme, performansı değerlendirme, yeteneği değerlendirme, stratejiyi değerlendirme ve dil repertuvarını değerlendirme stratejilerinin metin üzerinden değerlendirilmesinin mümkün olamayacağı varsayılmış ve bu stratejiler kapsam dışı bırakılmıştır.

Çalışmanın hedefi; metin üretimi, ölçekler, dereceli puanlama anahtarı ve bazı formlar aracılığıyla sürece katılan değişkenlerin etkisini belirlemektir. Bu durum, veri toplama araçlarına yansiyabilen stratejilerin seçimini zaruri kılmaktadır. Strateji seçiminde göz önünde bulundurulması gereken diğer bir husus, sürece etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenlerdir. Çalışmanın bağımsız değişkeni üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimidir. Araştırma kapsamında, üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi saptanmaya çalışılmaktadır. Dolayısıyla bağımsız değişkenin sürece etkisinin ölçülebilir olması gerekmektedir. Sonuç olarak, metin üretimine ve diğer ölçme araçlarına yansiyacağı değerlendirilen stratejilere yönelik eğitim verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Şu halde, yazmaya yönelik strateji belirleme sürecini üç faktörün belirlediği görülmektedir:

1. Bazı stratejiler yazma becerisiyle ilgili olmadığı için kapsam dışı bırakılmıştır. İşitsel izleme yazma becerisine yönelik değildir. Seçici dikkat stratejisi de daha ziyade alıcı dil becerilerine yöneliktir.
2. Bazı stratejiler yazma eğitimi açısından binişiktir. Binişik olduğu değerlendirilenler arasında, araştırmanın hedefleriyle daha uyumlu olanlar seçilmiştir.
3. Örtük olan bazı stratejiler araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçlarının hiçbirine yansımadağı için değerlendirmeci tarafından

ölçülememektedir. Öz yönetim ile dil repertuvarını değerlendirme stratejileri geliştirilen ölçme araçlarına yansımadağı için eğitim kapsamına alınmamıştır.

Sayılan faktörlere bağılı olarak çalışma kapsamında eğitime dâhil edilen üstbilişsel yazma stratejileri şunlardır:

1. Planlama:

- a. Ön Örgütlenme
- b. Yönlendirilmiş Dikkat
- c. İşlevsel planlama

2. Kendini İzleme:

- a. Kavramayı İzleme
- b. Üretimi İzleme
- c. Stili İzleme
- d. Stratejiyi İzleme
- e. Planı İzleme
- f. Çift Kontrollü İzleme

3. Öz Değerlendirme:

- a. Üretimi Değerlendirme
- b. Performansı Değerlendirme
- c. Yeteneğı Değerlendirme
- d. Stratejiyi Değerlendirme

Yukarıdaki değerlendirmeleri özetlemek gerekirse, O'Malley ve Chamot ile Chamot ve Kuper'den sentezlenen üstbiliş stratejileri üç ana kategoriye ve 18 alt boyuta ayrılmaktadır. Araştırma kapsamında yürütölen eğitim sürecine, gerekçeleri açıklanmak suretiyle dâhil edilmeyen stratejiler seçici dikkat, öz yönetim, görsel izleme, işitsel izleme ve dil repertuvarını değerlendirme stratejileridir. Geriye 13 strateji kalmaktadır. Tablo 3'te yazma becerisine yönelik stratejiler ile bu stratejilerin uygulama eğitimi sonrasında değerlendirilmeleri için kullanılacak ölçme araçları verilmiştir:

Tablo 3

Üstbilişsel Yazma Stratejileri ve Stratejileri Değerlendirme Araçları

Strateji	Strateji Değerlendirme Araçları
Planlama	
Ön Örgütlenme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Yönlendirilmiş Dikkat	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği
İşlevsel Planlama	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Kendini İzleme	
Kavramayı İzleme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Üretimi İzleme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Stili İzleme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Stratejiyi İzleme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Planı İzleme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Çift Kontrollü İzleme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği
Öz Değerlendirme	
Üretimi Değerlendirme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik DPA
Performansı Değerlendirme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği
Yeteneği Değerlendirme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği
Stratejiyi Değerlendirme	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği

2.1.7. Strateji Eğitimi

Dil öğretiminin stratejik temellere dayanması gerektiğinden ilk kez söz eden Rubin (1975: 43), stratejiyi bir öğrencinin bilgi edinmek için kullanabileceği teknikler veya araçlar olarak tanımlamıştır. Öğrenme sürecinde bilinçli olarak sergilenen, belirli bir hedefe ulaşmayı sağlayan davranış ve eylemlere strateji adı verilmektedir (Graham & Harris, 2007: 126; Oxford, Crookall, Cohen, Lavine, Nyikos & Sutter, 1990: 197). Öğrenme sürecinin tüm basamaklarına kolaylaştırıcı veya çözüm getirici bir değişken olarak tesir eden stratejiler, “nasıl” a ve doğal olarak işlemsel bilgiye yöneliktir. Strateji bilgisi, sürecin öğrenen tarafından yönlendirilmesini sağlar; öğrenene daha bağımsız ve yetkin olma imkânı verir.

Stratejileri diğer insan eylemlerinden ayıran belli başlı özellikleri vardır. Her strateji prosedürel/işlemseldir. Yani usul veya yönteme dayalıdır. Bir ihtiyacın karşılanması, bir görevin yerine getirilmesi için bilinçli bir hareket tarzına ya da

deneyimlenmiş bir yöntem gereksinim vardır. Stratejik davranışın tezahür etmesini sağlayan husus işte bu gereksinimdir. Stratejiler, belli bir çabanın ürünüdür ve gereklidir. İleri yaşlarda bazı stratejilerin otomatize olduğuna dair gözlemler bir tarafa bırakılırsa, genel olarak stratejik davranışların belli bir bilinç ve çaba içerdiği kabul edilmektedir. Stratejiler, aynı zamanda amaçlı, dirençli ve iradi eylemlerdir; rastgele değil, kasıtlı, disiplinli ve istence dayalıdır. Stratejilerin ayırt edici bir özelliği de kolaylaştırıcı olmasıdır (Alexander, Graham & Harris, 1998: 130).

Brown, stratejileri kasıtlı; Flavell, gönüllü davranışlar olarak tanımlar. İster kasıtlı ister gönüllü olsun, stratejik davranışın temelinde bilişsel farkındalık yatmaktadır. Farkında olmadan sergilenen davranışlar veya reflektif eylemler stratejik değildir. Bir eylem veya davranış amaçlı olduğu sürece stratejiktir (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust & Miller, 1985: 2).

Strateji kullanımının ve genel strateji bilgisinin beceri veya yetenekle ortaklaşan kimi yönleri vardır. Stratejilerle beceriler bazı açılardan paydaştır. Ancak davranış ve eylemlerin ortaya çıkışı bakımından ikisi arasında fark vardır. Kalıplaşmış ve otomatikleşmiş bazı davranış ve eylemler bütünüyle yetenekle ilgilidir. İş yapma sürecinde bilişin yükünü azaltan ve dışardan gözlenen alışkanlıklar ile tipik davranışlar beceri diye tanımlanabilir. Buna karşılık öğrenenin görev hakkındaki farkındalığı, eylem ile davranışlarındaki kasıtlılığı ise strateji kullanımıdır (Alexander vd., 1998: 135). Buradaki eylemler otomatik değil, belli bir çabanın ürünüdür ve bilinçlidir.

Strateji eğitiminde temel amaç öğretmen odaklı sorumluluğun tedricen öğrenene aktarılmasıdır. Sürecin başlangıç kısmında ana sorumluluk öğretmendedir ve öğretmen sürecin ağırlığını yüklenen taşıyıcı unsurdur. İleri safhalarda, öğrenme sorumluluğunun öğrenene yavaş yavaş verilmesi, öğretmene ihtiyaç duyuldukça başvuru, darboğazların aşılmasında kolaylaştırıcı etkisi olan bir danışman sorumluluğu verir.

Oxford vd.'ne göre (1990: 9-13) öğrenme stratejileri, ana hedefe katkı sunar ve öğrenenlerin kendine daha çok yönelmesini sağlar. Stratejiler, öğrencilerin öğretmene olan bağımlılığını azalttığı gibi, öğrenmelerinden daha fazla sorumlu olmalarına katkı sunar. Böylece güven duygusu verir. Stratejiler, aynı zamanda öğretmenleri geleneksel figür ve rollerinden kurtarır, onların etki alanını genişletir. Ona göre öğrenme stratejileri çözüm odaklıdır. Hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğrenmeyi destekler. Her zaman

gözlenebilir olmasa da genellikle bilinçlidir. Öğretilbilir ve esnektir. Stratejilerin sadece bilişsel değil, üstbilişsel ve duyuşsal boyutları vardır.

Literatür tarandığında strateji eğitimi alanında, genel olarak bir uzlaşmaya varılamadığı görülmektedir (Oxford, 1986b: 8). Stratejilerin ayrı mı bütünleşik mi, açık mı örtük mü, doğrudan mı dolaylı mı verileceği tartışmalıdır. Ancak yakın dönem çalışmalarında stratejilerin, açık ve doğrudan verilmesinin daha etkili olduğu belirtilmektedir (Chamot, 2004: 19). Yapılan araştırmalar, başarılı öğrencilerin doğru cevaba nasıl ulaştıkları konusunda, zayıf öğrencilerin yeterli ipucu yakalama becerisine sahip olmadığını, bu nedenle, çoğu zaman başarılı olanların performansını gösteremeyeceği duygusunu taşıdığını ortaya koymuştur (Rubin, Chamot, Harris & Anderson, 2008: 142). Daha etkili öğrenme hedefi olan strateji eğitiminin, zayıf öğrencilere de istenen düzeyde yansması için açık ve doğrudan verilmesi gerektiği görüşü daha çok desteklenmektedir.

Oxford vd.'ne göre (1990: 199) strateji eğitimi alanında birbirinden farklılık arz eden yaklaşımları üç kategoriye ayırmak mümkündür: örtük eğitim (blind trainig), açık/haberli eğitim (informed training), strateji-artı-kontrol eğitimi (strategy-plus-control training). Örtük eğitimde, öğrenenler tarafından bazı özel teknikler kullanılmakla birlikte, bunların doğası, önemi veya yeni durumlara aktarılması ile ilgili açık bilgiler verilmez. Açık eğitimde, stratejinin ne işe yaradığı, nasıl sürdürüldüğü öğrenene açık biçimde anlatılır ve yeni görevlere aktarılması hedeflenir. Strateji-artı-kontrol eğitimi, deneysel çalışmalarda gözlemlenen en etkili strateji eğitimi modelidir ve tamamen açık/haberli yapılan bir eğitimidir. Bu yaklaşımda, stratejinin doğası, kullanımı, başka alanlara aktarımı ile izleme ve değerlendirme süreçleri açık biçimde anlatılır.

Chamot ve O'Malley (1987; 245) Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (The Cognitive Academic Language Learning Approach/CALLA) kapsamında strateji eğitimi için beş aşamalı bir yöntem önermektedir: hazırlık, sunum, uygulama, öz değerlendirme ve genişletme. Hazırlık aşamasında, ön bilgiler etkinleştirilir ve strateji kullanımı konusunda öğrencilerde farkındalık yaratılır. Sunum, stratejinin önemini vurgulayan, ne zaman ve nasıl kullanılacağını açıklayan aşamadır. Stratejinin bir örnek üzerinde denenmesi uygulama aşamasında gerçekleşir. Bu aşamada öğrencilere uygulama için yeteri kadar fırsat verilir. Değerlendirme aşamasında stratejiye yönelik

çıkarımlar yapılır ve etkinliği ile ilgili bir karara varılır. Genişletme, stratejinin transfer edildiği aşamadır. Bu süreçte, öğrenilen stratejilerin farklı görevlerde kullanılması teşvik edilir.

Veenman'a vd.'ne göre (2006: 9) literatürde, üstbilişsel eğitim için üç temel ilke önerilmektedir.

1. Bağlantıyı sağlamak için üstbilişsel eğitimin içeriğe entegre edilmesi,
2. Öğrencilerin daha fazla çaba göstermesi için eğitimin başlangıç kısmında üstbilişsel etkinliklerin yararları hakkında bilgi verilmesi,
3. Üstbilişsel etkinliği devamlı kılmak için sürekli uygulamalar yapılması,

Veenman vd. (2006: 9) bu ilkeleri 3W ve 1H (What to do, When, Why, and How; Ne yapmalı, Ne Zaman, Neden ve Nasıl) biçiminde formüle etmiştir. Goh (2008: 8-10) bu üç ilkeye dayalı olarak, dinleme becerisine yönelik olarak bazı etkinlikler düzenlemiştir.

Dil öğrenme stratejilerinden 1970'li yılların ortalarında ilk kez söz eden Rubin, strateji eğitimi konusunda öz yönetimli bir model geliştirmiştir. Aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanan model; planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin yanında, sorun çözme ve uygulama stratejilerini içermektedir (Rubin, 2001; 27):

Planlama

Görevleri analiz et.

Doğru hedefleri tanımla / seç.

Uygun bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejileri seç, uyarla ya da bul.

Hedeflenen başarıyı ölçmek için kriterler belirle.

İzleme

Anlam, ifade, duygu gibi bilişsel veya sosyo-duyuşsal sorunlara/yanlıslara dikkat et.

Değerlendirme

Stratejilerin etkinliğini göz önünde bulundurarak (öğrenme) kriterleri ve hedeflerine ulaşp ulaşmadığını değerlendir.

Sorun çözme

Sorunun kaynağını belirle.

Potansiyel çözümleri belirle.

Uygulama

Bilişsel stratejileri, görevleri, dikkati, etkenleri düzenle/ayarla.

Hedeflere ulaşmak için daha fazla bilgi edin.

Rubin’e göre (2001: 27-29) görev analizi bir dizi soruya yanıt aramaktır: “Bu ne tür bir görevdir? Hangi beceri ve bilgilere sahibim? Ben aslında ne biliyorum? Ne yapabilirim? Görevi nasıl bölerim? İlk önce ne yapmalıyım? Neden bu görevi yapmalıyım?”

Doğru hedefleri tanımlamak veya seçmek, belli bir süre zarfında elde edilebilecek başarının belirlenmesidir. Bu kapsamda yanıtlanması gereken sorular şunlardır: “Bu görevde hangi alt hedefler vardır? Hangisi benim için daha önemli? Bunu başarmak ne kadar sürer? Belirlediğim zaman dilimi içerisinde her bir hedefi gerçekleştirecek uygun bilgiye sahip miyim? Hedeflerim yeterli seviyeme göre gerçekçi midir?”

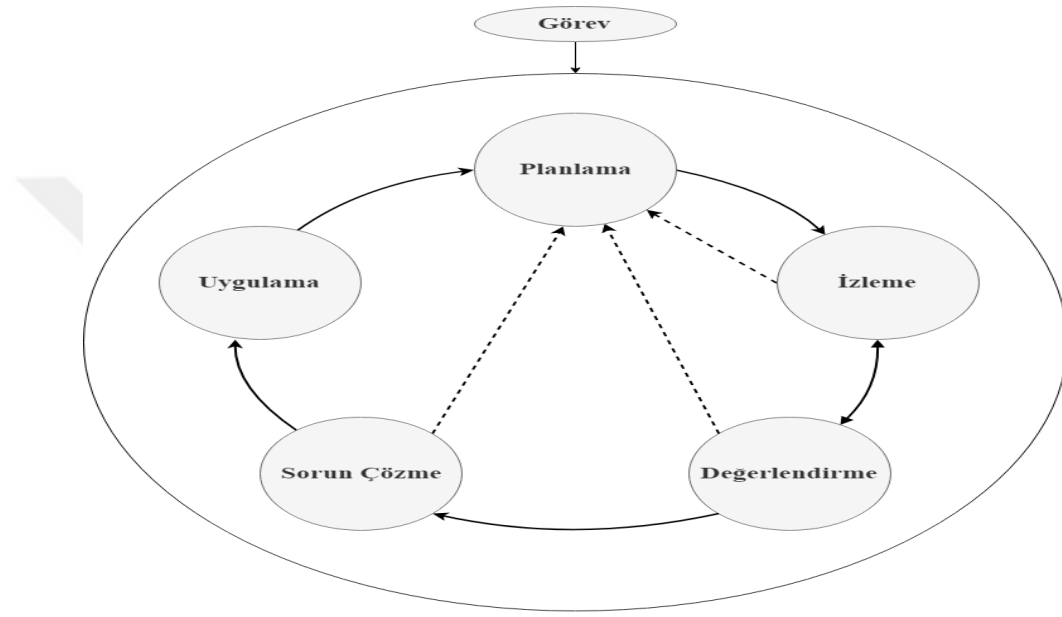
Hedeflenen başarıyı ölçmek, başarının gözlenebilir veya ifade edilebilir olmasıdır. Uygun stratejilerin seçilmesi, uyarlanması veya bulunması ise yerine getirilmesi düşünülen dil görevi için hangi bilişsel ve sosyo-duyuşsal stratejilerin uygun olabileceğini kestirmektir. Bunun için şu sorular sorulabilir: “Bu tür bir işi yaparken genellikle hangi sorunlarla karşılaşırım? Bu sorunları çözmeme yardımcı olabilecek bazı stratejilerim var mı? Bu tür bir görevi yapmam gerektiğinde nasıl hissederim? Görevi daha keyifli ve daha az stresli hale getirmek için yapabileceğim bir şey var mı?”

Sürecin not edilmesini sağlayan izleme stratejisi, dilin dikkatli kullanılması, kelimelerin bağlama uygun seçilmesi, yanlış anlama ve ifadelere yer verilmemesidir. Değerlendirme, sürecin analiz edilmesi ve ne kadar gelişme kaydedildiğinin belirlenmesidir. Bu çerçevede, “Elde ettiğim başarı, belirlediğim ölçütleri karşıladı mı? Amacıma ulaşmak için daha fazla ne yapmam gerekir?” gibi sorular süreci değerlendirmeye yardımcı olabilir.

Sorun çözme, öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların kaynağını tespit etme ve bunların çözümlerine ilişkin öngöründe bulunmaktır. Aslında sorun çözme, düzeltmeyi kapsayan müdahalelerdir. Sorunun kaynağını bulmaya yönelik sorular şunlar olabilir: “Kullandığım stratejiler işe yaradı mı? Hedefimi gerçekleştirmek için dil veya konu hakkında yeterli bilgim var mı? Yeterince dikkat etmememin sebebi neydi? Belirlediğim süre veya beceri düzeyim, hedeflerim için yetersiz mi?” Muhtemel çözüm

önerileri için şu sorular yol gösterici olabilir: “Sorunu çözmek için kullanabileceğim başka stratejiler var mı? Bilgime ve yeteneğime uygun hedefler neler olabilir? Görevi bölmem ve görevin başka bir yönüne yoğunlaşmam gerekir mi? Görevi başarmak için ne tür bilgiye ihtiyacım var? Dikkatimi arttırmak için başka ne yapabilirim?”

Uygulama, sorun alanlarını tespit edip düzeltme yapma ve görevi yerine getirme süreçleridir. Rubin’in öz yönetimli öğrenme modelinde stratejilerin birbiriyle ilişkisi ve çalışma biçimi Şekil 5’te gösterilmektedir:



Şekil 5. Öz Yönetimli Strateji Eğitimi Süreçleri*

*Kaynak: Rubin, 2001: 30

Rubin’e göre, beş strateji içerisinde, düşünme süreçlerini etkinleştirip durdurma işlevine sahip olduğundan, izleme ve değerlendirme stratejileri öz yönetimli öğrenme için kritik öneme sahiptir.

Strateji eğitiminin, temel dil becerileri ile ilgili görevlerin yerine getirilmesi sürecinde, performansı olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır. (Graham & Harris, 1988, 1989, 2007; Hacker vd., 2009; Schunk & Swartz, 1993; Zimmerman & Bandura, 1994). Özellikle, stratejilerin farklı dil görevleri üzerinde etkilerine odaklanan araştırmalar, aralarında doku uyumu olması kaydıyla, üstbilişsel stratejilerin bilişsel stratejilerle eşleştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir. Birbiriyle uyum gösteren stratejilerin eş güdüm içinde verilmesi, stratejik bilgilerin başka alanlara ve sonraki görevlere kolaylıkla transfer edilmesine imkân vermektedir.

(Chamot vd., 1987: 19). O'Malley & Chamot (1990: 142), farklı dil görevlerinde tercih edilen bazı bilişsel ve üstbilişsel stratejileri Tablo 4'te verildiği gibi eşleştirmektedir:

Tablo 4

Farklı Dil Görevlerinde Kullanılan Stratejiler

Görev	Üstbilişsel Stratejiler	Bilişsel Stratejiler
Sözcük	Kendini izleme Öz değerlendirme	Kaynağa bakma Detaylandırma
Dinleme	Seçici dikkat Kendini izleme Sorunu teşhis etme	Not alma Detaylandırma Çıkarımda bulunma Özet çıkarma
Boşluk Doldurma	Kendini izleme Öz değerlendirme	Çeviri yapma Sonuç çıkarma Çıkarımda bulunma Detaylandırma
Yazma	İşlevsel planlama Kendini izleme Öz değerlendirme	Kaynağa bakma Çeviri yapma Sonuç çıkarma İkame etme Detaylandırma Özetleme

2.1.7.1. Strateji Eğitiminin Aşamaları ve İlkeleri

Stratejiye dayalı eğitim modellerinin uygulama süreci için birbirini takip eden dört temel aşama bulunmaktadır (Rubin vd., 2008: 143; Pressley ve Harris: 2008: 84):

1. Stratejiler hakkında öğrencilerde farkındalık yaratılması (ne öğrenildiği, öğrenilen şeyin neden önemli olduğu ve ne zaman kullanılabileceği konusunda öğrencinin dikkatini çekme),
2. Öğretmenin sunumu ve stratejilerin modellenmesi (böylece öğrencilerin kendi düşünce ve öğrenme süreçlerinin giderek daha fazla farkına vardırılması),
3. Destekleyici unsurun (öğretmen) tedricen çekilmesi ve stratejilerin özerk kullanımının sağlanması için öğrencilere çoklu uygulama olanaklarının sağlanması,
4. Stratejilerin etkinliğine yönelik öz değerlendirme yapılması ve stratejilerin yeni görevlere aktarılması.

Rubin vd.'nin (2008) yaptığı araştırma dikkate alınarak, okul çağında bulunan 6-17 yaşlarındaki öğrenciler için tasarlanacak stratejiye dayalı eğitimin temel ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Strateji eğitimi, farkındalık yaratma çabası içermelidir.
2. Strateji eğitimi, somut ve anlaşılır olması için modele/örnekleme dayalı olmalıdır.
3. Strateji eğitimi, çoklu uygulama fırsatı sunmalıdır.
4. Strateji eğitiminin sonunda öz değerlendirme yapılmalıdır.
5. Stratejiler başka alanlara transfer edilebilmelidir.
6. Strateji eğitimi kapsamında verilen görev seviyeye uygun olmalıdır.
7. Strateji eğitiminde sorumluluk tedricen öğrenciye aktarılmalıdır.

Söz konusu ilkelere yönelik değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Farkındalık Yaratma İlkesi: Öğrenciler, belli öğrenme görevlerinde, bilinçli veya bilinçsiz şekilde farklı yöntemlerden yararlanabilir. Strateji eğitiminde ilk aşama, bu yöntemlere ilişkin öğrencilerde farkındalık yaratılmasıdır. Kullanılan; ancak bir strateji olduğu bilinmeyen yöntemler konusunda bilinç uyandırmak, öğrenme süreçlerinin amaçlı ve kasıtlı yönetilmesine katkı sağlar.

Temel dil görevlerinde bilerek veya bilmeyerek kullanılan yöntemlerin öğrenciler tarafından tanımlanması, farkındalık açısından önemlidir. Öğrencilerin ne tür stratejiler kullandığını belirlemenin en kolay yolu, onlardan yazılı ya da sözlü bilgi almaktır. Bunun için sınıf ortamında sesli düşünme yöntemleri kullanılabilir. Kullanılan stratejiler tespit edildikten sonra, bunlar listelenir ve hangi durumlarda kullanıldıkları belirlenir. Ardından her bir stratejinin kullanım sıklığına bakılır ve sınıftaki öğrencilerden stratejiyi kullanıp kullanmadıkları bilgisi alınır. Strateji tespitinin sınıf ortamında ve iş birliği içinde yapılması, öğrencilerde yeni stratejileri deneme konusunda motivasyon sağlayabilir (Rubin vd., 2008: 144).

Stratejilerin işe yarayıp yaramadığının sınıfça test edilmesi ve sonrasında değerlendirilmesi iki açıdan yararlıdır. Sınıfça yapılan değerlendirmeler, strateji kullanımına ilişkin farkındalık yaratır; stratejilerin benimsenmesinde ya da stratejiden vazgeçilmesinde daha fazla kararlılık sağlar. Çünkü gelişim çağındaki kişilerde, grup halinde alınan kararların uygulanması çoğu zaman kişisel kararlardan daha kolay ve teşvik edicidir. Ayrıca, stratejilerin yeni görevlere aktarılmasında iş birliğine dayalı

kararların kolaylaştırıcı etkisinden söz edilebilir. İkinci olarak, strateji bilgisinin ödünçleme yoluyla edinilmesinde iş birlikçi ortama ihtiyaç vardır. Sınıf ortamı bunun için uygundur.

Modelleme İlkesi: Ortaokul düzeyindeki çocuklarda, strateji kullanımı soyut ve anlamsız gelebilir. Bu nedenle, modellemeye gidilmesi sürece katkı sağlayabilir. Strateji, öncelikle somut bir örnek üzerinden uygulamalı olarak öğretmen tarafından sınıf ortamında kullanılabilir. Öğretmenin sunduğu modelde, süreç boyunca işlem adımlarının sesli olarak paylaşılması kavrama açısından önemlidir. Böylece, bir stratejinin nasıl, ne zaman, neden, niçin kullanıldığı açıklığa kavuşabilir. Sesli düşünme yöntemiyle yapılan bir modellemede, yazıya başlama aşaması için öğretmen şöyle bir yol izleyebilir:

1. Öğretmen yazılacak metnin konusunu tahtaya yazar ve sonrasında sınıfa hitaben, “yazarken ne yaptığımı sizinle paylaşacağım.” der.
2. İlk olarak yazacağım konuya dikkatimi vereceğim: Öğretmen bir süre konuya yoğunlaştığını sınıfa gösterir. Konu ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini sesli düşünerek gözden geçirir. Örneğin, konunun temel kavramları hakkında yeterli düzeyde bilgim var; ancak bunları doğru biçimde bir araya getirme konusunda kaygılarım var diyebilir. Böylece yazma kaygısının normal olduğunu sınıfa hissettirir.
3. Konuyu iyice anladığıma karar verdikten sonra bu konuyla ilgili önceden ne bildiğimi düşüneceğim: Öğretmen önceki bilgilerini gözden geçirir ve bunu nasıl yaptığımı sınıfa anlatır.
4. Konunun içeriğine uygun bir ana düşünce belirleyeceğim: Konunun temel kavramlarının neler olabileceğini ve bunların bir düşünce etrafından nasıl örgütleyeceğini adım adım anlatır. Bunun için kavram haritalarından yararlanabilir.
5. Strateji modellemesi kapsamında uygulanan işlemlerin tüm sınıfça anlaşıldığına kanaat getirildikten sonra, öğretmen süreç boyunca sırasıyla neler yaptığını sınıfa sorarak geri bildirim alır. Böylece modelin anlaşılıp anlaşılmadığına karar verebilir. Modelin sınıfça anlaşılmasından sonra, kullanılan stratejiye isim vermeye geçilir. Öğretmen bu aşamada ön örgütleme stratejisini kullandığını söyler.

6. Modellemenin son aşamasında öğretmen, öğrencilerden şimdiye kadar kullandıkları stratejilerden örnekler vermelerini ister. Öğrencilerin, daha önce kullandıkları, stratejik bir eylem olduğunu düşündükleri veya düşünmedikleri yöntemler sınıfta paylaşılır. Bunlara ne tür isimler verilebileceği tartışılır. İsimlendirme yapıldıktan sonra, öğrencilerin tecrübe ettiği stratejilerin başka alanlara transfer edilebileceği konusunda farkındalık oluşturulur.

Aynı işlemler diğer stratejiler için de tekrarlanabilir. Örneğin planlama stratejine yönelik bir modelleme yapılacaksa bu görevi yerine getirmek için bir eylem planına ihtiyacım var diyerek modellemeye başlanabilir. Ardından verilen görevin tamamlanması için hangi adımların atılacağı ifade edilir. Öncelikle bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalara bakılabileceği, beğenilen bir araştırmanın model alınabileceği, sonrasında... şeklinde devam edilebilir. Öğretmen süreç boyunca, plandan sapmamak için onu nasıl izlediğini sınıfın duyabileceği biçimde kendine sorular sorarak gösterebilir. (Doğru yolda mıyım? Bu cümleyi daha etkili nasıl yazabilirim? Yazdıklarım içerik açısından doğru bilgiler içeriyor mu? vb.)

Modelleme için yönlendirici sorulardan oluşan bir liste oluşturmak da mümkündür. Rehberlik etmeye yardımcı olması için, öğrencilerle birlikte, belli sorulardan oluşan bir model oluşturma soru listesi hazırlanabilir: İşe nereden ve nasıl başlamalıyım? Nasıl bir hazırlık yapabilirim? Göreve yönelik bir planım var mı? Stratejim işe yarıyor mu? Sorun halinde alternatiflerim nelerdir? vb.

Uygulama İlkesi: Yol gösterici olması açısından önemli olduğu değerlendirilen modelleme stratejisinin yanında, öğrencilere uygulama fırsatları sunmak gerekir. Çünkü stratejiler işlemsel bilgiler içerirler ve kanıksanması için uygulamalı tekrarlara ihtiyaç duyarlar. Uygulama sayısı artıkça, öğrencilerin strateji kullanma bilgisi ve motivasyonu yükselir ve yeni stratejileri denemek için özgüveni artar. Strateji bilgisi öğrenciyi, öğretmene bağımlı olmaktan kurtarıken öğretmenin etki alanını genişletir. Aktif ve özerk öğrenmeyi, kendi öğrenmesinden daha fazla sorumlu olmayı teşvik eder.

Değerlendirme İlkesi: Strateji kullanımının diğer bir boyutu değerlendirmedir. Hedeflenen başarının yakalanmasında kullanılan stratejilerin katkısı büyüktür. Uygulama sonrasında, başarı durumunun doğru analiz edilebilmesi için kullanılan stratejilerin gözden geçirilmesi gerekir. Bu doğrultuda öğretmen tarafından modelleme

yapıldıktan sonra, öğrencilere herhangi bir etkinlik veya ödev sırasında kullandıkları stratejilere ilişkin bir değerlendirme şablonu verilebilir. Şablonda; strateji adı, kullanılma biçimi, avantajları, dezavantajları, kişisel olarak nasıl uyarlandığı gibi bilgilere yer verilebilir. Şablon öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra, stratejilerin etkili olup olmadığı sınıf ortamında tartışılıp kararlaştırılır; yararlı olanlar ayıklanır, yararsız olanlardan vazgeçilir. Bu tür değerlendirmelerin öğrenci merkezli ve özerk olarak yapılması da mümkündür. Bunun için strateji değerlendirme kartları, öğrenme günlükleri ve kontrol listeleri kullanılabilir. Bu araçlar zaman içerisinde, strateji kullanma bilgisi açısından öğrenciye birikim elde etme olanağı verir (Rubin vd. 2008: 149).

Eğitimde, her uygulama sonrasında, sürecin verimliliğini ölçmek ve değerlendirmek esastır. Bu kapsamda strateji eğitiminin değerlendirilmesi doğaldır. Oxford vd.'ne göre (1990: 210) değerlendirme, şu ölçütleri karşılayabilir olmalıdır:

1. Dil görevinde iyileşme sağlanması (strateji eğitimi öncesi ve sonrasında performansın ölçülmesi),
2. Genel dil becerisinin ilerletilmesi/geliştirilmesi,
3. Stratejilerin yeni alanlara aktarılması,
4. Öğrenenlerin dil görevine katılan kimi değişkenlere yönelik davranışlarındaki/eylemlerindeki iyileşmeler,
5. Öğrenenlerin özerk öğrenme durumu, öğrenme sorumluluğunu taşıma beceri düzeyi ile öğrenme kaygısındaki değişimler,
6. Duyguların olumlu yönde değişimi.

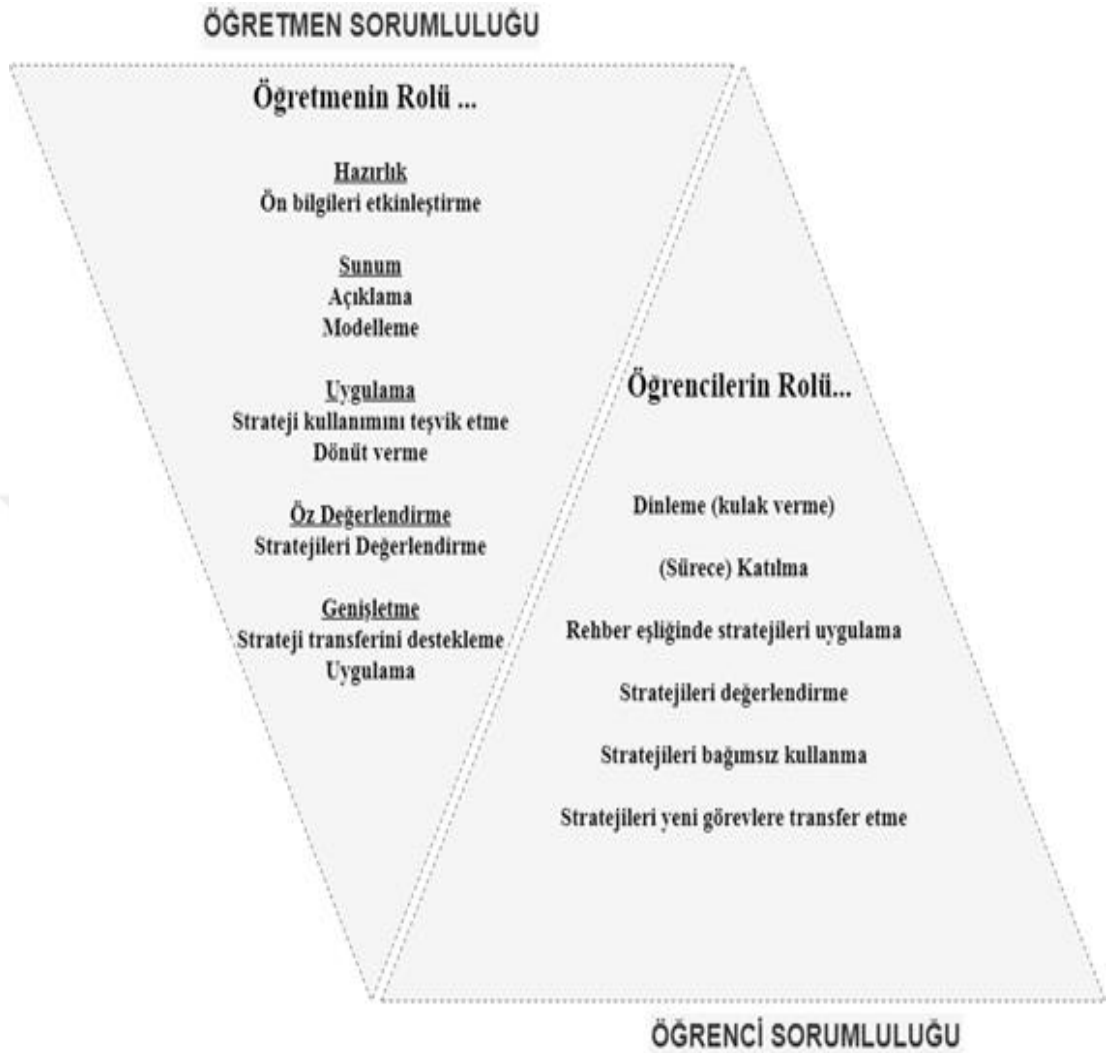
Transfer İlkesi: Strateji eğitiminde, öğrenmenin anlamlı ve etkili olması için öğrenilenlerin transferi önemlidir. Uygulama sonrasında, kalıcılığı sağlamak için, destekleyici unsurun ortadan çekilmesi, kazanılan becerilerin daha karmaşık ve zor uygulamalara entegre edilmesi gerekir. Strateji transferi için genellikle iki yöntem denenmektedir. İlk yöntem, doğrudan veya açık strateji öğretimiyle öğrencide üstbilişsel becerilerin geliştirilmesidir. Bu yöntemde; karar alma süreçlerinde, planlama ve düzenleme gibi aşamalarda öğrenci öğretmene bağımlı değildir, özerk biçimde kendi öğrenmesinden sorumludur. İkincisi ise, öğrencilerle karşılıklı görüş alışverişi yapılmak suretiyle, stratejilerin farklı bağlamlarda nasıl kullanılacağına kararlaştırılmasıdır (Rubin vd. 2008: 149). Örneğin strateji eğitimi kapsamında “ben” dili ile “biz” dilinin kullanıldığı iki farklı metin üretilir. Daha sonra, metinlerin dil kullanımı bağlamında

öğrenciler tarafından nasıl ayrıştırıldığı, bu ayrışmayı sağlayan ölçütlerin neler olduğu, sürecin doğru yürütülmesinde hangi stratejilerin kullanıldığı konusunda geri bildirim istenebilir. Buna ilaveten, öğrenilen stratejilerin aktarımı için, akran öğrenmesi tekniğine de başvurulabilir. Her öğrenciye, öğrenilen stratejileri en az bir arkadaşına öğretme görevi verilebilir; ardından strateji öğretimini ne düzeyde başardığını değerlendirmesi için kendilerinden öz değerlendirme raporu istenebilir.

Seviyeye Uygunluk İlkesi: Strateji eğitiminde dikkate edilmesi gereken hususlardan biri seviyeye uygunluktur. Verilen görev kolay olursa, öğrenci bunu bir zaman kaybı olarak görebilir ve herhangi bir strateji kullanımına gerek duymayabilir. Verilen görevin zorluk derecesi ölçülü değilse, doğru strateji kullanımında bile başarı sağlanmayabilir (Rubin vd., 2008: 152).

Aşamalılık/Tedricilik İlkesi: Strateji eğitiminde aşamalılık esastır. Sorumluluk tedricen öğrenciye aktarılmaktadır. Öğretmen, başlangıçta uygulamayı yapan ve model oluşturan bir figürdür. Ancak ilerleyen zamanlarda öğretmen, müdahaleci olmaktan ziyade rehberlik edici ve izleyicidir. Uygulama öğretmenle başlar, öğrenciyle devam eder. Yapılan uygulamalar ışığında, farklı bir görevin tüm aşamalarını (planlama, izleme ve değerlendirme) kapsayan bir çalışmanın öğrenciler tarafından tamamlanması istenebilir. Sürecin nihai hedefi, öğrenciyi öğretmene bağımlı olmaktan kurtarmak, özerk biçimde öğrenmesini sağlamaktır.

Bu çalışmada, üstbilişsel yazma stratejilerinin eğitim sürecinde, sorumluluk tedricen öğrenciye aktarılmıştır. Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı (Chamot, Barnhardt, El-Dinary & Robbins, 1999; aktaran: Chamot & Robbins, 2005: 15) kapsamında öğretme sorumluluğundan öğrenme sorumluluğuna doğru aşamalandırılan pedagojik süreç Şekil 6’da sunulmuştur:



Şekil 6. Strateji Eğitiminde Sorumluluk Alma Süreçleri*

*Kaynak: Chamot & Robbins, 2005: 15

Şekil 6’da, aşağıya doğru daralan üçgen, öğretmen sorumluluğunu; yukarıya doğru daralan üçgen, öğrenci sorumluluğunu göstermektedir. Öğretmen sorumluluğunun daha fazla olduğu bölümde, birbirini takip eden beş döngüsel aşama bulunmaktadır: hazırlık, sunum, uygulama, öz değerlendirme ve genişletme. Hazırlık aşamasında ön bilgiler etkinleştirilir ve farkındalık yaratılır. Sunum aşamasında, strateji hakkında gerekli bilgiler verilir ve öğretmen tarafından modelleme yapılır. Uygulama, stratejinin pratik boyutudur. Bu aşamada, gösterilen modelin öğrenci tarafından içselleştirilmesi için yeterli düzeyde geri bildirimli uygulama fırsatı verilir. Öz değerlendirme, stratejilerin süreç üzerindeki etkisinin analizidir. Genişletme, strateji

transferidir. Bu aşamada, öğrenilen stratejinin farklı bir görevde kullanımı teşvik edilir. Öğrencilerin motivasyonunu canlı tutmak ve onları strateji kullanımı konusunda sürekli teşvik etmek, özgüven duygusunun gelişimine katkı sağlar. Eğitimin başlangıç safhasını oluşturan bu bölümde öğretmen, yükü taşıyan destekleyici unsurdur. Ancak süreç içerisinde sorumluluk yükü tedricen öğretmenden öğrenciye aktarılmaktadır.

Öğrenci sorumluluğunu gösteren bölümde; dinleme, sürece katılma, stratejileri öğretmen eşliğinde uygulama, uyguladığı stratejileri değerlendirme, stratejileri bağımsız kullanma ve stratejiyi transfer etme sorumlulukları öğrencinindir. Çerçevenin genişleyen kısmı öğrencinin harcadığı çabayı, daralan kısmı öğretmene düşen sorumlulukları ifade etmektedir.

2.1.7.2. Strateji Eğitiminde Duyuşsal Değişkenler

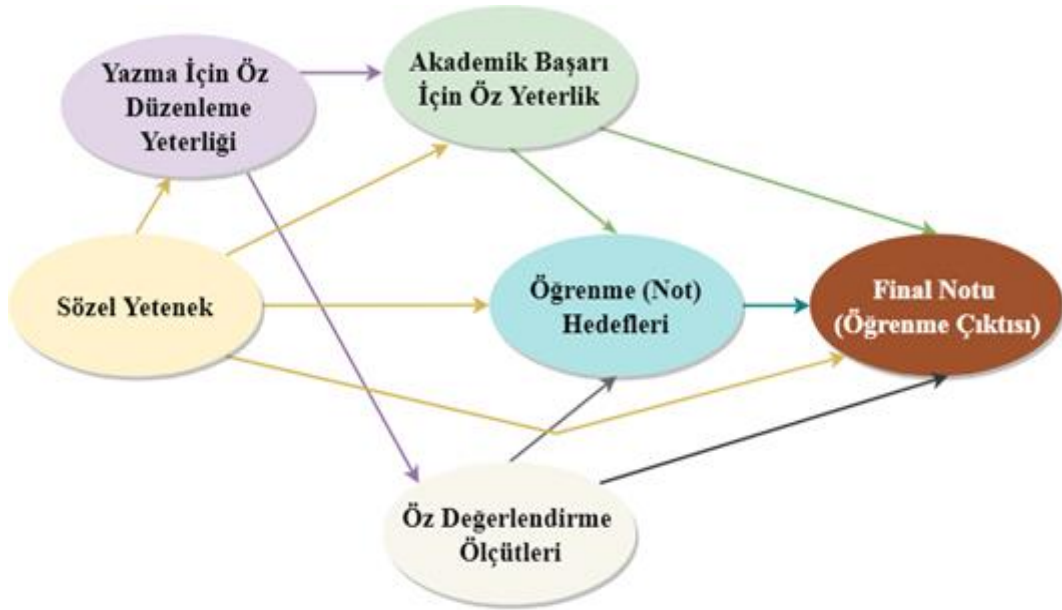
Strateji eğitiminde, hesaba katılması gereken faktörlerden biri duyuşsal değişkenlerdir. Çünkü öğrenenin tutumu, motivasyonu ve inançları hem sürece hem de sonuca doğrudan tesir edebilmektedir. Her öğrencinin bazı dil becerileri ile ilgili olumsuz tutum ve inançları olabilir. Öğrenenin başarı düzeyi açısından kritik öneme sahip bu değişkenlerin istendik yönde sürece katılması, başta motivasyon olmak üzere, birçok girdinin güçlü biçimde entegre edilmesini sağlar.

Strateji eğitimi, sürece olumsuz biçimde etki eden değişkenlerin kontrol edilebilir düzeye indirilmesine katkı sunabilecek biçimde yapılandırılırsa olumlu sonuçlar alınabilir. Bu kapsamda yazma becerisine özgü bazı kaygı azaltıcı ve motivasyon artırıcı uygulamalar (oyunlaştırmalar) tasarlanabilir. Örneğin öğrenme günlükleri tutma, duyuşsal faktörleri kapsayacak biçimde yansıtıcı yazma, tutum, inanç ve motivasyonu olumlu yönde etkileyen deneyimlenmiş örnekler üzerinden çözüm önerileri geliştirme ve bunları sınıf ortamında paylaşma, oyun odaklı bazı etkinlikler düzenleme, iyi bir sınıf iklimi oluşturmak için iş birliği yapma, cezalandırmadan kaçınma, teşvik edici olma, yanlışlardan ziyade doğruları önceleme, öğrencileri dinleme, tek başına yazmanın kaygısını azaltmak için başlangıçta grup halinde yazma ve tekil performansları sonraya bırakma, öğrenme ve üretme sorumluluğunun öğrenende olduğu özerk ve öz düzenlemeli görevler verme gibi birtakım uygulamalar denenebilir (Oxford vd., 1990: 209).

Strateji eğitiminin öğrenene nasıl bir yarar getireceğinin bilinmesi yüksek ve sürdürülebilir motivasyon açısından önemlidir. Bu bilinci sağlamak için strateji bilgisinden yoksun biçimde gerçekleştirilen bir dil görevi ile strateji bilgisi kullanılarak yürütülen bir dil görevinin sonuçları karşılaştırılabilir. Uygulama sonucunda, bilinçli eylem ve davranışların, diğer adıyla stratejik yaklaşımın, yüksek düzeyde hedef odaklı ve hedefe ulaştırıcı olduğu vurgulanabilir. Ayrıca, yeni uygulamalar yapılarak, stratejilerin birçok öğrenme alanına transfer edilebilir olduğu gösterilebilir.

Strateji bilgisi; yazma sürecinde başta öz yeterlik inancı olmak üzere, öz yönetimli veya öz düzenlemeli öğrenme, yüksek motivasyon gibi bir biriyle bağlantılı değişkenlerin sürece olumlu katkı yapmasını sağlar. Çocuklara, verilen görevi başarıyla yerine getirebileceği hissi verir. Bilgisine inanan çocuklar, kendilerine daha yüksek hedefler koyar, zorluklar karşısında ısrarcı olur, kendilerini daha iyi kontrol eder ve sorun çözme yeterliği kazanır. Kişisel yetkinlik hissi yükseldikçe, başarı hedefleri yükselir ve bu his, daha yüksek standartlara ulaşmayı teşvik eder (Zimmerman & Bandura, 1994: 847). Öz yeterlik inancı zayıf olanlar ise kolayca vazgeçer. Bunlar düşük motivasyonlu ve başarıma azminden yoksundurlar.

Zimmerman ve Bandura (1994: 848), öğrencinin öz düzenleme algısı veya yeterliğinin öz değerlendirme standartları ile öz yeterlik algısını etkilediğini belirtmektedir. Sözü edilen kavramları yazma becerisi bağlamında model olarak formüle eden araştırmacılar, metinleştirme sürecini kendi kendilerine düzenleyebilecekleri (yazılı anlatımda öz-düzenleme yeterliği) inancını taşıyan öğrencilerin akademik başarıya daha yatkın olduğunu (akademik başarı için öz yeterlik inancı) ifade eder. Bu tür öğrenciler daha yüksek hedefler için zorluk derecesi yüksek standartlar (öz-değerlendirme standartları) belirler. Bu durum, öğrenme hedefleri ile öğrenme çıktılarının da yüksek standartlara ulaşmasına vesile olur. Modelde, öz düzenleme yeterliği ile birlikte, akademik başarı öz yeterlik inancı, öğrenme hedefleri ve öğrenme çıktıları sözel yeteneğe göre tezahür etmektedir. Sözel yeteneğin iyi veya kötü olmasına bağlı olarak söz konusu faktörlerin standartları belirlenmektedir. Modelin öğrenme çıktıları (final notları); öz yeterlik inancı, öğrenme hedefleri ve öz değerlendirme standartları tarafından doğrudan etkilenmektedir. Ayrıca öz düzenleme yeterliği de öğrenme çıktılarıyla dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir. Zimmerman ve Bandura'nın (1994: 848) yazma becerisi için tasarladığı model Şekil 7'de sunulmuştur:



Şekil 7. Yazma Becerisine Yönelik Nedensel Öz Düzenleme Modeli*

*Kaynak: Zimmerman & Bandura, 1994: 848

Şekil 7 incelendiğinde, duyuşsal değişkenlerin yazılı anlatımdaki akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. Duyuşsal değişkenlerin tutum, inanç, ön yargı gibi çeşitli faktörlerden oluştuğu bilinmektedir. Bilgi ve birikim açısından yeterli olma hissinin bu faktörlerin karakterini belirlediği değerlendirildiğinde, strateji eğitiminin ve dolayısıyla strateji bilgisinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğrenenin öğrenmeye yönelik farkındalığı, cinsiyeti, tutumu, inancı, motivasyon düzeyi, başarı hedefleri, kişisel özellikleri, yeteneği gibi pek çok faktör strateji eğitimi sürecine etki edebilmektedir. Bireysel farklılık denilen bu parametrelerin eğitimde mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bireysel özellikleri eğitim sürecine pozitif biçimde katkı sunan öğrenciler, dikkat kaynaklarını, kendini izleme ve değerlendirme süreçlerini, bellek kapasitesini, sosyo duyuşsal yönlerini doğru biçimde yapılandırabilmekte, böylece kendi öğrenmelerini etkili biçimde yönetebilmektedir.

2.1.7.3. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimi

Yazma becerisi, düşünsel süreçlerle birçok dil bileşeninin birlikte işe koşulmasını gerektirir. Hayes ve Flower (1986: 1106), yazım sürecinin planlama, çeviri yapma ve gözden geçirme stratejileri üzerine inşa edildiğini belirtmektedir. Planlama, yazılacak metnin mantıksal açıdan tutarlı biçimde örgütlenmesidir. Çeviri, düşüncenin kelime ve cümle kalıbına dökülmesidir. Gözden geçirme, sürecin izlenmesidir.

Yazılı üretimde önemli bir bileşen olan söz varlığına ve cümle bilgisine yeterli düzeyde sahip olmak yeterli değildir. Bağlam açısından doğru kelimeler kullanılsa ve dilbilgisel açıdan doğru cümleler üretilse bile metinde istenilen nitelik yakalanmayabilir. Çünkü yazılı anlatımı oluşturan temel bileşenler, bir yapı etrafında uyumlu, ahenkli ve tutarlı biçimde bir araya gelmek durumundadır. Burada aranan vasıf doku uyumudur. Metinde yer alması kararlaştırılan bileşenler doğru seçim olabilir; ancak bunlar bütünü oluşturan yapının doku uyumuna katkı sağlamadığı sürece gereksizdir. Şu halde, Hayes ve Flower'in metin inşasında önerdiği üç bileşenden biri olan çeviri düzeyi önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Buna ilaveten düşünceleri bir plan etrafında örgütlemeye ve bunları yerinde kullanıp kullanmadığını sürekli izlemeye ihtiyaç vardır. Yazı yazma, tek başına yürütülen, yaratıcı olma çabası gerektiren, yinelemeli tekrar ve düzeltmelere ihtiyaç duyulan ve dolayısıyla özel zorluklar içeren bir öz düzenleme becerisidir (Zimmerman & Bandura, 1994: 846).

Yazma stratejileri eğitimi ile ilgili ilk çalışmalar, genellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yöneliktir. Bu çalışmalarda uygulanan yöntemler, öngörünün dışında, ortalama düzeyde veya iyi düzeyde yazma becerisine sahip olan öğrencilerin performansında da iyileşme sağlamıştır (Pressley & Harris, 2008: 84).

Yazma stratejileri eğitiminde, en önemli boyutun öğretmen ve öğrenci iş birliği olduğu literatürde vurgulanmakta; metin oluşturma sürecinde, öğretmen ile öğrenci arasında doğru tanımlanmış diyalogun önemine dikkat çekilmektedir. Öğrencinin bir rehber eşliğinde daha yüksek başarı elde edebileceği inancı, aslında, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı kurama dayanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin model olarak yer aldığı strateji eğitimlerini, bu kuramın bir yansıması olarak görmek mümkündür.

Yazma stratejileri eğitiminde öğretmene düşen en önemli sorumluluk; planlama, taslak hazırlama, süreci izleme ve düzenleme gibi süreçleri, sesli düşünme stratejisi aracılığıyla modelleyip görünür kılmaktır. Zihinsel monolog ve diyaloglardan oluşan iç konuşmaların yazma sürecini nasıl yönlendirdiği stratejik bir bilgidir. Çünkü strateji eğitiminde hedef, öğrencinin öğretmene olan bağımlılığını asgari düzeye indirmektir. Öğrencilerin, model olarak gördükleri birinden temel yazma davranışları hakkında bilgi edinmesi, bağımsız biçimde yazma becerisi kazanmaları açısından önemlidir. Öte yandan akran iş birliği; birçok yazma stratejileri eğitiminde deneyimlenmiş etkili bir

tekniktir. Metin oluşturma sürecinde, karşılaşılan sorunlara tek başına çözüm yolu bulmak daha zordur. Akran iş birliğiyle ortaya çıkan çözüm nerileri ise süreci kolaylaştırıcı rollere sahiptir (Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991: 341). O halde, ğretmen-ğrenci iş birliği, öğretmenin model olması ve akran iş birliği yazma stratejileri eğitiminde kullanılan etkili tekniklerdir. İş birlikli eğitime dayalı bu teknikler sınıfla sınırlı değildir; amaç öğrenmelerin sınıf dışında farklı görevlere entegre edilmesidir. Odak noktası bilgi elde etme, anlam kurma ve bağımsız uygulamadır.

Yazma becerisi alanında strateji eksenli birçok çalışması bulunan Graham ve Harris, z Düzenlemeli Strateji Geliştirme (Self-regulated Strategy Development/ SRSD) modelini kullanarak 30'dan fazla deneysel çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarda strateji eğitimi doğrudan veya açık biçimde düzenlenmiştir. Modelde, tutum ve inançlar süreç boyunca göz önünde bulundurulmuş, öğrencilerin gelişimleri için zaman değil ölçüt esas alınmıştır. Yani belli bir zaman diliminde bir görevin gerçekleşmesi n görülmemiş, görevin gerçekleşmesi için ihtiyaç duyulan zamana sınırlama getirilmemiştir. Beyin fırtınası, kendini izleme, yazma içeriği oluşturma ve düzenleme, akranlarla gözden geçirme gibi birçok tekniğin kullanıldığı model, yazı kalitesi, yazma bilgisi, yazma yaklaşımı, yazma öz yeterliği, yazma çaba ve motivasyonu alanında anlamlı iyileştirmeler sağlamıştır. Bu modelin ne çıkan hedefleri şunlardır (Pressley ve Harris, 2008: 85):

1. Planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme dâhil olmak üzere, yazma sürecine dâhil olan becerileri geliştirmek; yazma becerisi, yazma stratejileri ve yazma yeteneği konusunda öğrencileri bilgilendirmek,
2. Kendi yazılarını izlemek ve yönetmek için gereken yeteneği öğrencilere kazandırmaya yardımcı olmak,
3. Kendileri hakkında ve yazma konusunda olumlu tutum ve motivasyon geliştirmeleri için öğrencileri teşvik etmek.

Raphael vd. (1989: 349-351), öğrencilerin yazma hakkındaki stbilişsel bilgilerini uygulamalı bir çalışmayla araştırmışlardır. Çalışmada soru listeleri, görüşme formları ve yazma sürecini yönlendiren birtakım araçlar kullanılmıştır. Bildirimsel ve işlemsel bilginin kullanımını tespit etmek amacıyla ayrıca bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, yazının hedef kitlesi, amacı ile farklı anlatım türleri hakkında öğrencilerin sahip olduğu bilgiler derlenmiştir. Örneğin metin türüne ilişkin

bilgiyi ölçmek için araştırmacılar tarafından iki farklı soru hazırlanmıştır. İlk soruda; amaç, hedef kitle ve düşünce kaynakları açısından öykü yazma ile rapor yazma arasındaki farklar tartışılmıştır. İkincisinde, köpeklerle ilgili üç farklı yazının başlığı hakkında öğrencilerden yorum istenmiştir. İlk metin kıyaslayıcı (karşılaştırmalı), ikincisi öyküleyici, üçüncüsü çözümleyici anlatıma sahiptir. Araştırma kapsamında kullanılan diğer bir araç düşünme sayfalarıdır. Yazma öncesinde ve yazma sürecinde, taslak oluşturma ve taslağı gözden geçirme aşamalarında, öğrencilerin işlemsel bilgi kullanımına- ya da strateji kullanımına- yönelik bilgi elde etmek amacıyla düşünme sayfaları (think-sheet) hazırlanmıştır. Düşünme sayfaları; planlama, akran düzenlemesi ve gözden geçirme süreçlerinin sağlıklı yürütülmesi amacını taşımaktadır. Deneysel çalışmanın uygulama desenini açıklayan ve stratejilerin kullanım biçimini içeren bu araçlar, metinleştirme sürecinin yönlendirilmesine hizmet etmektedir. Sözü edilen araştırma kapsamında hazırlanan soru listeleri veya grup anketleri; eğitimden önce, eğitim sürecinde ve eğitimin sonunda öğrencilerin bildirimsel ve işlemsel bilgilerini (stratejileri) koordine etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada; yazının hedef kitlesi, yazma amacı ve yazma aşamaları açısından bilgiler içeren bazı sorular hazırlanmıştır:

1. Hedef kitleye uygun içeriğin iletişimsel açıdan doğru oluşturulmasına yönelik sorular: *Yazını kim okur? Yazın hakkında okurun ne düşüneceği seni ilgilendirir mi? Başkaları yazını okuduğunda nasıl hissetmelerini istersin?*

2. Amacın doğru belirlenmesine yönelik sorular: *Neden bu konu hakkında yazıyorsun? Yazma sebebin ne?*

3. Metinde duygu, düşünce, olay ve kavramaları doğru sıralamak ve mantıksal tutarlılığı sağlamak için işlemsel süreçlere yönelik sorular: *Yazı yazarken neler yaparsın? İlk olarak neler yaparsın? İkinci olarak, üçüncü olarak, dördüncü olarak...* Bu sorular aynı zamanda öğrencilerin yazma yöntemine ilişkin bilgilerini anlamayı içermektedir.

4. Hedef kitle ve yazma süreci hakkında farkındalığı daha da artırmaya yönelik sorular: *Düzenleme neden faydalıdır? Neden bir yazıyı gözden geçirirsin?*

5. Metin türüne ilişkin bilgiyi ölçme soruları: *Amaç, hedef kitle ve düşünce kaynakları açısından öykü yazma ile rapor yazma arasındaki farklar nelerdir?*

6. Planlama ve gözden geçirme süreçlerinde, metnin yapısal organizasyonu ile anahtar kelimelerine odaklanan sorular: *Sorun nedir? Sorunun nedenleri? Çözüm adımları? Sorunlu alanları daire içine alın. Metnin anahtar kelimelerini belirleyin.*

Araştırma kapsamında hazırlanan soruların esas amacı, metnin üretilmesi ve metnin gözden geçirilmesi süreçlerinde öğrencilerin kullandığı stratejilerin tespit edilmesidir.

İlköğretim ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisine ilişkin önemli çalışmaları bulunan Graham ve Harris (1988: 506-512), yazma eğitimi için on öneride bulunmaktadır:

1. Yazma eğitimi için yeterli zaman ayrılmalıdır. Öğrencilerin haftada en az dört kez yazmaları önerilmektedir.

2. Öğrencilere farklı yazma etkinliklerinden oluşan bir dizi görev verilmelidir. Yazma çalışmaları gerçek kitlelere yönelik olmalı ve gerçek bir amaca hizmet edecek şekilde tasarlanmalıdır.

3. Yazmayı geliştirmek için uygun bir sosyal iklim oluşturulmalıdır. Öğretmenler destekleyici olmalı, tehditkâr olmayan bir ortam hazırlamalıdır.

4. Yazma becerisi diğer akademik konularla bütünleştirilmelidir. Yazmanın diğer dil etkinlikleriyle bütünleşmesi, yazmayı teşvik edici olabilir.

5. Etkili yazma süreçlerini geliştirmek için öğrencilere yardım edilmelidir. Yazma süreci; yazma öncesi, yazma sırası ve yeniden yazma gibi bazı aşamalara bölünebilir. Yazma öncesi aşamada, fikir üretmek ve bir yazma planı oluşturmak için beyin fırtınası, sözlü tartışma gibi çeşitli teknikler kullanılabilir. Bu aşamada elde edilen bilgiler yazma aşamasında metni geliştirmek için kullanılır. Son aşamada ise metin yeniden yazılır ve düzenlenir. Bu yaklaşım, yazılı anlatımın yinelemeli doğasını dikkate almadığı için eleştirilmektedir. Çünkü bilişsel süreçler etkileşimli ve müdahalecidir. Ancak yazma görevini daha yönetilebilir kıldığı ve bilişsel zorlukları azaltmak için bir yöntem sağladığı için kullanılmaya devam edilmektedir.

6. Dilin kâğıda aktarılması için beceriler mekanik hale getirilmelidir. Cümle ve paragraf üretimine yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

7. İyi yazının nitelikleri hakkında öğrencilerin bilgi edinmesi sağlanmalıdır. Yazma hakkında bilgi edinmek için belirli bir deseni içeren modeller sunulabilir.

8. Daha karmaşık yazma süreçleri için öğrencilerin becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. Bunun için kullanılabilir ilk destekleyici sistem konferans yöntemidir. Öğretmen konferans esnasında, öğrencinin ne yapması ve ne söylemesi gerektiğini sahne arkasından fısıldayan bir suflör gibidir. Amaç, planlama değerlendirme süreçlerinin öğrenci tarafından içselleştirilmesidir. İkinci destek sistemi kolay yolu öğretmektir. Bir metinde geçen bir cümleyi yeniden yazmak, hazır bir yönergeye madde eklemek bu kapsamda yapılabilecek etkinliklerdir. Üçüncü destek sistemi strateji öğretimidir. Strateji öğretimi özerk öğrenmeyi teşvik etmeli, öğretmen ve öğrenci etkileşimine dayalı olmalı ve sesli anlatım içermelidir.

9. Yazılı ürünlerin iyileştirilmesine yönelik hedefler geliştirilmelidir. Yazma performansını geliştirmek için bilişsel süreçler teşvik edilmeli ve öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlemelerine yardımcı olunmalıdır.

10. Öğrencilerin yazma performansını geliştirmeyen öğretim uygulamalarından kaçınılmalıdır. Geleneksel olarak sürdürülen ve dilbilgisi öğretimine dayandırılan yazma öğretimi işlevsizdir. Kaçınılması gereken ikinci husus, öğrencilerin yazma hatalarını öne çıkarmaktır. Yalnızca sık yapılan hatalara öncelik verilmeli, bir iki hatanın dışında motivasyon azaltıcı eleştiri yapılmamalıdır. Öğretmen açıklayıcı, düzeltici geri bildirimlerle sürece katkı sunmalıdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde üstbilişin bileşenleri (üstbilişsel stratejiler, üstbilişsel bilgi) üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel öğrenme stratejileri gibi kategoriler altında, üstbilişle dil becerilerinin ilişkilendirildiği çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yazma becerisinin üstbiliş kavramıyla ilişkilendirildiği araştırmalar yurt dışında dikkat çekerken, Türkiye’de yazma becerisi dışında kalan ve genel olarak alıcı dil becerileri denilen dinleme ve okumaya yönelik araştırmalara rastlanmaktadır.

Baş ve Sağır (2017), ülkemizde üstbiliş kavramına dayalı olarak yapılan çalışmaları kategorik olarak incelemişlerdir. Bu kapsamda, 2017 yılına kadar makale

olarak yayımlanan 136 çalışma incelenmiştir. Yapılan analizlere göre, üstbiliş odaklı çalışmalar genel olarak artış eğilimi göstermiştir. Çalışmaların % 45'i kategorik olarak belli bir alana girmemektedir. Bu çalışmalarda, katılımcılar üstbilişin farklı bileşenlerinden oluşan yönlerine odaklanmıştır. İncelenen makalelerin % 18'si Türkçe, % 12'si Matematik, % 12'si Fen ve Teknoloji derslerine; %13'ü ise diğer derslere yöneliktir. Araştırmalar genel olarak öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir.

Yazma becerisi dışında kalan diğer dil becerileri ile üstbilişin birlikte el alındığı pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışma, üstbiliş stratejileri eksenli yazma becerileriyle sınırlı tutulduğundan, diğer dil becerileri ile ilgili çalışmaların özetlenmesine gerek duyulmamıştır. Aşağıda verilen araştırmalardan anlaşıldığı üzere, yapılan çalışmalar daha ziyade anlama becerileriyle ilgilidir. Tespit edilen çalışmalar aşağıda kısaca sunulmaktadır:

Dinleme becerisinin çeşitli stratejiler, araçlar, değişkenler vb. gibi açılardan üstbilişle ilişkilendirildiği araştırmalar: (Coşkun, 2010; Çevikbaş, 2016; Harmankaya, 2016; Melanlıoğlu, 2011, 2012; Meral, 2019; Katrancı, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013; Kıvrak, 2019).

Okuma becerisinin çeşitli stratejiler, araçlar, değişkenler vb. gibi açılardan üstbilişle ilişkilendirildiği araştırmalar: (Alıcı ve Serdaroğlu, 2016; Akın ve Çeçen, 2014; Başaran, 2013; Baydık, 2011; Bozkurt, 2013; Çakıcı, 2017; Çakıroğlu ve Ataman, 2008; Çetinkaya Edizer, 2014; Çetinkaya ve Erkin, 2002; Çiçekçioğlu, 2003; Duman ve Arsal, 2015; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Melanlıoğlu, 2014; Muhtar, 2006; Özbay ve Bahar, 2012; Özbilgin, 2018; Öztürk ve Uzunkol, 2015; Şen, 2003; Ulu ve Ulusoy, 2019; Topçu, 2007).

Anlama becerilerine (dinleme ve okuma) yönelik üstbilişsel ölçme (ölçek, dereceli puanlama anahtarı vb.) araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması ile ilgili araştırmalar: (Aydın vd., 2018; Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010; Karatay, 2009; Melanlıoğlu, 2016; Okur ve Azizoğlu, 2016; Öztürk, 2012; Tuncer, 2011).

Yazma becerisine yönelik üstbilişsel araştırmalar:

Literatür taraması sonucu, yazma becerisinin üstbilişsel stratejilere dayalı olarak ele alındığı iki çalışmaya rastlanılmıştır. İlk çalışma Dülger'in (2007) İngilizce yazdığı

doktora tezidir. Diğer çalışma ise Kaya'nın (2016) yüksek lisans tezi ile bu tezden üretilen Kaya ve Ateş'e (2016) ait bir makaledir. Her iki çalışma aşağıda özetlenmiştir.

Kaya ve Ateş (2016), üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini araştırmışlardır. Araştırmanın temel amacı, deneysel işlem sürecinde müdahale edilen çalışma grubu öğrencilerinin beceri düzeylerinde ve yazma performanslarında meydana gelen değişimin tespit edilmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutu yarı deneysel olarak tasarlanmıştır. Nitel boyutta ise öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşleri, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, deney grubunda üstbiliş becerileri eksenli ve sürece dayalı uygulama çalışmaları yapılmış; kontrol grubunda ise MEB'in öngördüğü program dâhilinde yazma çalışmaları yürütülmüştür. Uygulama kapsamında, öğrenci düzeyine uygun olduğu değerlendirilen 12 öykü seçilmiş; öğrencilerin öyküyü oluşturan unsurları, öykünün bölümlerini tanıtmaları, öyküye başlık bulma ve öyküyü tamamlama gibi etkinlikler yapmalarına olanak verilmiştir. Öykülerin öğrenciler tarafından daha önce okunmamış olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma, sekiz haftalık sürede ilkokul dördüncü sınıfta okuyan 64 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Sekiz haftalık sürede toplam 28 ders saatinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Dülger (2007), biliş ötesi stratejilerin yazma becerilerini geliştirmede tutum, erişim ve kalıcılık üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışma, Selçuk Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan 77 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada random atamaya biri deney diğer kontrol olmak üzere iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında ön test-son test seçkisiz desen kullanılmıştır. Hem ön test hem de son test olarak yazma değerlendirme sınavı yapılmış, buna ilaveten çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Deney grubunda, biliş ötesi strateji öğretimi araştırmada deneysel işlem olarak uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle derslere devam edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, biliş ötesi stratejiler yazmada erişim ve

kalıcılığa deney grubu lehine katkıda bulunurken, deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutumda istatistiksel olarak farklılık yaratmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

Yurt dışında, üstbilişsel strateji kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışma yapılmıştır. Tespit edilenler aşağıda özetlenmiştir:

Pitenoe, Modaberi ve Ardestani (2017) tarafından, bilişsel ve üstbilişsel yazma stratejilerinin İran'daki orta öğretim öğrencilerinin yazı içeriklerini nasıl etkilediğini belirlemek için deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 75 orta düzey öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, bilişsel ve üstbilişsel gruplar olarak rastgele dağıtılmış, ardından strateji eğitimine tabi tutulmuşlardır. Çalışmanın sonucunda, bilişsel ve üstbilişsel gruplar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş; üstbilişsel grup, yazı içeriğinde bilişsel gruptan daha iyi performans göstermiştir.

Alshreif ve Nicholes (2017), anadilde ve ikinci dilde şiir ve kısa öykü yazarlar arasında üstbiliş farkının olup olmadığını araştırmışlardır. ABD’de 132 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada; ikinci dilde şiir yazmanın -yazma eylemi esnasındaki duygusal farkındalık, kelime seçimindeki dikkat, yazma stratejilerinin başarı derecesine yönelik farkındalık ve yazının kalitesi gibi ölçütler dikkate alındığında- kısa öykü yazmaya göre daha fazla üstbilişsel farkındalık sağladığı sonucuna varılmıştır. Çalışma bulgularına göre ikinci dilde şiir ve kısa öykü yazarların üstbilişsel farkındalığı anadilde yazarlara göre daha yüksektir. Söz konusu araştırmada, planlama stratejisi alanında, ikinci dilde şiir ve kısa öykü yazarların üstbilişsel farkındalığı yüksek; buna karşılık kendini izleme stratejisi alanında anadilde kısa öykü yazarların üstbilişsel farkındalığı yüksek çıkmıştır.

Agustiara’nın (2016) çalışmasında, öğrencilerin öyküleyici yazma becerilerini geliştirmek için üstbilişsel bir strateji olarak deney grubuna planlama eğitimi verilmiş, öğrencilerin eğitimden önceki başarı puanlarıyla eğitimden sonraki başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde iyileşme görülmüştür.

Sambouli’nin (2016) üniversite 1. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, bilgilendirici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılığını iyileştirmek amacıyla, üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin bağdaşıklık ve

tutarlıkla ilgili karşılaştığı sorunların uzun süreli üstbilişsel strateji öğretimiyle giderilebildiği sonucuna varılmıştır.

Stewart, Seifert ve Rolheiser'in (2015), Kanada'da lisans düzeyinde öğrenim gören 795 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmada, yazma kaygısı ve öz yeterlik inancı ile öğrenci raporlamasına dayalı olarak bildirilen üstbilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısındaki azalış ve öz yeterlik inancındaki artış ile üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yeh (2015); planlama, izleme, değerlendirme ve gözden geçirme aşamalarını içeren üstbilişe dayalı bir çevrimiçi yazma sisteminin, öğrencilerin akademik yazılarına nasıl katkıda bulunduğunu araştırmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin günlüklerini, tartışma forumlarındaki tartışma transkriptlerini ve açık uçlu bir anket kullanmış, üstbilişsel süreçleri deneyimleyen öğrencilerin akademik yazma performansında ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiştir.

Harten (2014), 36 lise 2. sınıf öğrencisinin bir eğitim öğretim yılında yazdığı üç analitik ve üç üstbilişsel yansıtıcı makaleyi analiz etmiştir. Çalışmada, yazma sürecinde öğrencilerin düşüncelerine nelerin yansıdığı, yazma ve üstbilişsel bilgi ve stratejiler arasında nasıl bir ilişki olduğu ve yazma ile üstbilişsel bilgi ve stratejilerin zamanla geliştirilip geliştirilmediği araştırılmış; üstbilişsel bilgi türleri ile izleme ve değerlendirme stratejilerinin öğrencilerin çoğunun makalelerinde gözlemlendiği bildirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin son test amacıyla yazdırılan kompozisyonlarında aldıkları puanlar ile üstbilişsel yansıtıcı yazma arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrenci kompozisyon puanları zaman içinde önemli ölçüde iyileşmiş; ancak üstbiliş seviyeleri aynı kalmıştır.

Raoofi, Chan, Mukundan ve Rashid (2014) tarafından Malezya'da 21 üniversite öğrencisi ile yazma stratejileri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Görüşme tekniğiyle yürütülen çalışmada, öğrenciler yazma öncesi etkinlikler de dâhil olmak üzere çeşitli stratejiler kullandıklarını, bunun yanında yazma güçlüklerinin farkında olduklarını rapor etmişlerdir. Ayrıca yazma becerisi iyi olan öğrencilerin fikirleri düzenleme ve içeriği revize etme konusunda yazma becerisi zayıf öğrencilere göre daha fazla üstbilişsel strateji kullandıkları anlaşılmıştır.

Surat, Rahman, Mahamod ve Kummin (2014), Malezya’da düşük gelir düzeyine sahip 18 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma performansı üzerindeki etkisini ele almışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, bilgilendirici metin yazma süreçlerini organize edemedikleri gözlemlenmiş, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir müdahale veya öğretim modülüne ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

Panahandeh ve Asl (2014), üstbilişsel stratejiler olarak planlama ve izleme stratejilerinin İran’daki orta düzey öğrencilerin tartışmacı yazma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sekiz hafta boyunca 60 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada, üstbilişsel stratejilerin deney grubunun yazma performansı üzerinde olumlu etki yaptığı görülmüştür.

Kim’in (2013) yabancı dil öğretimi bağlamında, üstbilişsel bilginin bileşenlerini tanımladığı çalışmasında, yabancı dil öğretiminde üstbilişsel yazma bilgisinin güvenilir biçimde değerlendirilmesi, görev odaklı metin üretiminde iç gözlemsel (introspektif) verilerin öğrencilerin üstbilişsel bilgileri hakkında ne tür ipuçları barındırdığı, yabancı dilde yazarların üstbilişsel bilgisi, yabancı dil yeterliliği ve yabancı dilde yazma performansı arasındaki ilişki ele alınmıştır. Elde edilen verilere göre, yabancı dilde metin üretilirken, üstbilişsel bilgi bileşenlerinin gördüğü işlevler literatürde belirtilenlerle örtüşmekte, öğrenci deneyimleri üstbilişsel bilgileri üzerinde etkili olmaktadır.

Tsai ve Lin (2012), Tayvan’daki bir üniversitede, üretilmiş metinlere yönelik olarak, bir üstbiliş stratejisi olan öz düzenleme ile akran düzenlemesinin etkinliğini araştırmışlardır. Metinlerin değerlendirilmesinde çevrimiçi bir yazma değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme tutumlarını ve öğrenme çıktıları algılarını incelemek için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, algısal olarak akran düzenlemesinin öz düzenleme stratejisinden daha güvenilir ve doğru olduğu sonucu ortaya çıkmış, her iki stratejinin de yazma performansında iyileştirmeler sağladığını göstermiştir.

Negretti (2012), üstbilişsel ve öz düzenleyici öğrenme teorilerine dayalı olarak, akademik dil kullanan yazarların yazılı anlatım becerileri ile retorik bilince yönelik yeteneklerinin nasıl geliştiğini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların bir eğitim

öğretim dönemi boyunca yazdıkları akademik metinler analiz edilmiş, üstbilişsel farkındalık ile öz düzenleme ve öğrencilerin bireysel yazma yaklaşımlarını geliştirme arasında ilişki tespit edilmiştir.

Lv ve Chen (2010), Çin'de 86 meslek yüksekokulu öğrencisi ile üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkisini araştırmak için deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Ward'ın çalışmasında (2009), üstbilişsel öğrenme stratejilerine dayanan Let Me Learn Process'in (LML) üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmacı; yazma başarısının, sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrenciler için bir endişe kaynağı olduğunu belirlemiştir. Bulgular, LML ile eğitilen ve düşük sosyo-ekonomik statüde kategorize edilen öğrenci gruplarının istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar elde ettiğini göstermiştir.

Negretti'nin (2009) gelişimsel yazma tekniğinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını araştıran çalışmasında, yazma stratejilerinin ve kişisel yazma süreçlerinin iyileştirilmesinde üstbilişsel farkındalığın kilit rol oynadığı; bunun, öğrencilerin kendi yeterlik algılarını etkilediği ve geliştirdiği belirtilmiştir.

Davis'in (2009) Katolik eğitim felsefesi, üstbilişsel beceri geliştirme ve yazma pedagojisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmasında, öğretmenlerin üstbiliş aracılığıyla öğrencilerin yazma becerisini nasıl geliştirdiği ele alınmıştır. Yazmanın, çocukların kültürel gelişiminde olağanüstü rol oynadığı fikrini esas alan Vygotsky teorisine dayandırılan çalışmada, öğrencilerin belirli öğrenme çıktılarına yönlendirilmesi için öğretmenlerin kullandıkları süreçler analiz edilmiştir. Öğrencileri anlamaya, bilgi ve kavramları uygulamaya teşvik etmek için, öğretmenlerin üstbilişsel stratejilerden faydalandıkları, ayrıca üstbiliş ile yazma hakkındaki bilgi birikiminin okul ve yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Steinbach'ın (2008), üstbilişsel strateji öğretiminin üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan altı haftalık yarı deneysel çalışması, strateji eğitiminin öğrenci makalelerinin iyileştirilmesinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Listro'nun (2006) çalışması, yazıyı üstbilişsel olarak nitelendirmenin pedagojik sonuçları üzerine teorik bir araştırmadır. Bilişsel yaklaşımın yanında, bilişsel dilbilim ve edebiyat teorilerinin iç görülerine dayalı olarak yazılı üretim çok boyutlu farkındalık hissini yakalama eylemi olarak nitelendirilmiştir. Araştırmaya göre, üstbilişsel yazar metnin önerme içeriğine bir bakış açısı getirmekte ve resim sanatında gölgelemeye benzeyen metinsel manevralar kullanarak perspektif noktası ve içerik arasındaki göreceli psişik mesafeyi kodlamaktadır.

Ewing (2005), iki yıl süren deneysel araştırmasında, üstbilgi ve yazma öğretimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmış, ilköğretim öğrencilerine yazma becerisinin nasıl kazandırılacağını ele almıştır. Çalışmanın amaçlarından biri, sınıf ortamındaki yazma öğretimini etkileyebileceği varsayımıyla, öğretmenlerin kendi yazılarına üstbilişsel yaklaşımla bakmalarının teşvik edilmesidir. Çalışmada, gelecekte yazma becerisi alanında destekleyici olabileceği değerlendirilerek, yazı ile üstbilişsel düşünce, üstbilgi ile yazma modelleri gibi kavramlar ekseninde üstbilgiye dayalı bir yazma modelinin teorik çerçevesinin oluşturulması hedeflenmiştir. Uygulama sonunda elde edilen bulgular; öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin ve üstbilişsel düzenleme becerilerinin geliştiğini, öğrencilerin kendileri için uygun gördüğü üstbilişsel yazma modellerinin akranları için önerdiği üstbilişsel yazma modellerinden farklı olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin yansıtıcı günlük yazılarında üstbilişsellik izlerini araştıran Hearn (2005), söz konusu yazılarda üstbilişsel bilgilerin varlığını ortaya koymuş; düşük, orta ve yüksek üstbilgi seviyelerinin varlığını gözlemlemiştir. Çalışmada; üstbilişsellik, öğretmenin pedagojik yaklaşımından, öğrenci ve öğretmen etkileşimlerini içeren sınıf ikliminden ve kültüründen etkilenebileceğini ortaya koymuştur.

Shabaya (2004), 18 lise öğrencisi ve 16 öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmasında, seçilen bazı öğretim stratejilerinin öğrencilerin üstbilgi becerilerini geliştirmeye yardımcı olup olmadığını belirlemeye çalışmış, öğrencilerin bir yazar olarak öz algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir.

Darch'ın (2001) yaptığı çalışmada, öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek üstbilgi türlerinin tanıtımında destek/iskele sisteminin (scaffolding) rolü incelemiş, daha yetenekli öğrencilerin üstbilişlerinin geliştirilmesi ve bunun yazma süreçlerine uygulanması için yapısal desteğe ihtiyaç

olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, Bruner'in destek sistemi adını verdiği iskele metaforunun yetenekli öğrencilerin hem üstbilişsel hem de yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Sexton, Harris ve Graham (1998) tarafından, öğrenme güçlüğü çeken altı öğrenciye, üstbilişselligi içeren öz düzenlemeli strateji geliştirme (SRSD) modeli kullanılarak deneme planlama ve yazma, strateji ve yazma sürecini öz düzenleme, strateji kullanma ve strateji geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. İş birlikli yaklaşımla takım halinde yürütülen çalışmalar, öğrencilerin yazma performansı ve yazma ile ilgili yaklaşımları üzerinde olumlu sonuçlar vermiştir.

Wey'in (1998) çalışmasında, öğrenme ve performans hedef yönelimlerinin üstbiliş, öz yeterlilik ve çaba ile yazma performansı üzerindeki ortak etkileri araştırılmıştır. Tayvan'daki 356 11. sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmanın sonuçları şunlardır: Öğrenme hedefi yönelimi; üstbiliş, öz yeterlilik ve çaba üzerinde performans hedefi yöneliminden daha güçlü ilişkilere sahiptir. Öz yeterliliğin üstbiliş ve çaba üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olmuştur. Üstbilişsellik çaba üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olmuştur. Öz yeterlilik ve çabanın yazma başarısı üzerinde doğrudan ve önemli etkisi olmuştur. Üstbiliş, çabanın etkisiyle yazma başarısı üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir.

El-Hindi'nin (1994) üniversite öğrencilerinin üstbilişsel bilgi ile okuma ve yazma yeterliliği arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmasında, deney grubuna katılanların eğitim süreci içinde hem okuma hem de yazma ile ilgili olarak üstbilişsel beceri eğitimi aldıkları, eğitim sonucunda katılımcıların üstbiliş açısından gelişim gösterdikleri; ancak okuduğunu anlama veya yazma yeterliliği kazanımlarını geliştirmediği ifade edilmiştir.

Zellermayer, Salomon, Globerson ve Givon'un (1991) çalışmalarının temel amacı, yazma sürecinde bilgisayar desteğiyle strateji kullanımının kolaylaştırılması, belli bir süre sonra bilgisayar desteğinin kaldırılıp yazma becerisinin geliştirilmesini sağlayan bilişsel etkinin devam edip etmediğinin test edilmesidir. Çalışmaya 9. ila 11. sınıflardan oluşan 20 kişilik üç grup katılmıştır. İlk grup, özel olarak tasarlanmış bir bilgisayar aracı (yazma ortağı) tarafından katılımcıların iradesi dışında sunulan üstbilişsel rehberlik ve yönlendirmeler eşliğinde beş deneme yazar. İkinci grup aynı rehberliği katılımcının rızası dâhilinde alır. Kontrol grubu olarak tayin edilen üçüncü

gruba rehberlik verilmez ve sadece bir kelime işlemci ile yazmaları sağlanır. Çalışmanın ana hipotezi; daha iyi denemeler yazan, açık bir şekilde sağlanan rehberliği içselleştirdiğine dair kanıtlar gösteren birinci grubun, bilgisayarlı bir araç bulunmadığında, yazılı olarak önemli bir iyileşme göstermesiyle doğrulanmıştır. Bilgisayar yardımını gönüllü olarak alan ikinci grup ile yardım alamayan kontrol grubu ise neredeyse hiç gelişme göstermemiştir.

Sanchez-Villamil'in (1991) üstbilişsel stratejilerin üniversite öğrencilerinin yazma becerisine etkisini ele alan çalışmasında, bildirimsel ve işlemsel bilgi farkındalıklarının geliştirilmesi ve yazma süreçlerini izleyebilme becerisinin kazandırılması için öğrencilere üstbilişsel stratejilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, üstbilişin ikinci dilde yazma ve okuma becerisinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Kim'in yaptığı araştırma (1991), öz sorgulama ve öz düzenleme (üstbilişsel) stratejilerinin kişinin zayıf yönlerini belirlemede ve daha iyi alternatifler üretmede önemli olduğunu göstermiştir. Çalışmada, hem öz farkındalık hem de öz düzenleme eğitiminin, öğrencilerinin üstbilişsel yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Raphael, Englert ve Kirschner (1989), beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri yazma süreçleri hakkındaki üstbilişsel bilgilerini incelemiştir. Öğrencilerin bildirimsel, işlemsel ve duruma bağlı bilgileri; her biri yaklaşık beş ay süren dört yazma programına, katılım öncesinde, sırasında ve sonrasında grup anketleri ve bireysel görüşmeler kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, iletişimsel bir bağlam oluşturma öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini, amaçlı olma bilincini artırdığını, yazma sürecinin farklı yönlerini anlamada iyileştirici etki yaptığını göstermiştir.

Englert vd.'nin (1988) çalışmalarında, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bilgilendirici metinler hakkındaki üstbilişsel bilgileri ve bu bilgi ile yazma performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Eşit olarak bölünmüş otuz öğrenciyle (öğrenme güçlüğü çekenler, başarı düzeyi düşük olanlar ve başarı düzeyi yüksek olanlar) gerçekleştirilen çalışmada, sözü edilen öğrenci gruplarıyla bilgilendirici metin yazma süreçleri ve öğrencilerin metin organizasyonuna ilişkin üstbilişsel bilgileri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin hem bilgilendirici metin yazma süreci hakkındaki üstbilişsel

bilgilerinin gelişmesine hem de bilgilendirici metnin oluşturulması, organize edilmesi ve izlenmesi için örgütsel stratejilere odaklanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Üstbiliş kavramının emekleme döneminde, Martin (1987) tarafından üstbilişsel yazma eğitimi alan öğrencilerle geleneksel yazma eğitimi alan öğrenciler karşılaştırılmış, üstbilişsel yazma eğitimi alan öğrencilerin geleneksel yazma eğitimi alan öğrencilere göre düşünce süreçlerinin daha çok farkında olup olmadıkları araştırılmıştır. 106 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışmada, yazı mekaniği (büyük harf kullanımı, noktalama işaretleri ve yazım kuralları), gözden geçirme ve düzenleme süreçleri bakımından üstbilişsel yazma eğitimi alan öğrenci grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Yukarıda verilen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; üstbiliş stratejilerine dayalı olarak gerçekleştirilen deneysel işlemler sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin olumlu yönde etkilendiği, öz yeterlik inancı ve yazma kaygısı gibi duyuşsal alanların üstbilişsel farkındalık düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazma süreçlerinde üstbiliş stratejilerini kullandığı, anadilde ve ikinci dilde yazarken bu stratejileri kullanma düzeylerinin farklılaştığı, yabancı dilde yazarken öğrenci deneyimlerinin üstbilişsel bilgiler üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarda, üstbilişsel farkındalık ile öz düzenleme ve öğrencilerin bireysel yazma yaklaşımlarını geliştirme arasında ilişki olduğu, üstbilişselliğin öğretmenin pedagojik yaklaşımından, sınıf ikliminden ve kültüründen etkilenebileceği, üstbiliş ile yazma hakkındaki bilgi birikiminin okul ve yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın ana problemi ile buna bağlı olarak belirlenen alt problemlerin ele alınmasında başvurulmuş yöntem üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının hazırlanması, veri toplama süreçleri ile verilerin analizi hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilme süreçlerine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutumuna etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) kullanılmıştır.

Birçok çeşidi bulunan karma yöntemler, müdahale çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bağımsız değişken etkisinin belirlenmesi amacıyla, deneysel araştırma süreçlerinin birtakım araçlarla manipüle edildiği çalışmalarda, manipülasyonun işe yarayıp yaramadığının anlaşılır biçimde ortaya konmasında karma yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu tür yöntemler, geniş ve derinlemesine anlamayı sağlamak için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birleştirilmesine dayanmaktadır (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007: 123).

Araştırma sorularını cevaplamak veya hipotezleri test etmek amacıyla toplanan nicel veriler kapalı uçlu bilgiler içerir. Buna karşılık nitel veriler, araştırmacının katılımcılarla görüşmeler yoluyla topladığı açık uçlu bilgilerden oluşmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2007: 6). Nitel ve nicel olmak üzere iki farklı veri kaynağına dayanan çalışmalarda, araştırmacılar tarafından hem nitel hem de nicel yaklaşım veya yöntemler kullanılmakta, yapılan analizler sonucunda, nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular entegre edilmektedir (Tashakkori & Creswell, 2007: 4). Sadece nicel veya nitelden

ibaret tek bir yöntemle dayanan araştırmalardan elde edilen verilere göre daha güçlü sonuçlar elde etmek amacını taşıyan karma yöntemler, araştırmacısına daha açık ve ayrıntılı sonuçlara ulaşma imkânı tanımaktadır (Ivankova, Creswell & Stick, 2006: 5).

Karma yöntemlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen, nicel eğilimin nitel eğilime göre baskın olduğu, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği bir araştırma desendir ve iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında nicel veriler toplanır ve analiz edilir; ardından nicel verileri tamamlayıcı ve açıklayıcı nitelikte olan nitel veriler toplanır. Böylece ikinci aşama ilk aşamanın üzerine bina edilir (Özden ve Durdu, 2016: 80). Bu desende asıl amaç daha güçlü sonuçlara ulaşmak (Creswell, 2007: 33), nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır (Creswell, 2017: 225). Çalışmada, doğal olarak ağırlık nicel bulguların üstündedir. Bu nedenle nitel veriler, nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olan ve karışımı oluşturan ikincil verilerdir. Yöntemde, iki veri formu birbirinden ayrı, fakat bağlantılıdır. Açıklayıcı sıralı desen, bu yönüyle iki farklı veri kaynağından oluşan rafine bir desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 258; Creswell, 2007: 27; 2009: 211; Ivankova, Creswell & Stick, 2006: 5). Açıklayıcı sıralı desenin kullanılmasında izlenen yol Şekil 8’de sunulmuştur:



Şekil 8. Açıklayıcı Sıralı Desen*

*Kaynak: Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E., 2003: 180

Açıklayıcı sıralı desenli bu araştırmanın nicel boyutu deneyseldir. Deneysel araştırmalar karşılaştırma esasına dayanır (Karasar, 2019: 121). Asıl hedef; bağımsız değişkenin etkisine maruz bırakılmayan kontrol grubu ile bağımsız değişkenin etkisine maruz bırakılan deney grubunun araştırmanın sonunda farklılıklar bakımından karşılaştırılmasıdır. Diğer bir ifadeyle, denekler aracılığıyla, bağımsız değişkenin (bu çalışmada üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi) bağımlı değişken (bu çalışmada yazma becerisi) üzerindeki etkisinin belirlenmesidir. Bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edildiği deneysel araştırmalarda, bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin en az iki koşulda karşılaştırılması söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2016: 196).

Araştırmanın nicel aşamasında, gerçek deneysel desenlerden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen (the randomized pretest-posttest control group design) kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenleri diğer deneysel desenlere göre güçlü kılan şey, deneklerin rastgele atanmasıdır. Deneklerin seçkisiz biçimde atanması, deney grubunun doğal yapısını korumakta, grubun yapısından kaynaklı sistematik hataları ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca deney ve kontrol grupları, bağımsız değişken açısından farklı manipülasyonlara maruz kalsa da aynı çevresel koşullara tabi tutulmaktadır (Ross & Morrison, 2004: 1022). Araştırma, ortalama olarak birbirine denk iki veya daha fazla gruba dayalı olarak yürütülmektedir. Bunun nedeni, araştırma sonunda gruplar arasında gözlemlenmesi muhtemel farklılıkların araştırma kapsamında yapılan manipülasyonla sağlanması; ortaya çıkan sonucun araştırmaya dâhil edilen grupların çalışma öncesindeki farklılıklarından arındırılmasıdır (Shadish, Cook & Campbell, 2002: 13).

Ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desende, biri deney diğeri kontrol olmak üzere seçkisiz atamayla oluşturulmuş iki grup vardır. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir (Büyüköztürk vd., 2016: 205; Karasar, 2019: 132). Araştırma sonuçlarının geçerliği için uygulama öncesinde grupların denkliği önem taşımaktadır. Çünkü bağımsız değişken etkisinin gruplar arasındaki farktan kaynaklanmaması gerekmektedir. Gruplar arasındaki denkliği tespit etmek için uygulama öncesinde her iki gruba ait ölçümler alınmakta, farksızlık olduğu anlaşıldıktan sonra bağımsız değişkenle deney grubuna müdahale edilmektedir. Uygulama sonunda her iki grubun da son ölçümleri alınmakta, böylece gruplar arasında ortaya çıkan farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı tespit edilmektedir.

Araştırma kapsamında, seçkisiz atama yöntemiyle biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında yazma becerisi başarı düzeyini belirlemek için öğrencilere bilgilendirici metin yazdırılmıştır. Yine uygulama öncesinde, her iki grubun yazmaya ilişkin tutumları ile üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalık düzeyleri, araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerle belirlenmiştir (bu ölçümlere ait veriler “Çalışma Grubu” başlığı altında verilmiştir). Ardından, araştırma kapsamında deney grubunda 10 haftalık uygulama yapılmıştır. 10 haftalık süreçte deney grubunda deneysel işlem çerçevesinde uygulama yapılırken, kontrol grubunda MEB’in öğretim programına devam edilmiştir. Kontrol grubunda, Türkçe ders programı çerçevesinde yapılan tüm faaliyetler araştırma öncesindeki öngörüler doğrultusunda olağan seyrinde sürdürülmüş,

grubun daha önceden belirlenmiş standartlarına, ders akışına, öğrenme yöntemlerine vb. müdahale edilmemiştir. Uygulama sonrasında son test yapılmış, her iki grubun yazmaya ilişkin tutumları ile üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalık düzeyleri aynı ölçeklerle bir kez daha ölçülmüştür. Böylece bağımsız değişken durumundaki üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları, yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi saptanmıştır. Bu işlemlere yönelik testler/analizler “Bulgular ve Yorum” başlığı altında verilmiştir. Çalışma deseninin görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 5
Çalışma Deseninin Görünümü

Grup		Ön Test	İşlem	Son Test
R	D (Deney Grubu: 30 Öğrenci)	O ₁ -Ön test kapsamında öğrenciler tarafından üretilmiş metinler, -Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği, -Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği,	X -Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimi uygulandı.	O ₃ -Ön test kapsamında öğrenciler tarafından üretilmiş metinler, -Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği, -Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği,
		O ₂ -Ön test kapsamında öğrenciler tarafından üretilmiş metinler -Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği -Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği,		O ₄ -Ön test kapsamında öğrenciler tarafından üretilmiş metinler, -Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği, -Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği,
R	K (Kontrol Grubu: 30 Öğrenci)		MEB’in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapıldı.	

Tablo 5’te simgesel olarak gösterilen ifadelerin ne anlama geldiği aşağıda verilmiştir:

- R : Deneklerin gruplara seçkisiz atandığını,
- D : Deney grubunu,
- K : Kontrol grubunu,
- O₁ : Deney grubuna uygulanan ön testleri,
- O₂ : Kontrol grubuna uygulanan ön testleri,
- X : Deney grubunda uygulanan bağımsız değişkeni,

O₃ : Deney grubuna uygulanan son testleri,

O₄ : Kontrol grubuna uygulanan son testleri ifade etmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme, araştırma kapsamında yanıtlanması gereken soruların ilgili kişilere sorulması, alınan cevaplarla araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016: 153). Deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşlerini içeren nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, standartlaştırılmış soruların yanında açık uçlu sorulara yer verilmektedir. Görüşü alınacak kişilere sorulacak sorular önceden bellidir (Büyüköztürk vd., 2016: 154); ancak görüşme esnasında hazır soruların dışında soru sorma esnekliği de vardır. Derinlemesine bilgi elde etmeye imkân vermesi ve esnekliği nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında bu tekniğe sıklıkla başvurulmaktadır (Türnüklü, 2000: 547).

Görüşleri alınmak üzere öğrenci seçimi yapılırken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 122). Bu kapsamda seçilen öğrencilerin son test puanları temel ölçüt olarak belirlenmiş; en yüksek, orta ve en düşük puanlı 21 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen öğrenci görüşleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntemde, farklı kişilerin aynı sorulara yönelik cevaplarının değiştirilmeden aktarılması söz konusudur (Demir, 2009: 313). Betimsel analizde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239). Bu çerçevede, formlardan elde edilen veriler tematik olarak kategorilere ayrılmış ve yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçe sınırları içerisinde bulunan AKEDAŞ Ortaokulunda 7/C ve 7/D sınıfı öğrencileriyle uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Bilişsel, sosyal ve psikolojik açıdan beş ve altıncı sınıfların ortaokuldan ziyade ilkokula yakın olduğu; sekizinci sınıfların ise sınav baskısı nedeniyle çalışma grubu olarak yeterli düzeyde verimli olamadığı bilinmektedir. Bu

nedenle yedinci sınıfların bilişsel, sosyal ve psikolojik açılarından en uygun çalışma grubu olduğu değerlendirilmiştir.

Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE biriminin önerdiği okullar arasından rastgele seçilen ortaokulun eğitsel açıdan il merkezinin genel ortalamasına yakın olması gözetilmiştir. Okul idaresi ve Türkçe dersi öğretmenleri de öğrenci profilinin ortalama düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın yapılmasına yönelik okul idaresinin ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımı üzerine gerekli izinler alınmıştır.

Son yıllarda İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından okulların başarı sırası yayımlanmamaktadır. Nitekim Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE birimiyle yapılan görüşmede, okulların başarı durumuyla ilgili bilgi verilip verilmeyeceği sorulmuş, resmi bilgi verilmeyeceği beyan edilmiştir. Birim yetkilisi tarafından kayıtlara bakılarak okul başarısının ortalamaya yakın olduğu bilgisi şifahi olarak verilmiştir.

Araştırmanın yürütüldüğü okulda A, B, C, D ve E olmak üzere beş yedinci sınıfın olduğu görülmüştür. Çalışma grubunu belirlemek amacıyla öncelikle tüm şubelerde üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği ile yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanması planlanmıştır. Ancak sonradan sadece iki öğretmenin birden fazla şubeye girdiği anlaşılmıştır. Mevcut şubelerden A ve E şubesinin dersine giren öğretmen çalışmaya mesafeli yaklaşmıştır. Ardından C ve D şubelerinin dersine giren öğretmenle görüşülmüş, çalışma hakkında öğretmene bilgi verilmiş, öğretmen çalışmayı gönüllü olarak yürütmeyi kabul etmiştir. Bunun üzerine, iki şube arasında homojenlik olup olmadığını belirlemek için veri toplama araçlarıyla ön testler yapılmış, grupların istatistiksel olarak eşit düzeyde oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın hedefleri doğrultusunda, her iki grupta aynı öğretmenin olması koşulu arandığından, çalışma grubu olarak C ve D şubeleri belirlenmiştir. Kura yöntemiyle D şubesi deney, C şubesi kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Uygulama öncesinde; ders öğretmeni öğrencilerle görüşmüş, eğitime katılacak öğrencilerin onayı alındıktan sonra uygulama başlamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayıları derse devam esasına göre belirlenmiştir. Ders öğretmenin verdiği bilgiler doğrultusunda, her iki sınıfta derslere genel olarak devam eden öğrencilerden 30'ar kişilik sınıflar oluşturulmuştur.

Tablo 6
Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Cinsiyet				
Kız	15	50	17	56,66
Erkek	15	50	13	43,33
Toplam	30	100	30	100

Tablo 6'ya göre deney grubundaki öğrencilerin 15'i kız, 15'i erkektir. Kontrol grubunda ise 17 kız, 13 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler random seçildiğinden cinsiyet açısından eşitlik aranmamıştır. Ancak yine de her iki gruptaki öğrencilerin cinsiyet açısından birbirine yakın oranda dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının denkliliğinin belirlenmesinde öncelikle öğrenci sayıları ve önceki eğitim-öğretimdeki Türkçe dersi başarı durumları dikkate alınmıştır. Bir önceki eğitim öğretim yılı Türkçe dersi not ortalaması 7/D sınıfında (deney grubu) 86,16; 7/C (kontrol grubu) 85,31'dir. Bunlara ilaveten, öğrencilerin bilgilendirici metinlerden aldıkları puanlar, üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği ile yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test puanları grupların denkliliğini belirlemede temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen ön test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tablo 7, 8 ve 9'da Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Çalışma gruplarında, veri toplama araçlarının genelinden elde edilen ön test puanlarına yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7
Deney ve Kontrol Gruplarında Veri Toplama Araçlarının Genelinden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
ÜYSÖ	Ön Test	Deney	30	4.053	4.100	.077
		Kontrol	30	4.120	4.150	.084
YYTÖ	Ön Test	Deney	30	3.717	3.700	.596
		Kontrol	30	3.903	4.000	.123
ÖYBM	Ön Test	Deney	30	66.783	68.150	.415
		Kontrol	30	65.513	66.700	.117

ÜYSÖ: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği,

YYTÖ: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

ÖYBM: Öğrencilerin Yazdığı Bilgilendirici Metinler

Tablo 7’de; sırasıyla, ÜYSÖ, YYTÖ ve ÖYBM’ye ilişkin öğrenci sayıları, ortalamalar, ortancalar ve normallik sonuçları verilmiştir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin; ÜYSÖ, YYTÖ ve ÖYBM ön test verileri normal dağılım göstermiştir ($p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde; ÖYBM ön test puanları ($F= .821$, $p> .05$, $p= .369$) ile ÜYSÖ ($F= .829$, $p> .05$, $p= .366$) ve YYTÖ ($F= .021$, $p> .05$, $p= .885$) puanlarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin denkliği belirlenirken ÜYSÖ’nün alt maddeleri ile YYTÖ’nün alt boyutları da incelenmiştir. ÜYSÖ planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme maddelerine göre; YYTÖ ise algı, haz ve önem boyutlarına göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri maddelerinden aldıkları puanların normallik gösterip göstermediği test edilmiştir. Grup sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk testi verileri dikkate alınmıştır. Grupların planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejilerine yönelik ön test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ İçindeki Planlama, Kendini İzleme ve Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test Puanlarına Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Stratejiler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Planlama	Deney	30	4.010	4.100	.011
	Kontrol	30	4.237	4.250	.124
Kendini İzleme	Deney	30	4.100	4.150	.738
	Kontrol	30	4.090	4.100	.063
Öz Değerlendirme	Deney	30	4.143	4.200	.073
	Kontrol	30	4.027	4.200	.171

Tablo 8’deki verilere göre, ÜYSÖ geneli için yapılan normallik testi (bkz. Tablo 7) ile kendini izleme stratejileri ve öz değerlendirme stratejilerine yönelik olarak yapılan normallik testleri verilerin normal dağıldığını göstermiştir ($p>.05$). Ancak deney ve kontrol gruplarının ön testlerinde planlama stratejisine ilişkin puanlar normal dağılmamıştır ($p<.05$). Bu duruma yönelik değerlendirme Tablo 11’de verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde; planlama stratejileri ($F = .251, p > .05, p = .618$), kendini izleme stratejileri ($F = .305, p > .05, p = .583$) ve öz değerlendireme stratejileri ($F = .638, p > .05, p = .428$) puanlarının homojen olduğu tespit edilmiştir.

ÜYSÖ alt stratejileri için yapılan normallik analizi, benzer biçimde YYTÖ alt boyutları için de yapılmıştır. Ölçek; algı, haz ve önem boyutları bakımından normallik testine tabi tutulmuştur. Sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YYTÖ Alt Boyutları Olan Yazma Algısı, Yazma Hazzı ve Yazmaya Verilen Önem Ön Testlerine Yönelik Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Yazma Algısı	Deney	30	3.777	3.800	.808
	Kontrol	30	4.017	4.100	.741
Yazma Hazzı	Deney	30	3.793	3.650	.480
	Kontrol	30	3.953	3.800	.118
Yazmaya Verilen Önem	Deney	30	3.457	3.500	.319
	Kontrol	30	3.587	3.500	.064

Tablo 9’da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin YYTÖ alt boyutlarına ilişkin ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p > .05$).

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde; YYTÖ’nün algı boyutu ($F = .197, p > .05, p = .658$), haz boyutu ($F = .003, p > .05, p = .953$) ve önem boyutuna ($F = 1.640, p > .05, p = .205$) ilişkin puanların homojen olduğu tespit edilmiştir.

Uygulama öncesinde, bağımsız gruplar t-testi ile öğrencilerin ön test puanları/giriş davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tüm veri toplama araçlarından aldıkları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarında Veri Toplama Araçlarının Genelinden Elde Edilen Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
ÜYSÖ	Deney Grubu	30	4.053	.3277	58	.698	.488
	Kontrol Grubu	30	4.120	.4080			
YYTÖ	Deney Grubu	30	3.717	.4276	58	1.749	.086
	Kontrol Grubu	30	3.903	.3987			
ÖYBM	Deney Grubu	30	66.783	11.93	58	.369	.714
	Kontrol Grubu	30	65.513	14.60			

Tablo 10’da, deney ve kontrol gruplarının üç veri toplama aracında, birbirine yakın ortalamalar elde ettiği görülmektedir. Grupların ortalama puanlarının .05 düzeyinde anlamlı farklılaşma taşıyıp taşımadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, her üç ölçme aracından elde edilen ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumda, deneysel işlem öncesinde iki grubun üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyi, yazmaya yönelik tutum ile yazma becerisi başarı düzeyi bakımından denklik taşıdığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÜYSÖ’nün her bir strateji (planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme) düzeyindeki puanları ile YYTÖ’nün alt boyutlarından elde ettikleri puanlar da incelenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÜYSÖ’nün planlama maddelerinden elde ettikleri puanlar normal dağılım göstermediğinden (bkz. Tablo 8) gruplara ilişkin verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır:

Tablo 11

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ İçindeki Planlama Stratejileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Stratejiler	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Planlama	Deney Grubu	30	25.90	1053,0	312.000	.041
	Kontrol Grubu	30	35.10	777,0		

Tablo 11’de; deney ve kontrol gruplarının ÜYSÖ’nün planlama stratejileri maddelerinden elde ettiği puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=312$, $p<.05$). Çalışmayı yürüten öğretmenle yapılan değerlendirmede, kontrol grubunda, deneysel işlem başlamadan önceki derslerde öğrencilerden gelen talep üzerine kompozisyon yazma aşamalarından söz ettiğini ifade etmiştir. Kontrol

grubu lehine çıkan bu sonuçlarda, öğretmenin kasıtlı olmayan, ancak sonuca etki eden bilgilendirme çabasının etkisi olabilir.

Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinin deney ve kontrol grubunda denk olup olmadığına karar verilirken –benzer çalışmalarda olduğu gibi- iki grubun ölçeğin genelinden elde ettiği toplam puanlar ölçüt alınmıştır. Çalışma kapsamında her bir stratejiye yönelik olarak yapılan analizler, çalışmayı olabildiğince detaylandırma çabasıdır. Bu nedenle, planlama stratejileriyle sınırlı olarak ortaya çıkan anlamlı farklılık, bir önceki paragrafta gerekçelendirilmiş olmakla birlikte, spesifik bir detay olarak değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÜYSÖ'nün kendini izleme ve öz değerlendirme maddelerinden elde ettikleri puanlar normal dağılım gösterdiğinden (bkz. Tablo 8) gruplara ilişkin verilerin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır:

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ İçindeki Kendini İzleme ve Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Stratejiler	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Kendini İzleme	Deney Grubu	30	4.090	.3824	58	.091	.927
	Kontrol Grubu	30	4.100	.4611			
Öz Değerlendirme	Deney Grubu	30	4.143	.6240	58	.775	.441
	Kontrol Grubu	30	4.027	.5388			

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendini izleme [$t_{(58)} = .091, p > .05$] ve öz değerlendirme [$t_{(58)} = .775, p > .05$] stratejilerine yönelik farkındalık düzeyleri arasında, çalışma kapsamında verilen eğitim öncesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir. Buna göre deney ve kontrol gruplarının kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri bakımından uygulama öncesinde birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının YYTÖ'nün alt boyutlarına ilişkin ön test verileri bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur:

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YYTÖ'nün Algı, Haz ve Önem Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Yazma Algısı	Deney Grubu	30	3.777	.4974	58	1.781	.080
	Kontrol Grubu	30	4.017	.5453			
Yazma Hazzı	Deney Grubu	30	3.793	.6269	58	1.017	.314
	Kontrol Grubu	30	3.953	.5917			
Yazmaya Verilen Önem	Deney Grubu	30	3.457	.8020	58	.683	.497
	Kontrol Grubu	30	3.587	.6658			

Deney ve kontrol gruplarının YYTÖ'nün geneli (Tablo 10) ile alt boyutlarının karşılaştırıldığı Tablo 13'te kontrol grubunun tüm ön testlerde daha yüksek puanlara eriştiği görülmektedir. Deneysel işlemin başlangıç aşamasında kontrol grubu lehine var olduğu tespit edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığından uygulama işlemine başlanmıştır ($p > .05$). Bu sonuçlara göre, çalışmanın başlangıç aşamasında, deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine yönelik genel tutumu ile yazma algısı, yazma hazzı ve yazmaya öneme verme tutumu bakımından denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisindeki başarı durumuna ilişkin ölçümler ÖYBM aracılığıyla elde edilmiştir. Deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarının ÖYBM'den aldıkları puanlar normal dağılım göstermiştir (bkz. Tablo 7). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına ilişkin ön test verilerinin karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu ÖYBM Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	66.783	11.9305	58	.369	.714
Kontrol Grubu	30	65.513	14.6022			

Tablo 14'te deney ve kontrol gruplarının yazdığı bilgilendirici metinlere ilişkin ön test puanları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Deney grubu 66.783, kontrol grubu ise 65.513 puanlık ortalamaya sahiptir. Bu durumda, iki grubun bilgilendirici metinlere ilişkin ilk ölçüme ait puan ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun başlangıç düzeyinde farklılık olup olmadığını belirlemek için kullanılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, gruplar arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir farklılığın söz konusu olmadığına işaret etmektedir [$t_{(29)} = .369$, $p > .05$]. Bu sonuca göre, bağımsız değişkeninin etkisinden arındırılmış deney ve kontrol gruplarının yazma becerilerindeki başarı durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının giriş davranışlarına ilişkin ölçümlerden elde edilen sonuçlar, daha önce aynı okuldaki farklı iki gruptan elde edilen ölçümlerle tutarlık göstermektedir. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında 7/A (kontrol grubu) ve 7/E (deney grubu) sınıflarında yapılan uygulama sonuçları, mevcut araştırmada ortaya çıkan verilerin güvenilirliğini destekleyici özellik taşıdığından Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 15

2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında, Çalışma Grubuyla Aynı Okulda Eğitime Devam Eden İki Farklı Gruptan Elde Edilen Verilerin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Testler	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
ÜYSÖ	Ön Test	Deney	31	3.981	4.000	.482
		Kontrol	33	4.082	4.100	.078
YYTÖ	Ön Test	Deney	31	4.010	4.100	.211
		Kontrol	33	3.842	3.900	.329
ÖYBM	Ön Test	Deney	31	62.081	65.000	.057
		Kontrol	33	59.812	59.300	.115

Tablo 15’te, araştırma kapsamında belirlenen çalışma grubuyla aynı okulda bulunan iki farklı gruptan 2019-2020 eğitim yılında elde edilen verilere ilişkin istatistikler yer almaktadır. Tabloya göre, kontrol grubunun ÜYSÖ ön test ortalaması deney grubundan daha yüksektir. YYTÖ ile ÖYBM’de ise, deney grubu kontrol grubuna göre daha yüksek ortalama elde etmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ÜYSÖ, YYTÖ ve ÖYBM ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin homojenliği için yapılan Levene testi sonuçları incelendiğinde; ÖYBM ön test puanları ($F = 3.378$, $p > .05$, $p = .071$), ÜYSÖ puanları ($F = .005$, $p > .05$, $p = .941$) ve YYTÖ puanlarının ($F = 2.547$, $p > .05$, $p = .116$) homojen olduğu tespit edilmiştir.

Yüz yüze eğitimle elde edilen Tablo 15’teki veriler, Tablo 7’de uzaktan eğitimle elde edilen verilerle yakın değerlere sahiptir. Sözü edilen grupların veri toplama araçları ön testlerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında, Çalışma Grubuyla Aynı Okulda Eğitime Devam Eden İki Farklı Grubun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
ÜYSÖ	Deney Grubu	31	3.981	.2738	62	1.519	.134
	Kontrol Grubu	33	4.082	.2592			
YYTÖ	Deney Grubu	31	4.010	.3562	62	1.690	.096
	Kontrol Grubu	33	3.842	.4339			
ÖYBM	Deney Grubu	31	62.081	11.06	62	.683	.497
	Kontrol Grubu	33	59.812	15.06			

Tablo 16’da mevcut araştırmanın çalışma grubundan elde edilen verilerin güvenilirliğini desteklemek amacıyla, çalışma grubuyla aynı okulda bulunan ve bir önceki eğitim öğretim yılında yedinci sınıf düzeyinde yüz yüze eğitime devam eden iki farklı gruptan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, iki grubun ÜYSÖ, YYTÖ ile ÖYBM puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$). Bu sonuç, grupların denk olduğunu ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, uzaktan eğitimle elde edilen verilere ilişkin istatistiklerin yer aldığı Tablo 7-14’teki sonuçlar ile yüz yüze eğitimin devam ettiği dönemlerde toplanan ve Tablo 15 ile Tablo 16’da sunulan farklı çalışma gruplarına ait sonuçlar arasında benzerlik söz konusudur. Aynı veri toplama araçları kullanılmak suretiyle iki farklı gruptan birbirinden farklı yöntemlerle (uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim) elde edilen veriler istatistiksel olarak tutarlık göstermektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda kullanılan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. 10 hafta boyunca çalışma grubundaki öğrencilere yönelik yapılan uygulamalar, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur. Bu veriler için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (bkz. EK-7).

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel ve nitel olmak üzere iki çeşittir. Nicel veriler; üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği (ÜYSÖ), yazmaya yönelik tutum ölçeği (YYTÖ), öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinler (ÖYBM) ve bu

metinlerin puanlanması için geliştirilen üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik dereceli puanlama anahtarı (DPA) ile toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir.

3.3.1.1. Öğrencilerin Yazdığı Bilgilendirici Metinler

Yazma becerisinin test tekniği ile yeterli derecede ölçülememesi nedeniyle, benzer çalışmalarda olduğu gibi (ör. Arı, 2008) bu çalışmada da başarı testiyle benzer görev üstlenen veri toplama aracı öğrenciler tarafından üretilmiş metinlerdir. Bu metinler “öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinler” olarak adlandırılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin bilgilendirici metin üretmesi için seçilen yazma konuları 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş’ta okutulan Türkçe ders kitabından alınmıştır. Hilal ERKAL ve Mehmet ERKAL tarafından hazırlanan kitap Özgün Matbaacılık tarafından basılmıştır. Kitapta yazma etkinliği olarak yer alan konulardan bilgilendirici metin türüne yönelik olanlar ayıklanmış, toplamda 19 konu başlığı belirlenmiştir.

Ders kitaplarında bilimsellik ilkesinin gözetilmesi zorunludur. Konuyla ilgili mevzuat (Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 6/b maddesi) ders kitaplarında bilimsel hatanın kabul edilemeyeceğini belirtmektedir. Bu varsayımdan hareketle ders kitabında yer alan konuların yeniden uzman görüşüne sunulmasının gerekli olmadığı değerlendirilmiştir. Böylece ön test ve son test için yazma konularının tayin edilmesinde uzman görüşü alınmamış; ancak kitaptaki 19 konudan hangilerinin daha uygun olacağını belirlemek, konular arasından seçim yapmak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için beşli likert tipi (kesinlikle uygun, genellikle uygun, orta derecede uygun, biraz uygun, uygun değil) uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Uzmanların dördü Türkçe eğitimi alanında akademisyen, altısı Milli Eğitim Bakanlığında ortaokul Türkçe derslerine giren ve aynı zamanda Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimi alan kişilerdir. Uzman görüşüne göre iki konu başlığı 50 tam puan almıştır. Aynı puana sahip iki konu, ön test ve son test olmak üzere kura yöntemiyle belirlenmiştir.

Bu metinler, araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Puanlama öncesinde, öznel değerlendirmeleri minimize etmek amacıyla, üretilen metinlerin değerlendirilme biçimi hakkında puanlayıcılara bilgi verilmiş, dereceli puanlama anahtarının hangi yeterlikleri ölçmeyi hedeflediği ve

metinlere puan verilirken bundan ne şekilde yararlanılması gerektiği açıklanmıştır. Ardından her metne iki puanlayıcı tarafından puan verilmiş; puanlayıcılar arasında fark olması halinde, üçüncü puanlayıcının değerlendirmesi alınmıştır.

Puanlamaya esas olan dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini test etmek amacıyla, ÖYBM'ye yönelik ilk ölçüm ile son ölçümde Kendall'ın uyum katsayısı (Kendall W) tekrarlanmıştır. Buna göre üç puanlayıcı arasındaki uyum oranı deney grubu ön testinde .884, deney grubu son testinde .809; kontrol grubu ön testinde .890, kontrol grubu son testinde .886'dır. Bu sonuçlara göre dereceli puanlama anahtarının belli bir ölçme standardı sunduğu, puanlayıcılar arasında önemli ölçüde uyum ve istikrar sağladığı anlaşılmıştır.

3.3.1.2. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği

2018 Türkçe Öğretim Programı dâhil olmak üzere, son yıllarda yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan programlarda, üstbilis kavramına veya üst düzey becerilere vurgu yapıldığı görülmektedir. Üstbilis ya da üstbellek ile ilgili yapılan ilk araştırmalarda (Kreutzer, Leonard, Flavell & Hagen, 1975: 52-54), çocukların kişi, görev ve strateji gibi değişkenlere yönelik bilis ve bellek düzeylerinin yaşlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmış, yaşla birlikte bu değişkenlere ait başarı düzeyinin arttığı fark edilmiştir. Söz konusu araştırma; ilkokul yıllarının başlangıcı ile bitiş arasında dönemde bellek hakkında çok sayıda sözlü bilginin edinildiğini, yaş yükseldikçe söz konusu değişkenlerin daha çok belirginleştğini, örneğin bellek kullanımının yüksek yaşta daha etkin olduğunu, küçük yaştaki çocukların belleği yeteri kadar kullanmadığını, giderek karmaşıklaşan bilgilerin ileri yaşlarda daha kolay geri çağrılabilirdiğini göstermiştir. Araştırmada, öğrenme zamanı ile ölçme zamanı arasındaki sürenin küçük çocukların hatırlama düzeylerinde daha önemli olduğu da belirtilmiştir.

Yaş ve üstbilis ilişkisi, sonraki yıllarda yapılan başka araştırmalara da konu olmuştur. Söz konusu ilişki, bu çalışmada kullanılan ÜYSÖ'nün hazırlanma süreçlerinde de göz önünde bulundurulmuştur. Ölçeğin madde havuzu oluşturulurken, kullanılan dil ve ölçülen becerilerin çalışma grubunun gelişim seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Bu veriler ışığında, ÜYSÖ geliştirilmiş (bkz. EK-1) ve aşağıdaki prosedürler izlenmiştir:

1. Aşama: Literatür taranması ve madde havuzu oluşturulması:

ÜYSÖ iki temel veriye dayanmaktadır. İlk veriler literatür taramasından elde edilen verilerdir. Ölçeğin madde havuzunu oluşturmak için üstbiliş ve üstbiliş stratejileri başta olmak üzere, alana özgü temel kuram ve kavramlar taranmış, (Aydın vd., 2018; Harris vd., 2001; La Marca, 2014; Meijer, Sleegers, Elshout-Mohr, Van Daalen-Kaptein, Meeus & Tempelaar, 2013; O’Neil & Abedi, 1996; Oxford, 1986a; Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; Schraw & Dennison, 1994; Stewner-Manzanares, Kupper, O’Malley & Russo, 1985; Wey, 1998; Xiao, 2016) kabul gören ölçekler gözden geçirilmiş, madde havuzunun oluşturulmasında verilen kaynaklardan yararlanılmıştır.

Madde havuzunu oluşturan ikinci veri ise öğrencilerden elde edilmiştir. Bu kapsamda, yedinci sınıfta okuyan 60 öğrenciye yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorulmuş, verilen cevaplar ölçek maddelerine dönüştürülmüştür. Öğrencilerin yazmaya yönelik üstbilişsel stratejileri kullanma eğilimini ve farkındalığını belirlemek için eş zamanlı olmayan ölçme tekniğine başvurulmuştur. Bunun için MEB yıllık ders planı ve ders kitabı kullanılmıştır. Veriler elde edilirken MEB’in yıllık planına bağlı kalınmış ve plan dâhilinde ders kitabında yer alan yazma konusunun öğrenciler tarafından yazılması istenmiştir. Daha sonra, yazma görevinden bağımsız bir zaman diliminde; ancak görevle ardışık olacak biçimde öğrencilerden yazma süreçlerini yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerden elde edilen bu veriler ölçek maddelerinin hazırlanmasında kullanılmıştır.

Ölçek maddelerine dayanak oluşturan üstbilişsel yazma stratejileri ve stratejilerin alt boyutları, ilgili bölümde açıklandığı üzere, yabancı literatürde kabul gören kaynaklardan hareketle tasnif edilmiştir. Tasniften sonra, ölçek maddeleri, içerikleri gözetilerek stratejilere dağıtılmış, böylece 62 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmıştır.

2. Aşama: Uzman görüşüne başvurulması:

ÜYSÖ’nün taslağı şekillendikten sonra, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, Türkçe Eğitimi Bölümünde çalışan beş akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanında iki akademisyen, Milli Eğitim

Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan ve doktora düzeyinde eğitimini sürdüren 4 Türkçe öğretmeninden (toplam 11 uzman) taslak ile ilgili görüş alınmıştır.

Uzmanlar, araştırmacı tarafından oluşturulan maddelere ve öngörülen boyutlandırmaya yönelik değerlendirme yapmışlardır. Her bir madde için “uygun” “düzenlenebilir” ve “uygun değil” şeklinde üç dereceden oluşan bir görüş bildirme formu hazırlanmıştır. Daha sonra uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda ayıklamalar yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, her bir maddenin ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüp ölçmediğini, ayrıca ilgili yapıyı yordayıp yordamadığını belirlemek için, ön çalışma kapsamında, görüşüne başvuru uzmanların belirttiği görüşler Lawshe tekniği kullanılarak puana dönüştürülmüştür. Lawshe tekniğinde en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne başvurulmaktadır. Her bir maddenin kapsam geçerlik oranını elde etmek için ilgili maddeye “uygun” görüş bildiren uzman sayısı, maddeye yönelik görüş bildiren toplam uzman sayısına bölünmekte ve çıkan sonucun 1 eksiği ile doğru sonuç elde edilmektedir (Yurdugül, 2005: 2). Lawshe tekniği şu şekilde formüle edilmiştir:

$$\text{Kapsam Geçerlik Oranı} = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Lawshe tekniği kullanılarak elde edilen kapsam geçerlik ölçütleri Veneziano ve Hooper tarafından belirlenmiştir (aktaran: Yurdugül, 2005: 2). Adı geçen araştırmacılara göre 11 kişilik uzman görüşü (bu araştırmada görüşüne başvuru uzman sayısı) için minimum kapsam geçerlik oranı 0,59 olmalıdır.

3. Aşama: Ön deneme formunun hazırlanması:

Uzmanlar tarafından belirtilen görüşler excel programı kullanılarak tabloya dönüştürülmüş ve kapsam geçerlik formülü kullanılarak minimum değerler elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranı 0,59’un altında kalan maddeler ölçek taslağından çıkarılmıştır.

Yukarıdaki formül doğrultusunda ve uzmanlar arası uyuma dayalı olarak yapılan kapsam geçerlik hesaplamasında, ölçek taslağındaki 12 madde 1 tam puan, 20 madde 0,81 ve 12 madde 0,63 puan almıştır. Yapılan hesaplama sonrasında, 0,59’luk eşik değeri aşan madde sayısının 44 olduğu görülmüştür. Böylece uzmanlardan alınan

görüşler doğrultusunda ölçekteki madde sayısı 62'den 44'e düşürülmüştür. Kalan 44 madde, rastgele sıralanmış ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Faktör analizi için hazır hale getirilen ölçekte 5'li likert tipi (tamamen katılıyorum, genellikle katılıyorum, orta derecede katılıyorum, az katılıyorum, hiç katılmıyorum) derecelendirme kullanılmıştır. Öğrencilerin maddelere katılma düzeylerini belirlemek için tamamen katılıyorum 5, genellikle katılıyorum 4, orta derecede katılıyorum 3, az katılıyorum 2, hiç katılmıyorum 1 puan olarak derecelendirilmiştir.

4. Aşama: Ön denemenin yapılması:

Ölçeğin deneme formunun yapısal geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için Malatya ili merkez ilçeleri Battalgazi ve Yeşilyurt sınırları içinde bulunan ortaokullarda, yeterli derecede öğrencinin katılımıyla ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. İlk çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	226	51,02
	Erkek	217	48,98
	Toplam	443	100
Okul	Şubeler		
Öğretmenler Ortaokulu	7/G	31	7,00
	7/J	36	8,13
Farabi Ortaokulu	7/A	33	7,45
	7/C	30	6,77
	7/E	35	7,90
Barguzu Ortaokulu	7/B	26	5,87
	7/C	28	6,32
	7/D	24	5,42
91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	7/B	32	7,22
	7/D	39	8,80
	7/F	33	7,45
	7/H	34	7,67
	7/J	35	7,90
N. F. Kısakürek Ortaokulu	7/D	27	6,07
Toplam		443	100

Tablo 17’de görüldüğü gibi, ilk çalışma grubunda 443 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 226’sı (% 51,02) kız, 217’si (% 48,98) erkektir. Tüm öğrenciler yedinci sınıf düzeyinden seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenci sayısı, taslak aşamasında bulunan ölçekteki madde sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Böylece 44 maddeden oluşan taslaktaki madde başı gözlemci sayısı en az 10 kat olarak belirlenmiş ve katılımcı sayısı yüksek tutularak daha sağlıklı sonuç elde etmek amaçlanmıştır (Yaşlıoğlu, 2017: 75).

Ölçeğin veri girişi esnasında, okumadan işaretleme yaptıkları anlaşılan (örneğin desen çizerek işaretleme, aynı dereceyi işaretleme vb.) öğrencilerle, maddeleri boş bırakan öğrencilerin verileri dikkate alınmamıştır. Bunlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan öğrencilerin verileri değerlendirilmiştir.

5. Aşama: Ölçeğin faktör analizinin yapılması:

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): ÜYSÖ için elde edilen veriler sayısallaştırılmak suretiyle analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için -ön koşul olarak kabul edilen- Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi (Barlett’s Test of Sphericity) kullanılmıştır. KMO testi örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını ölçümler. Faktör analizi için KMO değerinin en az 0,50 üzerinde olması gerekir. Örneklem büyüklüğü için elde edilen değerlerin nitel derecelemesi literatürde şu şekildedir: 0.50-0.60 arası kötü, 0.60-0.70 arası zayıf, 0.70-0.80 arası orta, 0.80-0.90 arası iyi ve 0.90 üzeri için mükemmel olduğu yorumu yapılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018: 207). Görüldüğü gibi KMO değerinin 1’e yakın olması, veri yapısının faktör analizi için yüksek oranda yeterlik ve uygunluk içerdiğine işaret eder. Ölçeğin KMO değerleri Tablo 18’de gösterilmektedir:

Tablo 18

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testi

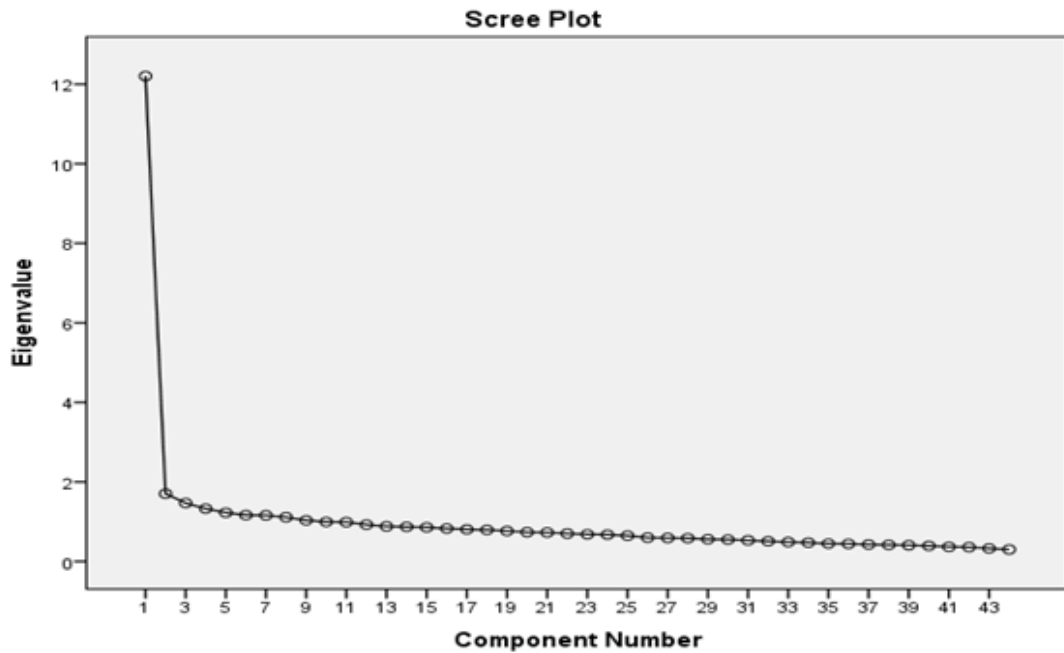
KMO and Bartlett’s Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.941
Bartlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6140.630
	df	946
	P	.000

Tablo 18 incelendiğinde, ölçeğin örneklem büyüklüğünün .941 olduğu görülmektedir. Bu oran, faktör analizinin yapılması için ölçeğin yeterli örnekleme sahip olduğu anlamına gelmektedir. Literatürde örneklem büyüklüğü açısından KMO

değerinin 0,90 ve üstü olması mükemmel seviye olarak değerlendirilmektedir (Seçer, 2015: 155).

Bartlett Küresellik Testi, faktör analizi yapılması için değişkenler arasındaki ilişkinin yeterliğini, verilerin normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığını test eder. Tablo 18’de Ki-Kare değeri 6140,630, serbestlik derecesi (df/degrees of freedom) 946, p değeri (sig./significance/anlamlılık) .000 olarak görülmektedir. Testte p değerinin 0.05’in altında olması koşulu aranır. Ölçek taslağı bu koşulu karşılamaktadır.

Çalışma grubuna ait verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra temel bileşenler metodu (principal components) kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle yamaç birikinti grafiği (scree plot) incelenmiş, bununla birlikte faktör sayısını belirlemek için faktör bileşenlerinin (component) toplam varyansa yaptığı katkı göz önünde bulundurulmuştur. Yamaç birikinti grafiği Şekil 9’da gösterilmiştir:



Şekil 9. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği

Yapılan analizin ilk etabında toplam varyansın % 50,882’sini açıklayan ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00’ın üstünde olan 9 faktör ortaya çıkmıştır. Ancak ilk faktörden sonraki en yüksek ikinci faktörün açıklanan varyansa katkısı asgari ölçüt olan % 5’in altına düşmüştür. İlk faktörden sonraki faktörlerin açıklanan varyansa katkılarının düşük olması, ölçekte azami faktör sayısının 1 olabileceğini göstermiştir (Kalaycı, 2006: 322). Buna ilaveten yamaç birikinti grafiğinde düz bir çizgi halinde

gözlemlenebilen düzenli yığılma, ölçeğin tek faktörlü yapısını açık biçimde desteklemektedir.

Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra, daha tutarlı bir sonuç elde etmek için en düşük faktör yük değeri 0.45 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk'e göre (2017: 134) faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması ayıklamada iyi bir ölçüttür. Bu eşik değeri geçemeyen toplam 9 madde (S30, S43, S35, S1, S11, S37, S41, S13, S2) sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Ayıklama sonucunda geriye 35 madde kalmıştır. Kalan maddelerin oluşturduğu tek faktörlü yapıda açıklanan varyans değeri % 30,610'dur.

Yamaç birikinti grafiği ile birlikte incelenen ve tek faktörlü olduğu değerlendirilen ÜYSÖ'ye ilişkin faktörler ve açıkladığı varyans yüzdeleri Tablo 19'da sunulmuştur:

Tablo 19
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Değerleri ve Varyans Yüzdeleri

Tüm Faktörlere İlişkin Değerler				Tek Faktörlü Yapıya İlişkin Değerler		
Madde	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %
1	10,713	30,610	30,610	10,713	30,610	30,610
	1,404	4,012	34,622			
	1,239	3,539	38,160			
	1,188	3,393	41,554			
	1,121	3,203	44,757			
	1,049	2,997	47,754			
	1,019	2,910	50,664			
	0,988	2,824	53,488			
	0,958	2,736	56,225			
	0,902	2,577	58,801			
	0,859	2,454	61,255			
	0,841	2,402	63,657			
	0,826	2,360	66,018			
	0,758	2,166	68,184			
	0,736	2,102	70,286			
	0,733	2,094	72,380			
	0,713	2,036	74,416			
	0,667	1,907	76,323			
	0,645	1,843	78,166			
	0,628	1,793	79,959			
	0,611	1,745	81,705			
	0,591	1,689	83,394			
	0,560	1,599	84,993			

0,541	1,545	86,538
0,512	1,462	88,000
0,500	1,428	89,428
0,477	1,364	90,792
0,453	1,293	92,085
0,441	1,259	93,344
0,431	1,233	94,577
0,419	1,196	95,772
0,407	1,162	96,935
0,392	1,121	98,056
0,359	1,025	99,081
0,322	0,919	100,000

Tablo 19’da birinci faktörün özdeğeri 10.713, açıkladığı varyans yüzdesi ise 30,610 olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle ölçekteki tek faktör, yapının toplam varyansının % 30,610’nu açıklamaktadır. 35 madde ve tek faktörden oluşan ölçeğin madde faktör yükleri Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği Maddeleri ve Yük Değerleri

Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri	Madde	Yük Değeri
S21	0,639	S10	0,566	S42	0,523
S32	0,637	S18	0,562	S4	0,523
S24	0,635	S27	0,559	S12	0,522
S33	0,628	S17	0,549	S8	0,522
S20	0,617	S7	0,541	S31	0,522
S22	0,591	S23	0,540	S19	0,519
S14	0,587	S29	0,539	S40	0,513
S36	0,577	S5	0,537	S28	0,508
S16	0,575	S26	0,536	S3	0,498
S39	0,571	S44	0,530	S38	0,488
S34	0,570	S15	0,529	S6	0,455
S25	0,569	S9	0,528		

Tekrarlı testlerle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizine ilişkin sonuçların verildiği Tablo 20’de, tek faktörlü yapıya sahip ölçeğin madde yükleri .639 ile .455 arasında değişmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): DFA, değişkenler arasında var olan bir ilişkiyi test etme, eldeki veri ile daha öce keşfedilerek analiz edilmiş bir yapı arasındaki uyumu belirleme esasına dayanır (Seçen, 2015:171). Başka bir deyişle, “daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir.” (Çokluk vd., 2018: 275). DFA, gözlenen ve örtük olan değişkenler arasındaki korelasyonu tespit etmek amacıyla kullanılan ve Türkçeye yapısal eşitlik

modeli olarak çevrilen (structural equation modeling) bir sına modelidir (Kline, 2011: 10). Model, çoklu yordayıcı ve ölçüt değişkenleri arasındaki karmaşık ilişkilere izin veren, gözlemlenen değişkenlere yönelik ölçüm hatalarını modelleyen ve teorik olarak ölçüm varsayımlarını istatistiksel olarak test etme imkânı sunan bir dizi istatistiki yaklaşımı kullanır (Chin, 1998: VII).

AFA sonucunda ortaya çıkan yapıyı doğrulamayı hedefleyen DFA, ölçeğin faktör yapısının sonradan elde edilen başka bir veri setiyle uyumu hakkında bilgi verir ve test edilen modelin uyum düzeyini belirlemek için uyum iyiliği değerlerini hesaplar.

Araştırma kapsamında geliştirilen ÜYSÖ'nün AFA sonucunda keşfedilen tek faktörlü yapısı, yukarıda verilen kuramsal referanslar ışığında DFA kullanılarak test edilmiştir. Böylece ölçeğin yapı geçerliğini sağlamaya yönelik prosedürler izlenmiştir.

Ölçeğin tek faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla, AFA'nın örneklem grubundan farklı olarak ikinci bir gruba uygulama yapılmıştır. Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe sınırları içinde bulunan ortaokullarda, yeterli öğrencinin katılımıyla ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. Doğrulamayı faktörün çalışma grubunu oluşturan veriler Tablo 21'de sunulmuştur:

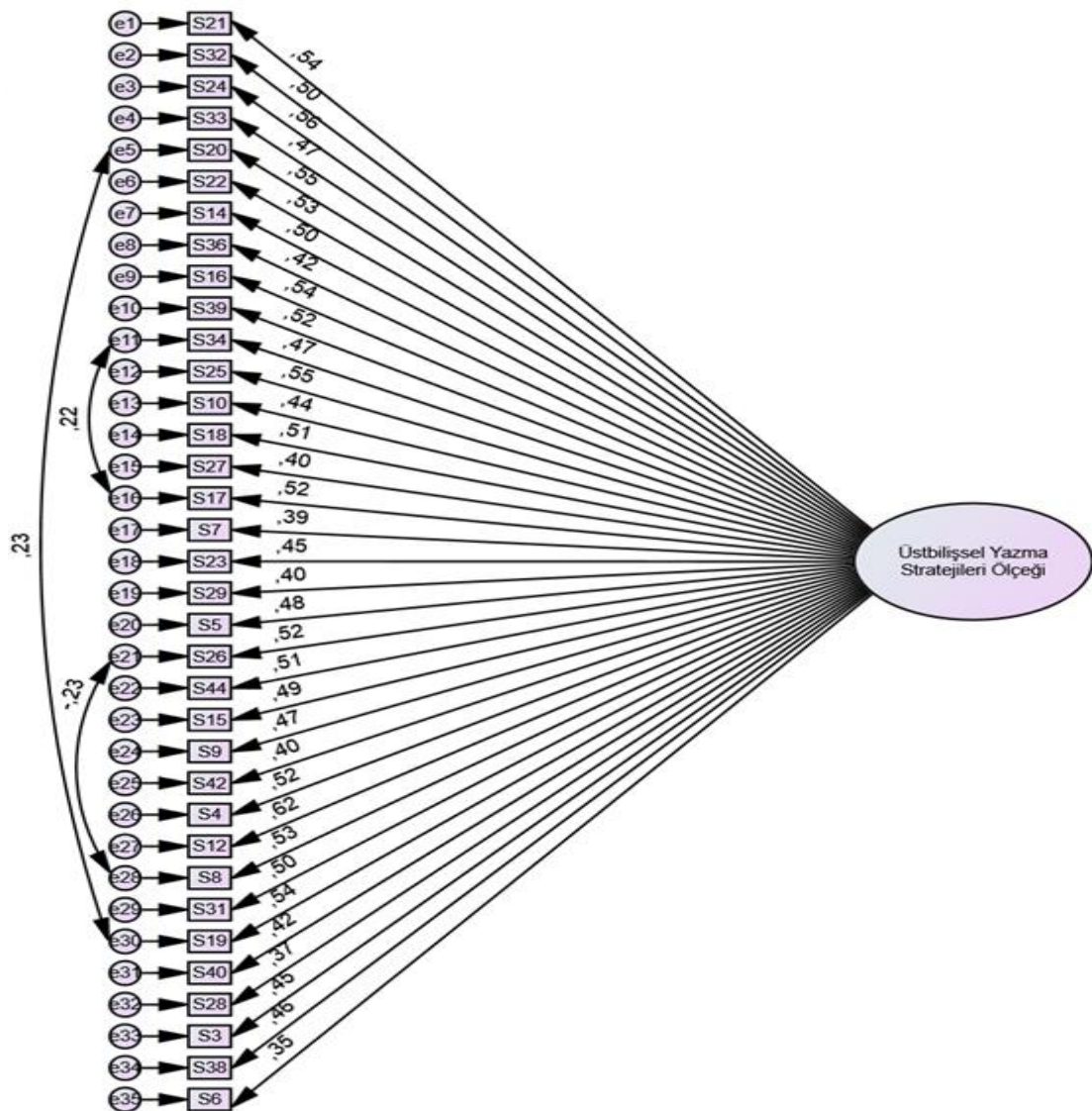
Tablo 21
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	170	48,02
	Erkek	184	51,98
	Toplam	354	100
Okul	Şubeler		
Öğretmenler Ortaokulu	7/H	17	4,80
	7/İ	43	12,15
	7/K	14	3,95
Farabi Ortaokulu	7/B	32	9,04
	7/D	33	9,32
Barguzu Ortaokulu	7/A	26	7,34
	7/E	37	10,45
91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	7/A	32	9,04
	7/C	38	10,73
	7/E	34	9,60
	7/G	28	7,91
N. F. Kısakürek Ortaokulu	7/D	20	5,65
Toplam		354	100

Tablo 21 incelendiğinde, ikinci çalışma grubunda 354 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bunların 170'i (% 48,02) kız, 184'ü (% 51,98) erkektir. Tüm öğrenciler

yedinci sınıf düzeyinden seçilmiş, gruplardan elde edilen veriler esas alınarak DFA yapılmıştır.

DFA ile oluşturulan modelin öncelikle t değerleri incelenmiştir. T değerlerinin 1,96'yı aşması 0.05, 2,56'yı aşması durumunda ise 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu anlamına gelir (Çokluk vd., 2018: 304). Modelin kabul edilebilirliği t değerlerinin anlamlı olmasını gerektirmektedir. Yapılan incelemede modeldeki en düşük t değerinin 5,859, en yüksek t değerinin ise 8,863 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler t değerlerinde herhangi bir sorun olmadığı anlamına gelmektedir. Test edilen tek faktörlü model Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin DFA Diyarımanı

($\chi^2=775,76$; Sd=557; $p< 0,001$)

DFA sonucunu gösteren Şekil 10 incelendiğinde, ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0,35-0,62 arasında değerler aldığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda programın öngörüsü doğrultusunda en yüksek üç değer için gerekli modifikasyonlar yapılmıştır. Şekil 10'da görüldüğü üzere S30 ile S5, S28 ile S21 ve S16 ile S11 arasında modifikasyon yapılmıştır.

İstatistik testlerinde anlamlı fark bulunması durumunda hatalı karar verme olasılığını gösteren, diğer bir ifadeyle hesaplanan ve beklenen kovaryans matrisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen p değeri (Aydın vd., 2018: 182), modelde gösterilen tüm yol katsayılarında $p < 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu nedenle başka uyum değerlerine de bakılmıştır.

DFA'da, daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için modifikasyon indeksi değerleri incelenmekte ve aynı gizil değişken altında yer alan maddelerin hata değerleri arasındaki korelasyonlar serbest bırakılabilmektedir. Bu çalışmada da uygun maddelerin hata değerleri arasındaki bazı korelasyonlar serbest bırakılmıştır. ÜYSÖ'nün tek faktörlü yapısını değerlendirmek üzere hesaplanan uyum değerleri Tablo 22'de gösterilmiştir:

Tablo 22
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Tek Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler
χ^2/sd	≤ 3	$\leq 4-5$	1,39
RMSEA	$\leq 0,05$	0,05-0,08	0,03
SRMR	$\leq 0,05$	0,05-0,10	0,06
PCLOSE	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$	1,00
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,92
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,89
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,87

(Kaynak: Çokluk vd. 2018).

Tablo 22 incelendiğinde, ölçeğe ait χ^2/sd , RMSEA, PCLOSE değerlerinin iyi uyum kategorisinde; SRMR, CFI, IFI, GFI, AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir kategoride olduğu görülmektedir.

ÜYSÖ'nün DFA ile hesaplanan ve standardize edilmiş tahmin sonuçlarına göre, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele ait değerlerin uyum kriterlerini

karşıladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin tek faktörlü yapısının eldeki veriler ile kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür.

AFA ve DFA süreçleri tamamlandıktan sonra ortaya çıkan ölçek deseninin güvenilirliğini belirlemek için yapılan Cronbach's Alpha testine göre, tek faktörlü ÜYSÖ'nün güvenilirlik katsayısı .932 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık açısından güvenilirlik katsayısının .90'nın üstünde olması, ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

ÜYSÖ'yü geliştirme sürecinin sonunda maddelerin korelasyon değerleri kontrol edilmiştir. Ölçeğin her bir maddesine ait düzeltilmiş toplam korelasyon değerleri Tablo 23'te sunulmuştur:

Tablo 23

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu

Madde	AFA	DFA	Madde	AFA	DFA
S3	0,463	0,429	S23	0,501	0,443
S4	0,489	0,500	S24	0,596	0,533
S5	0,500	0,459	S25	0,529	0,522
S6	0,421	0,340	S26	0,495	0,486
S7	0,501	0,367	S27	0,520	0,378
S8	0,486	0,493	S28	0,470	0,347
S9	0,486	0,454	S29	0,506	0,383
S10	0,529	0,415	S31	0,484	0,478
S12	0,486	0,589	S32	0,600	0,471
S14	0,549	0,474	S33	0,591	0,447
S15	0,494	0,466	S34	0,533	0,456
S16	0,534	0,516	S36	0,538	0,399
S17	0,512	0,504	S38	0,452	0,437
S18	0,523	0,490	S39	0,535	0,494
S19	0,481	0,524	S40	0,474	0,404
S20	0,578	0,538	S42	0,490	0,383
S21	0,601	0,509	S44	0,492	0,498
S22	0,551	0,504			

Tablo 23'te AFA kapsamında analiz edilen maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyon değerlerinin 0,421 ile 0,601 arasında; DFA kapsamında analiz edilen maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyon değerlerinin 0,340 ile 0,589 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Her iki örneklem grubunda da düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri kabul edilebilir aralıklarda bulunmaktadır.

Tek faktörlü ve 35 maddeden oluşan “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği” için yapılan analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamıştır. Beşli likert tipi ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35’tir.

Son olarak, ÜYSÖ’deki maddeler, üstbilişin iki temel yetkinlik alanı olan üstbilişsel strateji ve üstbilişsel bilgi boyutlarına göre tasnif edilmiştir. Sözü edilen bu tasnif, büyük ölçüde Schraw ve Denisson’un (1994: 472-475) üstbilişsel farkındalık ölçeğindeki tasnife dayanmaktadır. Yapılan tasnif ayrıca iki uzmanın görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Maddelerin boyutları belirlenirken, ifadelerin kapsam ve tanımlarına bakılmıştır. Bilgi boyutunda, her ölçek maddesi *ne* (bildirimsel), *nasıl* (işlemsel) ve *ne zaman, neden/niçin* (duruma bağlı bilgi) soruları kapsamında değerlendirilmiş, maddenin soruyu karşılama durumuna bağlı olarak tasnif yapılmıştır. Ölçeğin üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel strateji boyutları Tablo 24’te sunulmuştur:

Tablo 24

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeğinin Bilgi ve Strateji Boyutu

No	Madde	Bilgi Türü	Strateji Türü
S3	Yazmadan önce zihnimde konuyla ilgili yeni fikirler bulmaya çalışırım.	DBB	Ön Örgütleme
S8	Yazma konusunu öğrenince, ön bilgilerimi gözden geçiririm.	DBB	
S14	Öncelikle konuyla ilgili bildiklerimin yeterli olup olmadığını kestirmeye çalışırım.	İB	
S42	Konuyla ilgili bilgilerim yetersizse, önce araştırma yaparım.	DBB	
S7	Karar vermeden önce tek bir seçenek yerine birden çok seçeneği göz önünde bulundururum.	DBD	İşlevsel Planlama
S29	Yazmaya başlamadan önce, yazımın ana düşüncesini belirlerim.	DBB	
S44	Yazıya başlamadan önce, hangi stratejileri kullanacağıma karar veririm.	DBB	
S4	Konunun hangi yönüne yoğunlaşmam gerektiğini önceden düşünürüm.	DBB	Yönlendirilmiş Dikkat
S23	Konuyu dağıtmamak için yazımın sınırlarını önceden belirlerim.	DBB	
S32	Dikkatimi bilinçli bir şekilde, yazacağım metne yönlendiririm.	İB	
S9	Yazıda, düşüncelerimin anlaşılır olmasına dikkat ederim.	İB	Kavramayı İzleme
S12	Yazma sürecinde bilgilerimi işlevsel olarak kullandığımı fark ederim.	DBB	
S16	Yazımın içerik bakımından tutarlı ve uyumlu olmasına dikkat	İB	Üretimi

	ederim.		İzleme
S17	Metnin paragrafları arasında süreklilik olup olmadığına bakarım.	İB	
S26	Düşüncelerimi doğru ve mantıklı sıralamaya dikkat ederim.	İB	
S34	Yazarken, dil bilgisi kurallarına uyup uymadığımı kontrol ederim.	DBB	
S24	Metnin anlaşılır olması için dil ve anlatıma önem veririm.	DBB	
S10	Yazarken bir sorunla karşılaşırsam, bunun nedenini belirlemeye odaklanırım.	DBB	
S20	Yazma sürecinde karşılaştığım sorunları çözmek için uygun stratejiler kullanırım.	DBB	
S22	Yazımın içeriğini zenginleştirmek için zihnimi etkin biçimde kullanırım.	DBB	
S25	Yazma sürecini başlatmak için konu hakkındaki ön bilgilerimi kullanırım.	DBB	Stratejiyi İzleme
S33	Yazma esnasında, karşılaştığım güçlükleri çözenin yollarını ararım.	DBB	
S38	Yazımı geliştirmek için gerektiğinde farklı stratejiler kullanırım.	DBB	
S39	Yazma esnasında, ön bilgilerimi bilinçli olarak konuyla ilişkilendiririm.	DBB	
S6	Yazdıklarımı geriye doğru okumalarla sürekli gözden geçiririm.	İB	Çift Kontrollü İzleme
S40	Yazma sürecinde, metni iyileştirmek için düzeltmeler yaparım.	DBB	
S5	Yazma sürecinde, belirlediğim hedeflere uygun yazıp yazmadığımı sorgularım.	DBB	
S18	Konu dışına çıkıp çıkmadığımı sürekli kontrol ederim.	İB	Planı İzleme
S27	Yazıda, seçilen türe uygun bir anlatım planı olmasına dikkat ederim.	İB	
S21	Metni, belirlediğim ölçütlere uygunluk yönünden değerlendiririm.	İB	Üretimi Değerlendirme
S36	Anlatımın açık, anlaşılır ve etkileyici olup olmadığını değerlendiririm.	İB	
S28	Süreç sonunda iyi bir yazı yazıp yazmadığımı kendime sorarım.	DBB	Performansı Değerlendirme
S31	Yazma süreci bittiğinde, yazma yeteneğimle ilgili bir karara varabilirim.	DBB	Yeteneği Değerlendirme
S15	Daha iyi bir metin yazmak için ileride farklı stratejiler deneyebilirim.	DBB	Stratejiyi Değerlendirme
S19	Kullandığım stratejilerin en iyi seçenek olup olmadığını sorgularım.	İB	

DBB: Duruma bağlı bilgi; İB: İşlemsel bilgi

Tablo 24'e göre, ölçekteki 23 madde “ne zaman, neden/niçin” sorularını karşıladığı için duruma bağlı bilgi (DBB), 12 madde “nasıl” sorusuna yönelik olduğu için işlemsel bilgi (İB) içermektedir. “Strateji türü” başlığı altında bulunan stratejiler ise bildirimsel bilgi kategorisindedir. Planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme ana boyutlarından oluşan üstbilişsel stratejiler bu çalışmada literatüre dayalı olarak 18 alt strateji olarak ele alınmıştır. Bunlardan 13 tanesinin ölçeğe yansıdığı anlaşılmaktadır. Buna göre 4 madde ön örgütlenme, 3 madde işlevsel planlama, 3 madde yönlendirilmiş dikkat; 2 madde kavramayı izleme, 5 madde üretimi izleme, 7 madde stratejiyi izleme, 2 madde çift kontrollü izleme, 3 madde planı izleme; 2 madde üretimi değerlendirme, 1 madde performansı değerlendirme, 1 madde yeteneği değerlendirme, 2 madde stratejiyi değerlendirmeye yöneliktir. Üstbilişsel stratejilerin ana boyutlara göre maddelerin dağılımına bakıldığında, planlama boyutunda 10 madde, kendini izleme boyutunda 19 madde, öz değerlendirme boyutunda ise 6 maddenin yer aldığı görülmektedir.

3.3.1.3. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Ajzen ve Fishbein, tutumu genel olarak “belirli bir nesneye, sürekli olarak, olumlu ya da olumsuz bir şekilde yanıt vermeye yönelik öğrenilmiş bir yatkınlık” olarak tanımlamıştır (aktaran: McKenna, Kear & Ellsworth, 1995: 934). Kavram, Türk Dil Kurumunun Büyük Sözlük’ünde benzer biçimde, “Belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş eğilim” olarak yer almaktadır (TDK, 2019). Ajzen ve Fishbein’e göre (1977: 888), bir kişinin bir nesneye yönelik tutumu, nesneye verdiği yanıtların genel şeklini etkilemektedir. Bireyin iç dünyası, tutumla dışa yansımakta, varlık düzeyinde yaptığı değerlendirmeler “tutum” denilen eğilimle temsil edilmektedir. Tavşancıl’a göre (2014: 71) tutum, yaşantılar yoluyla öğrenilen, geçici olmayan, birey ile obje arasında düzenli ve yanlı bir ilişkinin kurulmasını sağlayan, olumlu ve olumsuz davranışlara yol açan ve tepkiden ziyade tepkide bulunma eğilimidir.

Teorik olarak bireyin herhangi bir varlık, durum veya olaya karşı eğilimini ifade eden tutum; doğal olarak, bireyde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta ortaya çıkan her türlü etkileşimde gözlenebilir hale gelir. Bu durum temel dil becerileri için de geçerlidir. Herhangi bir dil becerisine karşı olumlu ya da olumsuz tutum, öğrencinin ortaya koyacağı çaba ve motivasyonu etkilemektedir. Daha olumlu tutum sergileyen öğrencilerin yazma çaba ve motivasyonlarının diğer öğrencilere

göre yüksek olması beklenen bir durumdur ve yazma becerisinde bireysel farklılığa neden olan, öğrencinin çaba ve motivasyonunu etkileyen temel sebeplerden biridir. Nitekim araştırmalar, yazma becerisindeki akademik başarıyı önemli ölçüde etkileyen faktörlerin başında yazma tutumunun geldiğini göstermektedir (Graham, Berninger ve Fan, 2007: 517).

Bu çalışma, yukarıda sözü edilen kuramsal çerçeveye dayalı olarak, geçerli bir örneklem büyüklüğü üzerinden öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu kapsamda çalışma grubunu oluşturan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri için araştırmacı tarafından “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir (bkz. EK-2). Ölçeğin geliştirilmesi süreci aşağıdaki aşamaları içermektedir:

1. Aşama: Literatür taranması ve madde havuzu oluşturulması:

YYTÖ’nün geliştirilmesi için ilk aşamada literatür taranmış, mevcut tutum ölçekleri (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Ayrancı ve Temizyürek, 2017; Bağcı, 2007; Can ve Ünal, 2017; Göçer, 2014a; Karatay, 2015; Seban, 2012; Susar ve Beydemir, 2012; Temizkan ve Sallabaş, 2009) gözden geçirilmiştir. Literatürden elde edilen veriler ışığında ilk etapta 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler muhtemel bir faktörleşme için tasnif edilmiş ve haz, algı ile önem boyutları altında araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Böylece oluşturulan madde havuzunun boyutları hakkında analiz öncesi bir öngörü oluşturulmuştur.

2. Aşama: Uzman görüşüne başvurulması:

YYTÖ’nün taslağı şekillendikten sonra, kapsam ve görünüş geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda, Türkçe Eğitimi Bölümünde çalışan beş akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanında iki akademisyen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan ve doktora düzeyinde eğitimini sürdüren 4 Türkçe öğretmeninden (toplam 11 uzman) taslak ile ilgili görüş alınmıştır.

Uzmanlar, araştırmacı tarafından oluşturulan maddelere ve öngörülen boyutlandırmaya yönelik değerlendirme yapmışlardır. Her bir madde için “uygun” “düzenlenebilir” ve “uygun değil” şeklinde üç dereceden oluşan bir görüş bildirme formu hazırlanmıştır. Daha sonra uzmanlardan gelen veriler doğrultusunda ayıklamalar yapılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde, her bir maddenin ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüp ölçmediğini, ayrıca ilgili yapıyı yordayıp yordamadığını belirlemek için, ÜYSÖ’de olduğu gibi, uzmanların belirttiği görüşler Lawshe tekniği kullanılarak (bkz. s.114) puana dönüştürülmüştür.

3. Aşama: Ön deneme formunun hazırlanması:

Yazmaya yönelik tutum ölçeği için yukarıda açıklanan teknik kullanılarak, her bir madde için uzmanlar arası asgari uzlaşma standardı aranmıştır. Böylece uzmanlar tarafından belirtilen görüşler excel programı kullanılarak tabloya dönüştürülmüş ve bahsi geçen formül kullanılarak asgari değerler elde edilmiştir. Buna göre kapsam geçerlik oranı 0,59’un altında kalan maddeler ölçek taslağından çıkarılmıştır. Geriye 27 madde kalmıştır. Kalan maddeler rastgele sıralanmıştır.

Uzmanlar arası uyuma dayalı olarak yapılan kapsam geçerlik hesaplamasında, ölçek taslağındaki 10 madde 0,81, 17 madde ise 0,63 puan almıştır. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 0,59’luk eşik değeri aşan madde sayısı 27 olarak gerçekleşmiştir. Böylece ölçekteki madde sayısı 47’den 27’ye düşürülmüştür. Kalan 27 madde rastgele sıralanmış ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Faktör analizi için hazır hale getirilen ölçekte 5’li likert tipi (tamamen katılıyorum, genellikle katılıyorum, orta derecede katılıyorum, az katılıyorum, hiç katılmıyorum) derecelendirme kullanılmıştır. Öğrencilerin maddelere katılma düzeylerini belirlemek için tamamen katılıyorum 5, genellikle katılıyorum 4, orta derecede katılıyorum 3, az katılıyorum 2, hiç katılmıyorum 1 puan olarak sayısallaştırılmıştır.

4. Aşama: Ön denemenin yapılması:

Ölçeğin deneme formunun yapısal geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için Malatya ili merkez ilçesi Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe sınırları içinde bulunan ortaokullarda, yeterli öğrencinin katılımıyla ön deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Faktör analizinde ilk çalışma grubunu oluşturan bu gruba ilişkin veriler Tablo 25’te gösterilmiştir:

Tablo 25

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	141	51,09
	Erkek	135	48,91
	Toplam	276	100
Okul	Şubeler		
91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	7/C	34	12,32
	7/D	14	5,07
	7/E	35	12,68
	7/G	35	12,68
	7/İ	30	10,87
	7/A	33	11,96
Farabi Ortaokulu	7/C	33	11,96
	7/E	35	12,68
Barguzu Ortaokulu	7/B	27	9,78
	Toplam	276	100

Tablo 25’te görüldüğü gibi, ilk çalışma grubunda 276 öğrenci bulunmaktadır. Bunların 141’i (%51,09) kız, 135’i (%48,91) erkektir. Tüm öğrenciler yedinci sınıf düzeyinden seçilmiştir. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı, taslak aşamasında bulunan ölçekteki madde sayısına göre belirlenmiştir. Böylece daha güvenilir sonuç elde etmek için 27 maddeden oluşan taslaktaki madde başı gözlemci sayısı en az 10 kat olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin veri girişi esnasında, rastgele işaretleme yaptıkları anlaşılan öğrencilerle, duyarsız davranan veya maddeleri boş bırakan öğrencilerin verileri ayıklandıktan sonra geriye kalan öğrencilerin verileri değerlendirilmiştir.

5. Aşama: Ölçeğin faktör analizinin yapılması:

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA): Yazmaya yönelik tutum ölçeği verileri sayısal değerler verilmek suretiyle analize hazır hale getirilmiştir.

Öncelikle veriler faktör analizine uygunluk açısından incelenmiş, bu doğrultuda faktör analizi için ön koşul olarak kabul edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi (Barlett’s Test of Sphericity) kullanılmıştır. KMO testi örneklem büyüklüğünün faktör analizi açısından yeterli olup olmadığını belirler. Buna göre faktör analizi için KMO değerinin en az 0,50 üzerinde olması gerekir. Bu değer 1’e yakın olması, veri yapısının faktör analizi için yüksek oranda yeterlik ve uygunluk içerdiğine işaret eder. Ölçeğin KMO değerleri Tablo 26’da gösterilmektedir:

Tablo 26

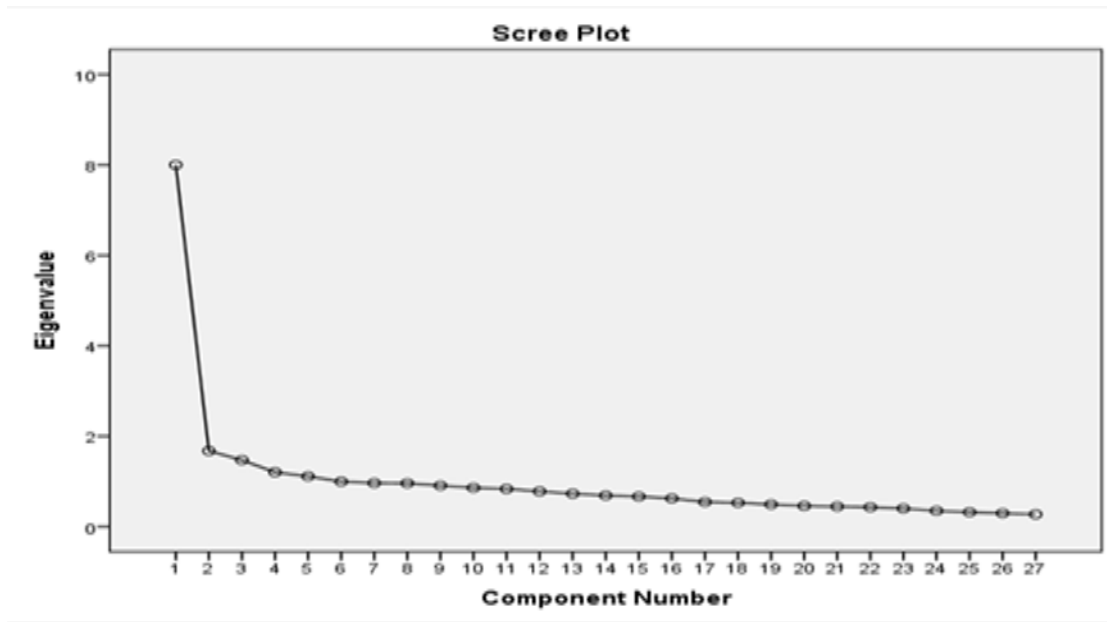
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.903
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2408,587
	df	351
	P	.000

Tablo 26 incelendiğinde, ölçeğin örneklem büyüklüğünün .903 olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan sonuç, ölçeğin faktör analizi için yeterli örnekleme sahip olduğuna işaret etmektedir. Literatürde KMO değerinin .90 ve üstü olması, örneklem büyüklüğü açısından mükemmel seviye olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 26'da faktör analizi yapılması için değişkenler arasındaki ilişkinin yeterliğini test eden Bartlett testi incelendiğinde Ki-Kare değeri 2408,587, serbestlik derecesi (df/degrees of freedom) 351, p değeri (sig./significance/anlamlılık) .000 olarak görülmektedir. Testte p değerinin 0.05'in altında olması koşulu aranır. Ölçek taslağı bu koşulu karşılamaktadır.

Örneklem grubuna ait verilerin faktör analizine uygun olduğu anlaşıldıktan sonra temel bileşenler metodu (principal components) kullanılarak AFA yapılmıştır. Bu doğrultuda faktör bileşenlerinin (component) toplam varyansa yaptığı katkı ile yamaç birikinti grafiği birlikte incelenmiştir. Yamaç Birikinti Grafiği Şekil 11'de sunulmuştur:

**Şekil 11.** Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Yamaç Birikinti Grafiği

Yapılan analizin ilk etabında toplam varyansın % 53,559'unu açıklayan ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'ın üstünde olan 6 faktör ortaya çıkmıştır. Üçüncü faktörden sonraki faktörlerin açıklanan varyansa katkılarının 5'in altına düşmesi, ölçekte azami faktör sayısının 3 olabileceğini göstermiştir (Kalaycı, 2006: 322). Nitekim sonraki aşamalarda birden fazla ölçüm yapılırken ve yamaç birikinti grafiği ile bileşenler birlikte değerlendirilince en tutarlı sonucun 3 faktörlü yapıda ortaya çıktığı gözlenmiştir. Böylece daha tutarlı sonuç elde etmek için ölçeğin 3 faktörlü olmasının isabetli olacağı değerlendirilmiştir. Buna göre üç faktörlü yapıda;

1. faktörün özdeğeri 8,009; açıkladığı varyans oranı 29,663,
2. faktörün özdeğeri 1,623; açıkladığı varyans oranı 6,013,
3. faktörün özdeğeri 1,479; açıkladığı varyans oranı 5,477'dir.

Ölçeğin boyutlarını oluşturan 3 faktör birlikte değerlendirildiğinde, faktörlerin toplam özdeğerinin 11,111; açıkladıkları varyans oranının % 41,152 olduğu belirlenmiştir. Yamaç birikinti grafiği ile birlikte incelenen ve üç faktörlü olduğu değerlendirilen yazmaya yönelik tutum ölçeğine ilişkin faktörler ve faktörlerin açıkladığı varyans yüzdeleri Tablo 27'de sunulmuştur:

Tablo 27
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin AFA Verileri

Tüm Faktörlere İlişkin Değerler				Üç Faktörlü Yapıya İlişkin Değerler		
Madde	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Toplamalı Açıklanan Varyans %
1	8,009	29,663	29,663	8,009	29,663	29,663
2	1,623	6,013	35,675	1,623	6,013	35,675
3	1,479	5,477	41,152	1,479	5,477	41,152
	1,215	4,501	45,653	1,215	4,501	45,653
	1,109	4,109	49,762	1,109	4,109	49,762
	1,025	3,797	53,559	1,025	3,797	53,559
	0,972	3,600	57,159			
	0,966	3,580	60,739			
	0,891	3,299	64,038			
	0,849	3,143	67,181			
	0,829	3,070	70,251			
	0,788	2,919	73,170			
	0,734	2,718	75,888			
	0,682	2,526	78,414			

0,664	2,459	80,874
0,628	2,326	83,200
0,568	2,103	85,302
0,528	1,955	87,257
0,489	1,810	89,067
0,459	1,700	90,767
0,441	1,634	92,402
0,426	1,576	93,978
0,393	1,456	95,433
0,347	1,285	96,719
0,319	1,181	97,899
0,290	1,073	98,972
0,277	1,028	100,000

Ölçeğin faktör sayısı belirlendikten sonra, faktörlerin daha kolay anlaşılıp yorumlanmasını sağlamak için varimax (dik döndürme) yöntemiyle rotasyon yapılmıştır (Büyüköztürk, 2017: 136). Daha sonra aynı yapı altında kümelenmeyen ya da aynı yapıyı ölçmeyen maddeleri ayıklamak amacıyla, her bir maddenin yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olmasına dikkat edilmiş ve öncelikli olarak binişik maddeler ayıklanmıştır. Daha tutarlı bir sonuca ulaşmak için maddelerin faktördeki yük değeri en az 0.40 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, binişik maddeler temizlendikten sonra, eşik değerin altında kalan maddeler çıkarılmıştır. Böylece maddelerin birbiriyle ilişkili biçimde kümelenmesi ve aynı faktörü ölçmesi amaçlanmıştır.

Söz konusu kriterlere göre yapılan ilk ölçümde, binişik maddeler tespit edilmiş ve maddeler arasında yük farkı en az olandan başlamak suretiyle ayıklamaya gidilmiştir. Buna göre sırasıyla 6, 21 ve 19. maddeler binişik olduklarından ölçekten çıkarılmıştır. Binişik maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan ölçümde 18. maddenin eşik değerin (0,40) altında kaldığı görülmüş ve ayıklanmıştır. Böylece ölçekten dört madde çıkarılmış geriye 23 madde kalmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısı ve Yük Değerleri

Maddeler	1. Faktör: Algı	2. Faktör: Haz	3. Faktör: Önem
S15	.699		
S7	.681		
S17	.677		
S5	.670		
S25	.654.		

S8	621		
S2	.614		
S20	.601		
S22	.559		
S12	.513		
S3	.420		
S13	.400		
S23		.660	
S4		.624	
S1		.597	
S10		.538	
S27		.501	
S26		.491	
S9		.405	
S16			.696
S14			.693
S11			.666
S24			.413
Özdeğer (Top=9,925)	7,017	1,513	1,395
Açıklanan Varyans (Top=% 43,151)	30,509	6,576	6,067

Tablo 28’de görüldüğü gibi, rotasyon sonrası belirginleşen ölçek maddeleri üç faktöre yönelik olarak kümelendi. Buna göre birinci faktörde yer alan maddeler (S15, S7, S17, S5, S25, S8, S2, S20, S22, S12, S3, S13) “algı”, ikinci faktörde yer alan (S23, S4, S1, S10, S27, S26, S9) maddeler “haz” (alma), üçüncü faktörde yer alan (S16, S14, S11, S24) maddeler “önem” (verme) olarak isimlendirilmiştir.

Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ilk boyutunu oluşturan 12 maddenin rotasyon sonrası yük değerleri .400 ile .699 aralığında yer almaktadır. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan 7 maddenin rotasyon sonrası yük değerleri .405 ile .660 aralığında bulunmaktadır. Ölçeğin üçüncü boyutunu ölçen 4 maddenin rotasyon sonrası yük değerleri ise .413 ile .696 aralığındadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA): Ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla, açıklayıcı faktör analizi için uygulama yapılan gruptan farklı olarak ikinci gruba uygulama yapılmıştır. Bunun için Malatya ili merkez ilçesi Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe sınırları içinde bulunan ortaokullarda, yeterli öğrencinin katılımıyla ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. DFA’nın çalışma grubunu oluşturan veriler Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29

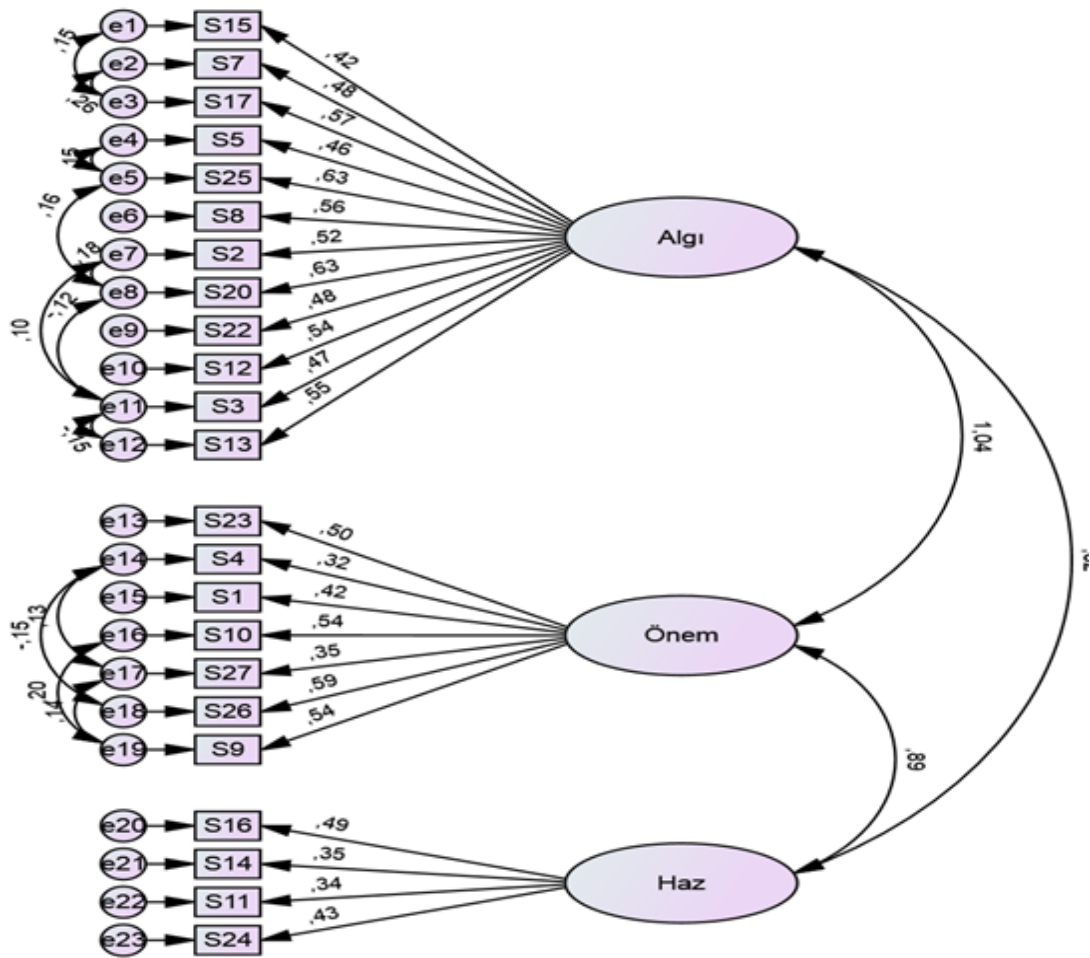
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	137	50,74
	Erkek	133	49,26
	Toplam	270	100
Okul	Şubeler		
91.000 Dev Öğrenci Ortaokulu	7/A	20	7,41
	7/B	35	12,96
	7/D	25	9,26
	7/F	38	14,07
	7/H	31	11,48
	7/J	34	12,59
	Toplam	270	100
Farabi Ortaokulu	7/B	28	10,37
	7/D	32	11,85
Barguzu Ortaokulu	7/A	27	10
	Toplam	270	100

Tablo 29 incelendiğinde, DFA örneklem grubunda 270 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Bunların 137'si (% 50,74) kız, 133'ü (% 49,26) erkektir. Tüm öğrenciler yedinci sınıf düzeyinden seçilmiştir.

Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin keşfedilen üç faktörlü yapısı DFA kullanılarak test edilmiştir. Bu testler, ölçme araçlarının yapı geçerliğinin belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yarayan ve bir yapısal eşitlik modeli türü olan DFA ile ölçeğin faktör yapısının eldeki veriler ile ne derece uyumlu olduğu hakkında bilgiler sağlanmıştır.

DFA kapsamında uygulama yapılan örneklemin öncelikle t değerleri incelenmiştir. Literatürde, t değerlerinin 1,96'yı aşması 0.05, 2,56'yı aşması durumunda ise 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmektedir. Yapılan incelemede modeldeki en düşük t değerinin 4,112 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, t değerlerinin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. DFA sonucunda, algı faktöründe bulunan maddelerin faktör yükleri 0,42-0,63; önem faktöründe bulunan maddelerin faktör yükleri 0,32-0,59; haz faktöründe bulunan maddelerin faktör yükleri 0,34-0,49 arasında değerler almıştır. DFA kapsamında test edilen üç faktörlü model Şekil 12'de gösterilmiştir:



Şekil 12. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Diyagram

$$\chi^2=352,25; Sd=215; p< 0,001$$

DFA sonucunu gösteren Şekil 12 incelendiğinde, programın öngörüsü doğrultusunda gerekli modifikasyonların yapıldığı görülmektedir. Şekilde görüldüğü üzere algı faktörü altında yer alan S15 ile S17, S7 ile S17, S5 ile S25, S25 ile S20, S2 ile S3, S8 ile S3, S3 ile S11 arasında; önem faktörü altında yer alan S4 ile S26, S4 ile S27, S10 ile S9, S9 ile S27 arasında modifikasyon yapılmıştır. Haz faktörü için herhangi bir modifikasyon önerisinde bulunulmamıştır.

Yazmaya yönelik tutum ölçeği için hesaplanan ve beklenen kovaryans matrisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyen p değeri, modelde gösterilen tüm yol katsayılarında $p< 0,001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır.

DFA'da, daha iyi uyum değerleri elde edebilmek için modifikasyon indeksi değerleri incelenmekte ve aynı gizil değişken altında yer alan maddelerin hata değerleri

arasındaki korelasyonlar serbest bırakılabilmektedir. Bu çalışmada da uygun maddelerin hata değerleri arasındaki bazı korelasyonlar serbest bırakılmıştır. DFA’da test edilen modelin uyum düzeyini belirlemek için uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin üç faktörlü yapısını değerlendirmek üzere hesaplanan uyum değerleri Tablo 30’da gösterilmiştir:

Tablo 30
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Üç Faktörlü Yapısına Ait Uyum Değerleri

Ölçüt	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değerler
(χ^2/sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	1,64
RMSEA	$\leq 0,05$	0,05-0,08	0,05
SRMR	$\leq 0,05$	0,05-0,10	0,06
PCLOSE	$.10 < p \leq 1.00$	$.05 \leq p \leq .10$	0,58
CFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,90
IFI	$\geq 0,95$	0,90-0,94	0,90
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,89
AGFI	$\geq 0,90$	0,89-0,80	0,86

(Kaynak: Çokluk vd. 2018).

Tablo 30 incelendiğinde, ölçeğe ait χ^2/sd , RMSEA, PCLOSE değerlerinin iyi uyum kategorisinde; SRMR, CFI, IFI, GFI, AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir kategoride olduğu görülmektedir.

Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin DFA ile hesaplanan, standardize edilmiş tahmin sonuçlarına göre, modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modele ait değerlerin uyum kriterlerini karşıladığı anlaşılmıştır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının eldeki veriler ile genel olarak kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği ve üç faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır.

Ölçeğin faktör analizi tamamlandıktan sonra ortaya çıkan ölçek yapısının güvenilirliğini belirlemek için yapılan Cronbach’s Alpha testi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı .890, 1. faktör için güvenilirlik katsayısı .873, 2. faktör için güvenilirlik katsayısı .724 ve 3. faktör için güvenilirlik katsayısı .605 olarak hesaplanmıştır.

Yazmaya yönelik tutum ölçeğini geliştirme sürecinin sonunda maddelerin korelasyon değerleri kontrol edilmiştir. Ölçeğin her bir maddesine ait düzeltilmiş toplam korelasyon değerleri Tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu

Madde	AFA	DFA	Madde	AFA	DFA
S1	0,457	0,391	S14	0,269	0,267
S2	0,568	0,498	S15	0,654	0,412
S3	0,512	0,436	S16	0,401	0,387
S4	0,302	0,306	S17	0,631	0,538
S5	0,468	0,426	S20	0,632	0,584
S7	0,478	0,435	S22	0,452	0,459
S8	0,586	0,511	S23	0,280	0,474
S9	0,456	0,535	S24	0,371	0,359
S10	0,555	0,537	S25	0,642	0,593
S11	0,469	0,311	S26	0,485	0,540
S12	0,483	0,507	S27	0,460	0,351
S13	0,467	0,507			

Tablo 31 incelendiğinde, AFA kapsamında analiz edilen maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyon değerlerinin 0,267 ile 0,593 arasında; DFA kapsamında analiz edilen maddelerin düzeltilmiş toplam madde korelasyon değerlerinin 0,269 ile 0,654 arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Her iki örneklem grubunda da düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri kabul edilebilir aralıklarda bulunmaktadır.

Üç faktör ve 23 maddeden oluşan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” için yapılan analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlamıştır. Beşli likert tipi ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23’tür.

3.3.1.4. Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Son yıllarda, metin dilbilim eksenli yaklaşımlara dayanan incelemeler, metni birtakım dil birliklerine indirgeyen biçimci anlayışın tersine, metinleştirmeyi etkileyen birçok farklı etkenden söz etmektedir. Metnin yapısı içinde birbiriyle ilişkili kelime, cümle ve paragrafların birlikte oluşturduğu anlam evreni derin ve karmaşık ilişkilerle biçimlenmekte; metnin parçası olan birimler, diğer dizgelere göre yorumlanmaktadır. Sözcük, sözcük grubu ve cümle gibi temel birimlerden oluşan dil,

kullanıldığı bağlama ve gördüğü işleve göre yeniden üretilmekte, metin sınırlarının ötesine geçebilecek biçimde dinamik anlam katmanları taşıyabilmektedir. Söz dizimi içinde yer bulan dil öğeleri, metnin sınırları içinde bulunan diğer öğelerle, hata metnin dışına taşarak dış dünyayla, üreticisi ve okuyucusuyla kurduğu ilişkiye göre anlam kazanabilmektedir.

Metin üretimine yönelik değerlendirmeler, genel bir kabule göre metinsellik ölçütleri ekseninde yapılmaktadır. Bağdaşıklık, tutarlık, amaçlılık, kabullenebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık olmak üzere yedi temel başlık altında ölçütler sıralanmaktadır (De Beaugrande ve Dressler, 1981, aktaran: Mert, 2011: 10). Metni var eden dilin yüzey yapısı ile derin yapısı ya da dilin biçim boyutu ile anlam boyutunda yapılan üretimin verilen ölçütleri karşılaması gerekmektedir. Örneğin metin içinde üretilmiş bir dil birliği, dilin değişmez kurallarıyla kodlanmakta ve dilbilgisel açıdan dilin yüzey yapısı içinde görülebilen bağdaşıklık zorunlu kılmaktadır. Yine birbiriyle bağdaşık birlikler etrafında üretilmiş metin birimleri, derin yapıda, mantıksal açıdan tutarlı olmayı gerektirmektedir. Bunlara ilaveten, bir bildirişim aracı olarak metnin, içerik bakımından amaçlı bir etkinlik olması gerekmektedir (Göçer, 2010: 273). Çünkü hiçbir metin rastgele üretilmez; aksine her metnin bir iletisi, okuruna aktardığı bir içeriği (bilgisi) vardır. Ayrıca metinler, içinde üretildiği bağlamla ve diğer metinlerle ilişkili yapılardır.

Metinsellik ölçütlerinin sağlanabilmesi, metinleştirme sürecinde ancak zihinsel alanda yürütülebilecek egemen bir denetim mekanizması ile mümkündür. Bu nedenle metin üretiminin, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden bağımsız biçimde gerçekleşmeyeceği anlaşılmaktadır. Bilişsel düzeyde üretilen metnin hemen her aşamasını kontrol stratejileriyle denetleyen ve hem sürece hem de sonuca kesintisiz müdahale eden üstbilişsel kontrol araçları bulunmaktadır. Biliş düzeyinde devam eden zihinsel faaliyetleri denetleyen üstbiliş, doğal olarak biliş düzeyinde üretilen metni önceden standardize edilmiş ölçütlere göre sınamakta, üretimin, kabul gören kriterlere (metinsellik ölçütleri) uygun biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Başka bir ifadeyle üstbiliş, bilişin hatalarına müdahale etmekte; olanı, olması gerekene dönüştürmektedir. Böylece üretilen metin, üretilmek istenen metne evirilmektedir.

Diğer yandan metinsellik ölçütleri olarak verilen kavramların, literatürde üstbiliş için yapılan tanımlamaların ya da üstbilişsel stratejilere yüklenilen

sorumlulukların kapsamına girdiği değerlendirilmektedir. Çünkü metnin doğru biçimde örülmesi ya da tutarlı örgütlenmesi, dil birliklerinin uygun biçimde ilişkilendirilmesi ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Toplumsal uzlaşılar eşliğinde üretilen dil birlikleri tek başlarına metin denilen anlamlı yapıyı oluşturamaz; bunlar ancak metnin yapısında bulunan diğer birliklerle ilişkili ve işlevsel hale getirilirse metin denilen bütünlük ortaya çıkar. Bu ise ancak düzenleyici ve kontrol edici zihinsel mekanizmalar aracılığıyla gerçekleşebilir. Bu durum, üstbilis adı verilen kontrol süreçlerinin görev tanımlarıyla örtüşmektedir.

Esas itibariyle yazma becerisi hemen her yönüyle üstbilis bir beceri olduğu halde (Hacker vd., 2009: 160-164), erişilebilen ölçme araçları arasında üstbilis stratejileri odaklı veya bu stratejilere ait kavramlar etrafında oluşturulmuş bir dereceli puanlama anahtarına (DPA) rastlanılmamıştır. Bu nedenle üstbilis stratejilerine dayalı bir dereceli puanlama anahtarı geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Böylece, araştırma kapsamında hem deney hem de kontrol grubunda, öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesi için üstbilis yazma stratejileri esas alınarak bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir (bkz. EK-3). Araştırmanın hedefleriyle uyumlu olması açısından bilgilendirici metinlere yönelik olarak geliştirilen DPA'nın hem metinsellik ölçütlerini hem de mevcut öğretim programında öngörülen kazanımları içermesine dikkat edilmiştir.

Öğrencilerin üstbilis yazma stratejilerine dayalı olarak ürettikleri metinleri değerlendirmek üzere tasarlanan üstbilis yazma stratejilerine yönelik DPA'nın geliştirilme sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Üstbilis yazma stratejilerine yönelik DPA taslağını geliştirmek amacıyla öncelikle yerli ve yabancı literatür taranmış ve mevcut DPA'ların dayandığı kriterler incelenmiştir. DPA'nın tasarlanmasında üstbilis yazma stratejileri gözden geçirilmiş ve bu stratejilerden hangilerinin metin üretimine yansıyabileceği değerlendirilmiştir. Üstbilis yazma stratejilerine yönelik DPA'nın, literatür verileri doğrultusunda planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme olmak üzere üç boyutlu olması uygun görülmüştür. Adı geçen stratejiler, üstbilis yazma süreçlerinin omurgasını oluşturan, araştırmanın ulaşmak istediği hedeflerle uyum gösteren ve literatürde üzerinde genel olarak mutabakat sağlanan stratejilerdir (Brown, 1982: 87; Cohen, 1994: 4; Deseote & Roeyers, 2002: 124; Kim, 2013: 7; O'Malley vd., 1987a: 4;

Schraw & Moshman, 1995: 354; Wenden, 1998: 519; Wey, 1998: 1;). Bu stratejiler aynı zamanda sürece dayalı yazma çalışmalarının da esasını oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında geliştirilen DPA’da planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme ana boyutlarının altında yer alan bazı stratejilere yer verilememiştir. Strateji seçiminde dört ölçüt belirlenmiştir:

- Stratejiler tamamıyla örtük olmamalıdır.
- Yazılı ürüne yansiyabilmelidir.
- Doğrudan yazma becerisiyle ilgili olmalıdır.
- Binişik olmamalıdır.

Buna göre örtük stratejiler, yazma dışında kalan diğer dil becerilerine yönelik stratejiler, yazılı metne yansımayan stratejiler ve binişik olduğu değerlendirilen stratejiler DPA kapsamına alınmamıştır. Ölçütlerin gerekçeleri aşağıda açıklanmıştır:

Üstbiliş stratejilerinin kullanımı açık veya örtük biçimde gerçekleşebilmektedir. Stratejilerin bazılarının gözlenen, bazılarının ise gözlenemeyen stratejiler olduğu literatürde de geçmektedir (Chamot, 2005: 113; Veenman vd., 2006: 6). Stratejinin örtük ya da açık olması kalıcı bir özellik değildir. Örtük olan bazen açık, açık olan bazen örtük olabilir. Yazılı anlatım bağlamında, örtük stratejilerin kullanılıp kullanılmadığı veya ne derece kullanıldığı metinleştirme sonucunda ortaya çıkan ürünle ölçülemez. Elbette farklı ölçüm teknikleri kullanılarak bu tür stratejilerin kullanılma durumu belli oranda tespit edilebilir; ancak puanlayıcı merkezli ölçme araçlarıyla örtük stratejilerin yazılı metinlere yansıma oranlarını belirlemek oldukça güçtür. Bununla birlikte örtük olarak kullanılsa bile metne yansiyabilen stratejiler vardır. Örneğin metin yazarı tarafından örtük biçimde, zihinsel boyutta ve işlevsel planlama kapsamında belirlenen hedef kitle, amaç, metin türü, anlatım planı gibi unsurlar ürüne yansiyabilmektedir. Benzer biçimde, kendini izleme stratejisinin alt boyutlarından bir olan stili izleme, temelde üslubun karakteristik olarak metne yansımaz. Ancak objektif ölçütlerle açıklanamayan veya açık ve anlaşılır biçimde yansımayan stratejiler bulunmaktadır. Geliştirilen DPA’yla sınırlı olmak kaydıyla, “yönlendirilmiş dikkat, seçici dikkat, öz yönetim, çift kontrollü izleme ve stratejiyi değerlendirme” stratejileri bu kapsamda değerlendirilen stratejilerdir. Bunlar puanlayıcı açısından muğlak ve örtüktür. Şu halde, temel dil becerileri eğitiminde kullanılan stratejilerin bazıları örtüktür ve örtük stratejiler

metinleştirme sürecinde ve metin üretiminin sonunda puanlayıcı/değerlendirici tarafından dışarıdan gözlemlenemeyen stratejilerdir. DPA geliştirme süreci, metne yansıyabilen stratejilerden hareket etmeyi zorunlu kıldığından bu stratejilere yer verilmemiştir.

İzleme stratejisinin alt boyutlarından olan işitsel izleme, dinleme/izleme becerisine yöneliktir. Seçici dikkat ise daha ziyade dil girdisine yoğunlaşmayı esas alan örtük bir stratejidir (Chamot vd.,1987: 136) ve alıcı dil becerilerinde kullanılmaktadır. Bunlar da yazma stratejilerinin dışında tutulmuştur.

Diğer yandan değerlendirme stratejisinin alt boyutları içinde yer alan performans değerlendirme, yeteneği değerlendirme ile dil repertuvarını değerlendirme stratejileri daha ziyade metin yazarının kendisini değerlendirmesine yönelik stratejilerdir. Bu üç alt boyut, üründen ziyade kişisel yeterliği değerlendirmeye daha doğru sonuç verme eğilimi taşımaktadır. Nitekim üstbiliş dayalı strateji çalışmalarında (Chamot & Kupper, 1989: 16) her üç değerlendirme biçimi de genellikle yazarın kendisini gözden geçirmesi kapsamında ele alınmakta ve yazma görevinin icra edilmesinde gösterilen çaba ile kişisel yetenek ve yeterliğin doğrudan yazarın kendisi tarafından değerlendirilmesini öngörmektedir. Kişisel performans, yetenek ve yeterliği belli bir gruba göre standardize etmek, eğitimde ve bilhassa yazma becerisinde önemli bir değişken olan bireysel farklılıkları göz ardı etmek demektir. Bu nedenle öğrencilerin yetenek, yeterlik ve performansına yönelik değerlendirmelerde, ölçek formu kullanılmasının daha doğru olacağı görüşüne varılmış ve bunlar DPA taslağına alınmamıştır.

Bazı üstbiliş stratejilerinin farklı becerilerde farklı işlevler gördüğü; ancak tek bir dil becerisi için binişikliğe sebep olduğu değerlendirilmektedir. Üstbilişsel yazma stratejileri, yazma süreçlerinin doğası gereği, doğrusal değil yinelemeli olarak işleyen stratejilerdir. Örneğin metinleştirme esnasında izleme ile değerlendirme stratejileri neredeyse eş zamanlı kullanılmaktadır. Bunun sebebi, yazılı üretimin çok boyutlu ve anlık zihinsel süreçler içermesidir (Nelms, 1994: 108). Yazma sırasında eş zamanlı olarak kullanılan stratejiler arasında stratejiyi izleme ve stratejiyi değerlendirme sayılabilir. Hacker vd. (2009: 162), üstbilişsel yazma modelinde, metin üretimi esnasında izleme ve kontrol (değerlendirme) süreçleri arasında 100 ms kadar kısa bir zaman diliminin olduğunu belirtmektedirler. Bu kısa zaman aralığı, aynı zamanda biliş

(nesne düzeyi) ile üstbiliş (meta düzey) arasında izleme ve değerlendirmeye yönelik görev ve etkileşimin gerçekleşme aralığıdır. İzleme stratejisi, anlık veri akışı sonucunda referansını değerlendirme stratejisinden alan ve metin üretimi esnasında düzenleyici görevler üstlenen bir stratejidir. Zihinsel alanda, söz konusu iki farklı stratejinin anlık müdahaleleriyle gerçekleşen yazılı anlatım, esasen çoğul bir görevle ortaya çıkarılmış yekpare bir üründür ve icracı görev izleme stratejisindedir. Bu nedenle DPA taslağında, görevi icra eden stratejiyi izleme, yazılı ürüne açık biçimde yansıdığı için puanlamaya dâhil edilmiş; stratejiyi değerlendirme ise, hem tekrara düşmemek hem de yazma süreci sonucunda ortaya çıkan ürene örtük biçimde yansıdığı için puanlama dışı bırakılmıştır.

Benzer biçimde görsel izleme, ürünü değerlendirme stratejisi kapsamına da girebilen bir stratejidir. Yazılı anlatımda görsel izleme daha ziyade kelimelerin doğru yazımıyla ilgilidir. Fiziki olarak doğru yazmanın izlenmesi ile değerlendirilmesi anlık zaman diliminde ve ardışık olarak gerçekleşmektedir. DPA’da tekrara düşmemek, geliştirilmesi planlanan ölçme aracının verimliliğini artırmak amacıyla görsel izlemeyle ürünü değerlendirme arasında bir tercih yapılmış, mevcut DPA’larda olduğu gibi, yazımla ilgili hususların ürünü değerlendirme kapsamında olmasının daha doğru olacağı değerlendirilmiştir. Böylece seçici dikkat, yönlendirilmiş dikkat, öz yönetim, işitsel izleme, görsel izleme, çift kontrollü izleme, performansı değerlendirme, yeteneği değerlendirme, stratejiyi değerlendirme ve dil repertuarını değerlendirme stratejileri açıklanan gerekçeler nedeniyle DPA’ya alınmamıştır.

İkinci aşamada DPA’nın üç boyutundan ilki olan planlama boyutunda ön örgütlenme ve işlevsel planlamanın alt boyutlar olarak kalmasına karar verilmiştir. Diğer bir boyut olan kendini izleme ana boyutunun kavramayı izleme, üretimi izleme, stili izleme, stratejiyi izleme ve planı izleme olarak beş alt boyuta ayrılmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir. Aynı şekilde değerlendirme ana boyutunun da üretimi değerlendirme alt boyutuyla DPA’da yer alması uygun görülmüştür.

Üçüncü aşamada DPA’nın her bir boyutuna yönelik ölçütler belirlenmiş, bunun için 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (s. 231) bulunan “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu”nun uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda sözü edilen değerlendirme formundan 12 ölçüt alınmış (12, 13, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30. maddeler) 22 ölçüt ise literatürden yararlanılarak araştırmacı tarafından eklenmiştir. Buna göre planlama boyutu için 11

(ön örgütlenme 5, işlevsel planlama 6), izleme boyutu için 13 (kavramayı izleme 1, üretimi izleme 4, stili izleme 1, stratejiyi izleme 2 ve planı izleme 5), değerlendirme boyutunun altında bulunan üretimi değerlendirme için 10 ölçüt belirlenmiştir. Böylece DPA’da 34 ölçüte yer verilmiştir.

Hem ölçütleri hem de bu ölçütlerin düzeylerini belirlemek için konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Aktaş ve Alıcı, 2018; Akyol, 2014; Arı, 2008; Beyreli ve Arı, 2009; Göçer, 2014b; Karatay, 2015; Melanlıoğlu, 2016; Parlak ve Doğan, 2014; Şengül, 2011, Ülper, 2008; Zorbaz, 2013) gözden geçirilmiştir. Alandaki çalışmalardan yararlanılarak DPA, “kabul edilemez, yetersiz, kabul edilebilir, yeterli” olmak üzere dört düzeyi içerek biçimde tasarlanmış ve ön uygulama yapılmıştır. Belirlenen düzeylere ait tanımlamalar aşağıda verilmiştir:

Yeterli (3): Yazma görevi, belirlenen stratejilere uygun ve etkili biçimde yerine getirilmiştir.

Kabul Edilebilir (2): Yerine getirilen yazma görevi, belirlenen stratejilere uygun olmakla birlikte, beklenen ideal performansı yansıtmamaktadır.

Yetersiz (1): Yazma görevi, belirlenen stratejiler açısından büyük oranda eksiklikler içermekte ve hedeflenen kazanımları karşılayamamaktadır.

Kabul Edilemez (0): Yazma görevi, beklenen performans açısından hemen hemen yerine getirilmemiş düzeyde ürüne yansımıştır.

Dördüncü aşamada üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik DPA’nın amaca uygun ve doğru ölçüm yapabilmesi için kapsam geçerliği (iç geçerlik) sağlanmıştır. Üç boyut ve 34 ölçütten oluşan DPA, uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe Eğitimi Bölümünde çalışan beş akademisyen, ölçme ve değerlendirme alanında iki akademisyen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan ve doktora düzeyinde eğitimini sürdüren 4 Türkçe öğretmeninden (toplam 11 uzman) taslak ile ilgili görüş alınmıştır. Uzmanlar tarafından yapılan öneriler dikkate alınarak 4 madde (ön örgütlenme, üretimi izleme, planı izleme ve üretimi değerlendirme boyutlarından birer madde) taslaktan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri sonucunda 30 madde ve 3 boyuttan oluşan DPA’ya son şekli verilmiştir.

Çalışmanın beşinci aşamasında, Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçe sınırları içinde bulunan 54 ortaokul yedinci sınıf öğrencisiyle ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden elde edilen yazılı metinlerden 30 tanesi seçkisiz yöntemle ayıklanmış ve iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. İlk iki puanlayıcı arasında fark olması halinde, üçüncü puanlayıcının değerlendirmesine başvurulmuştur.

Çalışmanın sonunda Kendall'in uyum katsayısı kullanılarak DPA'nın güvenilirliği sağlanmıştır. Kendall'in uyum katsayısı (Kendall W), iki ve daha fazla değerlendirmeci arasındaki uyumu belirlemek amacıyla kullanılan bir testtir (Karagöz, 2010: 27). Ölçüm sonucunda yazma performansını değerlendiren üç puanlayıcı arasındaki uyum katsayısının .811 olduğu görülmüştür. Bu, puanlayıcılar arasındaki uyumun % 81 olduğu anlamına gelmektedir.

3.3.1.5. Görüşme Formu

Deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (bkz. EK-4). Görüşme sorularının anlaşılır, yansız, öğrencilerin cevaplayabileceği nitelikte, tek amaçlı ve varsayimsız olmasına dikkat edilmiştir (Karasar, 2019: 213-214). Görüşme formuyla ilgili biri eğitim programları ve öğretim alanında, üçü Türkçe eğitimi alanında çalışan dört akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Form, uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzenlenmiş ve hazır hale getirilmiştir.

3.3.2. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama boyutu 07.09.2020-13.11.2020 arasında gerçekleşmiştir. Araştırma sonucunun, araştırmacıdan kaynaklı etkilerden arındırılması için bütün uygulama çalışmaları ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulamanın ilk haftasında, deney ve kontrol gruplarına ön testler (ÖYBM, ÜYSÖ, YYTÖ) uygulanmıştır. Aynı hafta içerisinde ön test sonuçları analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre çalışma grupları belirlenmiştir.

Deneyisel işlem öncesinde, üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik kitapçıkları ders öğretmeni aracılığıyla deney grubundaki öğrencilere dağıtılmıştır (bkz. EK 5). Bu kitapçıklardaki tüm içerikler literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından üretilmiştir. Etkinlikler, şekiller, sayfa

düzeni gibi unsurlar araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Kitapçıklar deney grubundaki öğrenci sayısı kadar çoğaltılmış, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için yüksek kalitede ve renkli baskı yapılmıştır. Böylece yapılacak etkinliklerin, öğrenciler tarafından, dersi tamamlayan bir çalışma ve etkinlik kitabı gibi algılanması amaçlanmıştır.

Üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan etkinlik kitapçığı için MEB'e bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmenliği yapan ve Türkçe eğitimi alanında doktora eğitimini sürdüren dört öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Etkinliklerin seviyeye uygunluğu, hedeflenen kazanımları karşılama düzeyi, uygulanabilirliği, verilme sırası, özerk veya öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik ediciliği, sayıca yeterliği, üstbilişsel yazma stratejileri becerisini geliştirmeye katkısı ile öğrencilerin sürece aktif biçimde katılımını yordayıp yordamadığı uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak kitapçıklar üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır. Son şekli verilmeden önce, biri program geliştirme, ikisi Türkçe eğitimi alanında çalışan üç akademisyen tarafından kitapçık kontrol edilmiştir. Deney grubundaki etkinlikler, hazırlanan etkinlik kitapçığı dâhilinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılmıştır.

Deneysel işlem öncesinde, etkinliklerin uzaktan eğitim yoluyla ne şekilde yapılacağı konusunda öğretmene sunum yapılmıştır. Deney grubuyla kontrol grubunun dersleri aynı öğretmen tarafından verilmiştir. Böylece uygulama süreçleri doğal olmayan faktörlerden arındırılmaya çalışılmıştır.

Uygulamaların ilk ve son haftası ön testler ve son testlere ayrılmıştır. Aradaki 8 hafta boyunca ikişer ders saatinde uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ders öğretmeniyle iş birliği yaparak, etkinliklerin gerçekleşme süreçleri hakkında gerekli yönlendirmelerde bulunmuştur. Süreç boyunca sadece ders öğretmeniyle görüşmeler yapılmış, öğrencilerle doğrudan iletişim kurulmamıştır. Böylece strateji eğitim süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliğini zedeleyecek yapay müdahalelerden kaçınılmıştır. Etkinliklerin öğrenciler tarafından, normal eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası gibi algılanmasına gayret edilmiş, araştırma sonuçlarının öğrencilerin aşırı motivasyonu ile manipüle edilmemesine dikkat edilmiştir. Deneysel süreç sonrasında, deney grubundaki öğrenciler son test puanlarına göre sıralanmış; en yüksek, orta ve en düşük puanlı 21 öğrencinin görüşü alınmıştır.

Deney grubunda, üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik uygulamalar aşağıdaki sırada gerçekleştirilmiştir:

Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Planı

(2020 Yılı)	Deney ve Kontrol Grubu	
1. Hafta 07-11 Eylül	Çalışma grubuna ilk haftanın farklı günlerinde <i>üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği ile yazma becerisi tutum ölçeğinin</i> uygulanması. Çalışma grubuna <i>ön testin</i> uygulanması.	
Deney Grubu		
2. Hafta 14-18 Eylül	Planlama Stratejisi Alt strateji: Ön Örgütleyiciler	Çalışmalar hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi, etkinliklerin uygulama ilkelerinin sunulması, ön örgütleme ile ilgili eğitimin verilmesi.
3. Hafta 21-25 Eylül	Alt strateji: İşlevsel planlama	İşlevsel planlama stratejisi ile ilgili eğitimin verilmesi.
4. Hafta 28 Eylül-02 Ekim	Alt strateji: Yönlendirilmiş dikkat İşlevsel planlama	Yönlendirilmiş dikkat ve işlevsel planlama stratejileri ile ilgili eğitimin verilmesi.
5. Hafta 05-09 Ekim	Kendini İzleme Stratejisi Alt stratejiler: Kavramayı izleme Üretimi izleme Stili İzleme	Kavramayı izleme, üretimi izleme ve stili izleme stratejilerini kullanma ile ilgili eğitimin verilmesi.
6. Hafta 12-16 Ekim	Alt stratejiler: Stratejiyi izleme Planı izleme Çift kontrollü izleme	Stratejiyi izleme, planı izleme ve çift kontrollü izleme stratejilerini kullanma ile ilgili eğitimin verilmesi.
7. Hafta 19-23 Ekim	Öz Değerlendirme Stratejisi Alt stratejiler: Üretimi değerlendirme Performansı değerlendirme	Üretimi değerlendirme ve performansı değerlendirme stratejileri ile ilgili eğitimin verilmesi.
8. Hafta 26-30 Ekim	Alt stratejiler: Yeteneği değerlendirme Stratejiyi değerlendirme	Yeteneği değerlendirme ve stratejiyi değerlendirme stratejileri ile ilgili eğitimin verilmesi.
9. Hafta 02-06 Kasım	Üstbilişsel yazma stratejileri kullanarak metin üretme (uygulama) çalışması. Strateji eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve strateji transferine yönelik	

etkinliklerin yapılması.

Deney ve Kontrol Grubu	
10. Hafta	Çalışma grubuna son haftanın farklı günlerinde <i>son test, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği ile yazma becerisine yönelik tutum ölçeği</i> tekrar uygulanması.
09-13 Kasım	Öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veriler; ÜYSÖ, YYTÖ, ÖYBM ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma denenceleri .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Deneysel işlemlerden önce ÜYSÖ, YYTÖ ve ÖYBM deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normallik gösterip göstermediği -grup sayısı 50'den az olduğu için- Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş, verilerin homojenliği için Levene testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son testlerinden elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için ön test ile son test arasındaki puan farkı incelenmiştir. Böylece ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normallik testine tabi tutulmuş (Büyüköztürk, 2017: 67), testteki anlamlılık değerlerinin .05'ten büyük olması şartı aranmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

Hem deney hem de kontrol grubunun 50'den az olması nedeniyle, ön ve son testlerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar verilirken Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017: 42). Ön testlerden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı belirlenirken her bir veri toplama aracından öğrencilerin aldığı toplam (genel) puan dikkate alınmıştır. Ayrıca betimleme tablosundaki ortalama (mean) ve ortanca (median) değerlerinin eşit ya da yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Normallik varsayımı için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının aralıkları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu değerlerin 0'a yakın

olması normal dağılıma işaret etmektedir. Bununla birlikte literatürde bu katsayılar ile ilgili farklı aralıklar kabul edilmektedir. Çokluk vd.'nin (2018: 16) normallik varsayımını sağlayan çarpıklık ve basıklık değerleri için verdiği referans aralıkları ± 1.0 'dır. Tabachnick ve Fidell'in (2013: 79-80) formülünde belirtilen çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,50 ile +1,50 arasındadır. Kline (2011: 63), normal dağılım için çarpıklık değerinin -3 ila +3 aralığında; basıklık değerinin ise 10'dan küçük olması gerektiğini belirtmiştir. Şencan'a göre (2005: 200-201), verilerin normal dağılımı için, çarpıklık katsayısının ± 1 ve z değerinin ± 2 ; aynı şekilde basıklık katsayısının da ± 1 ve z değerinin ± 2 aralığında olması gereklidir.

Yukarıda verilen betimsel verilere ilaveten grafiksel veriler dikkate alınmıştır. Bu çerçevede frekans histogramı, Q-Q Plot ve Box Plot grafikleri incelenmiştir. Normallik varsayımına kanıt olması amacıyla, histogram frekanslarının çan eğrisine benzer bir simetri oluşturup oluşturmadığına; değerlerin Q-Q Plot grafiğindeki doğrusal çizginin etrafında paralel ve düz olarak konumlanıp konumlanmadığına; Box Plot grafiğinde medyan çizgisinin birinci ve üçüncü çeyrek çizgilerine göre konumuna, minimum değer ile maksimum değerlerin kendilerinden önceki çeyrek çizgilerine eşit mesafede olup olmadıklarına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2017:40; Çokluk vd., 2018: 15).

Veriler analiz edilmeden önce gruplar arasında varyansların eşit olup olmadığını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi, eşvaryanslılığı esas alan, varyanslar arasında homojenliği belirleyen bir testtir. Testin sig. (p) değerinin 0.05'ten büyük olması durumunda gruplar arasında fark olmadığı, varyansların eşit olduğu sonucuna varılmıştır (Çokluk vd., 2018: 20).

Elde edilen verilerin belirtilen ölçütlere veya referans değerlerine uyması durumunda testlerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Verilerin normallik sınaması yapıldıktan sonra hangi testlerin kullanılacağına karar verilmiştir.

Testlerin normallik varsayımını karşılaması durumunda;

- Deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerini veya giriş davranışlarını ölçerek gruplar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için yine bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ölçümlerde bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır.

Testlerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda;

- Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

- Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik ölçümlerde Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır.

Öğrenciler tarafından üretilen metinlerin değerlendirmesini yapan puanlayıcıların kendi aralarındaki uyumunu ölçmek için Kendall's W testi kullanılmıştır.

Çalışmada gruplar arasında tespit edilen istatistiksel farkların anlamlılık değerinin yanında etki büyüklükleri de analiz edilmiştir. Etki büyüklüğü, çalışmadan elde edilen sonuçlarla yokluk hipotezinden beklenen sonuçlar arasındaki sapmayı gösteren istatistiksel değerdir (Cohen, 1994; Vacha-Haasse & Thompson, 2004; akt. Özsoy ve Özsoy, 2013: 337). Belirli bir müdahalenin etkinliğini ölçmek için iki grup arasında ortaya çıkan fark, etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir. Bu durumda etki büyüklüğü, iki grup arasındaki standartlaştırılmış ortalama farkın hesaplanmasına dayanmaktadır. Sözü edilen hesap, iki grup ortalaması arasındaki farkın her iki grubun standart sapmasına bölünmesi ile elde edilmektedir (Becker, 2000; Coe, 2002).

Bu araştırmanın etki büyüklüğü için Cohen's d hesaplaması kullanılmıştır. Cohen (1988: 25-27) etki büyüklüğünü $d = .2$ ise küçük/zayıf, $d = .5$ ise orta ve $d = .8$ ise büyük olarak tanımlamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşlerini içeren nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşleri alınmak üzere öğrenci seçimi yapılırken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda seçilen öğrencilerin son test puanları temel ölçüt olarak belirlenmiş; en yüksek, orta ve en düşük puanlı 21 öğrencinin görüşü alınmıştır. Görüşü alınmak üzere, veri toplama araçlarının son test ortalama puanına göre seçilen öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 32'de sunulmuştur:

Tablo 32

Görüşme Yapılan Öğrencilerin Son-Test Puanları ve Sıraları

Öğrenci	Son Test Genel Sırası	Son Test Genel Ortalaması	Grup Kategorisi
Ö20	1	31,0	YÜKSEK
Ö2	2	30,3	
Ö25	3	30,0	
Ö18	4	29,5	
Ö1	5	29,4	
Ö3	6	29,0	
Ö5	7	28,8	
Ö19	11	27,8	ORTA
Ö24	12	27,2	
Ö23	13	27,1	
Ö7	14	26,8	
Ö12	15	26,7	
Ö29	16	26,6	
Ö30	17	26,6	
Ö17	24	25,4	DÜŞÜK
Ö21	25	25,2	
Ö10	26	25,1	
Ö27	27	24,6	
Ö22	28	24,3	
Ö11	29	24,1	
Ö13	30	16,4	

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen öğrenci görüşleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz aşağıda sunulan aşamaları içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 240):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Görüşme formlardan elde edilen veriler sözü edilen bu dört aşamaya göre analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Deney grubundaki öğrenci görüşleri değerlendirilirken, araştırmacı tarafından benzerlikleri dikkate alınarak tematik gruplara ayrılmıştır. Herhangi bir kategoriye girmeyen veya çalışmanın hedefleriyle örtüşmeyen ilgisiz ifadeler kapsam dışı bırakılmıştır. Elde edilen kategoriler, güvenilirliği sağlamak amacıyla, Türkçe eğitimi alanında çalışan iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen değerlendirmelerin güvenilirliği için Miles ve Hubermann (1994: 64) formülü kullanılmıştır. Miles ve Hubermann'a göre % 70'lik görüş birliği güvenilir bir sonuçtur. Uzlaşım sağlanamayan hususlar, araştırmacı ve iki uzman tarafından yeniden

değerlendirilmiş ve son aşamada sadece görüş birliği sağlanan kategoriler dikkate alınmıştır. Tasnif edilen veriler daha sonra tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. Deney grubundaki öğrenci görüşleri “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanmış ve yeri geldikçe aslına sadık kalınarak örneklendirilmiştir.



IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma verileri ışığında elde edilen bulgular üzerinde durulmuş, söz konusu bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın bulguları dört temel problem cümlesi altında incelenmiştir:

1. Öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıklarına ilişkin bulgular,
2. Öğrencilerin yazma tutumuna yönelik bulgular,
3. Öğrencilerin yazma becerisindeki başarı durumlarına yönelik bulgular,
4. Üstbiliş stratejileri kullanılarak yapılan yazma çalışmalarıyla ilgili deney grubu öğrencilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik bulgular.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencileriyle, üstbiliş stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Birinci alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜYSÖ geneli ile planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejilerine yönelik farkındalık düzeyini belirlemek için grup içi karşılaştırmalar yapılmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde, her bir grubun (grup içi) ÜYSÖ’nün geneline ve ÜYSÖ alt stratejilerine ait eriş (ön test ile son test puanları arasındaki fark) puanları esas alınarak normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki eriş puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir:

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Geneli ve Alt Stratejilerinden Elde Ettiği Erişi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	Veri Top. Araçları	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney	ÜYSÖ	30	.440	.400	.130
	Planlama Stratejileri	30	.327	.400	.630
	Kendini İzleme Stratejileri	30	.430	.400	.228
	Öz Değerlendirme Stratejileri	30	.693	.117	.865
Kontrol	ÜYSÖ	30	.047	.050	.579
	Planlama Stratejileri	30	-.060	-.100	.856
	Kendini İzleme Stratejileri	30	.043	.000	.238
	Öz Değerlendirme Stratejileri	30	.750	.200	.507

Tablo 33'teki Shapiro-Wilk testinde, grupların kendi içlerindeki ön test ile son test puan farklarına dayanan erişim puanlarının normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Bu nedenle deney grubunun grup içi karşılaştırmaları (Tablo 34, 35, 36 ve 37) ile kontrol grubunun grup içi karşılaştırmaları (Tablo 38, 39, 40 ve 41) bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında yapılan bağımlı gruplar t testi öncelikle ÜYSÖ'nün geneli için yapılmıştır. Ardından ölçeğin içindeki planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri maddeleri için analizler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubunda, ÜYSÖ'nün ön test ile son test genel puanları için yapılan bağımlı gruplar t testi Tablo 34'te yer almaktadır:

Tablo 34

Deney Grubunun ÜYSÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.053	.3277	29	7.739	.000*
Son test	30	4.493	.1760			

* $p < .05$

Tablo 34'te deney grubunun ÜYSÖ'nün geneline ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin ölçeğin geneline yönelik ön test ile son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur

[$t_{(29)} = 7.739$, $p < .05$]. Deney grubunun eğitim öncesinde, ÜYSÖ'den aldığı ortalama puan 4.053 iken eğitim sonrasında yapılan son test ortalaması 4.493'tür. Buna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubu üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinde, deneysel işlemin etkisiyle sağlanan artış, Cohen's d olarak bilinen etki derecesi cinsinden de ifade edilmiştir. Deney grubunun ÜYSÖ ön test ile son testi arasında ortaya çıkan etki büyüklüğü 1.67 olarak hesaplanmıştır. 0.80 üstündeki değerler yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuca göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazma stratejileri farkındalıkları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye neden olduğu söylenebilir.

Çalışmada, hem deney grubu için ÜYSÖ'nün planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Planlama Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte planlama stratejileri maddelerinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 35'te sunulmuştur:

Tablo 35

Deney Grubunun Planlama Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.010	.3925	29	3.994	.000*
Son test	30	4.337	.3899			

* $p < .05$

Tablo 35'te tek faktörlü ÜYSÖ'deki planlama stratejilerine yönelik maddelerin ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Bağımlı gruplar t testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur [$t_{(29)} = 3.994$, $p < .05$]. Şu halde, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin planlama stratejilerine yönelik farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İki test arasındaki ölçümlerden elde edilen etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's $d=0.83$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin planlama stratejileri farkındalıkları üzerinde yüksek düzeyde bir etki oluşturduğunu söylemek mümkündür.

4.1.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Kendini İzleme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte kendini izleme stratejileri maddelerinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir:

Tablo 36

Deney Grubunun Kendini İzleme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.100	.3824	29	5.951	.000*
Son test	30	4.530	.1664			

* $p<.05$

Tablo 36'daki bağımlı gruplar t testine göre deney grubundaki öğrencilerin kendini izleme stratejileri maddelerine ilişkin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur [$t_{(29)}=5.951$, $p<.05$]. Buna göre çalışma kapsamında verilen eğitim sonrasında deney grubundaki öğrencilerin kendini izleme stratejileri farkındalık düzeyi artmıştır.

İki test arasındaki fark için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's $d=1.45$). Bu sonuca göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin kendini izleme stratejileri farkındalıkları üzerinde yüksek düzeyde bir etki sağladığı anlaşılmaktadır.

4.1.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte öz değerlendirme stratejileri maddelerinden aldıkları puanlara yönelik bulgular Tablo 37'de sunulmuştur:

Tablo 37

Deney Grubunun Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.013	.4732	29	7.498	.000*
Son test	30	4.707	.1530			

* p<.05

Tablo 37 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme stratejileri maddelerine ilişkin ön test ile son test puanları arasında, bağımlı gruplar t testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(29)} = 7.498$, $p < .05$]. Ortaya çıkan bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme stratejileri farkındalık düzeyinde iyileşme sağlanmıştır.

Ortaya çıkan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's $d = 1.97$). Bu sonuca göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin öz değerlendirme stratejileri farkındalıkları üzerinde yüksek düzeyde bir etki sağladığı değerlendirilmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin; üstbilişsel yazma stratejileri genel farkındalık düzeyine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 34 ile ÜYSÖ'nün her bir stratejisine yönelik bulguların yer aldığı Tablo 35, 36 ve 37 birlikte ele alındığında şu değerlendirmeler yapılabilir:

Deney grubu öğrencilerinin başlangıç ve sonuç düzeyini gösteren ön test ile son test puan ortalamaları arasında hem ölçeğin genelinde hem de her bir stratejinin tekil olarak incelendiği durumlarda .05 düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Deneysel süreç sonunda elde edilen bu sonuçlar; deney grubundaki öğrencilerin uygulama süresince üstbilişsel yazma stratejilerine ilişkin farkındalıklarında artış olduğu, bu artıştan kaynaklı farkın başlangıç düzeyine oranla anlamlı bir düzeye ulaştığı şeklinde yorumlanabilir. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi sonucunda, deney grubunun ön test ile son testleri arasında oluşan anlamlı fark ya da yüksek düzeydeki etki büyüklüğü yurtdışında yapılan bazı çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmanın “Yurtdışında Yapılan Araştırmalar” başlığında özetlenen çalışmaların da içinde bulunduğu bazı araştırma sonuçları bu bölümdeki araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmek suretiyle aşağıda kısaca değerlendirilmektedir:

Bu çalışmada; deney grubunun planlama stratejileri ön test ile son test puanları arasında .05 düzeyinde ortaya çıkan anlamlı sonuç, Agustiar'a'nın (2016) çalışmasıyla

benzerlik göstermektedir. Agustiar'a'nın araştırmasında, öğrencilerin öyküleyici yazma becerilerini geliştirmek için üstbilişsel bir strateji olarak deney grubuna planlama eğitimi verilmiş, öğrencilerin eğitimden önceki başarı puanlarıyla eğitimden sonraki başarı puanları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark görölmüştür.

Araştırmanın deney grubunda, kendini izleme stratejilerine yönelik ön test ile son testi puanları arasında ortaya çıkan anlamlı farkı destekleyen çalışmalardan biri Yeh'e (2015) aittir. Yeh, planlama, izleme, değerlendirme ve gözden geçirme aşamalarını içeren üstbilişe dayalı bir çevrimiçi yazma sisteminin öğrencilerin akademik yazma performansında ilerleme sağladığını gözlemlemiştir. Bir başka çalışmada, Panahandeh ve Asl (2014), planlama ve izleme stratejilerinin öğrencilerin tartışmacı yazma becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını göstermiştir.

Raoofi, Chan, Mukundan ve Rashid (2014), yazma becerisi iyi olan öğrencilerin fikirleri düzenleme ve içeriği revize etme konusunda yazma becerisi zayıf öğrencilere göre daha fazla üstbilişsel stratejiler kullandıklarını belirtmiştir.

Negretti'nin (2009) öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını araştırdığı bir çalışmasında, yazma stratejilerinin ve kişisel yazma süreçlerinin iyileştirilmesinde üstbilişsel farkındalığın kilit rol oynadığı belirlenmiştir. Negretti'nin (2012) bir diğer çalışmasında, öğrencilerin bir eğitim öğretim dönemi boyunca yazdıkları akademik metinler analiz edilmiş, üstbilişsel farkındalık ile öz düzenleme ve öğrencilerin bireysel yazma yaklaşımlarını geliştirme arasında ilişki tespit edilmiştir.

Üstbiliş ve yazma öğretimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışan Ewing (2005), ilköğretim öğrencilerine yazma becerisinin nasıl kazandırılacağını ele almış, bu çerçevede, yazı ile üstbilişsel düşünce, üstbiliş ile yazma modelleri gibi kavramlar ekseninde üstbilişe dayalı bir yazma modelinin teorik çerçevesini oluşturmayı hedeflemiştir. Uygulama sonunda elde edilen bulgular; öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin ve üstbilişsel düzenleme becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Benzer bir sonuç Shabaya'nın (2004) çalışmasında görölmektedir. Shabaya, bazı öğretim stratejilerinin öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu, öğrencilerin bir yazar olarak öz algılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyen El-Hindi'nin (1994) çalışmasında; deney grubuna katılanlar hem okuma hem de yazma ile ilgili üstbilişsel beceri eğitimi almış, eğitim

sonucunda katılımcılar üstbiliş açısından gelişim göstermişlerdir. Martin (1987), üstbilişsel yazma eğitimi alan öğrencilerin geleneksel yazma eğitimi alan öğrencilere göre düşünce süreçlerinin daha çok farkında olduklarını tespit etmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar üstbilişe dayalı strateji eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Sözü edilen araştırmaların ulaştığı sonuçlar ile bu çalışmanın sonuçları arasında tutarlık söz konusudur. Bu sonuçlara göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanma becerilerini geliştirici bir değişken olarak yazma çalışmalarında kullanılabileceği değerlendirilmektedir. Strateji eğitimi de öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyine katkı sağlayıcı bir süreç olarak yorumlamak mümkündür.

4.1.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte ÜYSÖ'den aldıkları toplam/genel puanlara ilişkin bulgular Tablo 38'de yer almaktadır:

Tablo 38

Kontrol Grubunun ÜYSÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T- Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.120	.4080	29	579	.567
Son test	30	4.167	.5616			

Tablo 38'deki bağımlı gruplar t testi sonucuna göre, deneysel işlem süresince herhangi bir yapay müdahaleye maruz kalmayan kontrol grubunda, ölçeğin geneline yönelik ön test ve son test verileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(29)} = .579$, $p > .05$]. Bu sonuca göre, çalışmanın yürütüldüğü süreç içerisinde kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği söylenebilir.

4.1.2.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlama Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte planlama stratejileri maddelerinden aldıkları puanlara yönelik bulgular Tablo 39'da gösterilmektedir:

Tablo 39

Kontrol Grubunun Planlama Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.237	.4056	29	.608	.548
Son test	30	4.177	.5679			

Tablo 39 incelendiğinde, bağımlı gruplar t testi sonucuna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubunun planlama stratejileri farkındalık düzeyi ile ilgili olarak ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir [$t_{(29)} = .608, p > .05$].

4.1.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kendini İzleme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubunun kendini izleme stratejileri ön test ile son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 40'ta verilmiştir:

Tablo 40

Kontrol Grubunun Kendini İzleme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.090	.4611	29	.456	.652
Son test	30	4.133	.5903			

Tablo 40'taki bağımlı gruplar t testine göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubunda, kendini izleme stratejileri farkındalık düzeyi ile ilgili ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(29)} = .456, p > .05$].

4.1.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubunun öz değerlendirme stratejileri ön test ile son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 41'de sunulmuştur:

Tablo 41

Kontrol Grubunun Öz Değerlendirme Stratejileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.027	.5388	29	1.127	.269
Son test	30	4.143	.6240			

Tablo 41'e göre kontrol grubunun öz değerlendirme stratejileri farkındalık düzeyine ilişkin ön test ve son test ölçümleri arasında, bağımlı gruplar t testine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluştuğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(29)} = 1.127, p > .05$].

Kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri genel farkındalık düzeyine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 38 ile ÜYSÖ'nün her bir stratejisine yönelik bulguların yer aldığı Tablo 39, 40 ve 41'de; kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Ortaya çıkan tablo, doğal olmayan etkilerden arındırılmış yazma çalışmalarının yürütüldüğü, dolayısıyla herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmayan kontrol grubunda ön test ile son test arasında birbirine yakın sonuçların elde edildiğini göstermektedir. Diğer yandan üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin verildiği deney grubunda sürecin manipüle edildiği ve müdahale sonucunda son testler lehine olumlu sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin ÜYSÖ Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜYSÖ geneli ile planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejilerine yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında normal dağılım olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ÜYSÖ geneline ait son test puanları ile ÜYSÖ alt stratejilerine ait son test puanları normallik varsayımı için Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Sonuçlar Tablo 42'de verilmiştir:

Tablo 42

Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Geneli ve Alt Stratejilerinden Elde Ettiği Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
ÜYSÖ	Deney	30	4.493	4.500	.139
	Kontrol	30	4.117	4.300	.028*
Planlama Stratejileri	Deney	30	4.337	4.450	.030*
	Kontrol	30	4.177	4.350	.033*
Kendini İzleme Stratejileri	Deney	30	4.530	4.600	.001*
	Kontrol	30	4.133	4.200	.004*
Öz Değerlendirme Stratejileri	Deney	30	4.707	4.700	.001*
	Kontrol	30	4.143	4.200	.073

* $p < .05$

Tablo 42'deki Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ÜYSÖ son test puanları, deney ve kontrol gruplarının planlama ve kendini izleme stratejileri son test puanları ile deney grubunun öz değerlendirme stratejileri son test puanları normal dağılım göstermemiştir ($p < .05$). Deney grubunun ÜYSÖ son test puanları ile kontrol grubunun öz değerlendirme stratejileri son test puanları normal dağılmıştır ($p > .05$).

Gruplardan en az birinin verileri normal dağılım göstermediğinden, gruplar arası karşılaştırma yapılırken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ÜYSÖ'nün geneli ile alt stratejilerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırıldığı aşağıdaki tablolarda (Tablo 43, 44, 45 ve 46) veriler Mann-Whitney U testi ile yoklanmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜYSÖ geneline ilişkin son test puanları Tablo 48'de karşılaştırılmaktadır:

Tablo 43

Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney Grubu	30	34.98	1049,50	315.500	.046*
Kontrol Grubu	30	26.02	780,50		

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÜYSÖ son test toplam/genel puanları Tablo 43'te karşılaştırılmıştır. Son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir ($U = 315.5$; $p < .05$). Bu sonuca göre, çalışmanın bağımsız değişkeni olan üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, ölçeğin genelinde deney grubu lehine olumlu yönde etki yaratmıştır. Elde edilen sonuç, çalışmanın ortaya çıkmasını beklediği varsayım ile örtüşmektedir.

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.78$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencileriyle üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencileri arasında anlamlı bir

farklılığın oluşması bu araştırmanın beklediği bir sonuçtur. Geleneksel yöntemle ve herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmayan kontrol grubunun ön test verilerinden elde edilen sonuca benzer bir sonuç elde etmesi beklenen bir durumdur. Yine üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilerek müdahale edilen deney grubunda, kontrol grubuna göre daha yüksek bir farkındalık ve puan ortalaması elde edilmesi literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlık göstermektedir. Tespit edilen ve araştırma bulgularını destekleyen benzer çalışmalar deney ve kontrol grubunun ÜYSÖ ile ilgili gruplar arası karşılaştırmaları tamamlandıktan sonra Tablo 46'nın sonunda verilmiştir.

4.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Planlama Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin planlama stratejileri son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 44'te verilmiştir:

Tablo 44

Deney ve Kontrol Gruplarının Planlama Stratejileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney Grubu	30	32.25	967.50	397.500	.436
Kontrol Grubu	30	28.75	862.50		

Deney ve kontrol grupları arasında ÜYSÖ son test genelinde anlamlı bir fark olduğu (bkz. Tablo 43) halde, Tablo 44'teki Mann-Whitney U testi sonucuna göre, iki grup arasında planlama stratejileri bazında ortaya çıkan fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U = 397.500$; $p > .05$). Tablodaki sonuçtan hareketle, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin planlama stratejileri farkındalık düzeyine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını söylemek mümkündür.

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen's $d = 0.32$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin planlama stratejileri farkındalıkları üzerinde düşük düzeyde bir etki oluşturduğu görülmektedir.

4.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kendini İzleme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kendini izleme stratejileri son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 45'te sunulmuştur:

Tablo 45

Deney ve Kontrol Gruplarının Kendini İzleme Stratejileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney Grubu	30	35.32	1059.50	305.500	.031*
Kontrol Grubu	30	25.68	770.50		

* $p < .05$

Deney ve kontrol gruplarının kendini izleme stratejilerine yönelik son test puanlarının karşılaştırıldığı Tablo 45'teki Mann-Whitney U testi sonucuna göre, kendini izleme stratejileri farkındalık düzeyinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık söz konusudur ($U = 305.5$; $p < .05$).

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen's $d = 0.91$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin kendini izleme stratejileri farkındalıkları üzerinde yüksek düzeyde bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının kendini izleme stratejileri ön test sonuçları ile son test sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, her iki grup arasında ön testlerde anlamlı düzeyde bir farkın mevcut olmadığı; ancak deneysel işlemin etkisiyle son testte farklılaşma meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin kendini izleme stratejileri farkındalık düzeyine olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

4.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öz Değerlendirme Stratejileri Farkındalık Düzeylerine Yönelik Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öz değerlendirme stratejileri son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 46'da verilmiştir:

Tablo 46

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Değerlendirme Stratejileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney Grubu	30	38.32	1149.50	215.500	.000*
Kontrol Grubu	30	22.68	680.50		

* p<.05

Tablo 46’da, deney ve kontrol gruplarının öz değerlendirme stratejilerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırıldığı Mann-Whitney U testi sonucuna göre öz değerlendirme stratejileri farkındalık düzeyinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır (U= 215.5; p< .05).

İki grubun son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen’s d= 1.24). Bu sonuç, öğrencilerin öz değerlendirme stratejileri farkındalıkları üzerinde üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yüksek düzeyli etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

DeneySEL sürecin başında deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği halde, sürecin sonunda iki grup arasında ortaya çıkan anlamlı farklılaşmayı deneySEL işleme bağlamak mümkündür. DeneySEL işleminin etkisiyle deney grubunun öz değerlendirme stratejilerine yönelik farkındalık düzeyinde yükselme sağlandığı değerlendirilmektedir.

Deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırıldığı (Tablo 43, 44, 45 ve 46) testlerden elde edilen bulgular, benzer çalışmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir. Üstbiliş kavramı; eğitim bilimin söz dağarcığı içinde yer bulduktan sonra, birçok farklı disiplinde farklı perspektifler içeren araştırmalara konu olmuştur. 1980 sonrasında yazma becerisini de içine alacak biçimde giderek genişleyen kavram (Kim, 1991: 9), yurt içinde daha çok anlama becerilerine (dinleme ve okuma) yönelik çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Alıcı dil becerileri ekseninde yapılan birçok çalışma, üstbilişsel strateji eğitiminin öğrenci başarısına anlamlı düzeyde etki yaptığını bildirmektedir.

Şen’in (2003) deneySEL çalışmasında, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbiliş stratejilerini kullanma arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

Çakıroğlu ve Ataman (2008), okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde üstbilişsel strateji kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada, üstbilişsel stratejilerin, okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde olumlu yönde etki yaptığı sonucuna varılmıştır.

Coşkun (2010), üstbilişsel dinleme stratejilerine yönelik eğitimin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dinleme performansına olan etkisini araştırmıştır. Beş haftalık üstbilişsel strateji eğitimi sonucunda, deney grubu lehine pozitif yönde anlamlı bir değişme gözlenmiştir.

Melanlıoğlu'nun (2011), üstbiliş strateji eğitiminin, ilköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini incelediği çalışmasında; uygulamalı eğitim sonunda yapılan ölçümde deney grubu lehine anlamlı bir fark yakalanmıştır. Melanlıoğlu (2014), okuma eğitiminde üstbiliş stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azalttığını belirtmiştir.

Katrancı'nın (2012); üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama becerilerine etkisini araştıran çalışmasında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısına etkisini araştıran Duman ve Arsal (2015), altıncı sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Öztürk ve Uzunkol'un araştırmasında (2015), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma motivasyonu ile okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutları olan genel okuma stratejileri, problem çözme stratejileri ve okuma stratejilerini destekleme boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Üstbiliş stratejileri eğitiminin, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerinde etkisini araştıran Harmankaya (2016), deneysel işlem sonrasında dinlediğini anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark yakalandığını belirlemiştir. Dinleme ve okuma becerileri ile ilgili olan bu araştırmaların

ulaştığı sonuçlar ile çalışmamızda ulaşılan sonuçlar arasında tutarlık olduğu görülmektedir.

Temel dil becerileri dışında kalan ve araştırma kapsamında tespit edilebilen bazı yurt içi çalışmaları da bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Alemdar'ın (2009); bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramların sürekliliğine ve transferine etkisini araştıran çalışmasında, deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşma oluşmuştur.

Yıldız'ın (2012) üst biliş stratejilerinin öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına, fen öğretimi öz yeterliklerine ve öğretmenlik öz yeterlik algısına etkilerinin araştırıldığı çalışmasında; deneysel süreç sonunda üst biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile üst biliş stratejilerinin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Özsoy'un (2007) çalışmasında ilköğretim besinci sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem üstbiliş hem de problem çözme başarı düzeylerinde kontrol grubuna oranla daha yüksek artış olduğu görülmüştür.

Gürsel (2016), üstbilişe dayalı öğretim yönteminin yedinci sınıf ışıık ünitesinde öğrencilerin üstbiliş farkındalığı, tutum ve başarısına etkisini araştırmış, üstbilişsel farkındalık açısından deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Görüldüğü gibi, dil becerileri dışındaki disiplinlerde tespit edilen çalışmaların ulaştığı sonuçlarla araştırmanın sonuçları arasında benzerlik söz konusudur.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencileriyle, üstbiliş stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin yazma tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. İkinci alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYTÖ'nün geneli ile ölçeğin algı, haz ve önem boyutlarına yönelik ortalamaları üzerinden grup içi karşılaştırmalar yapılmış, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları

arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde, her bir grubun YYTÖ geneli ile alt boyutlarının ön test ile son test erişim puanları esas alınarak normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir:

Tablo 47

Deney ve Kontrol Gruplarının YYTÖ Geneli ve Alt Boyutlarından Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	Veri Top. Araçları	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney	YYTÖ	30	.363	.400	.033*
	Algı Boyutu	30	.033	.100	.003*
	Haz Boyutu	30	.310	.250	.399
	Önem Boyutu	30	.550	.500	.813
Kontrol	YYTÖ	30	.173	.300	.550
	Algı Boyutu	30	-.167	-.200	.394
	Haz Boyutu	30	-.193	-.250	.677
	Önem Boyutu	30	-.173	.200	.261

* $p < .05$

Tablo 47’de, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki ön test ile son test puan farklarına dayanan erişim puanlarının normal dağılıp dağılmadığı Shapiro-Wilk testiyle incelenmiştir. Deney grubunun YYTÖ ile ölçeğin algı boyutuna ilişkin puanların normal dağılmadığı ($p < .05$), ölçeğin haz ile önem boyutuna yönelik puanların ise normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır ($p > .05$). Kontrol grubunda ise tüm veriler normal dağılmıştır. Bu nedenle deney grubunun grup içi karşılaştırmaları yapılırken YYTÖ geneli ile ölçeğin algı boyutu için parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tablo 48 ve 49); ölçeğin haz ve önem boyutları için bağımlı gruplar t testi (Tablo 50 ve 51) kullanılmıştır. Kontrol grubundaki tüm veriler normal dağılım gösterdiğinden, karşılaştırmalarda, parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t testi (Tablo 52, 53, 54 ve 55) kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında, öncelikle YYTÖ’nün geneli için testler yapılmıştır. Ardından ölçeğin algı, haz ve önem boyutları analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin YYTÖ’nün geneline ilişkin ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 48’de sunulmuştur:

Tablo 48

Deney Grubunun YYTÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıralar	6 ^a	12.50	75.00	2.919	.004*
Pozitif Sıralar	22 ^b	15.05	331.00		
Eşit Sıralar	2 ^c				
Toplam	30				

* p<.05 a. son test < ön test b. son test > ön test c. son test = ön test

Tablo 48’de üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin üç faktörlü yazma tutum ölçeği ön test ile son test toplam puanları karşılaştırılmıştır. Bu test ölçeğin geneline yöneliktir. Verilerde normallik sağlanamadığı için parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Buna göre ölçeğin genelinde, deney grubunun ön test ile son testi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Şu halde, deney grubunda, deneysel işlemin etkisiyle yazmaya yönelik olumlu tutum geliştiği söylenebilir [Z= 2.919; p< .05].

İki test arasında ortaya çıkan etki büyüklüğü yüksek düzeydedir (Cohen’s d= 0.81). Buna göre, deney grubunun üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi öncesindeki tutumu ile eğitim verildikten sonraki tutumu arasında yüksek düzeyde bir etki büyüklüğünün oluştuğunu söylemek mümkündür.

4.2.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Algısına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazma algısına yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 49’da sunulmuştur:

Tablo 49

Deney Grubunun Algı Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test- Son Test	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıralar	8 ^a	16.44	131.50	1.124	.261
Pozitif Sıralar	18 ^b	12.19	219.50		
Eşit Sıralar	4 ^c				
Toplam	30				

a. son test < ön test b. son test > ön test c. son test = ön test

Tablo 49’da deney grubundaki öğrencilerin yazma tutum ölçeğinin alt boyutlarından ilki olan yazma algısı ön test ile son test puanları analiz edilmiştir.

Verilerde normallik sağlanamadığı için parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testine göre deney grubunun ön test ile son testi arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$Z= 1.124$; $p> .05$]. Bu sonuç; üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, deney grubu öğrencilerinin yazma algısına ilişkin tutumlarında önemli bir farklılık meydana getirmediği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubunun iki ölçümü için elde edilen etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen's $d= 0.36$). Bu sonuca göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazmaya yönelik algıları üzerinde düşük düzeyde bir etki sağladığı söylenebilir.

4.2.1.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Hazzına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazma hazzına yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 50'de sunulmuştur:

Tablo 50

Deney Grubunun Haz Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3.793	.6269	29	1.941	.062
Son test	30	4.103	.6349			

Tablo 50'de, deney grubundaki öğrencilerin, yazma tutum ölçeğinin ikinci alt boyutu olan yazma hazzı ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Tablodaki verilere göre, ölçeğin yazma hazzı boyutu ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Bu sonuç, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin yazma hazzı tutumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığına işaret etmektedir [$t_{(29)} = 1.941$, $p> .05$].

Ön test ile son test arasındaki etki büyüklüğü ise orta düzeyde gerçekleşmiştir (Cohen's $d= 0.49$). Elde edilen etki büyüklüğü, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazma hazzına yönelik tutumları üzerinde orta düzeyde bir etki sağladığını göstermektedir.

4.2.1.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Verdikleri Öneme İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazmaya verilen öneme yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 51’de sunulmuştur:

Tablo 51

Deney Grubunun Önem Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3.457	.8020	29	3.596	.001*
Son test	30	4.007	.6063			

* $p < .05$

Yazma tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutu önemlidir. Tablo 51’deki bağımlı gruplar t testine göre, deney grubundaki öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Bu sonuca göre deney grubunda, deneysel işlemin etkisiyle yazmaya verilen öneme ilişkin tutumda olumlu yönde gelişme sağlandığı söylenebilir [$t_{(29)} = 3.596, p < .05$].

Ölçeğin yazmaya verilen önem boyutunda ilk test ile son test arasında deney grubu adına oluşan etki büyüklüğü ise orta düzeydedir (Cohen’s $d = 0.77$). Bu sonuca göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazmaya verdikleri öneme yönelik tutumları üzerinde orta düzeyde bir etki sağladığı söylenebilir.

4.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin YYTÖ’nün geneline ilişkin ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 52’de sunulmuştur:

Tablo 52

Kontrol Grubunun YYTÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3.903	.3987	29	1.872	.071
Son test	30	3.730	.6773			

Tablo 52’de kontrol grubu öğrencilerinin YYTÖ’nün geneline yönelik ön test ile son test puanları bağımlı gruplar t testiyle karşılaştırılmıştır. Tablo incelendiğinde, kontrol grubunun ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu

görülmektedir. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin, yazma tutum ölçeğinin geneline yönelik ön test ile son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(29)} = 1.872$, $p > .05$].

4.2.2.1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Algısına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma algısına yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 53'te sunulmuştur:

Tablo 53

Kontrol Grubunun Algı Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	4.017	.5453	29	1.702	.100
Son test	30	3.850	.5981			

Tablo 53'e göre, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutum ölçeğinin alt boyutlarından ilki olan yazma algısı ön test ile son test puanları arasında, bağımlı gruplar t testine göre, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık söz konusu değildir [$t_{(29)} = 1.702$, $p > .05$]. Bu sonuca göre, herhangi bir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubunda, öğrencileri yazma algısı ile ilgili ön test ile son test sonuçları arasında belirgin bir değişim meydana gelmemiştir.

4.2.2.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Hazzına İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma hazzına yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 54'te sunulmuştur:

Tablo 54

Kontrol Grubunun Haz Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3.953	.5917	29	1.327	.195
Son test	30	3.760	.8950			

Tablo 54'teki bağımlı gruplar t testi incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma tutum ölçeğinin alt boyutlarından ikincisi olan yazma hazzı ön test

ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(29)} = 1.327, p > .05$].”

4.2.2.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Verdikleri Öneme İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya verilen öneme yönelik ön test ile son test puanlarının karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular Tablo 55’te sunulmuştur:

Tablo 55

Kontrol Grubunun Önem Alt Boyutu Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3.587	.6658	29	.831	.413
Son test	30	3.413	1.0454			

Tablo 55’teki bağımlı gruplar t testi incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ölçeğin yazmaya verilen önem başlıklı üçüncü alt boyutu ile ilgili ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamıştır [$t_{(29)} = .831, p > .05$].

Kontrol grubunun yazmaya yönelik tutumu ölçeği ön test ve son test sonuçlarının karşılaştırıldığı tabloların tamamında (bkz. Tablo 52, 53, 54 ve 55) grup içinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir.

4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin YYTÖ Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYTÖ’nün geneli ile ölçeğin algı, haz ve önem boyutlarına yönelik ortalamaları üzerinden gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında normal dağılım olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının YYTÖ geneli ile alt boyutlarının son test puanlarına yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Deney ve Kontrol Gruplarında YYTÖ Genelinden ve Alt Boyutlarından Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
YYTÖ	Deney	30	4.070	4.100	.271
	Kontrol	30	3.730	3.750	.319
Algı	Deney	30	3.810	3.800	.015*
	Kontrol	30	3.850	3.800	.573
Haz	Deney	30	4.103	4.200	.123
	Kontrol	30	3.760	4.000	.064
Önem	Deney	30	3.413	3.500	.071
	Kontrol	30	4.007	4.150	.417

* $p < .05$

Tablo 56'daki Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin YYTÖ'nün algı boyutu puanları normal dağılım göstermemiştir ($p < .05$). Bunun dışında kalan diğer puanlar normal dağılmıştır ($p > .05$). Bu sonuçlardan hareketle, deney ve kontrol gruplarının algı puanları parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testiyle (Tablo 58) karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının diğer puanları (YYTÖ geneli, haz ve önem boyutları) normal dağıldığından bağımsız gruplar t testi (Tablo 57, 59 ve 60) ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının karşılaştırıldığı testlerde; öncelikle YYTÖ'nün genelinde, daha sonra ölçeğin algı, haz ve önem boyutları için analizler yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYTÖ geneline ilişkin son test puanları Tablo 57'de karşılaştırılmaktadır:

Tablo 57

Deney ve Kontrol Gruplarının YYTÖ Son Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	4.070	.4580	50.935	2.278	.027*
Kontrol Grubu	30	3.730	.6773			

* $p < .05$

Tablo 57'de, deney ve kontrol gruplarının YYTÖ'nün son test toplam puanları yer almaktadır. Son testle yapılan ölçümde deney grubu 4.070, kontrol grubu 3.730 puanlık ortalama yakalamıştır. Bağımsız gruplar t testine göre, iki gruba ait son test puanları arasında meydana gelen farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t_{(50,935)} = 2.278$, $p < .05$]. Bu durumda, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney

grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik genel tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının YYTÖ son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.58$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıkları üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Bu sonuç, literatürdeki benzer araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Katrancı'nın (2012) üstbiliş stratejileri öğretiminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştıran çalışmasında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutum erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Pehlivan'ın (2012) araştırmasında, üstbiliş stratejilerinin uygulandığı deneysel işlem sonrasında, yürütücü biliş becerileri ve matematik dersine karşı tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Harmankaya'nın (2016) araştırmasında ise tersi bir sonuca ulaşılmıştır. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları ve dinleme kaygıları üzerinde üstbiliş stratejileri eğitiminin deney grubunun dinleme kaygılarında ve dinlemeye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Kıvrak'ın (2019) çalışmasında, üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Meral (2019) yaptığı çalışmada, öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında yüksek bir ilişki tespit etmiştir.

4.2.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Algısına İlişkin Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, YYTÖ'nün yazma algısı boyutundan elde ettiği son test puanları Tablo 58'de karşılaştırılmıştır:

Tablo 58

Deney ve Kontrol Grubunun Algı Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney Grubu	30	30.05	901.50	436.500	.841
Kontrol Grubu	30	30.95	928.50		

Tablo 58’de, deney ve kontrol gruplarının YYTÖ’nün algı alt boyutu son testleri karşılaştırılmıştır. Veriler normal dağılmadığından parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Test sonucuna göre deney ve kontrol grubu arasında yazma algısı tutumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($U = 436.5$; $p > .05$). Bu durumda, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin yazma algısına ilişkin tutumunda anlamlı düzeyde bir etki sağlamadığı sonucuna varılabilir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma algısı ile ilgili son testleri için hesaplanan etki büyüklüğü düşük düzeydedir (Cohen’s $d = 0.07$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, öğrencilerin yazma algısı tutumunda önemli bir değişiklik meydana getirmemiştir.

4.2.3.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Hazzına İlişkin Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, YYTÖ’nün yazma hazzı boyutundan elde ettiği son test puanları Tablo 59’da karşılaştırılmıştır:

Tablo 59

Deney ve Kontrol Grubunun Haz Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	4.103	.6349	52.288	1.714	.093
Kontrol Grubu	30	3.760	.8950			

Tablo 59’da deney ve kontrol gruplarının YYTÖ’nün haz alt boyutu son test istatistiklerine yer verilmiştir. Veriler normal dağılım göstermiştir. Bağımsız gruplar t-testi ile yapılan analize göre deney ve kontrol grubu arasında yazma hazzı tutumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gerçekleşmemiştir [$t_{(52.288)} = 1.714$, $p > .05$]. Şu halde, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin yazma hazzına ilişkin tutumunda anlamlı düzeyde bir etki sağlamadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının yazma hazzı ile ilgili son test puanları için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.44$). Buna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazma hazzına yönelik tutumları üzerinde orta düzeyde bir etki sağladığını söylemek mümkündür.

4.2.3.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Verdikleri Öneme İlişkin Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, YYTÖ'nün yazmaya verilen önem boyutundan elde ettiği son test puanları Tablo 60'ta karşılaştırılmıştır:

Tablo 60

Deney ve Kontrol Grubunun Önem Alt Boyutu Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney Grubu	30	4.007	.6063	46.523	2.689	.010*
Kontrol Grubu	30	3.413	1.0454			

* $p < .05$

Tablo 60'ta deney ve kontrol gruplarının YYTÖ'nün önem alt boyutu son test puanları karşılaştırılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi ile yapılan analize göre, deney ve kontrol grubu arasında yazmaya ilişkin önem tutumunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir [$t_{(46.523)} = 2.689$, $p < .05$]. Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubu öğrencilerinin yazmaya önem verme ile ilgili tutumuna anlamlı düzeyde bir etki sağladığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının YYTÖ'nün önem boyutuna ilişkin son test puanları için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.69$). Bu sonuç, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazmayı önemseme tutumu üzerinde orta düzeyde bir etki sağladığını ifade etmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Üstbiliş stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencileriyle, üstbiliş stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisindeki başarı durumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Üçüncü alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

4.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'ye Yönelik Değerlendirmenin Geçerlik ve Güvenirlik Sonuçları

Deney ve kontrol gruplarındaki ÖYBM, araştırmacı tarafından geliştirilen üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Üretilen metinler üç puanlayıcı tarafından bağımsız biçimde puanlanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyumu ve puanlamanın geçerlik ve güvenilirliğini test eden Kendall's W testi sonuçları aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 61

Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'yi Değerlendiren Puanlayıcılara Yönelik Kendall's W Testi Sonuçları

	Gruplar	Testler	N	Sd	Kendall's W ^a
ÖYBM	Deney Grubu	Ön Test	3	29	.884
		Son Test	3	29	.809
	Kontrol Grubu	Ön Test	3	29	.890
		Son Test	3	29	.886

Tablo 61'de deney ve kontrol grupları öğrencileri tarafından üretilmiş metinlere üç farklı puanlayıcı tarafından verilen puanların uyumu ile geçerlik ve güvenilirliğini analiz eden Kendall's W testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen sonuca göre puanlayıcılar arasındaki uyum .809 ile .890 arasında değişmektedir. Başka bir ifadeyle puanlayıcılar arasında yaklaşık % 81 ile % 89 arasında uyum gerçekleşmiştir. Bu sonuç, üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik dereceli puanlama anahtarının geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir.

ÖYBM'ye ilişkin karşılaştırmalar yapılmadan önce, her bir grubun ÖYBM ön test ile son test puanları arasındaki farkı esas alan erişim puanlarına göre normallik testi yapılmıştır. Grupların kendi içindeki ön test ile son test puan farkı Shapiro-Wilk testiyle sınanmıştır. Sonuçları Tablo 62'te verilmiştir:

Tablo 62

Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'den Elde Edilen Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
ÖYBM	Deney	30	5.300	3.350	.714
	Kontrol	30	.530	-3.150	.254

Tablo 62'deki Shapiro-Wilk testinde, grupların kendi içlerindeki ilk ile son puan farklarına dayanan erişim puanları normal dağılım göstermiştir ($p > .05$). Bu nedenle çalışma grubunun grup içi karşılaştırmaları bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır.

4.3.2. Deney Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Başarı Durumuna İlişkin İlk ve Son Ölçümlere Ait Bulgular

Deney grubunda ÖYBM ilk ile son ölçüm puanları için yapılan karşılaştırmalar Tablo 63'te sunulmuştur:

Tablo 63

Deney Grubunda ÖYBM'ye İlişkin İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

ÖYBM	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İlk Ölçüm	30	66.783	11.9305	29	3.306	.003*
Son Ölçüm	30	72.083	8.2393			

* $p < .05$

Tablo 63'te deney grubu öğrencilerinin yazdığı bilgilendirici metinlere ilişkin ilk ve son ölçüm verileri bağımlı gruplar t testi ile test edilmiştir. Grubun ilk ve son ölçüm puanlarının karşılaştırılmasıyla elde edilen sonuca göre, son ölçüm lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur [$t_{(29)} = 3.306$, $p < .05$]. Bu sonuç, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubunun yazma becerisini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

ÖYBM'ye ilişkin ilk ve son ölçüm ortalamaları ile standart sapmaları dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklüğü ise orta düzeydedir (Cohen's $d = -0.47$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin yazma becerileri başarı düzeyinde orta düzeyde bir etki oluşturduğu görülmektedir.

Ulaşılan sonuçların başka çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik taşıyıp taşımadığı araştırılmıştır. Yurt içindeki araştırmalar kapsamında rastlanılan Kaya ve Ateş'in (2016) öyküleyici metinleri esas alan çalışmasında, öyküleyici metin yazma becerilerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Yurt içinde tespit edilebilen bir diğer çalışmada (Dülger, 2007), üstbiliş stratejilerine dayalı eğitim sonrasında yapılan ölçümde, yapılan müdahalenin deney grubu lehine yazma erişim ve kalıcılığına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yurt dışında yapılan ve araştırmanın sonuçlarını destekleyen benzer çalışmalar aşağıda verilmiştir:

Pitenoe, Modaberi ve Ardestani'nin (2017) bilişsel ve üstbilişsel yazma stratejilerinin orta öğretim öğrencilerinin yazı içeriklerini nasıl etkilediğini belirlemek için gerçekleştirdikleri deneysel çalışma, araştırmadan elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında strateji eğitime tabi tutulan öğrenciler, yazı içeriğinde daha iyi performans göstermiştir.

Bu araştırmada; deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin ön test ile son testleri arasında .05 düzeyinde orta çıkan anlamlı fark, Stambouli'nin (2016) çalışmasıyla da tutarlılık göstermektedir. Stambouli araştırmasında, öğrencilerin yazma sürecinde bağdaşıklık ve tutarlılıkla ilgili karşılaştığı sorunların uzun süreli üstbilişsel strateji öğretimiyle giderilebildiği sonucuna varmıştır.

Lv ve Chen'in (2010), üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkisini araştırdıkları deneysel çalışmalarında ulaşılan sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Araştırma, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sürecin sonunda, deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerinde son test lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır.

Davis (2009), Vygotsky'nin “yakınsal gelişim alanı” olarak bilinen kuramına dayalı olarak öğretmenlerin üstbiliş aracılığıyla öğrencilerin yazma becerisini nasıl geliştirdiğini ele almış, üstbiliş ile yazma hakkındaki bilgi birikiminin okul ve yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

Ward'ın çalışması (2009), üstbilişsel öğrenme stratejilerine dayanan Let Me Learn Process (LML) sisteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısını etkilediğini göstermiştir.

Bu çalışmadaki deneysel uygulamaya benzer biçimde, Darch'ın (2001) yaptığı çalışmada, Bruner'in destek sistemi adını verdiği iskele metaforunun yetenekli öğrencilerin hem üstbilişsel hem de yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Sexton, Harris ve Graham (1998) tarafından, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere, üstbilişselliği içeren öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanılarak

deneme planlama çalışması ile yazmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. İş birlikli yaklaşımla yürütülen çalışmalar, öğrencilerin yazma performansı ve yazma ile ilgili yaklaşımları üzerinde olumlu sonuçlar vermiştir.

Sanchez-Villamil'in (1991) üstbilişsel stratejilerin üniversite öğrencilerinin yazma becerisine etkisini ele alan çalışması ile bu araştırmanın ulaştığı sonuçlar arasında benzerlik söz konusudur. Çalışmada, deney grubundaki öğrencilerin yazma ve okuma becerisinde üstbilişsel stratejilerin önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Steinbach'ın (2008) altı haftalık yarı deneysel çalışmasında ise strateji eğitiminin öğrenci makalelerinin iyileştirilmesinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar, üstbiliş stratejilerine yönelik deneysel işlemin öğrencilerin farkındalık düzeylerinde ve yazma becerileri başarı durumlarında olumlu etkiler yaptığını bildirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlı sonuçlara ulaştığını söylemek mümkündür.

4.3.3. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Başarı Durumuna İlişkin İlk ve Son Ölçümlere Ait Bulgular

Kontrol grubunda ÖYBM'ye ait ilk ve son ölçüm puanları için yapılan karşılaştırmalar Tablo 64'te sunulmuştur:

Tablo 64

Kontrol Grubunda ÖYBM'ye İlişkin İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

ÖYBM	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İlk Ölçüm	30	65.513	14.6022	29	.218	.829
Son Ölçüm	30	66.043	14.2588			

Tablo 64'te kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı bilgilendirici metinlere ilişkin ilk ve son ölçüm verileri karşılaştırılmıştır. Veriler incelendiğinde, kontrol grubunun ilk ölçüm ile son ölçüm ortalamaları arasında istikrarlı bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Kontrol grubunun ilk ölçüm ile son ölçümden elde edilen puanları analiz eden bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusu değildir [$t_{(29)} = .218$, $p > .05$]. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubuna verildiği sürecin başlangıç ve bitişinde yapılan ölçümler dikkate

alındığında, söz konusu süreç içerisinde, kontrol grubunun yazma becerisindeki başarı durumunda anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

4.3.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisindeki Başarı Durumuna İlişkin Son Ölçümlere Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubunda, deneysel işlem sonunda, öğrencilere yazdırılan ve kısaca ÖYBM olarak adlandırılan metinlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son ölçümlerinden elde edilen puanlara yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 65'te verilmiştir.

Tablo 65

Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'den Elde Edilen Son Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
ÖYBM	Deney	30	72.083	72.150	.001*
	Kontrol	30	66.043	65.850	.022*

* $p < .05$

Tablo 65'teki Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında ÖYBM'ye ait son ölçüm puanları normal dağılım göstermemiştir ($p < .05$). Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarında ÖYBM'ye yönelik puanlar parametrik olmayan Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 66

Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'ye İlişkin Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney Grubu	30	34.73	1042.00	323.000	.060
Kontrol Grubu	30	26.27	788.00		

Tablo 66'daki Mann-Whitney U Testine göre, deney ve kontrol gruplarının yazdığı bilgilendirici metinlere ilişkin son ölçüm puanları arasında oluşan farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($U = 323.0$; $p > .05$).

Tablodaki sonuç, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin olumlu etkisiyle deney grubu lehine oluşan puan farkının istatistiksel olarak anlamlı düzeye erişemediğini ifade etmektedir. Deney grubunun, kendisine ait ilk ve son ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu halde (bkz. Tablo. 63), kontrol grubuyla

karşılaştırıldığı son ölçüm ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ÖYBM'ye ilişkin son test puanları için hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeydedir (Cohen's $d = 0.51$). Bu sonuca göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, öğrencilerin yazma becerisi başarısında orta düzeyli bir katkı sağlamıştır.

Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, deney grubundaki öğrencilerin grup içi ilk ve son ölçümlerinde yazma becerisi başarısında anlamlı düzeyde farklılık meydana getirdiği; deney grubuyla kontrol grubunun karşılaştırıldığı ilk ve son ölçümlerde ise üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubunda yazma becerisini yeterli düzeyde iyileştiremediği sonucuna varılabilir.

Araştırmada, deney grubunun bağımlı iki ölçümü arasında elde edilen anlamlı farklılaşma literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlık göstermektedir. Zira literatürde deneysel işlem sonucunda genellikle son testler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Deney grubunun kontrol grubuyla karşılaştırıldığı bağımsız gruplara yönelik iki farklı ölçüm sonucu ise literatürdeki benzer çalışmaların ulaştığı genel sonuçlarla ayrılmaktadır. Bu sonuçların karşılaştırılabileceği literatür için “İlgili Araştırmalar” bölümüne bakılabilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin üstbiliş stratejileri kullanılarak yapılan yazma çalışmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Dördüncü alt problemle ilgili bulgular ve yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmaktadır:

4.4.1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla deney grubundaki öğrencilerden elde edilen görüşlere yer verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 6 adet soru sorulmuştur. İlk 5 soru, yapılan eğitimi değerlendirmeye yöneliktir. Son soruda ise öğrencilerin daha etkin biçimde kullandığı üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin etkileri, öğrenci görüşleri doğrultusunda “düşünce ve tutuma etki”, “yazma becerisine katkı”, “yazma alışkanlığına katkı”, “yazma kaygısına etki”, “yazıya başlama duygusuna etki” ve “üstbiliş stratejilerini kullanmaya etki” temalarına göre düzenlenmiştir. Her temanın altında öğrenci görüşleri tematik çerçevelere işlenmiştir. Ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1.1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Çalışmalarına Yönelik Düşünce ve Tutumuna Etkisi

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumunu nasıl etkilediği ile ilgili öğrenci görüşleri Tablo 67’de sunulmuştur:

Tablo 67
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Düşünce ve Tutumuna Etkisi ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	n	Katılımcılar
ÜYSE’nin düşünce ve tutuma etkisi	Olumlu		
	Daha güzel, istekli ve özenli yazma	8	Ö1, Ö5, Ö10, Ö12, Ö19, Ö23, Ö24, Ö29
	Olumlu etkilenme	5	Ö3, Ö13, Ö17, Ö21, Ö27
	Daha iyi düşünme	2	Ö20, Ö22
	Yazma hakkında bilgi edinme	2	Ö5, Ö12
	Konuya odaklanma	1	Ö2
	Güzel cümle kurma	1	Ö25
	Yeteneğini keşfetme	1	Ö30
	Yazmayı önemseme	1	Ö18
	Daha kolay konu seçebilme	1	Ö1
	Özgüveni artırma	1	Ö5
	Olumsuz		
	Mevcut durumu değiştirmeme	2	Ö7, Ö11

ÜYSE: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimi

Tablo 67’de 21 öğrencinin görüşüne (bazı öğrenci görüşleri birden fazla kategori içermektedir) başvurulduğu görülmektedir. Eğitim süreciyle ilgili olumlu görüş bildiren toplam öğrenci sayısı 19’dur. Bunun oransal karşılığı % 90,5’tir. Buna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin mevcut düşünce yapısını ve yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Olumlu görüşler kendi içinde on kategoriye ayrılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan yazma etkinlikleriyle ilgili ana hatlarıyla olumlu duygu ve düşünceler

taşıdıklarını ifade eden öğrencilerin görüşleri “olumlu” etkilenme kategorisinde toplanmıştır. Bu kategoride, katılımcılar tarafından en fazla ifade edilen görüş (n=8), üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin eskiye göre daha güzel, istekli ve özenli yazmayı sağladığına ilişkin görüşlerdir. Öğrencilerden Ö1 bu durumu “...artık ilgimi çeken bir konu olursa daha istekli ve özenerek yazıyorum. Önceden yazı yazarken ilham gelmediği için yazma süreci sıkıntılı geçerdi...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrenci görüşlerinde; verilen eğitimin yazma sorunlarını gidermede yardımcı olduğu, konuya odaklanmayı, bilgi ve özgüveni artırdığı, daha akıcı yazmaya ve daha iyi düşünmeye, yeteneğini keşfetmesine katkı sağladığı ve konu seçimini kolaylaştırdığı dile getirilmiştir. Öğrencilerden Ö5, verilen eğitimle ilgili “...daha çok bilgi edindim. Özgüvenimi artırdı. Zaten severek yazan bir insandım. Şimdi daha düzgün yazmaya başladım. Hikâye ve benzeri metinler yazarken daha akıcı yazmaya başladım. Artık daha özenli yazıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubundaki öğrencilerin düşünce ve tutumuna etkisi ile ilgili beyan edilen bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Eskiden metin yazarken problemler yaşıyordum. Yazma eğitimi sonrasında daha güzel ve özenli yazıyorum. Yani yazma stratejileri eğitiminin benim düşünce ve tutumumu olumlu etkilediğini söyleyebilirim.” (Ö3).

“Genellikle yazma stratejilerine fazla önem vermeyen biri olmama rağmen öğrendiğim bu yeni yazma stratejileri sayesinde yazıma daha fazla özen göstermeye başladım.” (Ö18).

“Yazı yazarken birçok şeye dikkat etmemi sağladı. Yazı yazarken anlatım bozukluklarını, yazım yanlışlarını, noktalama işaretlerini düzeltmeme yardımcı oldu. Artık daha akıcı yazdığımı düşünüyorum.” (Ö19).

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin genel olarak yazma becerileri üzerinde olumlu etki yaptığını (n=5) belirten görüşlerde, öğrenciler genel ifadelerle süreci yorumlamış, deneysel süreçten ne şekilde olumlu etkilendikleri hususunda ayrıntıya girmemişlerdir. Ö17 olarak kodlanan öğrenci “...kitaba benzeyen etkinlikler vardı. Gruplandırma vb. gibi şeyler işledim ve güzel etkiledi.” derken; Ö21 de benzer şekilde “...bu etkinlikler düşünce ve tutumumu iyi bir yönde etkiledi.” biçiminde genel ifadelerle süreci anlatmışlardır.

Verilen eğitimin daha iyi düşünmelerine vesile olduğunu, dolayısıyla yazma becerisi ile ilgili düşünce ve tutumunda olumlu etki yaptığını beyan eden öğrencilerden (n=2) Ö20'nin görüşü şu şekildedir:

“Yazarken daha düşünerek yazmayı öğrendim. Eskiden ne yazarsan yaz düşüncesiyle yazarken, şimdi anahtar kelimeler neler, akıcı oldu mu, konuyla ilgili örnekler verdim mi, yazım ve noktalama kurallarına uyuyor muyum vb. soruları sorarak yazıyorum.”

Düşünme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirmeyi kapsayan üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, öğrencilerin zihinsel süreçlerini disipline etmelerine yardımcı olabileceği fikri bu çalışmanın temel dayanaklarından. Olumlu görüş bildiren öğrenciler arasında, bu hususa dolaylı olarak değinen öğrencilerin yanında, doğrudan temas eden öğrenciler de vardır. “Daha iyi düşünme” ve “konuya odaklanma” kategorileri sözü edilen bu zihinsel süreçlerle ilgilidir.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi düşünce tutum üzerindeki etkisi hakkında, katılımcılar genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Verilen eğitimin etkisiz veya olumsuz olduğunu düşünen öğrenciler de (n=2) bulunmaktadır. Bu kategorideki öğrenciler verilen eğitimin düşünce ve tutumlarında herhangi bir değişiklik meydana getirmediğini ifade etmiştir:

“Eğitim öncesi düşüncelerim ile şu anki düşüncelerim aynı.” (Ö7)

“Yazmayla ilgili düşünce ve tutumumda hiçbir değişiklik olmadı.” (Ö11)

4.4.1.2. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Görüşmede, deney grubundaki öğrencilerle yapılan çalışmanın yazma becerileri üzerindeki etkileri konusunda ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri Tablo 68’de sunulmuştur:

Tablo 68

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	n	Katılımcılar
ÜYSE'nin yazma becerisine katkısı	Yazma becerisini geliştirme	10	Ö1, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö21, Ö25, Ö27, Ö29
	Yazmayla ilgili bilgiler edinme	2	Ö3, Ö5
	Yazıya nasıl başlayacağını öğrenme	2	Ö7, Ö24
	Çok yönlü bakmayı sağlama	2	Ö18, Ö23
	Yazmaya karşı ön yargıları yıkma	2	Ö2, Ö20
	Düşünerek ve dikkatli yazma	1	Ö2
	Kendini daha rahat ifade etme	1	Ö10
	Zaman kaybı	1	Ö22

Tablo 68'de 20 öğrenci görüşünün değerlendirme kapsamına alındığı görülmektedir. Bir öğrencinin verdiği cevap, sorunun içeriğiyle ilgisiz olduğu değerlendirildiğinden kapsam dışı bırakılmıştır. Görüşüne başvurulana deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu (n=10) verilen eğitimin yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Verilen eğitim süreci, Ö12'nin görüşlerine “nasıl doğru yazabileceğimiz hakkında bilgiler verdi. Bu şekilde daha iyi yazılar yazmamıza yardım etti.” biçiminde yansımış, deneysel sürecin “daha iyi yazı yazma”ya yardımcı olduğu ifade edilmiştir.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazmayla ilgili bilgiler edinmede (n=2) öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir. Bu katkı Ö3 tarafından “...yazma hakkında pek bir bilgi sahibi değildim. Ama artık daha çok bilgi sahibi olduğum için metinleri daha mantıklı ve iyi yazmaya başladım.” şeklinde dile getirilmiştir. Ö5, verilen eğitimin yazma becerisi üzerindeki etkisini “çok fazla yazma bölümleri vardı, yazdıkça yazım düzeldi. Metinlerde yazma hakkında bilgiler vardı. Bu bilgilerden de yararlanarak yazmayla ilgili daha çok bilgi edindim.” biçiminde değerlendirmiştir.

Yazıya nasıl başlayacaklarını öğrenme (n=2), yazarken çok yönlü bakma (n=2), yazmaya karşı ön yargıları yıkma (n=2), düşünerek ve dikkatli yazma ile kendini daha rahat ifade etme becerileri öğrencilerin deneysel süreçte edindikleri kazanımlardandır. İfade edilen görüşlerden bazıları şöyledir:

“Olumlu olarak etkiledi. Yazıya çok yönlü bakmamı sağladı. Hatalarımı görmemi, yazımın akıcı ve anlamlı olmasını sağladı.” (Ö23).

“Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin, yazıya başlamadan önce ne yazacağımı, nasıl yazacağımı bilmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö24).

Bir öğrenci yapılan çalışmayı “zaman kaybı” olarak değerlendirmiştir. Bu durumda, görüşü alınan öğrencilerden 19’u çalışmayı olumlu, 1’i olumsuz ifadelerle değerlendirmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin % 95’i üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik eğitimin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

4.4.1.3. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisi

Üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik eğitimin öğrencilerin yazma alışkanlığını nasıl etkilediği, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla deney grubundaki öğrencilere üçüncü soru olarak sorulmuştur. Öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar Tablo 69’da sunulmuştur:

Tablo 69

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Alışkanlığı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	n	Katılımcılar
ÜYSE’nin yazma alışkanlığına katkısı	Daha sık yazma	8	Ö2, Ö3, Ö10, Ö12, Ö20, Ö25, Ö27, Ö29
	Olumlu etkilenme	7	Ö5, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö30
	Mevcut durumu değiştirmeme	5	Ö1, Ö7, Ö13, Ö22, Ö24,

Tablo 69’da çalışma kapsamında verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin yazma alışkanlığını nasıl etkilediğini ortaya koyan görüşlere yer verilmiştir. Görüşleri dikkate alınan öğrenci sayısı 20’dir. Bir öğrencinin soruya verdiği cevap konuyla ilgisiz olduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin bir kısmı (n=8) daha sık yazmaya başladığını, yazmaya daha fazla vakit ayırdığını ifade etmiştir. Deneysel sürecin yazma alışkanlığına etkisi Ö3’ün görüşlerine “haftada bir önemli olayları günlüğüme yazarken artık haftada iki kez yazıyorum.” şeklinde yansımıştır. Sözü edilen etki Ö10 tarafından “...her gece yatmadan önce günlük yazmaya başladım.” olarak ifade edilmiştir.

Görüşü dikkate alınan öğrencilerin bazıları (n=7) üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminden sonra, yazma deneyimlerinden olumlu etkilenmeye başlamışlardır. Ö19 bu

değişimi şöyle belirtmiştir: “...artık yazı yazmayı seviyorum ve kendi isteğimle yazı yazmamı sağladığını düşünüyorum...”. Belirtilen değişimi yansıtan bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Eskiden çok nadir yazarken şu an daha fazla daha doğru yazmaya başladım. Hiç kurala uymadan yazarken artık doğru bir biçimde yazdığım için daha çok yazmaya başladım.” (Ö12).

“Yazma sadece bilgi artırımı olmadığından daha çok yazar oldum. Önemli anılarımın günlükte durması gibi pek şey kattı.” (Ö20).

Deneysel süreç sonunda görüşü alınan öğrencilerin % 75’i (=15) yazma alışkanlıklarının iyileştiğini belirten olumlu ifadeler kullanmıştır. Bununla birlikte, verilen eğitimin mevcut yazma alışkanlıkları üzerinde her hangi bir etkisi olmadığını söyleyen öğrenciler de vardır (n=5). Süreçten etkilenmediğini beyan eden bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Yazmak ilgi çekici. Fakat yazmak için yeterli zamanım yok. Bu yüzden yazma alışkanlığım da yok.” (Ö1).

“Bence sadece yazımı güzelleştirdi. Yazma alışkanlığında bir değişiklik olmaz.” (Ö24).

4.4.1.4. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri Tablo 70’te sunulmuştur:

Tablo 70

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Öğrencilerin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	n	Katılımcılar
ÜYSE’nin yazma kaygısına etkisi	Kaygıyı azaltma	15	Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30
	Etkili olmama	6	Ö1, Ö7, Ö11, Ö21, Ö22, Ö24

Tablo 70 incelendiğinde, deney grubundaki 21 öğrenciden görüş alındığı görülmektedir. Öğrencilerin %71,4’ü (n=15) verilen eğitimin yazma kaygılarında azalma sağladığını ifade etmişlerdir. Ö12 deneysel işlemle ilgili olarak “eskiden yazmadan önce kaygılanırken, artık nasıl yazacağımı bildiğim için daha az

kaygılanıyorum.” demiştir. Benzer biçimde Ö25 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Nasıl yazacağımı öğrendiğim için yazarken kaygılanmıyorum. Çünkü ben herhangi bir şeyi öğrendikten sonra o konu hakkında kaygılarım kayboluyor ve o konuyla ilgili daha fazla eğleniyorum.”. Her iki öğrenci de yapılacak işin işlemsel bilgisine sahip olmanın, süreci kolaylaştırdığına işaret etmektedir.

Kaygı, sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili olarak ortaya çıkan gerginlik duygusu olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983; akt. Horwitz, 2001: 113). Bazı kaygı türlerinin geçici bir duygu değil, ısrarcı ve istikrarlı bir kişilik özelliği olduğu bilinmektedir. Ancak yazma kaygısının genellikle yazma etkinliğinden hemen önce ortaya çıkan geçici bir durum olduğu belirtilmektedir (Bayat, 2014: 1135). Bu durum Ö3’ün görüşlerine “eskiden yazacağım metnin iyi, kötü olma kaygısı vardı. Artık kendimden emin bir şekilde yazılarımı yazıyor ve yazılarımda ciddi bir gelişme seziyorum.” şeklinde yansımıştır. Ö30, deneysel işlemin kaygı düzeyindeki etkisini “...önceden kaygılarım fazlaydı ve yazmakta güçlük çekiyordum. Ama şimdi özgüvenim yerine geldiği için daha rahat ve iyi yazıyorum.” olarak dile getirmiştir.

Duyuşsal özellikler; bir kişilik özelliği olarak yaşamı boyunca insana eşlik etmekte, birçok öğrenme sürecinin belirleyici aktörü olabilmektedir. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin bu durumlarıyla baş etmeleri ve yazma kaygılarını kontrol edilebilir durumda tutmaları, belli bilgi ve becerilere sahip olmalarıyla mümkündür. Çalışma kapsamında uygulanan üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi bu beceriyi kazandırmayı hedeflemiştir. Sürecin olumlu çıktılarını yansıtan bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Okulda verilen kompozisyonlarda, o konuda fazla bilğim olmadığında internetten araştırma yapmak zorunda kalırım. Bu eğitim bana o konu hakkında bilğim olmasa bile bir şeyler yazmayı öğretti.” (Ö18).

“Bende yazma kaygısı ‘nasıl başlayayım?’ yerine, ‘mantıklı oldu mu?’ idi. Bu kaygı da bu kitapla gitti.” (Ö20).

Çalışma kapsamında deney grubundaki öğrencilere yöneltilen ve genellikle bilişsel süreçlerle ilişkili olan sorularda öğrencilerin yüksek oranda olumlu ifadeler kullandığı (birinci soruda % 90,5; ikinci soruda % 95) görülmektedir. Bununla birlikte duyuşsal özelliklerle ilişkili olan üçüncü ve dördüncü sorularda, verilen eğitimle ilgili olumsuz ifadeler kullanan öğrenci sayısının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda bilgiye, yöntem ve strateji dayalı olan etkinliklerin bilişsel düzeyde daha

olumlu sonuçlar verdiği değerlendirilmektedir. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin kaygı düzeyi üzerindeki etkisiyle ilgili olumsuz görüşler (n=6) aşağıda sunulmaktadır:

“Benim yazma kaygım yok. Bu etkinlik yazma üzerinde bende bir etki yaratmadı.” (Ö1).

“Yazma kaygımı daha kötü hale getirdi; çünkü kötü yazanlara Türkçe hocası puan kırdı.” (Ö22)

4.4.1.5. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazıya Başlama Duygusuna Etkisi

Verilen eğitimden sonra yeni bir yazıya başladıklarında deney grubundaki öğrencilerin neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrenci görüşleri Tablo 71’de sunulmuştur:

Tablo 71

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yeni Bir Yazıya Başlama Duygusuna Etkisi Hakkında Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	n	Katılımcılar
ÜYSE’nin yazıya başlama duygusuna etkisi	Keyifli ve severek yazma	12	Ö1, Ö2, Ö7, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27
	Özgüveni yüksek hissetme	6	Ö3, Ö5, Ö18, Ö21, Ö29, Ö30
	Güdülenme	2	Ö10, Ö23
	Yazmayı sevmeme	1	Ö11

Tablo 71’de 21 öğrencinin görüşü bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrenci görüşleri dört farklı kategoriye ayrılmıştır. İlk üç kategori olumlu, son kategori ise olumsuz ifadeler içermektedir. Öğrencilerin 12’si, oransal olarak % 57,1’i yeni bir yazıya keyifli ve severek başladıklarını; 6’sı, oransal olarak % 28,6’sı özgüveni yüksek hissettiklerini; 2’si, oransal olarak % 9,5’i güdülenmiş biçimde yazıya başladıklarını ifade etmişlerdir. Görüşü alınan öğrencilerden biri yazmayı sevmediğini ifade etmiştir. Söz konusu ifade olumsuz görüş kategorisinde değerlendirilmiştir. Bunun oransal karşılığı % 4,8’dir.

Çalışmada, öğrencilerin yazmaya yönelik eğitsel süreçten bilişsel düzeyde olumlu sonuçlara ulaşabileceği varsayılmıştır. Öğrencilere yöneltilen ilk iki soru bu kapsamda değerlendirilebilir. Üçüncü ve dördüncü sorularda olduğu gibi, bu soruda da bilişsel düzeyde elde edildiği düşünülen kazanımların yanında, verilen eğitimin öğrencilerin duyuşsal alanında nasıl bir etki yarattığı hususunun belirlenmesi

amaçlanmıştır. Bu konudaki görüşler incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak yazıya olumlu duygularla başladığı görülmektedir. Ö12 deneysel işlemten sonraki yazıya severek başladığını “...çünkü artık nasıl yazacağımı biliyorum. Daha özgüvenli hissediyorum. Bu da severek yazmamı sağlıyor.” biçiminde ifade etmiştir. Ö30 yazıya başlarken “...daha özgüvenli ve rahat” olduğunu belirtmiştir.

Yazıya başlama duygusuyla ilgili ifade kategorilerinin % 95,2’si olumludur (n=20). Bu durumda üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik eğitimin, öğrencilerin yazıya daha rahat başlamasına yüksek oranda etki ettiği söylenebilir. Soruya yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Eskiden bir kompozisyona başladığımda kaygılı bir şekilde ne yazmalıyım diye düşünürdüm. Ama artık özgüvenim yüksek.” (Ö18).

“Severek yazıyorum. Çünkü konu hakkında nasıl strateji uygulayacağımı öğrendim ve nasıl yazacağımı öğrendiğim için severek yazıyorum.” (Ö25).

4.4.1.6. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımına Etkisi

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminden sonra strateji kullanımıyla ilgili öğrencilerde belirli bir düzeyde farkındalık oluşup oluşmadığını, öğrencilerin daha çok hangi stratejileri kullandıklarını belirlemek amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşleri Tablo 72’de sunulmuştur:

Tablo 72

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Strateji Kullanımına Etkisi İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Tema	Görüşler	n	Katılımcılar
ÜYSE’nin strateji kullanımına etkisi	Öz değerlendirme stratejileri	8	Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö19, Ö20, Ö23, Ö30
	Planlama stratejileri	7	Ö1, Ö13, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24, Ö29
	Kendini izleme stratejileri	6	Ö2, Ö5, Ö12, Ö17, Ö25, Ö27,

Tablo 68’de; sekiz öğrenci öz değerlendirme stratejilerini, yedi öğrenci planlama stratejilerini, altı öğrenci ise kendini izleme stratejilerini yazma süreçlerinde daha çok kullandığını bildirmiştir. Bu durumda görüşü alınan deney grubundaki öğrencilerin % 38,1’i öz değerlendirme, % 33,3’ü planlama, % 28,6’sı kendini izleme stratejilerini kullanmaktadır.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminden sonra, öğrencilerin stratejilerle ilgili edindikleri bilgileri yeni görevlere transfer edip etmediklerini belirlemek amacıyla yazarken bilinçli şekilde daha çok hangi üstbilişsel yazma stratejilerini kullandıkları sorulmuştur. Üstbilişsel yazma stratejilerinin alt kategorileri verilmeden, yalnızca ana stratejilerin sunulduğu üç seçenekli soruda, öğrencilerin kendilerine uygun olanlarını bildirmeleri istenmiştir. Sorunun ikinci bölümünde yazarken bilinçli şekilde birtakım stratejiler kullanmamaları halinde, öğrencilerden bu durumu nedeniyle birlikte açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin tamamı yazma sürecinde üstbilişsel yazma stratejilerinden birini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuca göre, öğrenciler üstbilişsel yazma stratejilerini yeni görevlere transfer ettiklerini beyan etmişlerdir. Bu sonucu destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yazarken kendimi sürekli kontrol ettiğimi, bu sayede hatalarımın farkına vardığımı söyleyebilirim.” (Ö12).

“Planlama stratejisi işime yarıyor. Çünkü yazmadan önce hangi paragrafta ne yazacağıma iyice odaklanırım ve bu şekilde daha etkili yazarım.” (Ö18).

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden hareketle elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma eğitimi, öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını, yazma becerilerini ve yazma tutumunu nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir. Deneysel işlem olarak, öğrencilere on hafta boyunca uzaktan eğitim yoluyla üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmiştir.

Araştırmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desenli bu araştırmanın nicel boyutu deneyseldir. Araştırmanın nicel aşamasında, gerçek deneysel desenlerden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu kapsamında, seçkisiz atama yöntemiyle biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Araştırma, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinden 30’u deney grubu, 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ve bilgilendirici metin türüyle sınırlıdır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

5.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

5.1.1.1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Düzeyine İlişkin Sonuçlar

- a. ÜYSE’nin uygulandığı deney grubunda; öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik genel farkındalık düzeyi ile planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalık düzeyi ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara

göre, ÜYSE yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyini artırmada etkili olmuştur.

- b. ÜYSE yerine, deneysel işlem süresince MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik genel farkındalık düzeyi ile planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalık düzeyi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuca göre kontrol grubunda uygulanan program, deneysel süreç sonunda kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyini artırmada etkili olmamıştır.
- c. ÜYSE'nin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; son test puanlarına göre, üstbilişsel yazma stratejileri genel farkındalık düzeyi ile kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalık düzeyi arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Planlama stratejileri farkındalık düzeyi ise iki grup arasında farklılık göstermemiştir. Bu durumda ÜYSE, deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri genel farkındalıkları ile kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalıklarını artırmış; planlama stratejileri farkındalık düzeyinde ise etkili olmamıştır. Bu sonuca göre ÜYSE, yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri genel farkındalıkları ile kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalıklarını artırmada MEB'in mevcut Türkçe öğretim programından daha etkilidir. Aynı etki planlama stratejileri için geçerli değildir.

5.1.1.2. Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar

- a. ÜYSE'nin uygulandığı deney grubunda; öğrencilerin yazmaya yönelik genel tutum düzeyi ile yazmayı önemseme düzeyi ön test ve son test puanları, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Yazmaya yönelik algı düzeyi ile haz düzeyi ise farklılık göstermemiştir. Bu bulguya göre, ÜYSE öğrencilerin yazmaya yönelik genel tutumu ve yazmayı önemseme tutumlarının iyileşmesinde etkili olmuştur; yazma algısı ile yazma hazzı tutumlarında ise etkili olmamıştır.

- b. ÜYSE yerine, deneysel işlem süresince MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; öğrencilerin yazmaya yönelik genel tutum düzeyi ile yazmaya yönelik algı, haz ve yazmayı önemseme düzeyleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Buna göre kontrol grubunda uygulanan program, öğrencilerin yazmaya yönelik genel tutum düzeyi ile yazmaya yönelik algı, haz ve yazmayı önemseme düzeylerinin iyileşmesinde etkili olmamıştır.
- c. ÜYSE'nin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; yazmaya yönelik genel tutum düzeyine ve yazmayı önemseme tutumuna ilişkin son test puanları, deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Ancak yazmaya yönelik algı düzeyi ve haz düzeyi iki grup arasında son testlere göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu bulgulara göre ÜYSE, yedinci sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik genel tutumuyla, yazmayı önemseme tutumlarının iyileşmesinde MEB'in programına göre daha etkili olmuştur; yazma algısı ile yazma hazzı tutumlarında ise etkili olmamıştır.

5.1.1.3. Yazma Becerisi Başarı Düzeyine Yönelik Sonuçlar

- a. ÜYSE'nin uygulandığı deney grubunda; öğrencilerin ÖYBM'ye yönelik ilk ölçüm ile son ölçüm puanları dikkate alındığında, öğrencilerin yazma becerisi başarı düzeyinde son ölçüm lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre ÜYSE, yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi başarı düzeyini artırmada etkili olmuştur.
- b. ÜYSE yerine, deneysel işlem süresince MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; öğrencilerin ÖYBM'ye yönelik ilk ölçüm ile son ölçüm puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu bulguya göre kontrol grubunda uygulanan program, öğrencilerin yazma becerisi başarı düzeyini artırmada etkili olmamıştır.
- c. ÜYSE'nin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda; ÖYBM'ye yönelik son ölçüm puanları karşılaştırıldığında, iki grup arasında yazma becerisindeki başarı durumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Bu bulguya

göre, ÜYSE; deneysel işlemin başındaki başarı durumlarına oranla, deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi başarı düzeyinde etkili olmuştur, ancak MEB'in programı doğrultusunda eğitim gören kontrol grubuyla fark oluşturacak düzeyde deney grubunun üzerinde etkili olmamıştır.

5.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubundaki öğrencilerin görüşleri alınmış ve bu görüşler betimsel analiz yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a. Görüşü alınan öğrencilerin % 90,5'i üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisi ile ilgili düşünce tutumunu olumlu etkilediğini, % 9,5'i ise düşünce tutumlarını değiştirmediğini beyan etmiştir. Bu bulguya göre, ÜYSE öğrencilerin yazma becerisi ile ilgili düşünce tutumunu büyük ölçüde olumlu etkilemiştir.
- b. Görüşü alınan öğrencilerin % 95'i üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini, % 5'i ise verilen eğitimin yazma becerileri üzerinde iyileştirici bir etki yapmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, nicel verilerle elde edilen bulgularla tutarlık göstermektedir (deney grubunda ÖYBM'ye ilişkin ilk ölçüm ile son ölçüm arasında, son ölçüm lehine anlamlı farklılık söz konusudur). Bu bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerin çoğu ÜYSE'nin yazma becerisi başarı düzeylerini artırdığına inanmaktadır.
- c. Öğrencilerin % 75'i verilen eğitimin yazma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini, % 25'i ise mevcut yazma alışkanlıklarında herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin %71,4'ü yazma kaygılarında azalma olduğunu beyan ederken, % 28,6'sı yazma kaygılarında azalma olmadığı yönde görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre ÜYSE, öğrencilerin yazma alışkanlığının artmasında ve yazma kaygılarının azalmasında etkili olmuştur. Bu sonuç, deneysel işlemin duyuşsal alanla ilişkili olan yazma alışkanlığı ve yazma kaygısı üzerinde, bilişsel alana göre daha az etkili olduğunu da göstermektedir.

- d. Araştırma bulgularına göre ÜYSE, deney grubundaki öğrencilerin çoğunun yazıya başlama duygusunu olumlu etkilemiştir.
- e. Deneysel işlem sonrasında, deney grubundaki öğrenciler planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejilerini yazma süreçlerinde kullanmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda çeşitli öneriler sunulmuştur:

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- a. Birçok araştırma, üstbilişin öğretilabilir bir beceri ve öğrenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Sınıf ortamında özellikle dinleme, okuma ve yazma gibi dil becerilerinde öğrencilerin zihinsel farkındalıklarını artırmaya yönelik üstbiliş uygulamalarına yer verilebilir.
- b. Öğrencileri özerk öğrenmeye teşvik etmek ve bağımlılığını azaltmak için sorumluluğun öğretmenden öğrenciye tedricen aktarıldığı; akıl yürütme, çözüm geliştirme, sorumluluk alma gibi üstbilişsel becerileri geliştirmeyi amaçlayan sınıf dışı etkinlikler yapılabilir.
- c. Üstbilişsel stratejiler; öğrenme sürecine yoğunlaşma, öğrenmeyi planlama, öğrenme görevini izleme ve kendi öğrenmesini değerlendirme gibi zihinsel beceriler içerir. Bu becerilerin gelişmesi için öğretmenlerin çeşitli öğrenme süreçlerini modellemesi, öğrencilere çoklu uygulama fırsatı tanınması gerekir.
- d. Üstbiliş stratejilerine dayalı çalışmalarda, strateji kullanımının içselleştirilmesi ve daha zorlu görevlere transfer edilebilmesi için, öğrencilere basitten zora doğru tedrici sorumluluklar verilebilir.
- e. Üstbilişsel stratejilerin öğretilmesini esas alan yurt dışındaki bazı çalışmalar (ör. Sexton, Harris ve Graham, 1998) öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yöneliktir. Benzer şekilde, iş birlikli yaklaşımla öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir.
- f. Yazma çalışmalarını kolaylaştırmak amacıyla bazı deneysel çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da yazma süreçlerini içeren hatırlama kartları kullanılmıştır.

Yazma etkinliklerinde süreci planlama, izleme ve değerlendirmeyi sağlayan bu kartlardan yararlanılabilir.

- g.** Yazmaya yönelik motivasyon ve olumlu tutum nitelikli yazmanın en güçlü yordayıcılarından biridir. Bu nedenle bilişsel becerilerin potansiyel olarak öğrencide bulunması yazma becerisi için yeterli olmayabilir. Öğrencileri duyuşsal olarak harekete geçirmek, yazma isteklerini teşvik edici geri bildirimlerde bulunmak sürece olumlu katkılar sağlayacaktır.
- h.** Literatür tarandığında; yazma stratejileri eğitiminde, en esaslı sonuçların öğretmen ve öğrencilerin iş birliği yaptığı durumlarda elde edildiği anlaşılmaktadır. Şu halde, öğretmen ile öğrenci arasında ancak doğru kurgulanmış bir ilişki ve iletişim yazma becerisi tutum ve başarısında etkili olabilecektir.
- i.** Yazma becerisi için sınırlayıcı zamanlar verilerek görevin yerine getirilmesi yerine, görevin yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan zamanın verilmesi yazma kaygısını azaltabilir. Bu durumda, esas olan zaman değil, belirlenen ölçütlerdir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- a.** Yurt dışında yapılan çalışmaların birçoğu, üstbiliş stratejilerinin daha çok ikinci dil öğretimindeki etkisine odaklanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üstbilişsel stratejilerin kullanımı veya etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- b.** Bu araştırmada, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisi ve tutumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Stratejilerin tamamı yerine, farklı çalışma gruplarıyla tek bir üstbiliş stratejisinin etkisi incelenebilir.
- c.** Üstbiliş stratejileri, aslında işlemsel bilgi adı verilen bilgileri içerir. Planlama, izleme ve değerlendirmeye yönelik bilgiler bu kapsamdadır. Dolayısıyla bu çalışma işlemsel bilgilerin (procedural knowledge) kazandırılmasına yönelik deneysel bir çalışma olarak da nitelendirilebilir. Benzer bir çalışma benlik bilgisi, dünya bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisini içeren bildirimsel bilgiye (declarative knowledge) dayandırılarak gerçekleştirilebilir.

- d.** Literatürde geçen stratejilerin dışında, üstbiliş kavramı içinde değerlendirilebilecek stratejilerin tespiti için sesli düşünme protokolleri kullanılarak deneysel araştırmalar yürütülebilir.
- e.** Yazma becerisi alanında zayıf ve başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerden oluşan çalışma gruplarıyla, üstbiliş stratejileri kullanım düzeyi bakımından karşılaştırmalı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- f.** Üstbiliş stratejileri genel farkındalık düzeyi ile zihinsel sözlük, temel dil becerileri düzeyi veya genel akademik başarı düzeyi arasında çeşitli değişkenlere göre ilişki olup olmadığını araştıran çalışmalar yürütülebilir.
- g.** Farklı kategorideki öğrenci gruplarının demografik, kültürel, sosyal ve ekonomik aidiyetleri ile duyuşsal ve bilişsel farklılıklarının üstbiliş strateji kullanımına ve üstbiliş bilgi düzeyine olan etkisi araştırılabilir. Böylece bireysel farklılıkların üstbilişle ilişkisine yönelik sonuçlara ulaşılabilir.
- h.** Yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılan bu araştırma, farklı seviyedeki sınıflarla gerçekleştirilebilir.
- i.** Bu araştırma bilgilendirici metinlerle sınırlı tutulmuştur. Öyküleyici metinler için benzer bir araştırma yapılabilir. Elde edilecek sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Agustiara, A. (2016). *Optimizing planning as metacognitive strategy to improve learners' narrative writing at SMK Muhammadiyah 1 Metro*. (Unpublished Master Thesis), Lampung University, Bandar Lampung.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 1977, Vol. 84, No. 5, 8-918.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl/Year: 2015, Cilt/Volume: 12, Sayı/Issue: 32, 246-261.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *Turkish Studies*, 9 (8), 91-110.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabiliş) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, Volume 6/4, p. 353-365.
- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2018). Yazılan hikâyeyi değerlendirmeye yönelik analitik rubrik geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 597-610.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alexander, P. A., Graham S. & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: progress and prospects. *Educational Psychology Review*, Vol. 10, No. 2.
- Alıcı, H. İ. ve Serdaroglu, İ. C. (2016). The relationship between metacognitive awareness of reading strategies and success of science of the 5th grade students in secondary school. *Participatory Educational Research, Special Issue*, 61-70.
- Alshreif, N. & Nicholes, J. (2017). Metacognition and creative writing: implications for l1 and l2 college writing experiences. *The Journal of Literature in Language Teaching*, Volume 6 (1.F).
- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *The Jossey-Bass higher and adult education series. How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*, April 2002. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ausubel, D. P. (1978). In defense of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research Spring*, Vol. 48, No. 2, pp. 251-257.

- Aydın, İ. S., İnallı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2018). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, Volume 12/25, p. 169-192.
- Ayrancı, B. B. ve Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), s. 45-52.
- Babbs, P. J. & Moe, A. J. (1983). Metacognition: a key for independent learning from text. *The Reading Teacher*, Vol. 36, No. 4 (Jan., 1983), pp. 422-426.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, Volume 54/2 April, Oxford University Press.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXI-/2007-Bahar*.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi. *Turkish Studies*, Volume 6/1, p. 693-706.
- Baker, L. (1979). *Comprehension monitoring: identifying and coping with text confusions*. Technical Report No. 145. The Nation Institute of Education U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington. D.C.
- Baker, L. & Anderson, R. I. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, Vol. 17, No. 2 (1982), pp. 281-294.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, Vol. 1, No. 1 (March 1989), pp. 3-38.
- Baş, F. ve Özturan Sağırılı, M. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 42, Sayı 192 1-33.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, Volume 8/8, p. 225-240.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 14(3), 1123-1141.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Becker, L. A. (2000). *Effect size calculators*. <https://www.uv.es/~friasnav/EffectSizeBecker.pdf>, adresinden 2 Kasım 2020’de alınmıştır.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1984). Learning about writing from reading. *Written Communication*, 1(2), 163–188.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2009). The psychology of written composition. *Q Routledge*, Taylor & Francis Group, New York and London.
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal*, 12(1), 29-46.
- Beyreli, L. ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-değerlendirmeciler arası uyum araştırması-Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory& Practice, 9 (1) / 85-125.
- Beyhan, Ö. (2005). *Ön organize edicilerin (advance organizer) öğrenci erişisi, tutum ve öğrencilerin kalıcılığına etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Blacfkmer, E. R. & Mitton, J. L. (1991). Theories of monitoring and the timing of repairs in spontaneous speech. *Cognition*, 39(3), 173–194.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. *ERIC Digest*. ERIC Identifier: ED327218.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Brandi, N. L. (2010). *The influence of experiential and sociocultural factors on efficacy and instructional practices: four case studies of primary teachers of writing.* (PhD thesis), The University of Akron.
- Braten, I. (1991a). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35: 3, 179-192.
- Braten, I. (1991b). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II. Vygotsky as metacognivist. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35: 4, 305-320.
- Brezin, M. J. (1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communication and Technology*, Vol. 28, No. 4 (winter, 1980), pp. 227-242.
- Broos, W. P. J., Duyck, W. & Hartsuiker, R. J. (2016). *Verbal self-monitoring in the second language.* <https://www.researchgate.net/publication/309700893> adresinden 1 Temmuz 2019'da alınmıştır.
- Brown, A. L. (1977). *Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition.* University of Illinois at Urbana-Champaign. Available from ERIC.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension.* (Hillsdale, NJ: Erlbaum).

- Brown, A. L. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In: F.E. Weinert, and R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. & Deloache, J. S. (1977). *Skills, plans and self-regulation*. Technical Report No. 48. University of Illinois at Urbana-Champaign. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Srw8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA453&dq=Metacognitive+development+and+reading&ots=QSbZjRoj-e&sig=duWOEWZi26WPywuVM86nEiC3Oqs&redir_esc=y#v=onepage&q=Metacognitive%20development%20and%20reading&f=false adresinden 14 Mart 2021’da alınmıştır.
- Brown, A. L. & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training*. Center for the Study of Reading. Technical Reports No: 262. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/ctrstreadtechrepv01982i00262_opt.pdf?sequence=1 adresinden 15 Nisan 2019’da alınmıştır.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1982). *Learning, remembering and understanding*. Technical Report No. 244. Available from ERIC.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8), 687–708.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. ve Ünal, F. T. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 203-212.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130. Cambridge University Press.
- Chamot, A. U. & O’Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, Vol. 21, No. 2, pp. 227-249.
- Chamot, A. U., O’Malley, M. J., Kupper, L. & Impink-Hernandez, M. V. (1987). *A study of learning strategies in foreign language instruction: First Year Report*. ERIC Number: ED352824.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13–22.
- Chamot, A. U. & El-Dinary, P. D. (2000). Children’s learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 3 (Autumn, 1999), pp. 319-338.

- Chamot, A. U. & Robbins, J. (2005). *The CALLA model: Strategies for ELL student success*. Workshop for Region 10 New York City Board of Education. https://www.researchgate.net/profile/Anna_Chamot/publication/268345515_The_CALLA_Model_Strategies_for_ELL_Student_Success/links/553f99ee0cf2736761c03038.pdf adresinden 17 Temmuz 2019'da alınmıştır.
- Chin, W. W. (1998). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, Vol. 22, No. 1, pp. vii-xvi
- Chiquito, A. B. (1995). Metacognitive learning techniques in the user interface: advance organizers and captioning. *Computers and the Humanities*, Vol. 28, No. 4/5, pp. 211-223.
- Cho, K., Cho, M., H. & Hacker, D., J. (2010) Selfmonitoring support for learning to write. *Interactive Learning Environments*, 18:2, 101-113.
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important. Paper Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Exeter, 12-14 September 2002. <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm> adresinden 11 Ekim 2020'de alınmıştır.
- Cohen, A. D. (1994). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. *Symposium on Strategies of Language Learning and Use*, Seville, Spain, December 13-16, 1994.
- Cohen, A. & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85, 169-188.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Costa, A. L. (2008). Describing the habits of mind. In A. L. Costa, B. Kallick (Eds.), *Learning and leading with habits of mind* (pp. 15-41). Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=9lps41vfVOsC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Learning+and+Leading+with+Habits+of+Mind,+Costa&ots=PF_HZW8L8k&sig=tk46xfNya6aceodzRUx1RXV5BvI&redir_esc=y#v=onepage&q=Learning%20and%20Leading%20with%20Habits%20of%20Mind%2C%20Costa&f=false adresinden 9 Haziran 2019'da alınmıştır.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 2010, 4 (1), 35-50.
- Cresswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, Volume 54/3.
- Creswell, J. W. (2007). *An introduction to mixed methods research*. University of Nebraska-Lincoln.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (3rd Ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutman, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In: Tashakkori, A., Teddlie, C. (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed method research*. (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakıcı, D. (2017). Okuduğunu anlama becerisinde üst-bilişsel stratejilere genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 57, p. 67-82.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları ile üst bilişsel okuma stratejilerini kullanım düzeyleri arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 645-658.
- Çetinkaya, P. ve Erkin, E. (2002). Assessment of metacognition and its relationship with reading comprehension, achievement, and aptitude. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-11.
- Çevikbaş, H. (2016). *Üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarının üniversite hazırlık sınıfındaki öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. (Ed.) G. Gülsevin, E. Boz, *Türkçenin çağdaş sorunları içinde*. (77-134). Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, A. S. (2010). Üstbilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-99.
- Darch, B. (2001). *The role of scaffolding in providing the kinds of metacognition that may help more able key stage 3 pupils develop their writing abilities*. (PhD thesis). The Open University.
- Davis, B., J. (2009). *A qualitative study of how writing is used in catholic secondary schools to foster students' metacognitive skill development*. (PhD thesis), The University of San Francisco.

- De Beaugrande, R. A. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman Group Company.
- Demir, O. Ö. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (Ed. K. Böke), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 285-318). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Deseote, A., Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition -a domain- specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Volume 25.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(206), 5-15.
- Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. California: Sage Publication. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=eVUXBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=metacognition&ots=pRNZFAb8sq&sig=buRIvhG1d3K0bLWewcP52zqBkUQ&redir_esc=y#v=onepage&q=metacognition&f=false adresinden 16 Mart 2019'da alınmıştır.
- Dülger, O. (2007). *The effect of metacognitive strategies on attitudes, achievement and retention in developing writing skills*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dyson, A. H. (1988). Negotiating among multiple worlds: the space/time dimensions of young children's composing. *Research in the Teaching of English*, Vol. 22, No. 4 (Dec., 1988), pp. 355-390.
- El-Hindi, A. E. (1994). *Relations between metacognition, reading and writing proficiency, and locus of control*. (PhD thesis), The Graduate School Syracuse University.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, Vol. 28, No. 2, pp. 122-128.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*. 18-46.
- Englert, C. S., Raphael, T. M., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28 (2), 337-372.
- Ewing, J. (2005). *Metacognition and the teaching of writing*. (PhD thesis). University of Dundee.
- Farahian, M. (2017). Developing and validating a metacognitive writing questionnaire for EFL learners. *Issues in Educational Research*, 27(4).
- Flavell, J. H. (1963). Piaget's contributions to the study of cognitive development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, Vol. 9, No. 4, pp. 245-252.
- Flavell, J. H. & Wellman, H. M. (1975). *Metamemory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (83rd, Chicago, Aug. 30-Sept. 3, 1975).

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*. 34. 906-911.
- Flavell, J. H. (1996). Piaget's legacy. *Psychological Science*, Vol. 7, No. 4 (Jul., 1996), pp. 200-203.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annu. Rev. Psychol.* 1999. 50: 21-45.
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 50, No. 3, 50th Anniversary. The Maturing of the Human Developmental Sciences: Appraising Past, Present, and Prospective Agendas (July 2004), pp. 274-290.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. https://www.researchgate.net/profile/John_Hayes30/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes/links/56784a4208ae125516ee7cc6.pdf. adresinden 5 Mart 2019'da alınmıştır.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4 (Dec., 1981), pp. 365-387.
- Fox, E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Educ Psychol Rev*, 20: 373-389.
- Gama, C. A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. (PhD thesis), University of Sussex.
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M., & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy-monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22(2), 199-215.
- Goh, C. C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development theory, practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:18 No:1, 271-290.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer A. (2014a). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Göçer A. (2014b). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children* 54: 506-512.

- Graham, S. & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56(3), 201–214.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2007). Best practices in teaching planning. In S. Graham, C. A. MaCarthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Solving problems in the teaching of literacy. best practices in writing instruction* (pp. 119-140). New York, NY, US: Guilford Press. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=8tCEilKc0pcC&oi=fnd&pg=PA119&dq=Best+practices+in+teaching+planning&ots=FgKqNMelTV&sig=JaFrMLqDdQhB8u9NpGPYi8Uhwqk&redir_esc=y#v=onepage&q=Best%20practices%20in%20teaching%20planning&f=false adresinden 12 Temmuz 2019'da alınmıştır.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (2007) 516–536.
- Graham, S., Santos, D. & Vanderplank, R. (2011). Exploring the relationship between listening development and strategy use. *Language Teaching Research*, 15(4), 435-456.
- Groller, K. L., Kender, J. P. & Honeyman, D. S. (1991). Does instruction on metacognitive strategies help high school students use advance organizers? *Journal of Reading*, Vol. 34, No. 6, pp. 470-475.
- Guan, Yi. (2014). *The effects of explicit listening strategy instruction on the listening comprehension of English as second language (ESL) community college students*. (PhD thesis), University of San Francisco.
- Guthrie, J. T. (1982). Metacognition: up from flexibility. *The Reading Teacher*, Vol. 35, No. 4 (Jan., 1982), pp. 510-512.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 11, 1-21.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 2011, Cilt: 8, Sayı: 15, 123-148.
- Güneş, F., Kuşdemir, Y. ve Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science*, Number: 58, p. 101-114.,
- Gürsel, G. F. (2016). *Üstbiliş dayalı öğretim yönteminin yedinci sınıf ı ışık ünitesinde öğrencilerin üstbiliş farkındalığı, tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hacker, D. J., Bol, L. & Keener, M. C. (2008). Metacognition in education: a focus on calibration. In J. Dunlosky & R. A. Bjork (Eds.), *Handbook of metamemory and memory* (pp. 429-455). New York, NY, US: Psychology Press.
- Hacker, D. J., Keener, M. C. & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.

- Hallenbeck, M. (2002). Taking charge: adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 227- 246.
- Hardan, A. (2013). Language learning strategies: a general overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106 (2013) 1712 – 1726.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale
- Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdottir, H., Neuburg, R., Palos, I. & Schindler, I. (2001). *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Council of Europe Publishing. Strasbourg, France.
- Harris, K. R, Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In: Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). *The educational psychology series. Handbook of metacognition in education*, (pp. 131- 153). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Harten, M. D. (2014). *An evaluation of the effectiveness of written reflection to improve high school students' writing and metacognitive knowledge and strategies*. (PhD thesis), Boston University School of Education.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, Vol. 26, No. 1/2, *Special Issue: Metacognition in Teaching and Learning* (March 1998), pp. 1-3.
- Hauck, M. (2005). Metacognitive knowledge, metacognitive strategies, and CALL. In: Egbert, Joy L. and Petrie, G. (Eds.), *CALL research perspectives*. ESL and Applied Linguistics Professional Series, (pp. 65-86). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist* 41: 1106–1113.
- Hearn, K., L. (2005). *Artifacts of thought: evidence of metacognition in twelfth grade students' reflective journal writing*. (PhD thesis), Graduate School of Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Heller, M. F. (1988). Comprehension monitoring strategies of college reading methods students. *Reading Horizons*, 29 (1).
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hsiao, T. & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing*. New York: Routledge.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: from theory to practice. *Field Methods*, 18 (1), 3-20.

- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- John-Steiner, V. P. (2007). Vygotsky on thinking and speaking. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. In Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J. W (Eds.), Cambridge University Press. New York.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kalaycı, Ş. (2006). Faktör analizi. (Ed. Ş. Kalaycı). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kallio, H., Virta, K. & Kallio, M. (2018). Modelling the components of metacognitive awareness. *International Journal of Educational Psychology*, Vol. 7, no. 2, pp. 94-122.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Ed. A. Güzel ve H. Karatay), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-306). Ankara: Pegem Akademi.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Yaz-2010 Cilt:9 Sayı:33 (018-040).
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2015). "Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme", (Ed. M. Özbay), *Yazma Eğitimi* içinde (21-43). Ankara: Pegem Akademi,
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 1308-9196.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 41, Sayı 187, 137-164.
- Kıvrak, S. (2019). *Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kim, W. S. (1991). *The role of metacognitive skills in young ESL student writing revision*. (PhD thesis), University of Hawaii.
- Kim, S. H. (2013). *Metacognitive knowledge in second language writing*. (PhD thesis), Michigan State University.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kluwe, R. H. (1982). Cognitive knowledge and executive control: metacognition. *Animal Mind-Human Mind*, (pp. 201–224).
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., Flavell, J. H., & Hagen, J. W. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 40, No. 1, pp. 1-60.
- Kumar, A. E. (1998). *The influence of metacognition on managerial hiring decision making: implications for management development*. (PhD thesis). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Kuruyer, H. G. ve Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788.
- La Marca, A. (2014). The development of a questionnaire on metacognition for students in secondary school. *Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014, Barcelona, Spain*. <https://core.ac.uk/download/pdf/53295350.pdf> adresinden 28 Mart 2019'da alınmıştır.
- Levelt, W. J. M. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14, pp. 41-104.
- Listro, S. A. (2006). *What curios of signs: the pedagogical implications of writing as metacognition*. (PhD thesis). Indiana University of Pennsylvania.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An overview. Available from ERIC.
- Lui, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, Vol. 3, No. 3.
- Lv, F. & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3, 3, p. 136-144.
- MacDonald, M. C. (2013). How language production shapes language form and comprehension. *Frontiers in Psychology*, Vol. 4.
- Madrid, D. (2000): Learning strategies. *Teaching English as a foreign language*. Barcelona: The Australian Institute. <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Learning%20Strategies.htm> adresinden 15 Nisan 2019'da alınmıştır.
- Manchon, R. M., Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2009). Lexical retrieval processes and strategies in second language writing: a synthesis of empirical research. *International Journal of English Studies*, 7(2), 149-174.

- Martin, M. J. (1987). *The effects of instruction in metacognitive strategies for composing on reading achievement and writing achievement*. (PhD thesis). University of South Carolina.
- Martinez, V. (2001). Metacognition and the necessity of poetry in the composition classroom. *Writing on the Edge*, Vol. 12, No. 2, pp. 33-52.
- Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *The Phi Delta Kappan*, Vol. 87, No. 9, pp. 696-699.
- Marzano, R., Brandt, R., Hughes, C., Jones, B., Presseisen, B., Rankin, S. & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science*, 26: 49–63, 1998. 49.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, A. R. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, Vol. 30, No. 4, pp. 934-956.
- MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 107-119.
- Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt- Sayı: 18-2.
- Meral, E. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, Sayı: 153.
- Mert, E. L. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının üstbilişsel dinlediğini anlamaya yönelik farkındalıkları. *Turkish Studies*, Volume 11/21.
- Metcalfe, J. & Dunlosky, J. (2008). *Learning and memory: A Comprehensive Reference*. Volume 2, 2008, p. 349-362.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Mills, B. (1953). Writing as process. *College English*, Vol. 15, No. 1, pp. 19-26.

- Murray, D. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet*, (November 1972): 11-14.
- Negretti, R. (2009). *Metacognitive awareness in developmental writing students*. (PhD thesis). The University of Hawai.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2) 142-179.
- Nelms, G. (1994). Reassessing Janet Emig's the composing processes of twelfth graders: an historical perspective. *Rhetoric Review*, Vol. 13, No. 1, pp. 108-130.
- Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist*, 51(2), 102–116.
- Nelson, T. & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G.Bower (Vol. Ed.), *The psychology of learning and information*, Vol. 26 Academic Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA, US: The MIT Press.
- Nystrand, M. & Himley, M. (1984) Written text as social interaction. *Theory Into Practice*, 23: 3, 198-207.
- O'Bryan, A. & Hegelheimer, V. (2009). Using a mixed methods approach to explore strategies, metacognitive awareness and the effects of task design on listening development. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), 9-38.
- Okur, A. ve Azizoğlu, N. İ. (2016). Dinleme üstbilgi stratejileri ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 113-124.
- O'Malley, M. J., Chamot, A. U., Manzanares, G. S., Russo, R. P. & Kupper, L. (1985a). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 3.
- O'Malley, M. J., Chamot, A. U., Manzanares, G. S., Russo, R. P. & Kupper, L. (1985b). *Learning strategies used by high school students learning English as a second language*. ARI. U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Technical Report 670.
- O'Malley, M. J., Chamot, A. U. & Kupper, L. (1987a). *The role of learning strategies in second language acquisition: Strategy use by students of English*. ARI. U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Technical Report 742.
- O'Malley, M. J., Chamot, A. U., Walker, C., Russo, R. P. & Kupper, L. (1987b). *The role of learning strategies in second language acquisition: A selected literature review*. ARI. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Technical Report 744.

- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://books.google.com.tr/books?id=0TIq53s326EC&pg=PA137&lpg=PA137&dq=%22plan+monitoring%22,+language&source=bl&ots=6V8bPvZdbC&sig=ACfU3U20gubsIRROn2bf4WeAGcmmFuE5xQ&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwiK9buKzpTjAhXYxcQBHRIADxkQ6AEwCXoECAgQAQ#v=onepage&q=%22plan%20monitoring%22%2C%20language&f=false> adresinden 1 Temmuz 2019'da alınmıştır.
- O'Neil, H. F. & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, Vol. 89, No. 4, A Focus on Educational Assessment (Mar. - Apr., 1996), pp. 234-245.
- O'Neil, H. F. & Abedi, J. (1998). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assess by changing how our students are taught and assessed, we are changing how they learn. *National Center for Research on Evaluation*. CSE Technical Report 469, pp. 1-24.
- Oxford, R. L. (1986a). *Development and psychometric testing of the strategy inventory for language learning*. ARI Technical Report 728. Alexandria, VA: U.S. Army ResearchInstitute for the Behavioral and Social Sciences.
- Oxford, R. L. (1986b). *Second language learning strategies: current research and implications for practice*. Center for Language Education and Research University of California, Los Angeles.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 2003.
- Oxford, R., Crookall, D., Cohen, A., Lavine, R., Nyikos M. ve Sutter, W. (1990). Strategy training for language learners: six situational case studies and a training model. *Foreign Language Annals*, 22, No. 3.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, C. 39, 1-2.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri okur ve üstbilis eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/1: 158-177.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyi üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*. 3(5). 1-28.
- Özbilgin, E. (2018). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin üstbilis sel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbilis stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 803-814.
- Pachler, N. & Field, K. (2002). *Learning to teach modern foreign languages in the secondary school*. RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Panahandeh, E. & Asl, S., E. (2014). The effect of planning and monitoring as metacognitive strategies on Iranian EFL learners' argumentative writing accuracy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 98. 1409-1416.
- Palincsar, A. S. (1999). In memoriam-Ann L. Brown (1943-1999). *Educational Researcher*, Vol. 28, No. 7, pp. 33-34.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(2), 189-197.
- Pehlivan, F. (2012). *İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde üstbiliş strateji kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Perl, S. (1980). Understanding composing. *College Composition and Communication*, Vol. 31, No. 4 (Dec., 1980), pp. 363-369.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd.
- Pitenoe, M., R. Modaberi, A., & Ardestani, E., M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the Iranian intermediate EFL learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 8, No. 3, pp. 594-600.
- Pintrich, P. R., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Pintrich, P. R., Wolters, C. & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In G. Schraw & J. Impara (Eds.). *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 43-97). Lincoln: University of Nebraska, Buros Institute of Mental Measurements.

- Pressley, M., Levin, J. R. & Ghatala, E. S. (1984). Memory strategy monitoring in adults and children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23(2), 270-288.
- Pressley, M., Forrest-Pressley D.L., Elliott-Faust D. & Miller G. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies, and what to do if they can't be taught. In: Pressley M., Brainerd C.J. (eds). *Cognitive learning and memory in children*. Springer Series in Cognitive Development. Springer, New York.
- Pressley, M. & Harris, K. R. (2008). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *The Journal of Education*, Vol. 189, No. 1/2, *Theory, Research, Reflection on Teaching and Learning* (2008/2009), pp. 77-94.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 2, pp. 229-258.
- Raoofi, S., Chan, S. H., Mukundan, J., & Rashid, S. M. (2014). A qualitative study into L2 writing strategies of university students. *English Language Teaching*, 7(11), 3945.
- Raphael, T., E., Englert, C., S. & Kirschner, B., W. (1989). Student' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, Vol. 23, No. 4, pp. 343-379.
- Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, Vol. 16, No. 2; *Critical Theory and the Teaching of Composition, Satire, Autobiography* (May, 1965), pp. 106-112.
- Rohrkemper, M. M. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: a Vygotskian view. In: B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.) *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. New York, Springer-Verlag.
- Ross, S. M., & Morrison, G. R. (2004). Experimental research methods. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (2nd ed., pp. 1021–1043). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp. 41-51.
- Rubin, J. (2001). Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11(1), 25–37.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. & Anderson, N. J. (2008). Intervening in the use of strategies. In Cohen, A. D. & Macaro, E. (Eds.), *Language learner strategies* (pp. 141-160). New York, NY: Oxford University Press.
- Sallabaş, M. E. ve Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C. 17 No: 2, 625-636.
- Sanchez-Villamil, O. I. (1991). *The effects of two metacognitive strategies on intermediate ESL college students' writing*. (PhD thesis), Fordham University.
- Scardamalia, M. (1984). Higher order abilities: written communication. *American Educational Research Association*, Washington, D. C. Available from ERIC.

- Scardamalia, M., Bereiter, C. & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science* 8, 173-190.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: problem solving, metacognition and sense-making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Schraw, G. & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, Vol. 7, No. 4.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Seban, D. (2012). Yazarlık döngüsünün üçüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutum, algı ve yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 147-158.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), 295–311.
- Shabaya, J. (2004). *The role of pre-service teachers in developing metacognitive awareness strategies among student writers in an urban high school english classroom*. (PhD thesis). University of Akron.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Shimamura, A. P. & Squire, L. R. (1986). Memory and metamemory: a study of the feeling-of-knowing phenomenon in amnesic patients. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Vol. 12, No. 3, 452-460.
- Stambouli, B., H., M. (2016). *A suggested metacognitive-based approach to developing master students' cohesion and coherence in EFL argumentative essay writing*. (Unpublished Master Thesis). University of Tlemcen.
- Steinbach, J. C. (2008). *The effect of metacognitive strategy instruction on writing*. (PhD thesis), University of Kentucky.
- Stewart, G., Seifert, T.A. & Rolheiser, C. (2015). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6, 1.
- Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., O'Malley, J. M. & Russo, R. P. (1985). *A pilot study of learning strategies training with students of English as a second language in the army*. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Alexandria.

- Surat, S., Rahman, S., Mahamod, Z. & Kummin, S. (2014). The use of metacognitive knowledge in essay writing among high school students. *International Education Studies*, 7, 13, p. 212-218.
- Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 13, Sayı 3, 319-337.
- Swiderek, B. (1996). Metacognition. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 39, No. 5, pp. 418-419.
- Şen, Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğuna anlama düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, Volume 8/8, p. 1285-1299.
- Tarski, A. (1956). The concept of truth in formalized languages. *Logic, Semantics, Mathematics*, 152-278. The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK, (2019). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 19 Mayıs 2019'da alınmıştır.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış-2009 C.8 S.27 (155-176).
- Temur, T. ve Bahar, Ö. (2011). Metacognitive awareness of reading strategies of Turkish learners who learn English as a foreign language. *European Journal of Educational Studies*, 3(2), 421-427.
- Tobias, S. & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don't: further research on metacognitive knowledge monitoring* (Research Report No. 2002-3). New York: The College Board.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50): 73-95.

- Tsai, Y., Lin, C. (2012). Investigating the effects of applying monitoring strategy in EFL writing instruction. *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 3 No. 13.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24, 543-559.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Say: 23 Yıl: 2007/2 (461-472).
- Ulu, H. & Ulusoy, M. (2019). The development of metacognitive awareness of reading strategies through webquest based teaching. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 765-818.
- Uzawa, K. & Cumming, A. (1989). Writing strategies in Japanese as a foreign language: lowering or keeping up the standards. *The Canadian Modern Language Review*, 46, 178-194.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ward, N., B. (2009). *The influence of a metacognitive learning system on the writing achievement of elementary school students*. (PhD thesis). Seton Hall University.
- Wenden, A. (1987). Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37(4), 573–597.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19 (4), 515-537.
- Weinert, F. (1987). Introduction and overview: metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. Weinert & R. Kluwe, Eds., *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wey, S.(1998). *The effects of goal orientations, metacognition, self-efficacy and effort on writing achievement*. (PhD thesis). University of Southern California.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: a look at lower proficiency writers. *TESL-EJ*, Vol. 7, Number 2. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a6/> adresinden 16 Temmuz 2019'da alınmıştır.
- Xiao, Y. (2016). *An exploratory investigation into the metacognitive knowledge and metacognitive strategies of university EFL writers in china*. (PhD thesis), New York University.
- Vanderburg, R. M. (2006). Reviewing research on teaching writing based on Vygotsky's theories: what we can learn. *Reading & Writing Quarterly*, 22: 375–393, 2006.
- Vandergrift, L. (1997). The comprehension strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 30(3), 387-409.

- Vandergrift, L., Goh, C. C. M., Mareschal, C. J. & Tafaghodtari, M. H. (2006). The metacognitive awareness listening questionnaire: development and validation. *Language Learning*, (56) 3, pp. 431–462.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1: 3-14
- Velzen, V. J. (2016). *Metacognitive learning advancing learning by developing general knowledge of the learning process*. Springer International Publishing.
- Vlčkova, K., Berger, J. & Völkle, M. (2013). Classification theories of foreign language learning strategies: an exploratory analysis. *Studia Paedagogica*, Vol. 18, n. 4.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Vol/Cilt: 46, Special Issue/Özel Sayı 2017, 74-85.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeh, H., C. (2015). Facilitating metacognitive processes of academic genre-based writing using an online writing system. *Computer Assisted Language Learning*, 28:6, 479-498.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yi, J. Y. (2006). *Construction of a rating scale for writing assessment in an EFL context*. (PhD thesis). The University of Edinburgh.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül 2005 Denizli.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, Vol. 16, No. 2, pp. 195-209.
- Zellermayer, M., Salomon, G., Globerson, T. & Givon, H. (1991). Enhancing writing-related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28(2), 373-391.
- Zimmerman, B. J. (1990) Self-regulated learning and academic achievement: an overview, *Educational Psychologist*, 25: 1, 3-17.
- Zimmerman, B. J. & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 4, Pp. 614-628.

- Zimmerman, B. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1): 178-192.



EKLER

EK-1. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek; yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında ne tür stratejiler (yöntemler) kullandığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinden elde edilen veriler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle, içtenlikle cevap vermeniz araştırma için önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar saklı tutulacak ve doğru-yanlış olarak değerlendirilmeyecektir.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katılma düzeyinizi belirlemek için verilen beş seçenekten sadece birine çarpı (X) işareti koyunuz. Katkınız için teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
TÖMER

Prof. Dr. Hasan KAVRUK
İnönü Ü. Eğitim Fak.
Türkçe Eğitimi Bölümü

Sınıf: **Cinsiyetiniz:** Kız () Erkek ()

No	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katlıyorum	Genellikle Katlıyorum	Orta Derecede Katlıyorum	Az Katlıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazmadan önce zihnimde konuyla ilgili yeni fikirler bulmaya çalışırım.					
2	Konunun hangi yönüne yoğunlaşmam gerektiğini önceden düşünürüm.					
3	Yazma sürecinde, belirlediğim hedeflere uygun yazıp yazmadığımı sorgularım.					
4	Yazdıklarımı geriye doğru okumalarla sürekli gözden geçiririm.					
5	Karar vermeden önce tek bir seçenek yerine birden çok seçeneği göz önünde bulundururum.					
6	Yazma konusunu öğrenince, ön bilgilerimi gözden geçiririm.					
7	Yazıda, düşüncelerimin anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
8	Yazarken bir sorunla karşılaşırsam, bunun nedenini belirlemeye odaklanırım.					
9	Yazma sürecinde bilgilerimi işlevsel olarak kullandığımı fark ederim.					
10	Öncelikle konuyla ilgili bildiklerimin yeterli olup olmadığını kestirmeye çalışırım.					
11	Daha iyi bir metin yazmak için ileride farklı stratejiler deneyebilirim.					
12	Yazımın içerik bakımından tutarlı ve uyumlu olmasına dikkat ederim.					
13	Metnin paragrafları arasında süreklilik olup olmadığına bakarım.					

14	Konu dışına çıkıp çıkmadığımı sürekli kontrol ederim.					
15	Kullandığım stratejilerin en iyi seçenek olup olmadığını sorgularım.					
16	Yazma sürecinde karşılaştığım sorunları çözmek için uygun stratejiler kullanırım.					
17	Metni, belirlediğim ölçütlere uygunluk yönünden değerlendiririm.					
18	Yazımın içeriğini zenginleştirmek için zihnimi etkin biçimde kullanırım.					
19	Konuyu dağıtmamak için yazımın sınırlarını önceden belirlerim.					
20	Metnin anlaşılır olması için dil ve anlatıma önem veririm.					
21	Yazma sürecini başlatmak için konu hakkındaki ön bilgilerimi kullanırım.					
22	Düşüncelerimi doğru ve mantıklı sıralamaya dikkat ederim.					
23	Yazıda, seçilen türe uygun bir anlatım planı olmasına dikkat ederim.					
24	Süreç sonunda iyi bir yazı yazıp yazmadığımı kendime sorarım.					
25	Yazmaya başlamadan önce, yazımın ana düşüncesini belirlerim.					
26	Yazma süreci bittiğinde, yazma yeteneğimle ilgili bir karara varabilirim.					
27	Dikkatimi bilinçli bir şekilde, yazacağım metne yönlendiririm.					
28	Yazma esnasında, karşılaştığım güçlükleri çözmenin yollarını ararım.					
29	Yazarken, dil bilgisi kurallarına uyup uymadığımı kontrol ederim.					
30	Anlatımın açık, anlaşılır ve etkileyici olup olmadığını değerlendiririm.					
31	Yazımı geliştirmek için gerektiğinde farklı stratejiler kullanırım.					
32	Yazma esnasında, ön bilgilerimi bilinçli olarak konuyla ilişkilendiririm.					
33	Yazma sürecinde, metni iyileştirmek için düzeltmeler yaparım.					
34	Konuyla ilgili bilgilerim yetersizse, önce araştırma yaparım.					
35	Yazıya başlamadan önce, hangi stratejileri kullanacağıma karar veririm.					

EK-2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek; yazma öncesinde, yazma sırasında ve yazma sonrasında ne tür stratejiler (yöntemler) kullandığınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinden elde edilen veriler, bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle, içtenlikle cevap vermeniz araştırma için önem taşımaktadır. Verdiğiniz cevaplar saklı tutulacak ve doğru-yanlış olarak değerlendirilmeyecektir.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katılma düzeyinizi belirlemek için verilen beş seçenekten sadece birine çarpı (X) işareti koyunuz. Katkınız için teşekkür ederim.

Öğretim Görevlisi Teymur EROL
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
TÖMER

Prof. Dr. Hasan KAVRUK
İnönü Ü. Eğitim Fak.
Türkçe Eğitimi Bölümü

Sınıf : Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

No	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katılıyorum	Genellikle Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
	ALGI					
1	Yazma becerisinin geliştirilebileceğine inanırım.					
2	Yazmayla ilgili ödevleri sıkılmadan yaparım.					
3	Konu ilgimi çekerse kolaylıkla yazabilirim.					
4	Yazmayı, diğer dil becerilerine göre daha önemli bulurum.					
5	Yazmanın, insanı birçok açıdan geliştireceğine inanırım.					
6	Yazma becerisini, üst düzey beceriler arasında sayarım.					
7	Yazmayı, insan için önemli bir ihtiyaç olarak görürüm.					
8	Yazdığım zamanlar kendimi daha çok keşfederim.					
9	Yazıyı, insanlık mirasını (bilim, sanat, teknoloji vb.) günümüze taşıyan önemli bir araç olarak değerlendiririm.					
10	İyi yazabilmenin insanı ayrıcalıklı kıldığını düşünürüm.					
11	Yazmayı, yoğun emek gerektiren bir iş olarak görürüm.					
12	İmkân olursa Yazarlık ve Yazma Becerileri dersini seçerim.					
	HAZ					
13	İçimdekileri söyleyip rahatlamak için yazarım.					
14	Yazımın başkaları tarafından beğenilmesinden hoşlanırım.					
15	İlgimi çeken konularda yazmaktan zevk alırım.					
16	Farklı metin türlerinde yazmayı severim.					
17	Çoğu zaman yazmaya karşı istekli ve hazır hissederim.					

18	Yazarken hem öğrenir hem eğlenirim.					
19	Hikâye, şiir vb. yarışmalara seerek katılırım.					
	ÖNEM					
20	Sevdiğim yazarların etkileyici sözlerini not alırım.					
21	Sevdiğim yazarların imza günlerine katılırım.					
22	Kompozisyonda yüksek not almak için çok çaba harcarım.					
23	Başkalarının yazma deneyimlerinden yararlanırım.					



EK-3. Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı

Stratejiler		Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı		Kabul Edilemez (0)	Yetersiz (1)	Kabul Edilebilir (2)	Yeterli (3)
1. Planlama	1.1. Ön Örgütleme	1	Duygu ve düşünceler konuyla ilişkilendirilmiştir.				
		2	Konu hakkında araştırma yapılmıştır.				
		3	Yazının temel kavramları belirlenmiştir.				
		4	Hazırbulunuşluk düzeyi verilen konu için yeterlidir.				
	1.2. İşlevsel Planlama	5	Metnin amacı bellidir.				
		6	Metnin hedef kitlesi bellidir.				
		7	Metnin türü bellidir.				
		8	Seçilen türe uygun bir anlatım planı (işlem basamakları) vardır.				
		9	Metnin konusu sınırlandırılmıştır.				
		10	Metnin iletilişi belirlenmiştir.				
2. Kendini İzleme	3.1. Kavramayı İzleme	11	Konu, yazar tarafından açık biçimde kavranmıştır.				
	3.2. Üretimi İzleme	12	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır (MEB, 2006).				
		13	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur (MEB, 2006).				
		14	Paragraflar arasında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanılmıştır.				
	3.3. Stili İzleme	15	Açık, anlaşılır, özgün bir dil kullanılmıştır.				
	3.4. Stratejiyi İzleme	16	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılmıştır.				
		17	Doğru anlatım tekniği kullanılmıştır.				
	3.5. Planı İzleme	18	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmiştir.				
		19	Seçilen türe uygun giriş yapılmıştır.				
		20	Konu dışına çıkmamıştır.				
3. Öz Değerlendirme	4.1. Üretimi Değerlendirme	21	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir (MEB, 2006).				
		22	Başlık konuyla ilgilidir (MEB, 2006).				
		23	Düzenli ve okunaklı bir yazı kullanılmıştır (MEB, 2006).				
		24	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır (MEB, 2006).				
		25	Yazım kurallarına uyulmuştur (MEB, 2006).				
		26	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır (MEB, 2006).				
		27	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır (MEB, 2006).				
		28	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir (MEB, 2006).				
		29	Ana düşünce ve duygu, yardımcı düşünce ve duygularla desteklenmiştir (MEB, 2006).				
		30	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır (MEB, 2006).				

Stratejiler	Üstbilişsel Yazma Stratejilerine Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarının Düzeyleri				
		Kabul Edilemez (0)	Yetersiz (1)	Kabul Edilebilir (2)	Yeterli (3)
Ön Örgütleme	1	Duygu ve düşünceler konuyla ilişkilendirilmemiştir.	Duygu ve düşünceler yalnızca öznel boyutta konuyla ilişkilendirilmiştir.	Duygu ve düşünceler konuyla ilişkilendirilmiştir; ancak çok yönlü ve güçlü bağlar kurulamamıştır.	Duygu ve düşünceler karşılaştırma, kıyaslama, sebep-sonuç gibi mantıksal bağlarla konuyla güçlü biçimde ilişkilendirilmiştir.
	2	Farklı kaynaklardan yararlanılmamıştır.	Konuyu sadece kendi bakış açısıyla ele almıştır.	Konuya farklı bakış açılarından yaklaşmış; ancak beklenen düzeyde araştırma yapmamıştır.	Kişisel bilgilerini farklı kaynaklardan elde ettiği bilgilerle güçlü biçimde ilişkilendirmiştir.
	3	Metnin temel kavramları belirlenmemiştir.	Metnin temel kavramları büyük eksiklikler barındırmaktadır.	Metnin temel kavramları belirlenmiştir; ancak konunun bütün yönlerini kapsamamaktadır.	Metnin temel kavramları yeterli düzeyde belirlenmiştir.
	4	Hazırbulunuşluk düzeyi verilen konu için uygun değildir.	Metnin içerik bakımından yüzeysel ele alınması, hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliğini göstermektedir.	Metnin tamamında değilse bile, konunun işlenmesi, kullanılan dil ve anlatım hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olduğuna işaret etmektedir.	Hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olduğu, konunun çok yönlü ve etkili biçimde ele alınmasından anlaşılmaktadır.
İşlevsel Planlama	5	Metinde belli bir amaç gözetilmemiştir.	Metnin amacı, yeterli düzeyde anlaşılır değildir.	Metnin amacı belirgindir; ancak bazı tutarsızlıklar içermektedir.	Metnin hangi amaçla yazıldığı bellidir.
	6	Metinde belli bir hedef kitle dikkate alınmamıştır.	Metnin hedef kitlesi olmakla birlikte, yeterli düzeyde belirgin değildir.	Metnin hedef kitlesi belirgindir; ancak içerikle hedef kitle arasında uyumsuzluklar vardır.	Metnin hedef kitlesi açık biçimde bellidir. İçerik hedef kitleyle uyum sağlamıştır.
	7	Metin, türünün özelliklerini yansıtmamaktadır veya belli bir türün özelliklerini taşımamaktadır.	Metinde belli bir türün varlığı sezilmektedir; ancak metin türü çok açık değildir.	Metnin türü bellidir; ancak türün tipik özellikleri konusunda bazı eksiklikler taşımaktadır.	Metin, türünün özelliklerine uygun yazılmıştır.
	8	Metindeki anlatım planı seçilen türe uygun değildir veya metinde bir anlatım planı yoktur.	Metindeki anlatım planı seçilen türün yapısıyla uyumsuzdur ve karmaşıktır.	Metindeki anlatım planı, seçilen türle yazının genelinde uyum sağlamaktadır.	Metinde anlatım planı türe uygun ve yeterli düzeydedir.
	9	Metnin konusu sınırlandırılmamıştır.	Metnin konusu sınırlandırılmış; ancak sık sık konu dışına çıkmıştır.	Metnin konusu sınırlandırılmış; ancak bir iki yerde konu dışına çıkmıştır.	Metnin konusu açık biçimde sınırlandırılmıştır.
	10	Metnin iletisi belirlenmemiştir.	Metnin iletisi açık ve anlaşılır değildir.	Metnin iletisi kısmen anlaşılmaktadır.	Metnin iletisi açık biçimde anlaşılmaktadır.

Kavramayı İzleme	11	Konu, doğru ele alınmamıştır.	Konuyla ilgili bilgiler yetersiz ve karışıktır.	Konu anlaşılmış; ancak anlatımda bazı tutarsızlıklar bulunmaktadır.	Konu, açık ve anlaşılır biçimde ele alınmıştır.
Üretimi İzleme	12	Metnin tamamında bağlamla uyumlu olmayan ve doğru anlamda kullanılmayan kelimeler vardır.	Metnindeki kelime seçimlerinde hatalar vardır. Kelime dağarcığı oldukça sınırlıdır.	Metnindeki kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmış; ancak kelime çeşitliliği sınırlı kalmıştır.	Metinde zengin bir kelime çeşitliliği vardır. Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	13	Cümlelerin neredeyse tamamında anlatım bozukluğu vardır.	Basit yapının dışındaki cümlelerde anlatım bozukluğu vardır.	Metinde gelişmiş cümlelere rastlanmaktadır; ancak bazen anlatım bozukluğu gibi sorunlar görülmektedir.	Cümle kuruluşları yeterli düzeyde ve dil bilgisi kurallarına uygundur.
	14	Paragraflar arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri kullanılmamış; metinde anlam bütünlüğü sağlanamamıştır.	Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar zayıftır; metinde anlam bütünlüğü sağlanamamıştır.	Paragraflar arası geçişlerde bazen uyumsuzluklar görülmektedir.	Paragraflar arası geçişlerde uygun geçiş ifadeleri kullanılmış; metinde anlam bütünlüğü sağlanmıştır.
Stili İzleme	15	Metin; dil ve anlatım yönünden açık, anlaşılır ve özgün değildir.	Metnin birçok bölümü, dil ve anlatım yönünden açık ve anlaşılır değildir.	Metin; dil ve anlatım yönünden açık, anlaşılır olmakla birlikte yeterli düzeyde özgün değildir.	Metin; dil ve anlatım yönünden açık, anlaşılır ve özgündür.
Stratejiyi İzleme	16	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılmamıştır.	Yararlandığı düşünceyi geliştirme yolları yazının içerik, tür ve konusuyla yeterli uyum sağlamamıştır.	Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılmış; ancak etkili düzeyde anlatıma katkı sunulmamıştır.	Metinde, yararlanılan düşünceyi geliştirme yolları anlatımı etkili biçimde desteklemiştir.
	17	Metinde, doğru anlatım tekniği kullanılmamıştır.	Kullanılan anlatım tekniği, seçilen türle ve içerikle uyumlu değildir.	Metinde, doğru anlatım tekniği kullanılmış; ancak yeterli düzeyde etkili kullanılmamıştır.	Metinde doğru ve etkili anlatım tekniği kullanılmıştır.
Planı İzleme	18	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmemiştir.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin en az bir tanesi eksiktir.	Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri iyi düzeyde planlanmamıştır.	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açık biçimde yer almıştır.
	19	Giriş, metnin türüyle uyumsuzdur veya giriş bölümü yoktur.	Giriş bölümü vardır; ancak metnin türüyle ve sonraki bölümlerle uyumsuzdur.	Giriş, metnin türüyle uyumlu; fakat dikkat çekici değildir.	Giriş bölümü etkileyicidir ve metnin türüyle uyumludur.
	20	Metin konuyla ilgili değildir.	Metinde sık sık konu dışına çıkmıştır.	Metinde bir iki yerde konu dışına çıkmıştır.	Metinde konudan sapılmamıştır.
	21	Metnin sonuç kısmı, bağlayıcı ve etkileyici değildir ya da sonuç kısmı yoktur.	Sonuç kısmı vardır; ancak metnin içeriğini bağlayıcı ve etkileyici değildir.	Metnin sonuç kısmı, bağlayıcı olsa da etkileyici değildir.	Metnin sonuç kısmı bağlayıcı ve etkileyicidir.
Üretimi Değerlendirme	22	Metinde başlık yoktur veya içerikle ilgili değildir.	Başlık vardır; ancak yazının içeriğini genel olarak yansıtmamaktadır.	Başlık yazıyla ilgili olmakla birlikte, yazının bütününe yansıtmamaktadır.	Başlık yazının içeriğine uygundur.

	23	Yazı, düzgün ve okunaklı değildir; sayfa kirli ve özensizdir.	Yazı, metnin genelinde özensiz, düzgün ve okunaklı değildir.	Yazıda belli bir özen var; ancak metnin bazı yerlerinde düzgün ve okunaklı değildir.	Yazı, metnin tamamında düzgün ve okunaklıdır.
	24	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında genel olarak düzensizlikler bulunmaktadır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında bazen uygun boşluk bırakılmamıştır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.
	25	Metinde çok fazla yazım yanlışı vardır.	Metinde, önemli yazım hataları yapılmıştır ve yazım konusunda genel olarak özensizlik vardır.	Metinde sadece bir iki yerde yazım yanlışı yapılmıştır.	Metinde yazım yanlışı yoktur.
	26	Noktalama işaretlerinin kullanımında yoğun hatalar vardır.	Metinde genel olarak noktalama işaretleri doğru kullanılmamıştır.	Metinde noktalama işaretleri bazen doğru kullanılmamıştır.	Metinde noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.
	27	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmamıştır.	Konunun ele alınışında mantıksal tutarlılık ve bütünlük açısından bazı çelişkiler vardır.	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük taşımaktadır; ancak ele alınış biçimi çarpıcı değildir.	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.
	28	Duygu ve düşünceler paragraf düzeyinde ayrıştırılmamıştır veya paragraf yoktur.	Duygu ve düşünceler paragraf düzeyinde verilirken genel olarak bütünlük sağlanamamıştır.	Farklı duygu ve düşünceler bazen tek paragrafta ele alınmıştır.	Farklı duygu ve düşünceler metinde farklı paragraflarda doğru biçimde işlenmiştir.
	29	Yardımcı düşünce ve duygular ana düşünce ve duyguyu desteklememiştir.	Yardımcı düşünce ve duygular ana düşünce ve duyguya tutarsızlıklar içermektedir.	Yardımcı düşünce ve duygular, ana düşünce ve duyguyu etkili biçimde desteklememiştir.	Yardımcı düşünce ve duygular ana düşünce ve duyguyu etkili biçimde desteklemiştir.
	30	Metinde bir ana düşünce yoktur.	Verilmek istenen ana düşünce açık, anlaşılır ve tutarlı değildir.	Verilmek istenen ana düşünce bazı tutarsızlıklar içerse de açık ve anlaşılırdır.	Verilmek istenen ana düşünce açık, anlaşılır ve tutarlıdır.

EK-4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, yazma çalışmalarına yönelik düşünce ve tutumunuzu nasıl etkiledi?
2. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma beceriniz üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz taraflarını yazınız.
3. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi yazma alışkanlığınızı nasıl etkiledi?
4. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma kaygınız üzerinde nasıl bir etkisi oldu?
5. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminden sonra, yeni bir yazıya başladığınızda ne hissediyorsunuz? (Kaygılı, özgüveni yüksek, keyifli, güdüleyici, severek yazıyorum vb. gibi)
6. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminden sonra, yazarken bilinçli şekilde birtakım stratejiler kullandığınızı düşünüyor musunuz?
 - 6.1. Cevabınız evet ise en çok hangi stratejiler işinize yarıyor?
 - a) Planlama Stratejileri
 - b) Kendini İzleme Stratejileri
 - c) Öz Değerlendirme Stratejileri
 - 6.2. Cevabınız hayır ise neden?

EK-5. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitime Yönelik Etkinlikler**ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ
EĞİTİMİNE YÖNELİK ETKİNLİKLER****Adı** :.....**Soyadı** :.....**Sınıfı** :.....**Cinsiyeti** :.....

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN İLKELERİ

1. Yazmak, birçok öğrenci için zor bir beceridir. Çoğu zaman yazıya başlamak yazıyı devam ettirmekten daha kaygı verici olabilir. Bu nedenle yazma eylemini başlatmak önemlidir. Süreç doğru biçimde başlarsa başarılı sonuçlar elde edilebilir.
2. Bir konuyu yazılı olarak anlatmak için, konuya nasıl başlanması gerektiği fikri öğrenci için önemlidir. İlk adım her zaman zordur ve ilk adımdan sonrasını getirmek psikolojik olarak daha kolaydır.
3. Yazma kaygısını yenmenin ve yazma becerisini geliştirmenin en etkili yolu yazma davranışından kaçınmamaktır. Çünkü yazma süreci bireyi düşünmeye ve fikir üretmeye teşvik eder. Kişi yazdıkça öz güveni artar. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerle doğru iletişim kurar, onları cesaretlendirmek için geri bildirimler sağlar. Öğrenciler, yapılan yanlışlar üzerinden değil doğrular üzerinden değerlendirilir; süreç boyunca ortaya çıkan eksiklikler öğrencilere dikkatli bir üslupla anlatılır.
4. Strateji eğitiminde, duyuşsal değişkenler (tutum, inanç, ön yargı vb.) göz önünde bulundurulur.
5. Dersin işlenişi sarmal biçimde tasarlanır. Çünkü yazma süreci doğrusal değil, yinelemeli aşamalar izler.
6. Deney grubunda yapılacak eğitim öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve farkındalıklarının artırılmasına yöneliktir. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma eğitimi üç bileşenden oluşur: kendi kendine planlama (self-planning), kendini izleme (self-monitoring) ve öz-değerlendirme (self-evaluation). Öğretmen, bu stratejilerin her biri için *hazırlık, sunum, uygulama, değerlendirme* ve *genişletme* aşamalarından oluşan bir programla eğitim verir.
7. Strateji eğitimi, somut ve anlaşılır olması için modele/örnekleme dayalıdır.
8. Strateji eğitimi, öğrencilere çoklu uygulama fırsatı sunar.
9. Strateji eğitimi kapsamında verilen görevin seviyeye uygun olmasına dikkat edilir.
10. Üstbilişsel strateji eğitiminde sürecin sorumluluğu tedricen öğrenciye verilir. Öğretmen; sürecin tamamına hâkim olmakla birlikte, zamanla geri planda kalır ve planlama sürecinin aksaması durumunda müdahale eder.
11. Stratejiler yeni görevlere transfer edilebilmelidir.

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİNİN AŞAMALARI

Hazırlık Aşaması	Öğrencilerin, öğrenme stratejileri hakkında ön bilgilerini ortaya çıkarma aşamasıdır. Bu aşamada; – Ön bilgiler aktive edilir. (Sizin için yazmak ne anlama gelir? gibi bir soruyla başlanabilir; böylece yazmayla ilgili bellekleri harekete geçirilebilir. Bir görsel, bir manzara resmi ile ilgili duyguların yazılması istenebilir; böylece metinleştirme süreçleri ile ilgili eski bilgilerin kullanılması sağlanabilir.). I. Etkinlik bu kapsamdadır. – Güdüleme sağlanır. (Sınıfta olumlu bir hava oluşturulur, yeni konuya ilişkin merak uyandırılır, en küçük ilerlemeler dahi takdir edilir vb.) Öğretmenin sorumluluğu: Ön bilgileri harekete geçirmek, Öğrencilerin sorumluluğu: Derse/etkinliklere katılmak,
Sunum Aşaması	Üstbiliş stratejisinin tanıtıldığı aşamadır. Bu aşamada; – Stratejiler hakkında bilgiler verilir. – Öğretmen tarafından strateji modellenir/örnek uygulama yapılır. Öğretmenin sorumluluğu: Stratejiler hakkında bilgi vermek, strateji kullanımını göstermek, Öğrencilerin sorumluluğu: Sürece katkı sunmak,
Uygulama Aşaması	Üstbilişsel stratejilere yönelik uygulamanın yapıldığı aşamadır. – Öğrencilerin uygulamalı etkinlik yapması sağlanır. – İşbirliğine önem verilir. – Yazma sürecinde öğrencilerden strateji kullanmaları istenir. Öğretmenin sorumluluğu: Strateji kullanımını teşvik etmek, geri bildirimde bulunmak, Öğrencilerin sorumluluğu: Öğretmen rehberliğinde stratejileri uygulamak,
Değerlendirme Aşaması	Uygulanan stratejilerin öğrenci tarafından değerlendirildiği aşamadır. – Öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirir. – Öğrenciler strateji kullanımlarını değerlendirir. Öğretmenin sorumluluğu: Stratejiyi değerlendirmek, Öğrencilerin sorumluluğu: Öz değerlendirme stratejisini uygulamak,
Genişletme Aşaması	Stratejilerin yeni görevlere ve bağlamlara aktarılması aşamasıdır. Strateji transferi için öğrenen merkezli, destekleyici ve görev odaklı eğitim anlayışı esastır. – Öğrenciler strateji bilgisini farklı yazma çalışmalarına taşır. – Bu aşamada öğretmen desteği önem taşır. Öğretmenin sorumluluğu: Uygulamanın başka alanlara transferini desteklemek, Öğrencilerin sorumluluğu: Stratejileri bağımsız biçimde kullanmak ve başka alanlara transfer etmek,

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİ DERS PLANI I

Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	40+40+40+40+40+40= 240 dakika (Üç Hafta)
Stratejiler	Planlama (Alt Kategoriler: Ön Örgütleme- İşlevsel Planlama-Yönlendirilmiş Dikkat)
Kazanım	Ön bilgileri harekete geçirir. Konuyu sınırlandırma becerisi kazanır. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
Öğrenme Araç ve Teknikleri	Planlama Kılavuzu, Metinleştirme Sürecini İzleme Kılavuzu, Kavram Haritası, Planlama Stratejisi Hatırlama Kartı. Beyin Fırtınası, Kümeleme (Cluster), Konu Ağacı Oluşturma.
Öğretme Yaklaşımı	Öğretmen süreç boyunca sınıf ortamında güvene dayalı bir ilişki oluşturur. Öğrencilerin yazma kaygısını en aza indirmek için hiçbir öğrenciye “yanlış” üzerinden değerlendirme yapmaz. Aksine sözlü ve yazılı olarak teşvik edici dönütler verir.

I. HAFTA

1. HAZIRLIK AŞAMASI

- ✎ Öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamı oluşması sağlanır.
- ✎ Strateji eğitiminin *hazırlık, sunum, uygulama, değerlendirme ve genişletme* olmak üzere beş aşamada verileceği söylenir.
- ✎ Konuya hazırlık amacıyla beyin fırtınası tekniğiyle 1. Etkinlik yapılır. (Ön Örgütleme).

1. ETKİNLİK

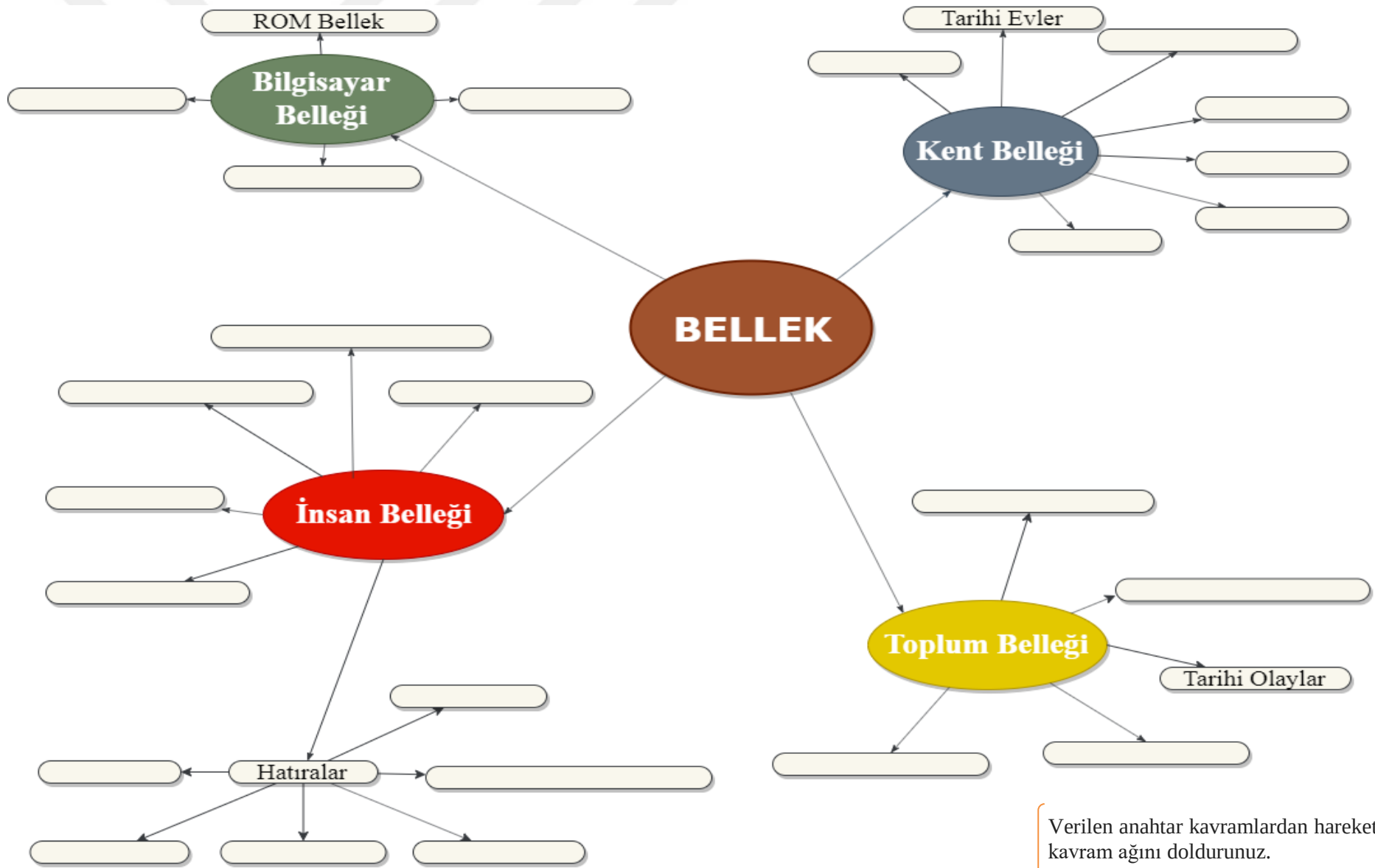
- ✎ Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için ekrana/tahtanın ortasına “BELLEK” kelimesi yazılır.
- ✎ Ardından öğrenciler dört eşit gruba ayrılır.
- ✎ Birinci gruba “bilgisayar belleği”, ikinci gruba “kent belleği”, üçüncü gruba “insan belleği” ve dördüncü gruba “toplum belleği” ile ilgili kavramlar türetmeleri için yeterli zaman verilir

- ✎ Grup çalışması (beyin fırtınası) esnasında öğrencilerden aşağıdaki yönergeye uymaları istenir.

Grup Çalışma Yönergesi

1. Gruptaki tüm öğrencilerin sürece katkı sunması esastır.
2. Zihninizi olabildiğince serbest bırakınız. Kendinizi sınırlandırmayınız.
3. Bellek kelimesiyle ilgili aklınıza gelen her şeyi (mantıklı değilse bile) yazınız.
4. Aklınıza bir şey gelmezse gözlerinizi kapatınız ve dikkatinizi verilen kavrama yönlendiriniz.
5. Yeteri kadar yoğunlaştığınızı düşünüyorsanız veya aklınıza artık bir şey gelmiyorsa kavram hakkında düşünmeyi bırakınız.
6. Bulduğunuz kelime veya cümleleri ilgilerine göre sınıflandırınız. İlgisiz olanları ayıklayınız.
7. Bellek ile ilgili kavramları sınıflandırdıktan sonra, bunları kendi içinde mantıklı biçimde sıralayınız (örneğin özelden genele ya da genelden özele doğru).

- ✎ Etkinliğin amacı, öğrencilerin aklına ilk gelenleri rahatça ifade edip öğrenme sürecine dâhil olması ve sonraki süreçlerde yazılı anlatımla ilgili verilecek görevlerde, hafızasını etkinleştirmesi için deneyim kazanmasıdır.



II. HAFTA

- İlk hafta “bellek” kavramı etrafında önceki bilgilerin örgütlendiği hatırlatılır ve strateji eğitiminin ikinci aşamasına geçildiği belirtilir.

2. SUNUM AŞAMASI

- Günlük hayatımızın belirli bir plan dâhilinde sürdüğünü kavratmak için 2. Etkinlik yapılır. **(İşlevsel Planlama).**

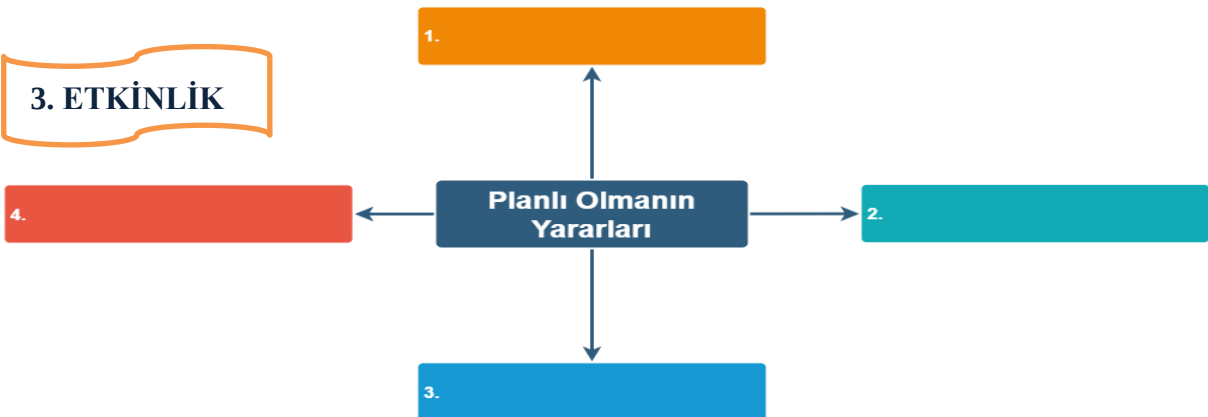
2. ETKİNLİK

- Aşağıda verilen işlerden hangilerini her gün yapıyorsunuz? Yaptığınız işleri aşağıdaki zaman tablosuna yazınız.

Kitap okurum. Uyanırım. Oyun oynarım. Ailemle zaman geçiririm. Yemek yerim. İnternete girerim.	Uyurum. Televizyon izlerim. Okula giderim. Kahvaltı ederim. Ödevimi yaparım. Ders çalışırım.
---	---

Sabah	Öğle	Akşam	Gece
1...	1...	1...	1...
2...	2...	2...	2...
3...	3...	3...	3...
4...	4...	4...	4...

- Planlı olmanın yararları hakkında neler düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi dört madde halinde aşağıdaki şablona yazınız (3. Etkinlik).



İnsanlar belirli bir plana göre yaşamlarını sürdürürler. Planlı olmak hayatımızı düzen ve disiplin içinde sürdürmemizi, zamanımızı verimli kullanmamızı sağlar. Yapacağımız işlerde karmaşayı önler.

- ✎ Öğrencilere plan fikrini daha iyi sezdirmek için verilen bir görevle ilgili iş akışını planlamaları istenir. Bu amaçla 4. Etkinlik yaptırılır. **(İşlevsel Planlama).**

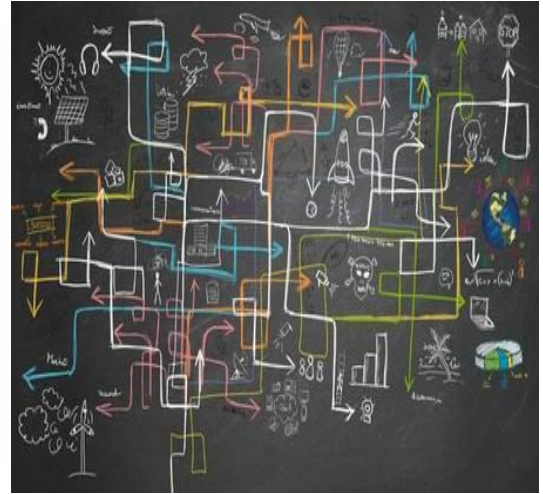
4. ETKİNLİK

- ✎ Yılsonunda sınıfça yapılacak etkinliklerle ilgili size görev verilirse sırasıyla aşağıdakilerden hangilerini yaparsınız?

Sıra No	Yapacaklarım
...	(1) Başka okulların neler yaptığını öğrenmeye çalışırım.
...	(2) Önce neler yapılabileceğini düşünürüm.
...	(3) Öğretmenlerime, okul yönetimine ve arkadaşlarıma danışırım.
...	(4) Sonra internetten araştırma yaparım.
...	(5) Geçmiş yıllarda okulumda neler yapıldığını araştırırım.
...	(6) Neler yapılabileceği ile ilgili bir taslak yazarım.
...	(7) Elde ettiğim bilgiler ışığında bir etkinlik planı hazırlarım.

- ✎ Siz de sınıfça yapılacak herhangi bir etkinlik ile ilgili plan yapınız. Yapılacak etkinlikleri sırasıyla aşağıdaki şablona yazınız.

Etkinlik No	Etkinliğin Adı	Tarihi	Yeri
1	-----	-----	-----
2	-----	-----	-----
3	-----	-----	-----
4	-----	-----	-----
5	-----	-----	-----
6	-----	-----	-----



5. ETKİNLİK

- ✎ Verilen iki görselli karşılaştırınız. Görseller sizde hangi kavramları çağrıştırmaktadır. Düşüncelerinizi boş bırakılan yere yazınız. **(İşlevsel Planlama).**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ✎ Etkinliğin sonunda planın önemi vurgulanır ve aşağıda verilen açıklama yapılır.

İlk görsel bir daire planıdır. Evin yapımına başlamadan önce yaşam alanlarının uygun biçimde planlanması gerekir. Ev hayatı bu plan sayesinde düzene kavuşur; buna karşılık ikinci görsel karmaşadan ibarettir.

Hayatımızda olduğu gibi, yazıda da belli bir plan vardır. Düşüncelerimizi, duygularımızı, olayları belli bir sıraya ve plana göre yazarız. Aksi durumda ne dediğimiz anlaşılmaz; yazımız estetik ve düzenden yoksun karmaşık bir söz yığını olur.

1. Metin

14.04.1941

Sevgili Ziya'cığım,

İzmir'de ne arıyorum diye hayret etme. Sadece askerliğimi yapıyorum. Herhalde sen beni Ankara'da zannediyordun. On iki marttan beri hazırlık kıtasındayım. Haftaya Ankara'ya Yedek Subay Okuluna gidiyorum. Şimdilik askerî disiplinden şikâyetim yok. Burada kiminle beraber olduğumu tahmin et bakalım? Aklına gelmez diye derhâl söyleyeyim: Kenan Hulusi'yle beraber... Hulusi habire hikâye yazıyor. Hâlbuki ben, bir türlü kalemi elime alamıyorum. Ancak sana gönderdiğim şiiri tamamlayabildim. Bu şiiri Muhtar'a verirsın, mümkünse bir sahifede çıkmasını rica edersin. Yücel Mecmuası, İzmir'de iyi satış yapıyor. Bizim hazırlık kıtasındaki çocuklar da mecmuayı çok beğeniyorlar. Muhtar'a bu müjdeyi verebilirsin, selamlarımla beraber.

(...)

Hasretle gözlerinden öper, seni Allah'a emanet ederim Ziya'cığım.

Cahit Sıtkı Tarancı

2. Metin

Aile Afet ve Acil Durum Planı;

Aileniz bir acil durum sırasında bir arada olmayabilir. Bu yüzden acil durumlarda güvenli bir yere nasıl gideceğinizi, birbirinizle nasıl iletişim kuracağınızı, nasıl bir araya geleceğinizi ve farklı durumlarda ne yapacağınızı önceden planlamak çok önemlidir.

- ✓ Hem yaşadığın semt içinde hem de dışında ailen ile nerede buluşacağını belirle.
- ✓ Aile üyelerinin kişisel bilgilerini plana yaz. Afet ve acil durumlar sonrası aile üyelerine ait bilgilere ihtiyaç duyabilirsin.
- ✓ Afet veya acil durum sonrası aile üyeleriyle aranızdaki iletişimi sağlayacak irtibat kişilerini belirle. Bir afet veya acil durumda uzak mesafe telefon görüşmesi yapmak şehir içi görüşme yapmaktan daha kolay olabilir. Bu sebeple şehir dışından bir irtibat kişisi belirlemek aile üyeleriyle aranızdaki iletişimi sağlamak açısından daha iyi bir tercih olabilir.
- ✓ Aile bireylerine kısa mesaj (SMS) ile iletişimi öğret. Kısa mesajlar telefonun kullanılmadığı bazı durumlarda iletişimi sağlayabilmektedir.

Kaynak:

<https://www.afad.gov.tr/kbrn/aile-afet-ve-acil-durum-planini-yap>

6. ETKİNLİK

Yukarıdaki metinleri okuyunuz. Her iki metni yazılış amacı ve hedef kitlesi bakımından karşılaştırınız. **(İşlevsel Planlama).**

1. Metnin Amacı:

.....

1. Metnin Hedef Kitlesi:

.....

2. Metnin Amacı:

.....

2. Metnin Hedef Kitlesi:

.....

Her metnin bir amacı ve hedef kitleşi olduğu; metnin dil, anlatım ve türünün amaç ve hedef kitleye uygun biçimde planlanması gerektiği belirtilir. Örneğin ülke genelinde düzenlenen bir öykü yarışmasına katılmak amacıyla yazılan bir metnin hedef kitleşi ve amacı ile elektronik bir eşyanın kutusundan çıkan kullanım kılavuzunun hedef kitleşi ve amacı aynı değildir. İlki edebi ve estetik kaygılarla yazılan, hayal ve kurguya dayalı bir metindir. Hedef kitleşi genel olarak öykü okumayı sevenlerdir. İkinci metin, kullanıcıları bilgilendirmek amaçlıdır ve hedef kitleşi elektronik eşyayı satın alanlardır.

O halde, planlama stratejisi kapsamında belirlenen amaç ve hedef kitle; metnin konusunu, konunun nasıl ele alınacağını, metnin türünü, anlatım biçimini doğrudan etkilemektedir. Metin yazarı hangi amaçla ve kimlere yönelik yazacağına önceden karar vermekte, metni bu planlama doğrultusunda geliştirmektedir. **(İşlevsel Planlama).**

III. HAFTA

- ✎ Önceki haftalarda yapılan etkinlikler hatırlatılır. Bu kapsamda;
 - Bellek kavramı etrafında önceki bilgilerin örgütlendiği,
 - Günlük yapılan işlerden hareketle planlı olmanın yararları hakkında tartışıldığı,
 - Önceki derste herkes tarafından bir etkinlik planı yapıldığı,
 - Düzenli olmanın karmaşayı önlediği bir kez daha hatırlatılır.

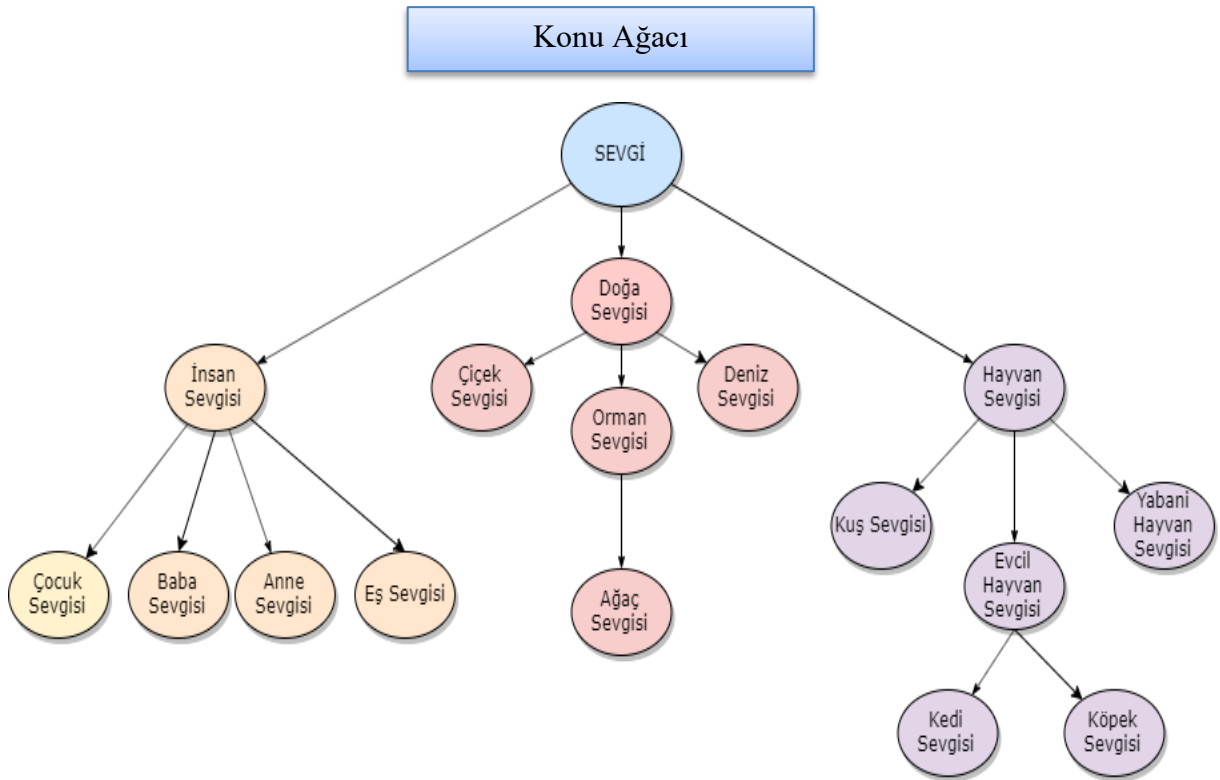
Yazılı üretimde seçilen konunun sınırlandırılması bir planlama stratejisidir. Yazının kapsam bakımından daraltılması düşünce ve duyguların açık ve anlaşılır olmasını sağlar. Çok yönlü bir kavramın sadece belirli bir yönüne eğilmek yazıda konu sınırlamasına gitmek demektir. Bu, aynı zamanda konunun sadece belirli bir yönüne dikkatin yönlendirilmesi anlamına gelir.

(Yönlendirilmiş Dikkat Stratejisi).

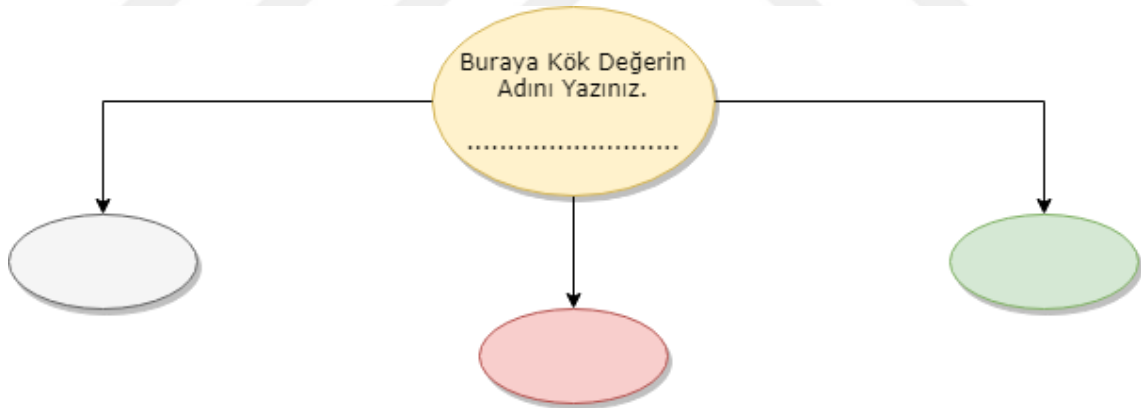
- ✎ Konuyu sınırlandırmak amacıyla kullanılabilecek en işlevsel tekniklerden biri konu ağacı oluşturma tekniğidir. Bu teknikte, yukarıdan aşağıya doğru sınırlandırmaya gidilir. Yukarıda konuyla ilişkili en kapsamlı kavram ya da düşünce yazılır. Aşağıya inildikçe konu daraltılır.

7. ETKİNLİK

- ✎ Sınıf dört gruba ayrılır.
- ✎ Her bir grubun kök değerler olarak kabul edilen “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” değerlerinden biriyle ilgili konu ağacı oluşturma tekniğiyle sınırlandırma yapması istenir. **(Yönlendirilmiş Dikkat).**
- ✎ Grup çalışmasından önce öğrencilere fikir vermesi açısından “Konu Ağacı” etkinliği yapılır.



- ✎ Her bir grup, yukarıda verilen kök değerlerden birini seçer ve aşağıda verilen şablonun ortasına seçtikleri “değer”i yazar. Grup istediği kadar kutucuk ekleyerek konuyu sınırlandırabilir. **(Yönlendirilmiş Dikkat).**



KOMPOZİSYON

Öğrencilerin imtihan kâğıtlarını okuyorum. Çoğunda bir yığın bilgi var, fakat konu ile ilgisi yok ve karma karışık. Kompozisyon işte bunların zıddıdır. Çeşitli konularda düzensiz bir yığın bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Öğrenci herhangi bir konuda lüzumlu ile lüzumsuzu seçebilmeli, fikirlerini bir sıraya koymasını öğrenmelidir.

Karışık bir taş, demir ve cam yığını bir araya geldi mi, bir mimari eser vücuda gelmez. Yapı için elbette buna benzer malzemeye ihtiyaç vardır. Fakat mimari, her şeyden önce, bir düzendir. Her taş bir planın içinde yerli yerine konulunca bina göklere yükselir ve bir saadetin şarkısını söyler.

Batı dillerinden alınan kompozisyon kelimesi, çeşitli şeylerin düzenli olarak bir araya getirilmesi manasını taşır ve çeşitli sahalarda; musikide, resimde, mimaride ve edebiyatta kullanılır. Kelimenin çeşitli sahalara tatbiki de gösteriyor, kompozisyon muhtevadan yahut malzemedan ziyade, onların bir araya getirilişi ile ilgilidir ve bu çok mühim bir şeydir. (...)

Mehmet KAPLAN

- ✎ Kompozisyon metnini okuyunuz. Yazara göre kompozisyon nasıl olmalıdır? Üç çıkarımda bulununuz.

1. Çıkarım.....
2. Çıkarım.....
3. Çıkarım.....

- ✎ Yukarıdaki metinde hangi düşünceler dile getirilmiştir? Düşünceleri aşağıda verilen şablona göre sıralayınız. **(İşlevsel Planlama).**

İlk olarak:

.....

İkinci olarak:

.....

.....

.....

Üçüncü olarak:

.....

.....

.....

Son olarak:

.....

.....

.....

- ✎ Planlama stratejisi yazılı anlatımda şu temel unsurların belirlenmesini ve bunlara yönelik kılavuz soruların cevaplanmasını sağlar:

PLANLAMA STRATEJİSİ HATIRLAMA KARTI	
Konu	– Ne yazmalıyım?
Ön örgütleme	– Konu hakkında ne biliyorum? – Metnin anahtar kelimelerini belirledim mi?
Hedef kitle (okur)	– Kimin için yazıyorum? – Yazımı kim okur?
Amaç (ana fikir)	– Neden yazıyorum? – Neyi vurgulamalıyım?
Sınırlandırma ve Organize etme	– Düşüncelerimi nasıl sınırlandırabilirim? – Düşüncelerimi nasıl sıralayabilirim / gruplandırabilirim? – Yazarken neler yaparım? İlk olarak neler yaparım? İkinci olarak, üçüncü olarak, dördüncü olarak...
Yazı türü ve anlatım biçimi	– Nasıl yazmalıyım? – Amaç, hedef kitle ve düşünce kaynakları açısından yazı türlerinin değiştiğine dikkat ediyor muyum?

IV. HAFTA

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİ DERS PLANI II	
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	40+40+40+40= 160 dakika (İki Hafta)
Stratejiler	Kendini İzleme (Alt Kategoriler: Kavramayı İzleme, Üretimi İzleme, Stili İzleme, Stratejiyi İzleme, Planı İzleme)
Kazanım	Kendi zihinsel süreçlerini izler. Stratejinin doğruluğunu ve planlamanın uygunluğunu denetler. Yazma sürecini bilinçli olarak yönetir. Yazı taslağını gözden geçirir. Yazısında gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapar.
Öğrenme Araç ve Teknikleri	Planı İzleme Kontrol Listesi İş Birlikli Öğrenme Tekniği, Sesli Düşünme Tekniği
Öğretme Yaklaşımı	Öğretmen süreç boyunca sınıf ortamında güvene dayalı bir ilişki oluşturur. Öğrencilerin yazma kaygısını en aza indirmek için hiçbir öğrenciye “yanlış” üzerinden değerlendirme yapmaz. Aksine sözlü ve yazılı olarak teşvik edici dönütler verir.

9. ETKİNLİK

- ✎ Planlama stratejisinden sonra kendini izleme stratejisine geçilir. Kendini izleme stratejisini kavratmak için aşağıdaki etkinlikler yapılır.
- ✎ Aşağıda verilen yazma konusunun önemli bir performans ödevi olduğunu ve bu ödevden başarı puanı alacağınız düşününüz. Konuyu okuyunuz, ardından tabloyu doldurunuz. **(Kavramayı İzleme).**

Yazma Konusu: Sizce yapılmış en önemli icat hangisidir? Nedenini belirterek yazınız (MEB, 2018: 238).	
1. Konu Hakkında Önceden Bildiklerim:	2. Şu Anki Duygularım (Kaygılı, sakin, heyecanlı vb.)

3. Konuyla İlişkilendirdiklerim:	4. Konuyla İlgili Sorularım:
---	---

10. ETKİNLİK

Ağaç Yaş İken Eğilir

Ağaç yaş iken eğilir atasözünden şunları anlıyorum:

Ağaç canlı bir bitkidir. Su ile beslenir. Bu nedenle ağacı sulamamız gerekir. Eğer ağaca su vermezsek ağaç kurur. Kuruyan ağaç ise esnekliğini kaybeder. Biz kuruyan ağacı eğmeye çalışırsak ağaç kırılır. İşte bu yüzden ağacı kurumdan önce eğmeliyiz. Yoksa ağacı kırarız.

- ✎ Yukarıdaki metnin bir öğrenci tarafından yazıldığı varsayılmıştır. Sizce konu öğrenci tarafından doğru kavranmış mıdır? Cevabınız hayır ise aşağıdaki cümleyi tamamlayınız. **(Kavramayı İzleme).**
- ✎ Hayır: çünkü atasözünde kastedilen;

.....

.....

.....

.....

11. ETKİNLİK

SANAT

Sanatın insan üzerinde çok faydası vardır. Sanat insanın ruhunu parlatır. Sanat insanı eylendirir. Sanat beçeriyi öğretir. Sanatı güzel olan insanların düşünceleride güçlü olur.

Her sanatın kendine göre bir dili vardır. Resimlerin dili renktir. Edebi eserin dili sözcüktür. Müzik notayla konuşur. Karikatür en derin, en sınırsız mesajları bir kaç çizgiye sığdırır. Sanat çok önemlidir. Herkez sanat yapabilir. Sizde sanata önem verin.

- ✎ Sanat adlı metindeki yazım yanlışlarını düzeltiniz.

Eylendirir :

Beçeriye :

Düşünceleride :

Bir kaç :

Herkez :

Sizde :

- ✎ Sanat metninde beğenmediğiniz cümlelerin altını çiziniz (karalamayınız). Neden beğenmediğinizi kısaca belirtiniz. **(Üretimi İzleme).**

.....

.....

.....

.....

.....

Metinleştirme sürecinde, sözcüklerin yerinde ve doğru anlamda kullanılması, dilbilgisi kurallarına uygun cümle üretimi, paragraflar arasında uyum sağlanması gibi hususların üretimin izlenmesiyle gerçekleştiği belirtilir.

12. ETKİNLİK

☞ Aşağıdaki metinleri okuyunuz.

I. Metin	II. Metin
Karanlık koridor... Kapalı kapıların, dikdörtgen, buzlu camlarından gelen soğuk ışıkların buğusu yüksek ve çıplak duvarlara vurarak donuyor. Koridorun sonlarında görünmeden açılıp kapanan bir kapının gıcırtısı... Muşambalara sürtünen bir ayak sesi... Köpüklenerek uçan ve uzaklarda kaybolan bir beyaz gömlek ve iyot, eter, yağ vesaire kokularından oluşan, içeriği anlaşılmayan hastane kokusu... Peyami SAFA Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Sağlıklı Hayat Merkezi; sağlığa yönelik risklerden birey ve toplumu korumak, sağlıklı hayat tarzını teşvik etmek amacıyla kurulan çok amaçlı yerlerdir. Sağlıklı Hayat Merkezlerinin hedef kitlesi sadece hastalar değil, hastalar ve sağlamlar olmak üzere tüm toplumdur. Bu Merkezlerde; sağlıklı beslenme kapsamında, diyetisyen rehberliğinde sağlıklı beslenme alışkanlığı önerileri verilmektedir. Kaynak: https://shm.saglik.gov.tr/shm-nedir.html

☞ Yukarıdaki metinlerin ikisi de hastalara hizmet veren yerlerden söz etmektedir. I. Metinde bir hastaneye, II. Metinde ise Sağlıklı Hayat Merkezlerine yer verilmiştir. **(Stili/Üslubu İzleme).**

☞ Hangi metin bilgi vermek amacıyla yazılmıştır?

.....

.....

☞ Sizce öykü yazmak isteyen biri hangi metindeki anlatımı tercih etmelidir? Neden?

.....

.....

☞ Sağlıklı yaşamının yolları hakkında bir broşür hazırlarsanız hangi metindeki anlatımı kullanırsınız? Neden?

.....

.....

☞ Aşağıdaki türlerde kullanılabilen anlatım biçimlerini eşleştiriniz.

Hikâye

Açıklayıcı Anlatım

Deneme

Betimleyici Anlatım / Öyküleyici Anlatım

Kullanım Kılavuzu

Tartışmacı Anlatım

✍ **Ev Ödevi:** 2100 yılında yaşadığınızı ve yaşlandığınızı hayal edin. Sizden uzakta olan bir hayali torununuza; çocukluğunuzdan itibaren hayatın nasıl değiştiğini açıklayan bir elektronik posta yazın.

- Yazınızda hayatı derinden etkileyen birkaç değişimden (bunlar da hayal ürünü olabilir) söz edin.
- Bu değişimleri içinde bulunduğunuz zamanın (2020 yılının) yaşam tarzıyla karşılaştırın (olumlu ve olumsuz yönleri vb. açısından).
- Elektronik postaya uygun bir hitap, dil ve anlatım kullanmaya dikkat edin.
- Bilgisayarınız yoksa çizgisiz bir kâğıt kullanabilirsiniz. Ödevinizi öğretmeninize teslim ediniz.

Çalışmalarımız Arasında Bulduğum Farklar:

1. Kullandığımız Stratejiler Açısından:

.....

2. Kullandığımız Zaman Açısından (Ne kadar saat, gün hafta vb.):

.....

3. Çalışma Sıklığı Açısından (Örneğin; Her gün düzenli çalışmak ya da sınav öncesi çalışmak vb.):

.....

14. ETKİNLİK

✎ Teknolojinin hiç ilerlemediğini düşününüz. Bu durumda nasıl bir yaşantımız olurdu? Giriş gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan üç paragrafı aşağıda verilen yönergeye göre yazınız (MEB, 2018: 238). **(Stratejiyi İzleme).**

✎ Yazınızı istediğiniz bir arkadaşınızla birlikte yazınız.

✎ Yazma sürecinde, önce bir öğrenci sesli düşünür. Diğer öğrenci bu esnada sesli düşünen öğrencinin ağzından çıkan tüm kelime ve cümleleri kağıda yazmaya çalışır (Öğrenciler dilerse cep telefonuyla seslerini kaydedip kağıda aktarabilir).

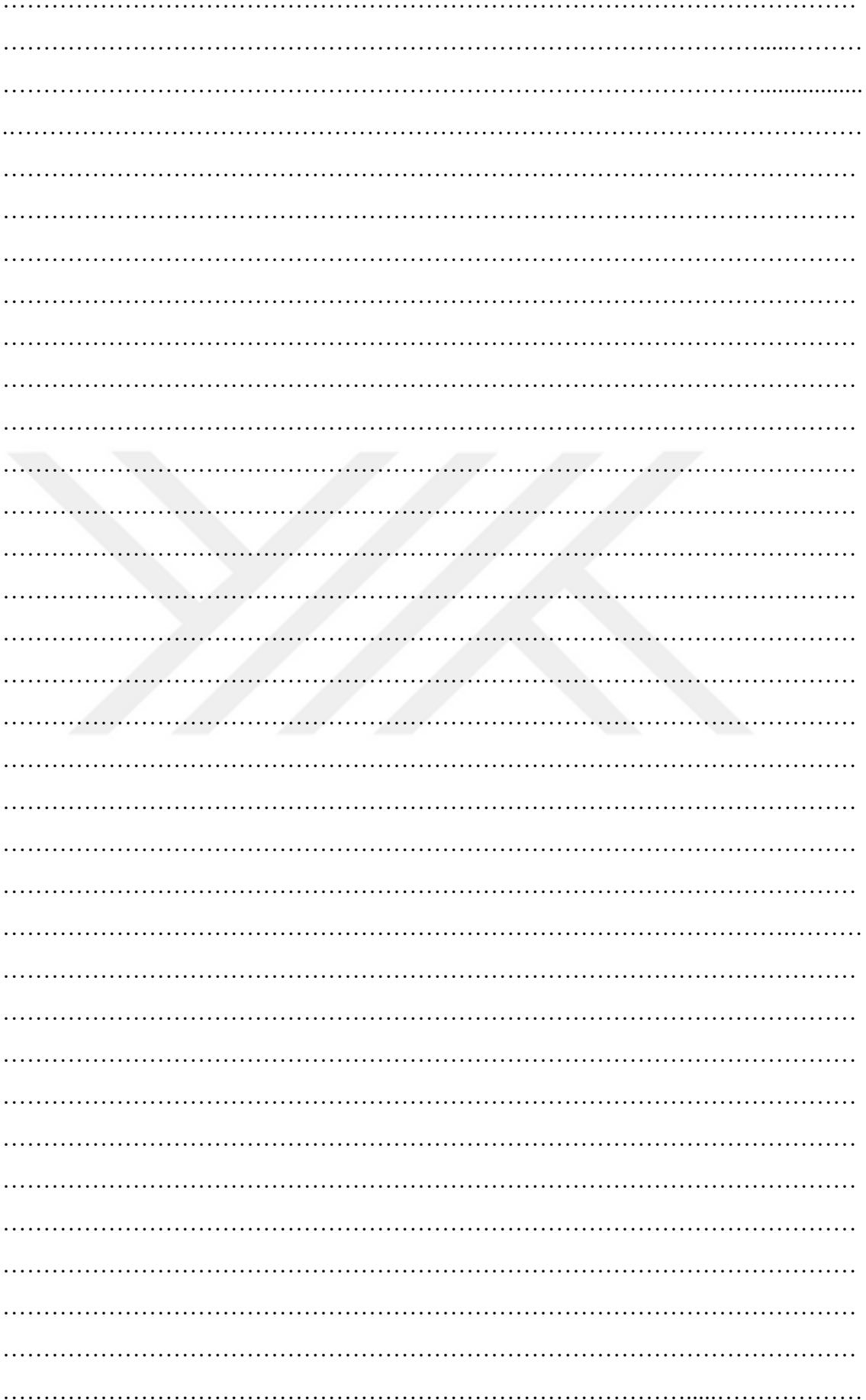
✎ İkinci aşamada öğrenciler yer değiştirir. Aynı işlemi yer değiştirerek tekrar yapar.

✎ Üçüncü aşamada her iki taslaktan uygun olan cümleler sıralanır ve metne dönüştürülür.

ÖNEMLİ: Süreç boyunca “sesli düşünmek” ve akla gelen tüm düşünceleri yazmak esastır.

.....

.....



✎ Verilen konuyu daha iyi yazmak için neler yaptınız. Maddeleyerek aşağıya yazınız.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

✎ Metni tamamlandıktan sonra kendini izleme stratejisine yönelik öz değerlendirme formunu doldurunuz.

Kendini İzleme Stratejisine Yönelik Öz Değerlendirme Formu				
		Evet	Kısmen	Hayır
1	Yazıda, düşüncelerimin anlaşılır olmasına dikkat ettim.			
2	Yazımın içerik bakımından tutarlı ve uyumlu olmasına dikkat ettim.			
3	Metnin paragrafları arasında süreklilik olup olmadığına kontrol ettim.			
4	Düşüncelerimi doğru ve mantıklı sıraladım.			
5	Yazarken, dil bilgisi kurallarına uyup uymadığımı kontrol ettim.			
6	Yazma sürecinde sorunları çözmek için uygun stratejiler kullandım.			
7	Yazma sürecini başlatmak için ön bilgilerimi kullandım.			
8	Yazdıklarımı geriye doğru okumalarla sürekli gözden geçirdim.			
9	Yazma sürecinde, metni iyileştirmek için düzeltmeler yaptım.			
10	Konu dışına çıkıp çıkmadığımı sürekli kontrol ettim.			
11	Yazıda, seçilen türe uygun bir anlatım planı olmasına dikkat ettim.			

15. ETKİNLİK

Ev Ödevi:

Sevgi: Yaratıcı Güç

Bir üniversite profesörü sosyoloji dersinde öğrencilerini gecekondlu mahallesine gönderip orada yaşayan 200 genç üzerinde olgu araştırması yapmalarını istemişti (1). Öğrencilerinden her bir gencin geleceği konusunda değerlendirmede bulunmalarını istemişti (2). Öğrenciler her bir olgu için “Hiç şansı yok.” yorumunda bulunmuşlardı (3). Yirmi beş yıl sonra başka bir sosyoloji profesörünün karşısına aynı çalışma çıkmıştı (4). Profesör öğrencilerinden bu gençlerin akıbetinin ne olduğunu öğrenmelerini istedi (5). Öğrenciler, yöreden taşınan veya vefat eden 20 gencin dışında ulaşabildikleri 180 gençten 176 tanesinin doktor, avukat ve iş adamı olarak pek de sıradan olmayan başarılar elde ettiklerini buldular (6). Oldukça şaşırان profesör olayın üzerine gitmeye karar verdi (7). Şans bu ya, araştırma konusu olan gençlerin hepsi civarda yaşıyordu (8). Profesör gençlerin hepsine, “Başarınızı neye borçlusunuz?” sorusunu yöneltti (9). Gençlerin hepsinin de yanıtı “Öğretmenimize...” oldu (10). Öğretmen hâlâ yaşıyordu (11). Profesör öğretmenin yerini buldu (12). Yaşlı ama dinç kadına bu gençleri gecekondudan başarıya götüren yolda nasıl bir sihirli formüle sahip olduğunu sordu (13). Öğretmenin gözleri parıl parıl oldu (14). Dudaklarında hafif bir gülümsemeyle, “Çok basit.” diye yanıtladı, “Bu çocukları sevdim (15).” (MEB, 2018: 90).

- ✎ Yukarıdaki metin 15 cümleden oluşmaktadır. Metni giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayırınız. Ardından hangi cümlelerin hangi bölümde olması gerektiğini aşağıya yazınız. **(Planı İzleme).**

Giriş Bölümü Cümle Numaraları :

Gelişme Bölümü Cümle Numaraları :

Sonuç Bölümü Cümle Numaraları :

İşlevsel planlama stratejisi kapsamında tasarlanan metin unsurlarını hatırlayınız. Planlama sürecinde parçalar halinde bulunan unsurların, metin içinde ayrılmaz biçimde bir araya geldiğini unutmayınız. Konu, ana düşünce, yardımcı düşünceler, metin türü, anlatım biçimi gibi unsurlar metinsel yapıyı oluşturan bütünleşik unsurlardır. Metinde varlıkları sezilen bu unsurlar tıpkı çayın içinde eriyen şeker gibidir.

- ✎ Yukarıdaki metinde planı izleme stratejisinin kullanılıp kullanılmadığını aşağıda verilen kontrol listesine göre karar veriniz. **(Planı İzleme).**

Planı İzleme Kontrol Listesi				
		Evet	Kısmen	Hayır
1	Metinde bir konu var mı?			
2	Metinde belirgin bir ana düşünce var mı?			
3	Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler var mı?			
4	Metinde belli bir hedef kitle var mı?			
5	Bilgi ve olaylar sıraya konulmuş mu?			
6	Metin, mantıklı bilgiler içeriyor mu?			
7	Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var mı?			
8	Metnin türü belli mi?			
9	Metnin türüne uygun bir anlatım biçimi kullanılmış mı?			
10	Metin, ana düşünceye uygun biçimde ve etkili bir sonla bitmiş mi?			

Yazılı anlatım, kendini izleme stratejilerinin yoğun biçimde kullanıldığı bir süreçtir. Kendini izleme stratejisi yazma sürecinin her aşamasında kullanılan bir kontrol mekanizmasıdır. Yapılan işin hedeflere uygun biçimde ve istenilen nitelikte gerçekleşmesini sağlayan izleme stratejileri sorun çözmeyi de barındırır. Doğru olmayan bir eylem ya da düşünme biçimi, etkili olmayan bir strateji, izleme sürecinde probleme dönüşmeden değiştirilebilir.

Her yazma görevi kendini izlemeyi gerekli kılar; kendini izleyen öğrenci kullandığı stratejilerin etkili olup olmadığı tayin edebilir. Örneğin son yazma görevinde çok hızlı veya çok yavaş yazıp yazmadığını, bunun sebeplerini belirleyebilir. Kendini izleme stratejisi aynı zamanda düzenleyici bir stratejidir. Yazı taslaklarının yeniden okunması, hataların giderilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması kendini izleme stratejisi kapsamında gerçekleştirilen eylemlerdir.

VI. HAFTA

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ EĞİTİMİ DERS PLANI III	
Ders	Türkçe
Sınıf	7
Süre	40+40+40+40= 160 dakika (İki Hafta)
Stratejiler	Öz Değerlendirme (Alt Kategoriler: Üretimi Değerlendirme, Performansı Değerlendirme, Yeteneği Değerlendirme, Stratejiyi Değerlendirme, Dil Repertuvarını Değerlendirme)
Kazanım	Strateji kullanma becerisini değerlendirir. Stratejik eylemin sonucunu, verimlilik ve etkinlik kriterlerine göre kontrol eder. Verilen görevi yerine getirme yeteneğini değerlendirir. Görevi hangi düzeyde başardığına karar verir.
Öğrenme Araç ve Teknikleri	Üretimi Değerlendirme Formu, Planlama Kılavuzu, Metinleştirme Sürecini İzleme Kılavuzu, Planlama Stratejisi Öz Değerlendirme Formu, Öz Değerlendirme Formu, İş Birlikli Öğrenme Teknikleri, Sesli Düşünme Tekniği, Modelleme, Hiyerarşik Düşünce Salkımı,
Öğretme Yaklaşımı	Öğretmen süreç boyunca sınıf ortamında güvene dayalı bir ilişki oluşturur. Öğrencilerin yazma kaygısını en aza indirmek için hiçbir öğrenciye “yanlış” üzerinden değerlendirme yapmaz. Aksine sözlü ve yazılı olarak teşvik edici dönütler verir.

- ✎ Planlama ve kendini izleme stratejilerinden sonra öz değerlendirme stratejisine geçilir. Aşağıdaki etkinlikler yapılır.

Not Defterim:

- En sevdiğim ders yabancı dil.
- Matematik dersine de çok ilgi duyuyorum.
- Ailem internet oyunlarına düşkün olduğumu söylüyor.
- Kendime biraz çeki düzen versem iyi olacak.
- Sanata pek ilgi duymuyorum.
- Okul başlayınca spora yeteri kadar zaman ayıramıyorum.
- Maç izlemeyi çok seviyorum.
- Ailemle zaman geçirmek çok güzel.

Berat Emir

17. ETKİNLİK

- ✎ Sınıf dört gruba ayrılır. Her grup aşağıda verilen metni okur.

Güler yüzün çözemeyeceği hiçbir(1) yoktur.(2) güneş karşısında nasıl erirse çetin meseleler de işe güler yüzle başlayan ve öylece devam eden insanların elinde çözülür.(3) surata kapanan kapılar, güler yüzle açılır.

Bektaşî'nin(4) bilirsiniz: Seksen yaşında öldüğü hâlde(5) taşına "Beş sene yaşadı" diye yazdırmış. Bu beş sene onun hayatta gülerek neşe içinde yaşadığı, gam kasavet nedir bilmeden(6) geçirdiği senelermiş. Hayatınızı, yaşadığınız yıllar boyunca uzatabilmek için her(7) gülerek geçirmeniz lazımdır.

Gene bizim bir şairimiz, bir(8) hediye ettiği resminin altına, "Ağlarım hatıra geldikçe gülüştüklerimiz!" diye yazmıştır. Bu da güzel bir(9). Çünkü en iyi hatıra, gülerek geçen günlerin(10).

Yüzünüzden(11) eksik olmasın.

Şevket RADO

- ✎ Metindeki anlam bütünlüğünü sağlamak için verilen boşluklara uygun kelimeler getiriniz. Getirdiğiniz kelimeleri aşağıda verilen cevap anahtarıyla karşılaştırınız.

(Performansı Değerlendirme).

- (1) Mesele (2) Buzlar (3) Asık (4) Hikâyesini
(5) Mezar (6) Hoşça (7) Anınızı (8) Dostuna
(9) Sözdür. (10) Hatırasıdır. (11) Tebessüm.

- ✎ Dersin sonunda "üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminde öğrendiğim en önemli şey" ve "en az anladığım şey" etkinliği yapılır. (Performansı Değerlendirme).

✎ Öğrendiğim En Önemli Şey:

.....
.....

✎ En Az Anladığım Şey:

.....
.....

VII. HAFTA

- Önceki konular kısaca özetlenir. Aşağıdaki etkinlikler yapılır.

18. ETKİNLİK

- Aşağıdaki tabloda öğrenme biçimleri birbirinden farklı olan iki öğrenci verilmiştir. Tabloyu inceleyiniz. **(Yeteneği Değerlendirme).**

	I. Bilişsel Olarak Pasif Öğrenci	II. Bilişsel Olarak Aktif Öğrenci
1	Sorunun cevabı için kitaba baktım. Kitaptan öğrendim.	Sorunun cevabını kendime de sordum? Neden böyle?
2	Bilgileri anne ve babamdan öğrendikten sonra onları yazdım.	Anne ve babamın verdiği ipucunu kullanarak metni yazdım.
3	Öğretmenin verdiği sorulara çalıştım.	Sınava hazırlanmak için ben de çalışma soruları hazırladım?
4	Okulda öğrendiklerim yeterlidir.	Okulda öğrendiklerimi okulun dışına da taşımam gerekir.
5	Öğrenme düzeyimi öğretmen belirler.	Öğrenme düzeyimi kendim belirlerim.
6	Konuyu öğrenmek için sadece öğretmenin dediklerini yaparım.	Konuyu öğrenmek için bazı stratejiler kullanırım.

- Özellikleriniz daha çok hangi öğrenci modeline yakın?

.....

- Sizce hangisi daha olumlu? Neden?

.....

.....

.....

19. ETKİNLİK

- Aşağıda verilen tabloda yazmaya yönelik bazı stratejiler verilmiştir.

- İlk sütun stratejinin İngilizce adının baş harfini (PLAN+WRITE), ikinci sütun stratejinin Türkçesini, üçüncü sütun ise stratejinin kullanılma biçimini içermektedir.

(Stratejiyi Değerlendirme).

P: (Pay)	(Dikkatini ver)	Dikkatini konuya ver.
L: (List)	(Listele)	Düşüncelerini listele.

A: (Add)	(Ekle)	Destekleyici örnekler, düşünceler ekle.
N: (Number)	(Numaralandır)	Düşüncelerini önem ve ilişki sırasına göre numaralandır.
Sonra		
W: (Work)	(Çalış)	Yazını geliştirmek için plan üzerinde çalış.
R: (Remember)	(Hatırla)	Yazma öncesinde belirlediğin amaç ve hedeflerini hatırla.
I: (Include)	(Dâhil et)	Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini yazına dâhil et.
T: (Test)	(Dene)	Farklı cümle türlerini kullan.
E: (Exciting)	(İlgi çekici kıl)	İçerik ve anlatım ilgi çekici olsun.

✎ Yazma çalışmalarında yukarıda verilen stratejilerden hangilerini kullanmaktasınız?

.....

.....

✎ Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminden önce strateji kullanımı hakkındaki düşüncelerim:

.....

.....

✎ Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminde sonra strateji kullanımı hakkındaki düşüncelerim:

.....

.....

20. ETKİNLİK

✎ Ortaokul düzeyindeki çocuklarda, strateji kullanımı soyut ve anlamsız gelebilir. Bu nedenle, modellemeye gidilmesi sürece katkı sağlayabilir.

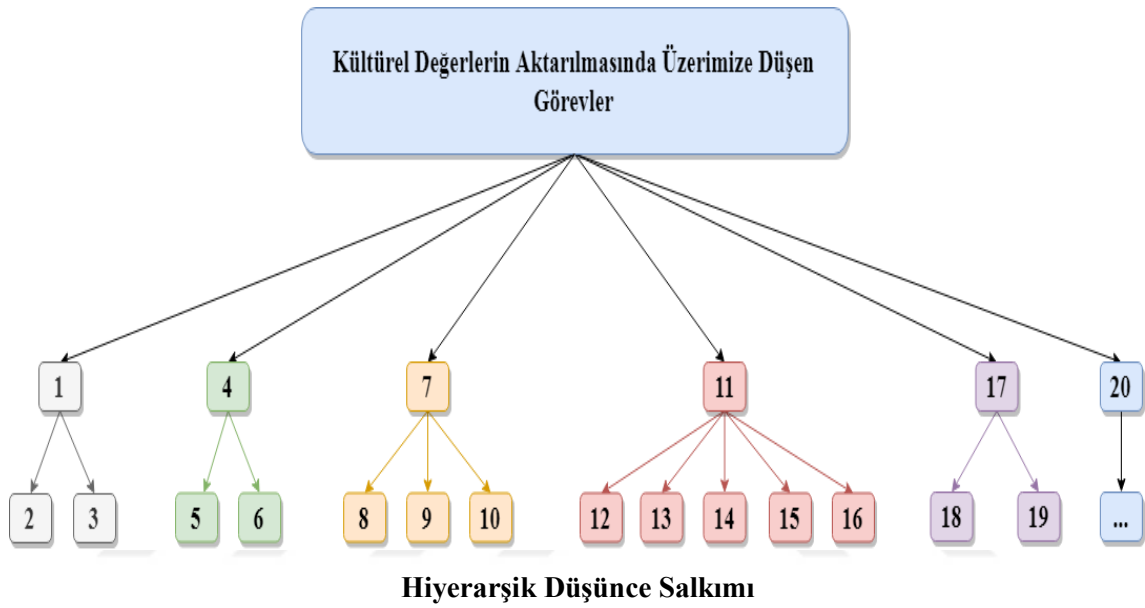
✎ Strateji, öncelikle somut bir örnek üzerinden uygulamalı olarak öğretmen tarafından sınıf ortamında kullanılır. Öğretmenin sunduğu modelde, süreç boyunca işlem adımları sesli olarak sınıfla paylaşılır. Öğretmen sesli düşünerek şöyle bir yol izleyebilir:

1. Şimdi Türkçe Ders Kitabı'nın 125. sayfasında verilen **“Kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında üzerimize düşen görevlerin neler olduğunu”** tahtaya yazıyorum. Ardından yazarken ne yaptığımı sizinle paylaşacağım.
2. İlk olarak yazacağım konuya dikkatimi vereceğim. *(Öğretmen bir süre konuya yoğunlaştığını sınıfa gösterir. Konu ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini sesli düşünerek gözden geçirir. Örneğin; Immm... galiba en başa dilimizi korumaya yönelik bir şeyler yazmalıyım vb.)*
3. Konuyu iyice anladığıma karar verdikten sonra bu konuyla ilgili önceden ne bildiğimi düşüneceğim. *(Öğretmen önceki bilgilerini gözden geçirir, bu esnada sesli düşünür.)* Konu hakkında aklıma gelenleri Planlama Kılavuzu'nun NE bölümüne (Konu hakkında ne biliyorum?) yazacağım. Bunun için (s. 171'deki ekte verilen) Planlama Kılavuzu'nu tahtanın uygun bir bölümüne çiziyorum. *(Öğretmen eklerde verilen Planlama Kılavuzu'nu tahtanın uygun bir bölümüne çizdikten sonra bu kılavuza göre yazı taslağını hazırlayacağını söyler.)*
4. Arkadaşlar şimdi Planlama Kılavuzu'nun NE bölümüne, yani ilk bölümüne aklıma gelenleri yazıyorum:
 - Dilimizi bilinçli kullanmalı, onu korumalıyız.
 - Edebiyatımızın klasik eserlerini okumalıyız.
 - Tarihimizi iyi öğrenmeliyiz.
 - Tarihi eserlerimize sahip çıkmalıyız.
 - Kök değerlerimizi mutlaka korumalıyız.
 - Başka milletlerin yaşam biçimine özenmemeliyiz.
 - Ailemize ve milletimize saygılı ve bağlı olmalıyız.
 - Toplum geneli tarafından kabul gören geleneklerimize sahip çıkmalıyız.
 - Kötü alışkanlıklardan uzak durmalıyız.
5. Planlama Kılavuzu'na göre ikinci olarak yazımın hedef kitlesini belirleyeceğim. Yani kimin için yazdığımı karar vereceğim. Ben bu yazının daha çok gençlere yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle yazımı, gençlerin yoğun olarak kullandığı internet forumlarında ve sosyal medya hesabımda paylaşacağım. *(Öğretmen internet ve sosyal medyayı kullanacağı ve gençlere yönelik yazacağı için*

buna uygun bir dil/üslup/anlatım kullanması gerektiğini belirtir.) O halde hedef kitlemi sosyal medyayı ve interneti kullanan gençler olarak belirliyorum.

6. Yazımın üçüncü aşamasında amacımı belirleyeceğim. Yani konunun içeriğine uygun bir ana düşünce. Yazımı şöyle bir ana düşünce etrafında toplayabilirim: “Kültürel değerler bir toplumu ayakta tutar; bu nedenle onlara sahip çıkmalı ve onları sonraki kuşaklara aktarmalıyız.”
7. Planlama Kılavuzu’na göre dördüncü aşamada düşüncülerimi gruplandırmam gerekiyor. Burada aynı zamanda konuyu sınırlandırmalıyım. Yani kültürün hangi tarafına dikkatimi yönlendireceğime karar vereceğim. Ben bu yazıda kültürümüzün maddi boyutuna değinmeyeceğim. Daha çok manevi boyutuna yoğunlaşacağım. Yani kültürümüzün bir parçası olan saygı, sevgi, adalet, dostluk, dürüstlük, sabır, yardımseverlik gibi değerlerin topluma aktarılmasında neler yapabileceğimizi anlatacağım.
8. Bu kapsamda düşüncelerimi önce numaralandıracağım, sonra da “hiyerarşik düşünce salkımı” biçiminde göstereceğim.
 1. Kültürel öğeleri taşıyıcı bir araç olan dilimize özen göstermeliyiz.
 2. Onu bilinçli kullanmalıyız.
 3. Onu korumalıyız.
 4. Edebiyatımızın klasik eserlerini okumalıyız.
 5. Özellikle 100 Temel Eser’in tamamını okumalıyız.
 6. Bu eserleri okuması için çevremizi teşvik etmeliyiz.
 7. Tarihimizi iyi öğrenmeliyiz.
 8. Tarihini iyi bilenler devlet ve millet bilinci yüksek kişilerdir.
 9. Bilmeyenler yeni nesillere geçmişin birikimini aktaramaz.
 10. Tarihi eserlerimize sahip çıkmalıyız.
 11. Kök değerlerimizi mutlaka korumalıyız.
 12. Sevmeyi, saymayı, dost olmayı öğrenmeliyiz.
 13. Adil, dürüst ve yardımsever olmalıyız.
 14. Sabırlı olmalı, sorumluluk taşınmalı ve kendimizi sık sık gözden geçirmeliyiz.

15. Kötü alışkanlıklardan uzak durmalıyız.
16. Bu özelliklerimizle çevremizde örnek insan olmalıyız.
17. Başka milletlerin yaşam biçimine özenmemeliyiz.
18. Ailemize ve milletimize saygılı olmalıyız.
19. İçinde yaşadığımız topluma bağlı olmalıyız.
20. Toplum geneli tarafından kabul gören tüm değerlerimize ve geleneklerimize sahip çıkmalıyız.



9. Planlama Kılavuzu'nun beşinci bölümüne göre yazımın türünü ve bu türe uygun anlatım tekniğini belirlemem gerekiyor. Ben yazımı bilgilendirici metin türünde yazacağım için açıklayıcı anlatımı kullanacağım.
- ✎ Strateji modellemesi kapsamında uygulanan işlemlerin tüm sınıfça anlaşıldığına kanaat getirildikten sonra, öğretmen süreç boyunca sırasıyla neler yaptığını sınıfa sorarak geri bildirim alır. Böylece modelin anlaşılıp anlaşılmadığına karar verebilir. Modelin sınıfça anlaşılmasından sonra, "Planlama Kılavuzu"na göre yazılan taslak metinleştirilmek üzere düzenlenir.
 - ✎ Öğretmen süreç boyunca, plandan sapmamak için onu nasıl izlediğini sınıfın duyabileceği biçimde kendine sorular sorarak gösterebilir. (Doğru yolda mıyım? Bu cümleyi daha etkili nasıl yazabilirim? Yazdıklarım içerik açısından doğru bilgiler içeriyor mu? Stratejim işe yarıyor mu? Sorun halinde alternatiflerim nelerdir? vb.)

Verilen ödev öğrencilerden toplanır ve araştırma dosyasına konur.

Yazma Sürecine İlişkin Hatırlatma:

Metinleştirme sürecinde aşağıdaki ipuçlarından yararlanabilirsiniz.	
1. Paragraf/Giriş:	Sosyal medya bağımlılığı nedir? Bu bağımlılık yaygın mıdır? Bu bağımlılık tehdit edici ölçekte bir sorun mudur?
Ara Paragraflar/Gelişme:	Öncelikle konuyu sınırlandırmak gerekir. Örneğin “sosyal medya bağımlılığı” yalnızca “yeni nesiller üzerindeki olumsuz etkileri” ile sınırlandırabiliriz. Sosyal medyanın aşırı kullanılması yeni kuşaklarda ne tür sorunlara neden olabilir? Örneklerle konu genişletilebilir. Devamında konuya ilişkin öneriler sunulabilir. Örneğin, sosyal medya bağımlılığını azaltmak için onu hangi sıklıkta kullanmak gerekir, bunun için hangi kontrol mekanizmaları kullanılabilir? Alınabilecek önlemler nelerdir? vb.
Son Paragraf/Sonuç:	Önceki bölümlerde tartışılanlar/anlatılanlar bir veya iki cümleyle özetlenmelidir. Son aşamada, sosyal medya bağımlılığının kontrol edilememesi durumunda, gelecek kuşakların nasıl etkileneceğine ilişkin bir çıkarımda bulunulabilir.

Yazınızı aşağıdaki “Planlama Stratejisine Yönelik Öz Değerlendirme Formu”na göre değerlendiriniz.

Planlama Stratejisine Yönelik Öz Değerlendirme Formu					
		Alt Stratejiler	Evet	Kısmen	Hayır
1	Yazma öncesinde, önceki bilgilerimi konuyla ilişkilendirdim.	Ön Örgütleme			
2	Yazıya başlamadan önce yazımın hedef kitlesini belirledim.	İşlevsel Planlama			
3	Yazıya başlamadan önce yazımın ana fikrini belirledim.	İşlevsel Planlama			
4	Yazma öncesinde zihnimi bilinçli ve istekli olarak konunun belli bir yönüne odakladım.	Yönlendirilmiş Dikkat			
5	Yazıya başlamadan önce yazımın türünü belirledim.	İşlevsel Planlama			

4. DEĞERLENDİRME AŞAMASI

- ✎ Strateji eğitiminde dördüncü aşamaya geçildiği belirtilir. İlk iki aşamada neler yapıldığı hatırlatılır.

22. ETKİNLİK

- ✎ Aşağıdaki üstbilis stratejileri tablosunu inceleyiniz. Tablonun ilk sütununda üstbilis stratejileri verilmiştir. İkinci sütunda, yazı yazarken bu stratejilerin ne işe yaradığını anlamaya yardımcı olan sorular bulunmaktadır. Üçüncü sütunda ise bu stratejileri kullanan bir öğrencinin metin yazma sürecinde zihninden geçenler verilmiştir.

ÜSTBİLİŞ STRATEJİLERİ TABLOSU		
1. Planlama		
Alt Stratejiler	Stratejiyi Anlama Soruları	Strateji Kullanımına Yönelik Sesli Düşünme Örnekleri
Ön Örgütleme	Önceki bilgilerimle yeni bilgileri ilişkilendirdim mi?	Önce yazma konusuna baktım... Sonra bu konuda neler bildiğimi düşünmeye başladım...
Yönlendirilmiş Dikkat	Zihnimi bilinçli ve istekli olarak konunun belli bir yönüne odakladım mı?	Bir şeyler hatırlar gibiyim... Bu konuyu sınırlandırmazsam işin içinden çıkamam.
İşlevsel Planlama	Yazımın hedef kitlesini, ana fikrini, türünü vb. belirledim mi?	Yazımda kuşaklar arasında kültür aktarımının önemine ağırlık vermeliyim.
2. Kendini İzleme		
Alt Stratejiler	Stratejiyi Anlama Soruları	Strateji Kullanımına Yönelik Sesli Düşünme Örnekleri
Kavramayı İzleme	Yazma esnasında; Yazma konusunu doğru anladım mı? Yazdığım metin anlamsal açıdan tutarlı mı?	Bu cümle, paragrafla hiç uyumlu değil... Başka bir şeyden söz ediyor gibi...
Üretimi İzleme	Yazma esnasında; Sözcüklerin yerinde ve doğru anlamda kullandım mı? Cümlelerimde anlatım bozukluğu var mı? Paragraflar arasında uyum var mı? vb.	İmmm... Aynı kelimeleri çok fazla tekrar etmişim...
Stili İzleme	Yazma esnasında; Kullandığım dil ve anlatım yazımın türüyle uyumlu mu?	Mektup dili biraz daha samimi olmalı sanki...
Stratejiyi İzleme	Yazma esnasında; Kullandığım stratejiler işe yarıyor mu?	Bence Planlama Stratejileri Kılavuzu olmasaydı yazarken daha çok zorlanırdım.
Planı İzleme	Yazma esnasında; Yazdığım metin belirlediğim ana fikre, hedef kitleye, türe vb. uygun	Burada konu dışına çıktığımı fark ettim.

	mu? Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var mı? Konu dışına çıkmış mıyım? vb.	
Çift Kontrollü İzleme	Yazdıklarımı ikinci kez kontrol ettim mi?	Şu paragrafa birazdan bir kez daha dönerim. Fazla karmaşık olmuş, bence daha açık...
3. Öz Değerlendirme		
Alt Stratejiler	Stratejiyi Anlama Soruları	Strateji Kullanımına Yönelik Sesli Düşünme Örnekleri
Üretimi Değerlendirme	Yazım şekil ve içerik bakımından yeterli mi?	Bu yazıda bazı tutarsızlıklar var.
Performansı Değerlendirme	Yazarken elimden gelenin en iyisini yaptım mı?	Bu kez iyi bir kâğıt verdiğime eminim.
Yeteneği Değerlendirme	Yazma konusunda yetenekli miyim?	Kendimi iyi hissediyorum. Bu işin altından kalkabilecek...
Stratejiyi Değerlendirme	Yazarken genel olarak doğru stratejiler kullandım mı?	Yazıya uygun giriş yapmak için gereksiz yere çok oyalandım... Zamanımı daha dikkatli kullanmalıydım.
Dil Repertuvarını Değerlendirme	Genel olarak dilimizi yeterli düzeyde bilip kullanıyor muyum?	Bu sözcüğün anlamından emin değilim. Sözlükten kontrol etmeliyim.

➤ Daha önceki yazılarınızda üstbiliş stratejileri tablosunda verilen stratejilerden hangilerini kullandınız?

Kullandığım Stratejiler	Ne Zaman Kullandım?
	a. Yazıya başlamadan önce
	b. Yazma esnasında
	c. Yazımı bitirdikten sonra
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	

- ✎ En son yazdığınız metin yazma sürecini düşününüz. Ardından aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Üstbiliş stratejileri tablosunda bulunan hangi stratejiler işinize yaradı? Nasıl?

.....

.....

.....

2. Hangi stratejiler işinize yaramadı? Neden?

.....

.....

.....

5. GENİŞLETME AŞAMASI

- ✎ Okulunuzda düzenlenecek kompozisyon yarışmasına katılmak için “Çanakkale Savaşı ve Vatan Sevgisi” konulu bir araştırma yapınız.
- ◆ Bu araştırmanız için Planlama Kılavuzu’ndan yararlanarak bir taslak oluşturunuz.
 - ◆ Hazırladığınız taslaktan yararlanarak bilgilendirici bir metin yazınız.
 - ◆ Yazınızı okul panosunda paylaşınız.
- ✎ Yazınızı bitirdikten sonra aşağıdaki öz değerlendirme formunu doldurunuz.

Öz Değerlendirme Formu				
		Evet	Kısmen	Hayır
1	Yazma öncesinde, önceki bilgilerimi konuyla ilişkilendirdim.			
2	Konu hakkında gerekli bilgileri topladıktan sonra bir planlama yaptım.			
3	Konunun sadece belli bir yönüne odaklandım.			
4	Planlama Kılavuzu’nun yazı taslağımın oluşmasında yararlı olduğunu fark ettim.			
5	Yazı taslağımı düzenlerken Metinleştirme Sürecini İzleme Kılavuzu’ndan yararlandım.			
6	Yazımda, daha önce öğrendiğim stratejileri kullandım.			

Planlama Kılavuzu

Planlama Stratejisi Kılavuzu

Adı Soyadı:

Tarih: .../.../20

Konu:
.....

A. NE: Konu hakkında ne biliyorum? → (Beyin Fırtınası)

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

B. KİM: Kimin için yazıyorum? → (Hedef Kitle)

.....
.....

C. NEDEN: Neden yazıyorum? → (Amaç/Ana Düşünce)

.....
.....
.....

D. NASIL: Düşüncelerimi nasıl gruplandırabilirim? → (Organize Etme)

1.

.....
.....

2.

.....
.....

3.

.....
.....

4.

.....
.....

E. HANGİ: Hangi anlatım tekniğini kullanacağım?

- Açıklayıcı Anlatım
- Betimleyici Anlatım
- Öyküleyici Anlatım
- Tartışmacı Anlatım

F. HANGİ: Hangi düşünceyi geliştirme yollarına başvuracağım?

- Tanımlama
- Karşılaştırma
- Örnekendirme
- Benzetme
- Diğer

Metinleştirme Sürecini İzleme Kılavuzu

Metinleştirme Sürecini İzleme Kılavuzu

Adı Soyadı:

Tarih: .../.../20

Düşüncelerimi nasıl sıralamalıyım?

Başlık:

İlk olarak:

.....

.....

.....

.....

İkinci olarak:

.....

.....

.....

.....

Üçüncü olarak:

.....

.....

.....

.....

Daha sonra:

.....

.....

.....

.....

Son olarak:

.....

.....

.....

.....

.....

(Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens, 1991: 347)

EK-6. Yazma Becerisine Yönelik Bilgilendirici Metin Konuları

ORTAOKUL VE İMAM HATİP ORTAOKULU 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI (Yazarlar: H. ERKAL, M ERKAL), 2019, Özgün Yayınları.

1. Defterinize, “Durmadan devam ettiğin sürece, ne kadar yavaş gittiğinin önemi yoktur.” sözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazdıklarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 46).
2. Aşağıdaki, Çanakkale Savaşı ile ilgili görselleri inceleyiniz. Bu görsellerden hareketle duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız. Yazınızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız. (s. 60).



Cephe gerisinde askarlere yemek dağıtımı

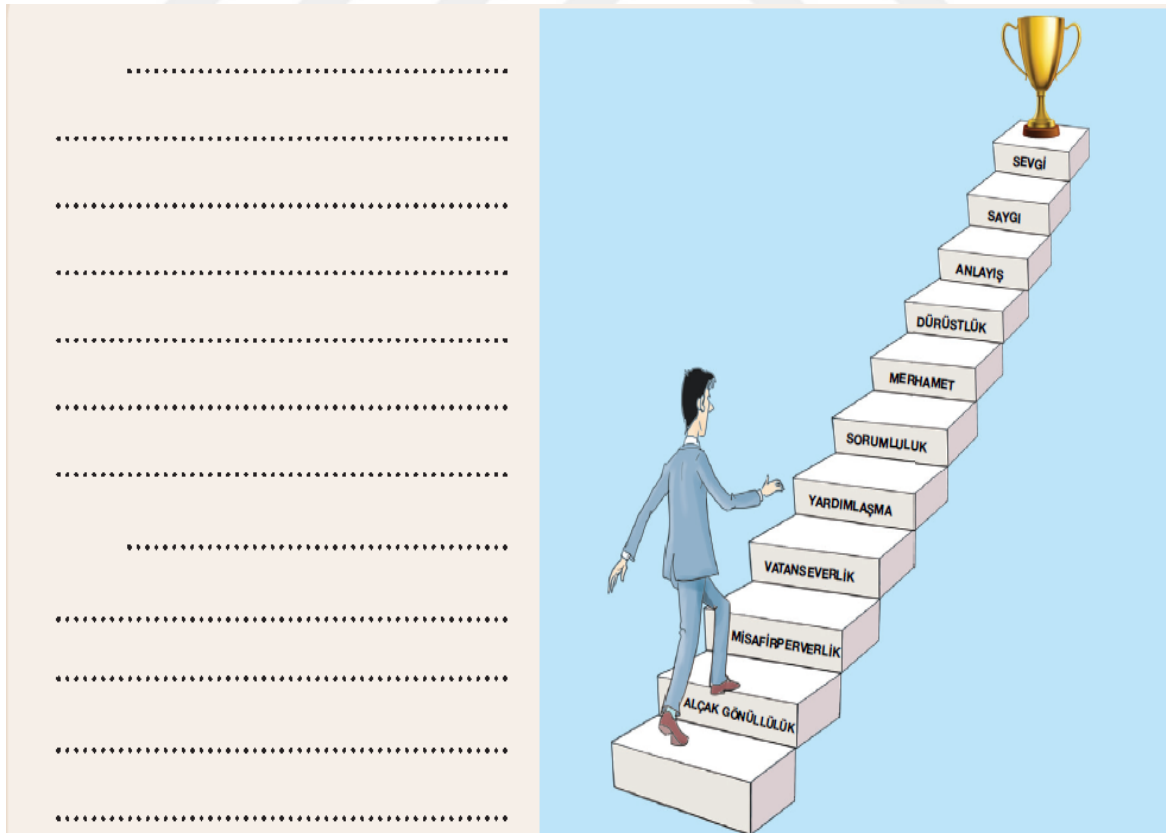
Cephe gerisinde ekmeklerini paylaşan Mehmetçikler

3. “Heykeltıraş mermere ne ise öğretmen de çocuğa odur.” sözünden hareketle aşağıya bir yazı yazınız. Yazınızda; giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ederek düşüncelerinizi açıklayınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyiniz. Yazınızda yazım ve noktalama açısından bir yanlışlık varsa bunları düzeltip yazınızı arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 85).
4. Defterinize “Mağlubiyete uğrayınca ümitsizliğe kapılma, başarısızlıkta bir zafer arzusu yatar.” sözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzeltiniz. (s. 102).
5. Gezip gördüğünüz bir yeri anlatan kısa bir yazı yazınız. (s.116).
6. Kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında üzerimize düşen görevlerin neler olduğunu belirten bir metin yazınız. (s. 125).
7. Defterinize “Vatan, çalışkan insanların omuzları üstünde yükselir.” sözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzelterek arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 130).
8. “Doğa” konulu bir kompozisyon yazınız. Yazınızda giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ediniz. Yazınızı zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişlerden yararlanınız. (s. 152).
9. Zamanı verimli kullanmak için neler yapılabilir? Defterinize düşüncelerinizi açıklayan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzelterek arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 162).

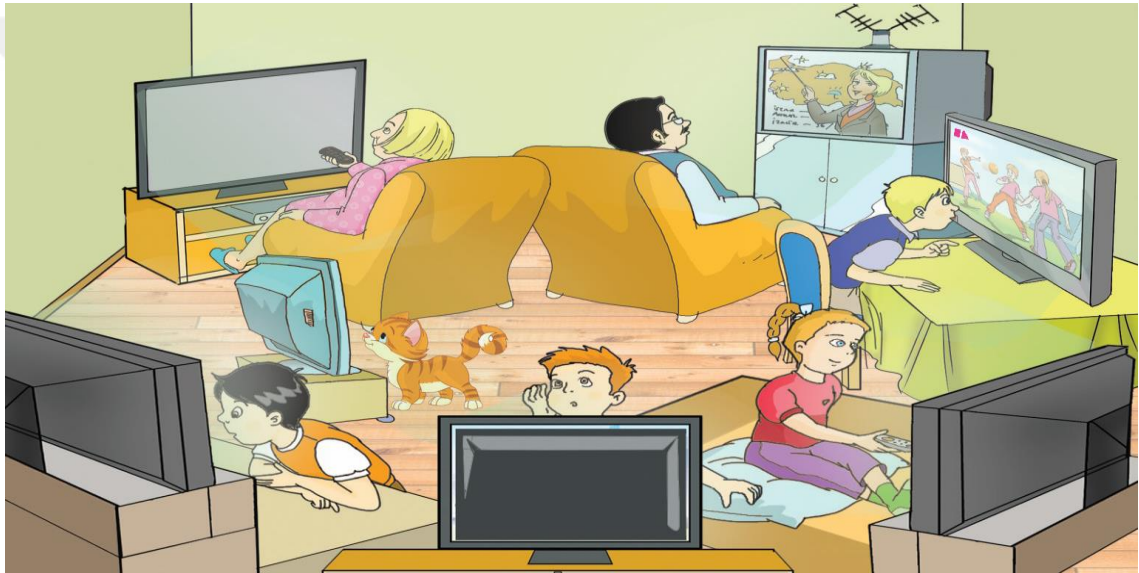
10. Aşağıdaki güzel yazı örneğini inceleyiniz. Örnekteki yazıyı açıklayan bir metin yazınız. Yazınızı zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanınız. (s. 192).



11. Defterinize, Atatürk'ün, "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir." sözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzelterek arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 198).
12. Kişilik özelliklerinizi anlatan bir yazı yazınız. (s. 215).
13. a. Aşağıdaki görselden hareketle görüşlerinizi açıklayan ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir yazı yazınız. Yazınızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanınız.
- b. Yazınızı anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzelterek arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 227).



14. Defterinize “Akıllı adam aklını kullanır. Daha akıllı adam başkalarının da aklını kullanır.” sözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzelterek arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 232).
15. Teknolojinin hiç ilerlemediğini düşününüz. Bu durumda nasıl bir yaşantımız olurdu? Yazınız. (s. 238).
16. a. Sizce yapılmış en önemli icat hangisidir? Nedenini de belirterek aşağıya yazınız.
- b. Toplumun belli bir ihtiyacına yönelik yapılması gereken yeni bir icat olduğunu düşünüyor musunuz? Bu icat ne olabilir? Düşüncelerinizi aşağıya yazınız. (s. 240).
17. İbni Sina’nın “Ben matematikten korkacağıma matematik benden korksun.” sözünden hareketle “Zorluklar karşısında nasıl bir tutum içinde olmalıyız?” konulu kısa bir yazı yazınız. (s. 250).
18. a. Aşağıdaki karikatürü inceleyiniz.



- b. Teknolojinin gelişmesinin aile içi iletişime olumsuz etkisini anlatan bir metin yazınız. (s. 256).
19. Defterinize, “Taşı delen suyun kuvveti değil, damlaların sürekliliğidir.” sözünü açıklayan bir yazı yazınız. Yazınızı yazım ve noktalama açısından inceleyip varsa yanlışlarınızı düzelterek arkadaşlarınızla paylaşınız. (s. 265).

EK-7. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.8816777
Konu : Araştırma Talebi (Teymur EROL)

02.07.2020

Sayın Teymur EROL
Akif İnan Mah. 5013 Sok. Gürkan Sitesi A Blok Kat:5 No:16
Onikişubat/KAHRAMANMARAŞ

İlgi : a) 29/06/2020 tarihli dilekçeniz.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/07/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) dilekçe ile İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Teymur EROL'un yürüttüğü **“Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi”** adlı çalışmanın İlimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki ortaokullarımızda öğrenim gören öğrencilere uygulanabilmesine yönelik izin talebi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Cemal YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- Veri Toplama Araçları (7 sayfa)



Adres: Arge/Yenişehir Mah. Cahit Zarifoğlu Cad.
46060/Kahramanmaraş
Elektronik Ağ:
e-posta: arge46@meb.gov.tr

Tel: 0 (344) 216 46 94
Faks: 0 (344) 216 47 09

https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8cb6-de87-375c-9e54-219f kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.23465417
Konu : Anket İzin Talebi (Teymur EROL)

27.11.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 20/11/2019 tarihli ve 22783 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

İlgi (a) yazıda Enstitüsünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi Teymur EROL'un yürüttüğü **“Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi”** adlı çalışmanın İlimiz Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki Ortaokulda eğitim gören öğrencilere uygulanabilmesine yönelik izin talebi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Mustafa YILMAZ
Müdür V.
Müdür Yardımcısı

Ek:
- Veri Toplama Araçları (6 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağı ile aynıdır... 28 Kasım 2019
Sunay ÖZKAN
V.R.K.i.

EK-8. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/07/2020-E.44334

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu		
Oturum Tarihi: 08.06.2020	Oturum Sayısı: 12	Karar Sayısı: 2020/12-5
Etik Açısından Uygun		
Çalışma Adı	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi	
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Teymur EROL (Yürütücü) Prof.Dr. Hasan KAVRUK (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof. Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof. Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof. Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof. Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof. Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://ebys.inonu.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BEND5H98C adresinden yapılabilir. (PIN:16291)