



Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi*

The Effect of Self-Regulated Writing Instruction on Middle School Students' Informative Writing Skills, Self-Regulated Writing Skills, and Self-Efficacy Perception

Merve Müldür, *Süleyman Demirel Üniversitesi, mervemuldu@sdu.edu.tr* ORCID: 0000-0002-2595-5749
Alemdar Yalçın, *Gazi Üniversitesi, alemdaryalcin@hotmail.com* ORCID: 0000-0001-5618-277X

Öz. Araştırmada öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma üretimine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desene tasarlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerine öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi, kontrol grubu öğrencilerine Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimi verilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Ön test, son test puanlarına ait ortalamaların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t-testi ve karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, içerik analiziyle incelenmiştir. Son test sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisi, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazma öz yeterlik algı düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Nitel veriler motivasyon, gelişen beceriler, katkılar, destekleyici unsurlar ve olumsuzluklar olmak üzere beş temada toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz düzenlemeye dayalı yazma, yazma eğitimi, bilgilendirici metin yazma, yazma öz yeterliği

Abstract. The study aims to investigate the effect of self-regulated writing instruction on middle school students' informative and self-regulated writing skills and writing self-efficacy perceptions. The study is designed with explanatory sequential design among mixed method research designs. A quasi-experimental design with pre-test, post-test control group is used. The experimental group students are trained on self-regulated writing instruction, while control group students receive writing instruction based on Teaching Turkish Curriculum. Three data collection tools are used in the study as quantitative data collection tools. Independent samples t-test and two-way ANOVA for mixed measures are used to compare the averages of pre and post-test scores. Qualitative data are collected through semi-structured interviews and analysed via content analysis. Post-test results indicate that experimental group students have significantly higher levels of informative and self-regulated writing skills and writing self-efficacy perceptions compared to control group. Qualitative data gather around five themes which are motivation, developing skills, contributions, supportive factors and problems.

Keywords: Self-regulated writing, writing instruction, informative writing, writing self-efficacy

SUMMARY

Introduction

In today's world of technological advances and communication, writing, especially writing informative texts are seen as one of the keys to success. While students are expected to be able to read, understand and produce informative texts from younger ages, there are many problems

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

in the informative writings of our students in the present environment. In order to reduce the problems, it is necessary to educate the students systematically from early ages and thus to make them successful writers. Studies conducted abroad in the field of writing instruction reveal that the models applied within the scope of self-regulated writing instruction have an influence on text production, metacognitive knowledge, and various motivational variables. When the studies conducted in our country are reviewed, it is seen that the studies on self-regulated writing instruction are quite limited and based on a single model. It is also seen that experimental studies in our country focus more on narrative texts while there are few experimental studies on informative texts which students have more difficulty in. Considering that it will contribute to the literature, the effect of self-regulated writing instruction on middle school students' informative writing skills, self-regulated writing skills, and writing self-efficacy perceptions are examined in this study.

Method

Explanatory-sequential mixed design is used in this study as a research method. Among quantitative research methods a quasi-experimental design with pre-test, post-test, control group is used in order to determine the effects of experimental design. 66 sixth grade students studying in Isparta province at a public secondary school are the study group of this study conducted in the academic year of 2015-2016. While 33 of these participants constitute the experimental, the other 33 students take part in control group. Following the pre-tests, for eighteen lesson hours experimental group students get training on self-regulated writing instruction while control group students receive writing instruction based on Teaching Turkish Curriculum is given to control group students. Post-tests are conducted at the end of this intervention. Informative Writing Evaluation Form, Self-Regulated Writing Scale, and Self Efficacy Writing Scale are used in this study as quantitative data collection tools. In the comparison of the averages of pre- and post-test scores, independent samples t-test and two-way ANOVA for mixed measures are used. Qualitative data of the study are collected through semi-structured interviews with 13 students after the practices. Qualitative data are analysed via content analysis.

Results

When the quantitative findings of the study are examined it is seen that there is not a significant difference between experimental and control group students' pre-test scores on Informative Writing Evaluation Form, Self-Regulated Writing Scale, and Self Efficacy Writing Skill Scales. However, post-test scores reveal that experimental group students' post-test scores on Informative Writing Evaluation Form, Self-Regulated Writing Scale, and Self Efficacy Writing Skill Scales are significantly higher than control group students' post-test scores. Moreover, in terms of effect size it is confirmed that experimental implementation has a significant effect on developing informative and self-regulated writing skills and writing self-efficacy perceptions. Qualitative findings obtained from thirteen experimental group students gather around five themes which are motivation, developing skills, contributions, supporting factors and problems. Especially motivation and developing skills among these themes support quantitative findings of the study. Experimental group students have specified that experimental implementation has increased their attitudes and self-efficacy perceptions and has changed their target orientations. In addition, they have expressed there is an increase and extension in the quality of their texts and they have started to use different writing strategies. Students also expressed that experimental implementation has contributed to their personal development and writing skills. In addition to these, students have reflected that the techniques and resources of producing ideas, group work, teacher support, entertaining and relaxing activities and topic independent writing which are all parts of experimental implementation are the elements facilitating the writing process. However, they have perceived some practices such as the noise occurring help-seeking process, individual problems, topic independent writing and similar practices as problems.

Discussion and Conclusion

The findings of the study show that self-regulated writing instruction is more efficient in improving middle school students' informative and self-regulated writing skills and increasing writing self-efficacy perceptions compared to writing instruction based on Teaching Turkish Curriculum. Studies conducted in the field also show that the models applied within the scope of self-regulated writing instruction develop students' informative texts and increase their metacognitive knowledge about writing. In terms of writing self-efficacy perceptions, it is seen that models in the field are both effective and ineffective in increasing writing self-efficacy perceptions. This can be related to lack of time and the inadequacy of students in self-evaluation. The increase in self-efficacy perception in experimental implementation can be related to the length of implementation period and experimental group students' ability to evaluate themselves objectively.

Self-regulated writing instruction has a complex structure which contains different process and strategy instructions in it. Since it includes many elements in it, it is difficult to determine which elements are responsible for the changes in the writing skills of the students. The progress in the present study can be related to some elements. In this study, it can be thought that cognitive modelling, peer support and the use of both process and genre-based writing approaches would be influential.

Findings related to motivational factors such as attitude and goal orientation are identified within the scope of qualitative data of the research. However, these findings are limited to thirteen students and there is no quantitative data on the subject; so, it can be said that the present study will be insufficient in this context. Furthermore, the results of qualitative findings show that two students perceive free topic selection during experimental practices as a process-supportive element while one student regards it as a problem. Limited number of students has expressed opinion on this subject which necessitates an additional study. According to qualitative findings, the biggest disadvantage is the noise occurred during the peer support. This case can be related to the crowded classes in our country which do not enable process-oriented writing.

GİRİŞ

Teknolojinin geliştiği ve iletişimin arttığı günümüzde işte, toplumda, okulda devamlı kullanılan yazma becerisi, hayatın hemen hemen her kesitinde yer almakta ve gün geçtikçe daha önemli bir beceri hâline gelmektedir. İş yerlerinde, çalışanların, notlar alması, görsel ve yazılı sunumlar yapması, elektronik iletiler yazması gerekmektedir; hızla yayılan teknoloji ve internetle birlikte yazma becerisi hayatın içinde temel bir beceri olarak rol oynamaktadır. Bu eylem profesyonel işlerle sınırlı kalmayıp hükümet, inşaat, servis hizmetleri gibi oldukça farklı çalışma alanlarına da yayılmış, pek çok iş yerinde çalışanların temel yazma becerilerini kazanmaları için yüklü paralar harcanmaya başlanmıştır (Graham ve Perin, 2007).

Eğitim sürecinde özel bir yeri olan yazma becerisinin okul başarısını artırmada da merkezî bir rol oynadığı bilinmektedir. Yazma becerisi derslerde bilgiyi toplama, düzenleme, aktarma ve kullanmaya; bilgi dağıtıcıyı göstermeye yarayan, bütün derslerdeki başarıyı artıran önemli bir beceridir (Harris ve Graham, 2016, s. 78). Özellikle de bilgilendirici metinleri yazma becerisi; matematik, fen bilgisi gibi alan derslerini öğrenmede bir araç olarak kullanılmakta ve bu alanlardaki başarının merkezi olarak değerlendirilmektedir. Nitekim araştırmacılar, fen bilgisi derslerindeki başarısızlığın bile bilgilendirici metinleri okuma ve yazma ile ilişkili olabileceğini belirtmektedir (Duke, 2000). Bu nedenle genel olarak yazma, özel olarak da bilgilendirici metin yazma akademik başarının anahtarlarından biridir.

Bilgilendirici metinler; okuyucuya bir konu hakkında bilgi vermek, okuyucunun düşüncelerini değiştirmek veya güçlendirmek amacıyla yazılan metinlerdir (Aktaş ve Gündüz, 2009, s. 11). Açıklamak ve tanımlamak amacıyla yazıldığı göz önünde bulundurularak

alanyazında bu metinlerin açıklayıcı metinler olarak da tanımlandığı görülmektedir (Tompkins, 2000). Araştırmacılar yapıları açısından Meyer'in (1975) sınıflandırmasından yararlanarak bilgilendirici metinleri; sıralama, tanımlama, problem çözme, neden-sonuç, karşılaştırma olmak üzere beş başlık altında ele almaktadırlar (ör. Akyol, 2010; Englert ve Hiebert, 1984; Tompkins, 2000). Alanyazında farklı terim ve sınıflandırmalarla anılsa da genel olarak bilgilendirici metin yapılarının bu beş başlık altında ele alındığı görülmekte ve sözü geçen yapılardan birkaçını kullanarak da bilgilendirici metin oluşturabilmektedir.

Öğrenciler, özellikle öyküleyici metinler gibi tek bir yapısı olmayan karmaşık yapıya sahip bilgilendirici metinleri yazmakta zorlanabilmektedirler (Sallabaş, 2007; Taylor ve Beach, 1984). Küçük yaşlardan itibaren bilgilendirici metinleri üretebilen bireyler hâline gelmesi beklenirken mevcut ortamda öğrencilerin bilgilendirici metin yazma alanında birçok problemi olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar Türkçenin söz varlığından yararlanarak anlatımı zenginleştirme, olayları ve bilgileri sıralayarak anlatma, yazısında sebep sonuç ve amaç-sonuç ilişkisi kurma, yazıya konunun ve türün özelliklerine uygun giriş yapma, yazıyı uygun ifadelerle bitirme, farklı yollarla düşünceyi geliştirme, konu birliğini sağlama, metin içindeki bölümleri bağlama, bağdaşıklık unsurlarını kullanma gibi konularda öğrencilerin ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir (Çelik, 2010; Sallabaş, 2007; Ülper, 2011).

Bilgilendirici yazma becerisine ilişkin sözü edilen sorunların tek veya birkaç sebeple açıklanması oldukça güçtür. Yazma eyleminin doğası (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002), öğretmen, öğretim programı (Tağa ve Ünlü, 2013), öğrenci (Akyol, 2010), bilgilendirici metin yazmanın zorluğu (Williams, 2005) gibi pek çok unsur, sorunun kaynağını oluşturabilmektedir. Öte yandan bu sorunlara tek tek odaklanmaktansa daha bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması gerektiği söylenebilir. Sorunların azaltılabilmesi, öncelikli olarak yazma eğitiminin niteliğinin artırılmasına ve küçük yaşlardan itibaren öğrencilere sistemli bir eğitim verilmesine bağlıdır. Öğrenciler sistemli bir yazma eğitimiyle yazma süreçlerini etkin bir şekilde yönlendirebilen; metnin türüne göre anlaşılır, doğru ve kurallara uygun, nitelikli metinler ortaya koyabilen; yazmayı seven ve bu konuda öz güveni olan başarılı yazarlar hâline gelebilir. Başarılı yazarları diğerlerinden ayıran ve bu yazarların temel özelliklerini belirlemeye çalışan araştırmacılar yazmadaki başarıyı; yazmaya yönelik bilgi, yazmadaki öz düzenleme süreçleri ve yazma motivasyonuna (güdülenme) dayandırmaktadırlar.

Yazmada başarılı olmak her şeyden önce yazılan konu, metin ve tür yapıları hakkında bilgi sahibi olmayı gerekli kılar. Başarılı yazarlar yazacakları konu hakkında daha fazla bilgiye sahiptirler ve uzun süreli belleklerinde depolanan bu bilgiye daha kısa sürede ulaşabilirler (Kellogg, 1987; Langer, 1984; McCutchen, 1996, 2000). Ayrıca başarılı yazarlar metin türü ve yapısı hakkında da bilgi sahibidirler (Bryson, Bereiter, Scardamalia ve Joram, 1991; McCutchen, 1996, 2000). Metnin türü ve yapı bilgisi yazarın karar verme sürecini iki aşamalı olarak etkiler. Yazar ilk olarak metinle ilgili ürettiği düşünceleri nasıl kümeleyeceğini, ikinci olarak da bunları nasıl bir araya getirebileceğini belirler (Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988). Bu hususlar daha çok yazmanın ürünle ilgili bilgi birikimini içeren yazmaya ilişkin bilgi kapsamında ele alınabilir.

Yazma becerisi, ürünle ilgili bilgi birikimini gerekli kıldığı gibi sürece yönelik bilgiyi de kapsayan ve yüksek düzeyde öz düzenlemeyi gerekli kılan üst bilişsel bir eylemdir (Graham ve Harris, 1997; Harris vd., 2002; McCutchen, 2000). Öz düzenleme teriminin biliş, problem çözme, karar verme, üstbiliş, motivasyon (güdülenme), irade gibi üst düzey işlemlerin bütününden oluşan karmaşık bir yapı sergilemesi, kesin ve anlaşılır bir tanımının yapılmasını engellemektedir. Bu nedenle öz düzenleme farklı yaklaşım, teori ve modeller doğrultusunda farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Boekaerts ve Corno, 2005). Öte yandan bu çalışmanın kuramsal dayanaklarından biri olan Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı açısından bakıldığında öğrenme, kişisel (bilişsel ve duyusal), davranışsal ve çevresel unsurların etkileşimiyle oluşur. Birey, arzu ettiği sonuca ulaşmak için hedef belirler, plan yapar, belirli stratejiler seçer ve bunları uygular. Bireyin kendini izleme, kendini yargılama ve kendine tepkide bulunma gibi birtakım alt işlevler aracılığıyla kendi kişisel, davranışsal ve çevresel süreçlerini değerlendirmesi öz düzenleme kapasitesi ile ilişkilidir (Bandura, 1991).

Öz düzenleme kavramı farklı kuramlar tarafından farklı yönleri vurgulanarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte öz düzenlemenin en önemli yönü bilişsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal ve sosyal süreçlerin bir arada ele alınması ve bireyin bu süreçler boyunca kendini izleyerek değerlendirebilmesidir (Çelikkaleli ve Yıldırım, 2015; Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Bu açılardan yazmadaki öz düzenleme yazarın yazma sürecini yönlendirmesi, bu süreç boyunca etkileşim içinde bulunan kişisel (bilişsel ve duyuşsal), davranışsal ve çevresel süreçleri ve bunlarla ilgili stratejileri denetlemesi olarak tanımlanabilir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Başarılı yazarlar; kişisel (duyuşsal ve bilişsel), davranışsal ve çevresel öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmaktadırlar (Zimmerman ve Kitsantas, 2007; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Yazmadaki öz düzenleme stratejilerinin başında bilişsel stratejiler yer almaktadır. Bu stratejiler, yazma becerisinin ağırlıklı olarak bilişsel yönü üzerinde duran araştırmacıların belirttiği metni planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme gibi metnin düzenlenmesi, üretilmesi ve dönüştürülmesine yönelik eylemleri içermektedir (Albertson ve Billingsley, 2001; Flower ve Hayes, 1981; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bunların yanı sıra başarılı yazarlar hedef belirleme, zaman planlaması ve yönetimi, dikkati odaklama ve çevreyi düzenleme, yazma bilgisinin sosyal kaynaklarını model alma, kayıt tutma ve kendi performansını izleme, kendini ödüllendirme veya cezalandırma, sesli veya sessiz konuşmaları temsil eden öz öğretim, sosyal yardım arama, kendini motive etme gibi kişisel, davranışsal ve çevresel stratejileri de kullanırlar (Graham ve Harris, 2000; Graham, Harris ve Troia, 1998; Zimmerman ve Kitsantas, 2007; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Başarılı yazarlar, içinde buldukları şartları ve özellikle de yazma görevinin gerekliliklerini inceleyip istedikleri öz düzenleme stratejisini kullanarak yazma sürecini yönlendirebilirler.

Yazmadaki başarıyı sağlayan ve öz düzenleme süreç ve stratejilerini etkileyen en önemli unsurlardan biri de motivasyondur. Zimmerman'a (2000, 2002) göre hedeflerin belirlenmesi ve stratejilerin planlanarak uygulanmasının altında öz yeterlik, sonuç beklentileri, içsel ilgi veya değer verme, amaç yönelimi gibi motivasyonel inançlar yatmaktadır. Yazmada ve yazmanın motivasyonel unsurları üzerinde çalışan araştırmacıların özellikle üzerinde durdukları konulardan biri öz yeterlik kavramıdır (ör. Pajares ve Johnson, 1996; Schunk ve Zimmerman, 2007). Bireyin "Bu işi yapabilir miyim?" sorusunun cevabıyla ilişkili olan (Pintrich ve De Groot, 1990, s. 34) öz yeterlik, bireyin belirli eylemleri gerçekleştirme kabiliyetine olan güveni olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1991). Bu bağlamda yazma öz yeterliği yazma becerisindeki eylemleri gerçekleştirme kabiliyetine olan güveni olarak tanımlanabilir. Kişinin öz yeterlik inancı; görev seçimini, harcayacağı çabayı ve zorluklarla karşılaştığında devam etme konusundaki ısrarını, düşünme şekilleri ve tepkilerini etkiler (Pajares ve Johnson, 1996; Zimmerman, 2000). Yazmaya yönelik öz yeterlik algısı yüksek olan öğrenciler genellikle yazma etkinliklerine katılma konusunda daha ilgili, dikkatli ve isteklidirler; daha fazla çalışırlar ve zorluklarla karşılaştıklarında mücadele etmek için ellerinden geleni yaparlar (Schunk ve Swartz, 1992, s. 5). Ayrıca bu öğrenciler kendilerine güvendikleri için daha az kaygılanırlar ve kendilerine daha fazla saygı duyarlar (Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiante, 1997). Yazma öz yeterlik algısı, genel öz yeterlik algısı gibi bireyin geçmiş tecrübeleri, dolaylı yaşantıları, duygusal durumları ve sosyal ikna gibi kaynaklardan beslenmektedir (Pajares, 2003; Schunk ve Zimmerman, 2007; Zumbunn, 2010). Yazmanın öğrenimi ve öğretimi sürecinde bu kaynakların beslenmesine yönelik bir ortam oluşturulabilir (Sieben, 2013).

Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi, yazmadaki başarıyı artırma konusunda önemli olan yazma bilgisi, yazmadaki öz düzenleme süreç ve stratejilerinin öğretimi ve öğrencileri güdüleyecek bir sınıf ortamı oluşturma konusunda etkili olabilir. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi çerçevesinde yapılan çalışmalarda farklı modeller, farklı uygulamalar dikkati çekmektedir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'ndan hareketle yazmadaki üç aşamalı süreci (ön düşünme, performans ve öz yansıtma) ve model olmayı ön plana çıkaran Kademeli Beceri Edinimi Modeli (Schunk ve Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000, 2002; Zimmerman ve Kitsantas, 2002), metin türü bilgisi ve öz düzenleme stratejilerinin senteziyle uygulanan Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli (Graham ve Harris, 1997, 2000) model olma aracılığıyla bilişsel stratejileri ön plana çıkaran Bilişsel Strateji Öğretimi Modeli (Englert, Raphael ve Anderson 1992) gibi modeller ve uygulamalar bunlardan en yaygın olanlarıdır. Sözü

geçen modellerin birbirinden ayrılan en önemli noktası yazma bilgisi çerçevesinde değerlendirilen metin tür ve yapı bilgisidir. Kademeli Beceri Edinimi Modeli'nde metin tür ve yapısı bilgisinin verilmesine ilişkin herhangi bir vurgu bulunmazken diğer modellerde metin tür ve yapı bilgisine yönelik farkındalığın artırılması esastır. Bu modellerin en temel dayanağı ve ortak noktası, model olma süreçlerinin uygulanmasıdır. Öğretmen, bilişsel modelleme olarak adlandırılan sesli düşünme yoluyla öğrencilere yazma sürecini yönetme konusunda model olur. Model olma süreci, sosyal destekle (öğretmen, akran vb.) devam eder. Öğrenci görevde uzmanlaşana, görevi bağımsız bir şekilde uygulayana kadar sosyal destek kademeli olarak azaltılır. Ayrıca öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerden sadece nitelikli ürünler vermeleri beklenmez. Öğrenciler; öğrenmenin sorumluluğunu alan, belirledikleri stratejiler doğrultusunda yazma sürecini yönlendiren, değiştiren, kendilerini denetleyen etkin bireylerdir. Bu tür sınıflarda öğrencilerin özgür ve esnek olmalarını sağlayan, iletişim kurmalarını destekleyen bir sınıf ortamı oluşturulur. Öğretmenler, konuyu veren ve öğrencilere sadece metinleri ile ilgili geri bildirimde bulunan bir görev üstlenmezler. Öğretmenin temel görevi model ve destek olmaktır. Öğretmenler öğrencilere yazma sürecinin nasıl yönetilebileceğine dair örnek ve destek olur; zamanla da desteğini azaltarak öğrencilerin yazma süreçlerini bağımsız bir şekilde yönetebilmesine olanak tanır (Perry ve Drummond, 2002).

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğu ve bu bağlamda sayısız çalışma yapıldığı dikkati çekmektedir. Graham ve Perin (2007) ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaları derledikleri araştırmalarında Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli'nin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılan farklı model ve uygulamalara göre çok daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacıların ele aldıkları çalışmalar ve ilgili alanyazın incelendiğinde dikkati çeken iki temel nokta vardır: Bunlardan biri bu model kapsamında yapılan çalışmaların daha çok öyküleyici ve ikna edici metinleri yazma becerilerini geliştirme üzerine yapılması; bilgilendirici metinleri ele alan çalışmalara daha sınırlı yer verilmesidir. Diğer bir nokta da bu model kapsamında yürütülen çalışmalarda öğrencilerin daha çok süreç sonunda oluşturdukları ürünlerin yani metinlerin değerlendirilmesidir. Modelin tutum, öz yeterlik algısı, güdülenme, yazmaya yönelik üstbilişsel bilgi üzerindeki etkilerini de incelemeyi amaçlayan çalışmalara (Graham, Harris ve Mason, 2005; Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Harris, Graham ve Mason, 2006; Sawyer, Graham ve Harris, 1992; Zumbunn, 2010) rastlansa da bunların sayıca az olduğu görülmektedir.

Türkiye'de yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi üzerinde yapılan çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların son yıllarda yapıldığı ve Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli çerçevesinde uygulandığı dikkati çekmektedir. Uygun (2012) 6. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada modelin öğrencilerin hikâye metni ve bilgilendirici metin yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Modelin ayrıca öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve yazmaya yönelik tutumunu da artırdığı sonucuna varmıştır. Çağlayan Dilber (2014) modelin altıncı sınıf öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinler üzerindeki etkisini incelemiş, modelin öğrencilerin ürettikleri metinlerin niteliği ve uzunluğunda gelişme tespit etmiştir. Can (2016) modelin öğrencilerin hikâyelerindeki niteliği ve öz yeterlik algısını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin Türkiye'de de etkili olabileceğini göstermekle birlikte bu anlamda yapılan deneysel çalışmaların sınırlılığını da ortaya koymaktadır.

Belirtilenlerin yanı sıra Türkiye'de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek üzere yapılan deneysel çalışmalar değerlendirildiğinde bu çalışmaların daha çok öyküleyici metinler üzerine odaklandıkları görülmektedir. Türkiye'de son yıllarda yazma eğitimi gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların metin niteliğinin yanı sıra yazma sürecinin niteliğini artırmaya yönelik olduğu da görülmektedir. Nitekim Türkçe eğitimi alanında 1990-2015 yılları arasında ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan yazma eğitimi çalışmalarını inceleyen Uyar (2016) son dönemlerde yapılan araştırmaların yazma öncesi hazırlık çalışmalarına dayandığına ve yazmanın bilişsel süreçlerine odaklanıldığına dikkati

çekmektedir. Bununla birlikte ele alınan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların çoğunda öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirmeye odaklanıldığı, sınırlı sayıda çalışmanın bilgilendirici metinlerle ilgili olduğu (Anılan, 2005; Beydemir, 2010; Cavkaytar, 2009; Karatosun, 2014; Şentürk, 2009; Ülper, 2008) dikkati çekmektedir.

Alanyazındaki söz konusu görünüm değerlendirildiğinde bu çalışmanın yazmayı hem bilişsel, sosyal ve duyuşsal süreçler bağlamında ele alan ve sınırlı sayıda çalışma alanı bulan öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimini temel alması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin zorlandıkları bir tür olan bilgilendirici metinleri doğrudan ele alması yönüyle de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın yazma eğitimi alanında tespit edilen sorunlara çözümler getireceği, bu sayede araştırmacılara ve eğitim-öğretim sürecini yönlendiren öğretmenlere yol göstereceği ve ilgili kurumların dikkate alması hâlinde programlarda yer alan yazma eğitimi uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ve yazmaya yönelik öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki ana probleme ve alt problemlere cevap aranmıştır:

Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi ve Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimi verilen ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve yazma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Alt problemler

1. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi ve Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimi verilen öğrenciler arasında bilgilendirici metin yazma açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi ve Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimi verilen öğrenciler arasında yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi ve Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimi verilen öğrenciler arasında yazma öz yeterlik algısı açısından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin bilgilendirici metin yazma becerisi, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazmaya yönelik öz yeterlik algısına etkisinin incelendiği bu çalışmada açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma desende nicel veriler toplanarak analiz edildikten sonra nitel veriler toplanır (Creswell, 2013). Araştırma probleminin daha çok nicel yönelimli olduğu bu desende araştırmacı nitel aşamayı, nicel verileri açıklamaya yardımcı olmak için kullanır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Bu çalışmada da öncelikle nicel desen uygulanmış, ardından nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmada deneysel uygulamanın etkilerini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel modeller, gerçek deneysel modellerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı veya yeterli olmadığı durumlarda tercih edilir (Karasar, 2008). Yarı deneysel modellerde rastgele atama mümkün değildir. Araştırmacı iç tutarlığı sağlamak için farklı yollara başvurur (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu araştırma, bir devlet okulunda uygulandığı için bu okulda öğrenim gören 6. sınıf düzeyindeki iki gruptan biri deney, bir diğeri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Bu nedenle araştırma, deneysel değil yarı deneysel bir özellik taşımaktadır. Araştırmada deneysel uygulamalara başlamadan önce ön testler uygulanarak deney ve kontrol grubundaki öğrenciler,

araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan bilgilendirici metin yazma becerisi, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazmaya yönelik öz yeterlik algıları açısından ölçülmüştür. Ön testlerin ardından deney grubundaki öğrencilere dokuz hafta boyunca on sekiz ders saati süresince öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi, kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe Öğretimi Programı'ndan hareketle hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler doğrultusunda yazma eğitimi verilmiştir. Uygulama sonunda son testler uygulanmıştır. Nicel veri toplama sürecinin ardından nitel veriler toplanmıştır.

Araştırma kapsamında deneysel desen aracılığıyla elde edilen nicel verileri desteklemek, daha detaylı bilgi elde edebilmek ve araştırma süresince ortaya çıkan algıları bütüncül bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Bunun için deney grubunda yer alan on üç öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerin seçiminde ise belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut çalışmada öğrenciler, ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları göz önünde bulundurularak yazma performansı açısından düşük seviyede performans sergileyenler, orta düzeyde performans sergileyenler ve yüksek düzeyde performans sergileyenler olmak üzere üçe ayrılmıştır. Her üç gruptan öğrenciyi kapsayacak şekilde 4'ü düşük düzeyde performans gösteren, 4'ü yüksek düzeyde performans gösteren ve 5'ü de orta düzeyde performans gösteren on üç öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta il merkezinde yer alan, orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 66 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu belirlemede deneklerin deney veya kontrol grubuna yansız bir şekilde atandığı (Eckhardt ve Ermann'den aktaran, Büyüköztürk, 2011) yansız atama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okulda idareciler ve öğretmenler tarafından akademik ve sosyo-ekonomik anlamda birbirine denk olduğu düşünülen üç sınıfta ön testler uygulanmış ve bunlardan ön test sonuçları birbirine en yakın olan şubelerden biri deney, biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Ayrıca deney grubunda olup ön teste girmeyen ve çalışmaların çoğuna katılmayan üç öğrenci ile kontrol grubunda olup son teste girmeyen bir öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu

Araştırmada öğrencilerin yazma becerilerini belirlemek amacıyla Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu daha önce yapılan araştırmalar ve çeşitli kaynaklardan (Andrade, Buff, Terry, Erano ve Paolino, 2009; Coşkun, 2005; De La Paz, 2009; Karatay, 2013; MEB, 2006, 2015; Özbay, 2008; Özkara, 2007; Saddler ve Andrade, 2004; Tompkins, 2000; Ülper, 2008; Warriner, 1992) hareketle araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form; ana fikir/odak noktası, yardımcı fikirler ve fikirleri destekleme, planlama ve tutarlık, dil ve üslup, bağdaşıklık, yazım ve noktalama, sunum olmak üzere yedi unsurdan oluşmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan formda yer alan ölçütler 1-5 arasında puanlandırılmıştır.

Form, geçerlik çalışması için öncelikle üç alan uzmanı ve üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu işlemin ardından ortaokulda öğrenim gören yüz öğrenciden bir bilgilendirici metin yazmaları istenmiş ve öğrencilerin metinleri form aracılığıyla puanlandırılmıştır. Böylece formun ölçmedeki uygunluğu sınanmaya çalışılmıştır. Bu uygulama sonunda da bazı düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. Derecelendirilmiş puanlama anahtarının güvenilirlik çalışması için de öğrencilerin hem ön testte hem de son testte yazmış oldukları metinler bir alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmeni olmak üzere iki kişi tarafından ayrı ayrı puanlanarak puanlayıcıların verdiği puanlar arasındaki korelasyon katsayısına (pearson correlation) bakılmıştır. Pearson korelasyon analizi

aracılığıyla iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı ön test için 0,84, son test içinse 0,88 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuç 0,80'in üzerinde olduğu için puanlayıcıların verdiği puanlar arasında yüksek düzeyde bir güvenilirliğin olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği

Öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından araştırma kapsamında geliştirilen öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, yazmadaki öz düzenleme süreç ve stratejilerine ilişkin alanyazın taranarak ve daha önce hazırlanan ölçekler (Altun ve Erden, 2006; Khodadady ve Yassami, 2012; Kruif, 2000; Magno, 2009; Özbay, 2008; Pintrich ve De Groot, 1990; Uygun, 2012) göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek "Hiçbir zaman yapmam: 1", "Nadiren yaparım: 2", "Ara sıra yaparım: 3", "Sık sık yaparım: 4" ve "Her zaman yaparım: 5" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2014-2015 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören 661 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre ölçek, özdeğeri 1'den büyük olan ve toplam varyansın % 46,543'ünü açıklayan dört faktörden oluşmaktadır. Ölçek; çaba harcama, süreci izleme ve yönetme, yardım arama ve fikir üretme olma olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. 21 maddeden oluşan ölçeğin çaba harcama alt boyutunda 6 madde, süreci izleme ve yönetme alt boyutunda 6 madde, yardım arama alt boyutunda 5 madde ve fikir üretme alt boyutunda 4 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri de 0,41 ile 0,78 arasında değişmektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indeksleri ise RMSEA=0,044, GFI=0,916, AGFI=0,894, CFI=0,927 ve NFI=0,827 olarak saptanmıştır.

Yirmi bir maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin uygulandığı grup için ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,85 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında 66 öğrenciden oluşan örneklem göz önünde bulundurularak ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer ön testte 0,85; son testte ise 0,87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin mevcut araştırma kapsamında da kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği, Ünlü, Önder ve Müldür (2016) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert tipinde geliştirilen ölçek "Hiç: 1", "Çok az: 2", "Biraz: 3", "Oldukça: 4", "Tamamen: 5" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi ve ölçüt geçerliğine bakılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0.32 üstünde olan, 16 maddeden oluşan ve varyansın % 47,33'ünü açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal öz yeterlik olmak üzere üç farklı boyutta toplandıkları belirlenmiştir. Ölçeğin bilişsel boyutunda 9 madde, duyuşsal boyutunda da 4 madde ve sosyal boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Bu değer ön testte 0,81 son testte ise 0,85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nin mevcut araştırma kapsamında da kullanılabilir düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form, üç alan uzmanına sunularak düzenlenmiştir. Düzenlemelerin ardından forma son biçimi verilmiştir. Formda yer alan sorular şunlardır:

- Derslerde yaptıklarımızı hatırladığın kadarıyla anlatabilir misin?
- Derslerimize yönelik duygu ve düşüncelerin nelerdir?
- İlk yazdığın metni ve son zamanlarda yazdığın metinleri düşünmeni istiyorum. Bu metinler hakkında ne düşünüyorsun?

- Şu anda bir metin yazacağını düşün. Neler yaparsın? Bu çalışmalara başlamadan önce neler yapıyordun?
- Yazma konusunda kendine olan güvenini düşün. Bu güvene 1 ile 10 arası puan vermeni istiyorum. Derslerimize başlamadan önce vereceğin puan ve derslerden sonra vereceğin puan ne olurdu? Neden?
- Yazmaya yönelik duygu ve düşüncelerin nelerdir?

Uygulama Süreci

Deney grubu öğrencilerine deneysel deseni uygulama sürecinde alanyazında yer alan öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi modellerinin temel özellikleri göz önünde bulundurularak dokuz oturumdan oluşan bir yazma eğitimi verilmiştir.

İlk iki oturumda öğrencilerin öz düzenleme stratejileri bilgisi, yazma süreci bilgisi ve bilgilendirici metin yapısı bilgisini geliştirmek amacıyla çalışmalar yürütülmüştür. Birinci oturumda öz düzenleme stratejilerine yönelik farkındalık oluşturmak, yazarların bir metin yazarken hangi stratejilerden yararlanabileceklerini göstermek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda oyun, soru-cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmış, öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan Kendini Düzenle kitapçığı dağıtılmıştır. İkinci oturumda ise metin ve yapı bilgisi farkındalığı oluşturmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Yazar İş Başında kitapçığındaki örnek metin inceleme çalışmaları uygulanmıştır.

İlk iki oturumdaki yazma bilgisi geliştirme çalışmalarının ardından basitten karmaşığa doğru düzenlenen yazma eğitimi çalışmalarına başlanmıştır. Üçüncü oturumda konuyu sınırlandırma/ana fikir belirleme, dördüncü oturumda yardımcı fikirleri destekleme çalışması üzerinde durulmuştur. Ardından bilgilendirici metin yapılarının zorlukları göz önünde bulundurularak her hafta bir metin yapısına yönelik eğitim verilmiştir. Araştırma kapsamında beş ve dokuzuncu oturumlar arasında sırasıyla sıralayıcı, tanıtıcı, sebep-sonuç, problem çözme ve karşılaştırma metin yapıları ele alınmıştır. Üçüncü oturumdan itibaren tüm oturumlardaki yazma eğitimleri boyunca belirli bir süreç takip edilmiştir. İlk olarak öğrencilerin metin tür ve yapıları hakkında bilgilerini artırmak, öğrencilere nasıl bir metin oluşturacakları hakkında da yol göstermek amacıyla örnek metin inceleme çalışmaları yapılmıştır. Örnek metin inceleme çalışmalarından sonra ise model olma süreçleri uygulanmıştır. Öğretmenin model olma süreciyle başlayan, öğrencilerin birbirinden destek alarak yazdığı çalışma süreci zamanla azaltılmış, kendini bağımsız yazmaya bırakmıştır. Bu doğrultuda örnek metin inceleme çalışmasından sonra öğretmen, bilişsel modelleme olarak adlandırılan sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olmuştur. Öğretmen sesli düşünme yoluyla öz düzenleme süreçlerini (ön düşünme, performans ve öz yansıtma) ve öz düzenleme stratejilerini (hedef belirleme, fikir üretme ve planlama, örnek metin okuma, kendini izleme ve değerlendirme, dikkatini odaklama ve çevreyi düzenleme, yardım arama, kendini motive etme gibi) sınıfta sesli bir şekilde uygulamıştır.

Model olma süreçlerinin bir parçası olarak bilişsel modelleme süreçlerinden sonra öğrenciler önce ikili kümeler hâlinde çalışmıştır. Öğrencilerin bireysel çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi için bu süreler kısa tutulmuştur. Uygulamalar daha çok bir paragraf yazmayla sınırlı tutulmuştur. Bu aşamada öğrenciler, birbirlerine yazma süreçleri boyunca yaptıklarını anlatmış, birlikte metin üretmişlerdir. Grupça çalışma uygulamalarından sonra ise bireysel yazma çalışmaları uygulanmıştır. Öğrenciler, gözlemledikleri ve öğrendikleri yazma stratejilerini bireysel ve gereksinimlerine göre uygulamışlardır. Bu süreçte öğretmen; öğrencileri istedikleri süreç ve stratejileri uygulama konusunda özgür bırakmış, rehber olma rolünü üstlenmiştir. Öğrencileri sürekli gözlemlemiş, ihtiyaç hâlinde öğrencilere destek olmuş ve öğrencilerin hem ürettikleri metinlere hem de yazma süreçlerine yönelik geri bildirimde bulunmuştur. Bireysel yazma sürecinde akran desteğine de yer verilmiş, öğrenciler ihtiyaç hâlinde akranlarından destek alabilmişlerdir.

Öz düzenlemeye dayalı yazma çalışmaları, motivasyona (güdülenme) ilişkin etmenleri barındırdığı için uygulamalar esnasında yazmadaki motivasyonu (güdülenmeyi) ve özellikle de öz yeterliği artırıcı bir sınıf ortamı oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bunun için ilgili alanyazın çerçevesinde bazı hususlar üzerinde durulmuştur. Yazma sürecini kendilerinin yönetebilmesi için yazma konularını öğrencilerin kendilerinin seçmesine özen gösterilmiştir

(Sieben, 2013). Oluşturulan sınıf ortamı öğrencilerin görev seçimlerini, hedeflerini, tutumlarını, kullandıkları stratejileri etkilediği için (Ames ve Archer, 1988) uygulamalar süresince sınıf içerisinde öğrenme odaklı ve işbirlikçi bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrenciler cinsiyet, başarı, yaş vb. açılardan kendilerine benzeyen akranlarını örnek alırlar (Schunk, 1987). Öğrencilerin akranlarının yazma süreçlerini ve metinlerini gözlemeyebilmeleri, sosyal yardım alma stratejisini kullanabilmeleri için öğrenciler kümeler hâlinde oturtulmuştur. Ayrıca öğrencilerin öz yeterlik algılarını artırıcı, daha gerçekçi ve daha özel amaçlı geri bildirimler verilmeye çalışılmıştır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003).

Deneyel uygulama sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için kontrol grubundaki uygulamalar, ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulama öncesinde çalışmanın amacı, çalışmanın nasıl yürütüleceği ayrıntılı olarak ders öğretmenine açıklanmıştır. Her uygulamadan sonra öğretmen ile görüşülerek uygulama süreci, öğrencilerin metinleri ve yazma süreçleri değerlendirilmiştir.

Kontrol grubunda uygulamalar deney grubunda olduğu gibi dokuz oturumda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde okunan metnin önemli noktalarını seçerek bilgi ve düşünceleri sıralayarak not alma, yerleri değiştirilmiş cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak metin oluşturma, belirli bir konu etrafında bir düşünce yazısı oluşturma (dört etkinlik), metni bağlamına uygun bir şekilde kendi cümleleriyle tamamlama, herhangi bir konu etrafında duygu, düşünce ve hayallerini aktarma, yerleri değiştirilmiş cümlelerden metin oluşturma, özdeyiş ile ilgili bir düşünce yazısı oluşturma, özet çıkarma, yazım ve noktalama (beş etkinlik) etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinlikler uygulanırken öğretmen kılavuz kitabında belirtilen yönergeler doğrultusunda bazı etkinliklerde öğrencilerden yazılarının taslağını oluşturmaları, taslaklarını sıra arkadaşlarıyla paylaşmaları, arkadaşlarının değerlendirmelerini dikkate alarak yazılarını tekrar yazmaları istenmiştir. Bazı etkinliklerde de öğrencilerden yazım ve noktalama kurallarına uymaları, yazılarını bir ana fikir etrafında planlamaları, yazılarındaki ana fikirleri yardımcı fikirlerle desteklemeleri, bilgileri sıraya koyarak anlatmaları, yazılarını etkileyici ifadelerle sonuca bağlamaları, deyimlerle zenginleştirmeleri, yazım ve noktalama yönünden değerlendirmeleri istenmiştir.

Kontrol grubunda yazma süreci deney grubundakinden farklılık göstermektedir. Kontrol grubunda öğrencilerin metin bilgisine yönelik bilgilerini pekiştirmeye yönelik ayrı bir etkinlik yapılmamıştır. Öğretmen alan ve mesleki bilgisi doğrultusunda ihtiyaç hâlinde öğrencilere konuyu sınırlandırma, ana fikir ve yardımcı fikir geliştirme, düşünceyi geliştirme yolları gibi konularda birtakım hatırlatmalarda bulunmuş, örnekler vermiştir. Deney grubunda uygulanan, öğretmenin bilişsel modellemesi ile başlayıp bağımsız yazmaya kadar devam eden model olma süreçlerine kontrol grubunda yer verilmemiştir. Dolayısıyla öğretmen deney grubundaki gibi sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olmamıştır. Öğretmen yazma öncesi hazırlık çalışmalarını soru-cevap, tartışma gibi teknikleri kullanarak yürütmüştür. Deney grubunda öğrenciler birbirlerine model olmaları ve birbirlerinden sosyal yardım almaları için kümeler hâlinde çalışırken kontrol grubundaki öğrenciler sadece bir etkinlikte küme hâlinde çalışmıştır. Kontrol grubunda öğrencilerin yardım talepleri olduğunda buna müdahale edilmemiş, öğrenciler istediklerinde öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yardım almıştır. Öğretmen ihtiyaç duyulduğunda öğrencilere çoğunlukla ürettikleri metinlere yönelik geri bildirimlerde bulunmuştur. Deney grubunda öğrenciler yazma konularını kendileri belirlemiş, kontrol grubunda ise bir etkinlikte öğrencilere konu seçimlerinde serbestlik tanınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada deneysel desenin ön test, son test aşamalarında Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu, Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği ve Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nden elde edilen puanların yorumlanmasında bağımsız örneklem için t-testi ve karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Ön testlerin analizinde kullanılan bağımsız örneklem için t-testi aracılığıyla gruplar arasındaki puanların istatistiksel olarak

anamlı olup olmadığı tespit edilir (Büyüköztürk, 2012). Son testlerin analizinde kullanılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi aracılığıyla üç farklı bulgu elde edilebilir. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının toplamları arasında anlamlı fark olup olmadığı, yani deney ve kontrol grubunda olma etkisi tespit edilebilir. İkinci olarak deney ve kontrol grubu ayırımı yapılmaksızın tüm katılımcıların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, yani ön test ve son test arası farkın etkisi belirlenebilir. Son olarak da ön test ve son test puanları arasındaki değişimin deney ve kontrol grubunda olmaya göre anlamlı fark gösterip göstermediği, yani grup ve ölçmenin ortak etkisi sınıanabilir (Can, 2013).

Söz konusu hususların yanı sıra öz yeterlik ve öz düzenleme kavramları aynı alanda birbirleriyle ilişkili değişkenler olduğu için analiz sonuçlarında hataya sebep olmamak adına Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Bu açıdan gruplar arası istatistiksel fark yorumlanırken anlamlılık göstergesi olarak 0,05 yerine 0,025 temel alınmıştır. Analizler SPSS 20 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz öncesinde verilere ilişkin özellikler incelenmiş, veri setlerinin analizde kullanılan testlerin şartlarını (varsayımlarını) karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Gerekli kontroller yapıldıktan sonra veri analizine geçilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen veriyi düzenleme, elde edilen verilerden hareketle kodlar oluşturma, kodları kategorilere veya temalara ayırma, materyali bu kategorilere göre düzenleme, inceleme ve daha önceki araştırmaların ışığında değerlendirme (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2016; Yıldırım ve şimşek, 2013) aşamaları takip edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlikten ziyade inandırıcılık, tutarlılık, doğrulanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi ölçütlerin olması gereklidir. Nitel bir araştırmada araştırmacı; katılımcı teyidi, uzman görüşü, amaçlı örnekleme, olumsuz durum analizi, üçgenleme gibi farklı stratejilerden yararlanarak bu dört ölçütü sağlamalıdır (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu araştırmada amaçlı örnekleme benimsenmiş ve öğrenciler, ön test ve son testleri arasındaki fark puanları açısından düşük (DP), orta (OP) ve yüksek (YP) düzeyde performans gösteren öğrenciler olarak sınıflandırılmıştır. Görüşlerine ilişkin alıntılara yer verilirken öğrencilerin performans nitelikleri ve cinsiyetleri belirtilmiştir. Böylece farklı niteliklere sahip katılımcıların farklı algı ve yaşanmışlıkları bir bütün hâlinde sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada olumsuz durum analizine de başvurulmuştur. Araştırmada bazı uygulamaların sıkıcı ve olumsuz görülmesi gibi beklenmeyen bulgulara rastlanmış ve bunlar da rapor edilmiştir. Son olarak uzman görüşüne başvurulmuş, nitel veriler araştırmacının kendisi ve başka bir uzman tarafından analiz edilmiştir. Analizin ardından kod ve temalar, başka bir uzman tarafından incelenerek yeniden düzenlenmiştir. Bu yollarla araştırmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği ve tutarlılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Etik

Araştırma öncesinde Isparta merkezindeki üç okulun idarecileri ve Türkçe öğretmenleriyle görüşülmüş, okullardan bir tanesinde idareci ve öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılabileceklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü okul için Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmî izin alınmıştır. Ayrıca *Veli İzin Formu* aracılığıyla katılımcıların velilerine uygulamanın içeriği, süresi, hakkında bilgi verilmiş ve velilerden katılım onayına ilişkin imza talep edilmiştir.

Araştırma sürecinde gizlilik esasına bağlı kalınmıştır. Katılımcılara araştırmaya katılımlarının gönüllük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Gerek deneysel uygulama sürecinde gerek nitel verileri toplamak için kendileriyle yapılan görüşmelerde isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bunun için katılımcılardan kendilerine kimliklerini belli etmeyecek takma bir isim belirlemeleri istenmiştir. Bu sayede katılımcıların uygulamaya ilişkin güvenleri artırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları, araştırmanın bağımlı değişkenleri ve alt problemleri açısından ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda önce ön test sonuçları, ardından son test sonuçları raporlanmıştır.

Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ön test puanlarına ait bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Bilgilendirici metin yazma ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Deney	33	11,67	3,59			
Kontrol	33	11,24	3,35	0,496	0,621	0,00

Not: 7 maddeden oluşan değerlendirme formundan alınabilecek en yüksek puan 35'tir.

Tablo 1'de verilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{x}=11,67$, $Ss=3,59$) ve kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{x}=11,24$, $Ss=3,35$) Bilgilendirici Metin Yazma Değerlendirme Formu'ndan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(64)}=0,496$, $\eta^2=0,00$, $p=0,621>0,05$]. Ön test sonuçlarına göre bilgilendirici metin yazma becerileri açısından grupların benzer oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılmasında karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizler sonucu elde edilen veriler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Bilgilendirici metin yazma ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test		Son test		
		\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
Deney	33	11,67	3,59	33	19,36	6,49
Kontrol	33	11,24	3,35	33	11,79	4,57

Not: 7 maddeden oluşan değerlendirme formundan alınabilecek en yüksek puan 35'tir.

Tablo 3. Bilgilendirici metin yazma ön test-son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	528,000	1	528,000	16,573	0,00	0,206
Hata	2038,970	64	31,859			
Grup İçi						
Ölçüm	560,485	1	560,485	47,983	0,00	0,428
Ölçüm*Grup	421,939	1	421,939	36,122	0,00	0,361
Hata (Ölçüm)	747,576	64	11,681			

Öğrencilerin buldukları gruba ve ölçüm durumlarına göre bilgilendirici metin yazma puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2'de ve grupların deney öncesine göre sonrasında gözlenen değişimlerini kıyaslamak için yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları da Tablo 3'te sunulmuştur. Analizde öğrencilerin bağlı olduğu grup (deney ve kontrol) gruplar arası, puanların ölçüm zamanı da (ön test ve son test) gruplar içi faktör olarak tanımlanmıştır. Grup ve ölçüm faktörlerinin bilgilendirici metin yazma üzerinde anlamlı ve büyük bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-64)}=36,12$, $\eta^2=0,36$, $p=<0,01$]. Buna göre deney öncesine göre öğrenci puanlarında daha fazla artış sağlayan öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimine kıyasla öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarına ait bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Deney	33	77,61	12,47			
Kontrol	33	75,85	13,68	0,545	0,587	0,00

Tablo 4'te verilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{x}=77,61$ Ss=12,47) ve kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{x}=75,85$, Ss=13,68) Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(64)}=0,545$, $\eta^2=0,00$, $p=0,587>0,05$]. Ön test sonuçlarına göre yazmaya yönelik öz düzenleme açısından grupların benzer niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılmasında karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizler sonucu elde edilen veriler Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	N	Ön test			Son test		
		\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss	
Deney	33	77,61	12,47	33	89,39	9,02	
Kontrol	33	75,85	13,68	33	74,06	12,21	

Not: 21 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105'tir.

Tablo 6. Yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ön test-son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	2409,818	1	2409,818	9,801	0,003	0,131
Hata	15736,364	64	245,881			
Grup İçi						
Ölçüm	825,000	1	825,000	20,280	0,000	0,241
Ölçüm*Grup	1520,485	1	1520,485	37,377	0,000	0,369
Hata(Ölçüm)	2603,515	64	40,680			

Öğrencilerin buldukları gruba ve ölçüm durumlarına göre yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ait betimsel istatistikler Tablo 5'te ve grupların deney öncesine göre sonrasında gözlenen değişimlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları da Tablo 6'da sunulmuştur. Analizde öğrencilerin bağlı olduğu grup (deney ve kontrol) gruplar arası, puanların ölçüm zamanı da (ön test ve son test) gruplar içi faktör olarak tanımlanmıştır. Grup ve ölçüm faktörlerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi üzerinde anlamlı ve büyük bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-64)}=37,38$, $\eta^2=0,37$, $p=<0,01$]. Buna göre deney öncesi puanlarına göre daha fazla artış sağlayan öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimine kıyasla

öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Yazma Öz Yeterlik Algısına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları ön test puanlarına ait bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yazma öz yeterlik algısı ön test puanlarına ilişkin bulgular

Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p	η^2
Deney	33	60,61	8,10			
Kontrol	33	57,70	11,38	1,196	0,236	0,00

Not: 16 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80'dir.

Tablo 10'da verilen bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre deney grubu ($\bar{x}=60,61$ Ss=8,10) ve kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{x}=57,70$ Ss=11,38) Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(64)}=1,196$, $\eta^2=0,00$, $p=0,236>0,05$]. Ön test sonuçlarına göre yazmaya yönelik öz yeterlik algısı açısından grupların benzer olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin son test puanlarının karşılaştırılmasında karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizler sonucu elde edilen veriler Tablo 11 ve Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 11. Yazma öz yeterlik algısı ön test-son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	Ss
Deney	33	60,61	8,10	33	66,73	6,83
Kontrol	33	57,70	11,38	33	56,85	10,24

Not: 16 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80'dir.

Tablo 12. Yazma öz yeterlik algısı ön test-son test puanlarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Gruplar arası						
Grup	1349,121	1	1349,121	8,475	,005	0,117
Hata	10187,758	64	159,184			
Grup İçi						
Ölçüm	229,364	1	229,364	16,276	0,000	0,203
Ölçüm*Grup	400,758	1	400,758	28,439	0,000	0,308
Hata(Ölçüm)	901,879	64	14,092			

Öğrencilerin buldukları gruba ve ölçüm durumlarına göre yazma becerisi öz yeterlik algısı puanlarına ait betimsel istatistikler, Tablo 11'de ve grupların deney öncesine göre sonrasında gözlenen değişimlerini karşılaştırmak amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları da Tablo 12'de sunulmuştur. Analizde öğrencilerin bağlı olduğu grup (deney ve kontrol) gruplar arası, puanların ölçüm zamanı da (ön test ve son test) gruplar içi faktör olarak tanımlanmıştır. Grup ve ölçüm faktörlerinin yazma öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı ve büyük bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir [$F_{(1-64)}=28,44$, $\eta^2=0,31$, $p=<0,01$]. Buna göre deney öncesi puanlarına göre daha fazla artış sağlayan öz düzenlemeye

dayalı yazma eğitiminin Türkçe Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitimine kıyasla öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algısını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Kendisiyle görüşme yapılan 13 deney grubu öğrencisinin görüşleri içerik analizi aracılığıyla incelenmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, beş ana tema (kategori) altında toplanmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Nitel analizler sonucunda ortaya çıkan ana ve alt temalar

Temalar	Alt Tema	f
Motivasyon	Öz yeterlik	13
	Tutum	12
	Hedef yönelimi	7
Gelişen Beceriler	Bilgilendirici metin üretimi	13
	Yazma süreci	13
Katkılar	Yazma becerisi	8
	Gelecek	7
	Kişisel gelişim	6
Destekleyici Unsurlar	Fikir üretme teknik ve kaynakları	11
	Kümeler hâlinde oturma	7
	Öğretmen desteği	7
	Eğlenceli ve rahatlatıcı etkinlikler	6
	Konu seçiminde serbestlik	2
Olumsuzluklar	Gürültü	9
	Bireysel sıkıntılar	6
	Birtakım uygulamalar	6
	Konu seçiminde serbestlik	1

Tablo 13'te verilen temalara ilişkin bulgular alt başlıklar hâlinde sunularak ele alınmıştır.

Motivasyon

Deney grubu öğrencileri kendileri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi kapsamında yürütülen çalışmaların öz yeterlik algılarını artırdığını (f=13), kendilerinde olumlu tutum yarattığını (f=12), hedef yönelimlerini değiştirdiğini (f=7) belirtmişlerdir. Öz yeterlik algılarında artış görülen öğrenciler, kendilerindeki değişimleri sınıf karşısında ve ailesinin önünde rahatlıkla okuyabilme, onlarla paylaşabilme, kendi kendine başkasının desteği olmadan yazabilme, bir yazar olmayı isteme, yazmaktan korkmama gibi ifadelerle belirtmişlerdir. Olumlu tutum sahibi olan öğrenciler deneysel uygulamayı eğlenceli, ilgi çekici, yazmayı sevdirici, enerjisi yüksek, rahatlatıcı, bitmesini istemeyecekleri bir süreç olarak değerlendirmişlerdir. Hedef yöneliminin değiştiği yönünde görüş bildiren öğrenciler de uygulamadan önce amaçlarının daha çok bir görevi tamamlamak olduğunu, uygulamalarla birlikte ise bu amaçların yerini eğlenmek, öğrenmek, okuyucuyu tatmin etmek gibi amaçlara bıraktığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının söz konusu hususlarla ilgili görüşleri şu şekildedir:

"...Valla hocam eskiden kimseye yazımı falan göstermezdim. Şimdi gösteririm valla. Aileme, güvendiklerime gösteririm. Eskiden annelere falan yazımı vermezdim. Eleştiriyorlar onlar beni arkadaşlarımla karşılaştırıyorlar. Ben yazımı annelere falan göstermezdim. Şimdi annelere rahatça gösteriyorum. Ben eskiden polis olmak istiyordum. Şimdi yazar bile olabilirim. Ben şimdi üniversiteye gidince sebep-sonuç, sıralama, tanıtıcı bu metinleri yazabilirim yaz deseler." (Öz yeterlik algısı, Fırtına, DP, Erkek).

"Önceden yazmak neden bu kadar zor neden bu kadar işkence verici öyle diyordum. Neden yazı yazıyoruz. Niye başka şeyler değil diye düşünüyordum. Önceden öyleydi, şimdi daha iyi. Hoca yazı yazalım dediğinde ses etmiyorum şimdi. Öncekinden daha çok seviyorum yazmayı da." (Tutum, Z 114, DP, Erkek)

"Bu etkinliklere başlamadan önce sırf görev diye yazıyordum, kendim için yazmıyordum. Etkinlikler başladıktan sonra bugün önemli bir şey olduysa onu bir metin şeklinde yazıyorum."

Yazdıklarımı saklıyorum ileride okumak için. Mesela o gün çok önemli bir şey oldu kendim için ülke için onu yazabiliyorum. Eskiden sırf bitirmek için yazıyordum. Şimdi kendimi geliştirmek için yazıyorum.” (Hedef yönelimi, Piraye, YP, Kız).

Gelişen Beceriler

Gelişen beceriler teması kendi içinde “bilgilendirici metin üretimine yönelik gelişen beceriler” ve “yazma sürecine yönelik gelişen beceriler” olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Görüşülen öğrencilerin hepsi deneysel uygulama sonrasında yazdıkları metinlerin değiştiğini ve yazma becerilerinin geliştiğini (f=13), yazma sürecinde farklı stratejiler kullandıklarını (f=13) belirtmiştir. Bilgilendirici metin üretimine ilişkin gelişim gösterdiklerini belirten öğrenciler, metinlerinin uzadığını ifade ederek metinlerinin konuyu sınırlandırma ve ana fikir belirleme, fikir üretme ve geliştirme, anlatım, başlık açılardan değiştiğini dile getirmişlerdir. Süreç yönünden de gelişme gösterdiklerini belirten öğrenciler araştırma yapma, kelime ağı, balık kılıcı gibi fikir üretimi tekniklerden yararlanma, sosyal yardım arama, taslak oluşturma, model alma, kendini rahatlatma ve motive etme, kendini izleme, kendini değerlendirme, yazdıklarını düzeltme, çevreyi düzenleme stratejilerinden yararlandıklarını ve daha önce bu stratejileri bu denli kullanmadıklarını vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir:

“İlk yazdığımız metinde ben hep her paragrafta aynı şeyden bahsettim. Öncesinde hiçbir şey bilmiyordum neredeyse. Ondan yazamamıştım. Ama son metnimde yazdım. Bunda ise tanımlama, açıklama falan kullandım. Benim yazılarım sanki bilgi açısından, düşünce açısından değişti. Mesela nasıl desem diyelim ki ilkinde giriş paragrafında da diğerlerinde de hep aynı şeyi dedim. Bundan pek güzel olmamıştı. Ama bunda her paragrafta farklı fikirler üzerinde durabildim. İııııı, İlk yazdığım metinde böyle hiçbir şey anlatamamıştım.” (Bilgilendirici metin üretimi, Uçan Kertenkele, OP, Erkek).

“...Ben önceden bunları bu kadar yapmazdım. Direk yazardım genelde. Belki biraz annelere sorardım. Konuyu belirlerdim. Ama ana fikri o kadar belirleliyordum.” (Yazma süreci, Barbar King, YP, Erkek).

“Bazen yazar iş başında kitapçığına bakıyorum. Mesela giriş aklıma gelmediğinde yazarlar iş başında kitapçığına birkaç giriş örneği var, o zaman ona bakıyorum. Soru soruyorum, örnek veriyorum, tanık göstermeyi kullanıyorum..... Öğretmen nasıl yazdı diye düşünüyorum. Öğretmen her bir paragrafı ayrı yapıyor diye düşünüyorum mesela.” (Yazma süreci, Piraye, YP, Kız).

“Önceden yazıp verirdim. Şimdi eskisine göre daha çok uğraşıyorum. Millete, size soruyorum. Kendimi motive etmeye çalışıyorum.” (Yazma süreci, Sessiz Çılgılık, DP, Erkek).

Katkılar

Deney grubu öğrencileri kendileri ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi kapsamında yürütülen çalışmaların yazma becerilerine (f=8), kişisel gelişimlerine (f=6) katkıda bulunduğunu belirtmiş ve gelecekte de çeşitli açılardan (f=7) katkısının olabileceğini dile getirmiştir. Öğrencilerden bazıları konuyla ilgili olarak şunları dile getirmiştir:

“Bu ders kendimi ifade etmeme yardım etti. Bu ders sayesinde daha iyi yazmayı öğrendim.” (Yazma becerisi, Havada Uçan Bulut, OP, Kız).

“Bir de yazdıkça okumam da gelişti sanki.” (Kişisel Gelişim, Yıldırım, DP, Erkek).

“Kompozisyon sınavlarında yardımcı olabilir. Proje yaparken diğer derslerde yardımcı olabilir. İleride işte lazım olabilir.” (Gelecek, Antikor, OP, Erkek).

Destekleyici Unsurlar

Destekleyici unsurlar teması kendi içinde fikir üretme teknikleri ve kaynakları (f=11), kümeler hâlinde çalışmak (f=7), öğretmen desteği (f=7), eğlenceli ve rahatlatıcı etkinlikler (f=6), konu seçiminde serbestlik (f=2) olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Fikir üretme teknik ve kaynaklarını destekleyici unsur olarak gören öğrenciler, kelime ağı, balık kılıcı gibi tekniklerin, örnek metin okumanın yazma sürecini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğrenciler, öğretmenin

model olmasını, yazma sürecinde öğrencilere yol göstermesini ve motive artırıcı konuşmalarını destekleyici bir unsur olarak değerlendirmiştir. Ayrıca kümeler hâlinde oturmayı, akran desteği; konu seçiminde serbest olunmasını, yazma sürecini kolaylaştırması açısından olumlu bir unsur olarak değerlendirmiştir. Bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Yazar iş başında kitapçığı sayesinde metne nasıl başlanır daha iyi anladım." (Fikir üretme teknik ve kaynakları, Sessiz Çılgılık, DP, Erkek).

"Bir de kümeleme çok güzel oldu. Kümeleme olmasaydı yanımdakiyle mesela oturup da fikir alışverişi yapamazdım. Ama istediğim arkadaşım ile konuşup onların metinlerine falan baktım. Beraber yazdık, birbirimize yardım ettik. Öyle olunca daha güzel oldu." (Kümeler hâlinde oturmak, İskorpit, YP, Kız).

"Mesela siz örnek metinler yazıyordunuz ya onlar iyi oldu... Siz bizi yönlendirince daha iyi yazabiliyorum, baya iyi oldu." (Öğretmen desteği, Alaycı Kuş, YP, Kız).

"Mini pizza ile bir metin yazmıştım. O çok güzeldi. Origami falan yaptırınız ya onlar çok güzeldi. Yazasım yoksa bile yazasım geldi." (Eğlenceli etkinlikler, Fırtına, DP, Erkek).

"Özgürdük. Konuyu falan kendimiz seçiyorduk. Böyle daha dikkatli oluyordum. Ben eskiden dersin son on dakikası yazardım, şimdi başından itibaren yazıyorum." (Konu serbestliği, Baymayan Bayan, OP, Kız).

Olumsuzluklar

Olumsuzluklar teması kendi içinde gürültü (f=9), bireysel sıkıntılar (f=6), birtakım uygulamalar (f=3), konu seçiminde serbestlik (f=1) gibi alt temalar altında toplanmaktadır. Öğrencilerden bazıları akran desteği ve öğretmen desteği ararken oluşan gürültünün süreci sekteye uğrattığını vurgulamış; aklına fikir gelmeme, üşenme, yazmayı sevmeme, kolunun yorulması, utangaçlık gibi bireysel sebeplerden kaynaklanan birtakım sıkıntılar yaşadığını belirtmiş; öğretmenin model olmasını sıkıcı, bazı metinleri de zor ve sıkıcı olarak değerlendirmiş ve konu seçiminin serbest bırakılmasını bir olumsuzluk olarak görmüştür. Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

"Ama sınıfta gürültü olduğu zaman oluyordu yazı yazarken herkes birbirine danışınca gürültü çıkıyordu. Sınıf gürültülü olmasa iyi olurdu." (Gürültü, Barbar King, YP, Erkek).

"Konuyu sınırlandırmada yetersizim... Fikir üretemiyorum hâlâ... Ama bir buçuk iki saat yazıyoruz ya yazmayasım geliyor. ... Sıkıldığım zamanlar oluyor. Öyle sebepsiz." (Bireysel sebepler, Z114, DP, Erkek).

"Bazen sıkıldım. Siz tahtada yazarken sıkıldım. ...Ama Aras Nehri Kuş Cenneti sıkıcıydı. Metin sıkıcıydı." (Bazı uygulamalar, Piraye, YP, Kız).

"Derslerde konuyu seçmek iyi olmadı. Ben iki konu arasında gidip geldim. Yazmaya geç başladım. Şöyle konu seçme olsaydı daha iyi olurdu. Mesela beş konudan birini seçseydik." (Yazma konularında serbestlik tanınması, Havada Uçan Bulut, OP, Kız).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi gören deney grubu öğrencileri ile Türkçe Öğretimi Programı'ndan hareketle hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler doğrultusunda yazma eğitimi gören kontrol grubu öğrencileri bilgilendirici metin yazma becerileri, yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve yazmaya yönelik öz yeterlik algıları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Araştırmanın son test sonuçları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinden yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Hatta etki büyüklüğü açısından incelendiğinde deneysel uygulamanın bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede geniş düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulguların gelişen beceriler teması ve bilgilendirici metin üretimi alt teması altında değerlendirilen bulgulara göre kendisiyle görüşme yapılan öğrencilerin hepsi deneysel uygulama sonrasında hem yazdıkları metinlerin uzunluğunun hem niteliğinin geliştiği yönünde

görüş bildirmiştir. Bu sonuç, deneysel uygulamanın öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalar (Chalk, Hagan-Burk ve Burke, 2005; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Festas vd., 2015; Graham vd., 2005; Güzel Özmen, 2006a, 2006b; Harris vd. 2006; Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem, 2006; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Uygun, 2012; Zimmerman ve Kitsantas, 1999, 2002) da mevcut araştırmadakine benzer şekilde öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin Graham ve arkadaşları (2005) yazma becerisi zayıf olan ve ilkökul üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modeli kapsamında eğitim vermiş, araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin daha nitelikli, uzun ve tutarlı metinler yazdıklarını tespit etmiştir. Aynı model kapsamında ortaokul öğrencilerine açıklayıcı metin yazma ve planlama strateji eğitimi veren De La Paz (1999) da bu modelin öğrencilerin beş paragraftan oluşan açıklayıcı metinler yazabilecek kadar metin yapısı bilgisi edinmelerine yardım ettiğini tespit etmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Araştırmanın son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinden yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Hatta etki büyüklüğü açısından incelendiğinde deneysel uygulamanın yazmaya yönelik öz düzenleme becerisini geliştirmede geniş düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Nitel bulguların gelişen beceriler teması ve yazma süreci alt temasında değerlendirilen bulgulara göre kendisiyle görüşme yapılan öğrencilerin hepsi yazma süreç ve stratejilerinin geliştiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenciler deneysel uygulama ile birlikte farklı yazma stratejilerinden yararlandıklarını dile getirmiş, bu uygulamalara başlamadan önce bu stratejileri bu kadar kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, deneysel uygulamanın öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında öz düzenlemeye dayalı süreç ve stratejilerdeki değişim, yazma bilgisi kapsamında ele alınan yazma bilgisi ile ilişkilendirilmektedir. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin uygulandığı farklı çalışmalarda da (Englert vd., 1992; Graham vd., 1991; Graham vd., 2005; Harris vd. 2006; Sawyer vd., 1992; Uygun, 2012, Zumbunn, 2010) benzer sonuçlara rastlandığı, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel bilgisini artırmada etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Güzel Özmen (2006a, 2006b) Uyarlanabilir Bilişsel Strateji Öğretimi Modeli'nin etkilerini araştırdığı çalışmalarında, uygulamalar öncesinde yazmada sınırlı stratejiler kullanan öğrencilerin strateji kullanımlarının arttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazmaya yönelik öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi irdelenmiştir. Araştırmanın son test puanları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerinden yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Hatta etki büyüklüğü açısından incelendiğinde deneysel uygulamanın yazmaya yönelik öz yeterlik algısını artırmada geniş düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Motivasyon teması kapsamındaki öz yeterlik alt temasındaki bulgular da nicel verileri desteklemektedir. Öğrenciler, yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının geliştiğini, başkalarının desteği olmadan yazabildiklerini, yazmaktan korkmadıklarını ve yazdıklarını ailelerinin önünde de rahatlıkla okuyabildiklerini dile getirmiştir. İlgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin öz yeterlik algısına etkisiyle ilişkili farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Bazı çalışmalarda mevcut araştırmadakine benzer şekilde öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarını artırdığı (Can, 2016; Garcia-Sanchez ve Fidalgo-Redondo, 2006; Schunk ve Swartz, 1992; 1993; Zimmerman ve Kitsantas, 1999; 2002; Zumbunn, 2010) görülmektedir. Bazılarında ise (Graham, vd., 2005; Harris, vd., 2006; Page Voth ve Graham, 1999) öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Graham ve arkadaşları (2005) beklenmeyen bu sonucu, öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde de öz yeterlik algılarının yüksek olması ile ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin gerçek performansları ile algıladıkları performans arasındaki farkın böyle bir sonuca sebep olabileceğini, bu sonucun ilkökul öğrencilerinin kendilerini doğru

bir şekilde değerlendirememeleriyle ilişkili olabileceğini belirtmişlerdir. Page-Voth ve Graham (1999) ise bu durumun uygulama süresinin kısalığıyla da ilişkili olabileceğini vurgulamaktadır. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar ise öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin öz yeterlik algısını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Bu sonucun değinilen çalışmaların gerekçelerinden hareketle çalışmanın yürütüldüğü sınıflardaki öğrencilerin kendilerini değerlendirme algılarının gelişmesi ve çalışmanın süre ve nitelik açısından yeterli olması ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Söz konusu tüm bulgu ve sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde mevcut araştırmanın, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin olumlu etkilerinin bulunmasına dönük genellenebilirliğe katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu araştırma öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yurt dışındaki çalışmaların yanı sıra Türkiye’de de uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi; hedef belirleme, planlama, gözden geçirme, taslak oluşturma gibi bilişsel yazma stratejilerini, kendi kendine öğretim, kendini değerlendirme, çevresel düzenleme gibi farklı süreç ve strateji eğitimini içerisinde barındıran (Graham vd., 2005; Zimmerman ve Kitsantas, 2007; Zimmerman ve Risemberg, 1997) karmaşık bir yapıya sahiptir. Ayrıca her modelde farklı uygulamalar dikkati çekmektedir. Örneğin bazı modellerde hem metin tür ve yapılarının hem de sürecin göz önünde bulundurulduğu süreç ve tür odaklı yaklaşımlarından oluşan bir anlayış benimsenmektedir (Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991; Harris vd., 2006; Harris ve Graham, 2016). Pek çok unsuru bir arada barındırmasından dolayı öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin hangi unsurlarının öğrencilerin yazma becerilerindeki değişikliklerden sorumlu olduğunu belirlemek güçtür ve bunun için ek çalışmalara ihtiyaç vardır (De La Paz ve Graham, 2002; Festas vd., 2015). Bu çalışmada da hangi müdahalelerin ele alınan değişkenler üzerinde etkisinin olduğu kesin olarak belirlenememekle birlikte bu değişim bazı unsurlarla ilişkilendirilebilir. Elde edilen sonuçların öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin hangi bileşenleri ile ilişkili olabileceği bundan sonraki bölümde detaylıca irdelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenin model ve destek olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen deney grubunda bilişsel modelleme olarak adlandırılan sesli konuşma tekniğinden yararlanarak hangi stratejilerin yazma sürecinde nasıl kullanılabileceğini göstermiş, örnek metinler üretmiştir. Bu doğrultuda sadece yazmadaki bilişsel stratejiler konusunda değil, duyuşsal, çevresel gibi farklı stratejiler konusunda da öğrencilere model olmuştur. Öğretmen ayrıca yazma süreçleri boyunca da öğrencilere talepleri doğrultusunda destek olmuş, her öğrenciye hem süreç hem de metin niteliği açısından yapıcı ve olumlu dönütler vermeye gayret etmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin yürütüldüğü kontrol grubunda ise bilişsel modellemeden yararlanılmamış, öğretmen sesli düşünme yoluyla öğrencilere model olmamıştır. Kontrol grubunda da talepleri doğrultusunda öğrencilere destek olmuş, öğrencilere dönütler vermiştir. Deney grubundaki söz konusu uygulamaların öğrencilere yol göstererek onların yazma sürecini kolaylaştırdığı, metinlerini geliştirdiği ve öz yeterlik algılarını artırdığı düşünülebilir. Nitekim deney grubunda görüşme yapılan öğrencilerden yedisi, öğretmenin model olmasını, yazma sürecinde öğrencilere hem süreç hem de ürün açısından yol göstermesini ve motive artırıcı konuşmalarını destekleyici bir unsur olarak değerlendirmiştir. Ayrıca öz yeterlik inancının bireyin harcayacağı çabayı ve zorluklarla karşılaştığında devam etme konusundaki ısrarını etkileyebileceği (Pajares ve Johnson, 1996) göz önünde bulundurularak öz yeterlik algısındaki artışın öğrencilerin çaba harcamasını sağladığı, bunun da onların yazmaya yönelik öz düzenleme ve bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye dolaylı olarak katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Öğretmen desteğinin yanı sıra model alma sürecinin bir parçası olarak akran desteği de bu çalışmada etkisi olabilecek unsurlardan biridir. Mevcut çalışmada deney grubu öğrencileri yazma süreci boyunca birbirlerinden yardım alabilmişler, birbirlerini değerlendirebilmişlerdir. Kontrol grubunda ise öğrenciler, yalnızca bir etkinlikte küme hâlinde çalışmışlar, birkaç etkinlikte de metinlerini sıra arkadaşlarına değerlendirmesi için vermişlerdir. Öğrencilerin özellikle yaş, cinsiyet, başarı, ilgi vb. özellikleri açısından kendilerine benzeyen akranlarını model aldıkları (Schunk, 1987, s. 149) ve sınıf içi diyalogların öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede (Englert vd., 1992) etkileyici bir unsur olduğu düşünüldüğünde akran desteğinin bu

bağlamda etkili olduğu söylenebilir. Görüşülen deney grubu öğrencilerinden yedisi, bir küme hâlinde oturmanın fikir alışverişlerini artırma ve birbirlerini güdülemeyi sağlama yönündeki fikirleri de bu durumu desteklemektedir. Bununla birlikte olumsuzluklar teması altında dile getirilen gürültü üzerinde durulması gereken bir önemli bir konudur. Öğrencilerden dokuzu, akran ve öğretmen desteği ararken oluşan gürültünün süreci sekteye uğrattığını vurgulamıştır. Bu durum özellikle Türkiye'deki gibi kalabalık sınıflarda öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi uygulamalarının önündeki bir engel olarak değerlendirilebilir.

Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen önemli etmenlerden biri de kontrol grubundan farklı olarak hem süreç hem tür odaklı bir yaklaşımın benimsenmesidir. Metin türü ve yapısı hakkında bilgi sahibi olmanın yazarı başarıya ulaştırmada önemli bir değişken olduğu (McCutchen, 2000) göz önünde bulundurularak mevcut araştırmada deney grubunda örnek metin okuma ve inceleme çalışmalarına yer vermenin bu konuda etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim öğrencilerden altısı, Yazar İş Başında Kitapçığının ve örnek metin okuma çalışmalarının daha kolay yazmalarına yardımcı olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

Mevcut çalışmada deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimi etkileyen en önemli etmenlerden birinin öğrencilerin model aldıklarını uygulamaya döktükleri basamaklar olduğu söylenebilir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenenler kendi yollarını, amaçlarını, yöntemlerini dışsal çevredeki bilgiler ile kendi zihinlerindeki bilgilerden hareketle etkin olarak inşa eder (Pintrich, 2000, s. 452). Mevcut araştırmada öğrencilere süreç boyunca hangi stratejileri kullanabilecekleri model olunarak gösterildikten sonra öğrencilerin istedikleri stratejileri kullanarak bağımsız bir şekilde yazmalarına imkân tanınmıştır. Öğrencilerin bu stratejileri kullanmalarının araştırmanın tüm alt problemlerine etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte deney grubundaki bazı öğrenciler, stratejileri öğrendiklerini fakat hâlen uygulamakta zorlandıklarını veya üşendikleri için bu stratejileri kullanmak istemediklerini belirtmektedir. Bu sebeple bazı öğrencilerin daha fazla uygulamaya katılmaları gerektiği düşünülebilir.

Mevcut araştırmanın nitel bulguları kapsamında tutum ve hedef yönelimi gibi motivasyonel unsurlarla ilişkili bulgulara rastlanmıştır. Görüşme yapılan deney grubu öğrencilerinin hepsi bilgilendirici metin yazmaya ilişkin olumlu tutumlarının arttığını, yedi öğrenci de hedef yönelimlerinin değiştiğini bildirmiştir. Alanyazındaki çalışmalar da benzer sonuçlar sunmaktadır. Çalışmalar, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin yazma tutumlarını artırmada (Uygun, 2012; Zumbunn, 2010) etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Schunk ve Swartz (1993) süreç hedefleri doğrultusunda eğitim alan öğrencilerin yazma becerilerinin de genel hedefler doğrultusunda eğitim alan öğrencilerden daha fazla geliştiğini tespit etmiştir. Bununla birlikte elde edilen bu bulgular on üç öğrenciyle sınırlı olduğu ve konuyla ilgili nicel veriler toplanmadığı için öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin yazmaya yönelik tutuma ve hedef yönelimine etkisini açıklamada yetersiz kalacağı söylenebilir. Nitel bulgular doğrultusunda deneysel uygulamalar süresince konu seçiminin serbest bırakılması; iki öğrenci tarafından süreci destekleyici bir unsur olarak değerlendirilirken bir öğrenci tarafından olumsuzluk olarak görülmüştür. Bu konuya ilişkin sınırlı sayıda öğrencinin görüş bildirmesi de ek bir çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırma, ortaokul altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı sınıf düzeylerinde de benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Bu eğitimin diğer metin tür ve yapılarına etkisi de incelenebilir.
- Bu çalışmada kalıcılık testi uygulanmamıştır. Öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimlerinin kalıcı olup olmadığını test etmek için benzer çalışmalarda kalıcılık testi de uygulanabilir.
- Bu araştırmada öz düzenlemenin motivasyonel unsurlarından biri olan öz yeterlik algısı ile ilgili nicel veriler toplanmıştır. Bununla birlikte hedef yönelimi, tutum gibi

diğer motivasyonel değişkenlerle ilgili sonuçlara da rastlanmıştır. Bu nedenle başka çalışmalarda diğer motivasyonel unsurlarla ilişkili nicel veriler de toplanabilir.

- Bu araştırmada daha çok nicel veri toplanmış, nitel veriler deney grubu öğrencileri ile deney sonrası yapılan görüşmelerle sınırlı tutulmuştur. Bu eğitimin etkililiğini derinlemesine araştırmak ve irdelemek için görüşmenin yanı sıra gözlem gibi farklı yollardan yararlanılarak nitel veri toplanabilir. Ayrıca bunlar hem deney öncesini hem deney sonrasını hem de deney süresini kapsayacak şekilde uygulanabilir.
- Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi, Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeli, Kademeli Beceri Edinimi Modeli gibi farklı modeller aracılığıyla uygulanmaktadır. Bu modellerden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir.
- Türkçe öğretimi programlarına öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi dâhil edilebilir, programlar ve ders kitapları bu doğrultuda hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım: okuma-dinleme konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Prufrock Journal*, 12(2), 90-101. <http://dx.doi.org/10.4219/jsge-2000-648>.
- Altun, S., & Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M., & Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal*, 40(4), 4-12.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287. <https://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1991OBHDP.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
- Bryson, M., Bereiter, C., Scardamalia, M., & Joram, E. (1991). Going beyond the problem as given: Problem solving in expert and novice writers. In R. J. Sternberg & P. A. French (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87. <http://www.jstor.org/stable/pdf/4126974.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Coşkun, E. (2005). *İkögretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çelikkaleli, O., & Yıldırım, K. (2015). Adaptation of perceived self-regulatory efficacy scale for writing into Turkish language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4).
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(2).
- De La Paz, S. (2009). Rubrics: Heuristics for developing writing strategies. *Assessment for Effective Intervention*, 34(3), 134-146.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202-224.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 65.
- Englert, C. S., Raphael, T. E., & Anderson, L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving students' knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal*, 92(4), 411-449. <http://dx.doi.org/10.1086/461700>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson H. M., Anthony, L. 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. <http://www.jstor.org/stable/1162944> sayfasından erişilmiştir.
- 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*, 11(1), 18-46. <http://dx.doi.org/10.2307/1511035>
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K., & Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <http://dx.doi.org/10.2307/356600>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garcia-Sanchez, J. N., & Fidalgo-Redondo, R. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes, and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 181-211. <http://www.jstor.org/stable/30035506> sayfasından erişilmiştir.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and Writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1997.0920>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., Harris, K. R., & Troia, G. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From*

- teaching to self-reflective practice* (pp. 20–41). New York: Guilford.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 89-114. <http://dx.doi.org/10.2307/1510517>
- Güzel Özmen, R. (2006a). The effectiveness of modified cognitive strategy instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281-297. <http://dx.doi.org/10.1177/001440290607200302>
- Güzel Özmen, R. (2006b). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin yazılı ifade sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 49-66.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. <http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115. http://dx.doi.org/10.1207/s1543021tip4102_7
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kellogg, R. T. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266.
- Khodadady, E., & Yassami, S. (2012). Factorial validation of a writing self-regulation scale: With and without acceptably cross loading items. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 386-394.
- Kruif, R. E. (2000). *Self-regulated writing: examining students' responses to questions about their knowledge, motivation, and strategies for writing*. Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.
- Langer, J. A. (1984). Examining background knowledge and text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 19(4), 468-481. <http://dx.doi.org/10.2307/747918>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Magno, C. (2009). Self-regulation and approaches to learning in English composition writing. *TESOL Journal*, 1, 1-16. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509129.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mason, L. H., Snyder, H. K., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). Self-regulated strategy development for expository reading comprehension and informative writing: Effects for nine 4th-grade students who struggle with learning. *Exceptional Children*, 73, 69-89.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01464076>
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_3
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, H. N., & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational*

- Psychology, 91(2), 230.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Perry, N., & Drummond, L. (2002). Helping young students become self-regulated researchers and writers. *The Reading Teacher*, 56(3), 298-310. <http://www.jstor.org/stable/20205197> sayfasından erişilmiştir.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269-286. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830120074206>
- Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62(2), 48-52.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Haris, K.R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.340>
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149-174.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1992). *Goals and feedback during writing strategy instruction with gifted students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343145.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359216.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1177/001440299806400301>
- Sieben, N. (2013). *Writing Hope, self-regulation, and self-efficacy as predictors of writing ability in first-year college students*. Doctoral Dissertation, Hofstra University, New York.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Taylor, B. M., & Beach, R. W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19(2), 134-146. <http://dx.doi.org/10.2307/747358>
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Prentice Hall.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2703>
- Ünlü, S., Önder, R., & Müldür, M. (2016). *Yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş özet bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Warriner, J. E. (1992). *Warriner's English grammar and composition*. Canada: Hold, Rinehart and Winston.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18. <http://dx.doi.org/10.1177/00224669050390010201>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). USA: Academic. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 660. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.94.4.660>
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 51-69), Oxford: Elsevier.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1),
- Zumbrunn S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, selfregulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska Lincoln, Lincoln.