



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

PLANLAMA VE YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
PLANLAMA VE YAZMA BAŞARISINA, YAZMA
ÖZYETERLİĞİNE VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

EYLEM EZGİ AHISKALI

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

PLANLAMA VE YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN
PLANLAMA VE YAZMA BAŞARISINA, YAZMA
ÖZYETERLİLİĞİNE VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

EYLEM EZGİ AHISKALI

DANIŞMAN
Doç. Dr. Nevin AKKAYA

İzmir
2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi” adlı çalışmanın içerdıği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

27/08/2020



Eylem Ezgi AHISKALI



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih:16/09/2020

Tez Başlığı: Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 208 sayfalık kısmına ilişkin, 16/09/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 29**dur.

• <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça hariç,
☐ Alıntılar dâhil,
☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☒ Kaynakça dâhil,
☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Eylem Ezgi Ahiskalı

Öğrenci No :2016950167

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı : Türkçe Öğretmenliği

Statüsü : Yüksek Lisans ☐

Doktora ☒

ÖĞRENCİ

Eylem Ezgi Ahiskalı
16/09/2020

DANIŞMAN

Doç.Dr.Nevin Akkaya
16/09/2020

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yüklemeye yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŐEKKÖR

Doktora eğitimim boyunca benden desteğini esirgemeyen hocalarıma ve 2211-A Genel Yurt İçi Doktora burs programı 2016/1 kapsamında bana sağladıkları burs olanağı ile Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu'na teőekkör ederim.

Eylem Ezgi AHISKALI



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	6
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	8
1.4. Sınırlılıklar.....	9
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Yazma Becerisi ve Yazma Eğitimi	11
2.1.2. Yazma Eğitiminde Planlama.....	17
2.1.3. Yazma Eğitiminde Strateji Kullanımı.....	25
2.1.4. Yazma Eğitiminde Özdüzenleme Becerisi ve Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli	33
2.1.5. Yazma Eğitiminde Tartışmacı Metin Türünün Kullanımı	43
2.1.6. Özyeterlik ve Yazma Özyeterliği.....	45
2.1.6.1. Özyeterlik.....	45
2.1.6.2. Yazma Özyeterliği	51
2.1.7. Kaygı ve Yazma Kaygısı	52
2.2. İlgili Araştırmalar.....	56

BÖLÜM III	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	66
Kişisel Bilgi Formu	67
Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan).....	67
Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)	67
Yazma Özyeterlik Ölçeği	68
Yazma Kaygısı Ölçeği	69
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	69
3.4. Uygulama Süreci.....	70
3.5. Uygulama Öncesi.....	70
Kullanılacak Ölçeklerin Belirlenmesi, İzinlerinin Alınması, Geçerlik- Güvenirliğinin Sağlanması.....	71
Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan ve Kompozisyon Dereceli Puanlama Anahtarlarının Hazırlanması ve Geçerlik-Güvenirliğinin Sağlanması	72
Kompozisyonların Konularının Belirlenmesi, Belirlenen Konulara İlişkin Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınması	75
Özdeğerlendirme Formlarının Hazırlanması.....	76
Araştırmanın İç Güvenirliğini Sağlamak İçin Ders Planı Kontrol Çizelgesinin Hazırlanması	77
Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma ve Kompozisyon Yazma Stratejilerini Bellekte Tutmaya Yönelik Anımsatıcı Şablonlar Oluşturulması.....	77
Tartışmacı Anlatım Türüne Uygun Bağlantı Öğelerinin Listesinin Oluşturulması	78
Tartışmacı Anlatıma Dayalı Nitelikli Örnek Metinlerin Belirlenmesi	78

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması, Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınarak Geçerlik-Güvenirliğin Sağlanması.....	79
Kişisel Bilgi Formunun Hazırlanması, Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınarak Geçerlik-Güvenirliğin Sağlanması.....	79
3.6. Uygulama Sırası.....	79
3.7. Uygulama Sonrası.....	83
3.8. Verilerin Analizi.....	83
3.8.1. Nicel Verilerin Analizi.....	83
3.8.2. Nitel Verilerin Analizi.....	90
3.9. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	91
3.10. Araştırmacının Rolü.....	93
3.11. Araştırmanın Zaman Çizelgesi.....	95
BÖLÜM IV	97
BULGULAR.....	97
4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97
4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Başarısı Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	100
4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Özyeterlik Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	102
4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.5. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	108

4.5. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum	110
4.7. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
4.8. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeliyle Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	117
BÖLÜM V	121
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	121
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	121
5.1.1. Planlama Stratejileri Öğretiminin Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Başarısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	121
5.1.2. Yazma Stratejileri Öğretiminin Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Başarısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	122
5.1.3. Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Yazma Özyeterliği Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	124
5.1.4. Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Yazma Kaygısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	125
5.1.5. Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretimine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	126
5.2. Öneriler	128
KAYNAKÇA.....	129
EKLER.....	159
EK 1.	159
ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	159
EK 2. Uygulama İzinleri	161

ETİK İZİN.....	161
OKUL İZNİ.....	162
ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	163
Ek 1: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin-1	163
Ek 2: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin-2	163
Ek 3: Yazma Özyeterlik Ölçeği İzin	164
Ek 4: Yazma Özyeterlik Ölçeği	164
Ek 5: Yazma Kaygısı Ölçeği.....	165
Ek 6: Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)	166
Ek 7 : Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon).....	167
Ek 8: Kompozisyonların Konularına Yönelik Alan Uzmanı Görüş Formu.....	168
Ek 9: Özdeğerlendirme Formu (Plan).....	169
Ek 10: Özdeğerlendirme Formu (Kompozisyon).....	170
Ek 11: Ders Planı Kontrol Çizelgesi	171
Ek 12: Stratejileri Anımsatıcı Şablonlar	173
Ek 13: Bağlantı Öğeleri Listesi	174
Ek 14: Tartışmacı Anlatıma Dayalı Nitelikli Metin Örneği-1	176
Ek 15: Tartışmacı Anlatıma Dayalı Nitelikli Metin Örneği-2	178
Ek 16: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	180
Ek 17: Kişisel Bilgi Formu	181
Ek 18: Ders Planları	182

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü</i>	64
Tablo 2 <i>Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler</i>	65
Tablo 3 <i>Deney ve kontrol grubu nicel veri toplama araçları puanları dağılımına ilişkin ortalama, çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları</i>	85
Tablo 4 <i>Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin varyans homojenliğine ilişkin değerler</i>	86
Tablo 5 <i>Grupların öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde edilen puanların Mauchly küresellik testi sonuçları</i>	88
Tablo 6 <i>Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin kovaryans eşitliğine ilişkin değerler</i>	89
Tablo 7 <i>Araştırmanın zaman çizelgesi</i>	95
Tablo 8 <i>Grupların plan yapma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	97
Tablo 9 <i>Grupların plan yapma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	98
Tablo 10 <i>Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	100
Tablo 11 <i>Grupların kompozisyon yazma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	100
Tablo 12 <i>Grupların yazma özyeterliklerine ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	103
Tablo 13 <i>Grupların kompozisyon yazma özyeterlik öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	103
Tablo 14 <i>Grupların yazma kaygılarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	106
Tablo 15 <i>Grupların yazma kaygıları öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	106
Tablo 16 <i>Deney grubunun plan yapma durumuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	109

Tablo 17 <i>Deney grubunun plan yapma sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	109
Tablo 18 <i>Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	111
Tablo 19 <i>Grupların kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	111
Tablo 20 <i>Grupların yazma özyeterliklerine ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	113
Tablo 21 <i>Grupların yazma özyeterlik sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	113
Tablo 22 <i>Grupların plan yapma durumlarına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri</i>	115
Tablo 23 <i>Grupların yazma kaygısı sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları</i>	115
Tablo 24 <i>Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri</i>	117
Tablo 25 <i>Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin görüşleri</i>	118
Tablo 26 <i>Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin görüşleri</i>	119

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 <i>İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği</i>	99
Şekil 2 <i>Kompozisyon Yazma Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	102
Şekil 3 <i>Yazma Özyeterlik Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	105
Şekil 4 <i>Yazma Kaygısı Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	108
Şekil 5 <i>Plan Yapma Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	110
Şekil 6 <i>Kompozisyon Yazma Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	112
Şekil 7 <i>Yazma Özyeterlik Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	114
Şekil 8 <i>Yazma Kaygısı Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim</i>	116

ÖZET

PLANLAMA VE YAZMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN PLANLAMA VE YAZMA BAŞARISINA, YAZMA ÖZYETERLİĞİNE VE YAZMA KAYGISINA ETKİSİ

Bu çalışmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısına, yazma özyeterliliğine ve kaygısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılırken nitel bölümünde görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 48 birinci sınıf öğrencisi (24’ü kontrol grubu, 24’ü deney grubu) oluşturmuştur. Uygulama sürecinde deney grubuna on hafta boyunca, haftada iki ders saati olmak üzere, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretimi ile gerçekleştirilen yazma etkinlikleri, kontrol grubuna Türk Dili I dersinin kazanımları doğrultusunda yazma etkinlikleri yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak tartışmacı anlatıma dayalı yapılan planlar ve yazılan kompozisyonlar ile bu planları ve kompozisyonları değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarları, yazma özyeterliliğini belirlemek için Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır’ın (2013) yazma özyeterlilik ölçeği ve yazma kaygısını belirlemek için Karakaya ve Ülper’in (2011) yazma kaygısı ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğretim sürecine ilişkin görüş almak için deney grubundaki öğretmen adaylarına “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Nicel verilerin istatistiksel çözümleri için betimsel istatistikler, bağımsız örneklemeler için t testi ve karışık ölçümler için iki yönlü ANOVA ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama ve yazma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin planlama ve yazma başarıları, yazma özyeterlilikleri kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek, yazma kaygıları düşük bulunmuştur. Yapılan görüşmelerle deney grubu öğrencilerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama ve yazma stratejileri öğretiminin

planlama ve yazma başarısı ile yazma özyeterliğini artırdığı ve yazma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Planlama, yazma, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, yazma başarısı, özyeterlik, kaygı.



ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHING PLANNING AND WRITING STRATEGIES ON PLANNING AND WRITING ACHIEVEMENT, WRITING SELF-EFFICACY AND WRITING ANXIETY

This research aimed to determine the effect of teaching planning and writing strategies structured with self-regulation strategy development model on the achievement of planning and writing based on argumentative discourse, writing self-efficacy and writing anxiety. In the research, embedded design which is one of the mixed research methods in which both quantitative and qualitative research methods are used. While in the quantitative sections of the research, pre-test post-test control group quasi experimental design was utilized, the qualitative part included interview technique. In determining the study group, convenience sampling method was used. Participants of the study were 48 freshmen (24 in experimental group, 24 in control group) studying in Turkish Language Teaching department of a faculty of education at a state university during the fall semester of the 2019-2020 academic year. During the treatment process, the experimental group was administered writing activities through teaching planning and writing strategies that was based on argumentative discourse and structured with self-regulation strategy development model, which lasted ten weeks, taking two lesson periods each week. On the other hand, the control group participated in writing activities in line with the learning outcomes of Turkish Language I lesson. As for the data collection tools, plans and written compositions based on argumentative discourse, grading scales developed by the researcher to assess these plans and compositions, writing self-efficacy scale developed by Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) to measure writing self-efficacy, and writing anxiety scale by Karakaya and Ülper (2011) to quantify writing anxiety were used as pre-test, post-test, and permanency test. Moreover, to retrieve opinions regarding the instruction process, a “Semi-Structured Interview Form” was administered to the pre-service teachers. For the statistical analysis of the quantitative data, descriptive statistics were run whereas t-test was used for the independent samples. Additionally, for the mixed measurements, two-way ANOVA was utilized. Concerning the analysis of the qualitative data, content analysis was used. As a result of the research, it was found that participants of the experimental group that received planning and writing strategies training based on argumentative discourse and structured with self-regulation strategy development model indicated higher writing self-efficacy than control group students on a statistically significant

level, while their writing anxiety levels were lower than the control group. Through the interviews, it was determined that opinions of the experimental group students regarding the instruction process were affirmative. In conclusion, it was deduced that planning and writing strategies training that is based on argumentative discourse and structured with self-regulation strategy development model increases planning and writing achievement and writing self-efficacy while reducing writing anxiety in the meantime.

Keywords: Planning, writing, self-regulation strategy development model, writing achievement, self-efficacy, anxiety.



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Anadili eğitiminin öncül hedefi dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bireylere kazandırmaktır. Türkçe eğitimi de bu dört temel dil becerisini edindirmek ve bu becerileri geliştirmek üstüne yapılandırılmıştır. Temel dil becerilerinden olan anlama becerisi okuma ve dinleme, anlatma becerisi konuşma ve yazma edimi ile gerçekleşir. Bu becerilerden dinleme, doğumdan önce başlayan, yaşam boyunca devam eden ve ilk öğrenilen beceridir. Bu becerinin devamı niteliğindeki konuşma becerisinden sonra sistemli bir eğitim süreci içinde okuma becerisi ve beraberinde yazma becerisi edinilir.

Yazma, bireylerarası iletişimi sağlayan en önemli araçlardan biridir. Bu yönüyle yazma yalnızca eğitsel boyutuyla sınırlandırılmayacak bir beceridir. Yazma, aynı zamanda bir konuya ilişkin bilgi aktarımını da sağladığı için okulda ve okul dışında başarı için gerekli temel bir beceridir (Graham ve Harris, 2000). Bu nedenle birey yazma becerisini edindikten sonra hem akademik hem de gündelik anlamda başarılı olmak için eğitim-öğretim sürecinde öğrendiği bu beceriyi geliştirmek ve etkin biçimde kullanmak durumundadır.

Gelişimi uzun süren ve farklı karmaşık becerilerin bir arada kullanımını gerektiren yazma becerisinin planlı olarak geliştirilmesi gerekir. Ustaca yazma sıkı çalışma, okuma, okuduklarından çıkarsamalar yapmayı ve uzun yıllar boyunca uygulamayı gerektirir (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2010). Yazma, amaçlı bir öğretim etkinliğidir ve yazma süreci konu seçiminden ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesine kadar çeşitli aşamalar içerir (Göçer, 2010a). Yazma, çok yönlü ve amaçlı bir iletişim etkinliği olma özelliği yanında konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama; söylenecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri planlama ve bu planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinliği kapsayan bir eylem olma özelliği taşır (Özdemir, 2002). Bu bağlamda bellekte var olan bir bilginin, bir düşüncenin ya da duygunun kağıda aktarılmadan önce bilişsel süreçlerle yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Yapılandırılan düşüncelerin yazıya aktarılması işi amaca yönelik, stratejik, tutarlı ve anlamlı olmalıdır.

Yazma hem bilişsel hem de üst bilişsel bir süreci gerektirir. Bilişsel ve üst bilişsel süreçler etkin kullanılmadığında yazma ürünlerinin niteliği ve niceliği bu durumdan olumsuz etkilenir (Berninger ve Hooper, 2006). Yazma stratejileri yazma sürecinde karşılaşılan bu olumsuzlukların üstesinden gelinmesine, düşüncelerin düzenlenerek yapılandırılmasına ve kağıda aktarılmasına yardımcı olur (Mason, Harris ve Graham, 2011). Bu nedenle yazma

ürünlerinin niteliğini ve niceliğini artırmak için hem yazmadan önce planlama hem de yazma sırasında yazma stratejileri işe koşulmalıdır. Yazma başarısına doğrudan katkı sağlayan strateji kullanımı öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlar (Bruning ve Horn, 2000). Graham (2008), yazma stratejilerinin öğretimiyle ilgili olarak yaptığı metaanaliz çalışmasında yazma stratejilerinin öğretiminin hem birey hem de grup üstünde etkili olduğunu belirtir. Yazma stratejileri, yazma sürecinde yazıyı planlamayı ve denetlemeyi sağlayan bir iç denetim düzeneğidir. Yazma süresince bilişsel olarak yazma amacının belirlenmesi, yazmanın başlatılması, üst bilişsel olarak yazma sürecinin izlenmesi, düzenleme ve denetleme stratejilerinden uygun olan stratejinin seçilmesi ve yazının değerlendirilmesine kadar bir dizi işlem yerine getirilir. Bu nedenle bu işlemler planlı, sistematik ve stratejik yaklaşımları gerektirir (Graham ve Harris, 2005).

Yazma sürecinin tanımlanması ve yazma becerisinin geliştirilmesi için alanyazında pek çok kuram, yaklaşım ve model bulunur. Graham, Harris ve Santangelo (2015) yazmaya yönelik strateji öğretimi modellerinden özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin etkililiğinin diğer strateji modellerinden belirgin biçimde öne çıktığını belirtir. Çağın öğretim anlayışına uygun olarak öğrenenlerin, öğrenme sürecinde kendi süreçlerini düzenlemelerine ve süreçte karşılaştıkları sorunlara kendi çözümlerini üretmelerine olanak tanıyan özdüzenlemeli öğrenme modeline dayanan özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, alanyazında pek çok çalışmada kullanılmış bir modeldir. Yazma becerisi özelinde incelendiğinde modelin yalnızca yazılan ürüne ya da yazma sürecine odaklanmadığı, bireyin yazma bilgisini ve yazma özyeterliliğini geliştirerek bireysel bir yazma yaklaşımı oluşturduğu ve yazılı ürünün niteliğini artırdığı belirtilir (Graham ve Harris, 2005).

Alanyazın incelendiğinde yazma becerisinin geliştirilmesinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanımının yazma becerisine etkisini belirlemeye yönelik birçok çalışma yapılmış olduğu görülse de (Balsamo, 2019; Berry ve Mason, 2012; De La Paz ve Graham, 1997a; De La Paz ve Graham, 1997b; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Graham, Harris ve Mason, 2005; Harris, Graham ve Mason, 2006; Rogers, 2010; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Sperger, 2010; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbun, 2010; Zumbun ve Bruning, 2013) Türkçe alanyazında yazma becerisinin geliştirilmesinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanımının yazmaya etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Gültekin, 2016; Müldür, 2017; Ögülmüş, 2018; Uygun, 2012). Bu alandaki sınırlılıktan yola çıkılarak geliştirilen bu çalışmada, planlama ve

yazma stratejileri öğretiminde alanyazında öne çıkan özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanılmıştır.

Yazma becerisinin edinimi ve gelişimine katkı sağlamak, yazma başarısını artırmak için strateji kullanımı oldukça önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Bireyin yazma başarısını yazma süreci boyunca tüm aşamalarda etkileyen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel pek çok değişken vardır. Yazma sırasında birçok alt süreç aynı anda yönetilmeye çalışıldığı için süreçte yapılacak eylemleri düzenleme ve uygulamada birtakım güçlüklerle karşılaşılır. Bu durum genellikle bireyin yazmaktan kaçınmasıyla sonuçlanır. Yaşanan bu kaçınma, yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkili olabilecek bir soruna, yazma kaygısına, işaret eder. Daly ve Wilson (1983) yazma kaygısını, bireyin ilgili kişilerce değerlendirilecek bir yazılı ürün oluşturması gereken durumlara ilişkin yaklaşma ya da kaçınma eğilimleriyle durum ve konuya ilişkin bireysel farklılıklar olarak tanımlamıştır. Mcleod (1987) yazma kaygısının bireyin yazmaya ilişkin gereken tüm becerilere sahip olmasına karşın yazma sürecinde yine de bir güçlükle karşılaştığı durumlar için geliştirdiği tepki olduğunu belirtir. Bu tepki planlama ve yazma süresinin kısalmasına ve yazılan metinlerin niteliksiz olmasına yol açar (Bannister, 1982). Grabe ve Kaplan (1996) yazılı bir metnin yapısı gereği biçimsel, işlevsel ve dil bilgisel birtakım özelliklerinin olduğunu belirtir. Bu özellikler hem görünüş, bağdaşıklık ve sözdizim hem de metnin derin ve yüzey yapılarında bellekte yer alan sözlükçeyle ilintilidir. Yazma sırasında yazıyı biçimlendiren yazım kuralları göz önünde bulundurulurken metnin yapılandırılışı, biçim ve özellikleri, amacı, okurun gereksinimleri ve bakış açıları, yazar ve okur arasındaki iletişimin de dikkate alınması gerekir (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Yazmanın kendi yapısından kaynaklanan bu çoklu karmaşık süreç, bireyde yazma kaygısına neden olur. Bu kaygı, genellikle bireye yazma görevi verildiğinde metin üretimi sürecinde işe koşulan işlemler sırasında ortaya çıkar. Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma sırasında yaşanan güçlüklerle dönütler sağlanmalı, çeşitli stratejilerin kullanımıyla bu güçlükler ortadan kaldırılmaya çalışılarak yazma kaygısı azaltılmaya çalışılmalıdır. Bu araştırmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleşen planlama ve yazma stratejileri öğretimi ile metin üretimi sürecinde öğrencilerin karşılaştığı güçlükleri belirlemek ve öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmak hedeflenmiştir.

Yazma planlama, düzenleme, taslak oluşturma, düzeltme ve gözden geçirme işlemlerinin gerçekleşmesiyle tamamlanan bir süreçtir (Englert ve Raphael, 1988). Birey, metin türüne uygun nitelikli bir ürün oluşturmak için yazmadan önce yazma amacını belirleme, konuya ilişkin düşüncelerini oluşturarak plan yapma, taslak metni yazma ve düzenleme gibi yazma aşamalarını izler ve süreçte kendine ilişkin çeşitli yargılarda bulunur.

Bireyin belirli bir başarımı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme sığasına yönelik kendine ilişkin bu yargısı da “özyeterlik” olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Bireyler davranışlarını içsel birtakım ölçüt ve güdüye bağlı olarak gerçekleştirir, denetler ve yönlendirir, ayrıca bilişsel stratejiler kullanarak öğrenme amaçlarına ulaşmaya çalışır, üst bilişsel stratejiler kullanarak neyi bilip bilmediğini belirler ve o konuya ilişkin güdülenmeyi özyeterlik inancına dayalı olarak sağlar (Zimmerman, 1989).

Özyeterlik, bireylerin yazmaya karşı düşünce ve tutumlarını belirlemede etkilidir (Özonat, 2015) ve yazma sürecinde de yazma eyleminin planlanması, bu eylemin gerçekleştirilmesi için gereken becerilere sahip olunması ve yeterli güdülenme düzeyinin olması gerekir. Yazmaya ilişkin özyeterlik, kişinin yazma sırasında yaşanan tüm zorluklara rağmen yazmaya devam etme ve yazma amacına ulaşmak için çaba göstermeye istekli olması anlamına gelir (Jalaluddin, Paramasivam, Husain ve Bakar, 2015). Yazma özyeterliğinin genel olarak bireyin tüm yazma sürecine yapacağı etki düşünüldüğünde sonraki yazma sürecinin sağlıklı gelişmesi için bireyin yazma özyeterliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Buradan hareketle bu araştırmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleşen planlama ve yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma özyeterliğini nasıl etkilediği de belirlenmeye çalışılmıştır.

Yazma bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlar ve bu aktarım farklı metin türleri ile çok çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilir. Her metnin kendi türüne özgü birtakım yapısal özellikleri bulunur ve yazılı iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için yazının içeriğinin metnin türüne özgü yapısal özelliklere uygun olması gerekir. Bu nedenle yazma eğitiminde nitelikli metinler oluşturmak için metin türü bilgisinin kazandırılması da oldukça önemlidir. Bu araştırmada, metin türü olarak tartışmacı anlatıma dayalı metin türü kullanılmıştır. Metin türü olarak tartışmacı anlatıma dayalı metin türü kullanılmasının nedeni öğrencilerin yazarken en çok zorlandıkları metin türü olması (Coşkun ve Tiryaki, 2011), tartışmacı anlatıma dayalı metin yazma ile ilgili olarak öğretimsel içeriği sınırlı olması, programda yer verilmesi zorunlu tutulmayan metin türlerinden biri olmasıdır. Ayrıca Türkçe alanyazın incelendiğinde tartışmacı anlatıma dayalı metin yapısının öğretimine ilişkin planlama ve yazma stratejileri uygulamasını örnekleyen deneysel bir çalışmanın yer almaması araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazındaki bu sınırlılığa katkı sağlayacak sonuçlar oluşturacağı görüşüdür. Bu nedenle bu araştırmada yapılan yazma çalışmalarında kullanılan metin türü öğrenciler tarafından zorlanılan, geliştirilmesi gereken öğretimsel içeriği ve metin yapısına sahip olan, öğretim programlarında sınırlı olarak yer alan tartışmacı anlatıma dayalı metin türü olmuştur.

Yazma becerisi, okuma becerisi ile birlikte bireylerin eğitim-öğretim yaşantısına başladıkları sırada karşılaştıkları bir beceridir. Eğitim-öğretim yaşantısı ile edinilen bu becerinin kullanımında bireylerin hem yaşamsal alanda hem eğitim alanında yetkin olması beklenir. Bu yetkinliğin kazanılması için yazma eğitimi, eğitim-öğretimin her aşamasında yer alır ve bireylerin yazma becerilerinin gelişimi sürdürülmeye çalışılır. Anadilinde temel dil becerilerinin öğretimini gerçekleştirecek olan Türkçe öğretmeni adaylarının da yazma becerisinin eğitimine ilişkin hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından donanımlı olması beklenir. Bu noktada bu donanım, öğretim programları aracılığıyla sağlanacağından Türkçe dersi öğretim programı (MEB, 2019) bu bakış açısı ile irdelenmelidir. Bir süreç olarak yazmanın yer alış biçimine bakıldığında 2019 Türkçe dersi öğretim programında yazma becerisi alanındaki kazanımlarda beş, altı, yedi ve sekizinci sınıfların her birinde yer alan kazanımlar içinde yazmanın planlama sürecine yeterince önem verilmediği ve yazma öncesi “planlama” aşamasına ilişkin bir kazanımın yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın öğretim hedefleri içine yazma öncesi planlama stratejileri öğretiminin eklenmesine çıkış noktası oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma alanı temel dil becerilerinden en çok zorluk yaşanan beceri olan yazma becerisi olmuş ve çalışma grubunu Türkçe öğretmeni adayları oluşturmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik özyeterliklerini geliştirmek, yazma kaygılarını azaltmak, planlama ve yazma başarılarını artırmak geleceğin öğretici konumundaki öğrenenlerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak açısından önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik özyeterlik algıları, kaygıları, başarıları ve bunlara strateji öğretiminin etkisinin nasıl olduğu incelenmelidir. Araştırma tüm bu olgular göz önüne alınarak yapılandırılmış ve gerçekleştirilmiştir.

Yazma eğitimi alanında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline ilişkin Türkçe eğitimi alanyazınında ve özellikle öğretmen adaylarına yönelik olarak henüz bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın problem durumunu belirleyerek araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu bağlamda, bu çalışmada Türkçe alanyazınında özellikle Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma becerilerini geliştirilmesinde kullanılabilecek bir öğretim programı tasarlanmıştır. Tasarlanan bu öğretim programının etkililiği deneysel bir çalışmayla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma kaygılarına ve özyeterliklerine etkisi ve bu etkinin kalıcılığı da sınanmış ve araştırmanın gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bilginin kolay ulaşılabilir olduğu ve hızla yayıldığı günümüz dünyasında sözlü ya da yazılı olarak yoğun bir bildirişim ve iletişim yaşandığı görülür. Teknolojinin gelişimi, yazmanın araç boyutunu bilgisayar, telefon, tablet gibi iletişim araçları ile görsel-yazılı medya araçlarına yönlendirmiş olsa da hem geleneksel olarak kullanılan yazma araçları hem de bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik yazma araçları yoluyla yazma becerisinin akademik ve gündelik yaşamımızdaki yeri ve önemi varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle araştırmanın odağını, diğer temel dil becerilerinin gelişimine bağlı olarak daha geç gelişen ve edinimi farklı bilişsel ve üst bilişsel birçok bileşeni içeren yazma becerisi oluşturur. Alanyazın incelendiğinde, Türkçe eğitimi alanında yazma becerisinin önemine ve geliştirilmesine vurgu yapılarak ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine; yazma becerilerinin geliştirilerek yazma süreçlerinde yaşanan sorunlara çözüm üretebilmesine yönelik çıkarımlarda bulunmak üzere özellikle son beş yılda pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür (Ahraz, 2018; Aksu, 2015; Aktaş, 2019; Altuner, 2017; Altuntaş, 2017; Atasoy, 2015; Aydın, 2019; Bahşi, 2018; Balcı, 2017; Damar, 2016; Dölek, 2016; Elma ve Bütün, 2015; Ercan, 2019; Esendemir, 2019; Kalaycı ve Erdoğan, 2017; Kasap, 2019; Kaya, 2019; Konuk, 2017; Korkmaz, 2015; Kurt, 2019; Kurt, 2019; Öztürk, 2016; Öztürk, 2016; Sünter, 2017; Şener, 2018; Yaylacık, 2015; Yemenici, 2019; Yıldırım, 2018; Yıldırım, 2019; Yıldız ve Ceyhan, 2016; Zorbaz, 2019). Bu çalışmaların konu alanlarının genel olarak yazma kültürü, yazma alışkanlığı, yazma modelleri, yazma nedenleri, yazma yaklaşımları, yazmanın oluşturulması, yazma stratejilerinin kullanımı, yazma türleri, yazmada karşılaşılan sorunların belirlenmesi, yazmaya yönelik görüşler ve yazmanın değerlendirilmesi biçiminde olduğu görülür. Alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin aşamalarını içeren, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma öğretimiyle öğretmen adaylarının yazma becerisini geliştirmeyi hedef alan deneysel bir çalışmanın yer almadığı belirlenmiştir.

Yazma süreci tutum, başarı, güdülenme, eğilim, özyeterlik, kaygı gibi çeşitli değişkenlerden etkilenir. Bu durum, yazma sürecinde pek çok farklı sorunla karşılaşılmasına neden olur ve karşılaşılan sorunlar, bireylerin özyeterliklerini olumsuz etkiler. Bu durum da zamanla yazmaya karşı olumsuz tutuma ve buna bağlı olarak yazma kaygısının oluşmasına neden olur. Bu nedenle bu çalışmada, alanyazında yer alan bilgilerden hareketle özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma özyeterliğine ve yazma kaygısına etkisini belirlenmek amaçlanmıştır.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin aşamalarını içeren, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma öğretiminin öğretmen adaylarının yazma

uygulamalarına ne derece etki ettiğini ve gerçekleştirilen yazma uygulamalarıyla oluşturulan yazılı anlatım çalışmalarının niteliğinin yazma özyeterliği ile yazma kaygısının nasıl etkileneceğini belirlemek amacıyla hazırlanan bu araştırma, ilgili yayınlar ışığında alanyazında var olan eksikliği gidermeye, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma öğretimi aracılığıyla öğretmen adaylarının yazma başarısını, yazma özyeterliklerini geliştirmeye ve yazmaya yönelik kaygılarını azaltmaya yönelik planlanmıştır.

Türkçe öğretiminde yazma eğitimi alanında yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik belirli bir modelin temel alınıp yazma stratejileri uygulamalarının yapıldığı çalışmalar sınırlıdır. Araştırmayla yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda alan eğitimiyle ilgilenen araştırmacılara ve bu alandaki uygulamaları yürüten eğitimcilere yazma becerisini geliştirmede özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin uygulanabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın alanyazında yeni araştırma olanakları yaratacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan öğretimsel içerikler ve planlama ve yazma puanlama anahtarlarından hareketle farklı çalışma gruplarında ve farklı metin türlerinde uygulama olanağı tanınması Türkçe eğitimi alanyazınına katkı sağlayacaktır.

Çağın getirisi olarak yaşanan hızlı toplumsal değişimler öğretmenlik mesleğine yönelik birtakım değişimlere de neden olmuş ve etkin öğretmenler yetiştirmeyi gerekli kılmıştır. Farklı pek çok bilgi ve becerinin bir arada kullanımını gerekli kılan öğretmenlik mesleği düşünüldüğünde, bu mesleğe henüz atılmamış öğretmen adaylarının, çeşitli bilgi ve becerilerle donanabilecekleri ve çağa uygun olarak bu bilgi ve becerilerini dönüştürebilecekleri öğretim etkinlikleri ile öğrenimlerinin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Türkçe öğretmeni adayları özelinde düşünüldüğünde Türkçe öğretmeni adaylarının, dört temel dil becerisini öğrencilerine nasıl kazandıracaklarına ve bu beceriler aracılığıyla günümüz gereksinimlerine nasıl yanıt vereceklerine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin, stratejilerin öğretilmesi lisans eğitimlerinde üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu nedenle bu çalışmada çalışma grubunu öğretmen adayları oluşturmuştur ve çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının gelecekte bu beceriyi öğrencilerine kazandıracakları düşünüldüğünde, geleceğin öğretmenlerine ve öğrencilerine sağlayacağı katkı adına çalışmanın sonuçları oldukça değerli olacağı düşünülmektedir.

Alanyazından elde edilen bilgilerden yola çıkılarak, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarını hedef grubu olarak belirleyen ve özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılmış bir planlama ve yazma stratejileri öğretim programının uygulanması Türkçe eğitimi alanında ilk kez gerçekleşen araştırmalardan biridir. Araştırmadan elde edilecek

sonuçların, alanyazına katkı sağlayarak gelecek çalışmalarda araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere yol gösterici olacağı öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Bu araştırmanın problemi “Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısı, yazma özyeterliği ve yazma kaygısı üstündeki etkisi nedir ve planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?” dir.

Araştırmanın problemine yönelik alt problemler şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterliği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterliği sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubundaki grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı sontest-kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
10. Öğretmen adaylarının kullandıkları planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
11. Öğretmen adaylarının kullandıkları planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerilerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerinin zorluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

13. Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini daha sonraki yazma görevlerinde kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma şu öğelerle sınırlandırılmıştır:

1. Dil becerisi olarak yazma becerisi,
2. Metin türü olarak tartışmacı metin türü,
3. Öğretim içeriği olarak planlama ve yazma stratejileri öğretimi,
4. Model olarak özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli,
5. Kapsam olarak belirtilen problem ve alt problemler,
6. Öğretim programı olarak hazırlanan ders planı ve planda yer alan ders kazanımları,
7. Çalışma grubu olarak 2019/2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde Türkçe öğretmenliği bölümünde birinci sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayı,
8. Süre olarak 10 hafta ve 30 ders saati,
9. İçerik olarak elde edilen araştırma bulgularıyla sınırlandırılmıştır.

1.5. Varsayımlar

1. Çalışma grubundaki öğretmen adayları, tüm süreçlere yansız bir katılım sağlamıştır.
2. Uygulama sürecine katılımda gönüllük aranmıştır.
3. Deney ve kontrol grubu deney süresince etkileşime girmemişlerdir.
4. Öğretmen adayları deney sürecinde uygulanan öğretim içeriği dışında herhangi bir değişkenden etkilenmemiştir.

1.6. Tanımlar

Yazma: Duygu, düşünce, istek, tasarı, hayal ve yaşantıların belli kurallar temelinde, yazı olarak adlandırılan simgeler aracılığıyla aktarılması eylemidir (Calkins, 2000).

Strateji: Belirlenen bir hedefin gerçekleştirilmesi amacıyla bireyin bilinçli olarak üstlendiği bir dizi etkinliktir (Alexander, Graham ve Harris, 1998).

Özdüzenleme: Bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları dizgisel biçimde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanmasıdır (Schunk ve Zimmerman, 1994).

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli: Öğrencilerin yetkin yazarlar tarafından kullanılan planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenmelerine, düzenlemelerine yardımcı olan altı aşamalı esnek bir öğretim modelidir (Graham ve Harris, 1999).

Yazma Özyeterliği: Yazma sürecinin uzun süreli aktif bellek, bilişsel süreçler ve güdülenme gibi temel bileşenlerine ilişkin kişinin sahip olduğu yazma becerisi düzeyine yönelik algısıdır (Sharples, 1999).

Yazma Kaygısı: Bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaya karşı geliştirdiği bir tepki ve yazmaktan kaçınma durumudur (Daly ve Wilson, 1983).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Yazma Becerisi ve Yazma Eğitimi

Dört temel dil becerisinin edinim sırasına göre son halkası olan yazma bir duyguyu, düşünceyi, olayı yazıyla anlatmaktır (Demirel, 1999). Yazma iletişim kurmanın, duygu, düşünce ve tasarımlarımızı, görüp yaşadıklarımızı anlatmanın bir yolu olarak herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün düşünceleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme olarak da tanımlanabilir (Ünal, 2006). Yazma, insanın kendini tam ve doğru bir biçimde ifade ederek sağlıklı iletişim kurmasında önemli bir anlatım aracı; duygu, düşünce, istek, tasarı, düş ve yaşantıların belli kurallar temelinde, yazı olarak adlandırılan simgeler aracılığı ile aktarılması eylemidir (Graves, 1983; Calkins, 1994; Özdemir, 2008). Düşünme gücü, düşünce üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem ve deneyimler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama gibi unsurlardan oluşan (Ağca, 1999) yazma; hazırlık, plan, taslak, düzeltme, gözden geçirme gibi aşamaları olan ve gelişimi uzun süren bir beceridir (Coşkun ve Tamer, 2015). Yazma; planlama, taslak hazırlama, değerlendirme ve düzenleme gibi birçok bilişsel becerinin eşgüdümünü gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan fiziksel, üstbilişsel, dilsel, motivasyonel ve sosyal bir etkinlik olarak karmaşık bir süreçtir çünkü yazma sürecinde psikolojik, bilişsel, dil bilimsel durumlar farklı yönleriyle işin içine katılır (Maltepe, 2006; Haven, 2015). Yazma aracılığıyla bilgi yazıyla korunur ve iletilir, zaman ve yer olarak birbirlerinden ayrı yaşayan ve düşünen insanlar arasında iletişim sağlanır. Yazma bir konuya ilişkin bilgiyi daraltmak ya da genişletmek için önerilen ve ayrıca insanoğlunun sanat, siyaset, din ile ilgili açıklamalar yapabilmesi ve kendisini anlatabilmesi için en uygun araçlardan biridir (Graham ve Harris, 2005). Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri devinimsel olarak üretebilme ve düşünceyi iletme aracı olarak sözcüklerin belirli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara dönüştürme işidir (Akyol, 2010; Aktaş ve Gündüz, 2004). Karadağ ve Kurdayoğlu'na göre (2010) yazma eylemi; duygu ve düşüncelerin, tasarıların yazı yoluyla aktarılmasıdır. Ancak bu aktarım, gelişigüzel olmamalı ve verilmek istenen ileti düzen ve bütünlük içinde sunulmalıdır.

Yazma, okura belli bir iletiyi aktarmak amacıyla yazılı bir metin oluşturma işidir. Yazılı ileti oluşturmada dile ilişkin bilgi ve duyarlılık, metin oluşturma becerileri, dünya bilgisi ve düşünme gibi birçok unsur bir arada işlediğinden yazma yetisi geç gelişen bir dil becerisidir

(Bayat, 2014). Bireylerde yazma becerisi ağır gelişir ve zaman alır (Demirel, 1999). Evans (2001), yazma becerisinin temel beceriler içinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içinde barındırması bakımından bireyleri zorlayan karmaşık bir alan olduğunu belirtir. Yazma becerisinin, bilişsel süreçleri içinde barındırması, içerik, planlama, okuyucular, amaç, yazma süreci, tür, kelime, cümle yapıları vb. unsurları (Raines, 1987) da düşünüldüğünde zor bir beceri alanı olduğu ortaya çıkar. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde ve metin oluşturma süreçlerinde sorunlar yaşadıklarını belirtilir (Arıcı ve Ungan, 2008; Hamzadayı, 2010; Göçer, 2010a; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Bayat, 2014; Topuzkanamış, 2014).

Yazı yazabilmeyi zorlaştıran etkenlerin daha çok yazılan metnin içeriğini ve anlam bütünlüğünü oluşturmayı engellediği düşünülür. Byrne'a göre (1988) de yazma becerisi, öğrencilerin genellikle en çok zorlandıkları dil becerisidir ve yazma becerisi karmaşık bir bilişsel beceri olarak kabul edilir, çünkü yazma becerisi, öğrencilerin uygun entelektüel beceri ve bilişsel stratejileri işe koşmalarını, sözel bilgi ve dil kuralları gibi zihinsel donanımlara ve uygun motivasyona sahip olmalarını gerektirir (Tierney ve Shanahan, 1991). Bu nedenle yazma becerisinin kazanılması ve sergilenmesi belirli bir çaba ve emek ister (Gündüz ve Şimşek, 2011). Hayes ve Flower'ın (1980) belirttiği gibi, yazma, çeşitli bilişsel bileşenleri içeren aşamalı ve özyinelemeli düşünme sürecidir. Yazan, yazım kuralları ve imlayı göz önünde bulundururken metnin yapılandırılışını, biçimini ve özelliklerini, amaçlarını, okurun gereksinimlerini ve bakış açılarını, yazar ve okur arasındaki iletişimi de dikkate almalıdır. (Harris, Schmidt ve Graham, 1997). Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişir (Karatay, 2011). Yazma, hem öğrenilmesi hem de alışkanlığa dönüşmesi zor olan bir dil becerisidir. Yazma sürecinde öğrenciler, diğer dil becerilerine göre biraz daha zorlanır. Yazma hem yetişkinler hem de çocuklar için en karmaşık okuryazarlık etkinliklerinden biridir (Troia ve Graham, 2002).

Yazma becerisi, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alıp kağıda aktarması (Göçer, 2010b) olarak tanımlansa da yazma sadece kağıt-kalem etkileşimi sonucunda ortaya çıkan bir ürün değildir. İfade edilmek istenenin birtakım süreçlerden geçtiği, nasıl bir yazım gerçekleştirileceğine ilişkin bellekte soyut bir plan yapmayı gerektiren ve ardından bu soyut planların somutlaştırılarak aktarıldığı bir eylemdir (Temur, 2011). Bu yönüyle yazma becerisi, noktalama imlerini, doğru yazımı, dil

bilgisini, paragrafla bağlantılı ilişkileri, sözcükleri kullanma biçimini ve metni düzenlemeyi sezinletir (Kellogg, 2008). Defazio, Jones, Tennant ve Hook (2010) yazmanın öğrenme, anlama, uygulama ve yeni bilgilerin sentezini içerdiğini, ayrıca yaratıcı düşünceleri, problem çözmeyi ve tamamlanmış bir yazının yansımalarını ve yeniden yapılandırılmasını kapsadığını belirtir. Yazılı bir ürün oluşturma, çeşitli aşamaları içeren uzun bir süreci kapsar. Bu aşamalar konunun seçilmesi, konunun ana maddelerinin belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, amacın belirlenmesi, bakış açısını destekleyen düşüncelerin bulunması, düşüncelerin anlatım sırasına göre düzenlenmesi, düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazılması, yazının dinlendirilmesi (yazılan metin üstünde daha nesnel bir değerlendirme yapmak için kısa bir süre yazıdan uzak kalmak), varsa yanlışları ve eksiklikleri görmek için yazının okunması, yazıya son biçimin verilmesi gibi kısaca on adımda sıralanabilir. Bu aşamalar izlenerek oluşturulan bir yazı; başarılı, ilgi çekici, okunur ve bütünlüğü olan bir yazı olacaktır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012).

Yazma sırasında amaç düşünceleri açık, akıcı ve etkili bir biçimde iletmek olmalıdır (Raimes, 1987). İşeri ve Ünal (2012) yazma becerisinde içerik kadar sözbilimsel düzenlemelerin (buluş, düzen, seçim, bellekte tutma ve sunuş) de önemli olduğunu belirtir. Yazma becerisi metin türleri, tümceler arasında bütünlük oluşturan kip uyumu, neden-sonuç, süreç gibi mantıksal bilgiye dayanan ilişkilerin yanı sıra akıl yürütme, anlamsal ağların canlandırılması, analiz, sentez, planlama gibi kontrol merkezi bellek olan bir dizi bilişsel strateji içerir (Yalçın, 1997). Bir başka deyişle yazı; yazılı bir metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2008). İyi bir yazandan, metin oluşturma aşamasında, kelime seçimi, metni bağlama, söz dizimi, nitelik gibi konularda karar vermesi beklenir. Dili, yazıya dökmede yetkin ve söz konusu becerileri iyi bir biçimde öğrendikleri için yazarken herhangi bir sıkıntı yaşamayan başarılı kişiler amaçlarını gerçekleştirmek için planlama, bilgi üretme, değerlendirme, gözden geçirme ve çevresel düzenleme gibi stratejileri kullanabilir (Graham, Harris ve MacArthur, 2004).

Yazma eğitiminin davranışsal yönünden çok zihinsel yönüne ağırlık vermek ve geliştirilecek zihinsel becerilere odaklanmak daha doğrudur (Güneş, 2007). Bu noktada Hayes ve Flower'ın (1980) bilişsel yazma modeli, bu bilişsel süreçleri nasıl kontrol etmek gerektiği konusunda, yazana yardımcı olur. Hayes ve Flower'ın (1980) bilişsel yazma modeli şu basamaklardan oluşur: planlama, düşünceleri yazıya aktarma ve gözden geçirme. Planlama; düşünce üretme ile üretilen düşünceleri organize etmedir. Bir başka deyişle yazan, planlama

sürecinde, yazısıyla ilgili bilgileri bulur ve amaçlarına göre düzenler. Düşünceleri yazıya aktarma süreci ise metnin plana uygun olarak üretildiği basamaktır. Gözden geçirme basamağında ise yazı tekrar okunur ve bazı düzenlemeler yapılır. Yazma öncesinde zihinsel hazırlık ve zihinsel tasarım süreçleri tamamlanarak yazma aşamasına geçilir. Ancak bu aşamalar doğrusal olarak ilerlemek yerine her bir aşama yazan tarafından izlenip denetlenir ve gerektiğinde düzenlemeler yapılır. Yazma süreci, düşüncelerin önce bir taslak olarak oluşturulduğu ve başkalarıyla paylaşılmadan önce düzeltilerek sadeleştirildiği çok aşamalı bir süreçtir.

Yazma süreci araştırmacılar tarafından farklı kategorilerde ele alınır. Güneş'e göre (2007) yazma süreci; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak üç aşamadan; Akyol'a göre (2010) hazırlık, taslak oluşturma, yazma, yayımlama olarak dört aşamadan oluşur. Tompkins (2008), yazma sürecinin aşamalarını hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma ve yayımlama olarak ele alır. Düşünceleri keşfetmenin ve yeni bilgiler oluşturma bir yolu olarak metin üretme etkinliği olan yazma; dil bilgisi, yazım, noktalama ve biçim ile ilgili bilgileri de gerektirir. (Hayes, 2012).

Yazma eyleminin kendisi, yazanın geliştirdiği bir amaç ağının yönlendirdiği bir düşünme sürecidir. Bu özelliğiyle yazma sürecinde, öğrencinin zihinsel gelişimine katkı sağlayacak düşünsel etkinlikler iç içedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrendiklerini düzenleme, dili etkili bir biçimde kullanma, öğrendiklerini yeni bilgilerle zihinsel bağlantılar kurarak genişletme, söz dağarcığını genişletme olanağı sağlar (Güneş, 2016). Bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biri (MEB, 2006) olan yazma özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım eder. Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlar (Güneş, 2013). Yazma becerisinin gelişebilmesi için, bireyin düşündüklerini etkili ve düzenli anlatabilme yetisinin kazanması gerekir.

Yazma becerisi geliştirilirken dikkate alınması gereken birçok değişken vardır. İlk yazma, duygu ve düşüncelerin sembollerle ifadesi olmasından ötürü yazım bilgisi gerektirir. İkincisi, düşündüklerimizin, planladıklarımızın bir yansıması olması nedeniyle düşünmeyle ilişkilidir. Son olarak kişinin duyumsadıklarının, düşünce, dilek ve arzularının bir dışavurumunu sağlaması nedeniyle bireyin duygu ve düşünce dünyasını yansıtan bir araçtır. Ayrıca yazma; öğrenciyi, yazım ve noktalama, dil bilgisi ve metin bilgisine ilişkin çeşitli kurallarla sınırladığından kuralcıdır. Anlatım biçimine ve bireysel yaratıcılığa olanak

sağladığından sanatsaldır (Hamzadayı, 2010). Yazma becerisi diğer temel dil becerilerine ve bireyin dünya bilgisi, söz varlığı, yazım bilgisi, şematik artalanı gibi unsurlara bağlı olarak gelişir (Bayat, 2014). Yazma, karmaşık ve edinimi zor bir beceridir. Yazmanın karmaşıklığı, yazarın bir dizi farklı bilişsel işlemi eş süremli olarak yürütmesi gerekliliğinden kaynaklanır. Yazma sırasında kişiler, metinlerini döngüsel (yinelemeli) olarak işleyen bir süreçte planlar, metinleştirir ve gözden geçirir.

Hayes ve Flower (1980) yazma sürecinin üç boyutuna vurgu yapar. Bunlar sözbilimsel sorunları ve metni kapsayan “görev alanı” (the task environment); konu, okur ve diğer yazma planlarına ilişkin yazarın birikim ve bilgisini içeren “uzun süreli bellek”; planlama, metinleştirme (translating) ve gözden geçirme (reviewing) aşamalarına göndermede bulunan “yazma” sürecidir (Bayat, 2014). Yazma sürecinin bileşenleri (planlama, metinleştirme ve gözden geçirme) yinelemeli (döngüsel) olarak etkileşime girer. Kellogg (2008), bu süreçlerin uzmanlık ile özdevinimsel bir nitelik kazandığını, bir başka deyişle yazma etkinliğinin uzmanlıktan etkilendiğini vurgular. Dahası, yetkin yazarlar yazılarını geliştirmek için birtakım yazma stratejilerini kullanır. Yetkin yazarlarla yetkin yazmayanların planlama, metinleştirme ve gözden geçirme aşamalarında gerçekleştirdikleri metinsel eylemler, yazma hatalarının nedenlerini anlamada başlangıç noktası olabilir.

Yazma süreci, zihindeki bilgilerin birey tarafından irdelenmesiyle başlar. Yazmaya amacın, yöntemin, konunun ve sınırlarının belirlenmesiyle başlanır ve çeşitli zihinsel süreçler işe koşularak yeniden düzenlenir. Bu işlem sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi süreçlerle gerçekleşir. Bu karmaşık zihinsel işlemler sonucunda beyin tarafından düzene konan bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarım sağlanır (Güneş, 2013). Yazma hem planlama, gözden geçirme, düzenleme, yazma stratejisi kullanma gibi üst düzey becerilerin hem de el yazısı, yazım ve noktalama gibi düşük düzey becerilerin koordinasyonunu gerektirir (Graham ve Harris, 2000). Yazının ortaya çıkma sürecinde yazarın önceden yazıya hazırlık yapması, düşüncelerini yazıya aktarıp gözden geçirmesi ve yazısını düzenlemesi gibi üst düzey becerileri kullanması gerekir. Böylece yazar, yazının taslağını oluşturmadan araştırma, amaç belirleme, konuya ve türe karar verme gibi yazma öncesi aşamalara gerekli zaman ayırmış olur (Veit, Gould ve Clifford, 1997).

Yazma eğitimi uzun bir süreçtir ve pek çok becerinin birlikte geliştirilmesi ve uygulanmasını gerektirir. Anlatılmak istenen konuya ilişkin uygun sözcükleri seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, sözcükleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanmadan bir konuyu seçme, sınırlandırma,

belli bir amaca bağlama, bilgi toplama, planlama, planı yazıya dönüştürmeye kadar pek çok eylem yazma eğitiminin içinde yer alır (Özdemir, 2008). Raimes (1987), iyi yazılar yazmanın, öğrenilebilen ve uygulanabilen bir süreç olduğunu savunur. Bu nedenle yazma eğitimi, öğrencilerin yazma sürecinin gerekliliklerini kavrayabilmesi ve etkili bir biçimde ele alabilmesine yardımcı olmak için eğitim-öğretim programındaki izlencelerde yer almalı ve uygulamada da öğrencilere nasıl yazılacağı konusunda bilgi verilmelidir. Etkili yazma becerilerinin kazandırılabilmesi için yazma sürecine yönelik öğretimin gerekli olduğu sonucuna pek çok çalışmada ulaşılmıştır. Graham (2008) buradan hareketle, “etkili yazma öğretimi için zaman ayrılmalı ve farklı türler (örneğin öyküleyici, bilgi verici, ikna edici vb.) öğretilmeli, öğrencilerin yazmaya ilişkin bilgileri artırılmalı, yazı yazmaya olan ilgisi, motivasyonu ve heyecanı geliştirilmeli, stratejik yazarlar olmasına yardım ve rehberlik edilmeli, yetkin yazarlar olmaları için temel yazma becerileri öğretilmeli, yazma öğretiminde teknolojik araçlardan faydalanılmalı ve etkili değerlendirmeler yapılmalı” biçiminde yedi öneride bulunur.

Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yükler. Buna göre öğretmen, eğitim öğretimi etkin biçimde planlayabilmeli, alanına ilişkin derin bir entelektüel bilginin yanı sıra gerekli mesleki becerilere sahip olmalı ve ayrıca güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalıdır (MEB, 2017). Burada istenilen iletişim becerisinin güçlülüğü dil becerilerinde yetkinlik ile gerçekleşir. Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilir. Bu nedenle Türkçe öğretmenin dil becerilerine ilişkin yeterlilikleri ve bilinci yüksek olmalıdır. Türkçe eğitiminin en önde gelen hedefi, öğrencilerin temel dil becerilerini bulundukları sınıf seviyesine uygun olarak geliştirmeleridir (Göçer, 2010b). Temel dil becerilerinden biri olan yazma, bireyin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerinin aktardığı üst düzey bir beceridir. Yazma eğitiminin temel amacı, bireyin günlük yaşamda gereksinim duyduğu yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler ile (Yalçın, 2006) duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade ettikleri metinler oluşturma becerisini kazandırmaktır (Coşkun, 2013). Bu noktada öğrencilere düşen görev, yazma gibi çoğu zihinde gerçekleşen soyut işlemlerden oluşan bir beceriyi, temel yazma süreçlerini (planlama, tasarlama, düzenleme ve yayına hazırlama) kapsayacak biçimde ve stratejik olarak öğrencilere öğretmek olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yazma sürecine katılmaları ve bu süreci etkili bir biçimde yürütebilmeleri için öğrencilere destek olunmalı, farklı metin türlerinde strateji kullanımına yönelik uygulamalar

yaptırılmalı, öğrencilere yazarken birbirlerini izleyip birlikte düşündükleri ve yazdıklarını paylaştıkları destekleyici bir ortam sunulmalıdır. Öğreticiler, yazma sürecinin yapılandırılması, bilişsel süreçlerin işletilmesi, yazmadan önce, yazma sırasında ve sonrasında dönüt sağlamalıdır. Planlama, gözden geçirme, düzenleme ve yeniden yazma için zaman ayırmalı ve öğrencilerin özdüzenleme becerilerini geliştirici etkinliklerle yazma kaygılarının azalması ve yazma özyeterliklerinin artması için sürekli yazmaya vurgu yapmalıdır. Öğretmenler ayrıca, olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmalı, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde analitik düşünme ve yaratıcı düşünceyi geliştirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (MEB, 2017). Sonuç olarak, yazma becerisi hem iletişim becerisinin bir gereği hem de akademik olarak yetkinlik sağlanması için bireysel ve toplumsal yaşantının her aşamasında önemli bir beceri olarak yer aldığı ve bu becerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

2.1.2. Yazma Eğitiminde Planlama

Yazma, aklımıza geleni gelişigüzel sıraladığımız bir etkinlik değildir, düşüncelerimizi planlayacağımız ve düzenleyebileceğimiz bir yöntem gerektirir (İpşiroğlu, 1991). Bu nedenle birey önceden belli bir plana bağlı olarak üreteceği metnin düzenini sağlamak zorundadır ve düşüncelerin mantıklı bir akış içinde düzene sokulması için de plan yapmaya gereksinim vardır. Özdemir ve Binyazar'ın (2006) *düşünsel düzen* olarak açıkladığı plan, söylenecekleri ussal bir denetimden geçirme, aralarındaki bağlantıya göre sıralama ve biçimlendirme olarak tanımlanır. Hayes ve Nash'e göre (1996) planlama, yazma sürecine ve bu sürecin nasıl tamamlanacağına ilişkin düşünmeyi kolaylaştırır. Bu düşünme yalnızca oluşturulacak son ürünün gösterimini değil aynı zamanda ürünün başarılı olarak tamamlanması için gerekli olan alt amaçların da gözden geçirilmesini içerir. Yazma becerisinin kendine özgü kuralları ve özellikleri vardır. Bu kural ve özelliklerden biri, yazma becerisinin diğer becerilere göre fazla hazırlık ve planlama gerektirmesidir.

Yazma süreci belli bir sıraya bağlı olarak dizgesel olarak gerçekleşir ve yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yapılması gereken birtakım etkinlikler yer alır (Demirel, 1999). Yazmanın planlama, yazma ve gözden geçirmeden oluşan üç önemli aşaması vardır. Planlama, amaca uygun bir biçimde gerekli duyulan bilgiyi düzenleme; yazma, amaca uygun bir biçimde oluşturulan metindeki düşünceleri ve planı yazıya geçirme; gözden geçirme, amacın değerlendirilmesidir (Flower ve Hayes, 1981). Planlama, yazma ve konuşmanın öncelikli basamağıdır. Duygu ve düşünceler, konuşulurken ya da yazıya aktarılırken gelişigüzel biçimde anlatılamaz. Duygu ve düşüncelerin etkili bir biçimde aktarılabilmesi için

iyi bir planlama gerektirir. Konuşma ya da yazma edinimi sırasında duygu ve düşüncelerin belli bir sistem içinde düzenlenmesine ve sıralanmasına plan denir (Çelik, 2012).

Planlama, yazma sürecinin anahtar unsurudur. Yazma sürecindeki yetkinliğin büyük ölçüde yazarın akılda ya da kağıtta çeşitli biçimlerde plan (eylem planı, düzenleme planı ve söylem planı) üretme yeteneğine bağlı olduğu belirtilir. Alanyazında yazma sürecinde önemli bir strateji olarak yer alan planlama, yazma sırasında aynı anda birçok alt süreci birlikte yönetmeye çalışan yazarın çalışma belleğindeki engelleri kaldırmak için kullanılır (Flower ve Hayes, 1981; Hayes, 1996; Hayes ve Nash, 1996). Planlamanın temel işlevi içerik üretmedir ve planlama süreci; düşünce üretmeyi, düşünceleri düzenlemeyi ve hedef belirlemeyi içerir. Hayes ve Flower (1986) yazarların metinlerini, görev ortamından bilgi alarak ve uzun süreli belleklerinde içerik arayarak planladığını belirtir. Planlama sırasında yazarlar ayrıca metinleri için hedefler hazırlar ve bunları başarmak için kavramsal planlar tanımlar.

Yazma sırasında düşüncelerin arka arkaya sıralanması yeterli değildir. Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Yazmanın yaratıcı boyutu kargaşa, şans yapısı keşifler (serendipity) ve tesadüfler gerektirir; ancak yazıyı biçimlendirmek için anlatılacaklara bir sıra vermek ve onları bir disiplin içinde sunmak gerekir (Bayat, 2009). Yazılı bir metinde ifade edilecek düşüncelerin örgüsü planlama aşamasında yapılır. Planlama, metnin üretiminden önce yapılan düşünme sürecinde gerçekleşir. Planlama sürecinde, yazarın bilişsel süreçlerini denetlemesi ve yapılandırması gerekir. Böylece yazıya başlamadan önce yazılı sunumun görevini belirlemek, çalışmanın amacını oluşturmak, plan, yazma amacı ve konu bilgisini bütünleştirmek, soyut hedefleri somutlaştırmak, çatışmaları çözmek gibi bir dizi işlemi gerektirir (Flower, 1979). Planlama, bellekte var olan bilgilerin aktarımı yoluyla yeni bilgiler üretmek, bu bilgileri düzenlemek ve üretim bağlamına uygun olarak son metin için bir amaç belirleme işlevi olan karmaşık ve beklentisel bir süreçtir (Hayes ve Flower, 1980).

Planlama, stratejik bir bilgi dönüştürme sürecidir. Bir metnin planlanması, hazırlanması ve gözden geçirilmesi sırasında birtakım sıralı eylemleri gerekli kılar. Planlama sırasında, yazarlar, bir yazma görevinin veya toplumsal durumun istediği yanıtlara karşılık olarak bilgiyi arar, düzenler ve dönüştürürler. Planlama ise taslak oluşturma ve bir metni gözden geçirme sırasında da devam eden süreçtir. Planlama sırasında yazarlar bilgiyi araştırır, düzenler ve dönüştürür (Flower ve Hayes, 1981). Bir planı metne dönüştürmede taslak oluştururken, yazarların anlamlandırmaya dayalı, soyut ve hatta sözel olmayan anlam ifadelerini dilsel gösterime dönüştürmek zorunda kalabilir (Odell, Goswami, Herrington, 1983). Yazarlar, metinleri gözden geçirirken, keşfettikleri sorunlara yanıt olarak stratejik bir

tanımlama, belirleme ve onarma süreci yürütür. Flower ve Hayes (1980), iyi yazarların yazmaya yönelik daha ayrıntılı bir plan oluşturdıklarını ve yazı boyunca bu planı geliştirip değiştirmeyi sürdürdüklerini belirtir. Yetkin yazarlar, bir bütün olarak metin için açık kavramsal hedefler geliştirirler ve bunları içeriğin elde edilmesinde rehberlik etmek için kullanır. Ayrıca, yetkin olmayan yazarlar daha somut içerik hedeflerine odaklanır ve yalnızca konuya yanıt olacak içerik üretme eğilimine girer. Sonuç olarak, yetkin yazarlar daha ayrıntılı planlar geliştirir, bunları yazma süreci boyunca geliştirmeyi ve değiştirmeyi sürdürür.

Yazma sürecinin planlama aşamasına ayırdıkları zaman açısından da yetkin olan ve olmayan yazarlar arasında farklılıklar görülür. Yetkin yazarlar, metin için açık ve ayrıntılı kavramsal hedefler geliştirdiklerinden ve bunları içeriğin elde edilmesinde kılavuz olarak kullandıklarından planlama sürecine daha fazla zaman ayırır. Plan yapma ile kompozisyon yazma arasında bir ayrım yapmamış olan yetkin olmayan yazarlar plan yapan yetkin yazarlarla karşılaştırıldığında plan yapmanın, daha yetkin ve daha yetenekli yazarlarla ilişkili olduğu belirtilir (Bereiter ve Scardamalia, 1987). Genç ve daha az yetkin yazarların uzman yazarlara göre planlamada, metin yapısı bilgisini kullanma, içerik için belleği hazırlama ve sezgisel stratejiler oluşturma, yazma sürecini yönlendirmek için hedefleri kullanma oranının daha düşük olduğu belirtilir (MacArthur, Schwartz ve Graham, 1991). Genç ve daha az yetkin yazarlar belleği, konuyla ilgili bir içeriğin arandığı akla gelen her şeyin yazıldığı ve bir “bilgi anlatım” süreci olarak kullanırlar; yetkin yazarlar hem konuyla hem de amaçlarla ilgili içeriğin yazıldığı ve planlama sürecine yazma amacının da katıldığı “bilgi dönüşümü” süreci kullanır (Bereiter ve Scardamalia, 1987).

Planlama karmaşık ve ileriye dönük (anticipatory) bir süreçtir (Hayes ve Flower, 1980). Planlamanın bellekte yer alan bilgiyi açığa çıkararak yeni bilgi üretme, bu bilgiyi düzenleme ve metnin içine uygun bir amaç oluşturma işlevi vardır (Isnard ve Piolat, 1994). Yazma sürecinin önemli bir parçası olan planlamada düşünsel olarak metnin amacı saptanır, bununla ilişkili düşünceler geliştirilir ve düşünceler arasında bir düzenleme yapılır (Flower ve Hayes, 1981). Plan, bir yazıda öne sürüleceklerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanmasıdır. Bildiklerini, gözlem ve yaşantılarını nasıl kullanabileceklerini, okuduklarından nasıl yararlanabileceklerini göstererek bir yazıda söyleneceklerin nasıl bir düzen içinde verilmesi gerekir (Özdemir, 1991). Yazma öncesinde konu seçimi, yazma amacının, hedef kitlenin, yazı türünün belirlenmesi ile bilgi ve düşüncelerin toplanıp düzenlenmesi gibi aşamalar planlama sürecinin içinde yer alır (Tompkins, 2008). Düzenleme ve düzenleyiş anlamlarına da gelen plan, bir bakıma kompozisyon iskeletidir ve bir yazının kolay anlaşılır olmasını sağlayarak konuda birliği gerçekleştirir, doldurma sözlerin kullanılmasını önler, duygularımızı ve

düşüncelerimizi konuyla ilgili olarak ölçülü bir biçimde anlatmamıza yardım eder (Karaalioğlu, 1992) .

Planlama, nitelikli bir yazının en gerekli aşamasıdır; ancak yetkin olmayan kişiler yazılarında ya daha az ya da verimsiz olarak plan yapar (Graham ve Harris, 2007). Öğrencilerin birçoğu planlamayı, ne yazacakları konusunda bir süre düşünmek olarak görür ve öğrenciler genelde yazma öncesinde değil yazma sırasında düşünce üretme eğilimindedir. Ayrıca öğrenciler, sıklıkla düşünce üretme konusunda zorluk yaşadıklarından yakınırlar ve plan yapmadıkları için genel olarak önceki cümle ya da düşüncelerini, sonraki cümlelerin bir nedeni olarak görerek yazdıkları için yazılarında tutarsızlıklar vardır. Graham ve Harris (2007), yetkin olmayan kişilerin çoğunun planlamayı yazmanın kesinlikle gerekli bir unsuru olduğunu ancak yazılarının planlanması için çok az zaman harcadığı ya da hiç zaman harcamadığını belirtir. Bu durum, öğrencilerin planlamanın önemi veya planlamanın önemine ilişkin bilgili olmalarına rağmen, pratikte bu durumu görmezden geldiğinin bir işaretidir.

Planlamaya ilişkin var olan kanıtlar, yetkin olmayan yazarlara nasıl plan yapılacağını ya da taslak bir metnin nasıl düzenleneceğini öğretmenin yazılacak olan ana yazı üstünde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğunu destekler (Graham ve Harris, 2009). Flower ve Hayes (1980), yazmaya başlamanın bir beceri ya da bilgi konusu değil bir strateji sorunu olduğunu belirtir ve planlamanın yazma sürecinin gizli gücü olduğunu savunur. Hayes ve Nash'e göre (1996), planlamanın temel yararı; yazma görevini kolaylaştırması ve bilişsel olarak kısa süreli belleğe daha az iş yükü yüklemesidir (Manchon ve Larios, 2007). Hayes ve Nash (1996) planı metnin içeriğinin planlanması olarak nitelendirir. Ayrıca öğrencilerin metin üretmek için metnin içeriğine, düzenine ve/veya amacına yönelttiği dikkat oranı anlamında da kullanır ve planlama modelinde iki tür planlamaya değinir: yazma öncesinde planlama ve yazma sırasında planlama. Yazma sırasında planlama; metnin içeriği, düzeni ve amacına yönelik dikkat içeren planlama biçimidir. Yazma öncesi planlama ise yazma öncesinde metnin içeriği, düzeni ve amaçlarına yönelik dikkat içeren planlama biçimidir. Yazma öncesi planlama, metnin üretimi öncesinde yapılan planlama; yazma sırasında planlama, metnin üretimi sırasında yapılan planlamadır. Ancak, Flower ve Hayes (1980) metnin üretiminde yer alan bu alt süreçlerin mutlak bir sıralama içinde ya da birbirlerinden bağımsız olmasının gerekmediğini de vurgular. Bu yüzden bir yazar planlamasını yazma öncesi yapabileceği gibi yazma sırasında da yapabilir. Ancak yazma öncesi planlama, yazma sırasında planlama için yazarlara daha sağlam bir temel oluşturduğu gerekçesiyle alanyazında yazma öncesi planlama öğretimsel uygulamalar açısından daha uygun görünür. Bu temel sayesinde yazar, metne ilişkin değişiklikler yapabilir ve yazma sırasında planlamada daha esnek davranabilir. Özdemir ve

Binyazar (2006) da, bir yazıda plana her zaman sıkı sıkıya bağlı kalınmayacağını belirtir. Gerektiğinde planın ana maddelerinin sırasını da değiştirebilir ve bu sıralama nedenden sonuca, bilinenden bilinmeyene, özelden genele gidiş gibi duyuş ve işleyiş ilkelerine göre olur. Ağca (1999) planlamayı, dış planlama ve iç planlama olmak üzere ikiye ayırmıştır. İç planlama yazının içeriğine ilişkin unsurların nerede ve nasıl kullanılacağına ilişkin planlamadır, dış planlama ise yazının ilk sayfasından son sayfasına kadar yapılacak dış düzenlemelerdir. Dış planlama yazının biçimsel görünümüdür. Dış planlaması iyi yapılmış bir metin okuyucuyu yormaz, metnin okunması kolaylaşır. İç planlama ise metnin düşünce düzenidir.

Hedge (2005) planlı yazma sürecinin aşamalarını; isteklendirme, düşünce geliştirme, planlama ve ana hatlarını oluşturma, not alma, ilk taslağı oluşturma, yeniden gözden geçirme, yeniden planlama, taslağı yeniden oluşturma, düzenleme ve yayına hazırlama biçiminde ele alır. Yazmaya yönelik bu süreç tasarımı Hedge'in (2005) planlama aşamasını sürece yaydığı görülür. Bu aşamalarla birlikte düşünce geliştirme, planlama ve ana hatların oluşturulması, not alma, yeniden planlama gibi aşamaların hepsi planlama süreci kapsamında değerlendirilebilir. Özdemir ve Binyazar (2006), yazıyı planlamanın düşüncelerin dökümü, düşüncelerin ayrılması ve düşüncelerin kümelenmesi biçimde üç aşamalı olarak değerlendirir. Hayes ve Flower (1980) modelinde, planlamayı üç bileşen olarak ele alır: amaç belirleme, düşünce üretme ve düzenleme.

Kellogg (1996) planlamaya üç alt süreç önermiştir. Planlama alt süreci terimi, üç planlama ana alanına odaklanan herhangi bir süreci tanımlamak için kullanılır: metnin içerdiği düşünceleri üretme (düşünce üretimi), düşünceler arasındaki düzen ve ilişkiyi belirleme (düzenleme), metinde istenilen amaçları belirleme (amaç belirleme). Amaç belirleme aşaması da kendi içinde iki türe ayrılır: metinde bilginin kullanımına odaklanan içerik amaçları ve metnin kitlesi ile amacını belirlemeye odaklanan sözbilimsel amaçlar. Kellogg (1996) planlamayı bir bütünleştirme süreci olarak görür ve bütünleştirme sürecini yazarın bir metin üretmek için işe koştuğu karmaşık bilişsel ve devinişsel eylemler anlamında kullanır. Bütünleştirme sürecini üç ana sisteme ayırır: kodlama, uygulama ve izleme. Aşağıda ayrıntılandırıldığı biçimiyle her sistem daha fazla sürece de bölünebilir.

Kodlama: Kodlama sistemi *planlama* ve *dönüştürme* biçiminde iki yazma sürecine ayrılabilir. Planlama, metinde bulunacak düşünceleri üretme ve düzenleme ile metnin amaçlarını belirlemeyi içerir. Dönüştürme ise planlanan düşüncelerin kodlanarak kâğıda aktarımında kullanılacak dilsel yapıların seçildiği süreçtir.

Uygulama: Uygulama; düşünceleri, yazma aracıyla -kâğıt-kalem ya da klavye-sözcük işlemcisi fark etmeksizin- yazılı dil biçiminde kodlamak için gerekli kas hareketlerinin bilişsel ve devinışsel eşgüdümü anlamına gelir.

İzleme: İzleme, verilmek istenen anlam ile metindeki anlam arasında uyum sağlanıp sağlanmadığını değerlendirmek için metnin üretimi sırasında ya da metin üretiminden sonra yapılan okuma (reading) ve düzeltmeyi (editing) içerir.

Kellogg'a göre (1996) yazma süreci, sınırlı sığası olan çalışma belleği üstünde çeşitli istemler oluşturur ve bunlar *bilişsel istem/yük* olarak tanımlanır. Bilişsel işlem/yük, çalışma belleği tarafından işlenmesi gereken bilgi miktarını nitelemek için kullanılmıştır (Baddeley, 2007). Çalışma belleğinde bilişsel istem ve yükler şu biçimde değerlendirilir: Yazma modelinin temel birimlerinden çalışma belleği üstünde en büyük istemi kodlama (formulation) birimi kurar. İzleme (monitoring) birimi çalışma belleğinde biraz daha az istem oluştururken, uygulama (execution) birimi en az istem gerektirir. Çünkü uygulama (execution) işi anadilinde yazarlar için özdevinimselleşmiştir.

Anadilinde yazma stratejileri üzerine yapılan çalışmalarda, planlama alt süreçlerinde gözden geçirme ve düzenleme gibi daha farklı alt süreçler de yer alır (De La Paz ve Graham, 2002; Fidalgo, Torrance ve Garcia, 2008; Graham ve Perin, 2007; Page-Voth ve Graham, 1999; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Troia ve Graham, 2002). Bütünleştirme sürecinde yazarların hem yazma öncesi hem de yazma sırasında planlamayı kullandığı genel olarak kabul görmüştür. Ancak yazma öncesi planlama eğitsel uygulamalarda kullanım için daha uygun görünen, stratejik bir süreç olan planlamadır. Ayrıca yazma öncesi planlama daha kapsamlı bir yazma sırası planlama için temel oluşturur. Planlama, bütünleştirme sürecinde önemli bir strateji olarak belirlenmiştir. Bu strateji, aynı anda birçok yazma birimini (örneğin kodlama, uygulama ve izleme) ve sürecini (örneğin planlama ve dönüştürme) yöneten yazarın bilişsel istem yükünü hafifletmek için kullanılabilir (Flower ve Hayes, 1980; Hayes ve Nash, 1996; Kellogg, 1996). Hayes ve Nash'in (1996) planlama modeli, yazma öncesi planlamayı, bütünleştirme öncesinde gerçekleşen planlama olarak tanımlar. Ancak Flower ve Hayes (1980) yazma sistem ve süreçlerinin belirli bir sırada gerçekleşmek zorunda olmadıklarını ancak bunun birbirlerinden bağımsız hareket ettikleri anlamına da gelmeyeceğini belirtmiştir. Bu düşüncüyü, Kellogg (1996) anadilinde yazmada çalışma hafızası modeliyle destekler. Bu yüzden, araştırmacılara göre bir yazar, planlamayı yazmaya başlamadan önce yapabileceği gibi yazma sırasında da gerçekleştirebilir.

Haas (1989) yazma sürecinde planlamanın bir süreklilik olduğu ve yazarın metnin içeriğini oluşturmak için yüksek düzeyde planlardan, metnin dilsel yapısını oluşturmak için

düşük düzeyde planlardan yararlandığını belirterek planlama türlerini dörde ayırır: süreç planlama (yüksek düzey), sözbilimsel planlama (yüksek düzey), kavramsal planlama (yüksek düzey), sıralı planlama (düşük düzey).

- **Süreç Planlama (Process Planning):** Haas'ın (1989) yüksek düzey bir planlama türü olarak belirttiği süreç planlama, yazarın yazma sürecince kendisini süreç içinde tutarak yapacağı işlemleri ve yansıtıcı düşünme eylemlerini içerir. Bu süreçte yazarlar kendilerine “Bunu tekrar okuyacağım.” “Buna daha sonra dön.” ya da “Sanırım, bitirmem gerek.” gibi yorumlarda bulunur. Ayrıca süreç planlama, Flower ve Hayes'in (1981) süreç temelli bilişsel yazma modelinde yer alan yazarların görevlerini sürdürmeleri için kendilerine verilen yönergeleri yerine getirmek için oluşturduğu planlama süreci ile benzerlik taşır.
- **Sözbilimsel Planlama (Rhetorical Planning):** Yazma sürecinde yazarın metnin sözbilimsel boyutu üzerine planlama yapmasını sağlayan ve yüksek düzey bir planlama türü olan sözbilimsel planlama, oluşturulacak metnin bileşenlerinden okur, bağlam, yazma amacı ve yazarın konuya ilişkin düşüncesine yönelik bilgilerin düzenlendiği durumlardan oluşur. Bu süreçte yazarların kendileri için kullandıkları ifadeler örnek olarak “Nasıl gidiyorum?” ya da “Okuru bu düşüncenin yanlış olduğuna ikna etmem gerek.” gibi cümleler gösterilebilir.
- **Kavramsal Planlama (Conceptual Planning):** Metnin yapısını ve kavramsal anlamını kurgularken yazarı yönlendiren ve yüksek düzey bir planlama türü olan kavramsal planlama, yazarların içerik üretimi, konu belirleme, düşünce geliştirme ve yürütme, düzenleme, ayırtılandırma ve örnekler bulma gibi konulara da odaklandığı ayrıntılı bir planlamadır. Bu süreçte yazarlar kendilerine “Sanırım şimdi gerçekten ayırtılara inmem gerekli.” gibi yorumlar yapar.
- **Sıralı Planlama (Sequential Planning):** Sözcüksel ve sözdizimsel düzenlemeye veya anlamın metinsel ifadesine odaklanan, düşük ya da yüksek düzey olarak iki türe ayrılan sıralı planlamada yazar, dilsel yapıları belli bir sıraya nasıl koymasına gerektiği konusunda düzenlemeler yapar. Bu süreçte yazarlar kendilerine “Öğrenciler mi yoksa çocuklar mı demeliyim?” (düşük düzey), “Bunu iki paragraflık yapacağım.” (yüksek düzey) gibi soruları sorarak planlama yapar.

Odell (1993), planlamayı eylemde yansıtma (reflection-in-action) olarak görür ve bu görüşü alanyazında planlama sürecinde yer alan sesli düşünme protokolleri (think-aloud protocols) kullanımını destekler. Haas (1989), Bereiter ve Scardamalia (1987) ve Odell (1993) yazma sırasında planlamayı yansıtıcı bir eylem olarak görür. Haas (1989: 182), “planlama

genellikle yazma öncesi ve sırasında oluşan yansıtıcı bir eylemdir.” der. Bu tanım, düşünce oluşturmada ve düşündüklerini aktarmada bir yöntem olarak sesli düşünme protokollerini kullanmanın önemini açıklar. Odell (1993), planlamanın tıpkı yazma gibi yansıtıcı bir eylem olduğunu ve planlamanın sesli düşünmeyi de içerdiğini belirtir. Planlamayı açıklamak için Odell (1993), Schön'ün (1983) terminolojisinde yer alan “eylemdeki yansıma” (reflection-in-action) terimini kullanır. Burada eylemdeki yansıma, “yaptığımız şeyin etkilerini ve sonuçlarını düşünebilme yeteneğimizdir.” (Odell, 1993: 97). Eyleme geçme, yazma sırasında karşılaşılan bir sorunu orada çözmede yardımcı olur. Odell (1993), eylemde yansımayı yazma sırasında oluşan “içsel bir diyalog” olarak ele alır ve yetkin yazarların yazmada yansıma eylemini kullanarak çeşitli geri dönüşler yaptıklarını ve düşüncelerini yeniden biçimlendirerek yazılarına kattıklarını belirtir. Yazma öncesinde yazar kendine metin oluşturma sürecine rehberlik edecek birtakım sorular sorar ve yazma sırasında bu sorulara yanıtlar arar. Sorular sözbilimsel alanda karşılaşılan sorunları içerik alanında ulaşılacak alt hedeflere dönüştürülmesiyle üretilir (Bereiter ve Scardamalia, 1987). Eylemdeki yansıma, yazarların metnin içeriğini üretme biçimini değiştirmeyen sesli düşünme protokolleriyle yakalanabilir (Levy ve Ransdell, 1995) ve düşünmeyi düşünmeyi sağlar.

Kuramlarda da belirtildiği gibi planlama, yazma süreci içindeki en önemli süreç olarak yer alır. Dil becerisi dışında metin türleri, tümceler arasında bütünlük oluşturan zamansal sıralama, neden-sonuç, süreç gibi mantıksal bilgiye dayanan ilişkilerin yanı sıra akıl yürütme, anlamsal ağların canlandırılması, analiz, sentez, planlama gibi denetim merkezi bellek olan bir dizi bilişsel strateji içeren (Yalçın, 1997) yazmada plan yaparken de stratejik olmak gerekir. Planlama stratejileri, yazma sırasında birçok alt süreci birlikte yönetmeye çalışan yazarın çalışma belleğindeki engelleri kaldırmak için kullanılabilir (Hayes ve Flower, 1980; Hayes, 1996; Hayes ve Nash, 1996; Kellogg, 1996). Yazmayı planlamada strateji kavramı, yazma sırasında çalışma belleğinde tutulan bilgilerin yükünü azaltmak ve belleğin verimliliğini en üst düzeye çıkarmak için bir dizi etkinlik olarak tanımlanır (Nunan, 2004; O'Malley ve Chamot, 1990). Öğrenciler, tutarlı bir metin oluştururken çalışma belleğinin sınırlı sığası nedeniyle yazma öncesi planlama, not alma, taslak oluşturma gibi bir dizi stratejik etkinlikte bulunur. Çalışma belleğinin doğası gibi, öğrencilerin kullandıkları stratejiler de gerçekleştirdikleri görevden etkilenecek farklılaşır. Özellikle, planlama sırasında stratejinin kullanılması, iletişimde yaşanan aksaklıkları hafifletmek veya iletişimi etkinleştirmek amacıyla sözlü ve sözsüz stratejileri kullanma yeteneği olarak adlandırılan “stratejik yetkinlik” kavramına bağlıdır (Bachman, 1990). Bachman (1990), stratejik yetkinliğin dil yeterliliği dışında tutularak yapılacak testin başarımının başlangıçta ölçülmesi amaçlanan özel yeteneklerden

daha fazla etkileyebileceğini savunur. Ayrıca sınıf ortamı ya da test ortamı ayrımı olmaksızın strateji kullanımıyla ilgili bir planlama etkinliğinin, öğrencilerin verilen bir görevi yerine getirme sıklıklarını da artırdığını belirtir. Örneğin, yazma öncesi planlama, yazma sırasında kaygıyı azaltırken taslak oluşturma, bir yazılı anlatımın oluşturulmasında özellikle içeriğinin planlanmasında yazana destek olacaktır.

Pek çok farklı bileşenden oluşan yazmanın hem her bir bileşeninin hem de özelde planlama bileşeninin durumunun çeşitli çalışmalarla sınanması önem taşır. Planlamanın yazma sürecine etkisi pek çok çalışmada araştırılmıştır (De La Paz ve Graham, 2002; Galbraith, Ford, Walker ve Ford, 2005; Graham ve Perin, 2007; Rau ve Sebrechts, 1996; Kieft, Rijlaarsdam, van den Bergh, 2006). Çalışmalarda hem kompozisyon yazmadan önce yapılan planlamanın metnin niteliğine olan etkisi hem de farklı planlama etkinliklerinin öğrencilerin yaşına ve gelişimine göre nasıl değiştiği araştırılmıştır (Page-Voth ve Graham, 1999). Öğrencilerin ön planlama becerilerinin kompozisyon niteliği ile ilişkisi de araştırılmış, yazmadan önce plan yapmanın kompozisyon niteliği ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirtilmiştir (Berninger, Fuller ve Whitaker 1996). Sonuç olarak, yazma becerisini geliştirmenin bir yolu olarak planlama becerisinin geliştirilmesi ve bu alanı geliştirecek deneysel çalışmaların yapılması alanyazına sağlayacağı katkı bakımından oldukça önemlidir.

2.1.3. Yazma Eğitiminde Strateji Kullanımı

Strateji sözcüğü “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yolların ve uygulanan yöntemlerin tümü, izlem” olarak tanımlanır (TDK, 2015; Dil Derneği, 2018). Alanyazında strateji kavramı ise, “öğrenme-öğretme sürecinde, öğrenme kazanımlarına ulaşabilmek için izlenen yol; bir amacı gerçekleştirmek için işe koşulan yöntem, teknik ve taktiklerin tutarlı ve dirik bir örüntüsü” biçiminde yer alır (Sönmez, 2008; Taşpınar ve Atıcı, 2002). Strateji, genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak ele alınır (Ün Açıkgöz, 2009). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Programı’nda (TELC, 2013) “bir bireyin kendi belirlediği ya da verilen bir görevi yerine getirmek için seçtiği, her bir düzenlenmiş, amaç odaklı ve yönlendirilmiş eylemler ve süreçler dizisi” olarak tanımlanan strateji, bir amacın gerçekleştirilmesi için kullanılan plan, adım veya bilinçli eylemlerdir (Oxford, 1990:8). Strateji, yazarın amacına ulaşmak için kullandığı bir dizi işlemler sistemi olarak ifade edilebilir. Stratejiler, yazma sürecine ve yazılacak metnin türüne göre uygun biçimde öğrencilerin düşünce üretmelerini ve düşüncelerini etkili bir yazılı anlatımla okuyucuyla buluşturmalarını kolaylaştıran araçlardır. Yazma stratejileri, yazarın kendisinden istenilen yazma görevini gerçekleştirmek için işe koştuğu bir dizi işlem ve uygulamayı kapsar. Bu

süreç, beyin fırtınası ve anlamsal ağlar gibi basit stratejilerle, bir rapor yazma gibi karmaşık yazma görevlerindeki çoklu stratejilerin birleşiminden de oluşabilir.

Bireylerin bilgiye ulaşma yollarını etkin bir biçimde kullanmalarını sağlayan ve öğrenimi kolaylaştıran araç olan stratejiler, öğrenciler tarafından kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek ve geliştirmek için atılan önemli bir adım olarak görülür (Oxford ve Nyikos, 1989) ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme çıktılarının istenilen sürede ve nitelikte tamamlanabilmesini sağlar. Bu nedenle bir konu bilgisine ulaşmak için çeşitli planlar yapılarak ilgili amaca yönelik bir yol izlenerek daha etkili, verimli öğrenmeler sağlanabilir. Bu nedenle öğrenmeyi gerçekleştirmek ve geliştirmek amacıyla stratejiler sıklıkla kullanılan öğrenme araçlarıdır. Bireyin bir eylemi gerçekleştirirken tek başına kullanabildiği araçlar olan stratejiler, öğrenmek veya öğretilmek istenilen bir konuya ilişkin düşüncelere odaklanılmasını sağlayarak konu alanında planlanan amaca ulaşılmasını kolaylaştırır. Alanyazında öğrenme-öğretme sürecinde kesin, doğru ve tek strateji kullanımının olmadığı, konu alanı kapsamında strateji kullanımının çeşitlenebileceği, bireyin öğrenme-öğretme biçimine uyacak ve bu süreçte katkı sağlayacak stratejiler kullanmanın ve yeni stratejiler bulmanın önemi vurgulanır.

Strateji öğretimi, genel bir bakış açısı olarak öğretim ortamı için etkinliklerin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar olan tüm süreç yön verir (Dick, Carey ve Carey, 2001). O'Malley ve Chamot (1990), dil öğrenme stratejilerine odaklandıkları çalışmalarında stratejilerin bireylerin yeni bilgileri anlama, öğrenme ve saklamasına yardım eden özel düşünce ve davranışlar; iletişim becerilerini geliştirmede gerekli olan etkin, özyönlendirmeli ve katılımı sağlayan araçlar olarak tanımlamıştır. Günümüzde eğitim-öğretim alanında strateji kavramının önemi artmış ve öğrencinin yeni bir durum karşısında kolay, daha etkili, daha özyönelimli, daha eğlenceli, daha hızlı öğrenmesini sağlamak için oluşturulan tüm etkinlikleri içererek strateji kavramının kapsam alanı genişletilmiştir. Bu bağlamda stratejilerin genel anlamıyla, yeni bilgi ve becerilerin edinimini, kavranmasını ve sonrasında aktarılmasını kolaylaştıran düşünce, davranış ve duyguları içerdiği söylenebilir (Weinstein, Husman ve Dierking, 2000).

Yazma, stratejik bir bilgi dönüşüm sürecidir. Yazma stratejileri, kişinin belli bir amaca yönelik olan bir yazma görevini başarıyla tamamlamak için uyguladığı yöntemli, bilinçli ve çaba gerektiren (Graham ve Harris, 2005) işlemlerdir. Leki (1995), yazma stratejilerini iyi yazarların metin üretmek için yürüttüğü eylemler olarak tanımlar. Yazma stratejilerinin metni birkaç kez tekrar okumak ve/veyadüzeltmek gibi yazma öncesi ya da yazma sonrası birtakım işlemlerden oluşabileceğini belirtir. Bu işlemler yazılı metne ve yazma sürecine pek çok yönden katkı sağlar. Örneğin, yazma öncesi plan yapma, yazma sırasında kaygıyı azaltırken

taslak oluşturma da bir metnin inşasında özellikle metnin içeriğinin planlanmasında yarar sağlayacaktır (Kellogg, 1994).

Öğrenciler, tutarlı bir metin oluştururken çalışma belleğinin sınırlı sığası nedeniyle *yazma öncesi planlama, not alma, taslak oluşturma* gibi bir dizi stratejik etkinlikte bulunurlar. Çalışma belleğinin doğası gibi, öğrencilerin kullandıkları stratejiler de gerçekleştirdikleri görevden etkilenecek farklılaşır. Yazmayı planlamada strateji kavramı, yazma sırasında çalışma belleğinde tutulan bilgilerin yükünü azaltmak ve belleğin verimliliğini en üst seviyeye çıkarmak için yürütülen bir dizi etkinlik olarak tanımlanır (Nunan, 2004; O'Malley ve Chamot, 1990). Özellikle, planlama sırasında strateji kullanılması, iletişim aksaklıklarını azaltmak veya iletişimi etkinleştirmek amacıyla sözlü ve sözsüz stratejileri kullanma yeteneği olarak adlandırılan “stratejik yetkinlik” kavramına bağlıdır (Bachman, 1990).

Alanyazında yazmanın bilişsel süreçlerindeki stratejilerin yerini belirlemeye ilişkin özellikle 80'li yılların sonlarında ve 90'lı yılların başlarında pek çok araştırma yapılmıştır. Alanyazında yer alan ve iyi bilinen strateji öğretimi modellerden bazıları şu biçimdedir:

- Hayes ve Flower (1980): Bilişsel Stratejiler Teorisi (Cognitive Strategies Theory)
- Harris ve Graham (1992): Özdüzenlenmeli Strateji Geliştirme Modeli (Self-regulated Strategy Development)
- Chamot (2005): Strateji Tabanlı Öğretim (Strategy-Based Instruction)
- Fidalgo, Torrance ve Garcia (2008): Bilişsel Özdüzenleme Eğitimi (Cognitive Self-regulation Instruction)
- Leavitt-Noble (2008): Bütünleşmiş Model (Integrated Model)

Bu öğretim modellerinin ortak noktası, doğaları gereği “stratejik” olmalarıdır. Rubin (1987), tüm strateji öğretimi modellerinde ortak olan ve strateji öğretimi için gerekli olan dört adımlı bir düzeneği listeler: İlk adım, öğrencilerin şimdiki durumlarında kullandıkları stratejileri belirlemek ve strateji öğretimine ilişkin farkındalık yaratmaktır. İkinci adım, öğretmenin öğretmeyi planladığı stratejileri sunmasını ve konu alanı strateji modellemesini içerir. Üçüncü adım, kapsamlı bir uygulama için olanak sağlanması ve uygulamaların yapılmasıdır. Bu adımda asıl nokta, öğretmenin ya da etkinlik materyalinin yönlendirici desteğiyle öğrencilerin özerkliklerini kazanmaları ve strateji öğretiminde aşamalı olarak devinışselleşmeleridir. Modeli oluşturan son adım, yapılan strateji öğretme etkinliğinin özdeğerlendirilmesini yapmak ve stratejilerin yeni durumlara aktarılmasını sağlamaktır.

Yazma sürecinde yansıtıcı bir görev üstlenen stratejiler (Hayes ve Flower, 1980) bir öğretim yöntemi olarak hem birinci hem de ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılır. Leki (1995), ikinci dilde yazma stratejisi üzerine gerçekleştirdiği

kapsamlı çalışmasında on farklı yazma stratejisi ulamı oluşturmıştır. Bu kategorilerde yer alan stratejiler esnek bir yapıdadır ve stratejilerden herhangi biri yazma sırasında karşılaşılan sorunun çözümüne katkı sağlamazsa bir diğer yazma stratejisinden yararlanılabilir. Değinilen bu on kategori şu biçimdedir:

- Açıklama Stratejileri (Örneğin, verilen bir yazma ödevine ilişkin öğretmenle konuşmak).
- Odaklanma Stratejileri (Örneğin, verilen bir yazma ödevini birkaç kez yeniden okumak).
- Önceki Yazma Deneyimlerine Başvurmak (Örneğin, verilen bir yazma ödevinde geçmiş yazma deneyimlerine atıfta bulunmak).
- Birinci Dil/Kültüre İlişkin Bilgilerden Yararlanma (Örneğin, verilen bir yazma ödevinde daha önceki çeşitli deneyimlerinden ve bilgiye erişim olanaklarından yararlanmak).
- Stratejileri Düzenlemek için Geri Bildirimi Kullanma (Örneğin, verilen bir yazma ödevinde kullanacağı stratejilere ilişkin geribildirim almak).
- Alanyazında Yer Alan Diğer Yazma Stratejilerinin İncelenmesi (Örneğin, alanyazındaki makalelerde, kitaplarda yer alan diğer strateji modellerini bulmak).
- Var Olan/Geçmiş Yazma Eğitimi Kullanma (Örneğin, verilen bir yazma ödevi için daha önce öğretilen bir stratejiyi kullanmak).
- Öğretmenlerin İsteklerine Uymak (Örneğin, verilen bir yazma ödevinde öğretmenin isteklerine uymak).
- Yazarken Yaratıcı Olmak (Örneğin, verilen bir yazma ödevinde öğretmen tarafından verilen ölçüte göre değil kendi yaratıcılığıyla yazmaya çalışmak).
- Bilişsel İstemleri Yönetmek (Örneğin, verilen bir yazma ödevi sırasında diğer derslere ilişkin yüklerini, bellekte yer alan diğer bilişsel yükleri yönetmek)

Bu kategorilerde yer alan stratejilerde de görüldüğü gibi strateji öğretimi alanyazında kapsamlı bir biçimde yer alır. Oxford (1990), strateji öğretiminin kapsamını yedi adımda açıklar. Oxford'a (1990) göre ilk adım, öğrencilerin gereksinimlerini ve öğrenme için uygun olan zamanlarını belirlemedir. Bu adım, öğrenenin türünü, gereksinimini, art alan bilgisini ve öğretim için uygun olduğu süreyi belirlemeyi gerektirir. İkinci adım, öğretim planı için uygun stratejileri seçmedir. Bu adımda, öğrenenlerin çoğu için yararlı olacak ve başka *dil durumlarına (language situations)* da aktarılabilecek stratejiler seçmek önem taşır ve seçilen stratejiler zorluk bakımından çeşitlendirilerek zor ve kolay stratejiler bir arada sunulmalıdır. Üçüncü adım, strateji öğretiminin güncel dil öğretim programıyla bütünleştirilmesiyle ilgilidir.

Bir konuda yapılacak strateji öğretiminin, o konuyu içeren güncel dil öğretim programı ile bütünleştirilmesi gerektiği aktarılır. Güncel dil öğretim programı ile strateji öğretiminin bütünleştirilmesi, öğretilmesi planlanan stratejilerin daha anlamlı bir uygulama ortamı içinde gerçekleştirilmesi açısından önemli olduğu belirtilir. Ancak strateji öğretiminin, seçilen stratejilerden oluşan iyi planlanmış bir program yardımıyla, güncel dil öğretim programından bağımsız olarak da gerçekleştirilebileceğine de değinilir. Dördüncü adım, güdüsel durumların dikkate alınmasını içerir. Bu adımda, strateji öğretiminde öğrenenlerin güdülenmiş olmaları gerektiğine değinilir. Öğrenenlerin, strateji öğretimi sonrasında gerçekleştirecekleri görevlerde daha iyi olacaklarına ilişkin farkındalıklarının oluşturulması onlara yüksek bir güdülenme kaynağı oluşturacaktır. Beşinci adım etkinlik ve materyal hazırlamadır. Burada önemli olan nokta, etkinlik ve materyallerin öğrenenler için uygun, ilgi çekici ve anlamlı olmasıdır. Altıncı adım, stratejinin uygulama adımıdır. Bu adım kaynaklarda “tamamen bilgilendirilmiş olma” adımı olarak da yer alır. Burada strateji öğretiminin önemi ile öğrenilen stratejilerin yeni durumlarda nasıl kullanılabileceği konularında öğrenenlerin mümkün olduğunca eksiksiz bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanır. Yedinci adım, strateji öğretiminin değerlendirme aşamasıdır. Öğrenenlerin strateji öğretime ilişkin yorumlarının mutlaka alınması ve onların yapılan öğretimin bir parçası biçimine getirilmesi gerektiği belirtilir. Bunun dışında, öğrenenlerin özdeğerlendirme yaparak sonuçlarının irdelenmesi ve öğreticilerin gözlemlerinin de strateji öğretiminin başarısını değerlendirme de araç olarak kullanılması için önemlidir. Değerlendirme kriterleri, konu alanını geliştirme, genel beceriyi geliştirme, öğrenilen stratejinin sürdürülmesi, stratejinin yeni görevlere aktarılması ve öğrenci tutumlarında iyileşmeler olarak belirtilmiştir. Son olarak, verilen strateji öğretimini gözden geçirmek gerektiği belirtilir. Etkinlikleri, etkinlik materyallerini ve genel öğretim programını yeniden gözden geçirip düzeltme, değerlendirme aşaması ışığında dikkate alınması gereken önemli bir noktadır.

Alanyazında, strateji öğretime ayrıntılı olarak yer verilse de strateji öğretiminin nasıl olacağı alanyazında tartışmalı bir konudur. Bir grup araştırmacı strateji öğretiminin konu alanından ayrı bir biçimde gerçekleşmesi gerektiğini savunurken bir diğer grup konuyla birlikte öğretimin gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Chamot ve O'Malley (1990) çalışmalarında, strateji öğretimi türüne ilişkin [strateji öğretimi modelleri: *ayrı ve bütünleşik* strateji öğretimi ile *doğrudan veya yerleşik (gömülü) (embedded)*] alanyazında var olan argümanları şu biçimde açıklar: Ayrı bir strateji öğretimi programının uygulanmasını destekleyen argüman, öğrencilerin aynı anda hem konunun içeriğini öğrenmek hem de stratejilere odaklanmaya çalışmak yerine onların yalnızca stratejilere odaklanması gerektiği

biçimindedir. Bu argüman savunucularına göre, ayrı bir strateji öğretimi programının uygulanması öğretilmek istenen stratejilerin daha iyi öğrenilmesini ve diğer alanlara aktarılabilmesini destekler. Ayrıca bütünleştirici bir strateji öğretimi programının uygulanması gerektiğini savunanlar, bir stratejiyi bağlamda öğrenmenin, ayrı beceriler biçiminde öğrenmekten daha etkili olduğunu vurgular. Böylece verilen *otantik görevlerde* strateji uygulamayı öğrenenlerin diğer alanlara strateji aktarımını daha kolay sağlayacağını belirtilir. Uygulanacak olan strateji öğretimi programının doğrudan mı yoksa konunun içine yerleşik (gömülü) biçimde mi olması gerektiği konusunda da farklı görüşler vardır. Doğrudan strateji öğretimde, öğrenciler hedef stratejinin değeri ve amacına ilişkin açıkça bilgilendirilirken konunun içine yerleşik strateji öğretiminde bu durumun göz ardı edilebileceği savunulur. Yerleşik (gömülü) öğretimde, öğretim sırasında özel olarak tasarlanmış etkinlikler veya materyaller öğrencilere sunulur, ancak stratejinin amacı veya kullanımına ilişkin doğrudan bilgi verilmediği için bu öğretim türünün, stratejileri yeni alanlara aktarma konusunda daha az başarılı olduğu belirtilir (Chamot ve O'Malley, 1990). Yine de alanyazındaki genel eğilim *yerleşik (gömülü)* strateji öğretimi yerine *doğrudan* strateji öğretimi biçimindedir (Zimmerman, 2008; Chamot & O'Malley, 1990; Graham ve Harris, 2009).

Yazma, öğrenmenin ve ne bildiğimizi göstermenin en güçlü araçlarından biridir (Santangelo ve Olinghouse, 2009). Farklı birtakım süreç ve stratejileri gerektiren yazma düşünme ve düşünceleri sistemli bir biçimde bir araya getirme gibi farklı işlemler gerektiren (Ungan, 2007; Göçer, 2014) ve birçok bileşenden oluşan bilişsel bir beceridir ve özenli bir biçimde düzenlenmesi gereken bir süreçtir. Bu nedenle birey, yazma sürecini izlemek ve kontrol altında tutmak için yazarken strateji kullanmalıdır. Kellogg (1994) yazma stratejilerini *yazma öncesi stratejileri*, *taslak düzeltme stratejileri* olarak iki ana başlıkta ele almış; *listeleme*, *salkım*, *taslak oluşturma* gibi stratejilere bu başlıklar altında yer vermiştir. Leki (1995) stratejileri, *metin üretme stratejileri* ile *metin düzenleme ve düzeltme stratejileri* olarak ikiye ayırmış ve bu stratejilerin *düşünce arama ve bulma*, *düşünceleri destekleme* ve *düşüncelerin sunumunu gözden geçirme* aşamalarını içerdiğini belirtmiştir. Clouse (2005), yazma stratejilerini *ön yazma*, *taslak*, *gözden geçirme* ve *düzeltilme stratejileri* olarak sınıflandırmıştır. Yapılan çalışmalar; *amaç belirleme*, *bilgi toplama*, *serbest yazma*, *kümeleme/salkım yöntemi*, *beyin fırtınası*, *konuyu değişik açılardan irdeleme*, *kendi deneyimlerinden yararlanma*, *kendini değerlendirme*, *başkalarıyla konuyla ilgili tartışma* gibi birçok strateji yazma öncesi, yazma sırası ve sonrasında işe koşularak daha yetkin yazıların ortaya çıkması sağlanabileceğini gösterir (Leki, 1995; Clouse, 2005; Harris, Santangelo ve Graham, 2010).

Graham ve Harris (2005), yazma sırasında karşılaşılan sorunlarla başa çıkmanın en doğrudan yolunun etkili yazma için gerekli olan *planlama*, *gözden geçirme* gibi stratejileri kullanmak olduğunu belirtir. Bereiter ve Scardamalia (1987), *gözden geçirme* stratejilerinin özellikle uzman yazarlar tarafından kullanılan stratejilerden biri olduğunu ve yetkin olmayan yazarlar tarafından daha az kullanıldığı düşüncesindedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında da yetkin olan ve olmayan yazarların kullandığı yazma stratejilerinin, birbirine benzese de birçok açıdan farklı olduğu görülür. Yetkin olan yazarlar, yazma öncesi stratejilerini kullanmaya özen gösterirken yetkin olmayan yazarlar genelde plan yapmadan veya taslak hazırlamadan önce içeriği veya metnin tamamını ortaya koymaya çalışır. Bunun yanında yetkin yazarlar yazmayı sadece bildiklerini aktarma süreci olarak değil aynı zamanda ana düşünceye ilişkin yeni düşünceleri keşfetme ve geliştirme süreci olarak da görür (Torrance, Thomas ve Robinson, 1994). İyi yazarlar stratejik yazarlardır ve yazılarını oluşturmak, geliştirmek ve yazma sürecini desteklemek amacıyla çok çeşitli stratejiler kullanır. Bu stratejiler genel olarak *planlama*, *metin üretme*, *değerlendirme* ve *metni gözden geçirme* aşamalarını içerir. Metin üretme sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gereken birtakım etkinlikler olduğu için yazarken stratejik davranmak daha iyi bir metin üretebilmek için önemlidir. Temelde bireyin bir konuya ilişkin kendi düşüncelerini ve bakış açısını aktarması olan yazma, bireyi çeşitli stratejileri kullanmaya yöneltir. Metin üretimi çok çeşitli olduğundan alanyazında farklı metin türlerini yazmaya yönelik kullanılabilecek farklı yazma stratejileri yer alır. Çalışmalarda metin türlerine uygun olarak [örneğin; ikna edici (Graham ve Harris, 2005), bilgilendirici (Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005; De La Paz ve Graham, 2002; Mason, Snyder, Sukhram ve Kedem, 2006), açıklayıcı (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008) ve öyküleyici (Mason, Harris ve Graham, 2002; Almadani, 2013)] farklı yazma stratejileri kullanılmıştır.

Bireyin öğrenme sürecine ilişkin farkındalık kazanmasında ve öğrenme etkinliğini düzenlemesinde *öğrenmeyi planlama*, *öğrenilecek bilgileri örgütleme*, *öğrenmenin daha etkili olması için kendini denetleme* ve *öğrenme sonucunda kendini değerlendirme* olarak dört önemli strateji alanının olduğu belirtilir. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan bu gibi stratejiler, öğrenme sürecinin etkililiğini artırır (Belet ve Yaşar, 2007; Namlu, 2004). Yazma stratejilerinin öğretimiyle ilgili metaanaliz çalışmalarında hem tek kişi hem de çok kişiyle yapılan strateji öğretiminin etki büyüklüğünün yüksek olduğu vurgulanır (Graham, 2006; Graham ve Perin, 2007; Graham, 2008; Rogers ve Graham, 2008). Ayrıca stratejilerin yazma becerilerini geliştirmede farklı boyutlarla da etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar (metnin planlanması, hazırlanması ve gözden geçirilmesi gibi

yazma süreçlerinde kullanılacak stratejileri öğreten çalışmalar: Fischer, 2002; Graham ve Harris, 2005; farklı metin türlerine etkisine yönelik çalışmalar: bilgilendirici metin türü De La Paz ve Graham, 2002; betimleyici metin türü Valasa, 2015; paragraf yazma Akıncılar, 2010; öyküleyici metin türü Can, 2016; Adkins, 2005; Rogers, 2010; Asmara, 2016; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2013; Mason, Harris ve Graham, 2011; farklı ders içeriklerinde örneğin İngilizce dersindeki yazma becerisinde: Vardar, 2011; Kılıç, 2016; normal gelişim göstermeyen ya da yazma güçlüğü olan Meyers, 2015; Santangelo, Harris ve Graham, 2008; yazmanın boyutlarına-özyeterlik, özdüzenleme, başarı, tutum, kaygı-yönelik çalışmalar: Aydın, 2017, Bircan Manay, Türkel ve Savaş, 2017 Gültekin, 2016; Topuzkanamış 2015; Topuzkanamış, 2014; Uygun, 2012) yer alır. Yapılan çalışmalarda, yazma stratejileri öğretiminin yazma başarısını artırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Graham, yazma stratejilerinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken özellikleri sıralamıştır (Graham, 2008). Buna göre ilk olarak bu stratejilerin ne olduğu tanımlanmalı ve stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılabileceğini açıklanmalıdır. Ardından stratejilerin nasıl kullanılabileceğini gösterilerek öğrencilerin stratejiyi uygulamasını sağlanmalı ve öğrenciler bağımsız bir biçimde stratejiyi kullanabilene kadar gerekli durumlarda destek olunmalıdır. Strateji öğretimi tamamlandığında uygun durumlarda strateji uygulamak için öğrenciler isteklendirilmeli ve yazılarında stratejiyi nasıl kullandıkları ve yazma süreçlerini nasıl etkilediğine ilişkin öğrencilere çeşitli sorular yöneltilerek değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenciler stratejileri uygulama konusunda kendi başarılarını değerlendirme fırsatı bulurlarsa stratejileri daha iyi kullanmak için de kendi stratejik planlarını geliştirebilirler (Harris, Graham ve Mason, 2006). Öğrenciler yeni öğrendikleri ve uyguladıkları bir yazma stratejisinin etkili olup olmadığını değerlendirir ve bir sonuca ulaşırsa stratejiler bir beceriye dönüşür ve kalıcı olur.

Strateji öğretiminin temel özelliği, konuya ilişkin sorumluluğun aşamalı olarak öğretmenden öğrenciye verilmesidir. Başlangıç aşamalarında, öğretmen doğrudan yönergeler veren ve yönlendirici bir destek sağlayan öğretici rolünü üstlenir. Sonrasında öğrenciler yazma stratejilerini özümstedikçe ve yetkinliklerini geliştirdikçe öğretmen yalnızca kolaylaştırıcı olur. Yazma stratejilerinin öğretim sürecinde öğrencilerle stratejinin yazma sürecinin hangi aşamasında ve nasıl kullanılacağı ve öğrenciye yazısını oluştururken nasıl katkı sağlayacağı konusunda konuşulmalıdır (Glaser ve Brunstein, 2007; Graham, Harris ve Mason, 2005). Çünkü stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiği ancak yazma sürecine ilişkin yeterli bilgi ile donatıldığında ve çeşitli uygulama çalışmaları yapıldığında öğrenilir.

Öğrenciler stratejileri uyguladıkça, stratejinin nasıl kullanılacağını ve yazma sürecine nasıl uygulanacağını keşfeder (Harris, Graham ve Mason, 2006; Saddler, 2006).

Bir stratejinin ayırt edici özelliği, çoğunlukla öğrenenin denetiminde olması ile ilintilidir (Weinstein, Goetz ve Alexander, 1988). Yazma sırasında, öncesinde ya da sonrasında strateji kullanıldığında öğrenci yazısını özenle okur, yazıda neyin ne kadar değiştirmesi gerektiğine karar verir, ardından bir sorun gördüğü yeri belirleyip buna nasıl çözüm üreteceğini düşünür ve eyleme geçer. Sonuçta, bu biçimde çalışmaya başlayan ve bu biçimde çalışmaya alışan bir beyin yalnızca bir yazma görevi için değil artık yaşamındaki birçok soruna karşı nasıl çözüm arayacağını öğrenmiş olur (Graham ve Harris, 2005).

Öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için stratejileri etkin olarak kullanma bilgi ve becerisi ile donatılması gerekir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma stratejilerinin önemli bir yeri bulunur. Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözme işlemleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Yazma eğitiminde strateji öğretimi alan ve öğrendikleri stratejileri etkin bir biçimde kullanan bireyler, yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli yazma görevlerinde oluşabilecek sorunlarla başa çıkmada işler çözümler üretebileceklerdir. Böylelikle gereksinim duyduğu anda kendi bilgisini kullanabilen, var olan bilgisini yeni durumlarda kullanabilen, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin sorumluluk taşıyan, öğrenmeyi öğrenen ve öğrenmelerini etkili ve verimli bir biçimde yaşam boyunca sürdürebilen bireylerin yetiştirilmesinde stratejilerin ve strateji kullanımının önemli bir rolü olduğu söylenebilir.

2.1.4. Yazma Eğitiminde Özdüzenleme Becerisi ve Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli

Eğitimde bireysel farklılıkların gözetildiği ve bu doğrultuda yeni bir bakış açısı izlencelerin hazırlanmaya başlandığı 1970’li yıllarda öğrenme sürecinde üst biliş ve sosyal biliş gibi çeşitli kavramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Üstbiliş kişinin kendi düşüncelerine ilişkin farkındalığı, sosyalbiliş ise bu düşünceleri etkileyen sosyal etmenler olarak tanımlanmıştır (Zimmerman, 2002). Üstbiliş ve sosyalbiliş bireyin motivasyon ve başarımlar becerilerinin özdüzenlemesinin gerçekleşmesiyle yönetilir. Özdüzenleme (self-regulation), bireylerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, etkin ve yapıcı bir süreçtir. Özdüzenlemeyle sınıf veya okulda gerçekleşen öğrenme, bireysel olarak düzenlenip uygulanabilir (Pintrich, 2000). Zimmerman, Bonner ve Kovach (1996) özdüzenlemeyi, bir sınava hazırlanma ya da bir yazı yazma gibi çeşitli eğitim amaçlarına ulaşmak için planlanan eylemler ve kendiliğinden oluşan

düşünce ve duygular olarak tanımlanmıştır. Özdüzenleme, bireyin anlayabilmesi ve öğrenme çevresini denetlemesi için amaçlar koyması, bu amaçları başarmasına yardım edecek stratejiler seçmesi, bu stratejileri uygulaması ve amaçlarına yönelik olarak süreci izlemesidir (Schunk, 1996). Özdüzenlemeli öğrenenler; düzenleyici süreçler ve öğrenme ürünleri arasındaki stratejik ilişkinin farkında olmaları ve akademik amaçlarını başarmak için özdüzenlemeli öğrenme stratejileri kullanmalarıyla ayırt edilir ve özdüzenleme, planlanan hedeflerin elde edilmesi için uyarlanan, birey tarafından üretilen düşünceler, duygular ve eylemler anlamına gelir (Zimmerman, 1990).

Yazma karmaşık, esnek, hedef odaklı bir süreç; planlama, üretme, gözden geçirme gibi bilişsel stratejileri olan bir etkinliktir. Özdüzenleme, deneyimli yazarların kullandığı hedef belirleme, kendi kendine öğrenme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi kritik becerileri kapsadığından (Graham ve Harris, 2005). yazma çalışmalarında özdüzenleme becerilerinin kullanımı gereklidir (Harris ve Schmidt, 1998). Özdüzenlemeli yazma (*self-regulated writing*), bireyin yazma sırasında karşılaştığı güçlükleri yenme ve yazma güdülenmesi ile yazma isteğini koruma konusunda kendi kendine çözüm yolları geliştirebilmesidir (Harris, Graham, Mason, Saddler, 2002). Bu yollardan biri de “özdüzenlemeli strateji geliştirme modelidir.

Özdüzenlemeli strateji gelişimi modeli (*self-regulated strategy development model*), yazma stratejilerini öğretmek ve öğrenme güçlüğü çeken ilkökul öğrencilerinin öğrenme zorluklarıyla baş edebilmek için tasarlanan bir yazma öğretimi modelidir. Yazma, bireysel planlama ve süreklilik gerektiren amaçlı bir etkinlik olduğu için nitelikli bir yazılı ürünün oluşturulması yüksek oranda özdüzenleme gerektirir (Harris ve Graham, 1996). Ayrıca özdüzenlemenin başarı üzerine etkisi dikkate değer düzeyde olması yalnızca yazma sürecinde değil bireye tüm akademik yaşantısında özdüzenleme becerisinin kazandırılması gerektiğinin önemli bir kanıtını sunar.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, öğrencilerin belirli inançlarla başarılarını yönetmek için kendi stratejik çabalarının oluşturulması gerektiğine değinir (Zimmerman, 2013). Özdüzenleme süreçleri sırasında, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmak için biliş, etki ve davranışlarını kasıtlı olarak eyleme geçirmelerine, sürdürmelerine ve ayarlamalarına yardımcı olacak bir dizi stratejiyi etkin bir biçimde kullanmaları gerekir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Zimmerman’a göre (2002) özdüzenleme yapan bir öğrenci hedefini belirler, bu hedefine ulaşmak için kullanacağı stratejiyi iyi seçer ve kullanır, başarı sürecini yönetir ve gözlemler. Amacına ulaşabilmek için fiziksel ve sosyal çevresini düzenler. Zamanını etkili kullanır ve elde ettiği sonuçları gelecekteki yöntemlere uyarlar. Öğrencilerin bir çalışmayı

tamamlamak için üstbilgi bilgileri, özyeterlik algıları ve etkili strateji kullanma düzeyleri öğrendiklerini ne derecede özdüzenlediklerinin göstergesidir ve yazma becerisinin gelişmesi üst düzeyde özdüzenleme yapmaya bağlıdır (Graham ve Harris, 2000).

Özdüzenleme becerilerinin öğretilmesinin yazma süreci açısından üç amacı bulunur. Birincisi planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme, düzenleme gibi tüm yazma sürecinde kullanılacak stratejiler ve becerilere ilişkin öğrencilerin bilgilerini artırmada onlara yardımcı olma, ikincisi kendi yazılarını gözlemleyebilmeleri ve yazma deneyimlerini yönetebilmeleri için gerekli olan becerilerini geliştirmede onlara destek olma ve üçüncüsü yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamadır (Harris, Schmidt ve Graham, 1998). Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öğrencilerin yazma çalışmalarını düzenleyebilmeleri, yazma sürecini daha iyi anlamaları ve öğretilen stratejiyi kullanabilmeleri için gerekli olan planlama ve özdüzenleme becerileri (hedef belirleme, özizleme, özkonuşma ve özyansıma) öğretilir (Graham ve Harris, 2005).

Yapılan birçok araştırma özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılan yazma stratejisi öğretiminin yazma becerilerini geliştirdiğini gösterir (Zumbrunn, 2010; De La Paz ve Graham, 2002; Graham, Harris ve Mason, 2005; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Asaro-Saddler ve Bak, 2014; Saddler ve Graham, 2007; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Harris, Graham ve Mason, 2006; Zumbrunn ve Bruning, 2013). Zumbrunn'un (2010) yapmış olduğu araştırmalar, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleşen strateji öğretiminin öğrencilerin yalnızca yazma becerilerinde değil aynı zamanda yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde hem anadilinde hem de ikinci dilde yapılan çalışmalar (Oxford, 1990; Zimmerman, 2013), özdüzenleme stratejilerinin etkin bir biçimde kullanılmasının çeşitli bağlamlarda yararlı öğrenme sonuçları ürettiği belirlenmiştir.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, yazma kalitesi, yazma bilgisi, yazma yaklaşımı ve özyeterlik olmak üzere dört temel alanda gelişime katkı sağlar (Graham ve Harris, 2005). ÖDSGM'nin; ikna edici (Graham, Harris ve Mason, 2005), bilgilendirici (Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005; De La Paz ve Graham, 2002; Mason, Snyder, Sukhram ve Kadem, 2006), açıklayıcı (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008) ve öyküleyici (Mason, Harris ve Graham, 2002; Adkins, 2005; Glaser ve Brunstein, 2007; Valasa, 2015) gibi birçok farklı türde kullanıldığı görülür. Model, yalnızca yazma süreçlerini desteklemek için değil aynı zamanda yazmaya yönelik tutum ve özyeterlik duygusunu da geliştirmek üzere oluşturulmuştur (Graham ve Harris, 2005). Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, yazma stratejilerini öğrenmek ve daha sonrasında da etkili bir biçimde

kullanmak için başvurulabilecek modellerden biridir. Bu modellerle birlikte öğrencilerin öğrendikleri yazma stratejisinin ne zaman ve nasıl kullanacağını anlayacakları; etkili bir biçimde stratejiyi üretebilecek, değiştirebilecek ve değerlendirebilecekleri; yetenek, süreç ve ortaya çıkan ürünlerdeki gelişmeleri fark edecekleri; stratejilere ve kendi stratejik başarımlarına farklı ve yeni bakış kazanacakları; stratejik başarımlarını genelleştirip sürdürebilecekleri ifade edilir (Harris, Graham, Mason ve Friedlander, 2008). Nitelikli yazabilmek için özdüzenlemenin oldukça önemli olduğu düşünülür çünkü yazma planlanan ve sürerlik sağlayan tasarlanmış bir etkinliktir (Zimmerman ve Reiserberg, 1997). Buna ek olarak nitelikli yazılar zor ve çaba gerektiren bir görev olarak görülür. Yazma sürecini yönetmek için dikkat denetimi ve kapsamlı bir özdüzenleme gerekir (Kellogg, 1988; Bereiter ve Scardamalia, 1986). Tüm bu ifadeler, özdüzenlemenin yazma sürecinde önemli bir rolü olduğunu gösterir niteliktedir.

Flower ve Hayes (1980), yazma becerisinin büyük bölümünün bireyin kendi yazma sürecini yönetme ve gözlemlene becerisi olduğunu belirtir. Strateji öğretimi, yazma başarısının artırılmasında her düzeyde yürütülebilir (Graham ve Harris, 2005). Öğrencilerin nitelikli yazanlarca kullanılan planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenmelerine ve düzenlemelerine yardımcı olan esnek bir öğretim model olan özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenme ve uygulama süreçlerinden oluşur. Özdüzenlemeli strateji geliştirme kuramı, öğrencilerin inançlı olarak başarılarını yönetmeye çabalamalarını vurgular ve bu çaba onların yüksek özyeterlilikleriyle gerçekleşir (Zimmerman, 2013). “Özdüzenleyici yazan sürekli yazmayı isteyen kişidir.” varsayımına dayanarak ele alınan model, öğrencilere -özellikle yazmayla ilgili sorunları olan öğrencilere- özdüzenleme yapmaları ve amaca yönelik stratejik yazanlar olmaları konusunda yardımcı olur (Hidi ve Boscolo, 2006). Çeşitli planlama ve gözden geçirme stratejilerinin öğretiminde kullanılan bu model; beyin fırtınası, anlamsal ağ kurma, üretim ve yazı içeriğini düzenlemeyi içeren bir dizi uygulamalı etkinlik sunar. Süreçte strateji öğrenmenin yazılı anlatımı nasıl geliştireceği açıklanarak stratejilerin aşamaları öğretilirken öğrencilerin işbirliği yapmanın önemi vurgulanır. Öğretim sırasında öğrencilerin birbirlerini desteklemeleri sağlanarak sürecin sonunda stratejinin etkilerinin nasıl sürdürülüp değerlendirileceği de öğrencilere açıklanır (Harris ve Graham, 1996).

Graham (2006), yazanların kendi özdüzenleme süreçlerini yazılarında yansıtmalarına yardımcı olmak için açık ve doğrudan bir strateji öğretiminin gerekliliğini belirtir. İyi yazanlar, yazma edimlerini yönetmek adına çeşitli özdüzenleme stratejilerini kullanır. Strateji kullanımı, ilkin öğrencilerin yazma sürecine ilişkin bilgilerini artırmalarına yardımcı olarak etkili

planlama, yazma, gözden geçirme ve yayımlama becerilerinin gelişmesini sağlar. İkinci olarak öğrencilerin tek başlarına yazma sürecini yönetme ve gözlemlerinde kullanacakları özdüzenleme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Son olarak da öğrencilerin kendilerini iyi yazan olarak algılamaları ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini destekler (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Özdüzenleme stratejilerinin kullanımıyla metin oluşturmayı içeren üst düzey bilişsel süreç işe koşulur, yazma stratejileri etkin, özerk, yansıtıcı ve özdüzenlemeli kullanılır. Ayrıca özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öğrencilerin iyi yazmanın özelliklerini bilmeleri, yazan olarak kendi yeteneklerini fark etmeleri ve yazmaya ilişkin olumlu tutum oluşturmaları amaçlanır.

Özdüzenleme stratejileri, öğrencilerin tüm bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur. Model, özellikle yazmaya dönük öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için kullanışlı olmakla birlikte, kullanımı tüm öğrenciler için uygundur (Harris ve Graham, 1996). Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek için tasarlanmış ve öğrencilere belirli akademik stratejiler ile özdüzenleme becerilerini öğreten altı aşamalı bir süreçten oluşan bir öğretim tasarımıdır. Öğretmen yönlendirmesi ile başlayan öğretim süreci, öğrencilerin yazma öncesinde düşüncelerini planlama ve düzenleme gibi stratejileri bağımsız olarak uygulama düzeyine erişmesiyle sonlanır. Stratejinin aşamaları öğrenci gereksinimine bağlı olarak birleştirilebilir, değiştirilebilir, yeniden sıralanabilir veya yenilenebilir. Model, temel eğitimde 2-12. sınıflardaki tüm öğrencilerle bireysel, küçük grup veya tüm sınıf ortamlarında ve örgün öğretim içeren her alanda her yaştaki bireyde kullanılabilir. Öğrencilerin yazma veya diğer dilsel ve akademik becerilerini geliştirmek için somut stratejileri öğreten, öğretimsel kullanıma uygun içeriği olan bir uygulamadır. Model ile öğretilen stratejiler; içerik alanına, öğrencinin yaşına ve gereksinimlerine bağlı olarak değişebilir. Öğretmenler önce öğrencilere özdüzenleme yoluyla strateji kullanımlarını nasıl izleyeceklerini ve değerlendireceklerini öğretir ve daha sonra hem strateji kullanımını hem de özdüzenleme becerilerini modeller. Ardından öğrencilerin stratejiyi belleklerine doğru biçimde yerleştirdiklerinden ve kendi başlarına doğru uygulayabildiklerinden emin olarak bağımsız görevlerde uygulama yaptırır.

Dersler genellikle haftada en az üç saat yapılır ve genellikle 20-60 dakika sürer. Öğrencilere planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenme ve uygulama olanağı sunan modelin aşamaları, strateji eğitimi için başlangıç taslağı olarak kullanılmak üzere tasarlanmış olmakla birlikte, öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda yeniden düzenlenebilir, birleştirilebilir, değiştirilebilir ve yenilebilir. Planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerinin öğretiminde etkili olan model; önbilgileri geliştirme, stratejinin amacını

tartışma, stratejinin kullanımını modelleme, stratejiyi akılda tutma, stratejiye model olma, bağımsız başarımların sergileme olarak altı aşamadan oluşur (Graham ve Harris, 2005, Graham, 2006, Graham ve Harris, 2007; Harris, Santangelo ve Graham, 2008):

- **Ön bilgileri Geliştirme:** Belirlenen stratejileri öğretmek için var olan bilgi durumunun belirlendiği ve gereken becerilerin geliştirildiği, farklı metin ve strateji örneklerinin okunduğu, stratejiye özgü sözcükler ile strateji basamaklarının tanıtıldığı ilk aşamadır. Öğrencilerin stratejiyi anlaması, öğrenmesi ve uygulaması için gereken önkoşul becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenir, var olan bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olunur. Bu nedenle iyi kompozisyonların nitelikleri, kompozisyonun temel bölümleri, kompozisyonda kullanılacak uygun geçiş ve bağlantı öğelerine ilişkin açıklamalar yapılır. Öğrencilerle iyi bir kompozisyon yazabilmek için nelere gereksinim duyulacağı üzerine tartışılır. Hangi metin türüne uygun strateji öğretilecekse o metin türü tanıtılarak o metni oluşturan bütün metin öğeleri tek tek açıklanır. Ardından öğretmen yardımı olmadan örnek metinlerle metin bölümleri ve o bölümleri oluşturan öğeler saptanır. Öğretmen, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için onlara bir örnek bir metin verip metinde bütün metin öğelerinin üretilip üretilmediğini sorgulayabilir (Graham ve Harris, 2005). Öğretilecek stratejiye uygun örnek metinler aracılığıyla konu cümlesi, destekleyici düşünceler, tartışma, sonuç, uygun geçiş ve bağlantı öğeleri tanımlanır. Daha sonra öğrencilerin daha önceden oluşturdukları bir kompozisyondaki başarımlarını, ilk yazma yeteneklerini, yazma konusuyla oluşturdukları düşünceleri, metin bölümleri, uygun geçiş ve bağlantı öğeleri gözden geçirilerek süreç tamamlanır.
- **Stratejinin Amacını Tartışma:** Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları, var olan yazma ve özdüzenleme becerilerinin belirlendiği, stratejiyi öğrenmenin önemi üzerine farkındalık kazandırılmaya çalışıldığı ve stratejilerin içerikleriyle öğrencilerin bunu nasıl kullanabileceğinin tartışıldığı ikinci aşamadır. Öğrencilerin daha önceden oluşturup gözden geçirdikleri kompozisyondaki başarımlarını iyileştirme alanlarını belirlemek ve öğrencileri stratejiyi kullanma konusunda isteklendirmek için öğretilecek olan planlama ve yazma stratejisi tanıtılır. Öğretmen, öğrencilere önümüzdeki birkaç hafta boyunca, kompozisyon planlamak ve oluşturmak için bir planlama ve yazma stratejisi öğreneceklerini bildirir. Stratejileri kullanmanın daha nitelikli yazılar yazmalarını sağlayacağı, yazma konusunda güven kazanmalarına yardımcı olacağı ve diğer derslerde de yararlı olabileceğine değinilir. Daha sonra, öğretilmesi planlanan planlama ve yazma stratejisi ve stratejiyi oluşturan adımlar ile her adımın arkasındaki mantık tartışılır.

- **Stratejinin Kullanımını Modelleme:** Öğretmen ve öğrencilerin bir metin oluşturmak üzere özdüzenleme stratejilerini birlikte kullandığı, bir yazıda olması gereken bileşenlerle iyi bir yazının boyutlarının belirlendiği, öğretmenin sesli düşünerek özdüzenleme stratejilerinin işlem basamaklarını uyguladığı, öğrencilerin de öğretmenin kullandığı ifadeleri dinleyerek öğrendiği aşamadır. Öğretmen, sesli düşünerek metnin nasıl planlandığını ve yazıldığını modeller ve planlama sürecine rehberlik ederek bazı destekleyici düşünce ve savlar eklemeye başlar. Planlama ve yazma stratejilerinin yazma sürecini nasıl yöneteceğini göstermek için sesli düşünerek kendi kendini ifade eder (“Yapmam gereken nedir? Tamam, önce düşüncelerimi belirlemek için beyin fırtınası yapmalıyım, evet iyi bir plan yapıyorum, başka iyi argümanlar bulabileceğimi biliyorum.” gibi cümleler). Süreç tamamlanınca öğretmen ve öğrenciler stratejinin artılarını ve eksilerini tartışır, stratejiyi geliştirmenin olası yollarını düşünür.
- **Stratejiyi Akılda Tutma:** Stratejinin her bir basamağın ne anlama geldiğinin öğrenildiği ve stratejiyi oluşturan anımsatıcıların ezberlendiği ve süreçte ipucu kartları, oyunlar ve testler aracılığıyla uygulamalar yapıldığı en kısa aşamadır. Öğrencilerin strateji anımsatıcılarını öğrenmesini sağlamak için STOP(ASDÜYP) ve DARE(GEOS) kısaltmaları ile birtakım alıştırmalar yapılır. Her öğrenci, stratejiyi uygulamak için gerekli adımları ezberlemek için kendi anımsatıcı formüllerini kullanabilir. Öğrenciler adımları yorumlayabilir ve kısaltmaların akılda kalması için çeşitli etkinlikler yapılabilir, denetim listeleri kullanabilir, sınıf içinde bireysel ya da grup olarak çalışmalar yapılabilir.
- **Stratejiyi Destekleme:** Stratejinin uygulanmasının desteklendiği, sınıf ortamında akran işbirliğinin kurulduğu ya da bağımsız olarak yazmalarının sağlandığı ve aşamalı bir biçimde desteğin kesilerek genelleme yapılmasının sağlandığı aşamadır. Öğrencilerin bir veya daha fazla plan yapmaları ve kompozisyon yazmalarını sağlamak için bireysel ya da küçük grup olarak çalışma yapılır. Böylece öğrenciler yavaş yavaş stratejiyi uygulama sorumluluğunu üstlenir. Öğretmen, öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanmış birtakım destekler sağlar, sık sık yapıcı geri bildirimde bulunarak öğrencilere olumlu pekiştireçler sunar.
- **Bağımsız Başarım Sergileme:** Öğrencilerin özdüzenleme stratejilerini bağımsız ve başarılı bir biçimde kullandığı ve strateji kullanımının sürdürüldüğü son aşamadır. Öğrenciler verilen yazma görevlerini desteksiz olarak yeterince yerine getirene kadar stratejiyi uygulama sorumluluğu aşamalı olarak öğrencilere aktarılır ve öğrencilerden yavaş yavaş ipucu kartları, bağlantı öğeleri listesi gibi yardımcı araçların desteği azaltılır. Öğrenciler, genellikle birden fazla ortamda ve farklı görevlerde stratejiyi tutarlı ve etkili bir biçimde kullanır. Tüm aşamalar tamamlanınca gerçekleştirilen strateji öğretiminin etkiliği ölçülebilir. Ayrıca, etkililiğinin

zaman içinde sürüp süremediğini belirlemek için belirlenen bir sürenin ardından kalıcılık ölçümleri de yapılabilir.

Graham ve Harris (1997), yazarların kendi özdüzenleme süreçlerini yazılarına katmalarına yardımcı olmak için açık ve doğrudan bir strateji öğretiminin gerekliliğine değinir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, diğer yazma stratejileri öğretim modellerine benzer, çünkü öğrenciler yazma görevini yerine getirmek için belirli adımları öğrenir ve öğretmenler öğrenmelerini destekler. Ancak model hedef belirleme, özyansıtma, özizleme ve özdeğerlendirmeyi içerdiğinden bu modelle öğretmenler, öğrencilerin yazma stratejisinin kullanımında özdüzenlemelerine yardımcı olmaya daha fazla odaklanır. Ayrıca süreçte öğretmenler, öğrencilere, hedeflenen yazma sürecinin ustalığını destekleyen sözlü ifadeleri ve fiziksel eylemleri tanımlamalarında yardımcı olur. Model bu yönüyle diğer yazma stratejileri öğretimi modellerinden ayrılır.

Planlama stratejilerinin hangi yazılı anlatım türünde kullanılacağını belirlenmesi ve metin türüne uygun bir planlama ve yazma stratejisinin seçilmesi oldukça önemlidir. ÖDSGM ile yapılandırılan STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS) planlama ve yazma stratejileri, öğrencilerin tartışmacı metin oluşturmalarını sağlamak ve geliştirmek için kullanılır (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Harris ve Graham, 1996). Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmak ve kompozisyon planını oluşturmak için işe koşulan bu stratejilerle öğrencilere yazma sürecinde planlamaya ve düşünmeye odaklanmaları ve ardından sistematik olarak yazmaya geçmeleri öğretilmek istenir. Bu nedenle yazmadan önce öğrencilerin savlarının ne olacağına karar vermeleri için her iki görüşü de destekleyen gerekçeleri ortaya koymaları gerekir. Öğrenciler ilk planlarını geliştirdiklerinde metinlerinde hangi görüşleri nasıl reddedeceklerine karar verir. Bu aşamaların yapılandırılması için STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS) yazma stratejileri öğrencilerin metinlerinde önerme, destekleyici gerekçeler ve sonuç gibi temel bölümleri geliştirmesinde de yardımcı olur (De La Paz, 2001).

Yazmaya yönelik farklı metin yapılarına uygun olarak özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılmış pek çok yazma stratejisi bulunur. Bu araştırmada metin türü tartışmacı anlatım ile sınırlandırıldığından, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama stratejisi STOP (ASDÜYP) ve tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisi ve DARE (GEOS) öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazmaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada kullanılan stratejilerin her biri, birbirini izleyen dört aşamadan ve strateji yönergelerinin ilk sözcüklerinin ilk harfiyle oluşur (De La Paz ve Graham, 1997a). Tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama stratejisi STOP (ASDÜYP) düşünceleri askıya alma, tarafını seçme, düşünceleri düzenleme ve

yazdıkça planlama aşamalarından, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisi olan DARE(GEOS) stratejisinin düşüncelerini geliştirme, yeni düşünceler ekleme, karşı sav oluşturma ve sonlandırma aşamaları vardır.

STOP (ASDÜYP): Suspend (düşüncelerini askıya alma), Take a position (tarafını seçme), Organize ideas (düşüncelerini düzenleme) ile Plan and as you write (yazdıkça planlama) aşamalarından oluşur.

- **Düşüncelerini Askıya Alma:** Yazma konusuna karar vermeden önce konuyu oluşturan her bir içerik gerekçeleriyle listelenir. Bu süreçte içerikle ilgili kesin karar verilmez, yalnızca listelenerek bekletilir. Planlamanın başlangıcını oluşturan bu aşamada listelenen içeriklerin bir karara varılmadan bekletilmesi, düşünceler arasında daha sağlam bir bağlantı yaratmak için temel oluşturur. Düşüncelerin askıya alınması, öğrencilerin konuyu tam olarak düşünmeden yalnızca birtakım bilgi parçalarını yazmalarını önler. Burada askıya alma işleminin, bir örümceğin kendisini ağdan askıya alması gibi bir an için durmak ve düşünmek anlamına geldiği açıklanabilir. Düşüncelerin askıya alınması, konuyu tam olarak ele almak için belleğimizi açık tutmak anlamına gelir ve konuyla ilişkin ya da karşıt düşünceler beyin fırtınası yapılarak bir planlama sayfasına kaydedilir.
- **Tarafını Seçme:** Bu aşamada bir önceki aşamada gerekçelendirilerek beklemeyle bırakılan düşüncelerin hangi yaklaşımla ve nasıl savunulacağı belirlenir. Yazının savunusu oluşturulmaya çalışılır. Konuya ilişkin hangi tarafa inandığına veya hangi tarafın en güçlü savı yaratacağına karar verilen aşamadır. Öğrenciler bu noktada oluşturdukları beyin fırtınasını okur ve ürettikleri düşüncenin gücünü değerlendirir. Öğretmenler, öğrencilere amaçlarının, okuyucuyu onlara katılmaya ikna edecek bir kompozisyon yazmak olduğunu hatırlatarak destek olur.
- **Düşünceleri Düzenleme:** Oluşturulan düşünceleri en güçlüden en zayıfa veya en önemliden az önemliye doğru sıralama ve bu düşünceler arasındaki düzeni sağlama aşamasıdır. Öğrenciler, tartışmayı destekleyen düşünceler ile aynı zamanda reddedecekleri en az bir tartışmayı seçer. Bu adımı tamamlamak için eklemek istedikleri ya da karşı oldukları düşünceleri bir yıldızla işaretleyip ayırabilir. Ardından öğrenciler düşüncelerini mantıklı bir sıraya göre sıralayarak, kullanmayı planladıkları sırayla düzenler. Bu noktada öğretici rehberliğine gereksinim duyulabilir. Bir haritanın bir sürücüyü hedefine nasıl yönlendirdiğine ilişkin analogiyi kullanmak, öğrencilerin ikna edici olmak için düşüncelerini mantıklı bir biçimde sıralaması gerektiğini anlamalarına yardımcı olacaktır.

- **Yazdıkça Planlama:** Metni oluşturmada önce daha fazla plan yapma ve yazma aşamasıdır. Bu aşama taslak metinden önceki son aşamadır. Öğrencilere yazarken bazı eklemeler ve düzeltmeler yaparak planlama sürecine devam etmeleri gerektiği belirtilir.

DARE (GEOS): Bir yazıyı geliştirmek için süreçte yazıya ekleme yapılabilecek temel unsurları anımsatmaya yönelik işlemlerden oluşur. Develop (düşüncelerini geliştirme), Add (yeni düşünceler ekleme), Reject (karşı tez oluşturma) ve End (sonlandırma) basamakları vardır.

- **Düşüncelerini Geliştirme:** Konuya ilişkin tez cümlesini geliştirmeyi amaçlayan bu aşama, planlama sürecinin ilk aşamasıdır. Yazının ana hatlarını belirleyecek konu cümleleri yazılarak hazırlanacak plana ilişkin bir çerçeve oluşturulur.
- **Yeni Düşünceler Ekleme:** Oluşturulan konu cümlesinin bağlama uygun olarak biçimlendirilerek düşüncelerin üretildiği aşamadır. Bu aşamada, metnin oluşturulma amacına bağlı yeni düşünceler üretilerek konu ekseninde listelenir.
- **Karşı Tez Oluşturma:** Konuya ilişkin geliştirilen tez cümlesi karşısında oluşabilecek karşıt görüşlerin, ele alınan konunun savunusuna uygun olarak reddedildiği ve buna yönelik olarak karşı tezlerin geliştirildiği aşamadır.
- **Sonlandırma:** Önceki aşamalarda geliştirilen düşüncelerin belli bir savunuya dayandırılarak sonuca bağlandığı aşamadır.

Tartışmacı anlatımı oluşturan unsurların öğretilmesi yaşam süresince sıklıkla karşılaşılan yazılı veya sözlü tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi sağlarken ve bir düşüncüyü yazılı olarak savunmak, bir konudaki iddiayı ikna edici bir biçimde ortaya koyabilmek açısından da önemlidir. Araştırmada denel işlemlerle tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazımına yönelik planlama stratejilerinin öğretimi, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı olarak yapılacak yazma etkinlikleri ile yapılandırılmıştır. Bu nedenle, özdüzenleme stratejilerinin kullanımı metin oluşturmaya içeren üst düzey bilişsel sürece etkili olmayı, yazma stratejilerini etkili olarak özerk, yansıtıcı ve özdüzenlemeli kullanmayı, iyi yazmanın özelliklerini bilmeyi, yazar olarak kendi yeteneklerine ve yazmaya karşı olumlu tutum sahibi olmak amaçlanır.

Sonuç olarak, STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS) stratejileri de öğrencilere tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli bir metni planlayarak yazmalarını sağlamak için tasarlanmıştır. Bu stratejiler konuya ilişkin her iki görüşe de odaklanan bir tartışmacı metin planlamak ve yazmak için yine bir çerçeve çizer (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Stratejilerin kullanımı öğretildikten sonra öğrencilerin daha uzun ve ikna edici metinler oluşturdukları görülmüştür. Tartışmacı metinlerde yazarın her iki iddianın da güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde

bulundurması gerektiğinden stratejiler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine de katkı sağlar. Yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan büyük teknolojik gelişim ve beraberinde yaşanan sosyolojik değişim, bütün toplumların bilgi çağına sürekli değişen ve yenilenen şartlarına uyum sağlamasını gerektirir ve toplumları daha önce hiç olmadığı kadar iletişim ve etkileşim içerisinde yaşamaya yönlendirir (MEB, 2017). Bu niteliklerin sağlanması, eleştirel ve çözüm odaklı düşünebilme gibi üst düzey bilişsel becerileri gerektirdiğinden kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olan bireyler yetiştirmede öz düzenleme kavramının önemini artırmıştır.

2.1.5. Yazma Eğitiminde Tartışmacı Metin Türünün Kullanımı

Tartışma sözcüğü, “birbirlerine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözle veya yazılı olarak karşılıklı savunma” anlamlarına gelir (TDK, 2015). Tartışma, zengin bilgi ve düşünce üretimini gerekli kılar ve karşıdaki kişinin düşüncesini değiştirmeyi hedefler (Karadağ ve Maden, 2014). Tartışmacı metin, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konuya ilişkin verileriyle öne sürdüğü savını destekleyip karşı savı çürütmeye çalıştığı ve konuyu sonuca bağladığı, en çok zorlanılan metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışmacı anlatıma dayalı oluşturulan kompozisyonda amaç, bireyin kendi düşüncesini benimsetip karşıt düşünceyi çürütmek olduğundan tartışmacı metin oluştururken zor ve karmaşık birtakım zihinsel beceriler işe koşulur.

Tartışmacı metin oluşturma, bir konuda düşünce geliştirme ve geliştirilen düşünceyi savunma becerisini kazanma açısından oldukça önemlidir. Ancak yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar incelendiğinde öğretimi en az yapılan metin yapılarından biri olduğu görülür. Tartışmacı bir metin yazarken kişi, kendi savının doğruluğunu okuyucuya kanıtlamak amacıyla sav ve karşı savı oluşturarak yazısına koyar. Tartışmacı anlatıma dayalı metin yazmak, öğrencinin bir konuya ilişkin düşüncesini gerekçeleriyle ortaya koymasını ve hedef kitleyi ikna edebilme becerisini gerektirir. Araştırma ve savunma boyutlarıyla tartışma, bilgiyi keşfetme, düşünceleri test etme, seçenekleri araştırma, bilgiyi eleştirme ve daha iyi koşullar için düşünce geliştirme için güçlü bir yöntem sunar (Aldağ, 2005).

Alanyazında tartışmanın yapısı ile ilgili çalışmaların çoğu “Toulmin’in Tartışma Modeli”ne (1958) dayanır. Toulmin modeli; tartışmanın yapısal yönünü değerlendirmede kullanılan bir modeldir. Toulmin’in modeli üç temel öge “sav (claim), veri (data), gerekçe (warrant)” ile üç yardımcı öğeden “artalan (backing), destek (qualifier) ve redd (rebuttal)” olmak üzere altı öğeden oluşur (Toulmin, Rieke ve Janik, 1984). Toulmin modeline göre, her tartışmada yazar genel bir sav oluşturarak yazısına başlar sonra o savı desteklemek için bir ya da birden fazla gerekçe üretir yazısını tamamlar (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Tartışmacı anlatımın genel özellikleri ve tartışmacı anlatımda bulunması gereken türe özgü unsurlar

belirlenirken Şu üç temel özellikten bahsedilir: *logos*, *pathos* ve *ethos*. Buna göre en ikna edici yazılar, sağlam mantığı (logosları) olan, okuyucuların duygularına yönelen (pathos) ve karakterleri (ethos) ile ilgisi tam olanlardır. Alanyazında tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyonun planını yaparken “tartışılacak konuda düşünerek, tartışılan konuya ilişkin savlardan birini seçmek, o sav ile ilgili gerekçeleri listelemek, listelenen gerekçeleri çok önemliden az önemliye doğru sıralamak, metnin taslağını ana hatlarıyla oluşturmak” gibi birtakım sıralı işlemlerin yer alması gerekir. Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli bir yazının, işlevsel olarak “konu, tartışma odağı, sav, savı destekleyici gerekçe, karşı sav, karşı savı çürütmek için gerekçe ve sonuç” olmak üzere yedi bölümden oluştuğı belirtilir (De La Paz ve Graham, 1997a ve De La Paz ve Graham, 1997b).

Tartışmacı anlatıma dayalı makaleler yazmak, bir şema oluşturmak ve kaynaklardan gelen bilgileri kodlamak gibi çeşitli bilişsel süreçlerin katılımı ve eşgüdümünü gerektirir (Wolfe, Britt ve Butler, 2009). Tartışmacı yazı kendiliğinden oluşamayacak kadar karmaşık bir yazma türüdür ve tartışmacı yazı oluşturabilmek için etkili öğretimsel içeriklerin geliştirilmesi gerekir. Ferretti, Andrews-Weckerly ve Lewis’in (2007) belirttiğı gibi en etkili tartışmacı yazma içeriğı oluşturabilmek için, yazma sürecinde özdüzenleme sağlayacak ve tartışmacı bir yazıda kullanılabilecek stratejilerin öğretilmesi gerekir. Böylece öğrenciler, net bir amaçla akılcı bir neden oluşturarak, okuyucunun gereksinimlerini karşılayacak ve okuyucu ikna eder nitelikte bir yazı yazabileceklerdir.

Düşüncelerini etkili bir biçimde ve yazılı olarak aktarabilmek, çağın gerektirdiğı okuryazarlıklara sahip olmak, toplumda etkin bir birey olarak yer almak için önemlidir. Öğrencilere, yazılı metin hazırlama stratejilerini öğretmek, gerekli değerlendirmeleri yapmak, izlenince bilgilerini iletme, lisans eğitiminde ilerlemek, anlamlı görevlendirmeler sağlamak ve çalışma yaşamında ilerlemek için bu becerilerini yetkinlik düzeyine çıkarmak gerekir. Eğitim, bireylerin tartışmacı anlatımı oluşturan konulara ilişkin yazılı savlar üretme sığıası da içinde olmak üzere, demokratik kurumlara etkin katılımı isteklendirme eğilimleri ve bu becerileri geliştirmeyi amaçlar (Ferretti, Andrews-Weckerly ve Lewis, 2007). Tartışma, bireylerin soruları, sorunları ve tartışmaları akılcı olarak çözme yöntemidir. Tartışma etkinliklerini öğrenme ortamlarına yerleştirmek ve geliştirmek; üretken düşünme, kavramsal değişim ve sorun çözme yollarını çoğaltır (Jonassen ve Kim, 2010).

Kompozisyon kurgusunda bile olsa tartışmacı bir yazı oluşturmak, belirli bir konuya ilişkin bakış açısını kanıtlamak için öğrencilerin düşünceleri üzerine düşünmelerini sağlar. Varsayılan bu yönü göz önüne alındığında, tartışmacı yazmanın günlük yaşamımızda önemli bir rol oynadığı açıktır. İçinde bulunduğumuz çağda, bireylerin sahip olması gereken nitelikler

giderek farklılaştığı için bu niteliklerin kazandırılmasında da en önemli rol, eğitime atfedilir (MEB, 2017). Bu nedenle öğrencilere ve uzun vadede bütün topluma gereken tartışma becerilerinin ve değerlerin kazandırılmasında izlenceler geliştirmeli ve uygulanmalıdır. Bu çalışmada, kuramsal bilgiler ve hazırlanan öğretim izlenceleri ışığında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri kullanılarak öğrencilerin tartışmacı anlatıma dayalı metin oluşturma becerilerini geliştirmek ve tartışmacı bir anlatıma ilişkin yaşadıklarını sorunları gidermek amaçlanmıştır.

2.1.6. Özyeterlik ve Yazma Özyeterliği

2.1.6.1. Özyeterlik

Özyeterlik, Bandura'nın (1977), sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir ve kuramda özyeterlik, bireyin birtakım görevleri yerine getirmedeki istenen başarı için gerekli eylemleri düzenleme ve uygulamaya ilişkin kendi yeterliğine yönelik algısı olarak tanımlanır. Zimmerman (1995), özyeterlik kavramını bireyin bir görev ya da bir başarıyı gerçekleştirmek için gereken eylemleri yapma ve düzenlemeye ilişkin kendi yeterliliğine yönelik inancı olarak açıklarken Senemoğlu (2011), bireyin belli bir başarıyı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak yapma sığasına ilişkin kendi yargısı olarak açıklar. Yeterlik kavramının bireyin benliğine indirgenmiş biçimi olan özyeterlik, Pintrich ve Schunk (2002)'a göre bireyin bir işi yapabilmesi için yeteneklerinin farkında olması ve buna inanmasıdır.

Sosyal bilişsel kurama göre özyeterlik, kişinin birikiminde var olan bir özellik değil bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve güdüleyici becerilerin çeşitli amaçlara yönlendirilebilmesi için etkili bir biçimde ortaya çıkarılarak düzenlenmesi gereken üretken bir yetenektir (Bandura, 2001). Sosyal bilişsel kuram öğrenmeyi bireysel, çevresel ve davranışsal etmenler ve bu etmenler arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünü olarak yorumlar (Zimmerman, 2002) ve öğrenmeyi karşılıklı belirleyicilik (*reciprocal determinism*) ilkesiyle tanımlar. Bu ilke, çevre ve davranış etkileşimini içermekle birlikte bireysel denetimi (*human agency*) de kapsar. Bandura, bireysel denetimin temel özelliğini “bireyin belirli amaç için eylem başlatma gücü” olarak tanımlar (Bandura, 1997: 3). Bireyin herhangi bir konuda seçim yapma ve bu seçimleri yaşam içerisinde uygulama sığası, kişisel etkiler (düşünceler, inançlar), çevresel özellikler ve davranışlardan karşılıklı olarak etkilenir. Örneğin, bir makale yazma konusundaki kişisel özyeterlik inançları, kişinin konu seçimi, konuyu yazmak için göstereceği çaba ve yazma sürecini tamamlama isteği gibi yazma davranışlarını etkileyebilir. Özyeterlik inançları bir kişinin çevresini de etkileyebilir; örneğin, gürültülü bir sosyal veya fiziksel ortamda yazmaya

çalışan öğrenciler özyeterlikleri yeterli düzeydeyse dikkat dağınıklığını önlemek için kişisel odaklanmalarını iki katına çıkarabilir. Kişinin sosyal ortamı da benzer biçimde davranışlarında etkilidir. Örneğin, öğretmenlerden cesaret verici geribildirimler alan öğrenciler daha başarılı olmak için daha çok çalışabilir. Öğretmenler, çocuklara yazma ve gözden geçirme için yeterli zaman vererek elverişli bir sınıf ortamı oluşturarak öğrencilere yazma konusunda ilham verebilir.

Bandura (2006), insanların yaşamlarının önemli yönlerinde denetim sahibi olmaya çalıştıklarını kaydetmiştir. İnsanların bu denetimi uygulayabilmek için kullandıkları önemli süreçler, onların özyeterlikleri ve özdüzenlemeleridir. Karşılıklı etkileşimler kavramı, insanların düşünce ve inançlarıyla davranışlarını ve çevrelerini nasıl etkileyebileceğini gösterir. Bir davranışın ortaya çıkması bireyin düşünce ve davranışlarındaki etkin rolü ve bir görevi yerine getirebileceğine ilişkin güç de bu özyeterlik algısı ile gerçekleşir (Sakız ve Yetkin Özdemir, 2014) ve özyeterlik algısının etkinliklerin seçimi, güçlülere karşı gösterilen çaba ile bu çabanın düzeyi ve göstereceği başarımın düzeyini etkiler.

Bandura (1999) özyeterliğin kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve duygusal durum olmak üzere dört temel kaynaktan beslendiğini ve bu dört temel kaynağın var olma durumuna göre özyeterliğin olumlu ya da olumsuz olarak biçimlendiğini belirtir. Zimmerman'a göre (2000a) bireyin özyeterliğini en çok etkileyen unsur bireyin doğrudan edindiği kendi kişisel deneyimleridir. Bireyin bir görevi başarma ya da başaramama konusunda yaşadığı kişisel deneyimler bireye güven ya da güvensizlik verir. Eğer birey bir görevi yerine getirdikten sonra başarılı olurlarsa o göreve ilişkin özyeterliği doğrulanacak ve sürecektir, ancak daha sonra aynı görevi denediğinde ve kötü başarımlar gösterdiğinde özyeterliğe ilişkin bu olumlu etki kısa süreli olacaktır. Özyeterliği yüksek olan öğrenciler bile, başarımın olumlu sonuçlara yol açmayacağına inanır ya da daha önce olumsuz bir deneyim yaşadığı bir görevi yeniden yapma durumunda kalırlarsa o görevi denemeye eğilimli olmazlar. Buna karşılık, bir görevin olumlu sonuçlara yol açacağını deneyimledilerse özyeterlikleri olmasa bile etkinliği deneyebilir ve iyi bir başarımlar göstermeye çabalayabilir.

Bireyin özyeterliğini kişisel deneyimlerden sonra en fazla etkileyen ikinci kaynak dolaylı deneyimlerdir (Bandura, 1997). Bu dolaylı deneyimler alanyazında sıklıkla “model olma” olarak yer alır ve öğrencilerin özyeterliklerini ve özdüzenlemelerini güdülemenin önemli bir yolu olarak açıklanır. Benzer biçimde Zimmerman (2000b) ve Schunk'un (1989) özdüzenleme aşamaları ile bu çalışmada yer alan özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde de yer alan model olma aşamasıyla birlikte açıklanır. Dolaylı deneyimler, bireyin doğrudan deneyimleri dışında model aldığı kişinin becerileriyle o konuya ilişkin özyeterliğini oluşturur

(Pajares, 1996). Kısacası birey kendine verilen göreve ilişkin özyeterliliğini oluşturabilmek için çevresindeki bir başka kişiyi gözlemler. Sosyal model olarak gözlemlendiği kişinin niteliği, başarılı olup olmaması, model ile birey arasındaki benzerlik, model alınan kişinin konumu, gücü, model alınan kişinin zor bir durumda sergilediği duruşu bireyin kendisine yönelik özyeterliliğinde olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Yetişkinler ve akranlar, çocukların yaşamlarında anahtar modeller olarak yer alır. Yetişkin modeller genellikle en başarılı modeller olarak algılanmasına rağmen aslında öğrenciler akranlar gibi kendilerine benzeyen modellerden en iyi özyeterlik bilgisi elde eder (Schunk, 1987). Öğrenciler yetkin bir yetişkini gözlemleyerek aynı özyeterlik duygusunu yaşayamayabilir ancak akranlarının bir görevde başarılı olabilmesi durumunda da kendilerinin de başarabileceklerine inanmaya yatkındır. Yine de gözlemcilerin başarılı olan ve sonuçlarına değer verdikleri modellenmiş eylemler gerçekleştirme olasılığı daha yüksektir. Okulda iyi başarımlar göstermeye değer veren ve bir öğretmeni başarılı bir biçimde gözlemleyen öğrenciler bir kompozisyon yazmak için kağıdın, taslağın nasıl kullanılacağını modellemesi, yazmadan önce ana hatları belirlemeyi deneyebilir. Böylece öğrenciler görevleri gerçekleştirdikçe öğrenme motivasyonlarını koruyan özyeterlik duygusu güçlenir.

Pajares (1996), bireyin başarılı olup olamayacağına yönelik sözlerin de özyeterliliği etkilediğini belirtir. Bireyin kendisine ve davranışına ilişkin sözel ikna ne kadar olumlu ve güdüleyici olursa bireyin özyeterliliği o kadar güçlenir. Bu nedenle sözel ikna; kişisel ve dolaylı deneyimlerden daha az etkiye sahip görünse de sözel iknayı yapan modelin otoritesi, konuya ilişkin bilgi düzeyi, statüsü, verilen mesajın önemine ve gerçekliğine bağlı olarak bireyin özyeterliliğinde önemlidir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde modelleme aşamasında sıklıkla kullanılan sesli düşünme protokolleri sözel ikna sürecine örnek olarak verilebilir. Bu nedenle öğretim ortamında öğrencinin bilgi edinmesi, karşılıklı konuşmaları izleyebilmesi, konuşulanları anlamlandırması, konuşmadaki düşünceleri ayırt etmesi, konuşmayla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurması, konuşmadan çıkarımda bulunması için öğrencide olumlu yönde bir özyeterlik geliştirecek dinleme etkinliklerinin uygulanması önerilir.

Bireyin sahip olduğu becerilere psikolojik ve duygusal durumu (tutum, algı vb.) bireyin özyeterliliğini etkiler. Bireyin kendi psikolojik ve duygusal durumuna ilişkin yorumu da bireyin özyeterliliğini güçlendirmede ya da zayıflatmada etkili bir unsurdur. Birey sahip olduğu stres, depresyon, kaygı gibi psikolojik ve duygusal durumlara bağlı olarak özyeterliliğine ilişkin olumlu ya da olumsuz yönde bir yargıya varır ancak psikolojik ve duygusal durum özyeterlik üstündeki tek etki değildir. Bazı fizyolojik tepkiler (örneğin terleme, kalp atışı) de özyeterliliği ölçmek için bilgi sunar. Özyeterliliği yüksek bir birey daha az

akademik kaygı ve stres yaşar ve sahip olduğu becerilere ilişkin olumlu ve iyimser duygular besleyerek başarılı sonuçlar elde eder. Diğer bir deyişle özyeterliği yüksek bir birey olumsuz durumlara karşı başarılı sonuç alabilmek için direnç gösterir (Bandura, 1997).

Sosyal bilişsel kuram, öğrencileri “eylemlerini izlemek, bilişsel destek sağlamak ve istenilen sonuçları üretmede kendini güdülemek için bilgilerini, davranışsal ve bilişsel becerilerini kullanan ajanlar” olarak görür (Bandura, 1991). Yeterlik inançları, insanın yeterliliğine yol açan davranışın düzenlenmesinde kilit etmendir ve özyeterlik, kişinin belirli görevler için belirlenmiş beceri başarımını gösterebilmek amacıyla, gerekli olan eylemleri düzenleme ve uygulama yeteneklerine inanmasıdır. Özyeterlik ölçütleri hem incelenmekte olan alanın hem de farklı özelliklerinin yanı sıra alanın gerektirdiği yetenek türlerini ve bu yeteneklerin uygulanabileceği durumların bir anlayışını yansıtmalıdır (Pajares ve Valiante, 2006). Bandura’ya göre (1994), bireylerin özyeterlik inançları geçmiş deneyimler bir işi başarıyla tamamlamış kişilerin gözlenmesi, kişinin verilen görevi yerine getirebileceğini ifade eden sosyal ikna ve bireyin var olan fiziksel ve duyuşsal durumu olmak üzere dört kaynaktan beslenir. Bireyler bu dört kaynaktan elde ettikleri sonuçlara göre belli bir alana, konuya veya derse yönelik özyeterlik algıları oluştururlar ve algılanan özyeterlik, bireyin davranışsal düzenlemesinin oluşumunu etkiler.

Zimmerman (2000b), özyeterlik inancının öne çıkan bazı özelliklerini şöyle açıklar: Özyeterlik, bireyin fiziksel ve/veya psikolojik özellikleri gibi kişisel niteliklerinden çok, bir etkinliği yerine getirme yeteneklerinin değerlendirilmesini içerir. Özyeterlik inancını sınamak için birey bir bütün olarak kendine ilişkin bir değerlendirme yapmaz, yalnızca yapılacak olan işle ilgili yeteneğine odaklanır ve verilen bir görevi yerine getirebilme konusunda bir değerlendirme yapar. Bu değerlendirme tek bir eğilime yönelik değil, çok boyutlu işlev alanlarına bağlıdır. Örneğin, bireyin resim yapabilme özyeterlik inancı ile özet yazabilme özyeterlik inancı birbirinden farklı olabilir. Herhangi bir eylemi yapabileceğine olan inanç, o eylemin içeriğine bağlı olduğu için sahip olunan bu inanç becerilerin uygulanmasını kolaylaştırabilir ya da zayıflatabilir. Çok boyutlu ve dinamik bir yapı olduğu düşünüldüğünde, farklı etkinlik alanlarındaki özyeterliğin bu çok yönlü özelliğini değerlendirmek gerekir.

Özyeterlik, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerini, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara ne kadar süre dayanabileceklerini ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerinin nasıl olacağını etkiler (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Bireyin yaşamındaki eylemleri ve/veya olayları başarıyla denetleme yeteneklerine olan inancıyla ilgili olan özyeterlik, verilen bir görevi tamamlamak için bireyin gerekli bilişsel yeteneklerine ve motivasyonuna dayanır

(Wood ve Bandura, 1989). Yeterlik beklentisi bireyin belirli bir bağlamdaki yetenek ve sıgalarına yönelik inançlar ile temellenmiş olan inancıdır (Aypay, 2010). Locke ve Latham (1990) özyeterliğin bireyde bir içsel motivasyon yaratarak bireyin amaç belirleme konusunda istekli, kararlı ve inançlı biçime gelmesini sağladığını belirtmiştir. Bireyin bir işi yapıp yapamayacağını etkileyen özyeterlik inancı, bireyin duyguları, düşünceleri, güduları ve davranışlarında belirleyici bir özelliştir (Ülper ve Bağcı, 2012). Öğrenciler, olumlu sonuçların belirli eylemlerden kaynaklanacağına veya bu eylemleri yapmak için yeterli olmadıklarını düşünerek bu eylemleri yapamayacağına inanıyor olabilir (Schunk, 2012). Bu durum da yapılacak etkinlik için düşük çaba, isteksizlik ve güvensizlik oluşturarak başarısızlığa neden olur. Tam tersi olduğunda eğer kişi, uğraştığı görevin kendi yapabilirliklerini aştığını düşünmüyorsa o görevle ilgili ortaya çıkan sorunları, kendini geliştirmek için fırsat olarak değerlendirir. Böylece, sorunlar görevin daha iyi yapılabilmesi için olanak sağlar (Kotaman, 2008).

Çok sayıda ampirik çalışma özyeterliğin, bireysel değişkenler (örneğin amaç belirleme, motivasyon, tutum, öğrenme stratejilerini kullanma), sosyal etmenler (örneğin kültür) ve öğrenme ortamları (örneğin eğitim, psikoloji, yazma) gibi çeşitli değişkenlerle yakından ilişkili olduğunu gösterir. Son araştırmalar, yüksek oranda algılanan özyeterliğin, zorlu hedefler koyma, öğrenmeye güçlü bağlılık sağlama ve yüksek akademik başarı elde etme gibi olumlu öğrenme sonuçlarıyla da ilgili olduğunu bildirmiştir (Locke, 2015). Özyeterlik, bireyin davranışlarının biçimlenmesinde ve bireyin bir olay karşısında tepki oluşturmada önemli bir etekendir ve özyeterliğin bireyin farklı etkinliklerde yeterli olup olmadığını sorgulamasını ve başarıya ulaşabilmek için kendi içinde değerlendirme yapmayı sağlar. Herhangi bir konuda özyeterliği yüksek olan bir kişi, o konuyla ilgili kendine güven duyar ve bu güveni de davranışlarına yansır (İsrail, 2007). Bozgeyikli (2005), kendini bir konuda yetkin görmenin; bireyin davranış oluşturunken yaptığı seçimleri, bir iş için harcanan çabasını ve engeller karşısında oluşan ısrarının süresini belirlediğini, bu durumun kişinin stres ve kaygı gibi duygusal tepkilerini etkilediğini belirtir. Bir konuda olumlu yeterlilik inancına sahip insanların karşılaştıkları sorunlar karşısında daha güçlü, ısrarcı oldukları gözlenmekte ve özyeterlik inancı arttıkça dayanıklılık ve azmi artırır (Kurbanoğlu, 2004). Özyeterlik, bir başarıyı yetenekten daha fazla belirler ve öğrencilerin akademik başarılarını etkiler (Pajares ve Valiante, 2006). Öğrenme ve öğretme konusunda önemli bir kavram olan özyeterlik, öğrenme özyeterliği kavramı olarak da incelenir ve “öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini etkin bir biçimde kullanabilme ve bu yolla yeni bilişsel beceriler elde etme yolunda kendi yeterliklerine olan inancı” olarak tanımlanır (Schunk, 1989: 14).

Sosyal bilişsel kurama göre, özyeterlik ve özdüzenleme öğrencilerin öğrenme ve başarılarını etkileyen önemli süreçlerdir. Yapılan araştırmalarda okuma ve yazma becerisinin gelişimi kısmen öğrencilerin sözel yeteneklerine bağlı olsa da araştırmalar bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin de önemli bir rol oynar. Buradaki iki temel bilişsel ve motivasyonel değişken özyeterlik ve özdüzenlemedir (Zimmerman, 2000a). Bandura'ya göre (1993) örgün eğitimin en büyük amacı, öğrencileri yaşamları boyunca kendilerini bilişsel beceriler, öz inançlar ve özdüzenleme yetenekleri ile donatmak olmalıdır. Özyeterlik dışında özdüzenleme de yazma başarısını desteklemeye yardımcı olur ve çeşitli strateji modelleriyle öğrencilere özdüzenleme becerisi kazandırılabilir (Schunk ve Zimmerman, 1997). Zimmerman (1998) özdüzenlemeyi; öndüşünme, başarı denetimi ve özyansıtma olarak üç aşamadan oluşan bir kavram olarak kavramsallaştırmıştır. Öndüşünme, gerçek başarı sergilenmeden önce gelir; amaç belirleme ve modelleme gibi eylem aşamasını belirleyen süreçlerdir. Başarı denetimi aşaması, öğrenme sırasında ortaya çıkan ve sosyal karşılaştırmalar, geribildirim ve öğrenme stratejilerinin kullanımı gibi eylemleri etkileyen süreçleri içerir. Başarının ardından gerçekleşen özyansıtma aşamasında, öğrenciler çabaları doğrultusunda hedef ilerlemelerini değerlendirir. Kendi kendilerine öğrenebileceğine inanan öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanarak daha başarılı olur (Pintrich, 1999). Özyeterlik, öğrencilerin belirlenen düzeylerde eylemleri öğrenme veya gerçekleştirme için algıladıkları yeteneklerini ifade eder ve özdüzenleme sistematik olarak tasarlanan düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder ve bu durum bireyin herhangi bir bilgi ya da beceriyi öğrenmesini etkiler. Belirli bir amaca yönelik öğrenme süreci ve öğrencilerin bu süreç içindeki rolü, özdüzenleme ve özyeterlik becerilerine ilişkin güçleri ile ilintilidir. Bu nedenle, özdüzenleme ve özyeterlik üzerine yapılan sorgulama, bazı ampirik çalışmalarda da kanıtlandığı gibi etkin ve üretken öğrencileri isteklendirmek için oldukça uygundur (Zimmerman, 2000b). Pintrich'e göre (2004) özdüzenleme, "öğrencilerin öğrenmeleri için hedefler koydukları ve bu hedefler çevresinde hedeflerin bağlamsal özellikleri tarafından yönlendirilen ve sınırlandırılan biliş, motivasyon ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve denetlemeye çalıştıkları etkin ve yapıcı bir süreçtir.

Özdüzenleme kuramının geliştirilmesinden etkilenen bazı araştırmacılar özellikle özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli içinde özyeterlik özelliğini ve özellikle bu iki kavramın yazma bağlamındaki yerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hem anadili hem de ikinci dilde yapılan çalışmalar, özdüzenleme stratejilerinin etkin bir biçimde kullanılmasının çeşitli bağlamlarda yararlı öğrenme sonuçları ürettiği söylenebilir.

2.1.6.2. Yazma Özyeterliği

Eğitim-öğretim sürecinin en etkin aracı olan yazma, etkili biçimde kullanılarak birçok akademik alanda istendik hedeflere uygun öğretim yapabilecek düzeyde bir beceridir. Ancak yazmanın bu düzeye ulaşması ve yazma becerisinin geliştirilmesi için yazmaya yönelik özyeterlik inancının da geliştirilmesi gerekir. Yazma, çok yönlü ve dinamik doğası nedeniyle genellikle karmaşık bir görev olarak kabul edilir (Hayes, 2012; Hirvela, Hyland ve Manchon, 2016). Uzun süreli bellekte aranan ve belirlenen hedefe göre kompozisyon biçiminde düzenlenen düşüncelerin, duyguların ve iletilerin aktarılma süreci olan yazma, bilişsel bir etkinlik olduğu kadar özyeterlik ve motivasyon gibi bileşenlerin de yazma sürecinin tüm aşamalarını güçlü bir biçimde etkilediği duyuşsal bir etkinliktir (Boscolo ve Hidi, 2007).

Sosyal bilişsel kuram yazmayı “sosyal bir bağlam gerektiren iletişimsel bir eylem, motivasyon gerektiren üretken ve bilişsel süreçler ile belleğe gereksinim duyan düşünsel bir etkinlik” olarak görür (Hayes, 1996). Pintrich (2004) öğrencilerin gerçekleştirecekleri bir davranışa ilişkin duydukları güvenin gerekli bilgi, motivasyon ve öğrenme çabası konusundaki ustalıklarını büyük oranda etkilediğini belirtir. Pajares (2008), öğrencilerin ders başarımlarına duydukları güvenin algılanan değerleriyle, dışsal motivasyonla ve sonrasında akademik sonuçlarını etkileyen öğrenme stratejilerinin kullanımıyla yakından ilgili olduğunu ileri sürer. Bu boyutu ile yazma kişilerin, yazılı bir metin üretmek için bilişsel ve davranışsal becerilerinin yanı sıra kendi bilgileri üzerine çizdikleri bilişsel işlemler dizisidir (Hayes, 1996).

İnsanın yazabilmesi için yazma uğraşına zaman ayırması, yazmayı istemesi ve yazabileceği konusunda kendine inanması gerekir. Bandura’ya göre (1994), bireyin kendi yazma becerisine ilişkin algısı onun yazma gelişimiyle ilgili önemli bir öngörü sunar. Benzer biçimde son yıllarda yapılan yazma araştırmaları incelendiğinde bu çalışmalarda yazma ürünlerinin niteliğinden çok biliş, üstbiliş, geribildirim ile söylem analizine odaklanıldığı bireylerin özyeterlik, kaygı gibi duyuşsal özelliklerinin yazma sürecini ve başarımını nasıl etkilediği üzerine çeşitli sonuçlara ulaşıldığı görülür. Örneğin; özdüzenleme kuramının geliştirilmesinden etkilenen bazı araştırmacılar, özdüzenlemeli öğrenme için özyeterlik özelliğini, özellikle yazma bağlamında belirlemeye çalışırken (Schunk ve Ertmer, 2000) bazı araştırmacılar anadilinde yazma becerileri ve görevleri üzerine odaklanarak yazma özyeterliğini araştırmıştır (Bernacki, Nokes-Malach ve Aleven, 2015; Pajares, 2008).

Başarılı bir kompozisyon oluşturma süreci, yalnızca yazma bilgisinin etkin kullanımını değil aynı zamanda öğrenme davranışını düzenleyebilmek için olumlu bir özyeterlik de gerektirir. Pajares ve Valiante (2006), kompozisyon oluşturma sürecinde kritik bir öneme sahip olan özyeterlik, yalnızca öğrencilerin yazma ve dil bilgisini değil, aynı

zamanda yazmaya eşlik eden kaygı gibi duygularını yönetme yeterliliğine güvenini de yükselttiğini belirtir. Yazma özyeterliği yüksek olan öğrenciler yazma etkinliklerini sürekli gerçekleştirmekte, hata yaptıklarında vazgeçmeden yazma işini sürdürür (Demir, 2011). Yazma özyeterlik algısı yüksek olan öğrenciler, yazma ile ilgili verilen bir görevde daha fazla çaba gösterir ve zor olarak algıladıkları görevlerden kaçmadan işi yapabilmek için etkili stratejilerini seçerek onları işe koşar. Olumlu özyeterliğin yazmaya yönelik ilgiyi artırdığı, yazmak için daha çok çaba göstermeyi sağlayarak iyi bir yazma başarımına katkıda bulunduğu ve bireylerin özgüvenlerini tazelediği çeşitli çalışmalarda yer alır (Schunk ve Pajares, 2010). Ayrıca olumlu özyeterlik algısı, bireyin öğrenmesini sürdürmek için farklı stratejiler kullanabilmesini ve daha iyi akademik sonuçlar elde etmesini sağlar (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim ve Zumbunn, 2013). Tersine olumsuz özyeterlik algısının, yazma sırasında yazma bilgisini kullanılmasını, yazma stratejilerinin geliştirilmesini ve öğrencilerin akademik başarımlarını olumsuz etkiler.

Alanyazındaki çeşitli çalışmalarda (Bruning vd., 2013; Pajares, 2003, Schunk ve Zimmerman, 2007) öğrencilerin özyeterlik inançlarının kaygı, motivasyonel değişkenler (örneğin yazma ve yazma algısının değeri), bireysel etmenler (örneğin cinsiyet) ve öğrencilerin akademik performansı ile ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Alanyazın incelendiğinde bireylerin yazma özyeterlik inançlarının ve yazma başarımlarının birbiriyle ilişkisini ve yazma özyeterliğinin, motivasyon, cinsiyet, farkındalık gibi değişkenlerle olan durumunu gösteren çeşitli çalışmalar bulunur (Schunk ve Swartz, 1993; Zimmerman ve Bandura, 1994; Pajares, Miller ve Johson, 1999; Pajares, 2003). Pajares (2003), yazmayı geliştirmek için kullanılan stratejilerin yazma sürecinde öğrencilere dönüt verilmesini sağlayarak yazmaya ilişkin güveni artırdığını, böylece yazma özyeterliğinin de artacağını belirtir. Yazma özyeterliğinin artması yazma kaygısını da belirli düzeyde azaltarak yazma başarısını artırır. Yazma becerisinin kazanımı açısından belirleyici olan özyeterlik, yazma becerisinin geliştirilmesinde ve pekiştirilmesinde etkilidir. Bu nedenle yazma özyeterliğinin belirlenmesi, yazma sırasında yaşanan duyuşsal birtakım sorunların (yazarken zorlanma, yazma görevini uygulayamama ve/veya tamamlayamama gibi) nasıl algılandığını anlamada ve bu doğrultuda etkinlik ve izlenceler oluşturmada hem alanyazına katkı sağlayacak hem de etkinlik tasarlayıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlere yardımcı olacaktır.

2.1.7. Kaygı ve Yazma Kaygısı

Dil öğretimi, beceri ve konu alanlarıyla birlikte bütündür ve dil öğrenimi süreci bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tüm özellikleriyle biçimlenir. Bir dil becerisinde yetkinleşmek devinişsel ve bilişsel yeterlilikten olduğu kadar duyuşsal pek çok etmenden de etkilenir.

Tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, özyeterlik gibi pek çok duyuşsal etmen dil becerileri konu alanın içerisinde yer alır (MacIntyre ve Gardne, 1991; Oxford, 1999) ve hem duyuşsal olarak o beceriyi etkiler hem de o beceride yetkinlik durumundan etkilenir. Özelde yazılı metin üretmenin doğasındaki karmaşıklık ve diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında yazma becerisinin en son öğrenildiği için geç gelişmesi nedeniyle kaygı oluşturduğu düşünülür.

Kaygı, bir tehlikeden dolayı tedirginlik duyma durumuyla bu durumun oluşturduğu bunalı ve korku (Budak, 2009; Gürün, 2000) olarak tanımlanır. Üzüntü, korku, sıkıntı, başarısızlık duygusu, sonucu öngörememe gibi birçok durumu içeren kaygı (Cüceloğlu, 1992), bir psikoloji terimi olarak tehlike, felaket ya da talihsizliğin yaklaşmakta olduğu endişesi ve bedensel gerilim belirtileriyle tanımlanan duygu türüdür. Bu duygu durumu yaşandığında beden harekete geçer, kaslar geçici olarak gerilir, solunum hızlanır, kalp atım hızı artar. Kaygı oluşturduğu duyuşsal durumun yanında fiziksel tepki de oluşturarak olumsuz duygu durumunun yoğunlaşmasına neden olur. Kaygı var olan bir tehlike sırasında hissedilen güçsüzlüğe göre ortaya çıkan duygusal bir durumdur (Ellis, 1994) ve yalnızca gelecekteki bir tehdit ile ilgili olmayıp yaşanan bir durum anında da oluşabilir. Örneğin; bir işi yapma, bir görevi (task) yerine getirmede duyulan korku biçiminde “görev odaklı” bir kaygı durumu olabilir. Birey bir görev karşısında daha işe başlamadan önce bu duyguyu hissederse o görevde başarısız olacağını düşünür ve küçük düşeceğinden endişe duyarak kendisine verilen o görevden kaçınır. Bu kaçınma, beklenti ve yetenek arasındaki farktan kaynaklanır ve oluşan bu kaygının daha büyük çerçevede kişinin kendini gerçekleştirmesinin önünde engel oluşturacağı söylenebilir (Gençtan, 2013). Yazma kaygısı da bir tür görev odaklı kaygıdır ve birey ona verilen bir yazma görevi karşısında daha yazma görevine başlamadan önce bu duyguyu hisseder, tepki gösterir ve kaygı geliştirir. Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki üzüntü, kızgınlık, korku yazma kaygısı biçiminde kendini gösterir (Petzel ve Wenzel, 1993).

Thompson (1980) yazma kaygısını, yazma becerisinden beklenen getirinin önüne geçen yazma süreci korkusu olarak tanımlar. Graham, Schwartz ve MacArthur (1993) çalışmasında, yazmaya yönelik bu korkuları dört başlık altında toplamıştır. Bunlar “üretimsel (*productive*), özsel (*substansive*), motivasyonel (*motivational*) ve yeterlik (*ability*)” tir. Birey bunların birini ya da bir kaçını hissettiğinde yazmaya karşı bir korku ve kaygı geliştirir bu durum yazma sürecini olumsuz etkiler. Bloom (1995) bireyin bilişsel olarak yapabileceği bir yazma görevine başlamasını, bu yazma görevinde çalışmasını ya da onu bitirmesini engelleyen davranış, inanç ve hislerin tümü olarak tanımlar. Yazma kaygısı, yazmaya yönelik özgüvenin

ve motivasyonun düşmesine, yazma sırasında düşünme sürecinin kesintiye uğramasına ve yazmaya yönelik isteğin ertelenmesine neden olur (Brand ve Leckie, 1988).

Bireyin bir konu hakkında yazı yazması istendiğinde davranışlarında, tutumlarında ve yazılı ürünlerinde kendini gösteren bir yaklaşma-kaçınma karmaşası durumuyla sonuçlanan yazma kaygısı (Faigley, Daly ve Witte, 1981), yazma sırasında karşılaşılan sorunlarla baş edilemediği bir anda da ortaya çıkabilir. Bireyin yazma eylemini bilişsel ve duyuşsal olarak yenilgiye uğratan, motivasyonun azalmasına neden olan (Bruning ve Horn, 2000) yazma kaygısı, genellikle yazma sürecinin bir bölümünü bozan, olumsuz etkileyen durum olarak görülür. Ancak yazma kaygısı yalnızca oluşturulacak olan yazılı ürünün niteliğini olumsuz etkilemez, sürecin tamamında yaşanan kaygı nedeniyle öğrencilerin yazma becerileri de bu kaygıdan olumsuz etkilenir. McLeod (1987), yazma kaygısını, gerekli yazma becerilerine sahip olmasına rağmen, bir kişinin yazma sürecinde zorlandığı durumlarla ilişkili bir endişe türü olarak ele alır.

Grabe ve Kaplan (1996), yazmanın birçok bileşenden oluştuğunu belirtir ve yazma eylemini oluşturan bu çoklu bileşenler yazma kaygısının farklı boyutlarını oluşturur. İşeri ve Ünal (2012), başlangıçta yazma kaygısı çalışmalarında yazma kaygısının tek boyutlu olarak ele alındığını ancak sonraki çalışmalarda yazma kaygısının birden fazla boyutunun farkına varıldığını belirtir. Yazma kaygısının boyutları incelendiğinde, ilk olarak Daly ve Miller'ın (1975) çalışmasında bireylerin yazma eğilimlerindeki bireysel farklılıkları ile yazma kaygısının ilişkilendirildiği görülür. Karakaya ve Ülper (2011), kişilik özelliklerinin yalnızca yazma kaygısını açıklamayacağını ve öğrencilerin yazma yeteneklerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin görüşleri, öğrenci-öğretmen etkileşimi, sınıf ortamı ve sınavlar gibi etmenlerin de yazma kaygısının kaynakları arasında olduğunu belirtir. Bayat (2014), yazma yaklaşımının yazma kaygısına etkisini araştırmış ve sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma kaygısı üstünde anlamlı ölçüde etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu bulguya dayanarak çalışmanın sonunda yazılı anlatım çalışmalarının daha nitelikli yapılabilmesi için sürece dayalı yazma yaklaşımının kullanılması önerilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde yazma kaygısının, diğer duyuşsal alanlardan da etkilendiği belirlenmiştir. Daly ve Wilson (1983), yazma kaygısı ile özbilinç arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırmaya göre yazma konusunda özbilinci yüksek olan bireylerin yazma kaygıları daha yüksektir. Yaman (2014), yazma kaygısı ile yazma tutumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada yazma kaygısı ile yazma tutumu arasında negatif bir ilişki olduğunu ve öğrencilerin yazma kaygısı arttıkça yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini belirlemiştir. Pajares (2003), yapmış olduğu

çalışmada yazma kaygısı ile yazma özyeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yazma kaygısını azaltmak için tasarlanan stratejilerin yazma özyeterliğini artıracak ve yazmayı geliştirmek için belli stratejiler kullanmanın ve yazma ürününe dönüt sağlamanın yazmaya yönelik özyeterliği artırdığını ve yazma kaygısını da belirli düzeyde azaldığını belirtir. Bloom (1981), verilen bir yazma görevinin başarımlar beklentisi boyutu ile değerlendirerek bu başarımlar beklentisinin yazma kaygısına neden olduğunu savunur. Yazmada başarımlar beklentisinin olumlu biçimde geliştirilmesinin yazmada sürekliliğe ve gelişmeye bağlı olduğunu, bireyin sürekli yazma etkinlikleri yaparak ve eksikliklerini gidererek başarımlar beklentisini düşürüp bu kaygıdan uzaklaşacağını vurgular. Benzer biçimde İşeri ve Ünal (2012), yazma sıklığını arttıkça yazma kaygısının düştüğünü, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığını belirtir. Alanyazında ayrıca yazma kaygısı taşıyan öğrencilerin sınıf içinde belirgin birtakım davranışlar sergilediği ve kaygılı öğrencilerin bu davranışları sergilemesi sonucu yazma kaygılarının belirlenebileceği görüşü yer alır. Daly ve Miller'a göre (1975), yazma kaygısı taşıyan öğrenciler zorunlu oldukları yazma derslerini genel olarak aksatır, kendilerine verilen yazma görevlerini ya hiç yapmaz ya da geç yapar, sınıfın en arkasına oturur ve derslerde çok konuşur ya da çok sessiz bir biçimde dersten uzak durur. Benzer biçimde Bannister (1992) çalışmasında, yazma kaygısı olan öğrencilerin birtakım kalıp davranışları olduğunu belirlemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuca göre, yazma kaygısı taşıyan öğrenciler kaygıdan kaçınmak için ya yazmayı erteler ya da yazdıkları yazıyı kısaltır; aynı öğrenciler önceden planlama yapmaz, yazdıklarını gözden geçirmez ve düzeltme yapmak için yazılarına geri dönmek istemezler.

Yazma kaygısının etkilendiği diğer bir boyutun, yazma ürününün değerlendirilmesi durumunda ortaya çıktığı görülür. Araştırmalarda yazma ürününün denetlenecek ve değerlendirilecek olmasının yazma kaygısını artırdığı (Daly ve Wilson, 1983) belirtilir. Benzer biçimde Bruning ve Horn (2000), yazma ürününü özensizce denetlemenin yüksek yazma kaygısına neden olduğu ve bu kaygının öğrencilerin motivasyonlarını düşürmenin yanında onlara bilişsel olarak da zarar verdiğini belirtir. Bireyin yazmada düşük ya da yüksek kaygı taşıması birbirinden farklı davranışları sergilemesine neden olur. Düşük yazma kaygısına sahip bir birey, yazma gerektiren dallardan (mesleklerden) korkmadan yazının sanatsal yönünden keyif alır ve yazılı dilin günlük yaşamdaki yararının farkında olur. Yazmanın bir yetenek işi olmadığını bilir, yazma stratejilerini kullanır ve bir yazıyı nasıl planlayacaklarına ilişkin kendi yöntemleri vardır. Çeşitli sözdizimsel yapılarda, daha uzun tümceler kurar ve daha az yazım yanlışı yapar (Bishop, 1989). Yazma kaygısı yüksek olan birey yazmayı, rahatsız edici bir süreç olarak görür (Faigley, Daly ve Witte, 1981) ve bu

nedenle daha az yazma gerektiren ya da hiç yazma gerektirmeyen dersleri ve meslekleri seçme eğiliminde olur (Reeves, 1996). Bütünsel olarak bu kişilerin yazıları değerlendirildiğinde yazılarının etkisiz sözcükler ve daha belirsiz bir bağlam içerdiği görülür (Daly ve Miller, 1975).

Dilbilimsel ve üst bilişsel bilgi ve akıcılığın değişken doğası ile bu dilbilimsel bilgiye erişebilme olanağı, yazmayı yorucu bir görev durumuna getirir (Griffith, Beach, Ruan, Dunn, 2008). Yazma sürecinde oluşan bilişsel işlemler “kısa süreli belleğin sınırlı sığasını aşan fazladan bir yük” yaratır (Flower ve Hayes, 1981). Ayrıca, duygusal gerginlik ve/veya kaygı kaynaklı durumlar sırasında öğrenme süreci sırasında oluşan bilişsel süreçler yazma için ayrıca bir engel oluşturabilir ve bu da öğrencileri karar verme ve güçlükleri çözmede zorluk yaşamalarına neden olabilir (Vassilaki ve Vamvoukas, 1997) bu nedenle yazma kaygısının süreç içerisinde azalmasını sağlamak gerekir.

Pajares (2003), yazma kaygısını azaltmak için tasarlanan stratejilerin yazma özyeterliliğini artıracaklarını savunmuştur. Yazmayı geliştiren belli stratejiler ve dönüt vermek öğrencilerin özgüveni ile birlikte yazma özyeterliliğini de artırır. Yazma özyeterliliğinin artması da yazma kaygısını belli bir düzeyde azaltır. Sonuç olarak, yazma becerisinin süreç içerisinde etkinliklerle, bu etkinliklere verilen düzenli dönütlerle kazandırılacağı ve böylece yazmaya yönelik kaygının azaltılabileceği söylenebilir. Bu nedenle, yazma kaygısının azaltılabilmesini sağlayacak etkinliklerin yapılması, yazma isteğinin artırılabilmesi ve öğrencilerin yazma başarımlarının geliştirilebilmesi açısından yazma kaygısının bilinmesi önem taşır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılmış Türkçede ve diğer dillerde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar yazma becerisi ve yazma stratejilerinin öğretimiyle sınırlandırılmış ve bu bağlamda konu alanı, araştırma modeli ve yürütülme biçimiyle benzer olan, son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalara değinilmiştir. Ayrıca ilgili çalışmalar, benzer metin türleriyle gruplandırılarak aktarılmıştır.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılmış yazma stratejileri öğretimini içeren alanyazındaki ilk çalışma, De La Paz ve Graham’ın (1997a), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kapsamında tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olan “STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS)” stratejisini ilk kez geliştirip kullandıkları ve öğrenme güçlüğü olan beşinci sınıfta öğrenim gören üç öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmadır. Çalışmada, “STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS)” stratejilerini kullanmanın öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirdiği, tartışmacı anlatımı oluşturan unsurlara kompozisyonlarında yer verme oranını artırdığı ve genel olarak kompozisyonların

uzunluğunda da artış olduğu bulgulanmıştır. De La Paz ve Graham (1997b), ikinci çalışmalarında beş, altı ve yedinci sınıflarda öğrenim gören öğrenme ve yazma güçlüğü olan 42 öğrenciden oluşan çalışma grubunu küçük çalışma gruplarına ayırarak hem bireysel öğretim hem akran öğretimi gerçekleştirmiştir. Çalışmada, “STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS)” stratejilerini kullanarak dikte eğitimi uygulanmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin örnek kompozisyonları akranlarıyla gözden geçirip paylaşarak kompozisyon yapısını öğrendiği ve daha nitelikli yazılar yazdığı bulgulanmıştır. Bu çalışmalarda tartışmacı anlatıma dayalı benzer planlama ve yazma stratejileri, farklı iki çalışma grubunda uygulanmıştır. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde, bu stratejilerden yalnızca tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisi olan “DARE” stratejisinin öğretildiği çalışmalar olduğu da görülür. Örneğin, Çağlayan Dilber (2014), özdüzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisini belirlemeyi amaçladığı doktora tezinde, ortaokul altıncı sınıfta okuyan 18 öğrenciyle dokuz haftada “DARE (GERB)” stratejisini öğretmiştir. Öğretim programı sonrası modelin öğrencilerin ürettikleri kompozisyonlarda tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları bulundurma düzeylerinde, metinlerinin tutarlıkları ve metin uzunluklarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, öğretim programına ilişkin olumlu görüşler sunmuşlardır.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, uygulanacağı sınıfın hedef kazanımlarına uygun olarak öğretmen tarafından çeşitlendirilebilen esnek bir modeldir. Bu nedenle alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı olarak yapılandırılan aynı metin türüne hizmet eden farklı stratejiler olduğu görülür. Tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olarak “STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS)” stratejileri dışında, bu metin türünde plan yapmak ve kompozisyon yazmak için “POW+TREE” stratejisi de kullanılmıştır. Sperger (2010), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olarak “POW+TREE” stratejisinin etkisini belirlemeye çalışmıştır. Ortaokul yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim gören 332 öğrenciye altı hafta boyunca çalışma başlamadan önce eğitim verilen yedi öğretmen tarafından 14 sınıfta strateji öğretimi yapılmıştır. Öğrencilere öğretim öncesinde ön test ve sonrasında son test uygulanmış altı haftalık özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olarak “POW+TREE” stratejisinin öğretimi sonunda tüm öğrencilerin yazma başarılarının arttığı belirlenmiştir.

Alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin uygulandığı ikinci metin türü öyküleyici metin türüdür. Bu metin türünün öğretimi için de çeşitli stratejiler planlama ve

yazma sırasında kullanılarak öğrencilerin öykü yazma başarımları artırılmaya çalışılmıştır. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan öykü yazma stratejilerinden ilki “POW ve WWW” stratejisidir. Saddler, Moran, Graham ve Harris (2004) tarafından yapılan araştırmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı öykü planlamaları ve yazmaları için “POW ve WWW” stratejisinin öykü yazma becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim süresince üç kez planlama, taslak yazma, düzenleme ve yayımlama çalışması yaptırılmıştır. Öğretim sonunda, öğrencilerin metin içi gerekli unsurları içeren daha nitelikli, uzun öyküler yazdıkları gözlenmiş ve öğretimin öykü yazma becerisini geliştirmede kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zumbunn ve Bruning (2013), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline uygun olarak öykü planlama ve yazma stratejisi olan “POW ve WWW” stratejisinin altı birinci sınıf öğrencisinin öykü yazma bilgisi ve başarısı üstündeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilere verilen resimlere göre yazdırdıkları öyküler, öğretim öncesi, sırası ve sonrasında incelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin daha uzun öyküler yazdıkları, öyküyü oluşturan temel bileşenlere uygun içerik geliştiretikleri ve yazdıkları öykülerin niteliğinin arttığı bulgulanmıştır. Çalışmada ayrıca eğitim öncesi ve sonrası aşamalar sırasında katılımcılarla yapılan görüşmelerde değerlendirmelerin olumlu yönde olduğu ve öğretimden iki ve dört hafta sonra yaptıkları kalıcılık testinde de öğrenilen stratejinin öğrencilerin yazdıkları öyküler üstündeki etkisinin sürdürüldüğü belirtilmiştir.

Öykü yazma becerisinin geliştirilmesinde işe koşulan bu strateji, bazı çalışmalarda yeniden düzenlenerek öykü yazma becerisine olan etkisi farklı boyutlarıyla araştırılmıştır. Graham, Harris ve Mason (2005), çalışmalarında üçüncü sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü çeken öğrencilere öykü planlama ve yazma stratejisi olan “POW, WWW ve TREE” stratejilerinin öğrencilerin yazma başarımlarına etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrencilerin yazıları; yazma süreleri, yazılarının uzunluk ve niteliği, metin türüne özgü unsurlara yer verme oranı ve özyeterlikleri açısından değerlendirilmiştir. İki deney grubu, kontrol grubuna göre planlama ve yazmada daha iyi sonuçlar elde etmiş ancak öğrencilerin öntest ve sontest süresince özyeterlikleri anlamlı olarak değişiklik göstermemiştir. Tracy, Reid ve Graham (2009), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öykü planlama stratejisi olan “POW” ve öykü yazma stratejisi olan “WWW, What=2 ve How=2” stratejisi öğretiminin 127 üçüncü sınıf öğrencisinin öykü yazma becerilerine yönelik etkisini incelemiştir. Öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrasında yazmış oldukları öyküler değerlendirilmiş ve özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin daha uzun ve nitelikli öykü yazdıkları belirlenmiştir. Öğretimden iki hafta sonra uygulanan ölçüm ile öğretimin kalıcılığı sağladığı ortaya konmuştur. Çalışmada ilkökul öğrencilerine yazma stratejisi öğretiminin

etkili olduğu belirlenmiş, öğretmenlere gereken destek sağlandığında özdüzenlemeli strateji geliştirme modelini sınıflarında düzenli olarak kullanabileceğine değinilmiştir.

Rogers (2010), özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin öykü yazma öğretimine etkisini belirlemek amacıyla ortaokul üçüncü sınıfta öğrenim gören ve yazma güçlüğü olan altı öğrenciyle yaptığı çalışmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline öykü yazma stratejisi olan “POW+WWW, What=2, HOW=2” stratejisini kullanmıştır. Çalışmada strateji öğretimini, lise diplomalarına sahip ancak öğretmenlik deneyimi olmayan üç eğitimli okul gönüllüsü gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda, öykü yazma stratejilerini kullanmanın öğrencilerin öykülerinin uzunluğunu ve öyküleyici anlatımı oluşturan unsurlara yer verme oranını artırdığı belirlenmiştir. Çalışmanın öğrencilerin üstünde olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin öykü yazma becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Zumbrun (2010), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öykü yazma stratejisini geliştirerek “POW, WWW, What=2 ve How=2” stratejisi biçimine getirmiş ve bu stratejilerin öğretiminin yazmaya yönelik özdüzenleme becerilerine, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma özyeterliklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören altı öğrenciyle gerçekleşmiştir. Öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerin yazdıkları öyküler, metin türüne uygun unsurları içermeye, uzunluk ve nitelik açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin daha uzun ve nitelikli öyküler yazdıkları, öykülerinin metin türüne uygun unsurları içerdiği, yazmaya yönelik tutumlarının daha iyi duruma geldiği ve yazma özyeterliklerinin arttığı belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada Öğülmüş (2018) özel öğrenim güçlüğü olan 23 öğrenciyle özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde öykü yazma stratejisi olan “POW+C-SPACE (KDY ve KOHESD)” stratejisini kullanmıştır. Öğretimin sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin öykü yazma becerisi ve özdüzenleme becerisi öntest ve sontest puanları arasındaki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin öykü yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Stratejiye ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri olumludur.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde yapılandırılan ve bir metin türü öğretiminde uygulanan stratejileri oluşturan basamaklar da öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre değiştirilerek kullanılabilir. Bu doğrultuda Can (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde alanyazında var olan öykü yazma stratejilerini değiştirerek “SÜZ ve KNN, Ne=2, Nasıl=2” stratejisini oluşturmuş ve çalışmada kullanmıştır. Çalışmada, dokuz hafta süren öğretim sonunda öğretilen

stratejilerin öğrencilerin öykü unsurlarına yer verme düzeylerine, yazma tutum ve yazma özyeterliklerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında özdüzenmeli strateji geliştirme modelinin uygulandığı üçüncü metin türü bilgilendirici metin türüdür. Sexton, Harris ve Graham (1998), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline uygun olarak bilgilendirici anlatıma dayalı kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olan “TREE” stratejisinin etkisini belirlemek için öğrenme güçlüğü olan altı ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencisiyle çalışma gerçekleştirmiştir. “TREE” stratejisinin öğrencilerin yazma başarımını geliştirerek kompozisyonları planlama süresinin, kompozisyon uzunluğunun metin türüne özgü unsurların kullanımının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim sürecinin ardından yapılan kalıcılık testiyle “TREE” stratejisinin kullanımının kalıcı olduğu ve öğrencilerin strateji kullanımıyla yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. Berry ve Mason (2012), yazma sınavına hazırlanan dört yetişkinin açıklayıcı anlatıma dayalı kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamış ve “TREE” stratejisini geliştirerek kullanmıştır. Çalışmada, öğrencilere “POW, TREE ve COPS” stratejilerini haftada iki ders ve iki hafta boyunca öğretilerek öğretim öncesi, öğretim sırası, öğretim sonrası ve kalıcılık ölçümleri yapılmıştır. Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin açıklayıcı anlatıma dayalı kompozisyon yazmayı bağımsız olarak öğrendikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda açıklayıcı anlatıma özgü unsurlarla bağlantı öğeleri sayısının, betimleyici sözcüklerin sayısı ile metin uzunluğunun arttığı belirlenmiş ve yapılan kalıcılık testinde kazanımların sürdüğü ortaya koyulmuştur.

İlgili çalışmalarda, bilgilendirici metin türüne uygun olarak kullanılan başka stratejilerin de olduğu görülmektedir. De La Paz (1999), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı bilgilendirici kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olan “PLAN ve WRITE” stratejisini önce üç sınıf öğretmenine öğrettiği ve ardından stratejiyi öğrenen öğretmenlerin dört haftada, haftada dört ders saati özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan yirmi iki katılımcıya bu stratejileri öğretirken en az beş pragraflık kompozisyon yazmalarını sağlamak için gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrenci kompozisyonlarının metin türüne uygun olarak daha uzun olduğu, verilen konuyla tam olarak içeriklendirildiği, daha nitelikli olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca strateji öğretiminin kalıcılığı da test edilmiş, bir ay sonra yapılan ölçümle strateji kullanımında kalıcılığının sürdüğü görülmüştür. De La Paz ve Graham (2002), özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı bilgilendirici kompozisyon planlama ve yazma stratejisi olan “PLAN ve WRITE” stratejisinin etkisini ölçmek için öğrenme güçlüğü olmayan ve normal başarı gösteren ortaokul yedi ve sekizinci sınıfta gerçekleştirdiği çalışmasında strateji öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki

öğrencilere göre daha uzun, nitelikli metinler ürettikleri ve sözcük kullanımlarında daha özenli olduklarını belirlemiştir. Ayrıca gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin yazma başarımını geliştirdiği ve öğretimin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdüzenleme becerisini kazandırmak ve bu beceriyi yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanmak stratejik bir dizi eylemin gerçekleştirilmesini gerektirir. Bu doğrultuda stratejilerle uygulanacak metin türü içinde çeşitli uygulamalar yapılabilir. Müldür (2017), özdüzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici (açıklayıcı) metin yazma becerisine, yazmaya yönelik özdüzenleme becerisine ve yazma özyeterlik algısına etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında özdüzenleme stratejisini öğretim programında aşamalandırarak aktarmıştır. Çalışmasını, altıncı sınıfta öğrenim gören 66 öğrenciyle on bir hafta boyunca yürütmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisiyle yazmaya yönelik özdüzenleme becerileri gelişmiş ve yazma özyeterlik algı düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerin olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılmış yazma stratejileri öğretimini içeren alanyazındaki bazı çalışmalarda iki farklı metin türüne yönelik öğretim stratejisi uygulanmıştır. Bu çalışmalardan ilki hem öyküleyici hem de tartışmacı metin türünün öğretiminin yapıldığı Harris, Graham ve Mason'ın (2006) çalışmasıdır. Harris, Graham ve Mason (2006), üç farklı grupta hem öyküleyici ve hem tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin etkililiğini belirlemeye çalışmışlardır. Öğrencilere öyküleyici anlatımla kompozisyon planlamaları ve yazmaları için "POW ve WWW", bilgilendirici anlatıma dayalı kompozisyon planlamaları ve yazmaları için "POW ve TREE" stratejileri öğretilerek öğrencilerin yazma başarımı değerlendirilmiştir. Öğretim sonunda her iki grupta yer alan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere daha uzun, eksiksiz, nitelikli öyküler ve bilgilendirici metinler yazmışlardır. Çalışmada akran desteğinin strateji öğretiminde kolaylaştırıcı etkisinin olduğu vurgulanmış ancak iki grup arasında yapılan ölçümlerde anlamlı bir fark görülmemiştir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle öğretim yapılan her iki grubun kalıcılık testi sonuçlarında her iki grubun yazma öncesi planlamaya daha fazla zaman ayırdıkları, daha nitelikli yazdıkları görülmüştür. İkinci çalışmada, metin türü olarak öyküleyici ve bilgilendirici metin türüne yönelik yazma stratejileri kullanılmıştır. Uygun (2012), öyküleyici ve bilgilendirici özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik özdüzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini

incelemiştir. Ortaokul beşinci sınıfta okuyan toplam 66 öğrenciyle 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde özdüzenlemeli strateji öğretimine dayalı “SPACE (KAOST)” ve “WWW, 2WHAT, 2HOW (K ve 6N) stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik özdüzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine sonuçlar elde edildiği, kalıcılık testinde erişilen kazanımların sürdürüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşleri de olumlu bulunmuştur.

Alanyazında yer alan özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılmış yazma stratejileri öğretimi çalışmaları içinde farklı yazma türlerine uygun stratejilerin kullanıldığı görülmüştür. Gültekin (2016), sekiz hafta boyunca haftada iki saat bir vakıf üniversitesinin hazırlık programına kayıtlı olan bir öğrenciye yazma özdüzenleme stratejilerini kullanarak düşünce yazısı yazdırma çalışmaları yaptırmıştır. Stratejilerin, yazmaya yönelik özdüzenleme becerilerini ve yazma başarısını nasıl etkilediği belirlemeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretilen stratejilerin özdüzenleme becerisini kazanmada yardımcı oluğu ve yazma başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer çalışmada Balsamo (2019), lise sonrası öğrenim düzeyinde olan altı öğrencinin araştırma yazısı yazma biçimlerini ve sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı çeşitli stratejileri uyarladığı yüksek lisans tezinde, altı hafta ve toplamda 36 saat olmak üzere öğretim gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin yazma başarımının toplamda %10'a kadar yükseldiğini, yazmaya yönelik kaygılarının azaldığını ve yazma özyeterliği anlamında da olumlu geri dönüşler olduğunu bulgulamıştır.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan strateji öğretimi çalışmaları her zaman bir metin türüne yönelik değildir. Bazı çalışmalarda bir metni oluşturan paragrafların yazımına yönelik özdüzenleme stratejilerinin kullanıldığı da görülür. Akıncılar (2010) çalışmasında, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle paragraf yazmada kullanılan strateji olan “PLEASE” stratejisinin betimleyici anlatıma dayalı paragraf yazmaya etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmayı ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören sekiz öğrenciyle yürütmüş ve öğrencilerin yabancı dil dersinde planlama ve taslak oluşturma stratejilerini öğrenerek yazma sürecinin tüm basamaklarında bağımsız olarak kullanabilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin öntest ve sontest puanları incelendiğinde her bir öğrencinin kompozisyonlarının uzunluk ve nitelik olarak gelişme gösterdiği, öğrencilerin yazma öncesi planlama yapmanın önemine yönelik farkındalıklarının oluştuğu ve yazma konusunda kendilerine olan güvenlerinin arttığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Sonuç olarak ilgili alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin uygulandığı pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalardan hareketle özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde yapılandırılan stratejiler farklı yöntemlerle, farklı çalışma gruplarıyla ve farklı metin türlerinin üretiminde kullanıldığı söylenebilir. Genel anlamda çalışmalarda strateji kullanımının yazma becerisi üstünde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, “araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yöntemi” olarak tanımlanır (Creswell, 2017: 2). Araştırmacı, çalışmada yer alan problem cümlelerine yanıt vermek amacıyla nicel ve nitel veri setini bir araya getirerek analiz eder ve çalışmanın sonunda bu yeni veri setinden elde ettiği sonuçlara ilişkin bir çerçeve sunar. Karma araştırma yönteminin temel önermesi, istatistiksel olarak elde edilen nicel verilerin çalışmada yer alan katılımcıların kişisel deneyimleriyle oluşturacağı nitel verilerle birleştirilerek araştırma problemlerini daha anlaşılır biçime getirir (Creswell, 2013). Bu çalışmada da, araştırmanın temelini nicel veriler oluşturmuştur. Araştırma kapsamında destekleyici bir ikincil bakış açısı sunan nitel veriler, nicel verilerden elde edilen sonuçlar yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonunda yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilerek bütüncül bir biçimde sunulmuştur.

Karma araştırma yöntemiyle oluşturulan bu çalışmada, karma araştırma yöntemlerinden biri olan iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desen, araştırmacının deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içine tek bir veri setinin yeterli olmamasından ve farklı soruların farklı veri setleriyle yanıtlanması gerektiğinden çalışmaya bir nitel aşama katılmasıyla oluşur (Creswell ve Plano Clark, 2014). Araştırmada deneysel süreci uygulamalı olarak etkinliklerle test etmenin yanında bu süreçte yer alan katılımcıların görüşlerini açığa çıkarmak da amaçlandığından iç içe desen kullanılmıştır. Böylece çalışmaya eklenen ek verilerle (nitel) birlikte büyük desenin (nicel) iyileştirilmesi sağlanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2014).

Araştırmanın nicel kısmında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı yapma ve kompozisyon yazma düzeyine, yazma özyeterliği ile yazma kaygısına ve kalıcılığa etkisinin araştırılması amacıyla “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

Araştırmanın nitel kısmında, katılımcıların deneysel süreci değerlendirmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği soru-yanıt yöntemiyle bir ilişkiyi kurma ve bir veriye ulaşma amacıyla veri toplanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla deneysel uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney grubu katılımcılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma modelinin simgesel görünümü Tablo 1’de görüldüğü gibidir:

Tablo 1 *Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü*

Grup	Öntest	Süreç	Sontest	Kalıcılık	Görüşme
Deney	Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)	Özdüzenlemeli Strateji	Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)	Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
	Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)	Geliştirme Modeliyle Yapılandırılan Planlama ve Yazma	Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)	Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)	
	Özyeterlik Ölçeği	Stratejileri Öğretimi	Özyeterlik Ölçeği	Özyeterlik Ölçeği	
	Yazma Kaygısı Ölçeği	Etkinlikleri	Yazma Kaygısı Ölçeği	Yazma Kaygısı Ölçeği	
Kontrol	Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)	Türk Dili I Dersi Öğretim Programıyla Yürütülen Yazma Etkinlikleri	Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)	Yapılmadı.	Yapılmadı.
	Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)		Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)		
	Yazma Özyeterlik Ölçeği		Yazma Özyeterlik Ölçeği		
	Yazma Kaygısı Ölçeği		Yazma Kaygısı Ölçeği		

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmada bir deney, bir kontrol grubu vardır. Deney grubuna özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi uygulanırken, kontrol grubuna Türk Dili I dersi programı kapsamında yazma etkinlikleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda eşit ölçüm yapılması için paralel testler öntest ve sontest olarak kullanılmış ve deneysel çalışma tamamlandığında deney grubu katılımcılarıyla görüşme yapılmıştır.

Bu bağlamda, bağımsız değişkenlerin (özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi ve etkinlikleri/Türk Dili I dersi programı doğrultusunda yapılan yazma etkinlikleri) bağımlı değişkenler (tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarı puanı, yazma özyeterliliği ve yazma kaygısı) üstüne etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Ayrıca planlama ve yazma stratejileri öğretiminden altı hafta sonra deney grubundaki katılımcıların özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin etkisinin devam edip etmediğinin incelenmesi sağlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde Türkçe Öğretmenliği Programı’nda öğrenim gören 48 birinci sınıf öğrencisi (24’ü (A şubesi) kontrol grubu, 24’ü (B şubesi) deney grubu) oluşturur. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği için bu örneklem türü araştırmaya hız ve kullanışlılık kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örneklemede, araştırmacı katılımcılara kolay ulaşır, araştırma için uygun ve gönüllü bireyleri seçer (Gravetter ve Forzano, 2018). Araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel desende olduğu için uygun örneklem seçimi yapılmış ve araştırma bu yöntemle belirlenen çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2 *Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Değişkenler		Deney Grubu	Kontrol grubu
		n	n
Cinsiyet	Kadın	16	15
	Erkek	8	9
Anne Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	12	12
	Ortaokul mezunu	6	3
	Lise mezunu	5	6
	Üniversite mezunu	1	3
	Lisansüstü mezunu	0	0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	3	5
	Ortaokul mezunu	8	5

	Lise mezunu	3	6
	Üniversite mezunu	10	8
	Lisansüstü mezunu	0	0
Yazma Dersi Alma Durumu	Evet	4	1
	Hayır	20	23
Planlama Eğitimi Alma Durumu	Evet	5	1
	Hayır	19	23
Yazarken Plan Yapma Durumu	Evet	21	19
	Hayır	3	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yazma dersi alma ve planlama eğitimi alma durumu, yazarken plan yapma durumu gibi değişkenler açısından denklik ve benzerlik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma kapsamında uygulanacak planlama stratejileri öğretimi içeriğinin kazanımlarına erişim düzeyini ölçebilmek ve tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma düzeylerini belirlemek için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama süreci, deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleşmiştir. Deneysel uygulama öncesinde öntestler, uygulama sonrasında sontestler katılımcılara uygulanmış ve ardından deney grubuyla görüşmeler yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Deneysel uygulamadan altı hafta sonra deney grubundaki katılımcıların özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin etkisinin devam edip etmediğinin incelenmesi sağlamak için sontestte kullanılan veri toplama araçları deney grubuna kalıcılık testinde de kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı kişisel verileri toplamak için uygulama öncesinde “Kişisel Bilgi Formu”,
2. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planları ve yazdıkları kompozisyonlar,
3. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planlarını değerlendirmeye yönelik “Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)”,
4. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yazdıkları kompozisyonları değerlendirmeye yönelik “Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)”,
5. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların yazma özyeterliklerini belirlemek için “Yazma Özyeterlik Ölçeği”

6. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların yazma kaygılarını belirlemek için “Yazma Kaygısı Ölçeği”,
7. Uygulama sonrasında deney grubu katılımcılarının deneysel sürece ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler şunlardır:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumları, üniversite öncesi öğrenim yaşantılarında yazmaya ve planlamaya yönelik eğitim alma durumları ve bir yazıyı yazmadan önce planlama yapma durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı altı sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubunun Yaptığı Planlar ve Yazdığı Kompozisyonlar

Araştırmada uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planları ve yazdıkları kompozisyonlar toplanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Toplanan planlar ve kompozisyonlar değerlendirilmek üzere uzmanlara sunulmuştur.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)

Araştırmada katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planlarını değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen, dört ölçütle yapılandırılan ve 16 maddeden oluşan “Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)” kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 16 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca başarı düzeyi, “1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (İyi) ve 4 (Çok İyi) puan aralığında derecelendirilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)

Araştırmada katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yazdıkları kompozisyonları değerlendirmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen, dört ölçütle yapılandırılan ve 24 maddeden oluşan “Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)” kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 24 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca başarı düzeyi, “1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (İyi) ve 4 (Çok İyi) puan aralığında derecelendirilmiştir.

Yazma Özyeterlik Ölçeği

Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır (2013) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen “Yazma Özyeterlik Ölçeği” 54 maddelik bir ölçektir. Ölçek geliştirilirken yazma becerilerine yönelik alanyazın taranmıştır. Daha sonra 2011-2012 öğretim yılındaki son sınıf 45 Türkçe öğretmen adayına “Yazılı anlatımda kendinizi yeterli gördüğünüz ve görmediğiniz hangi özellikler bulunmaktadır?” sorusu yöneltilerek açıklamalarıyla birlikte yazmaları istenmiştir. Yazılı anlatım öz yeterliğine yönelik toplanan verilerden madde havuzu oluşturulmuştur. Örneklem grubuna uygulanan 75 maddelik taslak ölçekte, olumlu maddeler “Hiç iyi değilim.” seçeneğinden “Çok iyiyim.” seçeneğine kadar 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde puanlanmıştır. Toplam 75 maddeden oluşan ölçek, uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliğini saptamak için dört Türkçe eğitimi, bir program geliştirme, bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak 75 maddelik ölçekteki madde sayısı 67’ye düşürülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin uygun boyutlarda yer alabilmesi için Türkçe eğitimi alanında çalışan dört uzmandan görüş alınmıştır.

Boyutların belirlenmesinde uzmanların görüş birliğine varıldığı saptanmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliğine ilişkin 30 katılımcıdan oluşan Türkçe öğretmeni adayı üstünde ön deneme yapılmıştır. Deneme sonucunda kimi ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Ölçeğe son biçimi verildikten sonra, öğretmen adaylarına sunulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde istatistik programı kullanılmıştır. Ölçek puanlarının dağılımında, beklenen en düşük puan 67.00, en yüksek puan 335’tir. Her bir maddenin aritmetik ortalaması 3.18 ile 4.22 arasında değişir. Ölçek maddelerini belirlemek üzere faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testiyle kontrol edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üstüne, “Yazılı Anlatım Özyeterlik Ölçeği”nin (YAÖYÖ) yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek için temel bileşenler analizi kullanılmıştır.

Analizlerde faktörlerin her değişken üstündeki ortak faktör varyansı, maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Faktör yük değerleri en az .37 olan maddeler analiz için seçilmiştir. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer, 0.30’a indirilebilir (Büyüköztürk, 2010). Maddelerin ortak bir faktörde toplanıp toplanmadığını belirleyebilmek için döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Madde seçiminde Pearson korelasyonu kullanılmıştır. Güvenirlik analizinde madde-toplam korelasyonu, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması,

Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmasıyla yapılmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

“Yazma Kaygısı Ölçeği” Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen 35 maddelik bir ölçektir. Ölçek geliştirme sürecinde önce Türkçe ve Matematik Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine yazmaya yönelik kaygılarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan birer kompozisyon yazdırılmış daha sonra alanyazın taraması yapılmıştır. Buradan elde edilen kaygı durumlarından 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek tek boyutlu 35 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin uygulandığı bireylerden, kendilerine sunulan uyarıcılara yönelik tepkilerini “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “çok seyrek” ve “hiçbir zaman” seçenekleriyle düzenlenmiş sıklık bildiren tepki seçenekleri doğrultusunda belirtmeleri istenmiş; ölçekte yer alan maddeler, “her zaman” seçeneğini işaretlenmesi durumunda “5”, “hiçbir zaman” ulamının işaretlenmesi durumunda “1” puanla puanlanmıştır. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınabilir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan düşük olduğunu gösterir. Ölçek tek faktörlü bir yapıdan oluşmuştur ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.97 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterdiğinden (Şencan, 2005) ölçeğin kullanılmasına karar verilmiş ve ölçek katılımcılara uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesinde düşük, orta ve yüksek gibi ölçütlerin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar böyle bir sınıflama yapmadıkları için alınan her puanın ortalaması hesaplanmış ve böylece 1’den 5’e kadar değişen aralıkta ortalama puanlar elde edilmiştir. Daha sonra her bir sınıflamanın saptanması için $4/3=1.33$ ’lük aralığın uygun olduğuna karar verilip buna göre 1.00-2.33 arası düşük, 2.34-3.67 arası orta, 3.68-5.00 yüksek kaygı düzeyi olarak belirlenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deneyisel süreç sonrasında deney grubundaki öğretmen adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılan planlama ve yazma stratejileri öğretimiyle tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazmaya ilişkin yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılabilmesi için beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki gruba, haftada üç ders saati ve 10 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda Türk Dili I dersi kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kullanılan ders planları, De La Paz ve Graham'ın (1997a) özdüzenlemeli yazma stratejileri kuramı temelinde oluşturulmuştur. Yazma stratejilerinin öğretiminde etkili olan bu model yazma stratejilerini öğrenme ve uygulama sürecini içerir ve “1. Önbilgileri geliştirme, 2. Stratejinin amacını tartışma, 3. Stratejinin kullanımını modelleme, 4. Stratejiyi bellekte tutma, 5. Strateji kullanımını destekleme, 6. Bağımsız başarımlar sergileme” olarak altı aşamadan oluşur. Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılacak ders planları, alanyazında yapılmış olan çalışmalar ve çalışma grubunun hazırbulunuşluk düzeyleri doğrultusunda uyarlanmış, modelin aşamaları içine yerleştirilerek 10 hafta ve haftada 3 ders saatiyle sınırlandırılmıştır. Ders planlarının araştırma modeline uyumu ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi için beş Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri sonucunda ders planlarında çeşitli düzenlemeler yapılmış ve uygulama sürecinde kullanılmak üzere ders planlarına son biçimi verilerek ders planları uygulama sürecinde kullanıma hazır biçime getirilmiştir. Uygulama süreci, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretimine ilişkin artalan bilgisi gerektirdiğinden süreç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından yürütülen her bir dersin ders planına uygunluğunun iç geçerliliğinin sağlanması için ders planı kontrol çizelgesi oluşturulmuş ve süreç boyunca her hafta kullanılarak araştırmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada öğretilmesi planlanan “STOP(ASDÜYP) ve DARE(GEOS)” stratejilerinin uygulama süreci, öğrencilerin yaş grubuna ve hazırbulunuşluğuna göre uyarlanmış ve bu uyarlamayla kullanılacak çeşitli ders materyalleri oluşturulmuştur. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli içeriğiyle hazırlanan ders planları, her bir strateji ve o stratejiyi oluşturan alt basamakların öğrenilmesi ve öğrenciler tarafından uygulanabilmesi için aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

3.5. Uygulama Öncesi

Araştırmada deneysel uygulama sürecine geçmeden önce bir dizi işlem gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler şunlardır:

1. Ölçeklerin belirlenmesi, ölçek izinlerinin alınması ve geçerlik-güvenirliğinin sağlanması,
2. Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve geçerlik-güvenirliğinin sağlanarak pilot uygulama yapılması,
3. Kompozisyonların konularının belirlenmesi, belirlenen konulara ilişkin alan uzmanlarının görüşünün alınması,
4. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonları kendilerinin de değerlendirmelerini sağlayabilmek için öğrenciler tarafından kullanılacak özdeğerlendirme formlarının hazırlanması, alan uzmanlarının görüşünün alınması,
5. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için araştırmacı tarafından kullanılacak ders planı kontrol çizelgesinin hazırlanması,
6. Strateji öğretimi sırasında tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejilerini akılda tutmaya yönelik anımsatıcı şablonlar oluşturulması,
7. Tartışmacı anlatım türüne uygun bağlantı öğelerinin listesinin oluşturulması,
8. Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek kompozisyonların belirlenmesi,
9. Araştırmanın sosyal geçerliği sağlamak için deney grubu öğrencileriyle uygulama sonrası görüşme yapılabilmesine yönelik görüşme formunun oluşturulması, alan uzmanlarının görüşünün alınması,
10. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek için kişisel bilgi formunun oluşturulması, alan uzmanlarının görüşünün alınmasıdır.

Kullanılacak Ölçeklerin Belirlenmesi, İzinlerinin Alınması, Geçerlik-Güvenirliğinin Sağlanması

Araştırmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin öğrencilerin yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda alanyazında öğrencilerin yazma özyeterliliğini ve yazma kaygısını ölçebilmek için geçerli ve güvenilir ölçme aracına gereksinim duyulmuştur. Alanyazın incelendiğinde yazma kaygısını ve yazma özyeterliliğini ölçen çeşitli ölçme araçlarının var olduğu görülür (Aydın vd., 2013; Karakaya ve Ülper, 2011). Bu nedenle araştırmada kullanılması için yeni bir ölçme aracı geliştirilmemiş ve hazır bir ölçme aracının kullanılmasına karar verilmiştir. Hazır bir ölçme aracı kullanılırken araştırmanın problem ve alt problemlerini kapsamaması gerektiği belirtilir. Bunun için bir belirtke tablosuyla saptanan davranışların tümünü ölçüp ölçmediği denetlenmeli, alan uzmanlarından görüş alınmalı ve ardından geçerlik ve güvenilirliklerinin

sağlanması için işlemler yapılmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Buradan hareketle, alanyazında yer alan ölçme araçları incelenmiş, öğrencilerin yazma kaygısını ve yazma özyeterliğini ölçecek, araştırmanın amacına en uygun olan ve alan uzmanlarının da olumlu görüş bildirdiği Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adaylarının yazma kaygısını ölçmek için geliştirilen 35 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği”nin ve Aydın vd., (2013) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen 46 maddelik “Yazma Özyeterlik Ölçeği”nin araştırmada kullanılmasının uygun olduğu görülmüştür. Ölçeği kullanmak için gereken izinler alınmıştır (EK:1, EK: 2 ve EK:3).

Aydın vd. (2013) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen 54 maddelik “Yazma Özyeterlik Ölçeği” üç alt boyuttan oluşur ve Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirlik katsayısı 0.96’dır. Geçerli ve güvenilir olan ölçek (Şencan, 2005) katılımcılara uygulanmıştır (EK: 4). Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adaylarının yazma kaygısını ölçmek için geliştirilen 35 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” tek boyuttan oluşur. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınır ve her puanın ortalaması hesaplanarak değerlendirilir. Böylece 1’den 5’e kadar değişen aralıkta ortalama puanlar elde edilerek 1.00-2.33 arası düşük, 2.34-3.67 arası orta, 3.68-5.00 yüksek kaygı düzeyi olarak belirlenmiştir. Tek faktörlü olan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenirlik katsayısının 0.97’dir (Karakaya ve Ülper, 2011). Bu sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu gösterdiğinden (Şencan, 2005) ölçek katılımcılara uygulanmıştır (EK: 5).

Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan ve Kompozisyon Dereceli Puanlama Anahtarlarının Hazırlanması ve Geçerlik-Güvenirliğinin Sağlanması

Araştırmada öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı planlama ve yazma kazanımlarına erişim düzeyi ile planlama ve yazma başarılarını ölçmek için dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması planlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarı, bireylerin ürünlerini ve başarımlarını ayrıntılı bir biçimde analiz etmek amacıyla kullanılan bir puanlama tasarımıdır ve bir ürünün ya da başarımın alt bölümlerinin tek tek puanlanmasını ve sonrasında toplam bir puan elde edilerek ürünün ya da başarımın değerlendirilmesini sağlar (Moskal, 2000). Araştırmada dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken Goodrich’in (1997) dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamaları izlenmiştir. Goodrich’e göre (1997), dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken ilk olarak hedef-davranışlar göz önüne alınarak planlanan başarımın ayırt edici özelliklerine dayalı ölçüt listeleri belirlenmelidir. İkinci olarak, hangi tür dereceli puanlama anahtarının (analitik ya da holistik) araştırmanın amacına uygun olacağı saptanmalıdır. Ardından değerlendirmelerin ne düzeyde olacağına yönelik başarım düzeyleri

oluşturulmalıdır. Son olarak dereceli puanlama anahtarıyla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda puanlama anahtarına son biçimi verilmelidir.

Bu doğrultuda ilk olarak yapılan kompozisyon planlarını değerlendirecek “Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Planı Puanlama Anahtarı” hazırlamak amaçlanmıştır. Bu nedenle tartışmacı anlatımın genel özellikleri incelenerek puanlanacak ölçütler belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında (De La Paz ve Graham, 1997a) tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyonun planını yaparken “tartışılacak konu üstünde düşünerek konuya ilişkin savlardan birini seçmek, o sava ilişkin gerekçeleri listelemek, listelenen gerekçeleri en önemliden en az önemliye göre sıralamak, metnin taslağını ana hatlarıyla oluşturmak” gibi birtakım özelliklerin yer alması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmada kullanılan birbirini izleyen dört aşamadan ve strateji yönergelerinin ilk sözcüklerinin ilk harfiyle oluşan STOP (ASDÜYP) stratejisinin her bir aşamasının planlardaki yansımalarının da incelenmesi için alanyazındaki tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon planının özellikleriyle öğretimi gerçekleşen planlama stratejisinin aşamaları (düşünceleri askıya alma, tarafını seçme, düşünceleri düzenleme, yazdıkça planlama) birleştirilerek ölçütleri içeren madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından hangi tür puanlama anahtarının (bütüncül, analitik) kullanılacağına karar verilmesi için alanyazın taraması yapılmıştır. Analitik dereceli puanlama anahtarlarının, öğrenci başarımına ilişkin daha ayrıntılı geribildirim vermesi ve sürece odaklanarak her parçadan alınan puan toplamının bir toplam puana eşitlenmesi (Goodrich, 1997) nedeniyle araştırmada plan değerlendirebilmek için hazırlanacak olan dereceli puanlama anahtarının analitik olmasına karar verilmiştir.

Puanlama anahtarının taslağının oluşturulması için oluşturulan madde havuzundan hareketle tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı puanlama anahtarına dört bölümlük ilk biçimi verilmiştir. Bu bölümlere ilişkin her bir alt ölçüte karşılık bir madde oluşturulması ve bu maddelerin 1-4 puan aralığında dörtlü Likert tipine uygun sıralanabilmesi için toplam 20 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve tüm maddelerin başarımlar düzeyi, “1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (İyi) ve 4 (Çok İyi) puan aralığında derecelendirilmiştir. Oluşturulan taslak puanlama anahtarı; beş Türkçe eğitimi ile bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan kapsam geçerliği (içerik, yapı ve ölçütler) bakımından “yeterli, kısmen yeterli ve yeterli değil” ölçütleriyle değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak puanlama anahtarından dört madde çıkarılmış ve diğer maddelerde de çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı değerlendirme anahtarının uzmanlarca yeniden incelenmesi sağlanmış ve incelemeler sonunda düzenlemeler yapılarak puanlama anahtarına

16 maddelik son biçimi verilmiş ve puanlama anahtarı kullanımına hazır biçime getirilmiştir. Uzman görüşleri, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı puanlama anahtarı geçerliğini sağlamak için yeterli bulunmuştur. Hazırlanan puanlama anahtarı sorularının pilot olarak uygulanması ve puanlanma güvenilirliğinin sağlanması için bir deneme yapılmıştır. Bu denemede eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 25 öğrenciye verilen konuya ilişkin bir kompozisyon yazmadan önce plan yapmaları istenmiştir. Ardından yapılan planlar oluşturulan puanlama anahtarları kullanılarak üç farklı okuyucu tarafından değerlendirilmiştir. Üç farklı okuyucu tarafından gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda ve sonuçların elde edilmesi için okuyucular arası uyuma (Okuyucular Arası Uyum=Uyumlu Madde Sayısı/Toplam Madde Sayısı) bakılmış ve okuyucular arası uyumun %88 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, puanlama anahtarı geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmiştir (EK: 6).

İkinci olarak yazılan kompozisyonları değerlendirecek “Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Puanlama Anahtarı” hazırlamak amacıyla alanyazından hareketle tartışmacı anlatımın genel özellikleri ve tartışmacı anlatımda bulunması gereken türe özgü unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Alanyazında (De La Paz ve Graham, 1997a ve De La Paz ve Graham, 1997b) tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli bir yazıda işlevsel olarak” konu, tartışma odağı, sav, savı destekleyici gerekçe, karşı sav, karşı savı çürütmek için gerekçe ve sonuç” olmak üzere yedi bölümden oluşur. Araştırmada tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyonların konuları yazma sırasında katılımcılara verileceğinden hazırlanan taslak kompozisyon değerlendirme anahtarından “konu” bölümü araştırmacı tarafından kapsam dışı bırakılmıştır. Ardından tartışmacı bir anlatımda bulunması gereken “tartışma odağı, sav, karşı sav, savı destekleyici gerekçe, karşı sav, karşı savı destekleyici gerekçe” biçiminde puanlama anahtarı ile dört ölçütten oluşan DARE (GEOS) stratejisinin her bir aşaması (düşünceleri geliştirme, yeni düşünceler ekleme, karşı sav oluşturma ve sonlandırma) birleştirilerek puanlama anahtarının madde havuzu oluşturulmuştur. Benzer özellikleri nedeniyle araştırmada plan değerlendirebilmek için hazırlanacak olan dereceli puanlama anahtarının analitik olmasına karar verilmiştir.

Puanlama anahtarının taslağının oluşturulması için oluşturulan madde havuzundan hareketle tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon puanlama anahtarına dört bölümlük ilk biçimi verilmiştir. Bu bölümlere ilişkin her bir alt ölçüte karşılık bir madde oluşturulması ve bu maddelerin 1-4 puan aralığında dördümlük Likert tipine uygun sıralanabilmesi için toplam 26 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve tüm maddelerin başarı düzeyi, “1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (İyi) ve 4 (Çok İyi) puan aralığında derecelendirilmiştir. Oluşturulan taslak

puanlama anahtarı; beş Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan kapsam geçerliği (içerik, yapı ve ölçütler) bakımından “yeterli, kısmen yeterli ve yeterli değil” ölçütleriyle değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak puanlama anahtarından iki madde çıkarılmış ve diğer maddelere de çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerin ardından tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı değerlendirme anahtarının uzmanlarca yeniden incelenmesi sağlanmış ve incelemeler sonunda düzenlemeler yapılarak puanlama anahtarına 24 maddelik son biçimi verilmiş ve puanlama anahtarı kullanımına hazır duruma getirilmiştir. Uzman görüşleri, tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı puanlama anahtarı geçerliğini sağlamak için yeterli bulunmuştur. Hazırlanan puanlama anahtarı sorularının deneme amacıyla uygulanması ve puanlanma güvenilirliğinin sağlanması için bir deneme yapılmıştır. Bu denemede eğitim fakültesinde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 25 öğrenciden verilen konuya ilişkin bir kompozisyon yazmadan önce plan yapmaları istenmiştir. Ardından yapılan planlar oluşturulan puanlama anahtarları kullanılarak üç farklı okuyucu tarafından değerlendirilmiştir. Üç farklı okuyucu tarafından gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda ve sonuçların elde edilmesi için okuyucular arası uyuma (Okuyucular Arası Uyum=Uyumlu Madde Sayısı/Toplam Madde Sayısı) bakılmış ve okuyucular arası uyumun %84 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, puanlama anahtarı deneysel işlemlerde geçerli ve güvenilir (EK: 7).

Kompozisyonların Konularının Belirlenmesi, Belirlenen Konulara İlişkin Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınması

Graham, Harris ve Larsen (2001), nitelikli bir yazma eğitiminde öğrencilerin ilgilerine uygun konular ya da görevler verilmesi gerektiğini belirtir. Bu bilgidен hareketle araştırmada öğrencilere verilecek yazma görevlerinde öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun yazma konuları belirlenmeye çalışılmıştır. Seçim yapılırken konuların tartışmacı metin yapısına uygun, öğrencilerin ilgisini çekebilecek, yazmaktan hoşlanabilecekleri ve konuya ilişkin art alan bilgileriyle uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda konu seçimi şu aşamalar izlenerek yapılmıştır: İlk olarak öğrencilerin artalan bilgisiyle uyumlu, ilgisini çekebileceği düşünülen ve güncel yedi konu başlığı belirlenmiştir. İkinci aşamada belirlenen konu başlıkları listelenmiş ve “Hiç uygun değil, Uygun değil, Kısmen uygun, Uygun ve Tamamen Uygun” biçiminde derecelendirilen bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan form (EK: 8), beş Türkçe eğitimi ve bir eğitim programları uzmanının görüşlerine sunulmuş ve belirlenen kompozisyon konularının tartışmacı metin yapısına, öğrencilerin artalan bilgisiyle uyumlu ve ilgisini çekebilecek, güncel nitelikte olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir.

Değerlendirmelerin ardından bir hesaplama yapılmış ve en yüksek ortalamaya sahip olan dört konu belirlenerek konulardan biri öntest ve sontestte, biri kalıcılık testinde ve ikisi süreç içinde yazma uygulamalarında kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu konulardan “Sosyal medyanın yaşamımızdaki yeri ve etkisi her geçen gün artmaktadır. Sizce sosyal medya insanları sosyalleştiriyor mu yoksa yalnız mı hissettiriyor?” konusu öntest ve sontest uygulamalarında, “Teknolojinin günümüzde geldiği nokta herkes tarafından bilinir. Sizce gelecek yüzyılda dünyamız teknolojik anlamda nasıl görünecek? Teknoloji mi insanı ele geçirecek, insan mı teknolojiyi?” konusu kalıcılık testi uygulamasında “Bazı insanlar üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri için derslere katılmak zorunda olmaları gerektiğine inanır. Diğerleri derslere gitmenin öğrenciler için isteğe bağlı olması gerektiğine inanır. Siz hangi görüşe katılıyorsunuz, üniversitelerde derslere devam zorunlu mu serbest mi olmalı?” ve “Yıllardır bilimsel deneylerin etkililik çalışmalarında hayvanların araştırma amaçlı kullanıldığı bilinir. Bu araştırmalar deneysel çalışmalara katkı sunsa da hayvanlara zarar vermektedir. Hayvanlarla yapılan bu araştırmaların yasaklanması gerektiğine katılıyor/katılmıyor musunuz?” konuları süreç içinde yazma uygulamalarında kullanılmıştır.

Özdeğerlendirme Formlarının Hazırlanması

Yazma sürecinin en önemli aşamalarından biri de değerlendirme aşamasıdır. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonların değerlendirilmesinde sürece ortak olarak değerlendirmeye katılmaları onların yazma sürecini özümsemelerine ve benimsemelerine katkı sağlar. Yazma sürecinin değerlendirilmesinde en etkili yöntemlerden biri olan özdeğerlendirme, öğrencilere hem sorumluluk almayı hem de kendi hızlarında öğrenme şansını verir. Büyükduman ve Şirin (2010), değerlendirme sürecini öğrenme sürecinin bir parçası yapmanın ve öğrencilere öğrenmelerinin kalitesi hakkında bilgi sağlamanın öğrenmeyi ölçmenin tek değerli yolu olduğunu vurgular. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2010) öğrenci merkezli değerlendirme uygulamaları çerçevesinde yürütülen ölçme ve değerlendirme çalışmalarından biri olan özdeğerlendirmeyle öğrencinin bir yandan temel bilgi ve becerileri ne ölçüde kazandığı belirlenirken bir yandan yapmış olduğu çalışmaya ilişkin değerlendirme yapma olanağı verdiğini belirtir. Alanyazından hareketle araştırmada özdeğerlendirme yoluyla öğrencilerin bir yandan çok yönlü yazma becerilerini kontrol ederken diğer yandan öğrenmelerini sağlamak için yazma süreçlerine özdeğerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu doğrultuda stratejileri öğrenmeden yaptıkları planları ve yazdıkları kompozisyonları değerlendirebilecekleri ve stratejiyi öğrendikten sonra yaptıkları planları ve yazdıkları kompozisyonları değerlendirebilecekleri formların hazırlanması amaçlanmıştır. Hazırlanan özdeğerlendirme formlarında öğrencilerin kendi başarımlarını belirlemek için kullanacakları

ölçütler, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılması hedeflenen planları ve yazılan kompozisyonları değerlendirebilmek için geliştirilen plan ve kompozisyon dereceli puanlama anahtarlarından hareketle geliştirilerek araştırmanın uygulama sürecinde kullanılmıştır (EK: 9 ve EK:10).

Araştırmanın İç Güvenirliğini Sağlamak İçin Ders Planı Kontrol Çizelgesinin Hazırlanması

Araştırmacı tarafından yürütülen her bir dersin ders planına uygunluğunun iç güvenirliğinin sağlanması için ders planı kontrol çizelgesi oluşturulmuştur (EK: 11). Araştırmacı, uygulama süreci boyunca her hafta dersin sonunda ilgili çizelgeyi kullanarak araştırmayı yürütmüştür. Böylece hem deney sürecine ilişkin gözlem yaparak süreci yorumlamış hem de süreç içinde kendi özdenetimini sağlamaya çalışmıştır. Ders planı kontrol çizelgesinin hazırlanması için, on hafta boyunca her bir haftanın ders planlarına uygun olarak yapılması planlanan işler ve etkinlikler listelenmiştir. Bu listeden hareketle her haftanın ders planı için kullanılabilecek ders planı kontrol listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak plana ilişkin üç Türkçe eğitimcisinin görüşü alınmıştır. Her hafta planlanan dersten sonra ders kontrol çizelgesi kullanarak dersin yürütülme sürecini ve etkinliklerin işlenişini gözden geçiren araştırmacı, çizelgede yer alan yorum bölümüne de o hafta gerçekleşen ve öğretimin içeriğine ilişkin bilgi oluşturabilecek, öğrencilerin etkinliklere katılma durumuna, davranışlarına ve derse yönelik tutumlarına ilişkin notlar almıştır. Ders kontrol çizelgesiyle eriştiği tüm bu bilgileri, sürece ilişkin geribildirim ve iç denetim sağlamak için her hafta dersten sonra bir uzmana sunmuştur. Oluşturulan ders planı kontrol listesi ve yapılan gözlemlerle deneysel süreci betimlemek amaçlanmıştır. Elde edilen veriler, uygulama sonrası deney grubuyla yapılan görüşmeleri desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma ve Kompozisyon Yazma Stratejilerini Bellekte Tutmaya Yönelik Anımsatıcı Şablonlar Oluşturulması

Araştırmada kullanılan planlama ve yazma stratejileri, strateji yönergelerin ilk sözcüklerinin ilk harfleriyle oluşturulan stratejiye özgü bir kısaltma biçiminde kullanılmıştır. Stratejilerin bu biçimde kısaltılmasında öğrencilerin stratejiyi bellekte tutmasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Özdüzenleme strateji geliştirme modeli basamaklarından biri olan bu basamakta öğrencinin stratejiyi kullanmasında özdevinişselleşmesini sağlamak amaçlanır. Böylece öğrenciler tam olarak stratejiyi öğrenip bağımsız başarımlarını sergileme aşamasına gelene kadar stratejileri bellekte tutmaya yönelik anımsatıcı şablonlar kullanılır. Bu araştırmada da öğrencilerin stratejinin temel bileşenlerinin ne olduğunu, strateji işlem

basamaklarının nasıl sıralandığını, stratejiye özgü sözcüklerin neler olduğunu, stratejinin her bir basamağının ne anlama geldiğini kavramalarını sağlamak öğrencilerin stratejinin basamaklarını hatırlamalarına yardımcı olabilecek anımsatıcı şablon geliştirilmiştir (EK:12). Geliştirilen şablon stratejiyi bellekte tutmanın öneminin tartışılmasında, stratejinin kullanımını modelleme ve stratejiyi destekleme aşamalarında işe koşulmuştur.

Tartışmacı Anlatım Türüne Uygun Bağlantı Öğelerinin Listesinin Oluşturulması

Sözcükler tümceleri, tümceler de kurallı bir biçimde dizilerek metni oluşturur. Bu oluşumun gerçekleşmesi için “bağdaşıklık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, metinlerarasılık” gibi belirli bazı ölçütler vardır (Keçik ve Uzun Subaşı, 2003). Bu nedenle nitelikli bir metinde kullanılan sözcükler, tümceler ve paragraflar birbiriyle bağlantılı ve bütünlük içinde olmalıdır. Tartışmacı anlatımda da tartışma konusunun dayandığı “tartışma odağı, sav, karşı sav, savı destekleyici gerekçe, karşı sav, karşı savı destekleyici gerekçe” gibi temel unsurların birbiriyle bağlantılı ve bütünlük içinde olması için yalnızca türe özgü unsurların metinde yer alması yeterli değildir. Aynı anda tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazarken tümceler arasında metin türüne uygun bağlantı öğelerinin de kullanılması gerekir. Metinde yer alan düşüncelerin mantıksal bir sıralama içinde yer alması için tümceler ve paragraflar arası neden-sonuç, açıklama, örnek verme gibi mantıksal ilişkilerin tartışmacı anlatım türüne uygun bağlantı öğeleriyle belirtilmelidir. Araştırmada tartışmacı metinlerde sıklıkla kullanılan bağlantı öğeleri yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı metinleri oluşturmada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla öğrencilerin kendi kompozisyonlarını yazarken hangi bağlantı öğelerini nasıl kullanabileceklerini öğrenebilmeleri ve kompozisyonlarını yazarken bu bağlantı öğelerini doğru kullanabilmelerini sağlamak için bağlantı öğeleri listesi oluşturulmuş (EK:13) ve öğrenciler bağımsız başarımlarına sergilemeye kadar bağlantı öğeleri listesinin yardımıyla öğrencilerin yazma süreci desteklenmiştir.

Tartışmacı Anlatıma Dayalı Nitelikli Örnek Metinlerin Belirlenmesi

Uygulama süresince üstünde çalışılacak tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinler için üç alan uzmanının görüşü alınarak uzmanlarının görüşleri doğrultusunda tartışmacı anlatım türünün özelliklerini en çok taşıyan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek iki metin kullanılmak üzere seçilmiştir. Seçilen iki metin farklı iki alan uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzmanlardan kapsam geçerliği (içerik/yapı/ölçüt) bakımından yeterli bulunan metinler araştırma sürecinde kullanılmıştır (EK:14) ve (EK:15).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması, Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınarak Geçerlik-Güvenirliğin Sağlanması

Deneyisel süreç sonrasında planlama stratejileri öğretimine ve tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazmaya ilişkin deney grubundaki katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları ilk olarak beş Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuş ardından gelen dönütler doğrultusunda forma bir soru daha eklenmiş ve form yapılandırılarak araştırmada kullanılmak üzere beş soruluk son biçimini almıştır. Uzman görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini sağlamak için yeterli bulunmuştur. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK:16)'da yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Formunun Hazırlanması, Alan Uzmanlarının Görüşünün Alınarak Geçerlik-Güvenirliğin Sağlanması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin kişisel ve sosyoekonomik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla on maddelik “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu oluşturulurken beş Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmış, alınan görüşler doğrultusunda bir madde çıkarılarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ardından kişisel bilgi formuna son biçimi verilerek araştırmada kullanılacak altı maddelik son biçimine getirilmiştir. Kişisel bilgi formları, araştırmada yer alan çalışma gruplarının ayrıntılı tanınması ve oluşturulan grupların denkleğinin gösterilmesi açısından sıklıkla kullanılır. Bu araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda; öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve babalarının eğitim durumları, üniversite öncesi öğrenim yaşantılarında yazmaya ve planlamaya yönelik eğitim alma durumları ve bir yazıyı yazmadan önce planlama yapma durumlarıyla ilgili bilgiler yer alır (EK:17).

3.6. Uygulama Sırası

Deneyisel uygulama, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, haftada üç ders saati ve 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Hazırlanan ders planı çizelgesi sunulmuştur (EK:18). Deneyisel uygulama sırasında yapılan etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgiler şu biçimdedir:

1. Hafta: İlk olarak öğretim süreci başlamadan öğrencilerden kendilerine verilen konuyla ilgili tartışmacı anlatıma dayalı bir plan yapmaları ve ardından bir kompozisyon

yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden önbilgilerinden hareketle planlama ve yazma sürecini tamamlamaları istenmiş ve öğrencilerin başarımlarını bağımsız bir biçimde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisini belirlemek için öğretim süreci öncesi öntest olarak “Yazma Özyeterlik Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” öğrencilere uygulanmıştır.

2. Hafta: Yapılan planlar ve yazılan kompozisyonlar araştırmacının da katıldığı dört alan uzmanı tarafından okunmuş ve öğretim öncesi var olan durumlarını incelemeleri için öğrencilere verilmiştir. Yaptıkları planları ve yazdıkları kompozisyonlarını incelerken öğrencilerin özdeğerlendirme yapabilmeleri için her bir öğrenciye “Kompozisyon ve Plan Özdeğerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Yapılan incelemeler ve sınıfiçi tartışmalar sonucunda yaptıkları planlar ve yazdıkları kompozisyonlardaki eksiklikler listelenmiştir. Ardından yazılı anlatımın genel özellikleri öğrencilere anlatılmış ve sınıfiçinde tartışılmıştır. Bu etkinlik öğrencilerin dikkatlerini yazılı anlatıma odaklamaları ve sözlü anlatım ile yazılı anlatımın ayırt edici yönleri üstünde düşünmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Öğrencilerin önbilgilerinden hareketle tartışmacı anlatıma dayalı bir planın ve kompozisyonun özelliklerini fark etmelerini sağlanmıştır. Buradan hareketle tartışmacı anlatıma dayalı bir planda ve kompozisyonda hangi temel öğelerin olması gerektiği üstüne çeşitli düşünceler geliştirilerek metin türü bilgisi verilmeye çalışılmıştır.

3. Hafta: Nitelikli metinler üstünden tür bilgisini yapılandırılması için tartışmacı anlatıma dayalı örnek bir metin öğrencilere dağıtılmış, metnin okunup anlaşılması sağlanmış ve daha sonra bu metinden hareketle tartışmacı anlatıma dayalı olarak yazılmış nitelikli bir metinde hangi öğelerin yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca metinden hareketle tartışmacı anlatıma dayalı olarak yazılmış nitelikli bir metinde hangi bağlantı öbeklerinin yer aldığı belirlenerek bağlantı öbeklerinin tartışmacı anlatıma sağladığı katkıya ilişkin sınıfiçi tartışma yapılmıştır. Ardından tartışmacı anlatımda kullanılabilecek bağlantı öğeleri listesi öğrencilere dağıtılmıştır. Bu listeden hareketle okunan metinde hangi bağlantı öğelerinin yer aldığı fark ettirilmeye çalışılmıştır.

4. Hafta: Tartışmacı anlatıma dayalı ikinci bir örnek metin öğrencilere dağıtılmış, aynı süreç bu metinde de tekrarlanarak tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyonu oluşturan öğeler vurgulanmış ve bağlantı öğeleri belirlenmiştir. Ardından bu metnin önceden yapılmış nitelikli bir plan örneğinin nasıl olacağı düşünülmüştür. Metnin olası planı üstünde konuşularak nitelikli bir planı oluşturan öğelerin fark edilmesi sağlanmıştır. Planlama süreci aktarılmıştır.

5. Hafta: Tartışmacı anlatıma ilişkin tür bilgisi verildikten ve nitelikli metinler üstünden incelemeler yapıldıktan sonra, tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili giriş yapabilmenin yollarına değinilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından kompozisyona giriş yazma sürecinin nasıl işlediğini göstermek için öğrencilere özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin gereği olarak örnek bir uygulama yapılmıştır. Daha sonra tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili gelişme paragrafları ve etkili bir sonuç yazabilmenin yollarına değinilerek örnek bir uygulama daha yapılmıştır. Uygulama süreci tamamlanınca öğrencilerden kendilerine verilen konuya ilişkin tartışmacı anlatıma dayalı etkili giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

6. Hafta: Yazılan kompozisyonlar araştırmacının da katıldığı üç Türkçe öğretimi alan uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından okunmuş ve incelemeleri için öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler yazdıkları kompozisyonları incelerken özdeğerlendirme yapabilmeleri için her bir öğrenciye “Özdeğerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Yapılan incelemelerin ardından sınıfıçi tartışma gerçekleşmiş ve yazdıkları kompozisyonlardaki yeterlilikler ve eksiklikler listelenmiştir. Ardından bu liste aracılığıyla kompozisyon yazarken türe özgü öğelerin eksik olmaması ve anlatımda bütünlüğün sağlanması için yardımcı olarak kullanılabilecek çeşitli yazma stratejileri olduğuna değinilmiştir. “Strateji” sözcüğünün öğrencilerin belleklerinde nasıl yer aldığını belirlemek için beyin fırtınası yapılmış ve buradan hareketle yazma sürecinde strateji kullanımının amacı tartışılmıştır. Bu etkinlikte strateji kullanmanın yazma sürecine katkısının nasıl oluşacağını farkına varılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Yazma stratejilerini kullanmanın hem öğrencilerin yazmaya yönelik yeterlilik kazanarak yazma kaygılarının azalmasına yardımcı olacağı hem de öğrencilerin yazılı anlatım başarısını artıracığı araştırmacı tarafından vurgulanarak hemen her anlatım türüne özgü farklı bir planlama ve yazma stratejisi olduğu söylenmiş ve tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazarken yazma sırasında kullanılacak planlama ve yazma stratejisi olduğuna değinilmiştir. Daha nitelikli bir tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazmak amacıyla yazmadan önce plan yapmak için planlama stratejisi olan “STOP (ASDÜYP)” stratejisi tanıtılır. Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmadan önce planlama yaparken kullanılan “STOP (ASDÜYP)” stratejisi ve stratejiyi oluşturan her bir adımın arkasındaki mantık aşama aşama anlatılır, örneklerle çeşitlendirilir ve sınıf içinde tartışılır. Bu aşamada stratejiyi tanıtıcı çeşitli anımsatıcılar kullanılarak öğrencilerin strateji basamaklarını belleklerinde tutmalarına yardımcı olunur. Bu anımsatıcılar yazma sürecinde strateji basamaklarını doğru kullanmaları için yardımcı araç görevi görür. Anımsatıcılar, öğrencilerin tam olarak öğrendiklerinden emin

oluncaya kadar kullanılmaya devam edilmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendilerine verilen konuya ilişkin “STOP (ASDÜYP)” stratejisini kullanarak bir plan yapmaları istenmiştir.

7. Hafta: Planlama stratejisinin öğretiminin ardından bu strateji ile bağlantılı olan tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmak için kullanılan yazma stratejisi “DARE (GEOS)” tanıtılmıştır. Öğrencilerde yapılmış bir planın ardından asıl kompozisyona geçiş sırasında yazacakları kompozisyonların niteliğini artıracak “DARE (GEOS)” stratejisi ve stratejiyi oluşturan her bir adımın arkasındaki mantık aşama aşama anlatılmış, örneklerle sınıf içinde tartışılmıştır. Bu aşamada stratejiyi tanıtıcı çeşitli animatörler kullanılarak öğrencilerin strateji basamaklarını belleklerinde tutmalarına yardımcı olunmuştur. Animatörler öğrencilerin tam olarak öğrendiklerinden emin olununcaya kadar kullanılmaya devam edilmiştir. Daha sonra öğrencilerden kendilerine verilen konuya ilişkin “STOP (ASDÜYP)” stratejisini kullanarak yaptıkları plan doğrultusunda “DARE (GEOS)” stratejisine uygun bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

8. Hafta: Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde en önemli aşamalardan biri de model olmaktır. Araştırmacının stratejiyi modellemesi ve modelleme sırasında “sesli düşünme protokolleri” ile özdüzenleme sağlaması öğrencinin dikkatini özdüzenlemeli strateji kullanımına odaklayacağı ve süreçte öğrencilere rehber olacağı bilinmektedir. Bu nedenle araştırmacı, tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyonun planlama basamaklarını içeren “STOP (ASDÜYP)” stratejisini planlama sürecinde nasıl işlediğini göstermek için öğrencilere özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin gereği olarak örnek bir uygulama yapmıştır. Modelleme yoluyla öğrencilerin dikkatlerini strateji kullanım sürecinde işe koşulan özdüzenleme becerileri üstünde toplamalarını sağlamaya çalışmak amaçlanmıştır. “STOP (ASDÜYP)” stratejisini planlama sürecinde yapılandırdıktan sonra “DARE (GEOS)” stratejisinin yazma sürecinde nasıl işlediğini göstermek için araştırmacı tarafından örnek bir uygulama yapılmıştır. Süreçte hem tartışmacı anlatımın temel öğelerine mantık akışına uygun olarak yer verilmeye çalışılmış hem de bağlantı öğelerinin kullanımının kompozisyonun bütününe etkisi örneklerle açıklanmıştır.

9. Hafta: “STOP (ASDÜYP)” stratejisine uygun olarak yapılan planlar ve “DARE (GEOS)” stratejisine uygun olarak yazılan kompozisyonlar araştırmacının da katıldığı dört alan uzmanı tarafından okunmuş ve incelemeleri için öğrencilere verilmiştir. Öğrenciler yaptıkları planları ve yazdıkları kompozisyonları incelerken özdeğerlendirme yapabilmeleri için her bir öğrenciye “Özdeğerlendirme Formu” dağıtılmıştır. Ardından öğretim süreci başlamadan öğrencilerden kendilerine verilen konuyla ilgili tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları plan, yazdıkları kompozisyonlar ve özdeğerlendirme formları öğrencilere

dağıtılmıştır. Bu etkinlikle son yaptıkları plan ve yazdıkları kompozisyonla ilk durumlarını karşılaştırmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Daha sonra “STOP (ASDÜYP)” ve “DARE (GEOS)” stratejileri yeniden ele alınmış ve yazma sürecinde strateji basamaklarını doğru kullanmaları stratejiyi tanıtıcı anımsatıcılar olmaksızın strateji basamakları tekrar edilmiştir.

10. Hafta: Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde amaç strateji kullanımını özdevinişselleştirmek ve sürekli biçime getirmektir. Alanyazında çalışma yapılan öğretmenlerin verdiği bilgilere göre, çoğu öğrenci dört-dokuz ders saati arasında bağımsız kullanabilecek kadar stratejiyi öğrenir (Harris ve Graham, 1996). Bu araştırmada, uygulama sürecinde öğrenciler tartışmacı anlatıma dayalı üç farklı kompozisyon yazmışlardır. Öğrenciler, 10. haftada kendilerine verilen konuya ilişkin bağımsız olarak sontest planlarını yapmış, kompozisyonlarını yazmış ve uygulama süreci sonlandırılmıştır. Ayrıca tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin yazma özyeterliliğine ve yazma kaygısına etkisini belirlemek için öğretim süreci sonrası sontest olarak “Yazma Özyeterlilik Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır.

3.7. Uygulama Sonrası

Uygulama sonrasında 10 hafta boyunca her hafta planlanan dersten sonra ders kontrol çizelgesi kullanılarak dersin yürütülme süreci ve etkinliklerin işleniş gözetiminden geçirilmiş 10 hafta sonunda ders planlarıyla uygulama sürecinin uyumu değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmenin ardından gerçekleştirilmesi planlanan etkinliklerin ders planına uygun olarak gerçekleştirilme oranının %100 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılarak öğrencilerin özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler sontestlerin yapıldığı ders gününün ertesi günü deney grubu öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulamanın bitiminden altı hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Testin ardından tüm veri toplama süreci tamamlanmış, veriler analiz edilmiş, araştırmanın tartışma ve yorum aşamasına geçilmiştir.

3.8. Verilerin Analizi

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmacının çeşitli yöntemler kullanarak araştırmanın temel sorusuna yanıt bulmak üzere topladığı veriyi analiz etmesi, bilimsel araştırma sürecinin önemli aşamalarından biridir (Gülbüz ve Şahin, 2018). Araştırmacı topladığı verileri hangi uygun yöntemle analiz edeceğine karar vermeden önce bir dizi işlemi yerine getirmelidir. Bu işlemler şunlardır:

- Veri toplama aracının kontrol edilmesi,

- Kodlama rehberinin hazırlanması,
- Her ankete bir sıra numarası verilmesi,
- Verilen IBM SPSS ortamına aktarılması,
- Verilerin düzenlenmesi (eksik yanıtları tekrar kodlama/hesaplama vb.),
- Analizin yapılmasıdır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bu doğrultuda araştırmada ilk olarak toplanan veriler sıralanmış, verilerin denetimi yapılmış ve veri kodlama rehberi oluşturulmuştur. Veri kodlama rehberi eşliğinde öntest-sontest ve kalıcılık testlerine ilişkin veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler yeniden gözden geçirilerek eksik değer olup olmadığı denetlenmiştir. İstatistiksel işlemlere ilk olarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, varyans, basıklık ve çarpıklık gibi tanımlayıcı istatistiklerle başlanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini betimlenmesi için frekans ve yüzde analizleri hesaplanmıştır. Ardından her bir değişken üstünde yapılacak istatistiksel işlemlerin kendi içinde hangi varsayımları sağlaması gerektiğinin belirlenmesi ve bu koşullara uygun olarak parametrik ya da nonparametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar verebilmek için varsayım testleri yapılmıştır. Bu nedenle ilk olarak deney/kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonuçlarının karşılaştırılması ve denkliklerinin belirlenmesi için deney/kontrol grubu öntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarına “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yazma Özyeterlik Ölçeği”, yaptıkları planları değerlendirmeye yönelik “Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)” ve yazdıkları kompozisyonları değerlendirmek için “Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)” öntest olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler bağımsız gruplar için t-testiyle betimsel istatistiklerle analiz edilerek yorumlanmış ve sunulmuştur. Böylelikle araştırmanın ilk denencesinin test edilerek deney/kontrol gruplarının dört öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgularla araştırmanın ilk denencesinin doğrulandığı saptanmıştır. Araştırmanın ilk denencesinin doğrulanmasıyla parametrik testlerin kullanılabilmesi için gereken ilk varsayımın sağlandığı söylenebilir.

Değişkenler üstünde parametrik testlerle karşılaştırma yapılabilmesi için ikinci varsayım normallik test varsayımdır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekir. Bu varsayımın gerçekleşip gerçekleşmediğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm ölçümlerden alınan puanların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Ayrıca çalışma grubundan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım eğrisine uygunluğu, örneklem büyüklüğünün yanı sıra grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda seçilen Shapiro-

Wilk testiyle (Büyüköztürk vd., 2017) sınanmıştır. Çalışmada grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk değerine bakılarak normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 Deney ve kontrol grubu nicel veri toplama araçları puanları dağılımına ilişkin ortalama, çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları

Değişkenler	Grup	n	$\bar{x}$	S	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Shapiro- Wilk testi	p
Kaygı	Deney	24	2.87	.171	-.001	.365	.979	.874
Öntest	Kontrol	24	2.28	.149	.709	.096	.947	.233
Kaygı	Deney	24	2.25	.147	.752	.282	.952	.296
Sontest	Kontrol	24	1.91	.120	.927	1.89	.932	.108
Kaygı Kalıcılık	Deney	24	2.58	.127	.058	-.664	.972	
			.728					
Özyeterlik	Deney	24	2.45	.109	.267	-.934	.948	.245
Öntest	Kontrol	24	3.59	.082	-.172	-.680	.963	.501
Özyeterlik	Deney	24	3.65	.098	-.220	-.799	.960	.433
Sontest	Kontrol	24	3.72	.105	.116	-.177	.986	.978
Özyeterlik Kalıcılık	Deney	24	3.61	.070	-.573	-.260	.939	.155
Plan	Deney	24	6.66	.638	.068	-.891	.945	.207
Öntest	Kontrol	24	4.16	.703	.034	-1.28	.876	.007*
Plan	Deney	24	13.66	.327	-.226	-.416	.926	0.80
Sontest	Kontrol	24	4.87	.769	-.357	-1.56	.821	0.01*
Plan Kalıcılık	Deney	24	14.25	.439	-1.01	.116	.799	0.00*
Kompozisyon	Deney	24	11.62	.449	-.223	-.287	.943	.195
Öntest	Kontrol	24	9.83	.461	.670	-.330	.918	0.52
Kompozisyon	Deney	24	20.33	.540	-1.45	1.56	.810	0.00*
Sontest	Kontrol	24	12.83	.506	-.203	-.524	.953	.316
Kompozisyon Kalıcılık	Deney	24	19.08	.506	-1.18	1.51	.884	.010*

* $p < .05$

Tablo 3'te yer alan verilere göre kaygı, özyeterlik, plan ve kompozisyon puanlarının deney ve kontrol gruplarının tüm ölçümlerinde tüm basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülür. Normallik varsayımının test edilmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin ± 2 aralığında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğu belirtilir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Buradan hareketle deney ve kontrol gruplarının tüm ölçümlerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Öntest ölçümleri sonucunda aritmetik ortalama, standart sapma ve basıklık, çarpıklık değerlerine göre dağılım normal kabul edilmiş olsa da bu istatistikler için belirlenmiş bir ölçüt değildir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu nedenle çalışma grubundan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım eğrisine uygunluğu Shapiro-Wilk testiyle de sınanmıştır. Bu testin sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olduğunu söyleyebilmek için p değerinin anlamsız olması, .050'nin üstünde

olması gerekir. Shapiro-Wilk testinin sonuçlarına göre Tablo ... incelendiğinde tüm gruplar için bağımlı değişkenlere ilişkin alınan tüm ölçümlerde gözlenen dağılımla, kestirilen dağılım arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı görülür ($p>.05$). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinden de elde edilen puanlar normal dağılmıştır.

Değişkenler üstünde parametrik testlerle karşılaştırma yapılabilmesi için üçüncü varsayım test varyansların homojenliği varsayımdır. Araştırmada normal dağılım durumlarının kontrol edilmesinden sonra parametrik testlerin bir diğer varsayımı varyans homojenliği incelenmiştir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığının test edilmesinde grupların öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesi için Levene F testi kullanılarak varyans homojenliği testi yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 *Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin varyans homojenliğine ilişkin değerler*

Ölçüm	n	Sd1	Sd2	F	p
Kaygı-Öntest	48	1	46	8.447	.861
Kaygı-Sontest	48	1	46	4.960	.733
Kaygı-Kalıcılık	24	1	22	0.14	.145
Özyeterlik-Öntest	48	1	46	0.02	.230
Özyeterlik-Sontest	48	1	46	0.26	.677
Özyeterlik-Kalıcılık	24	1	22	.311	.759
Plan-Öntest	48	1	46	1.496	.296
Plan-Sontest	48	1	46	.897	.819
Plan-Kalıcılık	24	1	22	3.659	.389
Kompozisyon-Öntest	48	1	46	4.635	.814
Kompozisyon-Sontest	48	1	46	4.823	.184
Kompozisyon-Kalıcılık	24	1	22	1.373	.294

Tablo 4'te verilen varyansların homojenliği Levene F testinde; deney ve kontrol gruplarında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler öntest olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (kaygı için $F= 8.447$, $p>.05$; özyeterlik için $F= 4.960$, $p>.05$; plan için $F= 1.496$, $p>.05$ ve kompozisyon için $F= 4.635$, $p>.05$) görülmüştür. Böylece öntest ölçümlerine göre tüm bağımlı değişkenler için deney ve kontrol gruplarının varsayımlarının homojen olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler sontest olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (kaygı için $F= 4.960$, $p>.05$; özyeterlik için $F= 0.26$, $p>.05$; plan için $F= .897$, $p>.05$ ve kompozisyon için $F= 4.823$, $p>.05$) görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öntest ölçümlerine göre tüm bağımlı değişkenler için deney ve kontrol gruplarının varsayımlarının homojen olduğu söylenebilir. Deney grubunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler kalıcılık testi olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (kaygı için $F= 0.14$, $p>.05$; özyeterlik için $F= .311$, $p>.05$;

plan için $F= 3.659$, $p>.05$ ve kompozisyon için $F= 1.373$, $p>.05$) görülmüştür. Tablo ...’te verilen varyansların homojenliği testinden elde edilen veriler bir bütün olarak deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarından elde edilen sonuçlar incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı ($p>.05$) ve tüm değişkenler arasında varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Araştırmada veri toplamak amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygılarını ölçmek için “Yazma Kaygısı Ölçeği”, yazma özyeterliklerini belirlemek için “Yazma Özyeterlik Ölçeği”, yaptıkları planları değerlendirmek için “Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)” ve yazdıkları kompozisyonları değerlendirmek için “Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)” öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğretim planı tamamlandıktan altı hafta sonra aynı testler deney grubuna bir kez daha uygulanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları öğretim öncesi, öğretim sonrası ve öğretimden altı hafta sonrası olmak üzere toplam üç kez uygulanmıştır. Öntest, sontest ve kalıcılık testi sonucunda ortaya çıkan dağılımın normal olduğu ve kaygı, özyeterlik, plan yapma ile kompozisyon yazma değişkenleri açısından grup varyanslarının birbirine denk olduğu belirlenmiştir. Böylece çalışmadaki analizlerin parametrik testler kullanılarak yapılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, uygulanan öğretim programının bağımlı değişkenler üstündeki etkisini ve ölçüm ile gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek faktör üstünde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılmasına karar verilmiştir.

Tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi işlemi, “tekrarlı ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılması”na yönelik bir varyans analizi olan “tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA (Two-way ANOVA for Mixed Measures)” olarak adlandırılır ve eğitim bilimlerinde yürütülen deneysel çalışmaların çoğunda benimsenen tekrarlı ölçümleri olan desenlerde sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2017). Bu analizde tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-kalıcılık testi) ve farklı kategorilerde bulunan gruplar (deney-kontrol) birlikte içeren deneysel işlemin etkililiği sınanmıştır. Bu araştırmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejileri öğretiminin (bağımsız değişken), öğretmen adaylarının yazma kaygısı, yazma özyeterliği, plan yapma ve kompozisyon yazma başarıları (bağımlı değişkenler) üstüne etkisini araştırmak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Ancak bundan önce, tek faktör üstünde “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” olarak da adlandırılan bu modelin uygulanabilmesi için bazı varsayımları karşılaması gerekir (Büyüköztürk vd., 2017). Bu varsayımlardan ilki, bağımlı değişkenin en az eşit aralıklı ölçek özelliğinde olması gerekliliğidir.

Bu araştırmada bağımlı değişkenler için kullanılan ölçme araçlarının tümü eşit aralıklı olduğundan araştırmada bu ilk varsayım karşılanmıştır. İkinci varsayım, bağımlı değişkene ait puanların her bir alt grupta normal dağılım göstermesi gerekliliğidir. Tablo 4’te yer alan verilere göre kaygı, özyeterlik, plan ve kompozisyon puanlarının deney ve kontrol gruplarının tüm ölçümlerinde normallik varsayımını sağladığı görülür. Üçüncü varsayım, test varyanslarının homojenliği varsayımıdır. Tablo 4’te verilen varyansların homojenliği Levene F testinde; deney ve kontrol gruplarında kullanılan tüm ölçme araçlarından elde edilen değerler incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı ve tüm bağımlı değişkenler için deney ve kontrol gruplarının varsayımlarının homojen olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesinin koşulu olan küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly küresellik testiyle incelenmiştir (Gamst, Meyers ve Guarino, 2008). Küresellik varsayımının sağlanmadığı durumda Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak (Tabachnick ve Fidell, 2014) varyans analizi sonuçları alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan Mauchly küresellik testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 *Grupların öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde edilen puanların Mauchly küresellik testi sonuçları*

Ölçüm	Grupları Etki	Mauchly W	X ²	Sd	p
Plan	Zaman	.701	7.816	2	.020*
Kompozisyon	Zaman	.794	5.073	2	.079
Özyeterlik	Zaman	.881	2.793	2	.247
Kaygı	Zaman	.826	4.208	2	.122

* $p < .05$

Tablo 5’te verilen Mauchly küresellik testi sonuçlarına göre kompozisyon dereceli puanlama anahtarından, özyeterlik ve kaygı ölçeğinden alınan tekrarlı ölçümler için elde edilen değerler incelendiğinde küresellik varsayımının sağlandığı görülmüştür (kompozisyon $W(2) = .794$, özyeterlik $W(2) = .881$ ve kaygı $W(2) = .826$, $p > .05$). Yalnızca plan dereceli puanlama anahtarından alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür (plan $W(2) = .020$, $p < .05$). Bu nedenle elde edilen bu ölçüme ilişkin olarak grup içi etki incelenirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılarak otomatik olarak hesaplanan f oranı (f ratio) kullanılmıştır (Plan Greenhouse-Geisser = .770). “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA”nın uygulanabilmesi için bir diğer varsayım ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşitlik durumudur. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla

uygulan Box-M testinden elde edilen değerler incelenmiştir. Box-M testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6 *Grupların ntest ve sontest ölçümlerinin kovaryans eşitliğine ilişkin değerler*

	n	Box's M	Sd1	Sd2	F	p
Kaygı-ntest	48	2.527	3	30073.009	.797	.495
Kaygı-Sontest	48	1.322	3	4347.616	.388	.762
Kaygı-Kalıcılık	48	1.225	3	30073.009	.386	.763
Özyeterlik-ntest	48	.386	3	4347.616	.113	.952
Özyeterlik-Sontest	48	1.567	3	30073.009	.494	.686
Özyeterlik-Kalıcılık	48	8.626	3	4347.616	2.533	.055
Plan-ntest	48	2.695	3	30073.009	.850	.466
Plan-Sontest	48	8.617	3	4347.616	2.530	.055
Plan-Kalıcılık	48	8.617	3	4347.616	2.530	.055
Kompozisyon-ntest	48	8.617	3	4347.616	2.530	.055
Kompozisyon-Sontest	48	8.617	3	4347.616	2.530	.055
Kompozisyon-Kalıcılık	48	8.617	3	4347.616	2.530	.055

Tablo 6’da yer alan bağımlı değişkenlerin kovaryans matrislerinin eşitliği test etmede kullanılan Box’s M testi sonuçlarına göre tüm ölçümler için grupların kovaryans matrislerin eşit olduğu belirlenmiş ($p>.05$) ve çoklu normallik varsayımının karşılındığına karar verilmiştir. Analize ilişkin son varsayım, her bir katılımcı için hesaplanan fark puanının, diğer katılımcılar için hesaplanan fark puanlarından bağımsız olması gerektiğidir. Bu araştırmada, katılımcıların fark puanı birbirlerinden bağımsız olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilere ilişkin yapılan tüm incelemeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapabilmek için gereken varsayımların karşılındığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmanın nicel boyutunda denel işlemler sonucu elde edilen puanlar üstünden yapılan istatistiksel analizler şu biçimdedir:

- Deney ve kontrol grubunda yer alan ğretmen adaylarının kişisel bilgilerinin betimlenmesi için betimsel istatistiksel analizler yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan ğretmen adaylarının ntest sonuçlarının karşılaştırılması ve denkliklerinin belirlenmesi için deney ntest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla “bağımsız örneklemeler t-testi” yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan ğretmen adaylarının kendi aralarında plan ve kompozisyon başarı testi ntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaların karşılaştırılmasında, “tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi” yapılmıştır.

- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının kendi aralarında özyeterlik ve kaygı ölçeği öntest puan ortalamaları ile sontest puan ortalamaların karşılaştırılmasında, “tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi” yapılmıştır.
- Deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan başarı testi ve kompozisyon başarı testi sontest puan ortalamaları ile kalıcılık testi puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, “tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi” yapılmıştır.
- Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının kendi aralarında özyeterlik ve kaygı ölçeği sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaların karşılaştırılmasında, “tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi” yapılmıştır.

Ayrıca araştırmanın gerçekleştirilen analizlerde p değerlerinin (anlamlılık) yanı sıra etki büyüklükleri de (effect size) dikkate alınmıştır. Etki büyüklüğü (etake), bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösterir ve sonuçların anlaşılabilirliğini artıran bir değerdir. 0.00 ile 1.00 değerleri arasında değişen eta-kare (η^2) bağımsız değişkenin ya da faktörün bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve .01, .06, .14 değerleri sırasıyla küçük, orta, geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk vd., 2017).

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunun araştırma soruları dikkate alınarak sunulmasına olanak veren betimsel analiz elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen bulguların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan beş araştırma sorusu tema olarak ele alınmış ve her bir araştırma sorusuna verilen yanıtlara ilişkin oluşturulan kategorilerle ilgili soru altında yer verilmiştir.

Nitel veri analizi süreci ham verilerden kodlara doğru işleyen tümevarımsal bir süreçtir (Cresswell, 2013). Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen veriler aşamalı olarak analiz edilmiş ve “analiz öncesi hazırlık, verileri eşleştirme, verileri sınıflandırma ve verilerin analizi” olarak dört aşamada (Miles ve Huberman, 1994) gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar birbirini izleyen ve etkileyen eş zamanlı akışlar bütünü olarak ele alınmıştır (Roberts ve Priest, 2006). Analiz öncesi hazırlık aşamasında, her bir görüşme formuna bir numara verilmiş, formda yer alan yanıtlar sırayla okunmuş ve Office programına aktarılmıştır. Görüşme formunun dökümünün ardından yanıtlar tekrar okunarak yanıtların her birinde ortak olan ifadeler işaretlenmiştir. Verileri eşleştirme aşamasında, işaretlenen ifadeler eşleştirilerek tema

olarak kabul edilen araştırma soruları altında toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerinden hangi alıntıların yapılacağı belirlenerek listelenmiştir. Verileri sınıflandırma aşamasında, eşleştirilen verilerden anlamca birbirine benzer özelliği olanlar ve sıklıkla değinilen ifadeler seçilerek kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak çeşitli kategoriler oluşturulmuş, sınıflandırılmış ve veriler analize hazır duruma getirilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, kategori ve kodlara ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Analizler, güvenilirliğin sağlanabilmesi için araştırmacının kendisi ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından farklı zamanlarda yapılmıştır. Görüşme formundan ele edilen dökümler çoğaltılarak araştırmacının ve alan uzmanının ayrı ayrı değerlendirmesi sağlanmıştır. Yapılan değerlendirmenin ardından iç tutarlılığı belirlemek amacıyla her sorunun yanıtı tek tek incelenerek karşılaştırılmıştır. Ardından her iki araştırmacı önceki aşamada oluşturulan kodları her bir katılımcı için gözden geçirmiş ve kodları karşılaştırmıştır. Kodların karşılaştırılması sürecinde veri analizinin güvenilirliğinin sağlanabilmesi için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülünden ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$) yararlanılarak araştırmacılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Formüle göre kodlamalardaki uyum yüzdesi birinci soru için %0.88, ikinci soru için %0.84, üçüncü soru için %0.86, dördüncü ve beşinci soru için %0.98 ve toplamda tüm sorular için genel uyum düzeyi %0.91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplamasındaki uyum yüzdesi %70 olduğunda güvenilirlik yüzdesine ulaşılmış kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gerçekleştirilen araştırmada güvenilirlik hesaplaması için kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %91 hesaplanmıştır. Sonuç olarak araştırmada elde edilen verilere ilişkin analizlerin güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın iç geçerliğini artırabilmek için oluşturulan kategorilerin analiziyle birlikte görüşme sorularına verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar sunulmuştur. Analiz sonuçlarına ilişkin diğer bilgiler, bulgular bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

3.9. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Sosyalbilim araştırmalarında değişkenler arası nedensel ilişkileri test etmek için en güçlü yöntem deneysel araştırma desenidir ve deneysel araştırmalar, incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek araştırmacıya bağımlı değişken üstündeki değişimleri karşılaştırma olanağı verdiğinden olgular arasında neden-sonuç ilişkisinin (nedensellik) yorumlanması daha kolay yapılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Ancak deneysel araştırmaların bu güçlülüğü, büyük ölçüde deneyin iç ve dış geçerliliğine bağlıdır. Genel olarak bir ölçme aracının ölçmek istediği bir olguyu doğru ölçebilme derecesi olan geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak ikiye ayrılır. İç geçerlik bağımsız değişkenin (yapılan müdahale) bağımlı değişkene

etkisinin ortaya konulmasıdır. Bir deneyde yapılan müdahale ya da başka bir faktörün (öntest etkisi, tarih etkisi, olgunlaşma etkisi, ölçme aracının etkisi, seçim yanılışı ve deneğin ayrılması) bağımlı değişkeni etkilemesi durumunda iç geçerlik tehlikeye girer. Dış geçerlik, bir deney sonucunun deneklerin dışındaki olay ve bağlamlara genellenebilme özelliğidir ve örneklemin evreni temsil etme gücü, deney ortamı ve deneklerin davranışı gibi unsurlar dış geçerliği tehdit eder (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak amacıyla, veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş, çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu katılımcıları yansız olarak atanmış, öntest verileriyle denk oldukları belirlenmiş ve deneklerin olgunlaşma etkisi dikkate alınarak denel işlem süresi (öntest ve sontest dahil) on haftayla sınırlandırılmıştır. Dış geçerliğin sağlanması amacıyla, devlet üniversitesine devam eden öğrenci yüzdesinin daha fazla olduğu düşünüldüğünde örneklem bir devlet üniversitesinden seçilmiş ve özelde çalışma grubu öğretmen adayları olacağından araştırma, eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Deney ortamı olarak öğrencilerin kendi sınıf ortamı değiştirilmeden kullanılmış ve ders programlarındaki ders saatleri gözetilerek çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubunda herhangi bir beklenti etkisi yaratmamak amacıyla, bu çalışmaların süreçteki eğitimlerinin bir parçası olduğu dile getirilerek denek davranışları denetlenmiştir.

Veri toplama sürecinin güvenilirliği için standart ölçme araçlarıyla araştırmanın nicel verileri toplanmış ve geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla görüşmeler yapılarak da araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Kullanılan tüm standart ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik hesapları yapılmış ayrıca araştırma sürecinin geçerlik ve güvenilirliği için çeşitli kontrol araçlarıyla araştırmanın iç denetimi sağlanmaya çalışılmıştır. Standart testlerin dışında örneğin, öğretim planının uygulandığı her hafta için hem araştırma sürecini denetlemek için hem de araştırmacı yanlılığının kontrol altında tutulmasına yardımcı olmak için ders planı çizelgesi kullanılmıştır. Öğretim planında kullanılacak ders materyalleri için de (örnek metinler, çeşitli şablonlar, bağlantı öğeleri listesi vb.) alan uzmanlarına sunularak tüm geçerlik çalışmalarının ardından ilgili materyaller kullanıma hazır biçime getirilmiştir. Ayrıca araştırmanın yapı geçerliğini artırmak için veri toplama yöntemi çeşitlendirilerek hem nitel hem nicel araştırma yaklaşımına uygun birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanından yardım alarak verilerin analizine yönelik güvenilirlik test edilmiştir. Ayrıca hem yazılan kompozisyonlar hem de yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen görüşme verilerinden oluşan nitel veriler, üç farklı okuyucu ile analiz edilerek verilerin analizi sürecinde nesnelliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabiliirliğini) artırmak için araştırmada araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama yöntemine ve verilerin analizi sürecine ayrıntılı biçimde yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalarla genelleme yapılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca yazılan kompozisyonlar ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen görüşme verileri araştırmacı ile iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Tutarlık oranı hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önermiş olduğu güvenirlilik formülünden $(\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100})$ yararlanılarak araştırmacılar arası uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır.

Etik kurul onayı için istenen evraklar hazırlanarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne başvuru yapılmıştır. Enstitü Etik Kurulunun yaptığı incelemelerin ardından araştırmanın etik olarak uygunluğu 06.12.2019 tarihi, 15563195-300.99-E.101225 belge sayı numarasıyla onaylanmıştır. Ayrıca deneyin gerçekleşeceği üniversiteden izin alınması için gerekli yazışmalarla ilgili üniversitenin izni ve desteğiyle elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda gerekli özenin gösterileceği beyan edilmiştir.

3.10. Araştırmacının Rolü

Bilimsel araştırmalarda bir araştırmacının rolü ilk olarak araştırmayı belleğinde kavramsallaştırma aşamasında başlar ve tüm araştırma süresince devam eder. Etkili bir araştırma yapmanın koşulu alanyazında var olan kuramsal bilgilerle araştırma sonuçlarını birbiriyle bağıntılı bir biçimde sunmaktan geçer. Bu süreçte araştırmacının temel görevi araştırma sürecinin yürütücüsü olarak etkin katılım sağlamak olmalıdır. Bir bilimsel araştırmada araştırmacının pek çok rolü vardır. Leckie (2012), araştırmacı rollerini örtük ve etkileşimli biçiminde ikiye ayırmıştır. Örtük roller, araştırmacının bilimsel araştırmanın nasıl ilerlemesi gerektiğine ilişkin getirdiği bilgi ve uygulamalarla ilgilidir. Burada araştırmacı, araştırmanın kabul edilen kurama ve uygulamaya dayalı olarak ilerlemesini sağlamak zorunda olan uzmandır. Etkileşimli roller, araştırmacının çalışma katılımcılarına ilişkin rolünü nasıl kavramsallaştırarak çerçevelediği ve katılımcıların araştırmaya ilişkin düşünceleri ve eylemleriyle ilintilidir. Alanyazında araştırmacının rolü genel olarak şu biçimde ele alınır:

- Araştırmacı konuyla ilgili bilimsel alanyazının (felsefi tartışmalar, kuramsal gelişmeler ve araştırma bulguları dahil) sürekli izleyicisi olmak,
- Daha fazla incelenmesi gereken konu/yanıt aranacak soru görmeye ilişkin eleştirel bir farkındalık geliştirmek,

- Nitel araştırma parametrelerini tam olarak anlamak,
- Yönetilebilir ve başarıyla tamamlanabilecek bir proje önermek,
- Araştırmanın kabul edilen yöntemsel ve etik ilkelere göre yürütülmesini sağlamak,
- Bir araştırmanın olabildiğince eksiksiz ve kapsamlı biçimde yapılabilmesi için uygun fon arayışında olmak,
- Araştırmanın alana ya da genel olarak topluma katkısı açısından anlamlı olmasını sağlamakla yükümlüdür (Leckie, 2012).

Bu bölümde araştırmanın tasarımı, araştırma yöntemimin geliştirilmesi, öğretim planının hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanmasıyla verilerin analizi süreçlerinde araştırmacının rolü ayrıntılı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımıyla tasarlanmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri toplayıp analiz ettiği, araştırma programında nicel/nitel yaklaşım ve yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu araştırmadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Araştırmada, tüm süreçler araştırmacı tarafından tasarlanıp yürütüldüğünden araştırmacı karma yöntem araştırmasına uygun olarak hem nicel hem de nitel araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Nitel ve nicel yaklaşımlar, epistemolojik bakış açılarının dışında önerdiği yöntemler ve araştırmacılara yüklediği roller bakımından farklılık gösterir (Denzin ve Lincoln, 2005). Nicel yaklaşımlarda olgular, çevrelerindeki süreç ve etkenlerden soyutlanarak nesnelleştirilir, daha sonra da gözlenebilen ve ölçülebilen özelliklere dönüştürülür. Bu biçimde doğru ölçümler ve dikkatli sayısallaştırmalar yoluyla gerçeğin tanımlanabileceği ve anlaşılabilmesi varsayılır (Erdoğan, 2003). Nicel yaklaşımda, araştırmacıdan gerçeği, kendi değerlerinden bağımsız ve nesnel bir biçimde ortaya koyması beklenir. Bu nedenle nicel yöntemi benimseyen araştırmacılar, genelde kendilerini araştırmadan soyutlayarak çalışmalarını standart ölçme araçlarıyla gerçekleştirir. Nicel çalışmalarda, araştırmacılar 'bağımsız gözlemci' rolün ve var olan durumu/ortamı aşan genellemeler yapma isteğiyle değişkenler arasındaki ilişkileri doğrulamaya çalışarak bu tür ilişkilerin nedenlerini arar (Büyüköztürk vd., 2017). Burada araştırmacının rolü olay ve olguların dışında ve nesnelken, nitel araştırmalarda araştırmacının rolü olay ve olguların içinde, öznel ve empatiktir.

Nitel araştırmaların, veri toplama ve analiz sürecinde başlıca araç, araştırmacının kendisidir. Bunun için araştırmacıdan sorgulayıcı bir duruş, belirsizlikleri hoş görme, dikkatli bir gözlemci olma, nitelikli sorular sorma, tümevarımsal düşünme ve özgün biçimde yazma gibi konularda yeterlikler beklenir (Merriam, 2013). Çünkü gerçeği, birey yorumlayarak üretir.

Bu nedenle bilimsel araştırmalarda araştırmacının probleme ilişkin tutum ve algılarının, araştırma sonuçlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen, gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan ve elde ettikleri bakış açısını veri analizlerinde kullanan nitel araştırmacılar, araştırma sürecinin doğal bir parçası olarak görülür (Erdoğan, 2003). Nitel araştırmalarda bütünsellik baskındır ve tüm olay ve olgular eklektik bir bütünün içinde birbirleriyle ilişkilidir. Tam nesnellik yoktur ve araştırmacı belli bakış açısına sahip olan bir diğer katılımcıdır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu nedenle bir katılımcı olarak araştırmacının nitel araştırmadaki rolü, veri toplayarak analiz ettiği için oldukça önemlidir (Creswell, 2017).

Bu araştırma, nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımıyla tasarlandığı için araştırmacı her iki yaklaşımdaki rolleri üstlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümü için doğru ölüm ve dikkatli sayısallaştırma yapabilmek adına araştırmadan soyutlanarak standart lme araçlarıyla araştırmanın nicel verilerini elde etmiştir. Öğretim sürecinin ardından deney grubu katılımcılarıyla doğrudan görüşen araştırmacı, görüşme sürecinden elde ettiği bakış açısını veri analizlerinde kullanarak sonuçları yorumlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı, zdzenlemeli strateji geliştirme modeline dayalı olarak gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejilerine yönelik etkinliklerin derslerde yürütülmesi için uygulayıcı rolündedir. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda dersler on hafta boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, on haftalık ğretim programı planlayarak ders materyallerini ve etkinliklerini oluşturmuştur. Etik kurul başvurusunu yapılarak gerekli izinlerin alınması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, süreç boyunca hem etkin bir öğrenen gibi öğrencilerle birlikte etkinliklere katılmış hem de rehber rolünü üstlenerek araştırma sürecinde öğrencilere yardımcı olmuştur. Ayrıca zamanın etkin kullanımı ve ğretim planının hedeflenen kazanım doğrultusunda ilerlemesini sağlanması için araştırmacıyı denetim altında tutan ve uygulama sürecine rehberlik eden ders içeriği kontrol çizelgesini kullanılmıştır.

3.11. Araştırmanın Zaman izelgesi

Araştırmada gerçekleştirilen iş ve işlemlere ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Araştırmanın zaman izelgesi

İşlem	Tarih	
İlgili alanyazının taranması ve araştırma modelinin belirlenmesi	Eylül 2019	2018-Haziran
Deney grubu ğretim materyalleri, öğrenme ortamları ve ders planlarının hazırlanması ve lme araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tamamlanması	Temmuz 2019	2019-Eylül

Materyaller, etkinlikler ve öğrenme ortamlarına yönelik son düzenlemelerin yapılması	Eylül 2019
Etik kurul başvurusunun yapılması ve gerekli izinlerin alınması	Eylül 2019
Ön testlerin uygulanması (kontrol-deney grubu)	Eylül 2019
Uygulamanın yapılması (deney grubu)	Ekim-Aralık 2019
Son testlerin uygulanması (kontrol-deney grubu) ve görüşmelerin yapılması (deney grubu)	Ocak 2020
Kalıcılık testlerinin uygulanması (deney grubu)	Şubat 2020
Verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve raporlandırılarak araştırmanın tamamlanması	Mart-Temmuz 2020



BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi, tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısı, yazma özyeterliliği ve yazma kaygısı üstünde etkili midir?” problem cümlesinin çözümüne ilişkin yapılan nicel ve nitel verilerin analiziyle ortaya çıkan bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın her bir alt problemine ilişkin elde edilen veriler ilgili başlık altında tablolar biçiminde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde, parametrik testlerin uygulanabilmesi için gereken varsayımlar sağlanmış ve parametrik testlerle analiz yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest düzeyleri ile sontest düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde plan dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest olarak uygulanmış, elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 *Grupların plan yapma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Plan Öntest			Plan Sontest	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	6.66	3.13	13.66	1.60
Kontrol	24	4.16	3.44	4.87	3.76

Tablo 8 incelendiğinde, grupların plan puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest (deney grubu $\bar{x}$ =6.66 ve kontrol grubu $\bar{x}$ =4.16) ve sontest (deney grubu $\bar{x}$ =13.66 ve kontrol grubu $\bar{x}$ =4.87) olduğu görülür. Bu puanlar, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarımlar düzeyine göre yorumlandığında deney grubu ve kontrol grubunun plan öntest puanlarının (4-7 puan aralığı) “yetersiz” puan aralığında olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri plan yapma düzeyleri bakımından “yetersiz”dir. Grupların sontest puanları, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarımlar düzeyine göre yorumlandığında deney grubu plan sontest

puanının (13.03-16.03~16 puan aralığı) “çok iyi” düzeyine ulaştığı, kontrol grubu son test puanının değişmeyerek (4-7 puan aralığı) “yetersiz” düzeyde kaldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının plan öntest ve son test puanlarında öntest ile son test arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 *Grupların plan yapma öntest ve son test puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	5177.344	1	5177.344	309.237	.000	.87
Hata	770.146	46	16.742			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Son test)	356.510	1	356.510	143.253	.000	.75
Ölçüm*Grup	237.510	1	237.510	95.436	.000	.67
Hata	114.479	46	2.489			

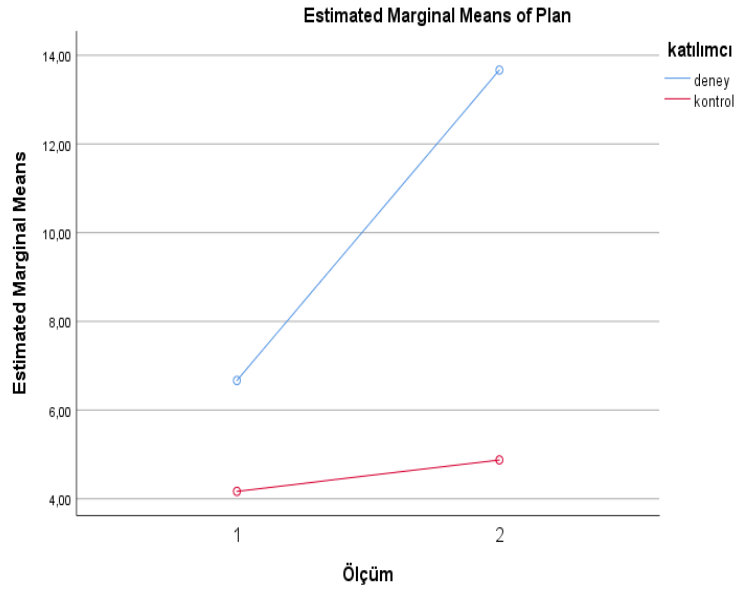
Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, plan yapma durumları öntest ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;46) = 309.237$; $p < .05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve son test ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın plan dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;46) = 143.253$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların plan yapma düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), plan yapma puanları üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 46) = 95.436$, $p < .05$]. Bu bulgu, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının puanlarıyla bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının plan yapma düzeylerini artırmada önemli bir etkidir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd.,

2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2=.87$) büyük, ölçüm (öntest-sontest) üstünde ($\eta^2=.75$) büyük ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta^2=.67$) büyük etki büyüklüğü vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest ve sontestlerine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1 İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği

Şekil 1’de yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma ortalamalarının sontest puan düzeylerinin artış gösterdiği ve (öntest $\bar{x}=6.66$ /sontest $\bar{x}=13.66$) görülür. Bu puanlar, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu (4-7 puan aralığı) “yetersiz” düzeyinden (13.03-16.03~16 puan aralığı) “çok iyi” düzeyine ulaştığı söylenebilir.

Kontrol grubunun değişim eğrisi incelendiğinde bir artış varmış gibi görülse de dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında hem öntest hem de sontest puanlarının (4-7 puan aralığı) “yetersiz” puan aralığında olduğu ve anlamlı bir artışın olmadığı görülür. Elde edilen bu bulguyla geleneksel öğretim biçimi yerine özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının plan yapma başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Başarısı Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarısı öntest düzeyleri ile sontest düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kompozisyon dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest olarak uygulanmış, elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 *Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Kompozisyon Öntest			Kompozisyon Sontest	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	11.62	2.20	20.33	2.64
Kontrol	24	9.83	2.25	12.83	2.47

Tablo 9 incelendiğinde, grupların kompozisyon puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest (deney grubu $\bar{x}$ =11.62 ve kontrol grubu $\bar{x}$ =9.83) ve sontest (deney grubu $\bar{x}$ =20.33 ve kontrol grubu $\bar{x}$ =12.83) olduğu görülür. Grupların öntest puanları, dereceli kompozisyon puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu kompozisyon öntest puanının (10.6-15.1 aralığı) “geliştirilmeli” puan aralığında olduğu ve kontrol grubunun kompozisyon öntest puanının (6-10.5 puan aralığı) “yetersiz” puan aralığında olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce deney grubunun kompozisyon yazma başarısı “geliştirilmeli” düzeyindeyken kontrol grubu kompozisyon yazma başarısı “yetersiz” düzeydedir. Grupların sontest puanları, dereceli kompozisyon puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu plan sontest puanının (19,8 –24,3 ~24 puan aralığı) “çok iyi” puan aralığına ulaştığı, kontrol grubu sontest puanının (10,6 – 15,1 puan aralığı) “geliştirilmeli” puan aralığına ulaştığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 11 *Grupların kompozisyon yazma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	----------

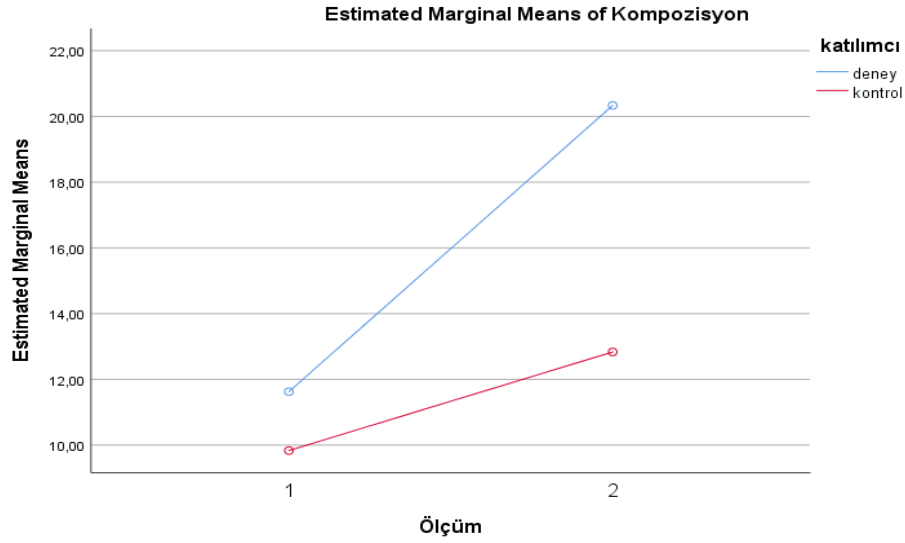
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	17903.34	1	17903.34	2007.95	.00	.97
Hata	410.14	46	8.91			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	822.51	1	822.51	311.45	.00	.87
Ölçüm*Grup	195.51	1	195.51	74.03	.00	.61
Hata	121.47	46	2.64			

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, kompozisyon yazma öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;46) = 2007.95$; $p < .05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın kompozisyon dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;46) = 311.45$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların kompozisyon yazma düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olmasıyla farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), kompozisyon yazma düzeyleri üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 46) = 74.03$, $p < .05$]. Bu bulgu, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının kompozisyon puanlarıyla bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının kompozisyon puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının kompozisyon yazma düzeylerini artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk, 2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2 = .97$) büyük, ölçüm (öntest-sontest) üstünde ($\eta^2 = .87$) büyük ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta^2 = .61$) büyük etki büyüklüğü vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma öntest ve sontestlerine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2 Kompozisyon Yazma Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 2’de yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kompozisyon yazma ortalamalarının son test puan düzeylerinin artış gösterdiği (öntest $\bar{x}=11.62$ /son test $\bar{x}=20.33$) görülür. Bu puanlar, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu (10.6-15.1 aralığı) “geliştirilmeli” düzeyinden (19,8–24,3~24 puan aralığı) “çok iyi” düzeyine ulaştığı söylenebilir. Kontrol grubu incelendiğinde kontrol grubunun kompozisyon öntest puanının (6-10.5 puan aralığı) “yetersiz” puan aralığından son testte (10,6–15,1 puan aralığı) “geliştirilmeli” puan aralığına ulaştığı belirlenmiştir. Her iki grupta da yapılan öğretim sonrasında kompozisyon yazma düzeylerinde bir artış olduğu görülür. Yazma üstüne çeşitli çalışmalar yapıldığında bu sürecin yazma başarısını artıracağı açıktır. Ancak elde edilen bu bulgu yazma üstüne yapılan her çalışma yazma başarısına bir bakımdan katkı sağlasa da öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan yazma stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının kompozisyon yazma başarı düzeyleri üstünde kısa sürede yüksek bir başarı düzeyine ulaştırdığı söylenebilir.

4.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Özyeterlik Öntest ve Son Testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik öntest düzeyleri ile yazma özyeterlik son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü için iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde yazma özyeterlik ölçeği öntest ve son test olarak uygulanmış ve elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 *Grupların yazma özyeterliklerine ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Özyeterlik Öntest			Özyeterlik Sontest	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	2.45	.53	3.63	.48
Kontrol	24	3.59	.40	3.72	.51

Tablo 12 incelendiğinde, grupların yazma özyeterlik puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest (deney grubu $\bar{x}$ =2.45 ve kontrol grubu $\bar{x}$ =3.59) ve sontest (deney grubu $\bar{x}$ =3.63 ve kontrol grubu $\bar{x}$ =3.72) olduğu belirlenmiştir. Grupların öntest puanları, yazma özyeterlik ölçeğinde yer alan özyeterlik algı düzeylerine göre yorumlandığında deney grubunun yazma özyeterlik ölçeği öntest puanının (1.81-2.60 aralığı) “yetersiz” düzeyde olduğu ve kontrol grubunun yazma özyeterlik ölçeği öntest puanının (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” puan aralığında olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik algıları düşükken kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik algıları daha yüksektir. Grupların son test puanları, başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu yazma özyeterlik ölçeği sontest puanının (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyine ulaştığı, kontrol grubunun sontest puanının değişmeyerek (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyinde kaldığı görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13 *Grupların kompozisyon yazma özyeterlik öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

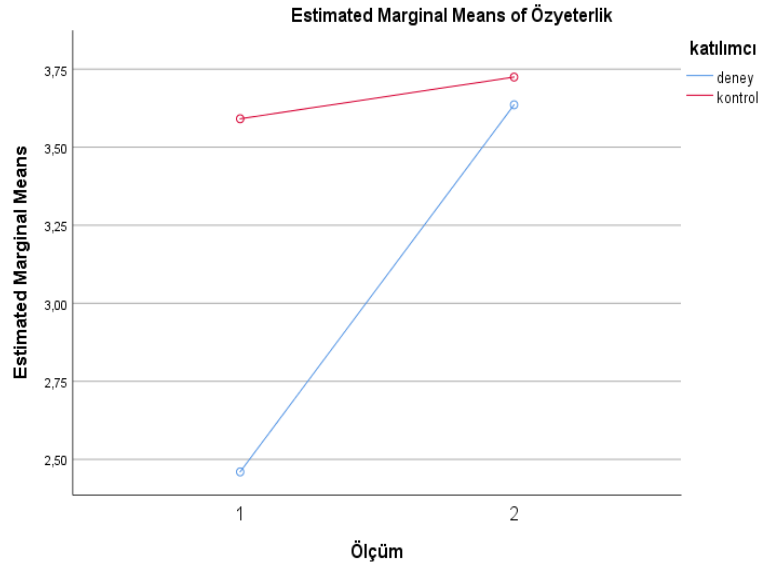
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	1079.16	1	1079.16	3046.77	.00	.98
Hata	16.29	46	.35			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	10.28	1	10.28	85.10	.00	.64
Ölçüm*Grup	6.52	1	6.52	53.94	.00	.54
Hata	5.56	46	.12			

Tablo 13’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, yazma özyeterlik öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;46) = 3046.77$; $p < .05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın yazma özyeterlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında

anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;46) = 85.10$; $p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların yazma özyeterlik düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir. İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), yazma özyeterlik düzeyleri üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 46) = 53.94$, $p < .05$]. Bu bulgu, öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının yazma özyeterlik düzeyleriyle bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının yazma özyeterlik düzeyleri artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma özyeterlik düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının yazma özyeterlik düzeylerini artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2 = .98$) büyük, ölçüm (öntest-sontest) üstünde ($\eta^2 = .64$) orta ve grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta^2 = .54$) orta derecede etki büyüklüğü vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik öntest ve sontestlerine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3 Yazma Özyeterlik Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 3’te yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik ortalamalarının son test puanlarının artış gösterdiği (öntest $\bar{x}=2.45$ /son test $\bar{x}=3.63$) görülür. Bu puanlar, başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu (1.81-2.60 puan aralığı) “yetersiz” düzeyinden (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyine ulaşmıştır. Kontrol grubu incelendiğinde hem öntest hem de son test puanlarının (öntest $\bar{x}=3.59$ /son test $\bar{x}=3.72$), (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyinde olduğu ve herhangi bir artışın olmadığı görülür. Elde edilen bu bulguyla geleneksel öğretim biçimi yerine öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının yazma özyeterlik düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Öntest ve Son testlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı öntest düzeyleri ile son test düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde yazma kaygısı ölçeği öntest ve son test olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14 *Grupların yazma kaygılarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Kaygı Öntest			Kaygı Sontest	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	2.87	.83	2.25	.72
Kontrol	24	2.28	.73	2.15	.79

Tablo 14 incelendiğinde, grupların plan puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest (deney grubu $\bar{x}$ =2.87/kontrol grubu $\bar{x}$ =2.28) ve sontest (deney grubu $\bar{x}$ =2.25/kontrol grubu $\bar{x}$ =2.15) olduğu görülür. Grupların öntest puanları başarımlar düzeyine göre yorumlandığında deney grubunun yazma kaygısı ölçeği öntest puanının (2.34-3.67 puan aralığı) “orta” kaygı düzeyinde olduğu ve kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeği öntest puanının (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” kaygı düzeyinde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygıları “orta” düzeyde iken kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygıları “düşük” düzeydedir. Grupların sontest puanları, başarımlar düzeyine göre yorumlandığında deney grubu yazma kaygısı ölçeği sontest puanının (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” kaygı düzeyine ulaştığı, kontrol grubunun sontest puanının değişmeyerek (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” kaygı düzeyinde kaldığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15 *Grupların yazma kaygıları öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	538.78	1	538.74	576.74	.00	.92
Hata	42.97	46	.93			
Gruplar içi						
Ölçüm(Sontest-Kalırlılık)	4.26	1	4.26	16.01	.00	.25
Ölçüm*Grup	.983	1	.983	3.69	.061	.07
Hata	12.24	46	.266			

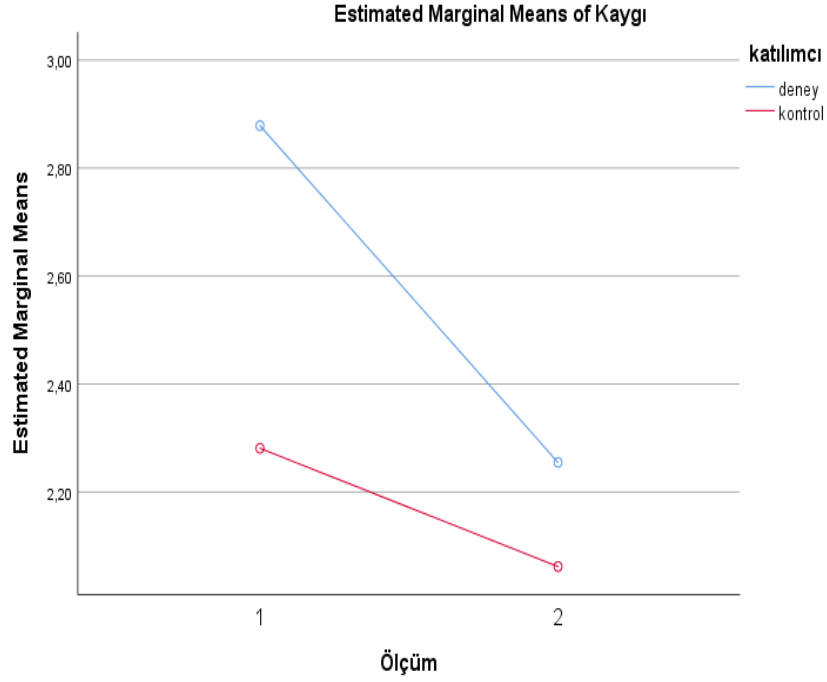
Tablo 15’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, yazma kaygısı öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;46) = 576.74$; $p < .05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayırım

yapmaksızın yazma kaygısı ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;46) = 16.01; p < .05$]. Bu bulgu, grup ayrımı yapılmaksızın katılımcıların yazma kaygısı düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), yazma kaygısı düzeyleri üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 46) = 3.69, p < .05$]. Bu bulgu, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının puanları ile bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının yazma kaygılarını azaltmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının yazma kaygılarını azaltmada önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney-kontrol) üstünde ($\eta^2 = .92$) büyük, ölçüm (öntest-sontest) üstünde ($\eta^2 = .25$) küçük etki büyüklüğü varken grup-ölçüm üstünde (deney/kontrol-öntest/sontest) ($\eta^2 = .07$) çok küçük etki büyüklüğü vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı öntest ve sontestlerine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4 Yazma Kaygısı Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 4’te yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinin son test puan düzeylerinin azalma gösterdiği (öntest $\bar{x}=2.87$ /son test $\bar{x}=2.25$) görülür. Bu ortalamalar, başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu (2.34-3.67 aralığı) “orta” kaygı düzeyinden (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” kaygı düzeyine ulaşmıştır. Kontrol grubu incelendiğinde hem öntest hem de son test puanlarının (öntest $\bar{x}=2.28$ /son test $\bar{x}=2.15$), (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” kaygı düzeyinde olduğu ve herhangi bir artışın ya da azalmanın olmadığı görülür. Elde edilen bu bulgu ile geleneksel öğretim biçimi yerine öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerini olumlu yönde etkileyerek yazma kaygılarını azalttığı söylenebilir.

4.5. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Son Test ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde plan dereceli puanlama anahtarının son test ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 Deney grubunun plan yapma durumuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri

Grup	Plan Sontest			Plan Kalıcılık	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	13.66	1.60	14.25	2.15

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun plan puanlarının aritmetik ortalamaları, sontest $\bar{x}=13.66$ ve kalıcılık testi $\bar{x}=14.25$) olduğu görülür. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarımlar düzeyine göre yorumlandığında deney grubunun dereceli plan puanlama anahtarı sontest puanının (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde ve kalıcılık testi puanının da değişmeyerek (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

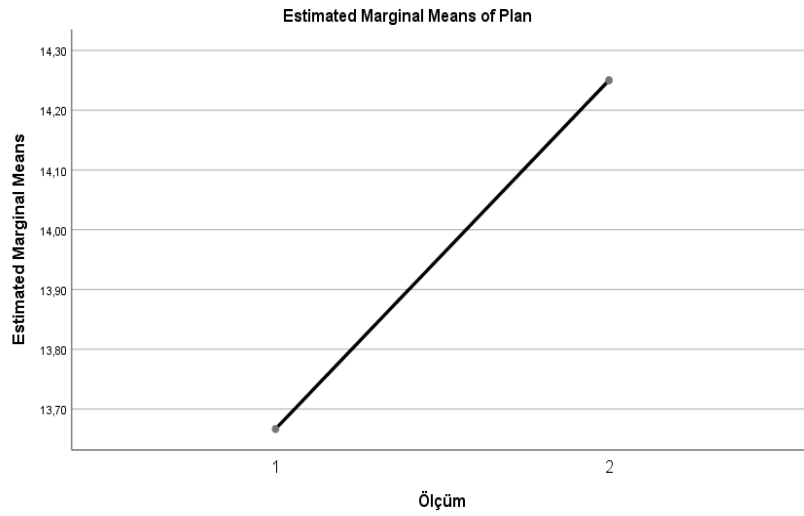
Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının plan sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir. Tablo 17 Deney grubunun plan yapma sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	9352.08	1	9352.08	1630.55	.00	.98
Hata	131.91	23	5.73			
Gruplar içi						
Ölçüm (Sontest-Kalıcılık)	4.08	1	4.08	2.76	.11	.10
Hata	33.91	23	1.47			

Tablo 17’de görüldüğü gibi deney grubunun plan yapma durumları sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;23) = 1630.55$; $p < .05$]. Buna göre, deney grubunun sontest ve kalıcılık ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın plan dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca grup ayrımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamsızdır [$F(1;23) = 2.76$; $p > .05$]. Bu durumun aynı gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklandığı ve öğretim yöntemine bağlı olarak bu sonucun da değişmediği söylenebilir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2=.98$) büyük, ölçüm (sontest-kalıcılık) üstünde ($\eta^2=.10$) küçük etki büyüklüğü vardır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontest ve kalıcılık testine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5 Plan Yapma Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 5’te yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma düzeylerinin sontest ve kalıcılık testi puan düzeylerinin (sontest $\bar{x}=13.66$ /kalıcılık testi $\bar{x}=14.25$) olduğu görülür. Bu ortalamalar, başarı düzeyine göre yorumlandığında sontest ve kalıcılık testi puanının arasında küçük bir yükselme olduğu görülse de farkın anlamlı olmadığı ve her iki ölçümde de (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu söylenebilir.

4.5. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak

analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kompozisyon dereceli puanlama anahtarının sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 *Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Kompozisyon Sontest			Kompozisyon Kalıcılık	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	20.33	2.64	19.08	2.48

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubunun kompozisyon yazma puanlarının aritmetik ortalamaları (sontest $\bar{x}$ =20.33/kalıcılık testi $\bar{x}$ =19.08) olduğu görülür. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarımlar düzeyine göre yorumlandığında dereceli plan puanlama anahtarı sontest puanının (19,8 –24,3 ~24 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde olduğu ancak kalıcılık testi puanının (15,2 – 19,7 puan aralığı) “iyi” düzeyine gerilediği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi puanları arasındaki değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

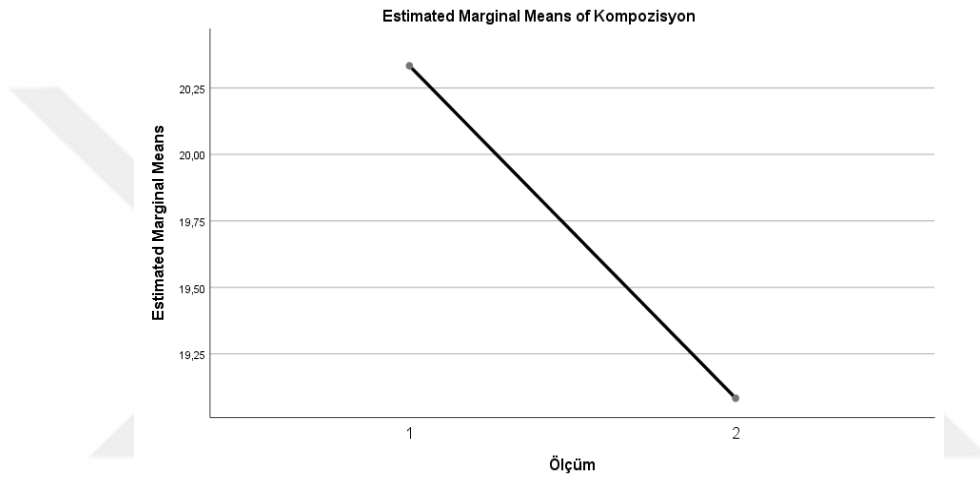
Tablo 19 *Grupların kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	18644.08	1	18644.08	1630.98	.00	.98
Hata	262.91	23	11.43			
Gruplar içi						
Ölçüm(Sontest-Kalıcılık)	18.75	1	18.75	10.71	.00	.31
Hata	40.25	23	1.75			

Tablo 19’da görüldüğü gibi deney grubunun kompozisyon yazma durumları sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;23) = 1630.98$ $p < .05$]. Buna göre deney grubunun sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın kompozisyon dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;23) = 10.71$; $p < .05$]. Bu durum aynı gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından altı hafta sonra yapılan kalıcılık testinde sonucun değişerek öğretim yönteminin etkililiğinin azaldığı biçiminde yorumlanabilir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2=.98$) büyük, ölçüm (sontest-kalıcılık) üstünde ($\eta^2=.31$) orta derecede etki büyüklüğü vardır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6 *Kompozisyon Yazma Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim*

Şekil 6’da yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanlarının (sontest $\bar{x}=20.33$ /kalıcılık testi $\bar{x}=19.08$) olduğu görülür. Bu ortalamalar başarı düzeyine göre yorumlandığında sontest ve kalıcılık testi puanının arasında bir düşüş olduğu görülür. Bu durum öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kompozisyon yazma durumlarının değişerek öğretimsel içeriğin kalıcı olmadığı ancak yine de yazma düzeylerinin “iyi” düzeyinde kaldığı biçiminde yorumlanabilir.

4.6. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Özyeterlik Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik sontest düzeyleri ile yazma özyeterlik kalıcılık testi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde yazma özyeterlik ölçeği sontest ve kalıcılık testi olarak

uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 *Grupların yazma özyeterliklerine ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Özyeterlik Sontest			Özyeterlik Kalıcılık	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	3.63	.48	3.61	.344

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubunun yazma özyeterlik puanlarının aritmetik ortalamaları, (sontest $\bar{x}$ =3.63 ve kalıcılık $\bar{x}$ =3.61) olduğu görülür. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarımlar düzeyine göre yorumlandığında yazma özyeterlik ölçeği sontest puanının (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyinde ve kalıcılık testi puanının da (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 *Grupların yazma özyeterlik sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

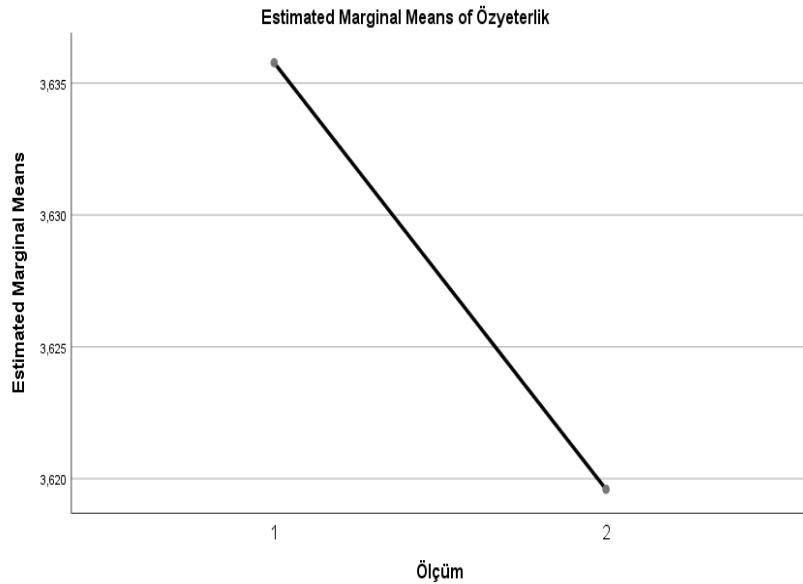
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	631.68	1	631.68	5009.93	.00	.99
Hata	2.90	23	.126			
Gruplar içi						
Ölçüm (Sontest-Kalıcılık)	.00	1	.00	.01	.90	.00
Hata	5.17	23	.22			

Tablo 21’de görüldüğü gibi deney grubunun yazma özyeterlik sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;23) = 5009.93$; $p < .05$]. Buna göre deney grubunun sontest ve kalıcılık ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın yazma özyeterlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları

arasındaki fark anlamsızdır [$F(1;23) = .01$; $p > .05$]. Bu bulgu, gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından dolayı öğretim yöntemine bağlı olarak farkın değişmediğini gösterir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk, 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2 = .99$) büyük etki büyüklüğü varken ölçüm (sontest-kalıcılık) üstünde ($\eta^2 = .00$) etkisi yoktur.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik sontest ve kalıcılık testine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7 Yazma Özyeterlik Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 7’de yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik düzeylerinin sontest ve kalıcılık testi puan düzeylerinin (sontest $\bar{x} = 3.63$ /kalıcılık testi $\bar{x} = 3.61$) olduğu görülür. Bu ortalamalar, başarı düzeyine göre yorumlandığında sontest ve kalıcılık testi puanının anlamlı olarak değişmeyerek her iki ölçümde de (3.41-4.20 puan aralığı) “yeterli” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu biçiminde yorumlanabilir.

4.7. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

“Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı sontest düzeyleri ile kalıcılık testi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt probleminin çözümü amacıyla katılımcılardan elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde yazma kaygısı ölçeği sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmış, grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22 *Grupların plan yapma durumlarına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri*

Grup	Kaygı Sontest			Kaygı Kalıcılık	
	n	$\bar{x}$	S	$\bar{x}$	S
Deney	24	2.25	.72	2.58	.62

Tablo 22 incelendiğinde, deney grubunun yazma kaygısı aritmetik ortalamaları, sontest ($\bar{x}$ =2.25 ve kalıcılık $\bar{x}$ =2.58) olduğu görülür. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarımlı düzeyine göre yorumlandığında deney grubunun yazma kaygısı sontest puanının (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” düzeyde ve kalıcılık testi puanının (2.34-3.67 puan aralığı) “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretim sürecinin sonunda öğretimsel içerik öğretmen adaylarının yazma kaygılarını azaltmada yardımcı olurken öğretim sürecinden altı hafta sonunda öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri yeniden arttığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı sontest ve kalıcılık puanlarında sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23 *Grupların yazma kaygısı sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları*

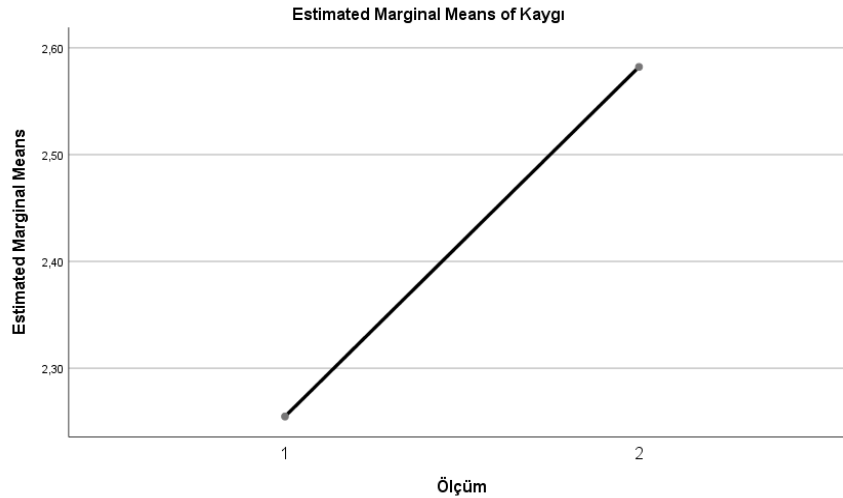
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney)	280.74	1	280.74	391.32	.00	.94
Hata	16.50	23	.71			
Gruplar içi						
Ölçüm (Sontest-Kalıcılık)	1.28	1	1.28	6.71	.01	.22
Hata	4.40	23	.19			

Tablo 23’te görüldüğü gibi deney grubunun yazma kaygısı sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;23) = 391.32$; $p < .05$]. Buna göre deney

grubunun yazma kaygısı sontest ve kalıcılık ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın yazma kaygısı ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;46) = 6.71; p < .05$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların yazma kaygısı düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üstünde ne derece etkili olduğunu gösteren ve sonuçların anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla yapılan etki büyüklüğü (Büyüköztürk vd., 2017) istatistiğine göre, grup (deney) üstünde ($\eta^2 = .94$) büyük, ölçüm (sontest-kalıcılık) üstünde ($\eta^2 = .22$) küçük derecede etki büyüklüğü vardır.

Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı sontest ve kalıcılık testine ilişkin yapılan varyans analizi ve çoklu karşılaştırma testinden elde edilen bulgular, değişim grafiğiyle de belirtilmiştir. İki faktörlü varyans analizi testi değişim grafiği Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8 Yazma Kaygısı Puanlarında Zamana ve Gruplara Bağlı Ortaya Çıkan Değişim

Şekil 8’de yer alan değişim grafiği incelendiğinde deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygısı sontest ve kalıcılık testi puan düzeylerinin sontest ($\bar{x} = 2.25$ /kalıcılık testi $\bar{x} = 2.58$) olduğu görülür. Bu ortalamalar, başarımlar düzeyine göre yorumlandığında sontest ve kalıcılık testi puanının anlamlı olarak değiştiği ve sontestte (1.00-2.33 puan aralığı) “düşük” düzeyde ve kalıcılık testinde yükselerek (2.34-3.67 puan aralığı) “orta” düzeye ulaştığı görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretim sürecinin sonunda öğretimsel içerik öğretmen adaylarının yazma kaygılarını azaltmada yardımcı olurken öğretim sürecinden altı hafta

sonunda öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri artmıştır. Bu durum öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının değiştiği, öğretimsel içerik ortadan kalktığında yazma kaygısının yeniden arttığı ve yazma kaygısının kalıcı olarak azalmadığı biçiminde yorumlanabilir.

4.8. Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeliyle Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubundaki öğretmen adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimiyle tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazmaya ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan ilk soru “*Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusudur. Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleriyle oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24 *Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri*

Kategori	f	%
Yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma	11	46
Daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama	9	38
Daha kolay yazmayı sağlama	4	17

Tablo 24’e göre öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok (f=11) “*yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma*” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından (ÖA7) “*Yazma becerisi üstünde olumlu etkisi var ve çok faydalı.*” ve (ÖA10) “*Çok faydalı olduğunu düşünüyorum.*” ifadeleriyle stratejilerin yarar boyutundaki etkisine değinirken, (ÖA1) “*Yazma konusunda kendimi geliştirdiğini düşünüyorum.*” ve (ÖA21) “*Strateji öğrenmek yazımı geliştirdi. Daha doğru yazmak için anlamlı ve gerekli olduğunu düşünüyorum.*” diyerek bu stratejilerin hem bireysel gelişimlerine hem de yazma becerisindeki gelişimlerine yönelik etkisine vurgu yapmışlardır.

Planlama ve yazma stratejilerine ilişkin ikinci olarak (f=8) “*daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama*” kategorisinde görüş bildirilmiştir. Bu görüşte olan öğretmen adaylarından (ÖA13) “*Bu stratejiler sayesinde daha sağlam yazılar yazıyorum.*”, (ÖA16) “*Doğru yazmanın doğru planlamayla vazgeçilmez bir bağı var. Bu stratejilerle daha sağlıklı yazdığımı düşünüyorum.*” ve “*Daha kaliteli yazmamı ve daha fazla argüman üreterek yazmamı*

sağladı.” (ÖA24) diyerek yazılan metnin niteliksel özelliklerine değinmiş ve stratejileri kullanmanın bu niteliği artırdığına yönelik metaforik bir ifadeler kullanmışlardır. Ayrıca öğretmen adaylarından (ÖA4) *“Bu stratejiler kesinlikle işe yarıyor. Yazarken konu dışına çıkmamı engelledi.”* Görüşüyle öğrendikleri stratejilerin konu dışına çıkmayarak daha nitelikli yazılar yazmasını sağladığına değinmiştir.

Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin üçüncü olarak (f=4) *“daha kolay yazmayı sağlama”* kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından (ÖA14) *“Yazmadan önce bir zihin haritası yapmak daha kolay yazmamı sağladı.”* diyerek yazma öncesinde kullandığı planlama stratejilerine, (ÖA15) *“Güzel ve doğru yazmak için gerekli olduğunu düşünüyorum. Yazma sürecini kolaylaştırıyor.”* diyerek yazma stratejilerine ve (K19) *“Düşüncelerimi daha kolay kağıda dökmemi sağladı.”* diyerek stratejilerin bilişsel olarak yazma sürecini kolaylaştırmasına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki ikinci soru *“Planlama ve yazma stratejilerini kullanmak yazmaya yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?”* sorusudur. Öğretmen adaylarının öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın onların yazmaya yönelik düşüncelerine olan etkisine ilişkin görüşleriyle oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25 Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Yazmaya yardımcı olma ve yazmayı kolaylaştırma	11	46
Düzenli ve sistemli yazmayı sağlama	7	29
Yazmaya yönelik kaygıyı azaltma	4	17
Yazma isteğini artırma	2	8

Tablo 25’e göre planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, en çok (f=11) *“yazmaya yardımcı olma ve yazmayı kolaylaştırma”*ya yönelik görüş bildirilmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA11) *“Yazmamı kolaylaştırdı.”* ya da (ÖA23) *“Kompozisyonu kolayca yazmama yardımcı oldu.”* biçiminde görüş bildirirken (ÖA8) *“Yazmanın kolay olduğunu fark etmemi sağladı.”* ve (ÖA5) *“Nerde nasıl yazacağımı bildiğim için yazmam kolaylaştı.”* diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin ikinci olarak (f=7) *“Düzenli ve sistemli yazmayı sağlama”* kategorisinde görüş bildirilmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA19) *“Daha düzenli ve sistematik yazmamı sağladı.”* ve (ÖA16) *“Daha sistemli yazmamı sağladı.”* ifadeleriyle öğrendikleri bu stratejilerin yazdıkları

kompozisyonun yapısal özelliklerini düzenlediğine değinirken, (ÖA21) “*Düşüncelerimi daha düzenli ve anlaşılır bir biçimde yazıya aktarmamı sağladı.*” ve (ÖA18) “*Bir yazıya başlamadan önce o konuyla ilgili bilgi edinerek ve plan yaparak sistemli ve düzenli yazmak gerektiğini anlamamı sağladı.*” ifadeleriyle öğrendikleri bu stratejilerin yazdıkları kompozisyonun içeriğindeki düzenine de katkı sağladığına değinmiştir.

Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin üçüncü olarak (f=4) “*Yazmaya yönelik kaygıyı azaltması*”na yönelik görüş bildirilmiştir. Buna duruma uygun olarak (ÖA1) “*Yazmaya yönelik korkumu azaltarak beni rahatlattı.*” ve (ÖA22) “*Endişemi ve telaşımı azalttı.*” diyerek yazmaya yönelik kaygılarını azalttıklarını ifade etmişler ve dahası (ÖA10) “*Artık daha iyi ve çekinmeden yazıyorum.*” ve (ÖA12) “*Korkusuzca ve rahat yazabilmemi sağladı.*” gibi ifadelerle de yazmaya yönelik korku ve çekincelerini bırakıp rahat yazabilmek için de öğrendikleri stratejilerin yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin öğretmen adayları en az (f=2) “*Yazma isteğini artırması*” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmen adaylarından (ÖA3) “*Yazarken daha keyif almamı sağladı.*” ve (ÖA7) “*Yazma isteğimi artırdı.*” diyerek öğrendikleri stratejilerin duyuşsal olarak da onları etkilediğini ve yazarken keyif almayı sağlayarak yazma isteğini artırdığını belirtmişlerdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki üçüncü soru “*Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma becerinizi nasıl etkiledi?*” sorusudur. Öğretmen adaylarının öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma becerilerine olan etkisine ilişkin görüşleri ile oluşturulan kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26 Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	f	%
Bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlama	14	57
Daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama	9	37
Tartışmayı öğretme	1	6

Tablo 26’ya göre planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, en çok (f=14) “*bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlama*”ya yönelik görüş bildirilmiştir. Öğretmen adaylarından (ÖA15) “*Tez oluşturmamı ve taraf belirlememi sağladı.*” ve (ÖA21) “*Kendi tezimi üretmemi ve savunmamı sağladı.*” diyerek tartışmacı

anlatımın özelliklerine değinmiştir. (ÖA4) *“Bir sav oluşturmamı, onu nasıl savunmam gerektiğini ve daha etkili karşı sav oluşturmamı sağladı.”* ve (ÖA5) *“Tartışmada her iki tarafı da düşünmemi sağladı. Karşı tarafın görüşünü çürütebilmemi kolaylaştırdı.”* ifadeleriyle öğrendikleri stratejilerin yalnızca bir sav oluştururken değil karşı sav oluştururken de tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazmaya etkisi olduğuna değinmişlerdir.

Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin ikinci olarak ($f=9$) *“daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama”* kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Bu duruma örnek olarak (ÖA16) *“Daha sistemli yazmamı sağladı.”* ve (ÖA9) *“Daha düzenli ve planlı yazmamı sağladı.”* ifadelerini kullanmıştır. (ÖA22) *“Doğru adımlarla düşüncelerimi yazmamı sağladı.”* ve (ÖA11) *“Nerede ne yazacağımı bilmemi sağladı.”* diyerek öğrendikleri bu stratejilerin özellikle kompozisyonu yazarken nerede ne yazacağını öğretmek bir düzen kurmayı sağladığını ve ayrıca düşüncelerini doğru bir biçimde kağıda aktarabilmede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının en az ($f=1$) *“tartışmayı öğretme”* kategorisinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu duruma örnek olan öğretmen adayı (ÖA24) *“Tartışmayı öğrenmemi sağladı.”* görüşüyle öğrendiği planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine olan etkisini tartışmayı da öğrendiğini belirterek genişletmiştir.

Araştırma sonunda, analiz edilen üç görüşme sorusu dışında öğretmen adaylarına görüş bildirmeleri için iki soru daha yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken yaşadıkları zorlukların ne olduğuna ilişkindir. Öğretmen adaylarının tamamı ($f=24$), planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma örnek olarak (ÖA3) *“Kompozisyon yazarken strateji kullandım ve hiçbir zorluk yaşamadım.”* ve (ÖA4) *“Zorluk yaşamak yerine kolaylık sağladı.”* ifadeleri verilebilir. Bu sorulardan ikincisi bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde kullanma durumlarına ilişkindir. Öğretmen adaylarının yine tamamı ($f=24$), öğrendikleri bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde daha etkili yazılar yazmak için kullanacaklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarından (ÖA21) *“Bu stratejiler artık yazacağım her yazıda kendiliğinden zihnimde kullanıma hazır halde olacak.”* ve (ÖA9) *“Bence kullanırım. Kompozisyon yazacağım metin türünü göz ardı etmeden bu stratejileri uygulamaya çalışırım.”* biçiminde görüş ifade etmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin alanyazında yer alan diğer çalışmalar tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda gelecek çalışmalara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

5.1.1. Planlama Stratejileri Öğretiminin Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Başarısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazdırılan tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyonlara ilişkin yapılan planlar öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak dereceli plan puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma başarısına ilişkin öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma başarılarına ilişkin öntest puanları birbirine denk ve “yetersiz” düzeydedir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest ile sontestleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Öntest sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları plan yapmada “yetersiz” düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin plan yapma başarı düzeyleri “çok iyi” düzeyine ulaşmış ve kontrol grubunun plan yapma başarı düzeyi değişmemiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontestleriyle kalıcılık testleri incelendiğinde sontest ve kalıcılık testi sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları plan yapmada “çok iyi” düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma başarı düzeylerini artırmada etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar olduğu görülür. İlk olarak De La Paz ve Graham (1997a) ve De La Paz ve Graham (1997b), bu çalışmada planlama stratejisi olarak kullanılan

“STOP (ASDÜYP)” stratejisinin etkisini değerlendirdiği çalışmalarında, “STOP (ASDÜYP)” planlama stratejisinin plan yapma başarılarının artırdığını belirtir. Bu temelde geliştirilen planlama stratejisinin etkisini değerlendiren bu çalışmadan elde edilen sonuç alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan farklı metin türlerine özgü farklı planlama stratejileri öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmalardan elde edilen sonuçlar da bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzerdir. Alanyazın incelendiğinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan çeşitli metin türlerine özgü planlama stratejileri öğretiminde plan yapma başarı düzeyini artırdığını bulgulayan çeşitli çalışmalar olduğu görülür (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; Sperger, 2010; Akıncılar, 2010; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Graham, Harris ve Mason, 2005; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbrunn ve Bruning, 2013).

Alanyazında yer alan çalışmalar özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileriyle planlama becerilerinin geliştiğini ve planlama başarısının arttığı yönünde sonuçlar yer alır. Bu çalışmadan da benzer bir sonuç elde edilerek alanyazın desteklenmiştir. Yapılan çalışmalarda planlama stratejileri öğretiminin oluşturulan metinlerinin yapısında ve niteliğinde önemli bir fark yaratacağı vurgulanır (De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 1997a ve 1997b). Özelde planlama stratejileri ele alındığında tartışmacı metin türüne özgü olan STOP (ASDÜYP) stratejisinin metin yazma konusunda yardımcı olmak için tasarlandığı (Graham ve Harris, 2005) ve oluşturulması zor olan ve her iki farklı görüşe de odaklanan tartışmacı metni planlamak ve yazmak için sağlam bir çerçeve çizdiği belirtilir (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Ayrıca alanyazında planlama stratejileri öğretiminin kalıcı olduğuna ilişkin araştırma sonucunu destekleyen çeşitli çalışmalar da yer alır (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbrunn ve Bruning, 2013). Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın desteğiyle planlama stratejileri öğretiminin planlama başarısını olumlu etkilediği ve bu etki diğer yazma planlama görevlerinde kullanıldığında planlama stratejileri öğretiminin kalıcı olduğu söylenebilir.

5.1.2. Yazma Stratejileri Öğretiminin Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Başarısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazdırılan tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyonlar öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak dereceli kompozisyon puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma öntest ve sontestleri arasında anlamlı bir farkın olduğu

belirlenmiştir. Öntest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları kompozisyon yazmada “geliştirilmeli” düzeyindeyken düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma başarı düzeyleri “çok iyi” düzeyine ulaşmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon yazma öntest başarı düzeyleri değişmemiştir. Bu durum, deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan yazma stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sonestleri ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Sonest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları plan yapmada “çok iyi” düzeyindeyken kalıcılık testinde “iyi” düzeyine gerilemiştir. Bu durum, öğretim sürecinin sonundan öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kompozisyon yazma durumlarının değiştiğini ve öğretimsel içeriğin ardından kompozisyon yazma düzeylerinde bir gerileme olduğunu gösterir.

İlgili alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarı düzeylerini artırmada etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar yer alır. İlk olarak De La Paz ve Graham (1997a) ve De La Paz ve Graham (1997b), bu çalışmada planlama stratejisi olarak kullanılan “DARE (GEOS)” stratejisinin etkisini değerlendirdiği çalışmalarında, “DARE (GEOS)” tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisinin kompozisyon yazma başarı düzeylerini artırdığını belirtir. Ayrıca tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları kompozisyonlarında yer verme oranını artırdığını ve genel olarak kompozisyonların uzunluğunda artış olduğunu bulgulamışlardır. Benzer biçimde Çağlayan Dilber (2014), “DARE (GERB)” stratejisini öğrettiği çalışmada öğretim programı sonrası üretilen kompozisyonlarda başarının arttığını ve ayrıca tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları bulundurma düzeylerinde, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunluklarında, ada ve tümceye dayalı değiştirim öğelerinin kullanımlarında etkili bir strateji olduğunu belirtir. Bu temelde geliştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuç alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterir.

Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan farklı metin türlerine özgü farklı yazma stratejileri öğretiminin gerçekleştirildiği çalışmalardan elde edilen sonuçlar bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzerdir. Alanyazın incelendiğinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan çeşitli metin türlerine özgü yazma stratejileri öğretiminin de kompozisyon başarı düzeylerini artırdığını bulgulayan çeşitli çalışmalar olduğu görülür

(Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Graham, Harris ve Mason, 2005; Harris, Graham ve Mason, 2006; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Rogers, 2010; Sperger, 2010; Zumbun, 2010; Uygun, 2012; Berry ve Mason, 2012; Zumbun ve Bruning, 2013; Can, 2016; Gültekin, 2016; Müldür, 2017; Öğülmüş, 2018; Balsamo, 2019). Alanyazında öğretim sürecinin ardından değişik zaman aralıklarında yapılan kalıcılık testlerinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbun ve Bruning, 2013) değişik zaman aralıklarında yapılan kalıcılık testlerinde yazma stratejisi öğretiminin etkililiğinin geçen sürede de sürdürüldüğü ortaya konulmuşken bazı çalışmalarda kalıcılık testinde erişilen kazanımların sürdürüldüğü biçiminde sonuçlar elde edilmiştir (Uygun, 2012 ve Berry ve Mason, 2012). Bu çalışmadaki sonuca benzer biçimde yalnızca Harris, Graham ve Mason'ın (2006) çalışmasında öğretim yapılan her iki grubun kalıcılık testi sonuçlarında sonteste göre biraz düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada tartışmacı metin türüne özgü olarak öğretimi gerçekleştirilen yazma stratejileri öğretiminin etkililiği kanıtlanmış ve elde edilen sonuç alanyazınla desteklenmiştir.

5.1.3. Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Yazma Özyeterliği Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazma özyeterlik ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik ölçeği öntest ile sontestleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Öntest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları yazma özyeterlikleri “yetersiz” düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin yazma özyeterlik düzeyleri “yeterli” düzeyine gelmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik düzeyleri değişmemiştir. Bu durum, deney grubunda öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının yazma özyeterlikleri üstünde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma özyeterlik sontestleri ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Sontest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları yazma özyeterlikleri “yeterli” düzeyindeyken kalıcılık testinde de “yeterli” düzeyinde kalmıştır. Bu duruma ilişkin, öğretim sürecinin sonundan öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma özyeterlik durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu söylenebilir.

İlgili alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma özyeterliliği üstünde etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar olduğu (Graham, Harris ve Mason, 2005; Zumbun, 2010; Can, 2016; Müldür, 2017; Balsamo, 2019) görülür. Bu çalışmalarda, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin ardından katılımcılar yazma özyeterlilikleri açısından da değerlendirilmiştir. Bunlardan Zumbun (2010), Can (2016), Müldür (2017) ve Balsamo'nun (2019) çalışmalarında yazma özyeterliliklerinin arttığı belirlenerek çalışmanın yazma özyeterliliklerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmışken Graham, Harris ve Mason'ın (2005) çalışmasında öğrencilerin öntest ve sontest süresince özyeterlilikleri anlamlı olarak değişiklik göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada alanyazındaki çoğu çalışmaya benzer biçimde planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma özyeterliliği üstündeki etkililiği kanıtlanmış ve elde edilen bu sonuç alanyazınla desteklenmiştir. Alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma özyeterliliklerinin kalıcılığına etkisini inceleyen bir çalışma bulgusuna rastlanmadığı için çalışmanın sonuçları diğer çalışmalarla karşılaştırılamamıştır.

5.1.4. Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Yazma Kaygısı Üstündeki Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazma kaygısı ölçeği öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı ölçeği öntest ile sontestleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Öntest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları “orta” kaygı düzeyindeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin yazma kaygıları “düşük” düzeyine gerilemiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri değişmemiştir. Bu durum, deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının yazma kaygılarını azaltarak yazma kaygıları üstünde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının yazma kaygısı sontestleri ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Sontest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları yazma kaygıları “düşük” düzeyindeyken kalıcılık testinde “orta” düzeyine ulaşmıştır. Bu duruma ilişkin, öğretim sürecinin sonundan öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının yazma kaygılarının olumsuz etkilenecek yazma kaygı düzeyleri yeniden arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretimsel içeriğin öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük düzeyde kalmasında kalıcı olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

İlgili alanyazında özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısı üstünde etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar yer alır (Uygun, 2012; Gültekin, 2016; Balsamo, 2019). Çalışmalarda kaygının pek çok bağlamda öğrencilerin öğrenme ve yazma performanslarına engel olarak kabul edildiği vurgulanır (Dornyei, 2005; Oxford, 1999). Yazma sırasında oluşan kaygı “kısa süreli belleğin sınırlı sığasını aşan fazladan bir yük” yaratır (Flower ve Hayes, 1981: 373) ve alanyazında sıklıkla yüksek yazma kaygısının yazma kalitesini olumsuz etkilediği vurgulanır (Onwuegbuzie, 2000). Ancak üstbilişsel becerileri geliştiren strateji öğretimi yoluyla yazma üstündeki bilişsel yük azaltılarak yazmada yetkinlik geliştirilir ve yazma kaygısının başarılı bir biçimde çözüleceği belirtilir (Tsiriotakis, Vassilaki, Spantidakis ve Stavrou, 2017). Uygun (2012) çalışmasında özellikle ÖDSGM’nin aşamalarından biri olan “model olma aşaması” sırasında kullanılan sesli düşünme protokolleriyle (think-aloud protocols) yapılan açıklamalar aracılığıyla öğrencilerin yazma sürecinde kızgınlık, kaygı, kararsızlık gibi olumsuz duygularla baş etme süreçlerini öğrendiklerine değinir. Bu çalışmada da benzer biçimde planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısı üstündeki etkililiği bulgulanmış ve elde edilen sonuç alanyazınla desteklenmiştir. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısının kalıcılığına etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı için bu araştırmanın sonuçları yapılmış çalışmalarla desteklenememiştir.

5.1.5. Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney grubundaki öğretmen adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimiyle tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazmaya ilişkin yönelik görüşleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının süreç boyunca öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerine ilişkin en çok “*yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olma*” görüşünü bildirmişlerdir. Alanyazında benzer biçimde katılımcılar, süreç boyunca öğrendikleri stratejilere ilişkin yazma becerilerini geliştirdiğini ve deneysel uygulama sonrasında yazdıkları metinlerin değiştiğini ve geliştiğine yönelik görüş bildirmişlerdir (De La Paz ve Graham, 2002; Graham, Harris ve Mason, 2005; Uygun, 2012; Çağlayan Dilber, 2014 ve Müldür, 2017). Öğretmen adayları, ikinci olarak “*daha nitelikli yazılar yazmayı sağlama*” görüşünü bildirmiştir. Benzer biçimde Uygun (2012) ve Çağlayan Dilber’in (2014) çalışmasında katılımcılar stratejilerin oluşturdukları metin yapısında değişim

sağladığına ilişkin görüş bildirerek daha nitelikli ürünler ortaya çıkardıklarına değinmişlerdir. Planlama ve yazma stratejilerine yönelik son olarak “*daha kolay yazmayı sağlama*” görüşü bildirilmiştir. Bu bulgu Uygun (2012) ve Müldür’ün (2017) çalışmasıyla paralellik gösterir.

Öğretmen adaylarının planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, en çok “*yazmaya yardımcı olma ve yazmayı kolaylaştırma*”ya yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Alanyazında bu bulgu Müldür (2017), Çağlayan Dilber (2014) ve Uygun’un (2012) çalışmalarıyla benzerdir. Daha sonra “*Düzenli ve sistemli yazmayı sağlama*” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Üçüncü olarak “*Yazmaya yönelik kaygıyı azaltması*”na yönelik görüş bildirilmiş ve bu bulgu Akıncılar (2010) çalışmasının ilgili bulgusuyla desteklenmiştir. Planlama ve yazma stratejilerinin yazmaya yönelik düşüncelerine etkisine ilişkin öğretmen adayları en az “*Yazma isteğini artırması*” kategorisinde görüş bildirmişlerdir. Alanyazında da benzer biçimde tartışmacı anlatıma dayalı metin üretimi stratejilerine yönelik öğrencilerin çok daha istekli yazmaya başladıklarını vurgulayan çalışmalar (Graham ve Harris, 2005; Zumbunn, 2010; Uygun, 2012; Çağlayan Dilber, 2014 ve Müldür, 2017) yer alır. Planlama ve yazma stratejilerini kullanmanın tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, en çok “*bir sav ve karşı sav oluşturmayı sağlama*” görüşü bildirilmiştir. Çağlayan Dilber (2014) çalışmasında tartışmacı anlatıma dayalı metin üretimi stratejilerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıların süreç sonunda daha etkileyici ve ikna edici yazdıklarına yönelik görüş bildirdiklerini belirterek araştırmanın bu bulgusunu destekler.

Öğretmen adayları, öğrendikleri planlama ve yazma stratejilerinin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerisine etkisine ilişkin ikinci olarak “*daha planlı ve düzenli yazmayı sağlama*” görüşü bildirmiştir. Alanyazında benzer biçimde Öğülmüş (2018) ve Çağlayan Dilber’in (2014) çalışmalarında katılımcıların uygulaması yapılan stratejilerin katılımcılar tarafından öğrenildiğinin bir göstergesi olarak katılımcıların görüşlerinde planlama basamaklarından ve plan yaptıklarından söz etmeleri, daha planlı ve düzenli bir biçimde yazdıklarını belirtmelerini araştırmanın bu bulgusuyla paralellik gösterir. Son olarak öğretmen adaylarının tamamı, planlama ve yazma stratejilerini öğrenirken zorluk yaşamadıklarına ve öğrendikleri bu stratejileri daha sonraki yazma görevlerinde daha etkili yazılar yazmak için kullanacaklarına ilişkin görüş bildirmiştir. Akıncılar (2010) ve Öğülmüş’ün (2018) çalışmalarında da araştırma sonucuyla benzer bir sonuç elde edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen adayları öğretim sürecine ilişkin olumlu görüş bildirerek planlama ve yazma stratejilerinin öğretimsel etkililiğine ilişkin alanyazına bir kanıt daha sunmuştur.

5.2. Öneriler

1. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejilerine ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer verilerek derslerde yararlanılması sağlanabilir.
2. Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türlerine uygun olarak özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejilerinin farklı metin türlerine uyarlamaları yapılabilir.
3. Özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan öğretimsel içeriklerle öğretmen adaylarının diğer dil becerilerinin gelişimleri sağlamak için çeşitli çalışmalar yapılabilir.
4. Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerinin özdüzenlemeli strateji geliştirme modeline ilişkin farkındalık kazanmaları ve strateji kullanma becerilerini geliştirebilmeleri için bu öğretmenlere hizmetiçi eğitimler, uzaktan eğitim programları veya mesleki gelişim programları yoluyla çeşitli eğitimler verilebilir.
5. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği, edebiyat öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilere özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ve uygulamasına yönelik eğitim verilebilir.
6. Türkçe öğretmenliği lisans programlarında “Yazma Stratejileri” ayrı bir ders olarak yer almalı ve öğretmen adayları tarafından özel öğretim yöntemi olarak uygulanması sağlanabilir.
7. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin süreci izlenerek özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek adına çalışma boylamsal olarak genişletilebilir.
8. Çalışmada yer alan kaygı ve özyeterlik gibi duyuşsal değişkenlerin değişimini belirlemek amacıyla özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejilerinin etkisinin bu değişkenlere durumu incelenebilir.

KAYNAKÇA

Adkins, M. H. (2005). Self-regulated strategy development and generalization instruction: Effects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders (yayımlanmamış doktora tezi). University of Maryland, USA. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ahraz, S. (2018). *Planlı yazma yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin özgün metin oluşturma erişilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Akıncılar, V. (2010). *Özdüzenleme strateji gelişimi (SRSD) öğretim modeli ile verilen "PLEASE" strateji eğitiminin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin betimleyici yazıları üstüne etkisi: Planlama üstüne bir strateji eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2 (2), 4742-4746. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.761>.

Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A., (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 29, 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7809/102443> adresinden erişildi.

Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım (kompozisyon sanatı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2010). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aldağ, H. (2005). *Düşünme Aracı Olarak Metinsel ve Metinsel-Grafiksel Tartışma Yazılımının Tartışma Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Alexander, P.A., Graham, S. ve Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational psychology review*, 10 (2), 129–154. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1022185502996>.

Almadani, F. (2013). *Smpn 1 Kampar Kiri Hilir'e devam eden 2. sınıf öğrencilerinin öykü yazmalarına ÖDSGM'nin (POW)+C-SPACE etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Sebelas Maret Üniversitesi. Surakarta. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.

Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Altuntaş, B. (2017). *Paragraf yazma becerilerini geliştirme üstüne bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Arıcı A.F. ve Ungan S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 20, 317-328. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4762/65435> adresinden erişildi.

Asaro-Saddler, K. ve Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The journal of special education*, 48 (2), 92–105. doi: <https://doi.org/10.1177/0022466912474101>.

Asmara, L. T. (2016). *POW+ C-SPACE (pick idea, organize, and write+ characters, setting, purpose, action, conclusion, emotions): a strategy to teach writing viewed from students' creativity* (yayımlanmamış doktora tezi). Universitas Sebelas Maret, Endonezya. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Aydın, G. (2017). Kümeleme (cluster) tekniğinin yazılı anlatımda buluş, planlama ve anlatım becerilerine etkisi, *Turkish studies*, 12 (17): 15-32. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12020>.

Aydın, İ. S. (2019). Improvement of preservice Turkish teachers' perceived writing self-efficacy beliefs. *Educational sciences: theory&practice*, 19 (1), 78-94. doi:<http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.1.0269>.

Aydın, İ. S., İnnalı, Ö., Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması, *Turkish studies*, 8 (8), 139-160. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretmen-adaylarinin-yazili-anlatim-oz-yeterlikleri-olcegi-toad_0.pdf. adresinden erişildi.

Aypay, A. (2010). The adaptation study of general self-efficacy (gse) scale to Turkish. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*. 11(2) 113-131. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/121638-20110630181537-11206.pdf> adresinden erişildi.

Bachman, L.(1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A. (2007). *Oxford psychology series: Vol. 45. Working memory, thought, and action*. Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001>.

Bahşi, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Balsamo, A. M. (2019). *Effects of self-regulated strategy development on the writing performance and sense of self-efficacy of postsecondary english language learners*. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. R. A. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: *Perspectives on motivation* içinde (ss. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co Ltd Pub.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. L. Pervin ve O. John (Ed.), *Handbook of personality* içinde (ss. 154-196). New York: Guilford Publications.

Bandura, A. (2001). A cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Bannister, L. A. (1982). *Writing apprehension and anti-writing: A naturalistic study of composing strategies used by college freshmen*. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Bannister, L.A. (1992). *Writing apprehension and anti-writing: a naturalistic study of composing strategies used by college freshmen*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California, ABD.

Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*. 145, 48-63. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47697/602410> adresinden erişildi.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational sciences: theory & practice*, 14 (3), 1133-1141. doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.1720>.

Belet, D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 3(1),69-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5445/73892>. adresinden erişildi.

Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bernacki, M. L., Nokes-Malach, T. J. ve Aleven, V. (2015). Examining self-efficacy during learning: variability and relations to behavior, performance, and learning. *Metacognition and learning*, 10 (1), 99–117. doi: <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9127-x>.

Berninger, V., Fuller, F. ve Whitaker, D. (1996). a process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218. www.jstor.org/stable/23359413 adresinden erişildi.

- Berninger, V.W. ve Hooper, S.R. (2006). Introduction to the special issue on writing. *Developmental neuropsychology*, 29 (1), 1-4. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2901_1.
- Berry, A. B. ve Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and special education*, 33 (2), 124-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741932510375469>.
- Beyreli, L. Çetindağ Z. ve Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. PegemA Yayıncılık.
- Bircan Manay, E., Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi. *Turkish studies*, 12 (14): 257-284. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11648>.
- Bishop, W.(1989). We're all basic writers: tutors talking about writing apprehension. *Writing center journal*, 9 (2), 30-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ388646> adresinden erişildi.
- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of advanced composition*, 2 (1), 103-117. <http://www.jaconlinejournal.com/archives/vol2/bloom-graduate.pdf> adresinden erişildi.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. İstanbul: MEB Yayıncılık.
- Boscolo, P. ve Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write, G. Rijlaarsdam (Series Ed.), *Writing and motivation* içinde (ss. 1–14). Oxford: Elsevier.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi* (yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Brand, A. G. ve Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *The journal of psychology: interdisciplinary and applied*, 122(5), 421–439. doi: <https://doi.org/10.1080/00223980.1988.10542948>.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. ve Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, 105(1), 25-38. doi: <https://doi.org/10.1037/a0029692>.

Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyükduman, İ. ve Şirin, S. (2010). Telling Elt tales out of school, learning portfolio (LP) to enhance constructivism and student autonomy. *Procedia social and behavioral sciences*, 3, 55–61. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.012>.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman.

Calkins, L. M. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Calkins, L. M. (2000). *The art of teaching writing*. London, UK: Pearson Pub.

Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school student with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 28, 75-87. doi: <https://doi.org/10.2307/4126974>.

Chamot, A.U. (2005). The cognitive academic language learning approach (CALLA): an update. P.A. Richard-Amato ve M.A. Snow (Ed.), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* içinde (ss. 87-101). White Plains, NY: Longman Pub.

Clouse, B. F.(2005), *265 troubleshooting strategies for writers*. Blacklick, OH, USA:McGrav-Hill Companies.

Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. A.Kırkılıç ve H. Akyol, (Ed.). *İlköğretimde türkçe öğretimi* içinde (ss.49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 12 (32), 337-372. https://www.academia.edu/20653168/yazma_e%20t%20m%20nde_ge_r%20_b%20ld%20r%20m_t%20crler%20_ve_kullanımı_types_and_use_of_feedback_in_writing_education?auto=download adresinden erişildi.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 8 (16), 63-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182974>. adresinden erişildi.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Araştırma Yöntemlerine Giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish studies*, 7 (1), 727-743. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177359> adresinden erişildi.

Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the teaching of English*, 17 (4), 327-339. <https://www.jstor.org/stable/40170968> adresinden erişildi.

Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the teaching of English*, 9, 242-249. <https://www.jstor.org/stable/40170632?seq=1> adresinden erişildi.

Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

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), 92-106. doi: http://dx.doi.org/doi:10.1207/sldrp1402_3.

De La Paz, S. ve Graham, S. (1997a). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional children*, 63 (2),

167-181. <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/strategy-instruction-in-planning-effects-on-the-writing-performan-2>. adresinden erişildi.

De La Paz, S. ve Graham, S. (1997b). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of educational psychology*, 89, 203-222. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.203>.

De La Paz, S. (2001). STOP and DARE: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36 (4), 234-243. doi: <https://doi.org/10.1177/105345120103600409>.

De La Paz, S. ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>.

Defazio, J., Jones, J., Tennant, F. Ve Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum-a case study. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 10 (2), 34-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890711.pdf> adresinden erişildi.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlilik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: the discipline and practice of qualitative research*. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.) içinde, *The Sage handbook of qualitative research* (1-32). Sage Publications Ltd.

Dick, W., Carey, L. ve Carey, O.J. (2001). *The systematic design of instruction*. Newyork: Longman Pub.

Dil Derneği (2018). *Türkçe sözlük*. <http://www.dildernegi.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html> adresinden erişildi.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üstündeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 15 (2), 104-131. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17431>. adresinden erişildi.
- Englert, C. S. ve Raphael, T. E. (1988). Constructing well-formed prose: process, structure, and metacognitive knowledge. *Exceptional children*, 54 (6), 513-520. doi: <https://doi.org/10.1177/001440298805400604>.
- Ercan, İ. (2019). İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji ve ötesi: araştırma tasarımları niteliksel ve istatistiksel yöntemler*. Erişim adresi: <http://irfanerdogan.com/kitaplar/metod2012.pdf>.
- Esendemir, N. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine ilişkin farkındalık ve görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Evans, J. (2001). *Introduction: learning and teaching the complexities of writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Faigley, L., Daly, J. A. ve Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The journal of educational research*, 75(1), 16–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>.
- Ferretti, R. P., Andrews-Weckerly, S. ve Lewis, W. E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 23 (3), 267-285. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560701277740>.
- Fidalgo, R., Torrance, M. ve García, J. N. (2008). The long-term effects of strategy-focussed writing instruction for grade six students. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 672–693. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.09.001>.
- Fischer, K. L. (2002). Learning to write in elementary school: Development of selfregulated writing in six young writers (yayımlanmamış doktora tezi). University of Maryland College Park, USA. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Flower, L. (1979), Writer based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*, 41, 19-37. doi: <https://doi.org/10.2307/376357>.

Flower, L. ve Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing. L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Ed.) *Cognitive processes in writing* içinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., Pub.

Flower, L.S. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/356600>.

Galbraith, D., Ford, S., Walker, G. ve Ford, J. (2005). The contribution of different components of working memory to planning in writing. *L1 - educational studies in language and literature*, 15, 113-145. doi: <https://doi.org/10.1007/s10674-005-0119-2>.

Gamst, G., Meyers, L. S., ve Guarino, A. J. (2008). Analysis of variance designs: a conceptual and computational approach with spss and sas. *Cambridge University Press*. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511801648>.

Gençtan, E.(2013). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. İstanbul: Metis Yayınları.

Glaser, C. ve Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of educational psychology*, 99 (2), 297-310. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.297>

Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational leadership*, 54 (4), 14-17. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/dec96/vol54/num04/Understanding-Rubrics.aspx>. adresinden erişildi.

Göçer, A. (2010a). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği), *Kastamonu eğitim dergisi*, 18 (1), 271-290. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817909>. adresinden erişildi.

Göçer, A. (2010b). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası sosyal araştırmalar dergisi* 3 (12). 178-195. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf adresinden erişildi.

Göçer, A. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 10 (24), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208228> adresinden erişildi.

Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York : Longman Pub.

Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Renaissance Learning Vanderbilt University Pub.
<http://dsrresources.pbworks.com/w/file/fetch/70407753/R004250923GJCF33.pdf>.
 adresinden erişildi.

Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., Schwartz, S. (1991). Writing instruction. B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* içinde (ss. 309-343). New York: Academic Press.

Graham S, Schwartz S.S. ve Macarthur C.A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *journal of learning disabilities*, 26 (4), 237-249. doi: <https://doi.org/10.1177/002221949302600404>.

Graham, S. ve Harris, K.R. (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology review*, 26 (3), 414-424. doi: <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085875>.

Graham, S. ve Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, speech, and hearing services in schools*, 30 (3), 255-264. doi: <https://doi.org/10.1044/01611461.3003.255>.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35 (1), 3-12. doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2.

Graham, S., Harris, K. R. ve Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning disabilities research & practice*, 16 (2), 74-84. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00009>.

Graham, S., Harris, K. R. ve MacArthur, C. (2004). Writing instruction. *Learning about learning disabilities* içinde (ss. 281-313). Elsevier Inc. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50011-1>.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S., Harris, K. R. ve 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. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. IC. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (ss. 187-207). New York: Guilford Pub.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2007). Best practices in teaching planning. S. Graham, C. A. MaCarthur ve J. Fitzgerald (Ed.), *Solving problems in the Teaching of Literacy. Best practices in writing instruction* içinde (ss. 119–140). Guilford Press.

Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445–476. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>

Graham, S. ve Harris, K. R. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British journal of educational psychology* 1(1):113-135. doi: <https://doi.org/10.1348/978185409X422542>.

Graham, S., Harris, K.R. ve Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: meta-analysis and meta-synthesis. *The elementary school journal*, 115 (4), 498-522. <http://www.jstor.org/stable/10.1086/681964>. adresinden erişildi.

Graves, D. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B. (2018). *Research methods for the behavioral sciences*. Boston, USA: Cengage Pub.

Griffith, P. L., Beach, S. A., Ruan, J. ve Dunn, L. (2008). *Literacy for young children: A guide for early childhood educators*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.

Gültekin, D. (2016). *Yazma öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk bir öğrenci ile yapılan durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2, uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri. *Milli eğitim dergisi*, 45 (210), 93-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36140/406014> adresinden erişildi.

Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yönetim-analiz*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Gürün, O. A. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: İnkılap Kitabevi.

Haas, C. (1989). How the writing medium shapes the writing process: Effects of word processing on planning. *Reserach in teaching of English*, 23: 181-207. <https://www.jstor.org/stable/40171409> adresinden erişildi.

Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* (yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU eğitim fakültesi dergisi*. 11 (1) 147-165. https://www.academia.edu/7982096/Yaz%C4%B1l%C4%B1_Anlat%C4%B1m%C4%B1_D%C3%BCzenlemede_Akran_D%C3%B6n%C3%BCtleri_D%C3%B6n%C3%BCt_T%C3%BCrleri_%C3%96%C4%9Frenci_Alg%C4%B1lar%C4%B1 adresinden erişildi.

Harris, K. R. ve Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. M. Pressley, K. Harris ve J. T. Guthrie (Ed.), *Promoting academic competence and literacy in school* içinde (ss. 277-309). San Diego, CA: Academic Press.

Harris, K. R. ve Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K.R., Graham, S. ve Schmidt, T. (1997). *Self-regulated strategy development: two decades of classroom-based research*. Cambridge, M.A: Brookline Books.

Harris, K. R. ve Schmidt, T. (1998). Developing self-regulation does not equal self-instructional training. *The ADHD report*, 6, 7-11. <https://cehs.unl.edu/secd/self-regulation/> adresinden erişildi.

Harris, K. R., Schmidt, T. ve Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and self-regulation in the writing process. K. R. Harris, S. Graham, ve D. Deshler (Ed.), *Advances in teaching and learning, teaching every child every day*:

learning in diverse schools and classrooms içinde (ss. 131-167). Cambridge: Brookline Books.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. ve Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41 (2), 110-115. doi: <https://doi.org/10.1207/s15430421tip41027>.

Harris, K. R., Graham, S. ve 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. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>.

Harris, K. R., Santangelo, T. ve Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional science*, 36 (5-6 effects of constr), 395-408. doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9062-9>.

Harris, K. R., Santangelo, T. ve Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. H. S. Waters ve W. Schneider (Ed.), *Metacognition, strategy use, and instruction* içinde (ss. 226–256). Guilford Press.

Haven, K. (2015). *Writing workouts to develop common core writing skills*. Oxford: Libraries Unlimited.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (ss. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29 (3), 369–388. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.

Hayes, J. R. ve Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* içinde (ss. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American psychologist*, 41(10), 1106–1113. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>.

Hayes, J. R. ve Nash, J. G. (1996). *On the nature of planning in writing*. C. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (ss. 29–55). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). *Motivation and Writing*. C. A. MacArthur, S. Graham, ve J. Fitzgerald (Ed.) içinde, *Handbook of writing research* (ss.144–157). The Guilford Press.

Hirvela, A., Hyland, K.L. ve Manchon, R.M. (2016). Dimensions in l2 writing theory and research: learning to write, writing to learn content, and writing to learn language. Manchón, R.M. ve Matsuda, P.K. (Ed.), *Handbook of second and foreign language writing* içinde (ss. 45-64). Berlin: De Gruyter Mouton.

Isnard, N. ve Piolat, A. (1994). The effects of different types of planning on the writing of argumentative text. G. Eigler ve T.Jechle (Ed.), *Writing: Current trends in European research* içinde (ss. 121–132). Freiburg: Hochschul Verlag GmbH.

İpşiroğlu, Z. (1991). Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım. Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Ed.). *Çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar* içinde. (ss. 293-309). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

İsrail, E. (2007). *Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik*. (yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 8 (2), 67-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160804> adresinden erişildi.

Jalaluddin, I., Shamal, P., Husain, S. ve Abu Bakar, R. (2015). The consistency between writing self-efficacy and writing performance, *Journal of language teaching and research*, 6 (3), 545-552. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0603.09>.

Jonassen, D. H. ve Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational technology research and development*, 58 (4), 439-457. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9143-8>.

Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 16 (64), 1480-1495. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/348613>.adresinden erişildi.

Karaalioglu, S. K. (1992). *Sözlü yazılı kompozisyon sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük bilimi araştırmaları*, 27, 423-436. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177242> adresinden erişildi.

Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel A., Karatay H. (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss.265-301). Ankara: Pegem Akademi.

Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 11 (2), 703-707. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ927373.pdf>. adresinden erişildi.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish studies*, 6 (3) 1029-1047. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423934029.pdf> adresinden erişildi.

Kasap, D. (2019). Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Kaya, M. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin e-yazma alışkanlıklarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Keçik, İ. ve Uzun Subaşı, L. (2003). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Kellogg, R. (1988) Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of experimental psychology: learning, memory and cognition* 14 (2), 355-365. doi: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.2.355>.

Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. C. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (ss. 57–71). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Kellog, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of writing research*, 1, 1–26. doi: <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>.

Kılıç, S. (2016) İngilizce okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde öz- düzenlemeye dayalı öğretimin etkililiği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European journal of psychology of education*, 21(1), 17-34. <https://www.jstor.org/stable/23421406> adresinden erişildi.

Konuk, S. (2017). *İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 21 (1), 111-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16687/173408> adresinden erişildi.

Kurbanoğlu, S. (2004). Özyeterlilik inancı ve bilgi profosyenelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152. <http://bilgidunyasi.xyz/index.php/bd> adresinden erişildi.

Kurt, A. (2019). *Türkçe eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımının altıncı sınıf öğrencilerinin tür odaklı yazma becerisinin gelişimine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Kurt, S. (2019). *Dört kare yazma yönteminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üstüne etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M. ve Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The journal of special education*, 41(4), 234–253. doi: <https://doi.org/10.1177/0022466907310370>.

Leavitt-Noble, K.A. (2008). *Improving the writing skills of sixth grade English language learners with and without learning disabilities: An Integrated Model approach*. Charleston SC, United States. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Leckie, G. J. (2012). Researcher roles. Lisa, M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods içinde* (ss. 772-77.) Thousand Oaks: SAGE Pub. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781412963909>.

Leki, I. (1995). Coping strategies of esl students in writing tasks across the curriculum. *Tesol Quarterly*, 29 (2): 235-260. doi: <https://doi.org/10.2307/3587624>.

Levy, C.M. ve Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems. *Memory and Cognition*, 23, 767-779. doi: <https://doi.org/10.3758/BF03200928>.

Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x>.

Locke, T. (2015). *Developing writing teachers: Practical ways for teacher-writers to transform their classroom practice*. New York, NY: Routledge

Macarthur, C. A., Graham, S. ve Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 14 (1), 61-73. doi: <https://doi.org/10.2307/1510373>.

MacIntyre, P. D. ve Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language learning*, 41 (1), 85-117. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 132, 56-66. doi: https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000056.

Manchón, R. M., ve Roca de Larios, J. (2007). Writing-to-learn in instructed language learning contexts. In Alcón Soler, E. & Safont Jordá, M. P. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 101-121). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Mason, L. H., Harris, K. R. ve Graham, S. (2002). Every child has a story to tell: self-regulated strategy development for story writing. *Education and treatment of children*, 25(4), 496-506. <https://www.jstor.org/stable/42899724> adresinden erişildi.

Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. ve Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional children*, 73(1), 69-89. doi: <https://doi.org/10.1177/001440290607300104>.

Mason, L.H., Harris, K.R. ve Graham, S. (2011) Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into practice*, 50 (1), 20-27. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>.

McLeod, S. (1987). Some thoughts about feelings: The affective domain and the writing process. *College composition and communication*, 38 (4), 426-435. doi: <https://doi.org/10.2307/357635>.

MEB (2006). *Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara. Erişim adresi:

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20065716392253-02->

[T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20065716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf)

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.

http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GEN.pdf. adresinden erişildi.

MEB (2019). *Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02>

[T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf). adresinden erişildi.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Meyers, A. K. (2015). Academic and behavioral effects of self regulated strategy development on children with writing difficulties and ADHD symptoms (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). East Caroline University, USA. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications, Inc.

Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when, and how?. *Practical assessment, research, & evaluation*, 7 (3). 1-5. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>. adresinden erişildi.

Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Namlu, A. G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2). 123-136. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/bilisotesi-ogrenme-stratejileri-olcme-aracinin-gelistirilmesi-gecerlilik-ve-guvenirlik-calismasi.pdf>. adresinden erişildi.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>.
- O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Odell, L. (1993). *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the Discipline*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Odell, L. , Goswami, D. ve Herrington, A. (1983). The discourse-based interview: A procedure for exploring the tacit knowledge of writers in nonacademic settings. P. Mosenthal, L. Tamor ve S. A. Walmsley (Ed.), *Research on writing: Principles and methods* içinde (ss. 221-236). New York: Longman Pub.
- Onwuegbuzie, A. (2000). Statistics Anxiety and the Role of Self-Perceptions. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 323-330.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R.L. ve Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73, 291-300. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: new insights. Jane, A. (Ed.), *Affect In Language Learning* içinde (ss.58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Özdemir, E. (1991). *Türk dili ve edebiyatı, okuma ve metin inceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü yazılı anlatım sanatı (kompozisyon)*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma özyeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 9 (2), 207-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisobil/issue/45172/565555>. adresinden erişildi.

Öztürk, D. (2016). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerileri üstüne bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Öztürk, H. (2016). *Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Page-Voth, V. ve 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), 230-240. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.230>.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66, 543-578. doi: <https://doi.org/10.2307/1170653>.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and writing quarterly*, 19, 139-158. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560308222>.

Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk ve B. J. Zimmerman (Ed.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (ss. 111–139). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Pajares, F., Miller, M. D. ve Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of educational psychology*, 91(1), 50–61. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50>.

Pajares, F. ve Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research içinde* (ss. 158–170). The Guilford Press.

Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. Educational resources information center, Washington, D.C. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373072.pdf> adresinden erişildi.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6).459-470.

<https://pdfs.semanticscholar.org/c70b/c7142920b1ea74f16e14e0defe40ba4846c5.pdf>
adresinden erişildi.

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss: 451–502). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.

Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>.

Pintrich, P. R. ve Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research and application*. Prentice-Hall, Inc., New Jersey.

Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: a study of esl college student writers. *Language learning*, 37, 439-468. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00579.x>.

Rau, P. S. ve Sebrechts, M. M. (1996). How initial plans mediate the expansion and resolution of options in writing. *The quarterly journal of experimental psychology section*, 49 (3), 616–638. doi: <https://doi.org/10.1080/713755642>.

Reeves, L. (1996). Minimising writing apprehension in the learner centered classroom. *English journal*, 86 (6), 38-45. doi: <https://doi.org/110.2307/820367>.

Roberts, P. ve Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing standard*, 2, 41-45. doi: <http://dx.doi.org/10.7748/ns.20.44.41.s56>.

Rogers, L. A. (2010). *Effect of self-regulated strategy development story-writing instruction: Adult school volunteers in action*. (yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of educational psychology*, 100, 879-906. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.4.879>.

Rubin, J. (1987). “Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology.” In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (ss. 15-29).

Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 29 (4), 291–305. doi: <https://doi.org/10.2307/30035555>.

Saddler, B. ve Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and writing quarterly*, 23, 231–247. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560701277575>.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12 (1), 3-17. doi:https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2.

Sakız, G. ve Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme* içinde (ss. 29-47). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Santangelo, T. ve Olinghouse, N. G. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on exceptional children*, 42(4), 1-20. <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Article-2.pdf> adresinden erişildi.

Santangelo, T., Harris, K. R. ve Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and special education*, 29(2), 78-89. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932507311636>.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174. doi:<https://doi.org/10.3102/00346543057002149>.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1, 173-208. doi: <https://doi.org/10.1007/bf01320134>.

Schunk, D. H. (1996). *Learning theories: an educational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary educational psychology*, 18(3), 337-354. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>.

Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation of learning and performance : An introduction and an overview. D.H. Schunk ve B.J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance* içinde (1-15). London, UK.: Routledge Pub.

Schunk, D. ve Zimmerman, B. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational psychologist*, 32, 195-208. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1.

Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 631–649). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>.

Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 23 (1), 7-25. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. P. Penelope, B. Eva ve M. Barry (Ed.), *International encyclopedia of education* içinde (ss. 668–672). Oxford, UK: Elsevier.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Sexton, M., Harris, K. R. ve Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional children*, 64 (3), 295-311. doi: <https://doi.org/10.1177/001440299806400301>.

Sharples, M. (1999). *How we write: writing as a creative design*. London, UK: Routledge Pub.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sperger, D. R. (2010). *An exploratory pretest and posttest investigation of the effects of the self-regulated strategy development approach to writing instruction on middle school boys' writing achievement*. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.

Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.

Tashakkori, A. ve Creswell, J. W. (2007). Editorial: the new era of mixed methods. *Journal of mixed methods research*, 1 (1), 3–7 .doi: <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>.

Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: kavramsal boyut. *Eğitim araştırmaları*, 2(8), 207-215. https://www.academia.edu/9847189/%C3%96%C4%9Fretim_Model_Strateji_Y%C3%B6ntem_ve_Becerileri_Teknikleri_Kavramsal_Boyut. adresinden erişildi.

TDK (2015). *Büyük Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.

TELC (2013). *Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden erişildi.

Temur, T. (2011). İlköğretim 1.sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 11 (4), 2189-2205. <https://trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRJMK1USTJOZz09> adresinden erişildi.

Thompson, M. O. (1980). *Classroom techniques for reducing writing anxiety: a study of several cases*. Paper presented at the annual conference on collage composition and communication, Washington D.C., ABD. <https://eric.ed.gov/?id=ED188661> adresinden erişildi.

Tierney, R. J. ve Shanahan, T. (1991). *Research on the reading–writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes*. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* içinde (ss. 246–280). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tompkins, G. E. (2008). *Teaching writing balancing process and product*. New Jersey: Pearson Education.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi*, 3(2), 274-290.

http://www.tekederisi.com/Makaleler/91455925_16topuzkanam%C4%B1%C5%9F.pdf adresinden erişildi.

Topuzkanamış, E. (2015). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Journal of language and literature*, 13, 97-110. rastirmax.com/tr/publication/dil-edebiyat-egitimi-dergisi/13/1/97-110 adresinden erişildi.

Torrance, M., Thomas, G. ve Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27, 379–392. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03179901>.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E., Rieke, R. D. ve A. Janik (1984). *An introduction To reasoning*. New York, NY: Macmillan.

Tracy, B., Reid, R. ve Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The journal of educational research*, 102 (5), 323-331. doi: : <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>.

Troia, G. A. ve Graham, S. (2002). The effectiveness of a highly explicit, teacher-directed strategy instruction routine: changing the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35, 290-305. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194020350040101>.

Tsiriotakis, I. K., Vassilaki, E., Spantidakis, I. ve Stavrou, N. A. M. (2017). The examination of the effects of writing strategy-based procedural facilitative environments on students' English Foreign Language writing anxiety levels. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 2074. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02074>

Ülper H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Self-efficacy perceptions of Turkish teacher candidate. *Turkish Studies*, 7/2, 1115- 1131. doi: [https://doi.org/ 10.7827/turkishstudies.3039](https://doi.org/10.7827/turkishstudies.3039).

Ün Açıkgoz, K. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Ankara: Biliş Yayıncılık.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/50252/648915> adresinden erişildi.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Valasa, L. L. (2015). Improving narrative skills of secondary students with disabilities using self-regulated strategy development (yayımlanmamış doktora tezi). Pennsylvania State University, USA. ProQuest Dissertations ve Theses Global veri tabanından erişildi.

Vardar, A. K. (2011). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi. (Yayınlanmış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Vasilaki, E. ve Vamvoukas, M. (1997). Test anxiety and coping strategies employed by school children aged 11-12 years old. *Pedagogical inspection*, 25, 1-17. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=138904>.

Veit, R.R., Gould, C.B. ve Clifford, J. (1997). *Writing, reading, and research*. Macmillan: Pub Co.

Weinstein, C. E., Goetz, E. T. ve Alexander, P. A. (1988). *Educational psychology.Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press.

Weinstein, C. E., Husman, J. ve Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of*

self-regulation içinde (ss.727–747). Academic Press. doi:<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>.

Wolfe, C. R., Britt, M. A. ve Butler, J. A. (2009). Argumentation schema and the myside bias in written argumentation. *Written communication*, 26 (2), 183-209. doi: <https://doi.org/10.1177/0741088309333019>.

Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56 (3), 407–415. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yalçın, G. Ü. (1997). *Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yaman, H. (2014). The relation general anxiety levels, anxiety of writing, and attitude for Turkish course of secondary school student. *Educational sciences: theory & practice*, 14 (3), 1117-1122. doi: <https://doi.org/10.12738/estp.2014.3.2151>.

Yaylacık, E. (2015). Metin yapısı öğretiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yemenici, H. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üstüne bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, E. (2019). *Grup olarak yazma tekniğinin ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine ve yazma becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yıldırım, G. (2018). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish studies*, 11 (2), 1301-1316. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370>.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81 (3), 329-339. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.

Zimmerman, B.J. (1990) Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational psychologist*, 25 (1), 3-17. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2.

Zimmerman, B. J.(1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* içinde (ss. 1–19). Guilford Publications.

Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde, (ss. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. <https://www.jstor.org/stable/1477457> adresinden erişildi.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166–183. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.

Zimmerman B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychology*, 48, 135-147.

Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845–862. doi: <https://doi.org/10.2307/1163397>.

Zimmerman, B. J., Bonner, S. ve Kovach, R. (1996). Psychology in the classroom: a series on applied educational psychology. developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy. *American psychological association*. doi: <https://doi.org/10.1037/10213-000>.

Zimmerman, B. J. ve Reisemberg. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22 (1), 73-101. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>.

Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (2011). *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Zorbaz, M. (2019) *Yazma kültürü: Türk dili-edebiyatı ve Türkçe öğretmen adayları üstüne bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.

Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and writing*, 26, 91–110. doi: <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Eylem Ezgi Ahıskalı		
E-postası/Web Sayfası	eylemezgi@balikesir.edu.tr		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Türkçe Eğitimi ABD	2010-2014
Yüksek Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD	2014-2016
YL Tez Başlığı	Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorununun İncelenmesi		
YL Tez Danışmanı	Prof.Dr. Gülmira KURUOĞLU		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
1. Özdemir, E. E. & Akkaya, N. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi ve programda planlama ve yazma stratejilerinin yerinin belirlenmesi. Turkish Studies - Education, 15(3), 2285-2301. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42864 .			
2. Özdemir, E. E. & Akkaya, N. (2020). Planlama ve Yazma Stratejilerinin Öğretiminde Etkililiği Kanıtlanmış Bir Model: Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli.* Presented At The 3.Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Ordu,Türkiye.			
3. Pehlivan, A., Aydın, İ. S., Kitiş, E., & Özdemir, E. E. (2019). Metaphoric Perceptions Of Pre Service Teachers Studying İn Language Teaching Towards Concept Of Writing Composition. International Online Journal Of Educational Sciences, 11(2), 269-284.			
4. Özdemir, E. E., & Kuruoğlu, G. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunlarının Yaş Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. Turkish Studies, 13(4), 999-1013.			
5. Akkaya, N., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2018). Perceptions Of Book Concepts On Teacher Candidates Of Turkish And Social Sciences Education. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 1-28.			
6. Akkaya, N., & Özdemir, E. E. (2017). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. İjlet, 5(3), 651-661.			
7. Özdemir, E. E., & Kuruoğlu, G. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Gözlemlenen Akıcılık Sorunu Türlerinin İncelenmesi. İjlet, 5(3), 225-233.			
8. Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma Kültürü Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Turkish Studies, 12(14), 465-490.			

9. Özdemir, E. E., & Kuruoğlu, G. (2017). Study Of Speech Disfluencies Observed In Middle School Students According To Age And Gender Variables. Presented At The 9th Word Conference On Educational Sciences, Nice, France.
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller
2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı 2016/1, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK).



EK 2. Uygulama İzinleri

ETİK İZİN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-300.99-E.101225
Konu : Tez Uygulaması (Eylem Ezgi
ÖZDEMİR)

06/12/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 31.10.2019 tarihli ve 67493393-302.08.01-2734 sayılı yazınız.
b) Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünün 06.12.2019 tarihli ve 28711322.044-E.13863 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Eylem Ezgi ÖZDEMİR'in "Yazma Eğitiminde Planlama Stratejileri Öğretiminin Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapma isteğinin ilgi (b) yazı ekinde belirtilen şartları sağlaması koşulu ile uygun görüldüğüne ilişkin Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğünden alınan yazı fotokopisi ve eki ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi (b) yazı ve eki (2 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin İrtibat:
Aylin KAVAKALAN
Dahili: 0232 4121426
E-Posta: aylin.alatas@deu.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin ÇAĞLAR tarafından 06.12.2019 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağımızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden B95535EBXD kodu ile doğrulayabiliriz.

OKUL İZNİ

/30.08.03 - 03 - ANKETLER
 Dok No : 23708841-730.08.03-179427
 Fak Tarihi : 06-12-2019



T.C.
 BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
 Necatibey Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 38173241-044-
 Konu : Anket Çalışması (Eylem Ezgi
 ÖZDEMİR)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
 (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03/12/2019 tarihli ve 28711322/044/56878 sayılı yazı.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden; Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Dalı'na Programı öğrencisi Eylem Ezgi ÖZDEMİR'in "Yazma Eğitiminde Planlama Stratejileri Öğretiminin Yazma Başarısına, Yazma Öz yeterliliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi" konulu tez çalışması talebi, çalışmayı bizzat yapması ve en az iki hafta önceden haber vermesi koşulu ile Dekanlığınızca uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
 Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK
 Dekan

Dinçler Mah. Sıma Cad. Merkez/Balıkesir
 Tel: 2662412762-111
 E-Posta: nef@balikesir.edu.tr

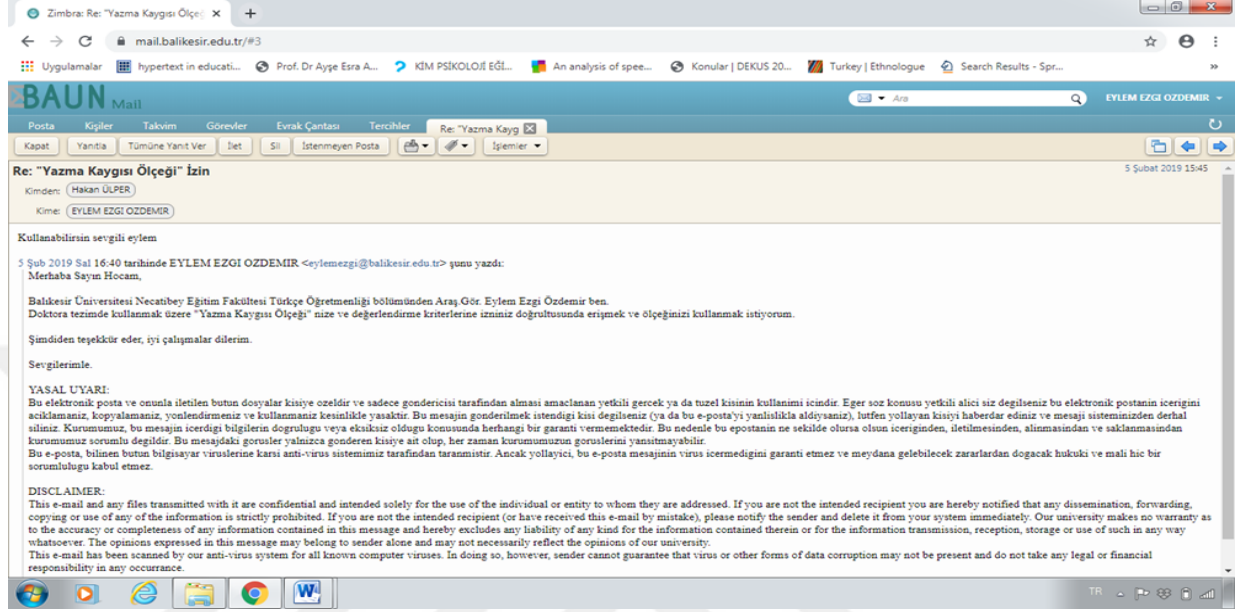
Faks: 2662495005
 Elektronik ağ: www.balikesir.edu.tr

Avr. Dr. Öğr. Gör. Fatma AYDINIZ

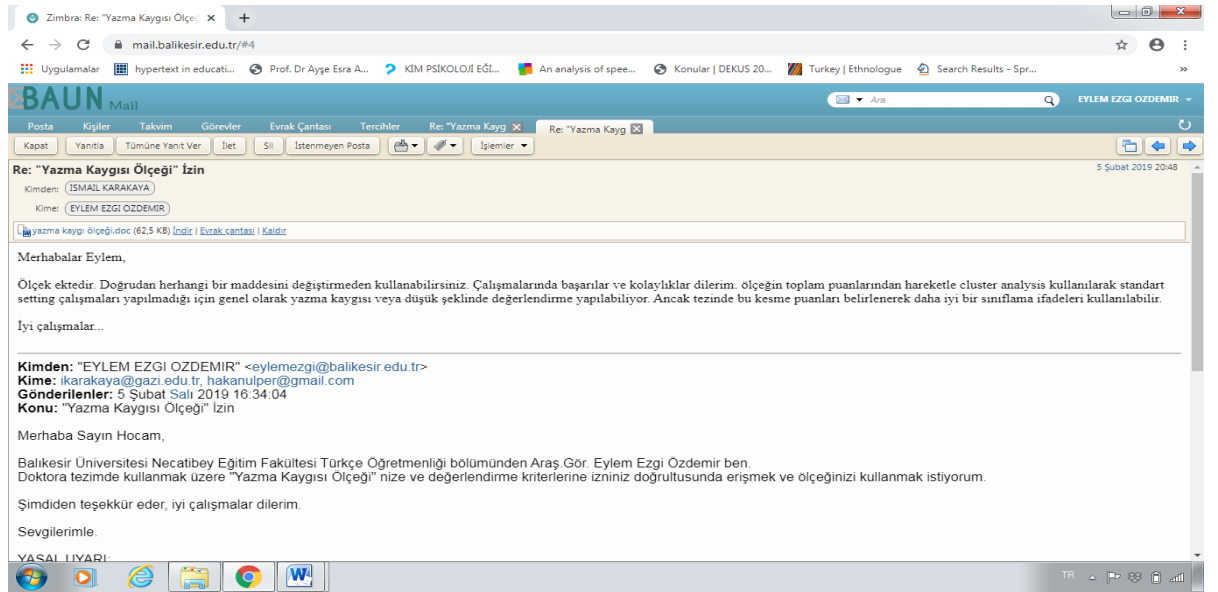
Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Metin CAGLAR tarafından 06.12.2019 tarihinde e-imzalanmıştır.
 Evrğinızı http://dogrulama.deu.edu.tr linkinden B95535EBXD kodu ile dogrulayabilirsiniz.

ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

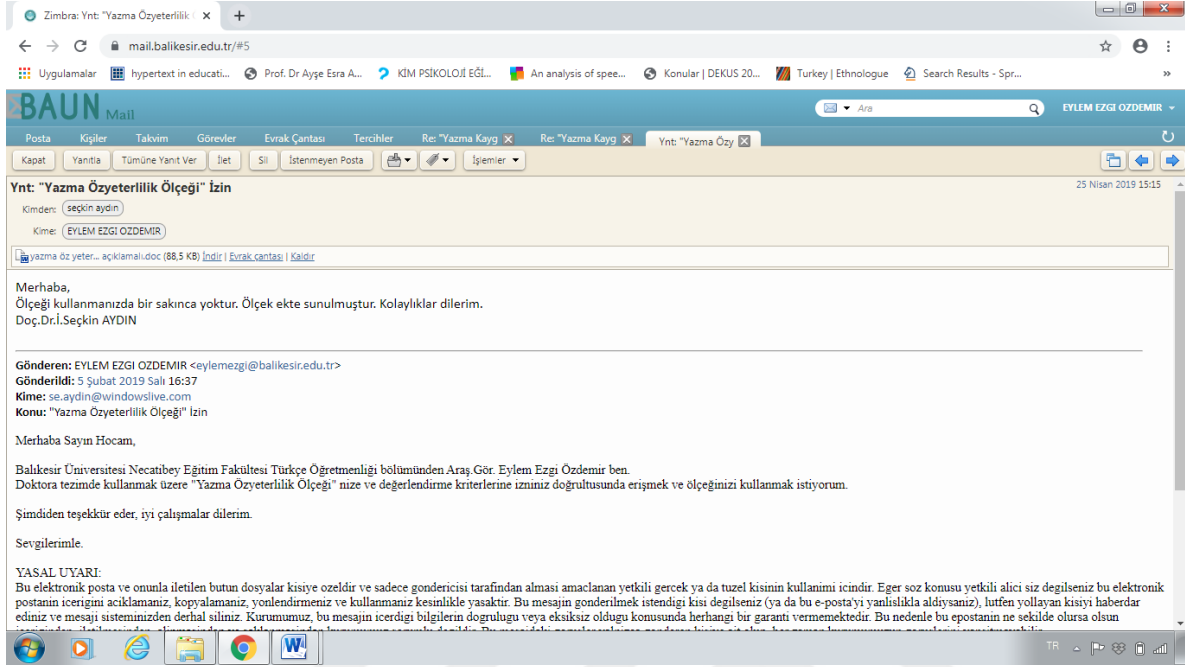
Ek 1: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin-1



Ek 2: Yazma Kaygısı Ölçeği İzin-2



Ek 3: Yazma Özyeterlik Ölçeği İzin



Ek 4: Yazma Özyeterlik Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek, yazmaya ilişkin özyeterlik durumunuzu belirlemek amacıyla bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili bireysel görüşünüzü yansıtan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz. Desteginiz ve özeniniz için teşekkür ederim.

Araş.Gör. Eylem Ezgi Özdemir

Maddeler (Kısaltılmıştır.)	Çok iyiyim	İyiyim	Orta düzeyde iyiyim	İyi değilim	Hiç iyi değilim
1. Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada,					
2. Daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada,					
3. Oluşturacağım metnin türüne uygun plan hazırlamada,					
4. Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmekte,					
5. Yazı yazmak için istek duyma konusunda,					
6. Yazmadan önce bir plan hazırlamada,					
7. Yazmadan önce metinde değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada,					
.....					
36. Sözcükleri özenle seçmede,					
37. Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,					

38. Yazılarımda özgün fikirler sunmada,					
39. Yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,					
...					
54. Yazılarımda konu bütünlüğü sağlamada,					

Ek 5: Yazma Kaygısı Ölçeği

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek, yazmaya ilişkin kaygı durumunuzu belirlemek amacıyla bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda yer alan ifadelerle ilgili bireysel görüşünüzü yansıtan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz.

Desteginiz ve özeniniz için teşekkür ederim.

Araş.Gör. Eylem Ezgi Özdemir

Maddeler	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
1.Sınıf ortamında kompozisyon metni yazmak beni tedirgin eder.					
2.Yazdığım kompozisyon metnini arkadaşlarıma göstermekten kaçınıyorum.					
.....					
18.Arkadaşlarımdan benden daha iyi kompozisyon yazabilmeleri beni kaygılandırır.					
19.Düşüncelerimi yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olurum.					
20.Kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca kalbim çarpmaya başlar.					
...					
34.Yazarken okur tarafından anlaşılama ya da yanlış anlaşılma düşüncesi beni kaygılandırır.					
35.Yazacak bir şey aklıma gelmediği için kompozisyon yazmaktan kaçınıyorum.					

Ek 6: Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)

Ölçüt	Başarı Düzeyi				Puan
	1 (Yetersiz)	2 (Geliştirilmeli)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)	
Plana Giriş Yapma (Düşüncelerini Askıya Alma)	Planda tartışma odağı açıkça belirtilmemiştir.	Planda tartışmadaki temel odak belirtilmiş ancak tartışma konusuna ilişkin örnek verilmemiştir.	Tartışmadaki temel odak belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ancak üretilen düşünceler taraf belirtilmeden sıralanmamıştır.	Planda tartışma konusu açıkça belirtilmiş, konuya ilişkin düşünceler üretilmiş ve üretilen düşünceler taraf belirtilmeden sıralanmıştır.	
Planı Geliştirme (Tarafını Seçme)	Tartışılan konuya ilişkin taraf belirtilmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin taraf belirtilmiş ancak seçilen tarafın gerekçesi belirtilmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin taraf gerekçesi ile belirtilmiş ancak örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunulmamıştır.	Yazının savunusu net olarak oluşturulmuş, oluşturulan savunuyu gerekçelendirilmiş ve tartışma odağı ile uyumlu biçimde örneklendirilmiştir.	
Planı Düzenleme (Düşüncelerini Düzenleme)	Tartışılan konuya ilişkin yeni düşünceler oluşturulmamıştır.	Tartışılan konuya ilişkin oluşturulan düşünceler düzenlenmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin oluşturulan düşünceler düzenlenmiş ancak belirli bir mantık içinde (en önemliden en az önemli olana doğru) sıralanmamıştır.	Tartışılan konuya ilişkin oluşturulan düşünceler belirli bir mantık akışı içinde (en önemliden en az önemli olana doğru) uyumlu bir biçimde sıralanmıştır.	
Sonlandırma (Yazdıkça Planlama)	Planda, kompozisyonda ne yazılacağı açık değildir.	Planda, kompozisyonda ne yazılacağı açık ancak örneklere yer verilmemiştir.	Planda yazılacak kompozisyonun taslağı oluşturulmuş ancak net değildir.	Planda yazılacak kompozisyonun taslağı nettir ve plan, yazma aşamasına geçmek için uygundur.	
Toplam					

Ek 7 : Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)

Ölçüt	Başarı Düzeyi				Puan
	1 (Yetersiz)	2(Geliştirilmeli)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)	
Tartışma Odağı ve Sav Oluşturma	Tartışmadaki temel odak belirtilmemiştir.	Tartışmadaki temel odak belirtilmiş ancak örneklenmemiştir.	Tartışmadaki temel odak belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ancak örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunulmamıştır.	Tartışmadaki temel odak açıkça belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ve örnekler tartışmanın odağı ile uyumlu biçimde sunulmuştur.	
(Düşüncele-rini Geliştirme)	Tartışılan konuya ilişkin sav belirtilmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin sav belirtilmiş ancak örneklenmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin sav belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ancak örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunulmamıştır.	Tartışılan konuya ilişkin sav belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ve örnekler tartışmanın odağı ile uyumlu biçimde sunulmuştur.	
Savı Destekleyici Gerekçe Oluşturma (Yeni Düşünceler Ekleme)	Tartışılan konuya ilişkin savı destekleyici gerekçe belirtilmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin savı destekleyici gerekçe belirtilmiş ancak örneklenmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin savı destekleyici gerekçeler belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ancak örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunulmamıştır.	Tartışılan konuya ilişkin savı destekleyici gerekçeler belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ve örnekler tartışmanın odağı ile uyumlu biçimde sunulmuştur.	
Karşı Sav ve Karşı Savı Çürütmek İçin Gerekçe Oluşturma	Tartışılan konuya ilişkin karşı sav belirtilmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı yer verilmiş ancak örneklenmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin karşı sav belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ancak örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunulmamıştır.	Tartışılan konuya ilişkin karşı sav belirtilmiş, örneklerle açıklanmıştır ve örnekler tartışmanın odağı ile uyumlu biçimde sunulmuştur.	
(Karşı Sav Oluşturma)	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçe belirtilmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçeler belirtilmiş ancak örneklenmemiştir.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçeler belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ancak örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunulmamıştır.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçeler belirtilmiş, örneklerle açıklanmış ve örnekler tartışmanın odağı ile uyumlu biçimde sunulmuştur.	
Sonuç (Sonlandırma)	Tartışılan konu bir sonuca ulaştırılmamıştır.	Tartışılan konu bir sonuca ulaştırılmış ancak sonuç ile tartışma odağının bağı net değildir.	Tartışılan konu bir sonuca ulaştırılmış ancak tartışma odağı ile bağı açıklanmamıştır.	Tartışılan konu etkili bir sonuca ulaştırılmış ve tartışma odağı ile güçlü bir biçimde bağ kurulmuştur.	
Toplam					

Ek 8: Kompozisyonların Konularına Yönelik Alan Uzmanı Görüş Formu

Konu	Hiç uygun değil	Uygun değil	Kısmen uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1. Teknolojinin günümüzde geldiği nokta herkes tarafından bilinmektedir. Sizce gelecek yüzyılda dünyamız teknolojik anlamda nasıl görünecek? Teknoloji mi insanı ele geçirecek, insan mı teknolojiyi?					
2. Yıllardır bilimsel deneylerin etkililik çalışmalarında hayvanların araştırma amaçlı kullanıldığı bilinmektedir. Bu araştırmalar deneysel çalışmalara katkı sunsa da hayvanlara zarar vermektedir. Hayvanlarla yapılan bu araştırmalarının yasaklanması gerektiğine katılıyor/katılmıyor musunuz?					
3. Her suç bir yaptırımı da beraberinde getirir. Yaptırım ise çoğu zaman bazı temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanması ile gerçekleşir. Sizce işlenen bir suçun cezası ölüm olmalı mı? Ölüm cezası toplumda suç oranının azalmasında etkili midir/ değil midir?					
4. Bazı insanlar tedavisi mümkün olmayan birtakım hastalıkla savaşılmaktadır. Bu durumda olan insanlara isteği doğrultusunda bireye ötanazi hakkı verilmeli mi verilmemeli mi?					
5. Sosyal medyanın yaşamımızdaki yeri ve etkisi her geçen gün artmaktadır. Sizce sosyal medya insanları sosyalleştiriyor mu yoksa yalnız mı hissettiriyor?					
6. Örgün öğretimde okullarda öğrencilere bir üniforma mı verilmeli/giysi serbestliği uygulaması mı olmalı?					
7. Bazı insanlar üniversite öğrencilerinin öğrenmeleri için derslere katılmak zorunda olmaları gerektiğine inanmaktadır. Diğerleri derslere gitmenin öğrenciler için isteğe bağlı olması gerektiğine inanmaktadır. Siz hangi görüşe katılıyorsunuz, üniversitelerde derslere devam zorunlu mu serbest mi olmalı?					

Ek 9: Özdeğerlendirme Formu (Plan)

Ölçüt	Başarı Düzeyi				Puan
	1 (Yetersiz)	2 (Geliştirilmeli)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)	
Plana Giriş Yapma (Düşüncelerini Askıya Alma)	Planda tartışma odağı açıkça belirtmedim.	Planda tartışmadaki temel odağı belirttim ancak tartışma konusuna ilişkin örnek vermedim.	Planda tartışmadaki temel odağı belirttim, örnek verdim ancak düşüncelerimi taraf belirtmeden sıralamadım.	Planda tartışmadaki temel odağı belirttim, örnek verdim ve düşüncelerimi taraf belirtmeden sıraladım.	
Planı Geliştirme (Tarafını Seçme)	Tartışılan konuya ilişkin taraf belirtmedim.	Tartışılan konuya ilişkin tarafımı belirttim ancak tarafımın gerekçesini belirtmedim.	Tartışılan konuya ilişkin tarafımı ve gerekçesini belirttim ancak örnekleri tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunmadım.	Tartışılan konuya ilişkin tarafımı ve gerekçesini belirttim, örnekleri tartışma odağı ile uyumlu biçimde sundum.	
Planı Düzenleme (Düşüncelerini Düzenleme)	Tartışılan konuya ilişkin yeni düşünceler oluşturmam.	Tartışılan konuya ilişkin oluşturduğum düşünceleri düzenlenlemedim.	Tartışılan konuya ilişkin oluşturduğum düşünceleri düzenledim ancak belirli bir mantık içinde (en önemliden en az önemli olana doğru) sıralamadım.	Tartışılan konuya ilişkin oluşturduğum düşünceleri düzenledim ve belirli bir mantık içinde (en önemliden en az önemli olana doğru) sıraladım.	
Sonlandırma (Yazdıkça Planlama)	Planda, kompozisyonda ne yazacağımı açıklamam.	Planda, kompozisyonda ne yazacağımı açıkladım ancak örneklemem.	Planda, kompozisyonda ne yazacağımı açıkladım örnek verdim ancak kompozisyona geçmek için yeterli olmadı.	Planda, kompozisyonda ne yazacağımı açıkladım örnek verdim ve planım, yazma aşamasına geçmek için uygun oldu.	
Toplam					

Ek 10: Özdeğerlendirme Formu (Kompozisyon)

Ölçüt	Başarı Düzeyi				Puan
	1 (Yetersiz)	2 (Geliştirilmeli)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)	
Tartışma Odağı ve Sav Oluşturma (Düşünceleri Geliştirme)	Tartışmadaki temel odağı belirtmedim.	Tartışmadaki temel odağı belirttim ama örnek vermedim.	Tartışmadaki temel odağı belirttim, örnek verdim ama örnekleri tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunmadım.	Tartışmadaki temel odağı açıkça belirttim, örneklerle açıkladım ve örnekleri tartışmanın odağı ile uyumlu biçimde sundum.	
	Tartışılan konuya ilişkin savımı belirtmedim.	Tartışılan konuya ilişkin savımı belirttim ama örnek vermedim.	Tartışılan konuya ilişkin savımı belirttim, örneklerle açıklanmış ancak örnekleri tartışma odağı ile uyumlu biçimde sunmadım.	Tartışılan konuya ilişkin savımı belirttim, örneklerle açıkladım ve örnekleri tartışma odağı ile uyumlu biçimde sundum.	
Savı Destekleyici Gerekçe Oluşturma (Yeni Düşünceleri Ekleme)	Tartışılan konuya ilişkin savımı destekleyici gerekçeyi belirtmedim.	Tartışılan konuya ilişkin savımı destekleyici gerekçeyi belirttim ancak örnek vermedim.	Tartışılan konuya ilişkin savımı destekleyici gerekçeler belirttim, örneklerle açıkladım ama örneklerim tartışma odağı ile uyumlu değildir.	Tartışılan konuya ilişkin savımı destekleyici gerekçeler belirttim, örneklerle açıkladım ve örneklerimi tartışma odağı ile uyumlu olarak sundum.	
Karşı Sav ve Karşı Savı Çürütmek İçin Gerekçe Oluşturma (Karşı Sav Oluşturma)	Tartışılan konuya ilişkin karşı savımı belirtmedim.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı belirttim ancak örnek vermedim.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı belirttim, örnek verdim ama örneklerim tartışma odağı ile uyumlu değildir.	Tartışılan konuya ilişkin karşı savımı belirttim, örnek verdim ve örneklerimi tartışma odağı ile uyumlu biçimde sundum.	
	Tartışılan konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçe belirtmedim.	Konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçe belirttim ancak örnek vermedim.	Konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçe belirttim, örnek verdim ama örnekler tartışma odağı ile uyumlu değildir.	Konuya ilişkin karşı savı çürütmek için gerekçe belirttim, örnek verdim ve örnekler tartışma odağı ile uyumlu biçimde sundum.	
Sonuç (Sonlandırma)	Tartışılan konuyu bir sonuca ulaştırmadım.	Konuyu bir sonuca ulaştırdım ama sonuç ile tartışma odağının bağı net değildir.	Konuyu bir sonuca ulaştırdım ancak tartışma odağı ile bağı açıklayamadım.	Konuyu etkili bir sonuca ulaştırdım ve tartışma odağı ile güçlü bir biçimde bağ kurdum.	
Toplam					

Ek 11: Ders Planı Kontrol Çizelgesi

1.Hafta	Evet	Hayır
Çalışma grubu ile tanışma planlanan deney sürecini tanıtarak işlenecek ders planı hakkında bilgi verdim.		
Kişisel bilgi formunun doldurttum.		
Öntest verilerinin toplanması için ölçekleri uyguladım.		
Öntest verisi oluşturmak için verilen konuya ilişkin plan yaptırđım.		
Öntest verisi oluşturmak için tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazdırdım.		

Yorumlar:

2.Hafta	Evet	Hayır
Öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirerek yazılmış olan kompozisyonları değerlendirmelerini sağladım.		
Yazılı anlatımın özelliklerini anlattım.		
Yazılı anlatım ile sözlü anlatımın ayırt edici özelliklerinin farkını varmalarını sağladım.		
Metin tütü bilgisi vererek tartışmacı anlatımın türe özgü özelliklerini anlattım.		

Yorumlar:

3.Hafta	Evet	Hayır
Öğrencilere tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinleri inceledim.		
Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinlerde hangi metin öğelerinin yer aldığı gösterdim.		
Tartışmacı anlatımda kullanılan bağlantı öğelerinin ne olduğunun ve bu bağlantı öğelerinin tartışmacı anlatıma sağladığı katkının farkına varmalarını sağladım.		

Yorumlar:

4.Hafta	Evet	Hayır
Öğrencilere tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinleri inceledim.		
Örnek metinlerde hangi metin öğelerinin yer aldığını belirlemelerini sağladım.		
Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek kompozisyon planlarını inceledim.		
Planı oluşturan öğeleri fark etmelerini sağladım.		

Yorumlar:

5.Hafta	Evet	Hayır
Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili giriş, gelişme ve sonuç yazabilmenin yollarına değindim.		
Yazma sürecine model olmak için örnek bir uygulama yaptım.		
Tartışmacı anlatıma dayalı etkili giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan bir kompozisyon yazdırdım.		

Yorumlar:

6.Hafta	Evet	Hayır
Yazılmış olan kompozisyonları değerlendirmelerini sağladım.		
“STOP(ASDÜYP)” stratejisini tanıttım.		
“STOP(ASDÜYP)” stratejisini kullanarak plan yaptırđım.		

Yorumlar:

7.Hafta	Evet	Hayır
“DARE(GEOS)” stratejisini tanıttım.		
“DARE(GEOS)” stratejisini kullanarak kompozisyon yazdırdım.		

Yorumlar:

8.Hafta	Evet	Hayır
Öğrenilen planlama stratejileri kullanımına model oldum.		
Öğrenilen yazma stratejisi kullanımına model oldum.		

Yorumlar:

9.Hafta	Evet	Hayır
Öğrenilen stratejiye uygun yazılmış olan kompozisyonları değerlendirme.		
Strateji öğrenmeden önceki kompozisyonlar ile stratejiyi öğrendikten sonraki kompozisyonlarını karşılaştırma.		
“STOP(ASDÜYP)” ve “DARE(GEOS)” stratejilerini tekrar etme.		

Yorumlar:

10.Hafta	Evet	Hayır
Sontest verilerinin toplanması için ölçekleri uyguladım.		
Sontest verisi oluşturmak için verilen konuya ilişkin plan yaptırđım.		
Sontest verisi oluşturmak için tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazdırdım.		

Yorumlar:

Ek 12: Stratejileri Anımsatıcı Şablonlar

STOP (ASDÜYP) Stratejisi Anımsatıcısı

Düşüncelerini **A**skıya al

Tarafını **S**eç

Düşüncelerini **DÜ**zenle

Yazdıkça **P**lanla

DARE (GEOS) Stratejisi Anımsatıcısı

Düşüncelerini **G**eliştir

Yeni düşünceler **E**kle

Karşı Sav **O**luştur

Sonlandır

Ek 13: Bağlantı Ögeleri Listesi

Sav, Karşı Sav, Sava Gerekçe ve Karşı Sava Gerekçe Oluştururken Kullanılabilecek Bağlantı Öbekleri

- Aksine
- Ama
- Ancak
- Ayrıca
- Bana göre
- Benzer biçimde
- Bir de
- Buna ek olarak
- Buna karşılık
- Buna rağmen
- Bunun yanında
- Bununla birlikte
- Dahası
- Diğer taraftan
- Diğer yandan
- Eğer
- Fakat
- Hatta
- Kaldı ki
- Örneğin
- Örnek olarak
- Üstelik
- Yine de
- Yoksa
- ...

Sonuç Bölümünde Kullanılabilecek Bağlantı Öbekleri

- Bunun sonucunda
- Buradan hareketle
- Özetle
- Özetlemek gerekirse

- Son olarak
- Sonuç olarak
- Tüm bu nedenlerle
- Tüm bunlardan anlaşıldığı gibi
- Tüm bunların bir sonucu olarak
- ...



Ek 14: Tartışmacı Anlatıma Dayalı Nitelikli Metin Örneği-1

Dilimiz Gerçekten Kirleniyor mu?

Çevre kirliliği, ahlak kirliliği, kültür kirliliğinin yaşandığı bir toplumda dilde de kirlenme olması kaçınılmazdır, deniyor.

Peki, nedir dilde kirlenme?

Tanımlamaya çalışalım: Dilin sözvarlığında yabancı dil birimlerinin olağanüstü artması; dil kullanımında özensiz ve tutarsız davranılması.

Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi dilde kirlenmenin iki boyutu vardır:

- a) Dilde yabancı dillerden yoğun biçimde dilsel birimlerin (sözcük, dil kuralı, ek deyim, terim vb.) girmesi.
- b) Bireylerin dil kullanımında özensiz ve tutarsız davranması.

Önce şunun altını çizmek isterim: Bence, Türkçede herhangi bir kirlenme söz konusu değildir. Türkçe durmuş oturmuş özellikleriyle, zengin sözvarlığıyla, her şeyi anlatabilecek zengin donanımıyla dimdik ayaktadır. Ancak kişilerin dil kullanımındaki tutarsızlıklar, özensizlikler, sapmalar (aşırı yabancı sözcük kullanımı, söylemlerindeki dil bilgisel/anlamsal yanlışlıklar) onların dillerindeki kirlenmenin başlıca göstergeleridir.

“Dilleri kirlenenler, Türkçe’nin gelişme olanaklarını kısıtlayan kimselerdir?” diye soracak olursak... Öncelikle dil sevgisi ve bilinci olmayanlar; yabancı sözcükleri konuşma ve yazılarının arasına serpiştirmeyi marifet sayan aydınlar: yazarlar, gazeteciler; yabancı sözcüklere açılan savaşında Türkçe sözcük üretiminin yollarını tıkayanlar; yasak sözcükler dizelgesi yayımlayarak halkın iletişim kısıtlayanlar; 1983’te Atatürk’ün Dil Kurumu’nu kapatıp yerine, karşı devrimcilerin doldurduğu yeni bir Türk Dil Kurumu kuranlar; eğitim-öğretim kurumlarında Atatürkçülük, demokrasi, insan hakları, laiklik, cumhuriyet gibi temel yaşamsal değerlere karşıt ideolojilerin serpilip gelişmesine olanak tanıyanlar; kitap yasaklayanlar; düşünme özgürlüğünü her yola başvurup engelleyenler; kitle iletişim araçlarında köşe başlarını tutmuş devler; eski dile/kültüre/yaşama biçimine körü körüne bağlı olanlar...

Bu insanlar, bu ülkede yetişmedi mi? Evet, onlar da bu ülkenin insanları. Ancak özellikle eğitim dizgemizdeki çarpıklıklar, toplumsal yaşamımızdaki adaletsizlikler, çağdaş ulusal/toplumsal/sanatsal/kültürel değerlerin üretiminde ve tüketiminde gördüğümüz umursamazlıklar... bu sonucu vermiştir.

İnsanımızda dil bilinci ve sevgisi oluşturabilmek için neler yapabiliriz?

İlkin anadilimiz Türkçe’nin öğretimini çağdaşlaştırmak, Türkçe öğretim izlencesini çağdaş dil öğretim yöntem ve tekniklerine göre güncelleştirmek zorundayız. Bu amaçla da ulusal eğitimimizi, gerçekten güvenilir, kendi alanlarında uzman olan eğitimcilerimin eline teslim etmeliyiz. Öğretmen yetiştirme düzenimizi politikacıların kısır amaçlarından kurtarmalıyız. Genel bir okuma seferberliği ilan etmeli, okuma izlencelerine Türkçe’nin tadına varan ve Türkçeye tat veren yazarların yapıtlarını

almalıyız. Dilde kirlenme örneklerinin en çok görüldüğü kitle iletişim araçlarında dil uzmanlarını da görevlendirmeliyiz çağdaş dilbilim verilerinden yararlanarak Türkçe'nin dil bilgisini yeniden yazmalıyız. Türkçe sözcükleri genel sözlük, terim sözlükleri, kavram alanı sözlükleri, deyimler ve atasözleri sözlükleri, vd.) sözlükbilim verilerine göre yeniden hazırlamalıyız. Yabancı kökenli bütün sözcüklere Türkçe karşılıklar üretmek temel ilkemiz olmalıdır.

Bunlar kurumsal çalışmalar...

Bir de bireysel çalışmalarımızdan söz edelim:

Her dilseverin gerek günlük yaşamda gerek bilimsel, yazınsal etkinlik alanlarında kendi dil kullanımını eleştiri süzgecinden geçirmesi gerekmektedir. Bunun için de kendine şu soruları sormalıdır: “Bende Türkçe sevgisi ve bilinci var mı? Dilime yeterince özen ve önem gösteriyor muyum? Dilimin geniş sözvarlığının ve anlatım olanaklarının bilincinde miyim? Sözcük seçiminde özenli miyim? Kendime özgü bir biçim geliştirebildim mi?... Başkalarının dil kullanımındaki sapmalar, yanlışlar beni rahatsız ediyor mu?... Onlara karşı tepki gösteriyor muyum?..”

Eleştiri ve özeleştiri, her alanda olduğu gibi dil alanında da zaman zaman başvurulmuş bir yöntemdir. Dil bilincimiz, sevgimiz ve kullanımımız konusunda kendi özeleştirimizi yansızca yaptıktan sonra bireylerin dil kullanımlarına da eleştirel bakmayı bilmeliyiz. Bunları göze almazsak ne dilimizi geliştirebiliriz ne de kendimizi anlatabiliriz.

Ulusal/toplumsal iletişimimizin yolu, pırıl pırıl Türkçeden geçmektedir. Bunu hiçbir zaman unutmayalım. Dilimizle yücelir, ilimizle batırız.

Gelin: El ele, gönül gönüle, dil dile verelim.

Yusuf Çotuksöken

Türkçe Üstüne Denemeler Eleştiriler

Ankara: Papatya Yayıncılık

Saklı Su, Haziran 1999:109

Ek 15: Tartışmacı Anlatıma Dayalı Nitelikli Metin Örneği-2

OKULLAR NİÇİN VAR?

Bu soruyu doğru yanıtlayacak kuşkusuz çok kişi vardır. Ama öğrencilere, niçin okula gittikleri ve dersleri niçin okudukları okul evden sorulsa ve kendilerinden içtenlikle yanıt vereceklerine söz alınsa, acaba ne yanıtlar verilir?

İçtenlikle yanıt deyimiyle,

“Kendimize, ailemize ve ülkemize yararlı bireyler olmak için.”

“Cehaletten kurtulup bilge kişi olmak için.”

Gibisinden kalıpların dışındaki cevapları kastediyorum. Örneğin,

“Herkes okula gidiyor, tabii ki ben de gitmeliyim.”

“Okula gidince dersten başka ne yapılabilir ki!”

“Okul evden daha az sıkıcı, arkadaşlarım var.” gibisinden yanıtların içtenlikle olacağını düşünüyorum.

Acaba şöyle bir cevap alma olasılığımız ne kadardır? “Okul ve oradaki dersler yoluyla öğrenmemiz istenilenler, yaşamımız boyunca ihtiyacımız olacak temel bilgi-beceri-tutum-davranışları edinmemiz ve bunların dışında gereksinebileceklerimizi kompozede edebilme becerilerini kazanmamız içindir!”

Öğrencilerden alacağımızı varsaydığımız yukarıdaki yanıtla bu istendik cevap arasında, pratik açıdan ne fark vardır?

Birinci grup yanıt, öğrencinin pasif onun dışında bulunan tüm kişi ve kurumların ise aktif olmasına yol açar. Tüm kişi ve kurumlar çocuk ve gençlere, onlar için yararlı olacağını düşündükleri-ve gerçekte de yararlı olabilecek- bilgi ve becerileri “öğretmeye” çalışırlar. Bu “öğretme” süreci öğretmenler eliyle yapılır. Ve öğretmen işini-haklı olarak- belirli bir müfredatı belirli bir süre içinde vermek olarak görmeye başlar. Böylece, zaten neyi niçin öğrendiğini bilmeyen öğrenci, sürecin odağı olmaktan çıkıp pasif izleyici durumuna gelir.

Bunun daha da dramatik bir sonucu, öğrencinin bu süreçteki sorumluluğunun en aza indirgenmiş ve sınavla sınırlanmış olmasıdır. Hele bunun üstüne ÖSS-ÖSY işi binince, sorumluluk sadece ama sadece sınavlarda başarılı olmaya indirgenir. Bu eğitimin bitmesi anlamına gelmektedir.

Böylece, öğrenme sürecinin sonuna itilen çocuk ve gençler, aslında birer “öğrenme makinesi”dirler. Küçük çocukların oyunlarını dikkatle gözleyenler, onların nasıl birer usta öğrenici olduğunu görebilirler. Aslında bu öğrenme yetisi sadece insan özgü olmayıp tüm canlı ve hatta yarı canlılarda vardır. Nitekim, hayvanlar, kısa süre içinde

ihtiyaçları olan tüm bilgi ve becerileri kazanır ve yaşamlarını-eğer bizim yarattığımız anormal çevre onlara bir zarar vermezse- “gerektiği gibi” sürdürürler.

Öğrenme süreci yapay olarak bozulmaya uğratılan tek varlık insandır. İhtiyaçları, kendi dışında karşılanmaya alıştırılan, en değerli yeteneği olan “bilgi-beceri ihtiyaçlarını, içinde bulunacağı ortamın izin verdiği en etkin yöntemle öğrenebilme yetisi”, onu pasif duruma itip, öğretmenin işini yapabilmesi birinci plana getirilince sönmektedir.

İçindeki öğrenme enerjisi bu şekilde bastırılan çocuk, gençlik çağına girince gelişen libido enerjisinin de katılımıyla, bu bileşik enerjilere yeni deşarj kanalı bulmaktadır: yaramazlık, tahripkârlık, gürültü, isyankârlık, topluma uyumsuzluk, uyuşturucu ve benzeri eğilimler!

İşin mekanizması budur. Çocuk ve gençlerin öğrenme enerjilerinin öğrenmeye dönüşmesi, fiziki ortama pek bağlı değildir. Güzel okul binaları, zengin kaynaklar, kuşkusuz ki birer avantajdır, ama aslolan bu mekanizmanın anlaşılması, sürecin “öğretme” yerine “öğrenme” ye döndürülmesi, çocukların bu sürecin baş sorumluları olduğunun bilinmesi ve onlara da bildirilmesidir.

“Çocuklar bu bilince sahip değil, bu yüzden biz onlara öğretmeliyiz” yaklaşımında doğruluk payı yoktur. Hiç kimse kimseye, isteği dışında bir şey öğretememiştir. Olsa olsa zorla-ve kısa bir süre için- nedenini anlamadığı ve merak da etmediği birçok bilgiyi belleğine yerleştirir. Ve onları sınavda geri alarak başarı ölçtüğünü sanır.

Böyle yetişen insanların yaşamları boyunca hiçbir sorunu çözmeleri mümkün değildir. Daima birilerinin yardımına muhtaç insanlar böyle yetişir.

Bu durumu tersine çevirmek, eğitim bütçesinin arttırılmasına, ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasına, kuran kurslarının kapatılmasına ya da tüm ders kitaplarının yeniden yazılmasına bağlı değildir. İhtiyaç olan tek şey, öğretmenin “öğretmek” rolünün, “öğrenme ortamı hazırlayacağı ve sürdürücülüğü” ile “sınavlar yoluyla ortam etkinliğinin denetim altında tutulması” rolüne dönüştürülmesidir. Böylece “öğrenme makineleri” koşmaya başlayacaklar, öğretmenler de bu sürece daha fazla katkı yapma imkânına kavuşmuş olacaklardır.

M. Tınaz Titiz (1999,11)

Ezbersiz Eğitim Yol Haritası

Ankara: Beyaz Yayınları

Ek 16: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Süreç boyunca öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Planlama ve yazma stratejilerini kullanmak yazmaya yönelik düşüncelerinizi nasıl etkiledi?
3. Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma becerinizi nasıl etkiledi?
4. Süreç boyunca öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejileri konusunda yaşadığınız zorluklar nelerdi?
5. Öğrendiğiniz planlama ve yazma stratejilerini daha sonraki yazma görevlerinizde kullanır mısınız? Nasıl?

Ek 17: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, sizinle ilgili bilgi edinmek amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz yanıtlar bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Aşağıda yer alan sorularla ilgili size uygun olan ifadeyi (X) ile işaretleyiniz.

Desteyiniz ve özeniniz için teşekkür ederim.

Araş.Gör. Eylem Ezgi Özdemir

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

2. Anne eğitim durumu:

Anne

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Lisans mezunu ()

Lisansüstü eğitim mezunu ()

3. Baba eğitim durumu

Baba

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Lisans mezunu ()

Lisansüstü eğitim mezunu ()

4. Üniversite öncesi öğrenim yaşantınızda yazmaya yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

5. Üniversite öncesi öğrenim yaşantınızda yazmada planlamaya yönelik bir eğitim aldınız mı?

Evet ()

Hayır ()

6. Bir yazıyı yazmadan önce planla yapar mısınız?

Evet ()

Hayır ()

Ek 18: Ders Planları

1. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

- Çalışma grubu ile tanışma planlanan deney sürecini tanıtmak.
- İşlenecek ders planı hakkında bilgi verme.
- Kişisel bilgi formunun doldurma.
- Öntest verilerinin toplanması için ölçekleri uygulama.
- Öntest verisi oluşturmak için verilen konuya ilişkin plan yaptırma.
- Öntest verisi oluşturmak için tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazdırma.

Süre: 3 Ders Saati.

Kazanımlar:

- Kendi ile ilgili sorulan soruları yanıtlar.
- Ölçekleri uygun biçimde doldurur.
- Planlanan deney sürecini tanımlar.
- Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmadan önce verilen konu ile ilgili plan yapar ve kompozisyon yazar.

Araç-Gereçler:

- Kişisel bilgi formu.
- Ölçek formları.
- Plan yapmak ve kompozisyon yazmak için boş kâğıtlar.

Süreç: Çalışma grubu ile tanışılarak planlanan deney süreci tanıtılır. Deney süresince işlenecek ders içeriği sürecine ilişkin çeşitli bilgiler verilir. Çalışma grubuna yönelik daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”nun doldurulması sağlanır. Öntest verilerini toplamak üzere “Yazma Özyeterliliği” ile “Yazma Kaygısı” ölçekleri uygulanır. Öntest olarak katılımcılardan verilen konu ile ilgili tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmadan önce bu konuyla ilgili bir plan yapmaları istenir. Ardından katılımcılara tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazdırılır. Tüm işlemler tamamlandığında süreç sonlandırılır.

2. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

- Ön bilgileri harekete geçirme.
- Yazılmış olan kompozisyonları değerlendirme.

Yazılı anlatımın özelliklerini bilme.

Yazılı anlatım ile sözlü anlatımın ayırt edici özelliklerinin farkını varma.

Metin tütü bilgisi verme.

Tartışmacı anlatımın özelliklerini kavrama.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Ön bilgilerini harekete geçirerek yazılmış olan kompozisyonları değerlendirir.

Yazılı anlatımın özelliklerini bilir.

Yazılı anlatım ile sözlü anlatımın ayırt edici özelliklerinin farkını varır.

Tartışmacı anlatımın özelliklerini kavrar.

Araç-Gereçler:

Yazı tahtası ve tahta kalem.

Yazılmış kompozisyonlar.

Kompozisyon ve plan özdeğerlendirme formu.

Süreç: Öğrencilerin yaptıkları planları ve yazdıkları kompozisyonları inceleyebilmeleri için her bir öğrenciye “Kompozisyon ve Plan Özdeğerlendirme Formu” dağıtılarak öğretim öncesi var olan durumlarına ilişkin bilgi edinmeleri sağlanır. Ardından öğrencilerin önbilgilerinden hareketle tartışmacı anlatıma dayalı bir planın ve kompozisyonun özelliklerine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayabilmek için tartışmacı bir anlatım konusunda beyin fırtınası yapılarak sınıfta oluşan düşünceler tartışılır. Buradan hareketle tartışmacı anlatıma dayalı bir planda ve kompozisyonda hangi temel öğelerin olması gerektiği üstüne çeşitli düşünceler geliştirilir. Yazılı anlatımın genel özellikleri anlatılarak, sınıfta tartışılır ve sözlü anlatım ile yazılı anlatımın farkı üstünde durulur. Süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

3. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinleri inceleme.

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinlerde hangi metin öğelerinin yer aldığı bulma.

Tartışmacı anlatımda kullanılan bağlantı öğelerinin ne olduğunun ve bu bağlantı öğelerinin tartışmacı anlatıma sağladığı katkının farkına varma.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinleri inceler.

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinlerde hangi metin öğelerinin yer aldığı bulur.

Tartışmacı anlatımda kullanılan bağlantı öğelerini öğrenir.

Bağlantı öğelerinin tartışmacı anlatıma sağladığı katkının farkına varır.

Araç-Gereçler:

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli kompozisyon örneği.

Bağlantı öğeleri listesi.

Süreç: Nitelikli metinler üstünden tür bilgisini yapılandırılması için tartışmacı anlatıma dayalı olarak yazılmış nitelikli bir metinde hangi metin öğelerin yer aldığı belirlenir. Ayrıca metinden hareketle tartışmacı anlatıma dayalı olarak yazılmış nitelikli bir metinde hangi bağlantı öbeklerinin yer aldığı belirlenerek bağlantı öğelerinin tartışmacı anlatıma sağladığı katkıya ilişkin sınıfıçinde tartışılır. Ardından tartışmacı anlatımda kullanılabilecek bağlantı öğeleri listesi öğrencilere dağıtılarak bu listeden hareketle okunan metindeki bağlantı öğeleri incelenir. Dersin aşamaları tamamlandığında süreç sonlandırılır.

4. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinleri inceleme.

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinlerde hangi metin öğelerinin yer aldığı bulma.

Planı oluşturan öğeleri fark etme.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinleri inceleme.

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek metinlerde hangi metin öğelerinin yer aldığı bulma.

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek kompozisyon planlarını inceleme.

Planı oluşturan öğeleri fark etme.

Araç-Gereçler:

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli kompozisyon örneği.

Bağlantı öğeleri listesi.

Tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli örnek kompozisyon planı.

Süreç: Tartışmacı anlatıma dayalı ikinci bir örnek metin öğrencilere dağıtılmış, aynı süreç bu metinde de tekrarlanarak tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyonu oluşturan öğeler vurgulanır ve kullanılan bağlantı öğeleri belirlenir. Ardından bu metnin önceden yapılmış nitelikli bir plan örneğinin nasıl olacağı düşünülerek metnin olası planı üstünde konuşulur ve nitelikli bir planı oluşturan öğelerin fark edilmesi sağlanır. Tüm süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

5. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili giriş, gelişme ve sonuç yazabilmenin yollarına değinme.

Yazma sürecine model olmak için örnek bir uygulama yapma.

Tartışmacı anlatıma dayalı etkili giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan bir kompozisyon yazma.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili giriş, gelişme ve sonuç yazabilmenin yollarını bilir.

Tartışmacı anlatıma dayalı etkili giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan bir kompozisyon yazar.

Araç-Gereçler:

Yazı tahtası ve kalem.

Kompozisyon yazmak için boş kağıtlar

Süreç: Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili giriş yapabilmenin yollarına değinilir. Ardından araştırmacı tarafından kompozisyona giriş yazma sürecinin nasıl işlediğini göstermek için öğrencilere özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin gereği olarak örnek bir uygulama yapılır. Daha sonra tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili

gelişme paragrafları ve etkili bir sonuç yazabilmenin yollarına değinilir. Adından araştırmacı tarafından, tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyona etkili gelişme paragrafları ve etkili bir sonuç yazabilmenin nasıl işlediğini göstermek için örnek bir uygulama daha yapılır. Uygulama süreci tamamlanınca öğrencilerden kendilerine verilen konudan ile ilgili tartışmacı anlatıma dayalı etkili giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olan bir kompozisyon yazmaları istenir. Tüm süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

6. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

Yazılmış olan kompozisyonları değerlendirme.

“STOP(ASDÜYP)” stratejisini tanıtmak.

“STOP(ASDÜYP)” stratejisini kullanarak plan yapma.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Ön bilgilerini harekete geçirerek yazılmış olan kompozisyonları değerlendirir.

“STOP(ASDÜYP)” stratejisini kavrar.

“STOP(ASDÜYP)” stratejisini kullanarak tartışmacı anlatıma uygun kompozisyon planı yapar.

Araç-Gereçler:

Yazı tahtası ve tahta kalemi.

Özdeğerlendirme formu.

“STOP(ASDÜYP)” stratejisine ilişkin anımsatıcı şablon.

Süreç: Yazılan kompozisyonlar incelemeleri için öğrencilere verilir. Öğrenciler yazdıkları kompozisyonları incelerken özdeğerlendirme yapabilmeleri için her bir öğrenciye öz değerlendirme formu dağıtılır. Kompozisyon yazarken kullanılabilecek çeşitli yazma stratejileri olduğuna değinilerek “strateji” sözcüğünün öğrencilerin belleklerinde nasıl yer aldığını belirlemek için beyin fırtınası yapılır. Daha nitelikli bir tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazmak amacıyla yazmadan önce plan yapmak için planlama stratejisi olan “STOP(ASDÜYP)” stratejisi tanıtılır. Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmadan önce planlama yaparken kullanılan “STOP(ASDÜYP)” stratejisi ve stratejiyi oluşturan her bir adımın arkasındaki mantık aşama anlatılır. Stratejiyi tanıtıcı çeşitli anımsatıcılar kullanılarak öğrencilerin strateji basamaklarını bellekte tutmalarına yardımcı olunur. Daha sonra öğrencilerden kendilerine verilen konu ile ilgili “STOP(ASDÜYP)” stratejisini kullanarak bir plan yapmaları istenir. Süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

7. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

“DARE(GEOS)” stratejisini tanıtmak.

“DARE(GEOS)” stratejisini kullanarak kompozisyon yazmak.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

“DARE(GEOS)” stratejisini kavrar.

“DARE(GEOS)” stratejisini kullanarak kompozisyon yazar.

Araç-Gereçler:

Yazı tahtası ve tahta kalemi.

“DARE(GEOS)” stratejisine ilişkin animatör şablonu.

Süreç: Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmak için kullanılan yazma stratejisi “DARE(GEOS)” tanıtılır. “DARE(GEOS)” stratejisi ve stratejiyi oluşturan her bir adımın arkasındaki mantık aşama aşama anlatılır ve stratejiyi tanıtıcı çeşitli animatörler kullanılarak öğrencilerin strateji basamaklarını belleklerinde tutmalarına yardımcı olunur. Daha sonra öğrencilerden kendilerine verilen konu ile ilgili “STOP(ASDÜYP)” stratejisini kullanarak yaptıkları plan doğrultusunda “DARE(GEOS)” stratejisine uygun bir kompozisyon yazmaları istenir. Süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

8. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

Öğrenilen planlama stratejisi kullanımına model olma.

Öğrenilen yazma stratejisi kullanımına model olma.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Stratejiye uygun model olarak yapılan örnek planı ve kompozisyonu inceler.

Araç-Gereçler:

Yazı tahtası ve tahta kalemi.

Süreç: Özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinde en önemli aşamalardan biri de model olmaktır. Araştırmacının stratejiyi modellemesi ve modelleme sırasında “sesli düşünme protokolleri” ile özdüzenleme sağlaması öğrencinin dikkatini özdüzenlemeli strateji kullanımına odaklayacağı ve süreçte öğrencilere rehber olacağı bilinmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından, tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyonun planlama basamaklarını içeren “STOP(ASDÜYP)” stratejisini planlama sürecinde nasıl işlediğini göstermek için öğrencilere özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin gereği olarak örnek bir uygulama yapılır. Ardından “DARE(GEOS)” stratejisinin yazma sürecinde nasıl işlediğini göstermek

için araştırmacı tarafından örnek bir uygulama yapılır. Süreçte hem tartışmacı anlatımın temel öğelerine mantık akışına uygun olarak yer verilmeye çalışılmış hem de bağlantı öğelerinin kullanımının kompozisyonun bütününe etkisi örneklerle açıklanır. Süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

9. HAFTA DERS PLANI

İçerik: Öğrenilen stratejiye uygun yazılmış olan kompozisyonları değerlendirme.

Strateji öğrenmeden önceki kompozisyonlar ile stratejiyi öğrendikten sonraki kompozisyonlarını karşılaştırma.

“STOP(ASDÜYP)” ve “DARE(GEOS)” stratejilerini tekrar etme.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Öğrenilen stratejiye uygun yazılmış olan kompozisyonları değerlendirir.

Strateji öğrenmeden önceki kompozisyonlar ile stratejiyi öğrendikten sonraki kompozisyonlarını karşılaştırır.

“STOP(ASDÜYP)” ve “DARE(GEOS)” stratejilerini tekrar eder.

Araç-Gereçler:

Yazı tahtası ve tahta kalemi.

Yapılmış olan planlar ve yazılmış olan kompozisyonlar.

Özdeğerlendirme formu.

Stratejiyi anımsatıcı şablonlar.

Süreç: Öğrencilerin yaptıkları planları ve yazdıkları kompozisyonları incelemeleri için yaptıkları planlar ve yazdıkları kompozisyonlar öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin özdeğerlendirme yapabilmeleri için her bir öğrenciye “Özdeğerlendirme Formu” verilir. Yapılan incelemelerin ardından sınıfiçi tartışma gerçekleşmiş ve yaptıkları planlardaki ile yazdıkları kompozisyonundaki yeterlilikler ve eksiklikler listelenir. Ardından öğretim süreci başlamadan öğrencilerden kendilerine verilen konuyla ilgili tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları plan ve yazdıkları kompozisyonlar ile ilk özdeğerlendirme formları öğrencilere dağıtılarak son yaptıkları plan ve yazdıkları kompozisyon ile ilk durumlarını karşılaştırmaları sağlanır. “STOP(ASDÜYP)” ve “DARE(GEOS)” stratejileri, strateji anımsatıcıları kullanılarak yeniden ele alınır. Daha sonra yazma sürecinde strateji basamaklarını doğru kullanmaları için anımsatıcı şablonlar olmaksızın strateji basamakları yeniden tekrar edilir. Öğrencilerin tamamının strateji kullanımını öğrendiğine ve bağımsız performans

sergileyebilecek düzeye gelene kadar süreç devam ettirilir. Süreç tamamlandığında ders sonlandırılır.

10. HAFTA DERS PLANI

İçerik:

Sontest verilerinin toplanması için ölçekleri uygulama.

Sontest verisi oluşturmak için verilen konuya ilişkin plan yaptırma.

Sontest verisi oluşturmak için tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazdırma.

Süre: 3 Ders Saati

Kazanımlar:

Ölçekleri uygun biçimde doldurur.

Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmadan önce verilen konu ile ilgili plan yapar.

Tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazar.

Araç-Gereçler:

Ölçeklerin yer aldığı formlar.

Kompozisyon yazmaları için boş kâğıtlar.

Süreç: Sontest verilerini toplamak üzere “Yazma Özyeterliliği” ile “Yazma Kaygısı” ölçekleri uygulanır. Sontest olarak katılımcılardan verilen konu ile ilgili tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazmadan önce bu konuyla ilgili bir plan yapmaları istenir. Ardından katılımcılara tartışmacı anlatıma dayalı bir kompozisyon yazdırılır. Tüm işlemler tamamlandığında uygulama süreci sonlandırılır.

