

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi ^{1*}

Teymur EROL

Öğr. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
Rektörlük, Türk Dili Bölümü
erolteymur@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1738-0858>

Hasan KAVRUK

Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
hasan.kavruk@inonu.edu.tr

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6352-4985>

Öz

Bu araştırmanın amacı; üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıklarına, yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumuna etkisini incelemektir. Araştırmada 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. Yedinci sınıf öğrencilerinden seçilen çalışma grubu seçkisiz atama yöntemiyle 30'u deney, 30'u kontrol olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, deney grubundaki öğrencilere 10 hafta boyunca üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmiş, kontrol grubunda ise MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri duruma göre parametrik ve parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, üstbilişsel yazma

¹ Makale Geliş/Kabul Tarihi: 20.04.2021 / 27.07.2021

* Bu makale "Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Künye Bilgisi: Erol, T. Ve Kavruk, H. (2021). Bir romancının gözüyle Ortadoğu'yu şekillendiren milletler üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741-771. DOI: 10.33437/ksusbd.923783

stratejileri farkındalıklarının ve yazma becerisi başarı düzeyinin artmasında etkili olmuştur. 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.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, Üstbilişsel Yazma Stratejileri, Strateji Eğitimi, Yazma Becerisi, Yazmaya Yönelik Tutum.

The Effect of Metacognitive Writing Strategies on Writing Skills and Writing Attitudes

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effects of education based on metacognitive writing strategies on seventh grade students' awareness of metacognitive writing strategies, their writing skills and their attitudes towards writing. Explanatory sequential design, one of the mixed methods, was used in the study. In the quantitative part of the research, one of the real experimental designs, the pretest and posttest random design with control group; in the qualitative part, semi-structured interview technique was used. The study group selected from the seventh grade students consists of 60 students, 30 of which are experimental and 30 are control, by random assignment method. Within the scope of the study, metacognitive writing strategies training was given to the students in the experimental group for 10 weeks, while the control group was trained in line with the current curriculum of the Ministry of National Education. The quantitative data of the study were analyzed with parametric and non-parametric tests, depending on the situation. Qualitative data obtained with semi-structured interview forms were analyzed by descriptive analysis method. According to the results of the research, metacognitive writing strategies training was effective in developing positive attitudes towards writing in the experimental group students, increasing their awareness of metacognitive writing strategies and the success level of writing skills. Students in the experimental group generally reported positive opinions about metacognitive writing strategies training. The experimental procedure applied greatly positively affected the students' thoughts and attitudes towards writing skills and their sense of starting to write. The training provided contributed to the increase in the writing habits of the students in the experimental group and the reduction of their writing anxiety.

Keywords: Metacognition, Metacognitive Writing Strategies, Strategy Education, Writing Skill, Writing Attitude.

GİRİŞ

Yazma becerisi, tarihsel süreç içerisinde ilkel bir iletişim aracından karmaşık bir beceriye dönüşmüştür. İnsanoğlu bu dönüşüm sürecinde yazıyı kullanarak birikimini kalıcı hale getirebilmiştir (Şimşek ve Erdem, 2021: 269). 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. Geçmişte çok az kesim tarafından bilinip kullanılan yazı, zamanla en önemli devlet politikalarından biri hâline dönüşmüş, okullar ve çeşitli kurumlar aracılığıyla geniş halk kitlelerine öğretilmeye çalışılmıştır (Aydın ve Kaya, 2021: 181).

Yazma becerisi için literatürde üç ana yaklaşımdan söz edilmektedir: Metni biçim, kelime hazinesi, dil bilgisi 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 nesnelere olduğu düşüncesi, yaklaşımın temelini oluşturmakta ve metinler bağlamından kopuk özerk nesnelere olarak görülmektedir (Hyland, 2016: 5). Bu anlayış; yapısalcılıktan, Chomsky’nin üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramından ve geleneksel anlama modellerinden biri olan parçadan bütüne 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 koparılması gerektiğini öne süren anlam bilim ve dil bilim alanındaki gelişmelerin etkili olduğu söylenebilir (Mills, 1953: 20).

1970'lerden sonra yazma sürecinin izlenmesine dayanan deneysel çalışmaların arttığı görülmektedir. 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 ve White, 2000; Scardamalia vd., 1984; Dyson, 1988; Perl, 1980; Raimes, 1985) tarafından deneysel çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar 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 ve 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, öz 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 vd., 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.

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 itibariyle 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). 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 olarak tanımlamıştır (aktaran: Braten, 1991: 182). 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 ile öğrenme bağlamı hakkındaki bilgilerinin üstbiliş bilgisi olduğunu belirtmiştir (aktaran: Velzen, 2016: 17).

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). Bu çalışmalarda, üstbilişsel yazma stratejileri ana hatlarıyla planlama, izleme ve değerlendirme gibi kontrol edici yönetsel bileşenler şeklinde tasarlanmıştır.

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 kullanımındır (Chamot vd. 1987: 20). Bu stratejilerin temel görevi bilişi düzenlemeye,

düşünme ve öğrenme süreçlerini kontrol etmeye yöneliktir (Schraw ve Moshman, 1995: 354).

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 ve 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 (Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Bağcı, 2007; Göçer, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2012; Sallabaş ve Temizkan, 2009; Tağa ve Ünlü, 2013; Tok ve Ünlü, 2014; Ungan, 2007) 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:

Yazma becerisini de içeren dil öğretimi sürekli geliştirilmesi gereken açık yapı bir disiplindir. Günümüzün sürekli değişen ve dönüşen toplumsal yapısı ve buna paralel olarak farklılaşan bireysel gereksinimler dil öğretimi konusundaki yerleşik paradigmanın gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Son yıllarda yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan Türkçe Öğretim Programlarında üstbilgi kavramına vurgu yapılmakta, dil becerileri sınıflar düzeyinde tasnif edilen stratejilere dayalı olarak verilmektedir. Üstbilgisel yazma stratejilerine dayalı olarak yürütülen bu çalışma, kaynağını stratejik yaklaşımdan aldığından, yürürlükteki programın 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 aranmıştır:

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilen deney grubu öğrencileriyle, üstbilişsel yazma 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?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen, nicel eğilimin nitel eğilime göre baskın olduğu, nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği bir araştırma desendir ve iki aşamadan oluşmaktadır. Nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi ilk aşamada, nicel verileri tamamlayıcı ve açıklayıcı nitelikte olan nitel veriler ise ikinci aşamada toplanır. Böylece ikinci aşama ilk aşamanın üzerine bina edilir (Özden ve Durdu, 2016: 80). Bu desende nitel verilerin kullanılmasındaki aslı amaç daha güçlü sonuçlara ulaşmak (Creswell, 2007: 33), nicel verileri daha ayrıntılı açıklamaktır (Creswell, 2017: 225). Araştırmanın nicel aşamasında, gerçek deneysel desenlerden biri olan ön test ve son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, seçkisiz atama yöntemiyle biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. 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 formuyla elde edilen görüşler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmadaki bütün veri toplama araçları için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu-Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 06.07.2020 tarihli ve Karar sayısı: 5 olan Etik Kurul izni alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Kahramanmaraş'ın Onikişubat ilçesindeki AKEDAŞ Ortaokulunda 7/C ve 7/D sınıfı öğrencileriyle uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Seçilen ortaokulun eğitsel açıdan il merkezinin genel ortalamasına yakın olması gözetilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda C ve D şubelerinin dersine giren öğretmenlerin çalışmayı gönüllü olarak yürütmeyi kabul etmesi sonucunda, kura yöntemiyle D şubesi deney, C şubesi kontrol grubu olarak seçilmiştir. Ders öğretmenin verdiği bilgiler doğrultusunda, her iki sınıfta derslere genel olarak devam eden öğrencilerden 30'ar kişilik gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra iki grup arasında homojenlik olup olmadığını belirlemek için veri toplama araçlarıyla ön testler yapılmış, grupların istatistiksel olarak eşit düzeyde oldukları belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen ön test verilerinin normallik sınaması Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarında Veri Toplama Araçlarından 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 1'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.

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 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarında Veri Toplama Araçlarından 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 2’de, deney ve kontrol gruplarının üç veri toplama aracında, birbirine yakın ortalamalar elde ettiği görülmektedir. Grupların ortalama puanlarının farklılık 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.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel ve nitel olmak üzere iki çeşittir. Nicel veriler; üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği, öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinler 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.

Uygulama Süreci

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Planı

1. Hafta	Çalışma grubuna ilk haftanın farklı günlerinde üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği ile yazma becerisi tutum ölçeğinin uygulanması. Çalışma grubuna ön testin uygulanması.	
Deney Grubu		
2. Hafta	Planlama Stratejisi	Çalışmalar hakkında öğrencilerin

	Alt strateji: Ön Örgütleyiciler	bilgilendirilmesi, etkinliklerin uygulama ilkelerinin sunulması, ön örgütleme ile ilgili eğitimin verilmesi.
3. Hafta	Alt strateji: İşlevsel planlama	İşlevsel planlama stratejisi ile ilgili eğitimin verilmesi.
4. Hafta	Alt strateji: Yönlendirilmiş dikkat İşlevsel planlama	Yönlendirilmiş dikkat ve işlevsel planlama stratejileri ile ilgili eğitimin verilmesi.
5. Hafta	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	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	Öz Değerlendirme Stratejisi Alt stratejiler: Üretimi değerlendirme Performansı değerlendirme	Üretimi değerlendirme ve performansı değerlendirme stratejileri ile ilgili eğitimin verilmesi.
8. Hafta	Alt stratejiler: Yeteneği değerlendirme Stratejiyi değerlendirme	Yeteneği değerlendirme ve stratejiyi değerlendirme stratejileri ile ilgili eğitimin verilmesi.
9. Hafta	Üstbilişsel yazma stratejileri kullanarak metin üretme (uygulama) çalışması. Strateji eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve strateji transferine yönelik etkinliklerin yapılması.	
10. Hafta	Çalışma grubuna son haftanın farklı günlerinde son test, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği ile yazma becerisine yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanması. Öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması.	

Etik kurul izni alındıktan sonra, araştırmanın uygulama boyutu 07.09.2020-13.11.2020 arasında gerçekleşmiştir. Bütün uygulama çalışmaları ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Deneysel işlem öncesinde, üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik kitapçıkları ders öğretmeni aracılığıyla deney grubundaki öğrencilere dağıtılmıştır. Bu kitapçıklardaki tüm içerikler literatüre dayalı olarak araştırmacı tarafından üretilmiştir. Etkinlikler, şekiller, sayfa düzeni gibi unsurlar araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı olarak hazırlanan etkinlik kitapçığı için MEB'e bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeniği 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. Deney grubundaki etkinlikler, hazırlanan etkinlik kitapçığı dâhilinde yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılmıştır. Uygulamaların ilk ve son haftası ön testler ve son testlere ayrılmıştır. Aradaki 8 hafta boyunca ikişer ders saatinde uygulama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik uygulamalar aşağıdaki sırada gerçekleştirilmiştir:

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma denenceleri .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Verilerin normallik gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testi ile test edilmiş, betimleme tablosundaki çarpıklık, basıklık, ortalama ve ortanca değerleri dikkate alınmıştır. Homojenlik için Levene testi kullanılmıştır. 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). Deney ve kontrol gruplarının son testlerinden elde edilen puanların istatistiksel olarak anlamlı fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için ön test ile son test arasındaki puan farkı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2017: 67)."

Testlerin normallik varsayımını karşılama durumu; gruplar arası karşılaştırmalarda ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi, grupların kendi içindeki ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Testlerin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda; gruplar arasındaki son test puan farkının anlamlılığını belirlemek için Mann-Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarda 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.

Deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanmaya yönelik görüşlerini içeren nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen öğrenci görüşleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen kategoriler, güvenilirliği sağlamak amacıyla, Türkçe eğitimi alanında çalışan iki

akademisyenin görüşüne sunulmuştur. 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 hâline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bulguları dört temel problem cümlesi altında incelenmiştir.

Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalıklarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin ÜYSÖ farkındalık düzeyini tespit etmek amacıyla öncelikle grup içi karşılaştırmalar yapılmış, öğrencilerin ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığı belirlenmiştir. Karşılaştırma öncesinde, her bir grubun (grup içi) ÜYSÖ'ye ait erişimi (ön test ile son test puanları arasındaki fark) puanları esas alınarak normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ'den Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	Veri Top. Aracı	N	\bar{X}	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney	ÜYSÖ	30	.440	.400	.130
Kontrol	ÜYSÖ	30	.047	.050	.579

Tablo 4'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 ve kontrol grubunun grup içi karşılaştırmaları bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun ÜYSÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	Ön test	30	4.053	.3277	29	7.739	.000*
	Son test	30	4.493	.1760			
Kontrol	Ön test	30	4.120	.4080	29	.579	.567
	Son test	30	4.167	.5616			

* $p < .05$

Tablo 5'teki bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin ölçeğe yönelik ön test ile

T.Erol-H.Kavruk Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma...

son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur [$t_{(29)} = 7.739$, $p < .05$]. Buna göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin deney grubu üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir. Deneysel işlem süresince herhangi bir yapay müdahaleye maruz kalmayan kontrol grubunda 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.

Deneysel işlemin gruplar arasında nasıl bir farklılık oluşturduğunu belirlemek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ÜYSÖ farkındalık düzeylerine yönelik son test bulguları da karşılaştırılmıştır. Grupların son test verilerine ilişkin normallik testi Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ’den 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*

* $p < .05$

Tablo 6’deki Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, kontrol grubunun ÜYSÖ son test puanları normal dağılım göstermemiştir ($p < .05$). Deney grubunun ÜYSÖ son test puanları ise 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 grubu öğrencilerinin ÜYSÖ’ye ilişkin son test puanları Tablo 7’de karşılaştırılmaktadır:

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının ÜYSÖ Son Test 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		

* $p < .05$

Tablo 7’de, son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre farklılaşp 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 deney grubu lehine olumlu yönde etki yaratmıştır.

Öğrencilerin Yazma Tutumuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol grubunun YYTÖ ön test ile son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için erişim puanları esas alınarak normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki erişim puanlarının Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının YYTÖ’den Elde Ettiği Erişim Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Gruplar	Veri Top. Aracı	N	\bar{X}	Ortanca	Shapiro-Wilk (p)
Deney	YYTÖ	30	.363	.400	.033*
Kontrol	YYTÖ	30	.173	.300	.550

* $p < .05$

Tablo 8’deki Shapiro-Wilk testine göre, deney grubunun verileri normallik varsayımını karşılamamaktadır ($p < .05$). Kontrol grubunda ise veriler normal dağılmıştır ($p > .05$). Bu nedenle deney grubunun grup içi karşılaştırması yapılırken parametrik olmayan Wilcoxon işaretli sıralar testi (Tablo 9) kullanılmıştır. Kontrol grubundaki veriler normal dağılım gösterdiğinden, karşılaştırmalarda parametrik testlerden biri olan bağımlı gruplar t testi (Tablo 10) kullanılmıştır.

Tablo 9. Deney Grubunun YYTÖ 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	6 ^a	12.50	75.00	2.919	.004*
Pozitif Sıralar	22 ^b	15.05	331.00		
Eşit Sıralar	2 ^c				
Toplam	30				

* $p < .05$

test = ön test

a. son test < ön test

b. son test > ön test

c. son

Tablo 9’da üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin yazma tutum ölçeği ön test ile son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre 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 [$Z = 2.919$; $p < .05$].

Tablo 10. Kontrol Grubunun YYTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	30	3.903	.3987	29	1.872	.071
Son test	30	3.730	.6773			

Tablo 10 incelendiğinde, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmeyen kontrol grubundaki öğrencilerin, yazma tutum ölçeği ön test ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı anlaşılmaktadır [$t_{(29)} = 1.872, p > .05$].

Deney ve kontrol grubunun YYTÖ son test puanları için gruplar arası karşılaştırmalar da yapılmıştır. Karşılaştırma öncesinde, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında normal dağılım olup olmadığı incelenmiştir. YYTÖ son test puanlarına yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarında YYTÖ’den 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

Tablo 11’deki Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, grupların verileri normal dağılmıştır ($p > .05$). Bu sonuçlardan hareketle, deney ve kontrol gruplarının puanları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YYTÖ son test puanları Tablo 12’de karşılaştırılmaktadır:

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının YYTÖ Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	30	4.070	.4580	50.935	2.278	.027*
Kontrol	30	3.730	.6773			

* $p < .05$

Tablo 12’deki 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 tutumunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin Yazma Becerisindeki Başarı Durumlarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Deney ve kontrol gruplarında 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 13. Deney ve Kontrol Gruplarında ÖYBM'yi Değerlendiren Puanlayıcılara Yönelik Kendall's W Testi Sonuçları

	Gruplar	Testler	N	Sd	Kendall's W ^a
ÖYBM	Deney	Ön Test	3	29	.884
		Son Test	3	29	.809
	Kontrol	Ön Test	3	29	.890
		Son Test	3	29	.886

Tablo 13'te deney ve kontrol grupları tarafından üretilmiş metinlere üç puanlayıcı tarafından verilen puanların uyumu ile geçerlik ve güvenilirliği Kendall's W testi ile analiz edilmiştir. 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 ilk ölçüm ile son ölçüm puanları arasındaki farkı esas alan erişim puanlarına göre normallik sınaması yapılmıştır. Tablo 14'te bu bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 14. 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 14'teki Shapiro-Wilk testinde, grupların kendi içindeki ilk ve son puan farklarına dayanan erişim puanları normal dağılım göstermiştir ($p > .05$). Bu nedenle çalışma grubunun grup içi karşılaştırmaları bağımlı gruplar t testi ile yapılmıştır. Karşılaştırmalar Tablo 15'te sunulmuştur:

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubunda ÖYBM'ye İlişkin İlk ve Son Ölçüm Puanlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Gruplar	ÖYBM	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Deney	İlk Ölçüm	30	66.783	11.9305	29	3.306	.003*
	Son Ölçüm	30	72.083	8.2393			
Kontrol	İlk Ölçüm	30	65.513	14.6022	29	.218	.829
	Son Ölçüm	30	66.043	14.2588			

* $p < .05$

Tablo 15'teki sonuca göre, deney grubunda 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. Kontrol grubu verileri incelendiğinde,

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

Deney ve kontrol grubunda, deneysel işlem sonunda, öğrencilere yazdırılan ve kısaca ÖYBM olarak adlandırılan metinlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplarının son ölçümlerinden elde edilen puanlara yönelik Shapiro-Wilk testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16. 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 16'daki 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 Tablo 17'de parametrik olmayan Mann-Whitney U testiyle karşılaştırılmıştır:

Tablo 17. 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	30	34.73	1042.00	323.000	.060
Kontrol	30	26.27	788.00		

Tablo 17'deki 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 oluştuğu halde (bkz. Tablo 15), kontrol grubuyla karşılaştırıldığı son ölçüm ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. 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.

Deney Grubu Öğrencilerinin Deneysel İşlemle İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Bulgu ve Yorumlar

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.

Tablo 18. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitime Yönelik Öğrenci Görüşleri

Etki Kategorileri	n	Katılımcılar
ÜYSE'nin düşünce ve tutuma etkisi	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
ÜYSE'nin yazma becerisine katkısı	Mevcut durumu değiştirmeme	2 Ö7,Ö11
	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
	ÜYSE'nin	Daha sık yazma

T.Erol-H.Kavruk Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma...

yazma alışkanlığına katkısı	Olumlu etkilenme	7	Ö5,Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö25,Ö30
ÜYSE'nin yazma kaygısına etkisi	Mevcut durumu değiştirmeme	5	Ö1,Ö7,Ö13,Ö22,Ö24,
ÜYSE'nin yazma kaygısına etkisi	Kaygıyı azaltma	15	Ö2,Ö3,Ö5,Ö10,Ö12,Ö13,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö23,Ö25,Ö27,Ö29,Ö30
ÜYSE'nin yazma yazmaya başlama etkisi	Etkili olmama	6	Ö1,Ö7,Ö11,Ö21,Ö22,Ö24
ÜYSE'nin yazmaya başlama etkisi	Keyifli ve severek yazma	12	Ö1,Ö2,Ö7,Ö12,Ö13,Ö17,Ö19,Ö20,Ö22,Ö24,Ö25,Ö27
ÜYSE'nin yazmaya başlama etkisi	Özgüveni yüksek hissetme	6	Ö3,Ö5,Ö18,Ö21,Ö29,Ö30
ÜYSE'nin yazmaya başlama etkisi	Güdülenme	2	Ö10,Ö23
ÜYSE'nin yazmaya başlama etkisi	Yazmayı sevmeme	1	Ö11
ÜYSE'nin strateji kullanımına etkisi	Öz değerlendirme stratejileri	8	Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö19,Ö20,Ö23,Ö30
ÜYSE'nin strateji kullanımına etkisi	Planlama stratejileri	7	Ö1,Ö13,Ö18,Ö21,Ö22,Ö24,Ö29
ÜYSE'nin strateji kullanımına etkisi	Kendini izleme stratejileri	6	Ö2,Ö5,Ö12,Ö17,Ö25,Ö27

ÜYSE: Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitimi

Tablo 18'de üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin mevcut düşünce yapısını ve yazmaya karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. 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 geçirdi...” 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. 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 söylemişlerdir.

Öğrencilerin önemli bir kısmı (n=10) verilen eğitimin yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Eğitim süreci, Ö12'nin görüşlerine “nasıl doğru yazabileceğimiz hakkında bilgiler verdi. Bu şekilde daha iyi yazılar yazmamıza yardım etti.” biçiminde yansımış, deneysel işlemin “daha iyi yazı yazma”ya

yardımcı olduğu belirtilmiştir. 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. Öte yandan bir öğrenci yapılan çalışmayı “zaman kaybı” olarak değerlendirmiştir.

Deneysel süreç sonunda görüşü alınan öğrencilerin önemli bir kısmı (n=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). Öğrencilerin bir kısmı (n=8) daha sık yazmaya başladığını, yazmaya daha fazla vakit ayırdığını ifade etmiştir. Deneysel işlemin 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.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (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...”. Her iki öğrenci de yapılacak işin işlemsel bilgisine sahip olmanın, süreci kolaylaştırdığına işaret etmektedir.

Deneysel işlemde sonra öğrencilerin genel olarak yazıya olumlu duygularla başladığı görülmektedir. Ö12 bu durumu “...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 tamamına yakını olumludur (n=20). Bu durumda üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik eğitimin, öğrencilerin yazıya daha rahat başlamasına yüksek oranda etki ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin tamamı yazma sürecinde üstbilişsel yazma stratejilerinden birini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini yeni görevlere transfer ettiklerini göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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 düşüncüyü 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.

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 temelini oluşturmaktadır. Bu çerçevede çalışmada, üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı eğitimin yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıklarına, yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumuna etkisi ele alınmıştır. Deneysel işlem olarak, öğrencilere on hafta boyunca uzaktan eğitim yoluyla üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilmiştir.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubunda, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda ise farklılık meydana gelmemiştir. Bu bulguya göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyini artırmada etkili olmuştur. Elde edilen sonuç, literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Negretti'nin (2009) öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını araştırdığı çalışmasında, yazma stratejilerinin ve kişisel yazma süreçlerinin iyileştirilmesinde üstbilişsel farkındalığın kilit rol oynadığı belirlenmiştir. Negretti'nin (2012) diğer bir 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. Shabaya'nın (2004) çalışmasında, bazı öğretim stratejilerinin öğrencilerin üstbiliş becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu, öğrencilerin bir yazar olarak öz algılarının olumlu yönde değiştiği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyen El-Hindi'nin (1994) çalışmasında, deney grubu 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."

Belirtilen araştırmalar üstbilişsel dayalı strateji eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre, üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin öğrencilerin strateji kullanma becerilerini geliştirici bir değişken olarak yazma çalışmalarında kullanılabilmesi değerlendirilmektedir. Strateji eğitimi de öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyine katkı sağlayıcı bir süreç olarak yorumlamak mümkündür.

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubu ile MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubu karşılaştırıldığında; son test puanlarına göre, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık düzeyinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri farkındalıklarını artırmada MEB'in mevcut Türkçe öğretim programından daha etkili olmuştur. Geleneksel yöntemle ve herhangi bir müdahaleye maruz bırakılmayan kontrol grubunun ön test verilerinden elde edilen sonuç 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.

Şen'in (2003) deneysel çalışmasında, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile üstbiliş stratejilerini kullanma arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Çakıroğlu ve Ataman (2008) üstbilişsel stratejilerin okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde olumlu yönde etki yaptığını tespit etmiştir. Coşkun'un (2010) araştırmasında, üstbilişsel dinleme stratejilerine yönelik eğitim, deney grubunun dinleme performansında anlamlı düzeyde değişme sağlamıştır. "Melanlıoğlu'nun (2011), üstbiliş strateji eğitiminin dinleme becerilerini geliştirmeye etkisini incelediği çalışmasında deney grubu lehine anlamlı bir fark yakalanmıştır. Melanlıoğlu (2014), okuma eğitiminde üstbiliş stratejilerinden yararlanmanın okuma kaygısını azalttığını belirtmiştir. Katrancı (2012) deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel dinlediğini anlama farkındalığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiştir. Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısına etkisini araştıran Duman ve Arsal (2015), öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri ile okuduğunu anlama başarıları arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Öztürk ve Uzunkol'un araştırmasında (2015), ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonları 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."

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubunda, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeyi ön test ve son test puanları, son test lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Deneysel işlem süresince MEB'in mevcut öğretim programı doğrultusunda eğitim yapılan kontrol grubunda ise anlamlı farklılık oluşmamıştır. Bu durumda, "üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının iyileşmesinde etkili olmuştur. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; yazmaya yönelik tutuma ilişkin son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı anlaşılmıştır." Buna göre üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının iyileşmesinde MEB'in programına göre daha etkili olmuştur. Ulaşılan sonuç, benzer araştırmalar tarafından desteklenmektedir.

“Katrancı’nın (2012) üstbilis 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. Kıvrak’ın (2019) çalışmasında, üstbilis stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Meral (2019) yaptığı araştırmada, öğrencilerin üstbilisel dinlediğini anlama farkındalık düzeyi ile dinlemeye ilişkin tutumları arasında yüksek ilişki tespit etmiştir.”

Üstbilisel yazma stratejileri eğitiminin uygulandığı deney grubunda, öğrencilerin yazdığı bilgilendirici metinlere yönelik ilk ölçüm ile son ölçüm puanları dikkate alındığında, öğrencilerin yazma becerisi başarı düzeyinde son ölçüm lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunda ise bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu bulguya göre üstbilisel yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin yazma becerisi başarı düzeyini artırmada etkili olmuştur. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında; iki grup arasında yazma becerisindeki başarı durumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Üstbilisel yazma stratejileri eğitimi 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. Ulaşılan sonuçların başka çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir.

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), üstbilis stratejilerine dayalı eğitim sonrasında yapılan ölçümde, yapılan müdahalenin deney grubu lehine yazma erişi ve kalıcılığına katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır. Pitenoe, Modaberi ve Ardestani’nin (2017) bilisel ve üstbilisel yazma stratejilerinin orta öğretim öğrencilerinin yazı içeriklerini nasıl etkilediğini belirlemek için gerçekleştirdikleri deneysel çalışmada, strateji eğitime tabi tutulan öğrenciler yazı içeriğinde daha iyi performans göstermiştir. Lv ve Chen’in (2010) çalışmaları üstbilisel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Davis (2009), Vygotsky’nin “yakınsal gelişim alanı” olarak bilinen kuramına dayalı olarak öğretmenlerin üstbilis aracılığıyla öğrencilerin yazma becerisini nasıl geliştirdiğini ele almış, üstbilis ile yazma hakkındaki bilgi birikiminin okul ve yaşam boyu öğrenme üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Ward’ın çalışması (2009), üstbilisel öğrenme stratejilerine dayanan öğretim sisteminin 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 üstbilis hem de yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Sexton, Harris ve Graham (1998) tarafından öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle üstbiliselliği içeren öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanılarak yürütülen çalışmalar, öğrencilerin yazma performansı ve yazma ile ilgili yaklaşımları üzerinde olumlu sonuçlar vermiştir. Sanchez-Villamil'in (1991) çalışmasında üstbilis sel stratejilerin yazma becerisinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalar, üstbilis 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.

Araştırmanın nitel boyutunda, görüşü alınan öğrencilerin; % 90,5'i yazma becerisi ile ilgili düşünce tutumunun, % 95'i yazma becerilerinin ve yazıya başlama duygusunun, % 75'i yazma alışkanlıklarının üstbilis sel yazma stratejileri eğitiminden olumlu yönde etkilediğini, %71,4'ü yazma kaygılarında azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler planlama, kendini izleme ve öz değerlendirme stratejilerini yazma süreçlerinde kullandıklarını da belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

1. Araştırmalar üstbilis in öğretilebilir bir beceri ve öğrenmenin güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Üstbilis sel 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.

2. Üstbilis sel stratejilerin öğretilmesini esas alan bazı çalışmalar öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yöneliktir. Benzer şekilde, iş birlikli yaklaşımla öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir.

3. 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.

4. Yurt dışındaki çalışmaların birçoğu, üstbilis stratejilerinin daha çok ikinci dil öğretimindeki etkisine odaklanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üstbilis sel stratejilerin kullanımıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

5. Üstbilis stratejileri, aslında işlemsel bilgi adı verilen bilgileri içerir. Planlama, izleme ve değerlendirmeye yönelik bilgiler bu kapsamdadır.

Dolayısıyla bu çalışma işlemsel bilgilerin kazandırılmasına yönelik deneysel bir çalışma olarak da nitelendirilebilir. Benzer bir çalışma benlik bilgisi, dünya bilgisi, görev bilgisi ve strateji bilgisini içeren bildirimsel bilgiye dayandırılarak gerçekleştirilebilir.

6. Yedinci sınıf öğrencileriyle sınırlandırılan bu araştırma, farklı seviyedeki sınıflarla gerçekleştirilebilir.

7. Bu araştırma bilgilendirici metinlerle sınırlı tutulmuştur. Öyküleyici metinler için benzer bir araştırma yapılabilir. Elde edilecek sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. (Ed. M. N. Kardeş). *Yazma Eğitimi* içinde, (ss. 181-214). Pegem Akademi.
- Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52.
- Badger, R. and White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXI-Bahar*, 29-61.
- Brandi, N. L. (2010). *The influence of experiential and sociocultural factors on efficacy and instructional practices: four case studies of primary teachers of writing*, [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Akron.
- Braten, I. (1991). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35(3), 179-192. <http://dx.doi.org/10.1080/0031383910350302>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, (pp. 112-130). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Chamot, A. U. and O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21(2), 227-249. <https://doi.org/10.2307/3586733>

T.Erol-H.Kavruk Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma...

- 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.
- Creswell, J. W. (2007). *An introduction to mixed methods research*. University of Nebraska-Lincoln.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni. Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. Beşir Demir). Eğiten Kitap Yayınları.
- Çakıroğlu, A. ve Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişti artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- 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*, [Unpublished doctoral dissertation]. 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*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of San Francisco.
- Duman, M. ve Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(206), 5-15.
- Dülger, O. (2007). *The effect of metacognitive strategies on attitudes, achievement and retention in developing writing skills*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- El-Hindi, A. E. (1994). *Relations between metacognition, reading and writing proficiency, and locus of control*, [Unpublished doctoral dissertation]. The Graduate School Syracuse University.
- Farahian, M. (2017). Developing and validating a metacognitive writing questionnaire for EFL learners. *Issues in Educational Research*, 27(4), 736-750.
- Flower, L. and 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. and Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Hacker, D. J., Keener, M. C. and 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). Routledge.
- Hallenbeck, M. (2002). Taking charge: adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly*, 25(4), 227- 246. <https://doi.org/10.2307%2F1511355>
- 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.
- Harten, M. D. (2014). *An evaluation of the effectiveness of written reflection to improve high school students' writing and metacognitive knowledge and strategies*, [Unpublished doctoral dissertation]. Boston University School of Education.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing*. Routledge.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Engin Yayınları.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Ed. A. Güzel ve H. Karatay), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 265-306). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2015). "Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme", (Ed. M. Özbay), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 21-43). Pegem Akademi.

T.Erol-H.Kavruk Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma...

- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*, [Yayımlanmamış doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164.
- Kıvrak, S. (2019). *Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kim, W-S. (1991). *The role of metacognitive skills in young ESL student writing revision*, [Unpublished doctoral dissertation]. University of Hawaii.
- Lv, F. and Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v3n3p136>
- Martin, M. J. (1987). *The effects of instruction in metacognitive strategies for composing on reading achievement and writing achievement*, [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Carolina.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Melanlioğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119.
- 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.
- Mills, B. (1953). Writing as process. *College English*, 15(1), 19-26.
- Negretti, R. (2009). *Metacognitive awareness in developmental writing students*. [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Hawaii.
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0741088312438529>

- Özbaş, 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.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2015). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10 (7), 803-814.
- Pressley, M. and Harris, K. R. (2008). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *The Journal of Education*, 189(1/2), *Theory, Research, Reflection on Teaching and Learning*, 77-94. <https://www.jstor.org/stable/42748661>
- Sallabaş, M. E. ve Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru olarak kullanabilme düzeyleri ile ilgili bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 625-636.
- Sanchez-Villamil, O. I. (1991). *The effects of two metacognitive strategies on intermediate ESL college students' writing*, [Unpublished doctoral dissertation]. Fordham University.
- Scardamalia, M. (1984). Higher order abilities: written communication. *American Educational Research Association*, ERIC.
- Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02212307>
- Sexton, M., Harris, K. R., and Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), 295-311. <https://doi.org/10.1177%2F001440299806400301>
- Shabaya, J. (2004). *The role of pre-service teachers in developing metacognitive awareness strategies among student writers in an urban high school english classroom*, [Unpublished doctoral dissertation]. University of Akron.
- Steinbach, J. C. (2008). *The effect of metacognitive strategy instruction on writing*, [Unpublished master thesis]. University of Kentucky.
- Şen, Ş. (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğuna anlama düzeylerine etkisi*, [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- TDK (Türk Dil Kurumu), (2019). <https://sozluk.gov.tr/>
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ward, N., B. (2009). *The influence of a metacognitive learning system on the writing achievement of elementary school students*, [Unpublished doctoral dissertation]. Seton Hall 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. <https://doi.org/10.1080/10573560500455778>
- Velzen, V. J. (2016). *Metacognitive learning advancing learning by developing general knowledge of the learning process*. Springer International Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yi, J. Y. (2006). *Construction of a rating scale for writing assessment in an EFL context*, [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Edinburgh.
- Zamel, V. (1982). Writing: the process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209. <https://doi.org/10.2307/3586792>