



**ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERE DAYALI YAZMA
ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
BİLGİLENDİRİCİ METİN YAZMA
BECERİLERİNE, TUTUMLARINA VE
ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIKLARINA
ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

Muhammed TUNAGÜR

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNE,
TUTUMLARINA VE ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIKLARINA ETKİSİ:
KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

(The Effect of Writing Activities Based upon Metacognitive Strategies to Writing
Skills of Informative Texts, Attitudes and Metacognitive Awareness in Writing: A Mixed
Method Study)

DOKTORA TEZİ

Muhammed TUNAGÜR

Danışman: Prof. Dr. Lokman TURAN

Erzurum
Ekim, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Muhammed TUNAGÖR tarafından hazırlanan “Östbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Östbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı çalışması 07/10/2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Suat UNGAN <i>Trabzon Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Lokman TURAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ <i>Van Yüziüncü Yıl Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İsmail SEÇER <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

19.10.2020

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

07 / 10/ 2020

Aslı ıslak imzalıdır

Muhammed TUNAGÜR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında bana destek olan ve yol gösteren süreç boyunca bilgisini ve emeğini esirgemeyen, Danışman Hocam Prof. Dr. Sayın Lokman TURAN’a, lisans eğitimimden itibaren her aşamada yardımını, ilgisini ve bilgisini paylaşan Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM’e, tez izleme komitesinde yer alarak fikirleriyle ve rehberliğiyle tezin sonuçlanma sürecine kadar katkıda bulunan Doç. Dr. İsmail SEÇER’e, yüksek lisans sürecinden itibaren sabrıyla destek olan, sevdiren ve yapıcı yaklaşımları, değerli görüş ve önerileriyle yardımını esirgemeyen Doç. Dr. M. Nuri KARDAŞ’a ve akademik hayatımda her daim desteğini gördüğüm ve birikimlerinden yararlandığım değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Ahmet KARABULUT, Arş. Gör. Muhammed Celal URAS ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ŞATA’ya, uygulama sürecinin sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlayan uygulama öğretmenlerine ve öğrencilerine en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Muhammed TUNAGÜR

ÖZ

DOKTORA TEZİ

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİLERE DAYALI YAZMA ETKİNLİKLERİNİN 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİLENDİRİCİ METİN YAZMA BECERİLERİNE, TUTUMLARINA VE ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIKLARINA ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Muhammed TUNAGÜR

Ekim 2020, 213 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, üstbilişsel yazma farkındalıklarına ve yazma tutumlarına etkisini belirlemektir.

Yöntem: Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden olan gömülü desen kullanılmıştır. Bu amaçla bir müdahale uygulamasını içeren deneysel uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı zamanda nitel veri sürece dâhil edilmiştir. Araştırmanın müdahale uygulaması deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan iki farklı ortaokulda 8.sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yürütülmüştür. Örneklem sürecinde öncelikle basit tesadüfi örneklem yöntemi ile çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiş ve sonrasında basit seçkisiz örneklem yöntemi ile 98 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları belirlenerek araştırma sürecinde geliştirilmiş olan üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulaması deney gruplarında 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sürecinde nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi; nicel verilerin analizinde ise normallik analizleri, Tek Faktörlü Kovaryans Analizi ve t testi uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırmadan elde edilen bulgular dâhilinde, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde, üstbilişsel yazma farkındalığının kazandırılmasında ve yazmaya yönelik olumlu tutum sergilenmesinde etkili bir yaklaşım olduğu ve uygulama esnasında elde edilen dokümanların ve uygulama sonrasında yapılan görüşme süreçlerinin analizinden elde edilen bulguların nicel yöntemlerle elde edilen verilerle örtüştüğü ve nitel bulguların nicel bulguları yeterli düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuç: Araştırma sonucuna göre üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinde, üstbilişsel yazma farkındalıklarında ve yazma tutumlarında etkili bir program olduğu ve nitel bulguların bu sonucu desteklediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, üstbiliş, bilgilendirici, tutum, farkındalık, karma desen.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE EFFECT OF WRITING ACTIVITIES BASED UPON METACOGNITIVE STRATEGIES TO WRITING SKILLS OF INFORMATIVE TEXTS, ATTITUDES AND METACOGNITIVE AWARENESS IN WRITING: A MIXED METHOD STUDY

Muhammed TUNAGÜR

October 2020, 213 Pages

Purpose: In this study, it is aimed to determine the effect of writing activities based upon metacognitive strategies to writing skills of informative texts, attitudes metacognitive awareness in writing.

Method: Among the mixed methods, embedded design is utilized. In this regard, qualitative data has been included in both before and after and during the empirical process including intervention at three different times. The intervention process of the study is conducted via the pre-test and post-test design of empirical designs. The study has been conducted with 8th grade students studying at two different secondary schools during the 2019-2020 academic year in Ağrı Province. In the process of sampling, firstly, the schools in which the study would be conducted have been determined via simple random sampling and then, the writing activities based upon the metacognitive strategies that are developed during process of research have been applied in experimental group for 10 weeks by determining both the experimental and control groups consisting of 98 students via random sampling. During the study, content analysis method is used in the analysis of qualitative data while normality, single factorial covariance analysis and T-test are utilized in the analysis of quantitative data.

Findings: According to the findings obtained in the study, writing activity based upon metacognitive strategies is found as an effective approach in both developing the skills of writing informative texts in 8th grade students and gaining the awareness of metacognitive writing to the individuals and also exhibiting positive attitude toward writing activity and it is also revealed that data gathered both from the analysis of the documents during the research process and the findings that interviews after the research process shows similarities with the one that is obtained via quantitative methods and that qualitative data explains the qualitative one sufficiently.

Results: According to the results of the study, it can be claimed that writing activity based upon the metacognitive strategies is an effective programme in writing skills of informative texts, metacognitive awareness in writing and writing attitudes of 8th grade students and the qualitative data supports that result.

Keywords: Writing, metacognitive, informative, attitude, awareness, mixed method.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırma Problemi ve Alt Problemler.	7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	9
Varsayımlar	10
Araştırmanın Kapsamı	10
Araştırmanın Sınırlılıkları	10
Tanımlar ve Kavramlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	12
Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar	12
Dil.....	12
Dil Becerileri	15
Okuma ve Yazma İlişkisi	16
Konuşma ve Yazma İlişkisi	18
Dinleme ve Yazma İlişkisi	19
Yazma.	20
Yazma Yaklaşımları.....	28
Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	28
Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.	30
Üstbiliş.	32

Üstbilişsel Farkındalık.	33
Üstbiliş Modelleri.	34
Flavell'in Üstbiliş Modeli	34
Brown'un Üstbilişin Modeli	36
Schraw ve Moshman'ın Üstbilişin Modeli	37
Üstbilişsel Stratejiler	37
Üstbiliş ve Yazma	42
Tutum	45
Yazmaya İlişkin Tutum.....	47
Metin ve Metin Türleri.....	49
Bilgilendirici Metin.....	51
İlgili Çalışmalar.....	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	60
Yöntem	60
Araştırma Süreci.....	60
Araştırma Yöntemi.....	61
Araştırma Deseni.....	63
Araştırmanın nicel boyutu.....	64
Araştırmanın nitel boyutu.	66
Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcıları.	67
Çalışmanın Geçerliği ve Güvenirliği	68
İç Geçerlik.....	69
Dış Geçerlik	70
Veri Toplama Araçları	70
Nicel Veri Toplama Araçları.....	70
Nitel Veri Toplama Araçları.	81
Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulama Programının Geliştirilmesi. .	83
Programın Hazırlanma Süreci	83
Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulama Programının Geliştirilmesine Yönelik Fenomenolojik Çalışma.	84
Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Eğitimi Programının Geliştirilmesinde Doküman Analizi.	88
Üstbiliş Dayalı Kuramsal Boyut.	91
Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Türkçe Dersi Yazma Kazanımları.	93

Görüşme Yöntemi ve Doküman Analizinden Elde Edilen Bulguların Bütünleştirilmesi.	93
Pilot Uygulama.	94
Süreç ve Uygulama.	95
Veri Analizi.	97
Nicel Veri Analizi.	97
Nitel Veri Analizi.	102
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	103
Bulgular	103
Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasına Dair Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Nicel Verilere İlişkin Bulgular	106
Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulamalarının Esnasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular	109
Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulamalarının Sonrasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular	113
Farklı Yöntemler İle Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi	121
BEŞİNCİ BÖLÜM	122
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	122
Öneriler	129
KAYNAKÇA	131
EKLER	152
EK-1. Araştırma İzin Yazısı	152
EK-2. Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı	153
EK-3. Ölçek İzinleri	158
EK-4. Veli Teyit Formu	159
EK-5. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği	160
EK-6. Yazma Tutum Ölçeği	161
EK-7. Ön Test Son Test Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu	162
EK-8. Üstbilişsel Yazma Etkinlik Uygulamaları Uzman Görüşü Formu	164
EK-9. Deney Grubu Öğrencileri Görüşme Formu	165
EK-10. Uygulama Öğretmenleri Görüşme Formu	166
EK-11. Sınıf Gözlem Formu	167
EK-12. Ders Planı ve Etkinlikler	168
EK-13. Ön Test Son Test Örnekleri	207
EK-14. Öğrenci Görüşme Formu Örneği	211

EK-15. Uygulama Fotoğrafları	212
ÖZ GEÇMİŞ.....	213



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Deneysel İşlem Simgesel Gösterimi</i>	65
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi</i>	65
Tablo 3. <i>Üstbilişsel Yazma Farkındalık Ölçeği Ölçeğinin DFA Modeli İçin Model Veri Uyumu</i>	72
Tablo 4. <i>Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Modeli İçin Model Veri Uyumu</i>	75
Tablo 5. <i>Üst Biliş ve Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Değerleri</i>	77
Tablo 6. <i>Ölçme Araçlarının Alt Faktörleri/Boyutları Arasındaki Korelasyonlar</i>	78
Tablo 7. <i>Ön Test-Son Test Konu Seçimi</i>	80
Tablo 8. <i>Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Hazırlanacak Yazma Etkinliklerinin Türlerine Dair Görüşleri</i>	85
Tablo 9. <i>Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Türlerine Nasıl Uygulanacağına Dair Görüşleri</i>	86
Tablo 10. <i>Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Hazırlanmasında Hangi Tür Materyallerin Kullanılmasına Dair Görüşleri</i>	86
Tablo 11. <i>Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara Dair Görüşleri</i>	87
Tablo 12. <i>Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Sayısına ve Programın Süresine Dair Görüşleri</i>	87
Tablo 13. <i>Üstbilişin Kuramsal Boyutunda Elde Edilen Verilerin Kodlanması</i>	91
Tablo 14. <i>Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	98
Tablo 15. <i>Kontrol Değişkeninin Gruplara Göre Farklılık Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi</i>	99
Tablo 16. <i>Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi</i>	101
Tablo 17. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi</i>	103
Tablo 18. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kovaryans Analizinin Sonuçları</i>	104
Tablo 19. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Puanlarının Son-Ön Test Puan Farkının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi</i>	105

Tablo 20. <i>Deney Gruplarının Başarı Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi..</i>	106
Tablo 21. <i>Üstbilişsel Yazma Farkındalıkları Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklemeler T-Testi Analizi Sonuçları.</i>	106
Tablo 22. <i>Deney Gruplarının Üstbilişsel Yazma Farkındalık Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi.</i>	107
Tablo 23. <i>Yazmaya Yönelik Tutum Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklemeler T-Testi Analizi Sonuçları.....</i>	108
Tablo 24. <i>Deney Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi.....</i>	108
Tablo 25. <i>O1 Ortaokulu 4. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları</i>	109
Tablo 26. <i>O1 Ortaokulu 6. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları</i>	110
Tablo 27. <i>O2 Ortaokulu 4. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları</i>	111
Tablo 28. <i>O2 Ortaokulu 6. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları</i>	112
Tablo 29. <i>Uygulama Öğretmenlerinden Uygulamaya Dair Alınan Görüşlerin Analizi</i>	114
Tablo 30. <i>Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri</i>	117
Tablo 31. <i>Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Üstbilişsel Yazma Farkındalığına Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri.</i>	118
Tablo 32. <i>Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri.....</i>	119
Tablo 33. <i>Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Akademik ve Sosyal Yaşamlarına Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri</i>	120
Tablo 34. <i>Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi.</i>	121

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Temel dil becerileri.....	15
Şekil 2. Okuma yazma ilişkisi.....	16
Şekil 3. Konuşma yazma ilişkisi.....	18
Şekil 4. Dinleme yazma ilişkisi.....	19
Şekil 5. Yazma süreci.....	25
Şekil 6. Flavell'in üstbilgi modeli.....	35
Şekil 7. Brown'un üstbilgişel modeli.....	36
Şekil 8. Schraw ve moshman'ın üstbilgişel modeli.....	37
Şekil 9. Üstbilgişel ilişkin süreç.....	39
Şekil 10. Üstbilgişel stratejilere ilişkin yazma süreci.....	44
Şekil 11. Bilgilendirici metin türleri.....	53
Şekil 12. Araştırma süreci.....	60
Şekil 13. Karma araştırma desenleri.....	62
Şekil 14. Gömülü desen.....	64
Şekil 15. Tek düzeyli ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler).....	74
Şekil 16. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler).....	76
Şekil 17. Üstbilgişel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulama programının nasıl kullanılacağına ilişkin temalar.....	84
Şekil 18. Yazma becerisini etkileyen değişkenler.....	90
Şekil 19. Başarı puanları için bağımlı değişken (son_test) ile kontrol değişkeni (ön_test) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği.....	100
Şekil 20. Üstbilgişel puanları için bağımlı değişken (son_test) ile kontrol değişkeni (ön_test) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği.....	100
Şekil 21. Tutum puanları için bağımlı değişken (son_test) ile kontrol değişkeni (ön_test) arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma grafiği.....	101
Şekil 22. Üstbilgişel stratejilere dayalı uygulamanın etkilerine ilişkin temalar.....	116

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ANCOVA	: Kovaryans Analizi
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
O1	: Uygulama Okulu 1
O2	: Uygulama Okulu 2
TÖP	: Türkçe Öğretim Programı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Problem Durumu

Toplumların devamlarını sağlayabilme ve kültürünü koruyabilmede anahtar rolünde bir işleve sahip olan dil, aynı zamanda içinde bulunduğu medeniyetin kodlarını geleceğe taşıyarak o toplumun yaşayışını, tarihini, sanatını, edebiyatını, normlarını, ananelerini belleğinde saklı tutar. Nitekim dil milyarlarca canlının yok olduğu, devasa beşeri yapıların tahrip edildiği ve yüzlerce devletin yıkıldığı dünyada hafızasını binlerce yıl koruyabilen sınırsız bir güce sahiptir. Bu güç, ilk olarak sözlü daha sonra yazılı dil ile kendini göstermiştir.

İnsanoğlu, kendini ifade etmeye ihtiyaç duyduğu andan beri ilk olarak sözlü dili, daha sonra da yazılı dili kullanmıştır. İki farklı anlatım şeklinden oluşan yazılı veya sözlü dilin tercih edilme durumu, kişinin yerini değiştirmek istediğinde koşmayı, yürümeyi veya emeklemeyi tercih etmesine benzer. Çünkü hepsi de aynı edimi gerçekleştirmek içindir. Ayrıca bir iletişimde yazı, söz ve jestle de aynı durum anlatılabilir. Yazılı dil ile sözlü dil arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar yazılı dilde var olan fakat sözlü dilde var olmayan özelliklerdir. Yazılı anlatımda daha düzenli ve sistematik bir şekilde dilsel kurallara dikkat edilerek dilin kullanımı söz konusudur. Sözdizimi yazılı anlatımda daha sistematiktir. Fakat yazılı dilde yer alan bazı kolaylıklar konuşma dilinde bulunmamaktadır. Konuşma dilinde bireyin bir metin oluşturma süreci yoktur. Yazılı anlatımda ise bireyin meramını anlatabilmesi için yeterli zamanı vardır (Günay, 2007, s. 38). Bu iletişim yani bireyin kendini ifade etmesi konuşma ya da yazma yoluyla gerçekleşmektedir. Böylece bu bağlamda yaşanan değişimler, bireyin kendini yazılı olarak ifade etmesini değiştirmemiş ve gelişen eğitim sistemleri ile bireyin anadilini geliştirmesi en önemli hedeflerden biri olmuştur.

Yeni gelişmeler ve değişmelere paralel olarak öğretim programları güncellenmiş ve bireylerin birtakım yetkinliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu yetkinliklerin ilk sırasında ise “ana dilde iletişim” yer almaktadır (MEB, 2019, s. 3). Ana dilde iletişim yetkinliğine ulaşan bireylerin dil becerilerini etkin ve aktif olarak kullanabilme ve ana dillerinde kendilerini ifade edebilmeleri günümüz koşullarında bir zorunluluk haline gelmiştir. Nitekim bir toplumun niteliği, aldığı eğitim ile doğru orantılıdır. Dil, eğitim-öğretim işleyişinin temelini oluşturur. Dilde yetkinliğini sağlayamayan bireylerin kültür aktarımında, bilimde ve diğer

disiplinlerde başarılı olmaları oldukça zordur. Çünkü dil; bireyin kendisini, toplumu ve bilgiyi anlamlandırabilmesinin ön koşuludur. Eğitim-öğretim sürecine katılan her bireyin akademik yaşantısının başarıya ulaşabilmesinin temelinde, dil becerilerini geliştirerek bu becerileri etkin olarak kullanabilmesi yatmaktadır. Bilgi edinme amacıyla kütüphaneye gitmek, sahaflarda dolaşmak, kitapları ve ansiklopedileri vb. bilgi kaynaklarını karıştırmak gibi araştırma yöntemleri artık eskiye oranla daha az tercih edilmektedir. Fakat bu değişim bireyin yazma ihtiyacını ortadan kaldırmamıştır. Günümüzde kâğıt üzerinde gerçekleşen birçok yazma eyleminin teknolojik aletlerden oluşan alternatifleri olsa da insanın yazarak kendini ifade etme ihtiyacı devam etmektedir.

Üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini kullanan bireyler yetiştirmenin yolu, onlara etkili bir dil eğitimi vermekten geçmektedir. Çünkü insan kelimeler ve kavramlarla düşünür, düşüncelerini yine kelime ve kavramlarla ifade eder. Bu sebeple anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisinin zihinsel süreçlerden oluşması ve bireyin kendini ifade etmesi olarak düşünüldüğünde, eğitimin ilk yıllarından itibaren nitelikli bir yazma eğitiminin verilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2017, s. 5). Üretici dil becerisi olarak adlandırılan yazma becerisi, alıcı dil becerileri olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerilerine göre daha zor gelişmektedir. Bu sebeple bu öğrenme alanlarının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bir diğerine önem açısından tercihi olmadan tamamının aynı amaç doğrultusunda, eşit bir şekilde geliştirilmesinin sağlanması gerekmektedir (Camadan, 2020, s. 4). Çünkü dil becerileri ile birey, anlama ve anlatma becerilerini eş zamanlı olarak günlük yaşamda kullanmaktadır. Kendini ifade etmede konuşarak ya da yazarak ve bilgiye erişimde ise okuyarak veya dinleyerek, dil yetisini işlevsel kılabilir. Bu becerilerin birbirleri ile etkileşim halinde olmaları, becerilere eşit derecede önem verilmelerini gerekli kılmaktadır.

Öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisi, genel anlamda mekanik bir işleyiş olarak algılansa da aslında yazma eyleminin temelinde bilişsel süreçler bulunmaktadır. Çünkü bireyin kâğıda fiziksel olarak yansıttığı kelime ve cümleler, zihinde yapılandırıldıktan sonra ifade edilmektedir. Yazma sürecinin önemli bir boyutunu bu zihinsel süreç oluşturmaktadır (Güneş, 2007, s. 56). Bireyin yazma sürecinden önce düşünceleri ile beyinde bir şema oluşturması, oluşturulan bu şemanın kelimelere yansması ve bu kelimelerin yan yana getirilmesi ile belirli bir kural kapsamında kâğıda aktarılması, yazma sürecinin girift yapısını göstermektedir. Diğer bir deyişle yazma eylemine yönelik eğitim verilirken aslında düşünce eğitimi de verilmektedir (Ünal, 2006, s. 10). Yazma becerisinin hem bilişsel hem duyuşsal hem de mekanik yönlerinin olması, bu yönlerin birbirleri ile etkileşimde yürütülmesi ve üretim gerektiren bir süreç içermesi nedeniyle bu beceri diğer becerilere göre öğrencilerin daha zor

öğrendiği ve geliştirdiği bir beceri olmuştur (Harris, Graham, Mason & Saddler 2002, ss. 110-111; Olinghouse & Santangelo, 2010, s. 3). Yazma eyleminin sadece kelimeleri kâğıda dökme eylemi olmadığı zihinsel bir arka planı olduğu bilinmektedir. Bireyin yazma işlevini yerine getirmede bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini kullanmasına olanak sağlayacak bir yazma eğitimi alması gerekmektedir.

Türkiye’de geleneksel yazma anlayışı, belirli bir konu ya da bir cümle hakkında kompozisyon yazma etkinliğine dayanmaktaydı. Bu anlayış, öğrencilerin bilgileri aktarma ve paylaşma boyutundan oluşan bilişsel süreçleri ihmal etmekteydi. Belirli gün ve haftaların önemine vurgu yapan ya da bir düşünürün sözünden hareketle yazdırılan kompozisyon metinleri, öğrencilerin yazma becerilerini tek bir boyuta indirgeyen ve yazma sürecinin farkındalığından uzak düşünme becerilerini ihmal eden bir anlayışla yazdırılmaya çalışılmıştır. Bu anlayışın neticesinde nitelikten uzak metinler oluşturulmuş, öğrencilerin zihinsel süreçleri yazma sürecine dâhil edilmediğinden yazma eylemi ürün odaklı kalmıştır. Sonuç olarak yazma eyleminde sürecin gerekliliği ve yazmanın hayatın her alanında işlevsel kılınabilen bir beceri olduğunun anlaşılması bu ihtiyacı ortaya çıkarmıştır.

Yazma fiili, kurmaca metinden oluşan hikâye, roman vb. edebi türlerde olduğu gibi günlük yazışmalarda (dilekçe, rapor, tutanak vb.) da bir durumu izah etme ya da bir problemi çözme amacıyla da kullanılmaktadır. Yazının insan yaşamındaki yerinin yadsınamayan bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Özdemir, 2017, s. 1). Yazma becerisi öğrencilerin okul başarısını da doğrudan etkilemektedir. Yazma sadece Türkçe derslerini değil diğer dersleri de etkilemektedir. Özellikle bilgilendirici metinleri yazma, matematik ve fen bilgisi gibi derslere ve öğrenme sürecine etki etmektedir (Duke, 2000, s. 202). Ayrıca öğrencilerin ders sürecinde ve sonrasında not alma, özet çıkarma gibi eylemleri gerçekleştirirken bilgileri düzenleme, organize etme, aktarma ve kullanma gibi becerileri gelişmektedir (Harris & Graham, 2016, s. 78). Nitekim yazma eylemi diğer becerilerle etkileşim halinde olan bir süreçten oluşmaktadır. Yazma bireysel yetenek ve çabayı gerektirdiği kadar dinleyerek, konuşarak ve okuyarak bilgi edinme ve gözlem yapma sürecini de gerekli kılan bir yapıya sahiptir.

Dil becerilerinin öğretildiği ve uygulandığı Türkçe derslerinde yazma eğitimi ihmal edilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrenciden kaynaklı olabileceği gibi plansız ders ortamı, materyal eksikliği, ders kitabı yetersizliğinden de kaynaklanabilmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrencilerin zihinsel süreçlerine hitap etmemekte ve yetersiz kalmaktadır. Etkinlikler, giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ayrılıp imla kurallarına uyularak açıklanan ürünlerden oluşmuştur. Böylece etkinliklerin öğrencilerin bilişsel bilgilerini kullanmasına olanak sunmayan bir yapıdan

oluşması ve yazmanın bir süreç çerçevesinde gelişen bir beceri olmasının göz ardı edilmesi ile öğrenciler yazma konusunda birçok sorunla karşılaşmakta, düşündüklerini yazıya aktaramamaktadır (Ünlüoğlu, 2015, s. 4). Ayrıca yazma eylemini geliştirmek adına yapılan etkinliklerde öğrencilere dönüt vermeme, yanlışları düzeltmeme, yazma eylemi sırasında öğrenciyi takip etmeme ve değerlendirme sürecini iyi yönetememe gibi yetersizlikler öğrencilerin yazma gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karatay, 2011a, s. 1031). Susar-Kırmızı ve Akkaya (2009, ss. 42-44) yazma becerisi ile ilgili etkinlikler ve uygulamaların yetersiz olduğunu ve kitaplarla birlikte hazırlanan öğretim programlarının bu alandaki eksikliklerine dikkat çekmiştir. Ayrıca Ungan, (2007, s. 469) da programın yazma becerisi ile ilgili nihai hedeflere ulaşmada yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Yazma eyleminin üretim gerektiren bir beceri olması, bu sürecin denetlenmesini gerektirmektedir. Çünkü zihinsel yetilerini üretim için işe koşan öğrencinin düşündükleri ile yazdıklarının birbirinden kopuk olmaması için oluşturduğu metni tekrar okuması, yazma sürecini izlemesi ve denetlemesi gerekmektedir (Hacker, Keener & Kircher, 2009, s. 163). Ayrıca yazma becerisinin zorlu süreçleri gerektiren bir yapıda olması, birtakım teknik ve stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir. Çünkü yazma sürecinde kullanılan teknik ve stratejiler, yazma eyleminin başarılı bir şekilde sonlandırılması için önem arz etmektedir (Chien, 2010, s. 419).

Yazma eylemine yönelik sorunlarda olduğu gibi bilgilendirici metin yazmaya yönelik sorunlar da çok yönlüdür. Yazma sürecinin zor olması, öğretmen, öğretim programları ve bilgilendirici metin yazmanın zorluğu bu sorunların başında gelmektedir. Öğrenciler, bilgilendirici metinleri anlamakta ve bu metin türünü yazmada zorlanmaktadır. Bu durumun başlıca sebeplerinin arasında öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olması, bilgilendirici metne olan yabancılıkları, okullarda bu türe gereken önemin verilmemesi gibi nedenler bulunmaktadır (Hall, Sabey & McClellan, 2005, s. 212). Yazma yetisini geliştiremeyen öğrenciler, eğitim-öğretim ve günlük yaşamlarında sıkıntılarla karşı karşıya kalmaktadır. Çünkü yazma becerisinin bilişsel gelişimi hızlandırma ve üretim becerisini geliştirme işlevlerinden yoksun kalan öğrenciler, kişisel ve mesleki becerilerinin farkında olmadan yaşamlarını sürdürür (Harris, Graham, Brindle & Sandmel, 2009, s. 131). Yazma becerisinde istenilen seviyeye ulaşamayan öğrencilerin yaşamları muhtemel bu problemlerin çözümü onlara bilişsel ve üstbilişsel süreçleri içeren nitelikli yazma eğitimi verilmesini gerekli kılmaktadır.

Yazma çalışmalarında öğrencilerin yetisini sınırlandıran uygulamaların yapılması, bu alanda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini kısıtlamasına neden olmaktadır

(Baştuğ & Demirgüneş 2016, s. 24). Yazma becerisini olumlu ve olumsuz etkileyen etkenlerin başında duyuşsal faktörler içinde olan yazmaya yönelik tutum yer almaktadır. Yazmaya yönelik tutum, öğrencilerin yazma eylemine karşı istekli oluş ve ilgi duymaları ile ilgilidir. Yazmaya ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrenciler, metin üretiminde sıkıntı yaşamakta ve ortaya etkili bir yazılı ürün koyamamaktadırlar. Böylece öğrenciler, yazma uygulamalarından uzak durmakta ve öğrencilerin yazma motivasyonları düşmektedir (Tavşanlı, 2019, s. 6). Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010, s. 205), öğrencilerin yazma uygulamalarına karşı isteksiz oluşları, yazma becerisinin gelişmesindeki en büyük sorunlardan biri olduğunu ifade eder. Yazma eylemi uygulanması zor olan bir beceri olduğu için öğrenciler, bu eyleme dayalı etkinliklerden uzak durma eğilimindedir. Olumsuz bir tutumun oluşmaya başladığı durumlarda öğrencilerin hata yapma olasılıkları daha çok artacaktır (Ungan, 2007, s. 462). Nitekim yazma uygulamalarının eksik kalışı, değerlendirmelerin sağlıklı yapılamaması, etkinliklerin koordineli bir şekilde yürütülememesi bu becerinin kişiye özel bir beceri olduğu algısına neden olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyerek yazma isteklerini azalmaktadır (Karatay 2014b, s. 22).

Yazma süreci, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanılmasını ve geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi de üstbilişsel yazma farkındalığının kazanılması ile doğru orantılıdır. Bu sebeple öğrencilerin üstbilişe dair bilgi eksikliklerinin olması, üstbilişsel strateji kullanımlarının ve farkındalıklarının yeteri düzeyde gelişmemesi, bu bağlamda farkındalık kazandırma ihtiyacını doğurmuştur. Mevcut programın yazma becerisi bölümünde bu duruma ilişkin kazanımların olmaması ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin bu doğrultuda hazırlanmaması, üstbilişsel yazma farkındalıklarının geliştirilmesini gerekli kılmıştır.

Yazma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu çalışmaların yazma tür, strateji, teknik ve yöntemlerinin yazmaya olan etkisinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlerin yazmaya olan etkililiğinin (Ak, 2011; Arıcı & Ungan, 2008; Bağcı Ayrancı, 2013; Can, 2009; Cavkaytar, 2009; Coşkun, 2006; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Kapar Kuvanç, 2008; Kırbaş, 2006; Maltepe, 2006; Manay, 2017; Sallabaş, 2007; Sever, 2013; Şimşek 2000; Tekşan, 2001; Topuzkanamış, 2014; Yılmaz, 2008) test edilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca 6+1 analitik yazma modelinin (Özkara, 2007); grafik örgütleyicilerin (Tavşanlı, 2014); aktif öğrenme yaklaşımının (Güneyli, 2007); teknolojiye dayalı yazma öğretimini esas alan işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma eğitimi programının (Karsak, 2014); drama uygulamalarının (Karateke, 2006); kelime ağı oluşturma yönteminin (Anılan & Gültekin, 2006); üstbilişsel beceri odaklı sürece dayalı eğitimin (Kaya, 2016); öğrenme stratejilerinin, not alma, özetleme

ve kavram haritalarının (Belet & Yaşar, 2007) etkinliklerle hikâye yazma becerisinin geliştirilmesinin (İzdeş, 2011) öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin (Dilber Çağlayan, 2014) daha etkili olduğu sonucunu paylaşan araştırmalar bulunmaktadır.

Sürece dayalı yazma çalışmalarının genelinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılsa da bu çalışmalarda, öğrencilerin kendi yazma süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geri planda kaldığı görülmektedir. Ayrıca alan yazında üstbiliş ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, okuma becerisi (Bektaş Bedir, 2018); dinleme becerisi (Çevikbaş, 2016; Katrancı, 2012; Melanlıoğlu, 2011; Ülke, 2014) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında üstbilişin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerindeki rolü ile ilgili alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazılı ürünlerinin içerik, dil anlatım, imla, noktalama, anlatım bozuklukları, metinsellik ölçütleri vb. ölçütler bakımından istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür (Alkan, 2007; Arıcı, 2008; Arıcı & Ungan, 2008; Ayyıldız & Bozkurt, 2006; Bahar, 2006; Bayram & Erdemir, 2006; Can, 2009; Coşkun, 2005; Çamurcu, 2011; Çeçen, 2008; Doğan, 2002; Ekinci, Çelikpazu, 2006; Erdoğan & Gök, 2009; İlaslan, 2007; İnce, 2006; Karabuğa 2011; Karatay, 2010; Kırbaş, 2006; Maltepe, 2006; Müldür, 2017; Özdemir & Erdem, 2011; Sallabaş, 2007; Tağa & Ünlü, 2013; Uçgun, 2009; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin yazma becerisi alanındaki yetersizlikleri, bu alanda çalışmalar yapmayı gerekli kılmaktadır (Tok, 2013, s. 249).

İncelenen çalışmalar, yazma becerisine yönelik sıkıntıların ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde de olduğunu göstermektedir. Yükseköğretimde yapılan çalışmalar sonucu öğrencilerin düşündüklerini ifade etmekte zorlandıkları ve metin oluşturmada başarısız oldukları araştırmacılar (Coşkun & Tiryaki, 2010; Özçakmak, 2015) tarafından tespit edilmiştir. Yükseköğretimdeki bu sonuçlar, ilkökuldan itibaren nitelikli yazma eğitiminin verilmesi, ayrıca ilköğretim düzeyinde yazma eğitiminde yaşanan problemlerin çözümü ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar da göstermektedir ki yazma becerisi, yoğun zihinsel süreçler gerektirmektedir. Yazma eğitiminin ürün odaklı geleneksel anlayıştan uzak öğrencilerin düşünme becerilerini, bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini sürece dâhil eden uygun yazma ortamlarının oluşturulması oldukça önem taşımaktadır. Yazma eyleminin iletişimsel boyutunu ihmal etmeyen etkinliklerle yazma kazanımlarının öğrencilere kazandırılması, nitelikli metin oluşturmalarına zemin hazırlayan bir programla daha sistematik olmaları ve zihinsel süreçleri aktif kılan bir yazma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Bu bilgiler

doğrultusunda, 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini, yazma tutumlarını ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştireceği planlanan üstbilişsel becerilere dayalı yazma etkinliklerinden oluşan programın alana yeni bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Deneysel çalışma aracılığıyla üstbilişsel dayalı etkinlik uygulamasının yazma becerisi üzerindeki etkililiğinin test edilmesi oldukça önem teşkil etmektedir. Yazma çalışmalarından farklı olarak bu çalışmanın bireyin yazma sürecini öngörebilme, izleyebilme ve kendini değerlendirebilme becerilerini kullanarak ortaya yazılı bir ürün koyması açısından önemli olduğu ve alan yazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, yazma tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisini belirlemektir. Araştırma hem bir uygulama geliştirme hem de bu uygulamanın etkisini test etmeyi hedeflediğinden iç ve dış geçerliklerin yüksek seviyede kalmasını sağlamak için karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu anlamda araştırma sürecinin geçerlik ve güvenirlik bakımından yüksek düzeyli bulgular elde etmeye olanak sağlayan karma araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmesi de bu araştırma sürecinin bir diğer amacı olarak gösterilebilir. Karma araştırma yaklaşımı, farklı yöntemlerin bir araya getirilerek güçlü yönlerinin çalışmaya yansımaları sağlamak ve bu yöntemlerde oluşması muhtemel zayıf tarafların yöntemin güçlü yönleriyle en aza indirgenmesine olanak sağlar. Bu bilgiler ışığında üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerin geliştirilmesi sürecinde nitel yollarla görüşme ve doküman analizlerinin yapılması ve bu yolla etkinlik uygulamalarının geliştirilmesi, deneysel çalışma esnasında uygulamaya ilişkin dokümanlar elde edilmesi ve uygulama sonunda katılımcı öğrenciler ve uygulama öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanması ve bu verilere dayalı olarak elde edilen bulgulardan hareketle deneysel işlemin etkisini ölçen nicel bulguların açıklanması amaçlanmaktadır. Diğer bir ifade ile nitel bulgulardan hareketle geliştirilen uygulamanın nicel olarak test edilmesi ve uygulama sırasında ve sonrasında elde edilen nitel bulgularla nicel bulguların uyushup uyuşmadığının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçlar kapsamında çalışmada yanıt aranan araştırma problemi ve buna bağlı olarak oluşturulan alt problemler aşağıda verilmiştir.

Araştırma problemi ve alt problemler.

Araştırmanın problemi: “Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi ile uygulama sürecinde yer alan öğrenciler ve öğretmenlerin süreçle

ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiş olup bu soruya cevap bulabilmek amacıyla belirlenen alt araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

1. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “bilgilendirici metin yazma becerileri” arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a) Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b) Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c) Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin (son test- ön test) puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - d) Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutuma ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - a) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin son test - ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b) İki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - a) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin son test - ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - b) İki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin yazma etkinliklerine dayalı programa uyumları nasıldır?
5. Üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlik uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulguları ne düzeyde açıklamıştır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yazma bireyin yaşamında özellikle eğitim süresi boyunca oldukça önemlidir. Çünkü yazma, bireyin kendini ifade edebilmesinde ve bu anlattıklarının kalıcı olmasında etkilidir. Böylece birey düşüncelerini, duygularını, arzularını yazılı olarak aktarma olanağı yakalar. Kendini ifade edebilmesinin yanında bireyin planlama, eleştirme, problem çözme, karar verme ve değerlendirme gibi becerileri gelişmektedir (Uzun, 2015, s. 1). Ayrıca yazma bireyi sosyalleştiren bir eylemdir. Birey, yazma sürecinde özgür ve bağımsız olduğu kadar içinde bulunduğu çevre ve sosyal ortamla da ilgilidir. Yazma sürecinde birey bu çevreyle iletişim halinde olur, düşüncelerini paylaşır ve gözlem yapar. Böylece başkalarıyla bir ilişki ağına girer, iş birliği yapar ve problem çözme becerileri gelişir (Güneş, 2007, s. 58). Özellikle bilgilendirici okuryazarlık, günümüzde her alanda karşımıza çıkan ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Öğrencilerin de küçük yaşlardan itibaren bu metinleri anlayabilen ve yazabilen birer birey haline gelmeleri oldukça önemlidir. Yazma becerisinde beklenen başarıya ulaşmak belirli süreçlerin farkındalığı ve bilgi birikimini gerekli kılmaktadır. Çünkü yazma planlama, düzenleme, kontrol etme, değerlendirme gibi aşamaları içinde barındıran üstbilişsel bir beceridir. Üstbilişsel beceriye dayalı yazma eğitimi öğrencilerin hedef belirleme, planlama ve denetleme gibi bilişsel süreçlerine; çevreyle ve akranlarıyla etkileşim halinde olmaları duyuşsal süreçlerine etki eder (Müldür, 2017, s. 11). Nitekim üstbiliş, yazılı bir metin üretiminde vazgeçilmez bir faktör olarak görülür. Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından yazma becerisi, uygulamalı üstbiliş süreci olarak ifade edilmektedir (Hacker, Keener & Kircher, 2009, s. 154).

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde yazma eylemini gerçekleştirmede ve yazdıklarını değerlendirmede sıkıntılar yaşadıkları, hayal kırıklıklarına uğradıkları ve başarısız oldukları bilinmektedir. Bu olumsuz yaklaşımın ortadan kaldırılmasında nitelikli stratejilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir (Can, 2016, s. 7).

Bilgilendirici metinlerin günümüzde her bireyin istisnasız karşılaştığı metin türü olması nedeniyle önemi gittikçe artmaktadır. Türkiye’de yazma üzerine yapılan çalışmaların çoğunun öyküleyici metin yazma üzerine olduğu bilgilendirici metin yazma çalışmalarının ise sınırlı sayıda kaldığı görülmektedir (Müldür, 2017, s. 15). Ayrıca yapılan yazma çalışmalarında da üstbilişsel becerilerin kullanılmadığı görülmektedir. Flavell (1979) üstbilişin yazma sürecindeki önemli rolüne değinir. Bu bağlamda yazma süreci planlama, düzenleme ve gözden geçirme gibi birçok aşamayı içeren sistem ve üst düzey bilişsel beceriler gerektiren düşünsel bir süreçten oluşmaktadır (Bruning & Horn, 2000; Becker, 2006, s. 28).

Bu çalışma kapsamında yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel süreçler bağlamında ele alınması ve öğrencilerin zorlandıkları bir metin türü olan bilgilendirici metin

yazmayı kapsamayı, yazma tutumlarını ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını nasıl etkileyeceğini ortaya koyması bakımından ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazında da öğrencilere zihinsel süreçlerinin farkındalığını kazandıran üstbiliş temelli yazmayı esas alan çalışmaların az olması ve araştırmanın karma yöntem yaklaşımı ile gerçekleştirilmesi gibi farklılıklar çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu çalışmanın yazma öncesinde çeşitli yazma yöntem ve teknikler ile birlikte bilişsel süreçleri işlevsel kılarak hedef ve amaç belirleme, zaman kontrolü yapma, konu ile ilgili araştırmalar yapma, anahtar kelime belirleme, yazma sürecini izleme, kontrol etme ve değerlendirme gibi özellikleri içermesi metin yazma becerisini, tutumunu ve üstbilişsel yazma farkındalığını geliştirmesi bakımından etkili bir uygulama olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile öğrencilerin bilgilendirici metin türünü yazarken üstbilişsel süreçlerini kullanarak yazma becerilerinin niteliğini arttırmak hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın öğrencilerin metin yazmada yaşadıkları sorunlara çözüm getireceği ve böylece yazma eğitimine katkı sunarak araştırmacılara, öğretmenlere, ilgili kurum ve kişilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmanın temelinde aşağıdaki varsayımlar yer almaktadır:

1. Alan uzmanlarının görüşleri ile son şeklini alan ölçme araçlarının bu çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Deneysel sürecin nitel aşamasında yer alan görüşler, katılımcıların gerçek ve samimi düşüncelerinden oluşmaktadır.
3. Uygulamanın son iki oturumu EBA üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda herhangi bir not endişesi olmadığı için öğrencilerin velilerden ve yakın çevresinden yardım ve destek almadığı varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma, öğrenme alanlarından biri olan yazma becerisini kapsamaktadır ve araştırmanın çalışma gruplarını, Ağrı il merkezinde yer alan iki farklı ortaokulda öğrenim gören iki deney iki kontrol grubundaki 98 öğrenci oluşturmaktadır

Araştırmanın Sınırlıkları

1. Çalışmanın deneysel uygulamaları 10 hafta ve 20 ders saatiyle sınırlıdır.
2. Deneysel sürecin 7 haftası yüzyüze 3 haftası uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır.
3. Çalışmanın verileri ön test-son test ve süreç içerisinde veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar ve Kavramlar

Üstbiliş: Üstbiliş, kişinin kendi biliş bilgisini önceki öğrenmeleri ile ilintileyerek bilişsel süreçlerini geçmiş ve gelecekle bütünleştirmesi, bir diğer ifade ile düşünmeyi düşünme olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979, s. 906).

Üstbilişsel Yazma Farkındalığı: Bireyin, yazma sürecinde ihtiyaç duyduğu stratejileri kontrol etme, düzenleme ve yeniden yapılandırmasının yanında yazma süreçlerini izleme, denetlenme ve değerlendirilmesini içeren bir beceri alanıdır (Kansızoğlu, 2018, s. 17).



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve İle İlgili Araştırmalar

Dil

Dil, bireyin doğumu itibari ile edinmeye başladığı türe özgü çok güçlü ve etkili bir yapıya sahip, sözlü ve yazılı iletişimde kullanılan zihindeki düşünceleri aktaran bir dizgeler bütünüdür (Aksan, 2009, s.13). Yalnızca bir iletişim aracı olmayan dilin birçok fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlardan biri de kültürel aktarımı gerçekleştirmesidir. Bir toplumun toplum olabilmesinde dilin işlevi oldukça büyüktür. Çünkü dil, o toplum içerisinde var olan maddi ve manevi değerlerin dil aracılığı ile aktarılmasını sağlar. Dil, en genel ifade ile o toplumun kültürünü bilmek demektir (Göçer, 2012, s. 54). Dilin özel bir sisteme sahip birçok işlevden oluştuğunu belirten Güneş (2007, s. 24) dilin tanımını yapar. Bu tanıma göre dil; kişinin bilişsel yetilerini geliştirebilmesinin en iyi yoludur. Dil, öğrenmenin merkezinde yer alan sınırsız bir beceriye sahip bir yapıdan oluşmaktadır. Nitekim bireyler, bu beceriler sayesinde öğrenmelerini gerçekleştirerek duygu ve düşüncelerini ifade eder. Dilin bu iletişimsel yönü, onu ayrıcalıklı kılmaktadır. Kişinin çevresinden tüm dünyaya uzanan bir yelpazede iletişim kurmasını sağlar. Böylece dil, bireyi sınırlı çevresinden dış dünyaya açılmasına katkı sunar. Dilin geniş kapsamında yer alan bu fonksiyonel işlevlerini Güneş, (2007, s. 24) birtakım özelliklerle ifade etmektedir:

- Dil, iletişim aracıdır. Kişi, dış dünyadan gelen yazılı ve sözlü uyarıcıları anlamak ve bu uyarıcıları anlamlandırarak aktarma sürecinde dili kullanır.
- Kişinin dilsel gelişimi, sahip olduğu dil bilgisine ve yaşantılarına bağlı olarak gelişim göstermektedir.
- Dil, öğrenme sürecinin merkezidir. Birey, dil sayesinde öğrenir ve yaşantılarını kontrol eder.
- Dil, bilişsel yetiyi geliştirme aracıdır. Dil; kişiye bilişsel bilişini düzenleme, ilişkilendirme, anlamlandırma ve bu süreçleri kontrol etme becerisi kazandırır.
- Dil, sosyalleşme aracıdır. Kişi, dil aracılığı ile çevreyi ve dünyayı analiz eder, yaşanılanları çözümlemeye çalışır. Birey, yaşadığı toplumsal yapı içerisine girerek etkileşim oluşturur ve sosyalleşerek topluma uyum sağlar.

Dilin ilk görevi, kişilerarası iletişimi sağlamaktır. Kişi duygusunu, düşüncesini, birikimini kısacası yaşamla ilgili birtakım şeyleri paylaşmak ister. Bu paylaşımın gerçekleşmesi de dil ile olmaktadır. Bireyin bilişsel ve duyuşsal evreninin tamamının dilde karşılığı bulunmaktadır. Bu evrenin bileşenlerinden anlama ve anlatma becerileri, bireyin kişisel ve toplumsal becerilerinin temelini oluşturur. Böylece iletişim ve paylaşım ile başlayan dilin işlevi; birlikte yaşamın, bir toplum olmanın ve kültürel birikimin sağlanması ile devam etmektedir (Güney, 2011, s. 1). Dilin bu çok boyutlu yapısı, öğrencilerin duygu ve düşünce evrenlerini geliştirerek dili kullanma yetilerine işlevsellik kazandırmaktadır (Cemiloğlu, 2009, s.15).

Bilgi paylaşımının hızlandığı ve evrensel bir olgu halini aldığı bu asırda ana dili eğitiminin önemi de gittikçe artmaktadır. Bu yüzyılda bilgiye erişmek ve bilgiyi kullanmak, toplumsal bilinç temelli bir üretim yapabilmek ve çağa ayak uydurabilmek için bireylerin, ilk olarak ana dili becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir. Nitekim bu gereksinim hem bireysel hem de toplumsal açıdan önem taşımaktadır (Canlı, 2014, s. 111). Kişi, ana dili ile anne karnında tanışmakta dünyaya gelmesi ile aile ve çevreden ana dilini öğrenmektedir.

Ana dili, bireyin anne ve babasından, çevresinden ve yaşadığı toplumdan öğrendiği dildir. Bu öğrenme süreci bilinçaltı süreçlerle gerçekleşir (Demir, 2005, s. 134). Ana dili ile kişi; hayal ve düşünce dünyasının içinde dolaşır, çevresiyle iletişim kurar ve yaşanılanları anlamlandırır. Ayrıca kişinin düşünce süreçlerine katkı sunarak düşüncelerini temellendirir ve etkili bir şekilde ifade edebilmesinin zeminini hazırlar (Fisher, 1990, s. 6). Böylece ana dil, kişinin bilinçaltında yer edinen ve onun tüm dünyası haline gelen ve yaşadığı toplumla etkileşimini sağlayarak varoluşunu anlamlı kılan bir özelliğe sahiptir (Keskin, 2005, s. 14). Ana dili, bireyin toplumu ve dünyayı algılamasına yardımcı olur. Çünkü ana dili toplumun kodlarını ve tarihi geçmişini içinde barındırır. Böylece birey geçmişten günümüze gelen bu sistem içerisinde kendi bakış açısını oluşturur. Nitekim insanlık tarihi boyunca ana dil, bireyleri ve toplumları, milli bir kültür bilincinde buluşturmaktadır. En genel ifade ile ana dil bireyin zihnini, çevresini ve yaşamını anlayarak ve anlatarak anlamlandırma sürecidir (Özarslan, 2018, s. 12). Bu sürecin nitelikli bir disiplin içinde geliştirilmesi için ana dili eğitimi oldukça önemlidir. Ana dili edinimi okullarda bir sistem dâhilinde geliştirilebilmektedir. Yaşamın merkezinde yer alan ana dilin işlevsel olarak kullanılması, bir düzen ve program içerisinde geliştirilmesine bağlıdır. Böylelikle öğrenme sürecinde bir disipline dâhil olan bu eğitim süreci, yaşam boyu sürebilen bir gelişme alanına sahiptir (Özbay, 2006, ss. 3-4). Ayrıca öğrencilerin kişilik gelişimlerinde, ana dili eğitimin önemi oldukça büyüktür. Çünkü dil becerilerinin öğretilme sürecinde kullanılan metinler, belirli bir ölçüt ve nitelikte oluşturulmuş hayatın içinden ve yaşamından gerçekliğinden alınmıştır. İnsanın ve toplumun duygu, düşünüş, yaşam

biçimlerini anlatan bu metinlerle öğrenciler dil becerilerini geliştirme olanağı yakalar. Böylece öğrenciler, bu yaşantıları gözlemleyerek kendilerini ve çevrelerini anlamlandırmaya çalışır (Sever, 1998, s. 191).

Ana dil eğitiminde, bireylerin konuşmaya başlamalarıyla birlikte dilin etkili ve kurallarına göre kullanılması amaçlanmaktadır. Birey, okuma ve dinleme becerilerini kazandığında anlama becerilerini; konuşma ve yazma becerilerini kazandığında ise anlatma becerilerini kullanabilecektir. Temel dil becerilerini edinen ve bunu sosyal yaşamında aktif olarak kullanan birey, böylece çevresi ve toplum ile istediği şekilde iletişim kurabilecektir (Uzun, 2015, s. 1). Ana dili eğitimi, eğitim seviyesi fark etmeksizin öğrencinin öğrenim yaşamında dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilerek etkili bir şekilde kullanılması sürecinden oluşmaktadır. Birbirleri ile ilişkili olan bu beceriler temelinde öğrenciler, günlük yaşam içerisinde kurmuş olduğu iletişim sonucu karşısındakini dinleyecek ve anlayacak; gerekli gördüğü yerleri not alarak yazacak ve konuşarak dönüt verecektir. Bilgi edinimi için ise okuyacak ve bunları paylaşmak için yazılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade ederek dil becerilerini aktif ve işlevsel kılacaktır (Çakır, 2003, s. 32). Dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla okullarda verilen anadili eğitiminin iki amacı vardır (Karatay, 2014a, s. 6):

- Okuma ve dinleme becerilerinden oluşan anlama süreçlerinde, öğrencilerin iyi derecede anlayabilen bireyler olmaları sağlamak.
- Yazma ve konuşma becerilerden oluşan anlatma süreçlerinde, öğrencilerin iyi derecede kendilerini ifade edebilen bireyler olmaları sağlamak.

Özdemir (1983, s. 27) bu amaçlara ulaşılması için ana dili dersinde gerçekleştirilmesi gereken bir takım temel ilkelere değinmektedir:

- Ana dili öğretim sürecinde; öğrencilerin dilsel dünyaları merkeze alınarak ilgi ve gereksinimlerine odaklanılmalıdır.
- Ana dili öğretim sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerin dil becerileri arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak uygulanması gerekmektedir.
- Ana dili dersleri bir ezber ve bilgi dersleri değil; beceri ve alışkanlık dersidir.
- Ana dili derslerinde kullanılacak metinlerin öğrencilerin kişilik gelişimlerine, dilsel ve zihinsel becerilerine katkı sunacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.

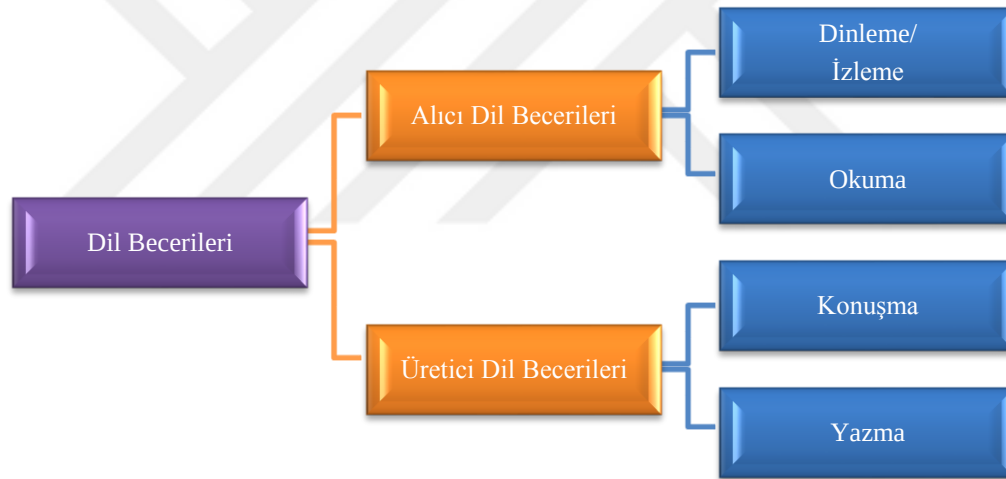
Ana dili öğretim sürecinde görüldüğü üzere en önemli görev Türkçe derslerine düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin düzenlenmesinde, dil becerilerinin içselleştirilmesinde, dil yetisinin diğer derslerde de kullanılmasına, bilgi edinimi aşamasında

araştıran, sorgulayan ve analitik düşünebilen bir öğrenci profilinin oluşmasında Türkçe dersleri aktif bir rol oynamaktadır (Güney, 2011, s. 2).

Dil Becerileri

Dil becerileri, bireyin yaşamının hem formal hem de informal süreçlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Anne karnında işitme evresiyle başlayan dil becerilerinin kullanımı, bireyin yaşamının son bulmasına kadar devam eder. Yaşam boyu iletişim süreçlerinde veya öğrenme aşamalarının tamamında birey, dil becerilerini yerine göre kimi zaman dinleyerek, kimi zaman konuşarak, kimi zaman okuyarak kimi zamanda yazarak sürdürür. Dil becerileri en genel ifadeyle bireyin, yaşamsal fonksiyonları kadar önem teşkil etmektedir.

Temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri alıcı dil becerileri (anlama) ve üretici dil becerileri (anlatma) olarak iki kategoride incelenmektedir. Alıcı dil becerileri dinleme ve okuma iken; üretici dil becerileri konuşma ve yazmadır (Harmer, 2007, s. 265):



Şekil 1. Temel dil becerileri.

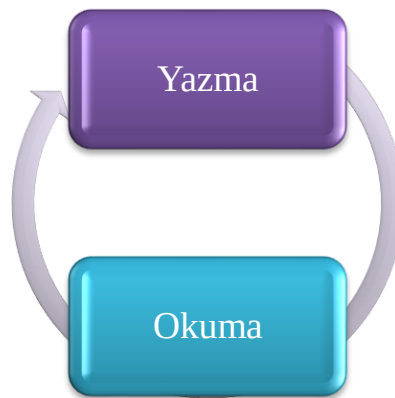
Çocuklarda okul öncesi dönemde dinleme ile konuşma becerileri doğal süreç içerisinde gelişmektedir. Okul döneminde ise harflerle tanışan çocuklar, okuma ve yazma becerileri ile tanışır. Öğrencilere, ilk okuma yazma çalışmalarından sonra dil becerilerinin öğretimi sarmal bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılır. Dil gelişimin en kritik dönemi olan bu süreçte dil öğretimi oldukça önemlidir (Demir, 2008, s. 239). Bu süreçte dil becerilerinin gelişmişliği birbirlerini etkilemektedir ve dil becerilerinin öğretimi sırasında bir becerinin diğerine etki edeceği göz önünde bulundurularak uygulamalar gerçekleştirilmelidir (Bağcı, 2007, s. 62). Bir diğer önemli husus ise öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde zihinsel becerilerinin kimi zaman bilinçli kimi zamanda bilinçsizce gelişmesidir. Bu duruma ön koşul olarak bir öğrenme sürecinin muhakkak olması gerekmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgiyi edinmesi

ve bilişsel işlemlerden geçirmesi zihinsel boyutu oluştururken öğrenilenlerin uygulamaya geçirilmesi fiziksel boyutu oluşturur (Kardaş, 2013, s. 28). Bireyin bilişsel bilişi ile doğrudan ilgili olan beceriler, birbirinden bağımsız değildir. Bireyin, zihinsel gelişimi ile doğrudan ilgili olan becerilerin gelişimi her bireyde aynı düzeyde değildir. Örneğin; bazı kişiler yazma becerisinde daha başarılı iken bazıları konuşma becerisinde; kimi insanlar okumada daha iyi iken kimisi dinlemede daha iyi olabilir. Ayrıca becerilerdeki gelişimler, bir diğer beceriyi de olumlu olarak etkilemektedir (Coşkun, 2005, s. 35).

Dinleme ve konuşma becerisi, eğitim-öğretim kurumlarının dışında da öğrenilebilmektedir. Fakat okuma ile yazma becerisi, okullarda bir disiplin içerisinde belirli bir plan ve program ile öğretilir. Bu becerilerin kazandırılmasında ise ana dili dersleri görevlidir (Zimmermann, 2001, s. 27). Ayrıca okuma ve yazma becerileri diğer becerilere göre daha fazla işlem gerektirmektedir. Her iki becerinin de bir düzen içinde gerçekleşmesi ve karmaşık olması bu becerilerin okulda öğretilmesi ve gereken önemin verilmesi gerekmektedir (Onan, 2012, s. 238).

Okuma Yazma İlişkisi

Okuma görme, yazılanları algılama, anlama, zihinde yapılandırma ve duyu organları ile zihinsel işlemleri aktif kılan birçok bilişsel süreci içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Birey, ilk olarak okuma sürecine yazılanları algılama ile başlamaktadır. Daha sonra anlama ve anlamlandırma aşaması başlar ve bilgiler bir süzgeçten geçirilerek sınırlama, sınıflama, eleştirme, ilişki kurma, analiz ve sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir (Çiftçi, 2007, s. 97). Anlama süreci ise okurun görsel yollarla algıladığı bilgilerin işlenmesi, kodların çözülmesi, bu kodların seslere dönüşmesi, seslerin de sözcük haline gelmesi ve anlamlarının belirlenmesi ve son olarak bütün halinde bu bileşenlerin anlamlandırılmasından oluşmaktadır (Paris & Hamilton, 2009, s. 33).



Şekil 2. Okuma yazma ilişkisi.

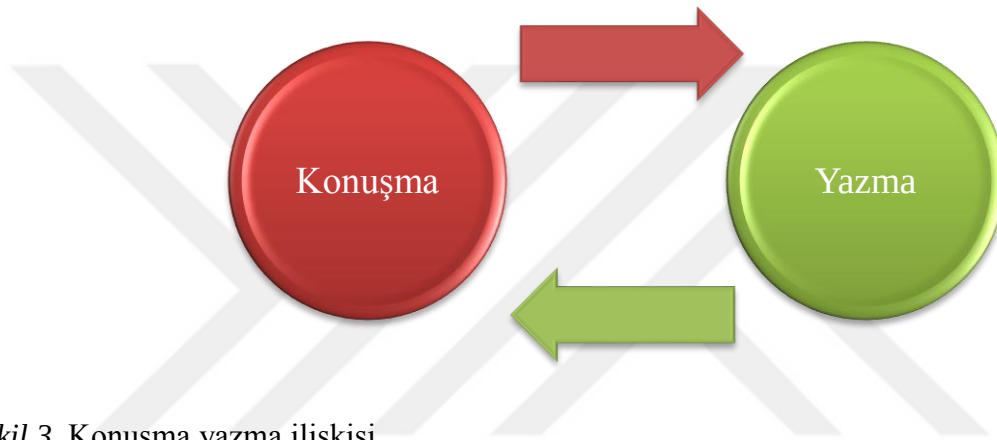
Konuşma ve dinleme becerisi, bireyin dünyaya gelmesi ile etkileşime girerken okuma ve yazma becerileri ise okul sürecinde başlamaktadır. Okuma ve yazma ilişkisinin birçok boyutu bulunmaktadır. Bireyin, nitelikli bir yazma eylemini gerçekleştirmesi için zengin bir sözcük hazinesine sahip olması, iyi bir gözlemci olması, dilsel bileşenleri bilmesi, farklı deneyimler ve düşüncelerden oluşan bir zihinsel birikiminin olması oldukça önemlidir. Bu yetilerin oluşması için de gereken en önemli ön koşul okumadır. Okul sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen okuma ve yazma becerileri, birbirleri içerisinde öncelik ve sonralık sırasına tabidir. Çünkü bireyin yazabilmesi için önce okuma yapması ve okuduklarını anlaması gerekmektedir. Bu iki beceri arasındaki ardışıklık durumu, becerilerin kazandırılma sürecinde de bir bütünlüğü gerekli kılar. Ayrıca okuma yetisi gelişmeyen bir bireyin etkili bir metin kaleme alması zordur. Bu nedenle bu iki becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Çünkü sadece okumaya önem verilirse metin yazmada öğrenciler güçlük yaşayabilir (Kardaş, 2013, s. 30).

Yazma süreçlerini öğrenmek okumaya göre daha zor ve karmaşıktır. Okuma eylemi, gözün sembolleri seçmesi ve zihne aktarması ve anlamlandırması ve bunun somut bir şekilde sese dönüşmesi sürecinden oluşur. Yani okuma sürecinde var olan bir gösterge ve semboller dizisi zihni harekete geçirir. Oysa yazma sürecinde birey, yazacağı semboller dizisini zihinde düşünerek farklı yöntem, teknik ve çağrışımlarla üretir. Böylece yazma eyleminde bireyin deneyimleri, hatıraları, bilgi düzeyi zihinde işlenerek açığa çıkarılır (Alperen, 1994'ten akt. Coşkun, 2005, s. 34). Okuma ve yazma arasındaki bu temel ilişkilerin yanında okur ve yazar bağlamında gerçekleşen etkileşimde önemlidir. Çünkü bireyleri okuma ve yazma becerisinde etkin kılan duyuşsal özelliklerden biri de iyi bir yazar ve iyi bir okur olma isteğidir.

Okuma ve yazma becerisinin bireye, kendini gerçekleştirme ve farkındalığını tanımaya ilişkin yapabileceklerini göstermesi, bu iki beceriyi daha cazip kılmaktadır. Yazar, şair ve kimi kişilerin günü geldiğinde paylaşma duygusuyla bir yerlerde yazdıklarının olması bu tespiti desteklemektedir. Okur ise amacı fark etmeksizin iyi vakit geçirmek, eğlenmek, dinlenmek, deneyim kazanmak, yaşamı ve dünyayı tanımak, siyasi, ahlaki, ekonomi gibi alanlarda bilgi edinmek için okuma eylemini gerçekleştirir (Aytaç, 2002, s. 1). Ayrıca Coşkun (2005, s. 34) okumanın yazma becerisi üzerinde önemli derecede etkisi olduğunu belirtir. Bu etki, yeni yazmaya başlayan kişiler üzerinde usta şair ve yazarların örnek alınmasıyla başlar. Okudukları ile yazar arasında bir etkileşim kurarak yazarın üslubunun nasıl olduğu, metinde yer alan ana fikir ve yardımcı fikirleri nasıl düzenlediği, paragraflar arası geçişleri nasıl sağladığı gibi metin bileşenlerinin oluşumunu öğrenir. Böylece okuduklarından hareketle kendi üslubunu oluşturur.

Konuşma Yazma İlişkisi

İnsanların yazının icadından önce konuşarak iletişim kurdukları bilinmektedir. Sözlü dilin hâkim olduğu o dönemde insanlar, hafızada tutulması gereken bilgileri aralarından seçtikleri belleği güçlü kişiler ile saklamaya çalışmışlardır. Unutmamak için gayret gösteren insanlar, o dönemlerde bu şekilde önlem almaya çalışmıştır. Duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarıldığı konuşma, tarih boyunca bireyin en çok gereksinim duyduğu dil becerisi olmuştur (Aktaş & Gündüz, 2009, s. 99). Konuşma yoluyla asırlardır duygu ve düşüncelerini sınırlı bir şekilde aktarabilen insan, yazı ile bu sınırların çizgisini aşarak sınırsızlık ve kalıcılığa ulaşmıştır. Nitekim günümüze ulaşabilen tarihsel ve kültürel kodlar, bu sayede gerçekleşmiştir (Bağcı, 2007, s. 61).



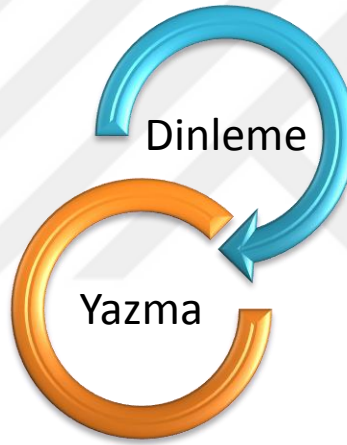
Şekil 3. Konuşma yazma ilişkisi.

Birey, bilgi paylaşımını anlatma becerilerinden konuşma ve yazma ile gerçekleştirir. Konuşma ve yazma, bireyin toplum içerisinde sosyalleşmesinde ve çevresinde birey olarak var olmasında önemlidir. Çünkü birey bildiklerini anlatma, sosyalleşme, iletişim kurma, taleplerini dile getirme gibi ihtiyaçlarını bu beceriler sayesinde gerçekleştirir. Birey, konuşma ve yazma sürecini aktif olarak kullanırken yeni fikirler üretmek ve bunları başkalarına aktarmak aşamalarında da düşünme becerilerini aktif kılması gerekmektedir (Yalçın, 2006, s. 98). Konuşma ve yazma arasında bulunan sıkı ilişki, etkili konuşma yapabilme başarısını da doğrudan etkilemektedir. Yazma becerilerinde etkili olan kişilerin iyi konuşmalar gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Çünkü metinde yer alan anlatım ve dil özellikleri konuşmaya yansımaktadır. Yazıda görülen kusur konuşmayı etkilediği gibi konuşma da görülen kusurlar da yazmayı etkilemektedir. Fakat etkili konuşan her bireyin de nitelikli yazılar kaleme alamayacağı bilinmelidir. Ayrıca konuşma süreci içerisinde dinleyicilerden gelen dönütler doğrultusunda bireyler, konuşmaların yönünü değiştirebilirken yazma sürecinde böyle bir olanak bulunmamaktadır. Bu nedenle yazma sürecinin tüm aşamalarında iyi bir plan ve düzenleme işlemlerini etkili kılmak gerekmektedir. Çünkü yayımlanan yazılı ürünü değiştirme

ve düzeltme imkânı yoktur. Bu karşılaştırmalar sonucu yazının daha önem ve dikkat gerektiren bir beceri olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Kardaş, 2013, s. 31).

Dinleme Yazma İlişkisi

Bireyin yaşamında oldukça önemli bir yer ihtiva eden dinleme, anne karnında işitme ile başlamakta yaşam boyu devam etmektedir. Ailede, çevrede, okulda, iş hayatında günlük iletişimde birey kendini ifade etme ve anlamada dinleme becerisini etkin olarak kullanmaktadır (Maden, 2013, s.51). Kişi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilmesi için ilk olarak anlama becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Anlama becerisi gelişmiş bir birey, duygu ve düşünce dünyasını rahatlıkla aktarabilir ve dinleme ile elde ettiği birikimleri kolayca yazıya dökebilir (Emiroğlu & Pınar, 2013, s. 781). Nitekim iyi bir yazılı ürün ortaya koyabilmek için anlama becerilerini etkili olarak kullanmak gerekmektedir. Sözlü dil unsurlarını dinleyerek içselleştiren ve belleğine aktaran bireylerin etkili yazı yazabilmeleri muhtemeldir.



Şekil 4. Dinleme yazma ilişkisi.

Yazma ile dinleme arasında sıkı bir ilişki olduğunu ifade eden Coşkun, (2005, s. 36) bu iki beceri arasındaki bağıntıyı imla ve noktalama işaretleri açısından kurar. Bu bağıntıda dinleme becerisinin yazılı anlatımdaki imla ve noktalamayı etkilediğini belirtir. İyi bir dinleyici konuşma esnasında sesleri ayırt edebilir; konuşmacının tonlama, duraklama ve vurgu yaptığı yerleri kolayca fark edebilir. Dinleme becerisinde bu yetiyi kazanan birey, yazma sürecinde imla ve noktalama işaretlerini yerinde daha iyi bir şekilde kullanabilecektir. Ayrıca dinleme aracılığı ile zenginleştirilen sözcük dağarcığı, bireyin yazma niteliğini etkilemektedir. Çünkü bireyin dinleme ile edindiği kelime kalıpları, deyimler, atasözleri gibi unsurların yazılı anlatımda kullanılması metni zenginleştirecektir. Bir başka deyişle anlama becerileri gelişmemiş olan bireylerin anlatma becerilerinin gelişmesi ya da etkili olması beklenen bir durum değildir. Bu nedenle öğrenme süreçlerinde, uygulamalarda ve etkinliklerde dil

becerilerinin birlikte geliştirilmesine ve buna yönelik uygulamaların yapılmasına özen gösterilmelidir. Nitekim bir beceride yaşanan eksiklik diğerlerini de etkilemektedir.

Yazma

İnsanın kendini ve yaşamını anlatma ihtiyacı var oluşsal bir eylemdir. Binlerce yıl öncesinde başlayan bu eylem, insanoğlunun bir ihtiyacı olarak günümüze kadar süregelmiştir. Bu ihtiyacın nedenleri ve yöntemleri farklı olsa da temelde yer alan genel görüş paylaşmak ve anlatmak olmuştur.

Yazı kişinin düşüncesini ve duygusunu farklı zaman ve mekâna taşıyan ve gerçekliğin anlaşılması aşamasında aynı metin üzerinden farklı bakış açılarına olanak sunan bir diyalog sürecidir. Dünyayı anlamlandırma ve tan"ıma bu etkileşim ile gerçekleşir (Kaplan, 2002, s. 128). Nitekim yazı yazmak bir medeniyet göstergesidir. Uygarlığa erişen toplumlar ve bireyler, yazı sayesinde kendi medeniyetlerine ve dünyaya katkılar sağlamıştır. Bu nedenle yazmanın varlığı bir var olma biçimidir (Yaman, 2013, s. 85). Yazının önemi, toplumların varlıklarını sürdürebilmesinde hiç şüphesiz önemli bir konumdadır. Yazma, konuşma gibi kişinin kendini ifade etme ve iletişim kurma biçimidir. Aynı zamanda yazma, hem bireyin düşünmesine bir araç hem de bireyin duygu ve düşünce dünyasını en iyi şekilde yansıtmaya olanak sağlayan bir beceridir (Gündüz & Şimşek, 2016, s. 19).

Yazmanın mekanik, bilişsel ve duyuşsal birçok yapıya sahip olmasından ötürü alanyazında araştırmacılar tarafından farklı boyutlarına vurgu yapılan tanımlamaları görülmektedir. Sanders Reio, (2010, s. 1) yazmayı; bireyin kendini ifade etmesi, bilgiye erişebilmesi, iletişim kurabilmesi, duygu ve düşünce dünyasının farkındalığını kazanmasını sağlayan bir beceri; Graham & Harris (2005, s. 1) karmaşık süreçleri barındıran ve tanımlanabilmesi zor bir yapıya sahip olarak birçok bilişsel süreci içeren bir yeti; Calp (2010, s. 225) kişinin bireysel, toplumsal ve evrensel sorunlarının dilin kuralları dâhilinde bir bütünlük içerisinde anlatılmasına olanak sağlayan süreç; Karadağ & Kayabaşı, (2011, s. 990) kaligrafik bir boyutun yanı sıra düşünme süreçlerini üst düzeyde kullanmayı gerekli kılan ve bireyin akademik yaşamı ile sosyal hayatındaki başarısının temelini oluşturan dil işlevi; Özbay (2006, s. 121); Güneş, (2013b, s. 157) duygu, düşünce, olay ve durumların dil kurallarına bağlı olarak çeşitli sembollerle ifade edilerek anlatılması; Erdoğan & Yangın, (2014, s. 439) planlama, bütünleştirme, düzenleme, gözden geçirme gibi çeşitli bilişsel süreçlerin birlikte çalışmasını gerekli kılan ve dönütlerle sürecin kontrol altına alındığı üst düzey düşünme becerilerini işlevsel kılan bir süreç; Walker, (2005, s. 175) kişinin bilgilerini ve becerilerini sistematik bir düzen içerisinde koordine eden bilinç üstü bir etkinlik; Emiroğlu & Pınar, (2013, s. 778), kişinin duygu ve düşünce ile tutumlarını başkalarına aktarma işi, Byrne (1988, s. 2), harflerden oluşan sembol

kombinasyonlarının bir takım işaretlerle şekillendirilerek anlatılması olarak tanımlamaktadır. Yazma, uzun bir süre ve çaba gerektiren ve düşünceleri organize etmeye dayalı süreçlerden oluşan bir beceridir. En genel ifade ile yazma, yapılandırılan dilsel kodların yazıya aktarılmasıdır (Yaylı, 2008, s. 201).

Yazma bir iletişim aracıdır. İletişimin en temel işlevlerinden biri bilgi aktarmadır. Bilgi aktarma süreci, sözlü ya da yazılı olarak gerçekleşmektedir. Sözlü aktarımının mümkün olmadığı durumlarda iletişim aracı olarak yazı kullanılır. İletişim yolları (mektup, e posta vb.) olarak farklı tercihler kullanılsa da tamamında bir iletişim kurma amacı ve etkileşim bulunmaktadır (Kimu, Matsuura & Yanashima, 2010, s. 2). Yazma ayrıca bir problem çözme aracıdır. Yazar; bir sorunu çözebilen, çözüme yönelik alternatifler sunan ve bir amaca ulaştıran kişidir. Bu yönüyle yazma, yazarın soruna yönelik denemeler yapmasını, her aşamada plan ve üst düzey becerilerini işlevsel kılmasını gerektiren üstbilişsel bir beceridir (Berkenkotter, 1982, s. 33). Yazma salt duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi ile sınırlı değildir. Yazma, kişinin günlük yaşamdaki işlemlerinden kendini gerçekleştirmeye kadar varan süreç içerisinde bir ihtiyaç olarak varlığını sürdürmektedir. Sadece yazarlar değil herkesin ihtiyaç duyduğu bir beceridir (Özbay 2006, s. 121). Bu duruma ilişkin Karadağ & Maden (2013, s. 268), yazma sürecinin ilk aşamasının ortaya çıkan ihtiyaç olduğunu söyler. Çünkü bireyi ilk harekete geçiren şey yazmaya iten ihtiyaç durumudur.

Bireyin yazma eyleminin temelinde yer alan zihinsel süreçler, yazmaya yönelik en temel sorunun sorulmasını gerekli kılar. Bu soru da “Niçin/Neden Yazıyoruz” sorusudur. Kennedy (1998, s. 7) bu soruya daha çok öğretim boyutu ile bakmaktadır. Ona göre "Neden yazıyoruz?" sorusunun üç sebebi bulunmaktadır. Birincisi yazmanın okul programında bulunması, ikincisi her sınıf düzeyinde yer alması, üçüncüsü ise yazmaya ilişkin süreçlerin nasıl uygulanacağına dair son yıllarda yapılan güncellemelerdir. George Orwell, “Neden yazıyorum?” sorusuna iç dünyasında onu harekete geçiren duyuşal yönleri ile bakar:

Kitap yazmak, acı verici bir hastalığın uzun süren nöbetleri gibi insanı bitiren korkunç bir mücadeledir. Ne karşı koyabileceği ne de anlayabileceği bir iblis tarafından itilmese, insan asla böyle bir işe kalkışamazdı. Biliyoruz ki, bu iblis, herkeste, bir bebeğin ilgi çekmek için cıyak cıyak ağlamasına yol açan içgüdünün aynısıdır (Orwell, 2014, ss. 15-16).

Yazmaya duyulan ihtiyaç yazarların kişisel dünyalarına, görüşlerine, hayata bakış açılarına ve hayattan beklentilerine göre değişmektedir. Sait Faik “Haritada Bir Nokta” adlı öyküsünde yazmaya olan ihtiyacını, yaşamayla eşdeğer gördüğünü ifade eder:

Söz vermiştim kendi kendime. Yazı bile yazmayacaktım. Yazı yazmak da bir hırstan başka ne idi? Burada namuslu insanlar arasında sakın ölümü bekleyecektim. Hırs, hiddet neme gerekti? Yapamadım. Koştu tütüncüye,

kâğıt kalem aldım. Oturdum. Adanın تنها yollarında gezerken canım sıkılırsa küçük değnekler yontmak için cebimde taşıdığım çakımı çıkardım. Kalem yonttum. Yonttukten sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım (Abasıyanık, 2012, s. 73).

Yazarların yazma nedenlerinin ve ihtiyaçlarının farklılığı ne olursa olsun yazma insanlık tarihi boyunca önem teşkil eden bir eylem olmuştur. Geçmişten günümüze kadar insanın paylaşma ve anlatma ihtiyacı hep var olmuştur. Günümüz insanı da teknolojik araçlarla sürekli bir yazma eylemi içerisinde. Teknolojik araçlar yoluyla sosyal paylaşım alanlarında ve günlük iletişimlerde sıklıkla yazma eylemi kullanılmaktadır. Bu sebeple günümüz insanının içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlaması için ihtiyaç duyduğu becerilerden biri de yazmadır (Yaman, 2013, s. 83). Bu anlatma ihtiyacının sebebi fark etmeksizin bireyin iletişim kurarak kendini anlatabilmesinin en etkili ikinci yolu yazma eylemidir (Karadağ & Maden, 2013, s. 267). Yazma, dil becerilerinin en sonuncusudur. Yazma becerisi salt mekanik eylemlerden oluşan bir yapı değil düşünce süreçlerini kapsayan bilişsel bir yapıdan oluşmaktadır (Akbayır, 2010, s. 4).

Yazma birçok düşünsel boyuttan oluşan bir süreçtir. Hem bireyin düşüncelerinin somutlaştırılarak düzenlenme ve geliştirilebilmesinin yolunu açarken hem de bir sözcük ve bir cümleden hareketle oluşturulan çağrışımlarla düşüncelerin keşfedilmesini sağlar (Fulwiler 2002, s. 32). Müldür (2017, s. 22) yazmanın bu düşünsel boyutuna vurgu yaparak birçok üst düzey düşünme becerilerini işe koştan bilişsel bir süreç olduğunu ifade eder. Bu bağlamda yazmanın üç süreçten oluştuğunu belirtir. Birincisi; önceki ya da şimdiki bilgilere dayalı olarak oluşan fikir üretme aşaması; ikincisi bu fikirlerin sistematik bir şekilde kâğıda aktarılması, üçüncüsü ise gözden geçirme ve izleme süreçleridir. Bir düşünme süreci olan yazmanın bireyin yaşamında zihinsel olarak edindiği tüm yaşantı ve bilgilerin yazmaya etki edebileceğini belirtir. Boscolo (2009, ss. 359-360) yazmanın deneyimlere dayalı sosyal bir etkinlik olduğunu ifade eder ve yazmanın bilişsel ve duyuşsal yönlerden oluşan karmaşık yapısına vurgu yapar. Kennedy (1998, s. 10) yazmanın üç bileşenden oluştuğunu vurgular. Birincisi öğrencilerin metnin sentaks yapısına dair bilgileridir. Yani hangi sözcüğün ve cümlenin nerede kullanılacağına dair bilgisi, ikincisi metnin konusu, metnin yapısına dair kavramların bilinmesi, üçüncüsü ise öğrencilerin yazma eylemini bir ürün haline getirebilecek bir düzeye ulaşmalarının sağlanmasıdır. Nitekim öğrencilerin düşüncelerini nitelikli bir şekilde ürüne dökebilmeleri için de gerekli öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Marchisan & Alber, 2001, s. 156). Bu amaçla yazma eğitime ilişkin temel amaçlar araştırmacılar tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Aktaş & Gündüz, 2005, s.62; Karakuş, 2005, s. 126; Göçer, 2016, ss.62-64; Güneş, 2016, ss.168-169).

- Öğrencilerin yazılı olarak ifade etme becerileri geliştirmek ve yazma eyleminin alışkanlık haline dönüşmesini sağlamak
- Öğrencilerin yazmaya ilişkin duyuşsal özelliklerini olumlu açıdan yönlendirebilmek
- Yazmanın bir süreçten oluşan bilişsel boyutunu anlatabilmek
- Öğrencilere metnin yapıları hakkında bilgi vermek ve buna ilişkin deneyim kazanmalarını sağlamak
- Yazma sürecinde yer alan tüm aşamalar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak
- Öğrencilerin kendi yazılı ürünlerine yönelik kontrol ve değerlendirme süreçlerini işlevsel kılmak
- Öğrencilere farklı metin türlerini öğretmek ve bu metin türleri ile ilgili rehberlik etmek
- İmla ve yazım kurallarına dikkat edilmesini sağlamak
- Bağımsız yazma becerisi ile birlikte işbirlikli yazma becerilerini geliştirmek
- Yazma yöntem, teknik ve stratejileri öğretmek
- Öğrencilerin okul programı dışındaki yaşamlarına da yazma alışkanlığı kazandırılmasını sağlamak

Yazma eğitiminin yukarıda bahsedilen amaçlarının yanı sıra, geliştirilmesi amaçlanan alt dil becerilerinin olduğunu Kardaş (2013, s. 50) ifade etmektedir. Bu bağlamda diğer dil becerilerinin ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca bilgi aktarımı ve ihtiyaç durumu bir iletişim ortamı oluşturarak bireyin iletişim becerilerini geliştirmektedir. Güneş (2016, s. 159) de yazmanın öğrenci üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurarak yazmanın düşünme, anlama, iletişim kurma gibi birçok beceriyi öğrenciye kazandırdığını ifade etmektedir:

- Yazma eylemi, öğrencilerin bilişsel süreçlerini aktif kılmakta ve düşüncelerinin düzenlenmesini sağlamaktadır.
- Yazma, düşüncelerimizin yazıya dökülerek somutlaşmasını sağlamakta ve bu süreci yeniden düzenleme olanağı sunmaktadır.
- Yazma, kişinin duygularının farkındalığında olmasını sağlamakta ve bu duygularının ifade edilmesini sağlamaktadır.
- Yazma, öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını ve gözlemlediklerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

Yazma becerisi dil becerileri içerisinde en zor olan ve en son geliştirilen beceridir. Bu nedenle bu becerinin kazandırılması ve etkili bir şekilde günlük hayat içerisinde kullanılmasını yazma hedef ve amaçlara göre sağlamak istenen düzeyde olmamaktadır (Göçer, 2016, s. 67).

Öğrencilerin bu etkili anlatımı yakalamaları için eleştirel düşünme, düşünceleri organize etme becerilerine sahip olma ve nitelikli bir yazma eğitimi almaları gerekmektedir (Ungan 2007, s. 463). Fakat yazma eğitimi süreci içerisindeki yanlış uygulama ve tutumlar, öğrencilerin yazmaya ilişkin davranışlarını etkilemektedir. Bu sebeple yazma eyleminin sevdirelerek öğretilmesi oldukça önemlidir. Bu eylemin sevdirelmesi ise birtakım ilkelere bağlıdır. Bu ilkeler öğrencilerin gözlem yapma, iyi bir okur ve dinleyici olma ile özgünlüğe ulaşmalarıdır (Arıcı ve Ungan, 2013, s. 23). Ayrıca iyi bir yazma ürününün ortaya koyulabilmesinde öğrencinin birikimi önemlidir. Bu birikimin oluşması için de öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken üç eylem bulunmaktadır. Bu eylemlerden birincisi bireyin çevresini ve dünyasını algılamasını sağlayan gözlem yapma, ikincisi bilgi edinme ve metin yapılarını tanımaya olanak sağlayan okuma, üçüncüsü ise tüm algılamaların zihinde fonksiyonel bir işleme tabi tutulduğu düşünme eylemidir (Beyreli vd. 2005, s. 37). Yazma eylemi, zihindeki bilgileri organize etme ve bu bilgileri yazıya dökme üzerine kurduğu ciddi düşünsel süreçler içermektedir. Bu süreçler öğrencilerin kodlama, sözcükleri tanıma, okuduklarını anlama, özetleme, yazım ve noktalama becerilerini geliştirme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedir (Rao, 2007, s. 102). Ayrıca yazmak, bireye psikolojik olarak bir rahatlama hissi verir. Çünkü birey, yaşantılarını ve birikimlerini yazıyla başkalarına anlatarak paylaşma ve bu paylaşmanın getirdiği bir rahatlama duygusunu arzu eder. Bunun sonucunda birey, daha huzurlu ve mutlu bir yaşam sürer (Göçer, 2016, s. 29). Görüldüğü üzere yazmanın birey üzerinde birçok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu olumlu etkilerin bir kısmına Graham ve Harris (2013, ss. 4-5) değinir. Bu bağlamda yazma; başkalarını etkilemek, kişinin amaçlarına ulaşmak, öğrenme ve iletişim süreçlerinde etkin olarak bireye olumlu katkılar sunmaktadır. Ayrıca okuma becerisine ilintili olarak her iki beceriye ilişkin karşılıklı çalışmaların yapılması okuma ve yazma becerilerini geliştirir.

Yazma eyleminin nitelikli ve etkili olması, iyi bir yazma eğitiminin gerçekleşmesine bağlıdır. Bu sebeple öğrencilere öğretim sürecinin ilk aşamasından itibaren bu eğitimin verilerek yazılı ürünlerinin incelenmesi, gözden geçirilmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi ve yazılanlara dair geri dönütlerin verilmesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir (Arıcı & Ungan 2008, s. 318). Yazma sürecinde gerçekleştirilen hazırlık, planlama, konu bulma, ana fikri belirleme nitelikli bir yazının temel bileşenleridir. Yazılı bir metnin süreç sonunda nitelikli bir ürüne dönüşmesi için yazma aşamalarından geçmesi gerekmektedir. Temizkan (2003, s. 5) yazma sürecinin konu belirleme, konu sınırlandırma, ana fikir belirleme, plan, düşünce organizasyonu, düzeltme aşamalarından oluştuğunu belirtirken Karatay (2011b, s. 24) yazılı süreci; hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamaları olarak belirtmiştir. Akyol ise (2013, ss. 109-115) yazma aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

Konu seçimi: Yazma sürecinin en önemli adımlarından bir olan konu seçiminde öğrencilere özgürce seçim yapabilecekleri kendi istedikleri konular hakkında yazmaları sağlanmalıdır. Yoksa bilgi ve ilgi duymadıkları bir konu hakkında yazmaları, yazma eylemini zorlaştırabilir.

Amaç belirleme: Öğrencilerin ne için yazdıklarına ilişkin bilgilerinin olması gerekmektedir. Edebi bir haz uyandırmak ya da bilgilendirmek için mi yazdıklarına dair bilgileri olmalıdır.

Hedef kitleyi belirleme: Metni kimler için kaleme aldıklarının süreç başında belirlenmesi önemlidir. Çünkü öğrenciler yazılarını bu kitleye göre dizayn edeceklerdir.

Yazı türünü belirleme: Şiir, hikâye ve bilgilendirici metin türlerinden kendi yetilerine göre birini seçmeleri yazmada daha başarılı olmaları sağlayabilir.

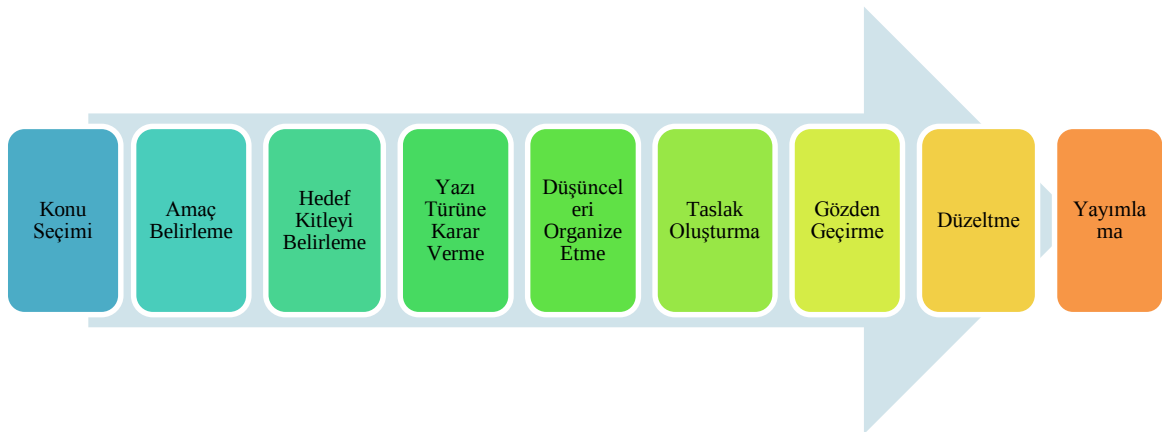
Düşünceleri organize etme: Metne somut bir şekilde yansıyacak olan düşüncelerin bir disiplin dâhilinde farklı uygulama ve etkinliklerle düzenlenme ve organize edilmesidir.

Taslak oluşturma: Birkaç yazma denemesinden oluşan çalışmaları kapsamaktadır. Öğrenciler, bu aşamada yazılı metinlerine istedikleri gibi yön verebileceklerini bilerek yazma sürecine devam edebilir.

Gözden geçirme: Yazılanların tekrar kontrol edilerek gözden geçirilmesidir.

Düzeltilme: Yazının içerikle birlikte şekil boyutunun denetlendiği aşamadır.

Yayımlama ve Paylaşma: Yazının nihai hali paylaşılarak okurlara sunulur.



Şekil 5. Yazma süreci.

Eğitimciler, eğitim-öğretim sürecinde önemli bir aşamanın öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir (Phillips, 2007, s. 1). Çünkü anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi ve düşüncelerin, duyguların ifade edilerek iletişim kurulabilmesinde yazma süreci anlam kazanmaktadır (Hidi & Boscolo, 2006, s. 153).

Öğrencilerin yazma süreçlerinin anlamlı ve nitelikli kılınması içinde etkinliklerden faydalanılır. Eğitimciler, etkinliklerle öğrencilerin sürece uyumunu kolaylaştırarak öğretim sürecinin bir aşaması olarak etkinlikleri uygular (Sever vd., 2011, s. 33). Yazma sürecinde beyin fırtınası, kavram haritası, grup ve akran uygulamaları, serbest yazma çalışmaları gibi etkinlikler uygulanabilir. Etkinliklerin uygulanma sürecinde öğretmenler, öğrencilerin hazırlık aşamasından planlamaya kadar yazma etkinliklerine uyum sağlamalarına yardımcı olur (Grabe & Kaplan, 1996, s. 317). Yazma etkinliklerinin uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken bir takım ilkeleri Kılıç (2012, ss. 16-17) şu şekilde sıralamıştır:

- Yazma etkinliklerinin uygulanması için ayrı bir ders saati tahsis edilmelidir.
- Yazma becerisini kazandırmak için cümle ve paragraf alıştırmaları yapılmalı, metin türlerine dair bilgiler verilerek yazma denemelerine yer verilmelidir.
- Öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak ve yaşantılarına yakın konular seçilerek süreç ilerletilmelidir.
- Uygulamalarda kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir.
- Yazma etkinlikleri sonrası verilen ödevlerin denetimi ve değerlendirmesine özen gösterilmelidir.
- Yazma etkinliklerine ilişkin istek ve ilgi uyandırılmalıdır. Bu ilgi ve isteği uyandırmak için yazdıklarını sınıfla paylaşma, yazma yarışmaları düzenleme, gazete ve dergi çıkarılması sayılabilir.
- Yazma etkinlikleri dersle sınırlı kalmayıp başka derslere ve kişisel yaşama da entegre edilebilmelidir.

İçsel karmaşık bir süreçten oluşan yapısı, uygulama esnasında geri dönüt, düzeltme ve değerlendirme gibi aşamaların gerektiği kadar takip edilememesi, sınıf kalabalıkları ve öğretmenden kaynaklı dışsal sorunlardan dolayı yazma becerisinin diğer becerilere göre daha geç ve yeterince gelişmediği söylenebilir (Karatay, 2011a, s. 1031). Ayrıca öğrencilere herhangi bir özdeyiş ve atasözünden hareketle bir kompozisyon yazdırmaya çalışmak ve bu yazma çalışmasını değerlendirmemek ve gereken önem ve özenden eksik bir anlayış sergilenmesi, öğrenciler tarafından da zamanla kabul görmektedir. Bu durum yazma etkinliklerini sıradanlaştırarak basitleştirmektedir (Göçer, 2010, s. 273). Nitekim öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmemesinde en büyük faktör, yazma eğitimi bağlamında verilen eğitimin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek nitelikte olmamasıdır. Genel olarak herhangi bir konu verilerek metin yazılması istenmekte ve yazma uygulamaları diğer ders saatinde yazılanların okunmasından ibaret kalmaktadır. Yazma için gereken süreye yer verilmemekte ve doğal olarak öğrenciler, düşüncelerini sağlıklı bir şekilde metne

aktaramamaktadır (Ungan, 2007, s. 468). Bu anlayışlardan ötürü, öğrenciler yazmada sıkıntı yaşamaktadır. Bu sıkıntılar daha detaylı olarak ifade edilirse konu bulma, metni düzenleme, amaç belirleyememe, imla ve noktalamayı gerektiği gibi kullanamama ve metni kontrol edememe gibi durumlardan oluşmaktadır (Graham & Harris, 2005, s. 1). Yaşanılan bu sorunlar nedeniyle öğrencilerin nitelikli ve etkili bir yazma ürünü ortaya koyabilmesini sağlayan becerilerini geliştirmek ve yazma sürecinde öğrencilere rehber olunması gerekmektedir. Bu süreçte öğretmen ilk olarak model olmalı ve yazma süreçlerinin tüm aşamalarını göstererek öğretmelidir (Spandel, 2005, s. 147). Ayrıca öğretmenler, yazma uygulamalarında ve değerlendirme aşamasında öğrenciler arasında bir karşılaştırma yapmamalıdır, yazılı ürünlerini değerlendirmelidir. Değerlendirme sürecinde de yazma tutumlarını olumsuz etkileyecek söz ve davranışlarda bulunulmamasına özen gösterilmelidir. Yazıların eksik yönleri, yapıcı bir üslupla ifade edilmelidir (Oral, 2014, s. 21). En genel ifade ile öğretmen, bu süreçte rehber olmalı ve öğrencilerin zamanlarını iyi kullanılmalarını sağlayarak yazma sürecini nitelikli ve verimli kılmalarını sağlamalıdır. Nitekim bu konuyla ilgili Göçer (2010, s. 273), yazma sürecinde öğrencinin konuyu bulma aşamasından yazılı ürünün ortaya çıkıp değerlendirilmesine kadar öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin aktif olması gereken bir yazma sürecinden bahseder. Bu nedenle öğretmenler, yazma becerisine ilişkin etkinlikleri uygulama sürecinde bir takım tutum ve davranışlarla öğrencilerin yazma süreçlerini daha nitelikli kılabilir. Öğretmen, öğrencilerin yazma aşamalarının planlanmasından ürünün ortaya koyulmasına kadar yazma süreci boyunca öğrencileri destekleyerek sağlıklı öğrenme ortamları oluşturabilir. Bu durumun aksine yazmaya verilen vaktin kısa olması, gereken önemin verilmemesi, yetersiz dönütler, yazılı ürünün sunulma imkânının olmaması gibi yazma süresi boyunca öğrencilerin yaşadıkları herhangi bir problem, yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Karatay, 2014b, s.22). Sonuç olarak öğrencilere yazmayı sevdirmek, yazma eyleminden haz duymalarını ve zihnindekileri kolayca kâğıda dökmelerini sağlamak yazma becerisinin niteliği ve öğrencinin akademik yaşantısı açısından oldukça önem taşımaktadır. Graham, Harris & Larsen (2001, s. 77) yazmanın eğitim sürecindeki önemine vurgu yaparak nitelikli bir yazma sürecinin aşağıdaki ilkelerden oluşması gerektiğini ifade etmektedir:

- Öğrencilerin yazma uygulamalarını gerçekleştirdikleri sınıf içi ve okul ortamları, okuma ve yazma materyalleri ile zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin rahat bir sınıf ortamında yazmalarının önü açılarak ve başarıları desteklenerek olumlu tutumları geliştirilmelidir.
- Yazma sürecinin her basamağında öğretmen-öğrenci arasında bir iletişimin ve öğretmenin rehberliği söz konusu olmalıdır.

- Öğretmen, yazmaya ilişkin model olmasının yanında olumlu tutum ve davranışlar göstermelidir.
- Öğrencilerin yazmanın tüm aşamalarında birbirlerine yardım etmelerine olanak sağlayan grup çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrencilerin düşüncelerini ve becerilerini nasıl kullanmaları gerektiğine dair işlevsel etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilerin geri dönüt almaları amacıyla paylaşım yapmalarına uygun zemin oluşturulmalıdır.
- Yazma sürecinin başarıya ulaştığını kontrol etmek için süreç takip edilmelidir.
- Öğrencilerin bu süreçteki eksikliklerini gidermek ve destek almalarını sağlayacak öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen, yazma programı ve uygulamalarını aile ile koordineli bir şekilde yürüterek öğrencilerin gelişimleri hakkında bilgi vermelidir.

Yazma Yaklaşımları

Yazma ile ilgili dünyada yapılan çalışmalar sonucunda, yazma eyleminin daha nitelikli olması ve hedeflenen amaçlara ulaşılması için birtakım yaklaşım ve modeller geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan en çok kabul gören ürün temelli ve süreç temelli yazma yaklaşımları olmuştur (Tekşan, 2013, s. 30). Bu iki yaklaşım, yazma becerisinin öğretiminde kullanılmış bu kapsamda birtakım modeller geliştirilmiştir. Ürün temelli yaklaşım, süreç sonunda elde edilen yazılı ürüne odaklanırken süreç temelli yaklaşım yazma sürecine ve aşamalarına odaklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmamızın bu başlığında ürün temelli ve süreç temelli yaklaşımların yazma eylemine ilişkin bakış açılarına değinilecektir.

Ürün temelli yazma yaklaşımı.

Bireyin kendini yazma yoluyla anlatması bir takım ilke ve kurallara bağlı olarak son yüzyılda davranışçı yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu kurallar, davranışçı yaklaşım ve etki tepki bağlamında esas alınarak oluşturulmuştur. Öğretmen bu yaklaşıma göre öğrenciye bir konu vermektedir. Verilen bu konu davranışçı yaklaşımın etki boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencinin de verilen bu konu hakkında yazı yazması tepki boyutunu oluşturmaktadır. Bu yaklaşım ile ele alınan yazma sürecinde; öğrencinin zihinsel süreçlerinde oluşan işlemler, yazma ürününün elde edilmesinde hangi aşamalardan geçildiği, yazma aşamasında ne tür problemlerin yaşandığı ve buna yönelik problemlerin nasıl çözüleceğine durumlar dikkate alınmamaktadır (Temizkan, 2014, s. 1).

Ürün temelli yazma yaklaşımında, yazmanın tek bir eylem sonucu ortaya çıktığı düşünülmekte ve amaçlanan hedefin sadece ortaya çıkan yazılı ürün olmasına odaklanılmaktadır. Yazma eyleminin gerçekleştirilmesi sürecinde, farklı metin türlerinin denemeleri yapılmamakta ve öğrencilerin yazmaya ilişkin duyuşsal tutumları göz ardı edilmektedir. Değerlendirme sadece not için yapılarak yazma uygulamaları okulla sınırlı kalmaktadır (Coşkun, 2009b, ss. 55-56). Çünkü bu yaklaşım yazmayı salt mekanik bir işlev olarak görmektedir. Öğretmen tarafından bir konu verilir ve verilen konu ile ilgili öğrencinin yazı yazması beklenir. Tüm öğrenciler aynı düzeyde kabul edilerek öğrencilerin gelişimsel özellikleri, hazırbulunuşlukları ve ilgi duyduğu konular göz ardı edilir. Böylece öğrencilerin farklılığı inkâr edilir ve yazma yetilerinin geliştirilmesi için bir çaba harcanmaz. Öğretmen merkezli olan bu yaklaşımda yazma belirlenen kurallar dâhilinde uygulamaya konulur. Sınırlı bir zaman içerisinde dayatılan yazma eyleminde, biçimsel özelliklere dikkat edilir. Tüm bu aşamalar, öğrencilerin öğrenme sürecindeki keşfetme basamaklarını ortadan kaldırmaktadır. Öğrencilerin keşfetme yetilerinin dikkate alınmaması, yazılı ürünün sadece yüzey yapısına bakılması, yazma eyleminin not olarak görülmesi ve yalnızca biçime odaklanması gibi yaklaşımlar eleştirilmektedir. Bu bahsedilen etkenler, yazma alanında yazar engelleyicileri olarak adlandırılır (Ülper, 2008, ss. 39-40). Ayrıca bu yaklaşımda yazma öncesinde konu ile alakalı bilgiler elde edilir ve bu bilgiler sebep-sonuç, kanıtlama ve karşılaştırma gibi birtakım işlemler yoluyla kâğıda aktarılır. Öğretmen tüm bu işlemler içerisinde değerlendiren kişi konumundadır. Değerlendirme ölçütleri olarak da dilbilgisi, sözcük seçimi ve biçim gibi etkenler temel alınmaktadır (Oral, 2014, s. 24).

Günümüzde yazma eylemi ile ilgili yaşanan problemlerin büyük kısmının ürün temelli yazma yaklaşımının temel alınması ile oluştuğu iddia edilmektedir. Geleneksel anlayışın hâkim olduğu bu yaklaşımda yazma süreci ve aşamaları ihmal edilmektedir. Öğretmen rehber olma konumundan uzak bir şekilde yazma süreci içerisinde yer alır. Ayrıca yazılı ürünle ilgili verilmeyen geri dönütler ve bu hâkim anlayış, öğrencilerin gelişmemelerine neden olmaktadır (Karadağ, 2016, ss. 168-171). Bu yaklaşımla ele alınan süreçte öğrenciler, verilen ödevler ve uygulamalar sonucunda taklit etme ve kopyalama alışkanlığı kazanmakta ve bu alışkanlık, öğrencilerin bilişsel yetilerini kullanmama ve düşüncelerini aktarmama gibi olumsuz durumlara neden olmaktadır (Güneş, 2013b, s. 158). En genel ifade ile ürün temelli yaklaşım, doğrusal bir boyutla ilerlemekte; planlama, hazırlık, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, tahsis ve yeniden yazma gibi aşamaları göz ardı etmektedir (Karatay, 2014b, s. 26). Sonuç olarak bu aşamaların ihmalı, süreç içerisinde öğrencilerin yazma ile ilgili yaşadıkları herhangi bir sorunun tespitini olanaksız kılmaktadır. Badger & White (2000, s.154), ürün temelli yazma yaklaşımının alıştırmaya, kontrollü yazma, rehber eşliğinde yazma ve serbest yazma olarak dört bileşenden

oluşturduğunu ifade eder. Alıştırma aşamasında, öğrencilerde örnek metinleri okuyarak metnin türüne ilişkin farkındalık kazanmaları; kontrollü yazma aşamasında nitelikli metinlerden hareketle benzer metinler oluşturmaları ve serbest yazma aşamasında istedikleri bir konu hakkında özgün metinler ortaya koymaları amaçlanmıştır. Rehber eşliğinde yazma aşamasında ise süreç içerisinde öğrencilerin yönlendirilmeleri ve gerekli düzeltmelerin yapılması hedeflenmiştir. Bu aşamalarla ilgili örnek verilirse bir öğretmenin öğrencilere mektup yazma becerisini kazandırmasıyla ilgili olabilir. Mektup örneklerini sınıfta paylaşan öğretmen, alıştırma ile öğretim sürecine başlar. Öğrenciler, mektup örneklerini okuyarak tür hakkında bilgi edinir ve farkındalık kazanır. İkinci aşama olan kontrollü yazmada ise öğrenciler mektup türünde bir metin kaleme almaya çalışır. Diğer aşamada ise öğrencilerin yazılı ürünleri incelenerek gerekli düzeltmeler yapılır ve türle ilgili öğrenciler, serbest yazılar yazmaya hazır hale getirilir (Can, 2018 akt. Akdağ, 2019, s. 17). Bahsedilen bu içerikler dikkate alındığında ürün temelli yaklaşımın aşağıda yer alan özellikleri taşıdığı söylenebilir (Coşkun, 2009b, ss. 55-56).

- Yazma eylemi, öğretmenin öğrencilerle paylaştığı metin türlerinin taklidine dayanır.
- Yazma sürecinde öğretmen aktif bir konumda iken öğrenci pasif bir konumdadır.
- Öğretmen yazma eyleminde genel olarak değerlendirme yapar.
- Yazma eylemi, öğrencinin bireysel olarak yürüttüğü bir işlem olarak görülür. Grup çalışmalarına çok yer verilmez.
- Yazma süreci değil ürün önemlidir. İçerikten çok imla ve noktalama ile kâğıt düzeni önemlidir.
- Yazma aşamasında oluşturulan taslak metin ürünün kendisidir.

Ürün temelli yazma uygulamalarının amaçlanan doğrultuda yazma becerilerini geliştirmemeleri, ilgili alanyazındaki araştırmacıları farklı yaklaşım ve model arayışlara yöneltmiştir. Araştırmacılar tarafından yazmanın süreç boyutu üzerinde durulması gerektiğine dair süreç temelli yazma yaklaşımı ortaya atılmıştır (Göçer, 2016, s. 113). Böylece yazma sürecinde ihmal edilen kişinin bilişsel süreçleri göz önünde bulundurularak süreç temelli yazma yaklaşımı geliştirilmiştir.

Süreç temelli yazma yaklaşımı.

Süreç temelli yaklaşım; öğrencilerin düşünme becerilerini, planlama ve karar alma yetilerini geliştiren ve “ne yazıldı” yerine “nasıl yazıldı” sorusuna odaklanarak sürecin önemine değinen bir yaklaşımdır. Yazar engelleyicilerinin (writer’s block) kaldırılmasının amaçlandığı bu yaklaşımda bireylerin zihinlerinde yazma aşamasında neler olduğu merak edilir. Yazma sürecinin nasıl gerçekleştiği ve süreç sonunda ortaya çıkan yazılı ürünün daha nitelikli hale

nasıl gelebileceği bu yaklaşımın kapsamında yer alan sorulardır (Ülper, 2008, s. 41). Süreç temelli yaklaşımın içerisinde yer alan yazma aşamaları, araştırmacılar tarafından farklı şekilde ifade edilmiştir. İlk olarak fikir, kuluçka ve üretim olarak belirlenen bu aşamalar daha sonra planlama, düzenleme ve gözden geçirme olarak tanımlanmıştır (Tompkins, 2000, s. 9). Bu yaklaşım kişinin yazma sürecinde gösterdiği bilişsel, duyuşsal, devinimsel, psikolojik ve sosyal reaksiyonların nasıl ve hangi aşamada gerçekleştiğine odaklanmaktadır. Nitekim bu yaklaşımın temelinde öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacılık analizi bulunmaktadır. Süreç temelli yaklaşımla ilerleyen yazma sürecinde hazırlık, taslak oluşturma, kontrol etme, düzeltme, yeniden yazma aşamaları yer almaktadır. Süreç içerisinde yazılanların öğretmen ve öğrencinin akranları tarafından geri dönütlerle düzeltilmeye çalışılması önem taşımaktadır (Karadağ, 2016, s.171).

Süreç temelli yaklaşımda yazma süreci; birtakım aşamalardan oluşmaktadır. Yazma öncesi aşamada; konu, amaç, hedef kitle, metin türü, düşüncelerin organizasyonu belirlenir. Taslak oluşturma aşamasında; amaç ve hedef kitlenin uyumunu gözden geçirme; yazma aşamasında yazma taslaklarının denetlenmesi, paylaşılması ve akranlarla ya da öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunulması; düzenleme aşamasında yazılanların dinlenmeye bırakılarak kontrol edilmesi yer almaktadır. En son aşama olan yayımlama da ise yazılanları sözlü olarak paylaşma, doküman olarak arkadaşlara ve çevreye gönderme, drama çalışmalarına dönüştürme gibi eylemler gerçekleştirilmektedir (Akyol, 2013, ss. 107-115). Böylece süreç temelli yazma yaklaşımı çok boyutlu bir yapıya sahip olarak öğrenmeye katkı sunmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, yazma becerisini kendilerini geliştiren ve öğrenme süreçlerini nitelikli kılan yaratıcı bir eylem olarak görmektedir (Maltepe, 2006, s. 31). Ayrıca bu süreçte öğrencilerin sadece yazma becerisi gelişmeyecek bilişsel fonksiyonları da gelişecektir. Çünkü yazma salt mekanik bir boyuttan ibaret değildir. Birey düşüncelerini, duygularını ve bilgisini kâğıda aktarırken birçok zihinsel işlemi kullanmaktadır. Bu nedenle bireyin zihninde yer alanlar, bilişsel süreçlerin kullanımı ile somutlaşmaktadır (Temur & Çakıroğlu, 2011, s. 12).

Bu yaklaşımda öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Öğretmenler, yazmaya ilişkin sağlıklı bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirmelerini sağlar. Oluşturulan sınıf ortamında öğrenciler, yazılı ürünlerini paylaşırlar ve yazdıkları ile alakalı sorular sorarak bir etkileşim geliştirilir. Ayrıca öğrencilerin konu seçiminde özgürce seçim yapabilmeleri ve akran desteği ile süreci ilerletmeleri desteklenir. En genel ifade ile bu süreçte öğretmenlerin yazma öncesinden ürünün ortaya koyulmasından sonraki sürece kadar her aşamada süreci takip etme, izleme ve değerlendirme aşamalarında öğrencilere rehber olması gerekmektedir. Süreç temelli yaklaşım, öğrencilerin öz düzenlemelerine, planlamalarına ve

süreci düzenleme aşamalarına dikkat çekmektedir (Harris & Graham, 1996, ss. 10-11). Bu yaklaşımda öğretmen değerlendiren kişi konumunda yer almaz. Öğretmenin bu süreçteki görevi, rehberlik yapmaktır. Ayrıca öğretmen süreç içinde yazma çalışmalarında öğrencilere model olarak ve onları yönlendirerek destek olur (Oral, 2014, s.25).

Süreç temelli yazma yaklaşımında, metin oluşturma becerilerinin zihinde yapılandırılması ve metnin nasıl oluşturulmasını gerektiğinin önemine dikkat çekilmektedir (Karatay, 2014b, s. 27). Metin oluşturma sürecinde birtakım teknikler kullanılmaktadır. Beyin fırtınası, zihin haritası, kümeleme ve kavram haritaları bu tekniklerden birkaçı olarak sıralanabilir. Ayrıca bireyin bu yaklaşımla ele alınan yazma sürecinde üstbilişsel ve öz düzenleme becerileri oldukça önemlidir. Çünkü yaklaşımda bireylerin problem çözme, öğrenme sürecini yönetme ve bilişsel bilişini kullanabilmesi hedeflenmiştir (Karadağ, 2016, s. 172). Bu nedenle bu yaklaşımın hedeflenen amaçları doğrultusunda yazma sürecinin gözlemlenmesi ve etkinliklerin tamamlanması gerekmektedir (Rijlaarsdam & Bergh, 2006, s. 41). Süreç içerisinde gerçekleşen öğretmen ve öğrenci etkileşimi, aynı zamanda öğrenmeyi sosyal bir etkinliğe dönüştürmektedir. Bu etkileşim sürecinde öğrencilerin şu özelliklerine değinilmektedir (Dilber Çağlayan, 2014, s. 47):

- Süreç içerisinde paylaşmayı ve yardım etmeyi amaçlamak,
- Bilgi edinme sürecinde okudukları ve yazdıkları üzerinde bireysel tavırları olmak,
- Öğrenme amacıyla ilerleyen süreçte, sorumluluk almaktan kaçınmamak,
- Yazmanın bir süreçten oluştuğunu bilmek,
- Öğrenme sürecinde hem okuma hem de yazma becerileri alanında risk alabilmek,
- Bireysel gelişimini ve çalışmalarını değerlendirebilmek için işbirliği yapabilmek.

Bu yaklaşım temel alınarak oluşturulan yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yazma becerisini içselleştirmeleri ve kendi yaşantılarında her zaman kullanabilecekleri bir alışkanlığa dönüştürmeleri amaçlanmaktadır. Bu nedenle yazma etkinliklerinin sadece okul sınırları içerisinde kalmaması, bireyin sosyal hayatında da kullanması sağlanmalıdır. Rehber konumunda olan öğretmen, uygun sınıf ortamı oluşturarak yazma becerisinin nitelikli bir şekilde yürütülmesini sağlaması gerekmektedir (Göçer, 2016, ss.112-113). Sürecin planlanması, öğrencinin süreci izlemesi ve değerlendirmesi ile birlikte sürecin yönetiminin ve denetiminin üstlenilmesi, öğrencilerin ele alacağı yazıların niteliğini hiç şüphesiz artıracaktır.

Üstbiliş

Üstbiliş kavramı ilk olarak Flavell (1979) tarafından alanyazında kullanılmıştır. Okul öncesi ve ilkokul seviyesindeki bir grup öğrencinin ileri bellek düzeylerini incelediği çalışmada, küçük yaştaki öğrencilerin kendilerinden yaşça büyük öğrencilere göre öğrenme

durumlarında zorlandıklarını, bu süreçle ilgili kendilerini daha az tanıdıkları fakat bilişsel süreçlerini de açık bir şekilde yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır (Flavell, 1979, s. 906). Bu çalışma ile öğrencilerin bilişleri hakkındaki bilgi durumlarını yansıtmaları bu kavramın oluşmasını sağlamıştır.

Üstbilişin birçok anlamı barındıran bir kavram olması, çeşitli disiplinler (psikoloji, eğitim, öğrenme bilimleri, nöroloji ve klinik psikoloji vb.) tarafından yaygın şekilde kullanılmasına zemin hazırlamıştır (Scott & Levy, 2013, s. 121). İngilizcede “metacognition” olarak ifade edilen bu kavram Türkiye’de “üstbiliş”, “bilişsel farkındalık”, “metabiliş”, “yürütücü biliş”, “bilişin bilişi”, “biliş ötesi”, “biliş üstü” “biliş bilgisi” “öz-düzenleme” ve “yönetici kontrol” olarak adlandırılmaktadır (Aktürk & Şahin, 2011, s. 387). Üstbiliş, bireylerin kendi bilgi alanlarını dünya ile entegre ederek ve deneyimleyerek kendi bilişsel süreçlerini geçmiş ve gelecekle bütünleştirdiği bir zihinsel süreçtir. Bu zihinsel süreçte amaçladığı bilgi düzeyi ve bilgi erişimine yönelik çabalar bütünü düşünme ve en genel ifadeyle düşünmeyi düşünme olarak da tanımlanmaktadır (Flavell, 1979, s. 906). Üstbilişsel bilgi; bireyin ne bildiğini bilme bilgisini ve öğrenme aşamalarındaki yeterliliğini tanıması olarak tanımlanır. Birey, bu bilgi türü ile hangi ve ne tür öğrenmelere ihtiyaç duyduğunun farkındalığında olarak bilgi yönetimini kontrol eder (Baker & Brown, 1984, s. 353). Kuhn (2000, s. 178) da üstbiliş, bireyin zihinsel süreçlerinin bilgi düzeyini artırma ve bu bilgi ağının belirli stratejilerde kullanılmasını denetleme süreci olarak görür. Carrell (1989, s. 123) üstbiliş, düşünsel süreçlerin nasıl gerçekleştiğini ve bu süreçte neler olduğunun üzerine düşünme olarak belirtirken Chongde & Tsingan, (2003, s. 847) bilişsel süreçte denetim ve kontrol etmenin önemi üzerinde durarak kontrolsüz bilişsel sürecin eksik ve anlamsız kalacağını söyler. Pressley & Harris’e (2012, s. 266) göre de üstbiliş, strateji bilgisini bilmeyi gerektiren biliş bilgisidir. Birey, işlevsel olarak kullandığı strateji bilgisini üstbiliş aracılığıyla koordine ederek kullanır. Hyde & Bizar, (1989, s. 51) ise üstbiliş bireyin bilişsel sürecini planladığı, izlediği, denetlediği ve düzenlediği bir süreç olarak; Baker ve Brown (1984, s. 354) da bireyin öğrenme ve düşünme sürecine yönelik bilgi farkındalığı ve bu bilgi sürecini izleme olarak ifade eder. Ayrıca üstbiliş öğrenmede yedinci duyu olarak da adlandırılmaktadır (Nisbet Shucksmith, 1986, s. 34).

Flavell (1979, s. 907) üstbiliş ile biliş arasındaki farka değinerek bu iki kavramın birbirinden uzak olmadığını ifade eder. Ona göre farklılık, bilgiye erişme metodu ile yararlanılan bilginin oluşum aşamasıdır. Bilişte bilgiye erişme yolu/yolları, üstbilişte ise yararlanılan/yararlanılacak bilgi/bilgilerin hangi yöntemlerle oluştuğu önemlidir. Birey üstbiliş bilgisini işe koşarak bazı saptamalarda bulunur. Örneğin öğrencinin öyküleyici metin yerine bilgilendirici metin yazmada daha iyiyim ifadesi üstbilişini kullandığını gösterir.

Üstbilişsel Farkındalık

Üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenme stratejilerinin, öğrenme sürecinin, isteğinin ve bilgiyi üretme ve kavrama yollarının farkında olması durumudur (Breed vd., 2014, s. 37). Bonds, Bonds & Peach, (1992, s. 57), ise üstbilişsel farkındalığı kişinin düşünce süreçlerini kontrol etme, izleme ve değerlendirmesi olarak tanımlar.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer alması kazanacağı farkındalıklarla doğrudan ilişkilidir. Öğrenme sürecine katılan, hedeften haberdar olan ve sorumluluk alan öğrenciler daha başarılı performans sergileyebilir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin sorumluluk alabilen ve bilgiyi yapılandırabilen bireyler olarak yetiştirilmesi isteniyorsa kendi düşünme süreçlerini ve bu süreçlere dair bilgilerin farkındalığında olması gerekir. Düşünmeyi düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini fark etmenin temelini üstbilişsel farkındalık oluşturur (Duman, 2011, s. 421). Bu bağlamda üstbilişsel farkındalığın öğrenme ortamlarında geliştirilebilmesi için Schraw, (1998, s.114) tarafından dört aşamanın önemine vurgu yapılmıştır. Bunlar; üstbilişin önemine ilişkin farkındalığı arttırmak, bilişsel bilişi geliştirmek, bilişi düzenleme becerilerini arttırmak ve öğrenme çevresini üstbilişsel farkındalığı geliştirecek şekilde düzenlenmektir.

Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde istenilen başarıya ulaşılması için üstbilişsel farkındalığa sahip olunması gerekmektedir. Bu farkındalık; öğrencilerin yazma süreçlerini anlamasını, izlemesini, değerlendirmesini ve bu süreç içerisindeki gereksinim duyduğu stratejileri düzenleyebilmesini ve kontrol edebilmesini kapsar. Yazmada başarı sağlanabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi, üstbilişsel yazma farkındalıklarının kazandırılmasına bağlıdır (Kansızoglu, 2018, s. 87). Aynı zamanda yazma sürecinde öğrencinin sorumluluk alması ve kişisel öğrenmelerini geliştirecek bir üstbilişsel farkındalık kazanması, problem çözme becerilerini geliştirerek öz saygı ve öz yeterlik duygularının oluşmasına zemin hazırlayabilir (İnnalı, 2018, s. 47).

Üstbiliş Modelleri

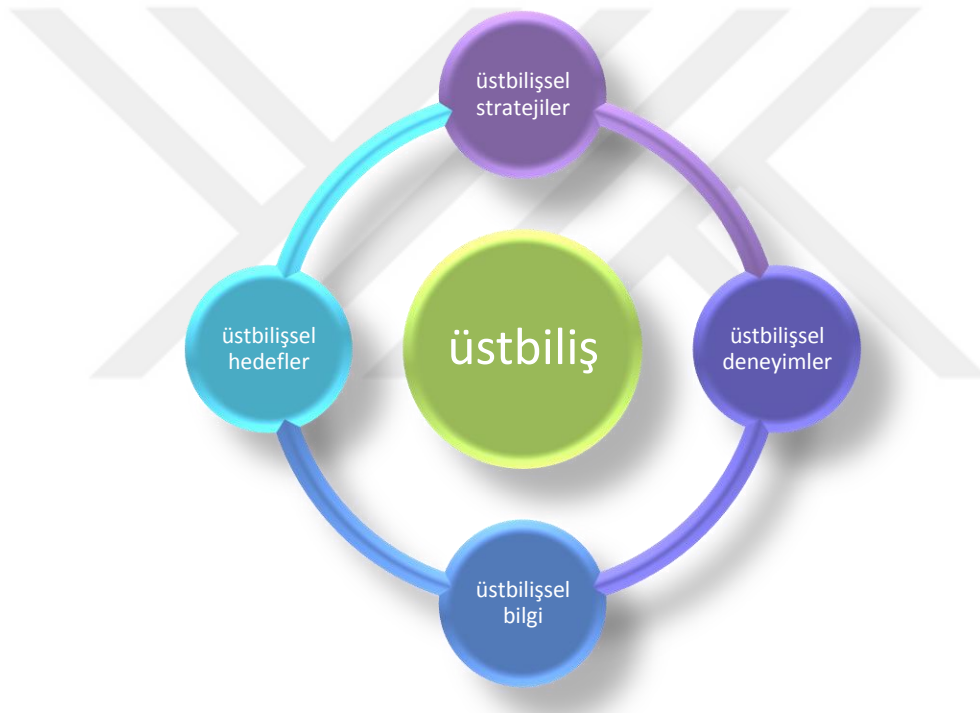
Birçok boyut ve bileşenden oluşan üstbiliş, araştırmacılar tarafından birçok tanımlama ve sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Bu çalışmada Flavell (1976), Brown (1987) ile Schraw & Moshman (1995) tarafından geliştirilen modeller, üstbilişin yapısını ve içeriğini daha iyi anlama amacıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Flavell'in üstbiliş modeli.

Flavell (1979, s. 908)'in üstbiliş sınıflaması, üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel deneyim olarak iki ana bileşenden oluşmaktadır. Üstbilişsel bilgi, bir kişinin kendisi ve çevresi ile ilişkili

amaç, hedef, görev ve deneyimlere ilişkin kullanması gereken bilgidir. Üstbilişsel bilgi ise kişi, görevler ve strateji olarak üçe ayrılmaktadır. Üstbilişsel bilgi, bu üç bileşenin birbirleri ile olan etkileşiminden oluşmaktadır. Üstbilişsel deneyim ise bireyin bilişsel süreçle ilgili duyuşsal tecrübeleri olarak ifade edilmektedir.

Flavell (1979, s. 908) bu iki bileşenin bilişsel süreçlerinin de dört boyuttan oluştuğunu belirterek aralarındaki ilişkilere değinir ve bu boyutlarda yer alan her kavramın birbiri ile etkileşim halinde olduğunu ifade eder. Bunlar; üstbilişsel hedefler, üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, üstbilişsel stratejilerdir. Üstbilişsel hedefler, amaçlanan bilişsel eylemleri; üstbilişsel bilgi, bireyin bilgi birikimini; üstbilişsel deneyimler, gerçekleştirilen işlemlerin bilişsel ve duyuşsal yönlerini; üstbilişsel stratejiler ise bilişte yer alan bilgileri işlevsel kılmak için gerçekleştirilen davranışları kapsar.



Şekil 6. Flavell'in üstbiliş modeli.

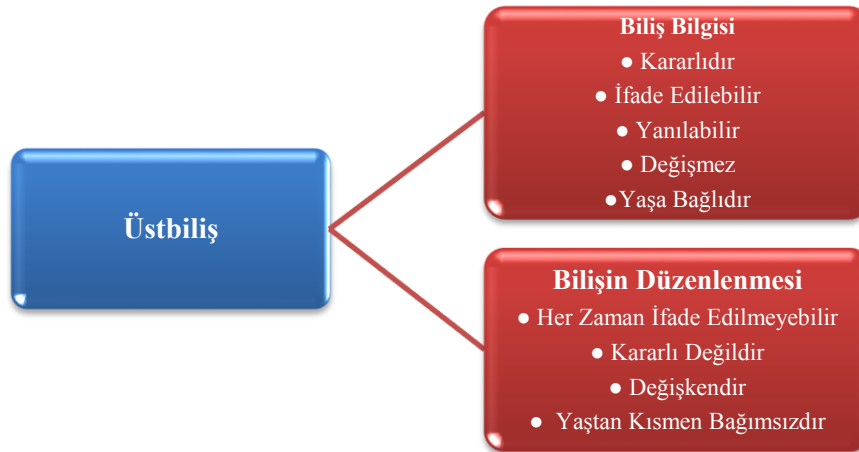
Üstbilişsel deneyimler, bir bilişsel işlemle ilgili bilişsel ya da duyuşsal yaşantılar olarak tanımlanmaktadır (Piltan, 2008, s.66). Bir metin, bir soru, bir problem okunduğunda bireyin o an hissettiği tutum, kaygı vb. duygular bu durum ile ilgili örnek gösterilebilir. Üstbilişsel deneyimler, bireyin yeni bir amaç belirleyerek eski hedeflerini yeniden gözden geçirmesini sağlar. Önceki öğrenmeler ile yeni bilgiler arasındaki ilişki örüntülerinin düzenlenmesine yardımcı olur. Kısacası üstbilişsel deneyimler, bireyin hedeflediği amaçlara ulaşmasında kullanabileceği stratejileri harekete geçirir. Örneğin, bir öğrencinin sınava hazırlanma sürecini ele alalım. Öğrenci sınav için gerekli olan bir ders notunu yetersiz görüyorsa bu onun üstbilişsel

deneyimi sayesinde. Ders notunun tamamının okunması öğrencinin sadece bilişsel bilgisini arttıracaktır. Oysa öğrencinin ders notunu anlayıp anlamadığına dair sorgulama yapması ve kendini değerlendirmeye çalışması üstbilişsel deneyimdir. Böylece öğrenci edindiği/edineceği bilgiye ilişkin üstbilişsel stratejileri kullanarak bir deneyime sahip olur (Flavell, 1979, ss. 908-909).

Yukarıda bahsedilen ve birbiri ile etkileşim halinde olan bileşenler, bir döngüsel süreç içinde üstbilişini kullanan bireylerin yaşamında yer alır. Birey, öğrenme sürecinde yaşamış olduğu üstbilişsel deneyimlere göre hangi stratejiyi nerede ve nasıl kullanacağını bilir. Gerçekleştirdiği işlemlerin sonrasında hedeflenen amaca varılmışsa üstbilişsel bilgisini teyit eder. Eğer hedeflerine ulaşmamışsa üstbilişsel bilgisinde bir değişim gerçekleştirir. Daha sonra hedeflenen amaca ilişkin farklı stratejiler denenmeye çalışılır. Bilgi sürecine yönelik yaşantı ne kadar çok artarsa üstbilişsel deneyim becerisi de o kadar gelişir. Süreç sonunda tüm bu öğrenme aşamalarını kontrol edebilen bir seviyeyi yakalamış olur (Senemoğlu, 2012, s. 329).

Brown'un üstbiliş modeli.

Brown (1987) üstbiliş, biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Biliş bilgisi, kişinin bir durum ve olay hakkındaki bilgi durumudur. Bilişin düzenlenmesi ise bilgi süreçlerinin planlama, izleme ve denetlemesinden oluşur. Brown'ın üstbiliş modeli aşağıda yer verilmiştir (1987, ss. 65-76):

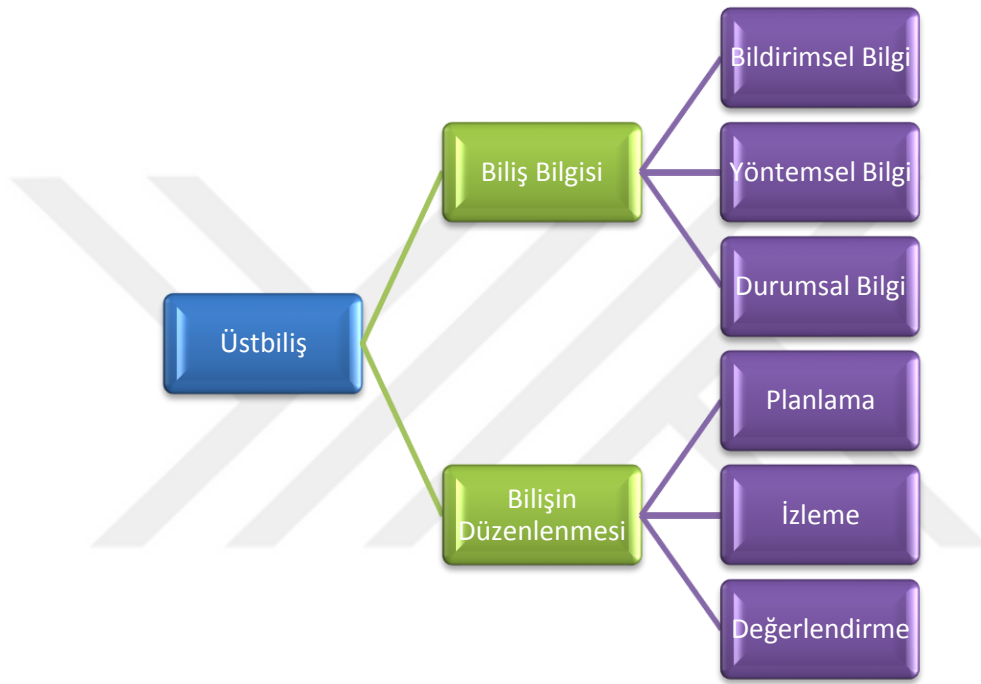


Şekil 7. Brown'un üstbilişsel modeli.

Biliş bilgisi, kişinin bilişsel süreçlerine ilişkin yanılabilen, kararlı, sabit olarak ifade edilen biliş bilgilerinden oluşur. Neyi bilme sorusunun cevabı biliş bilgisi içerisinde yer alır. Öğrenci, zihinsel dünyasında sorgulamasını yaptığı bu süreci aktif kılmaya çalışır. Bilişin düzenlenmesi ise bireyin zihinsel bilgi süreçlerinin işleyişini takip ve kontrol etmek amacıyla yapması/gerçekleştirmesi gereken bilgilerden oluşur (Serin, 2014, s. 47).

Schraw ve Moshman'ın üstbilgi modeli.

Schraw & Moshman (1995, s. 355) Brown'ın üstbilgi biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak kategorize etmiş halini güncelleyerek sınıflandırmıştır. Bu ayırdığı kategorilerden biliş boyutu, bildirimsel bilgi, yöntemsel bilgi, durumsal bilgi olarak; düzenleme boyutu ise planlama, izleme ve değerlendirme olarak kategorize edilmiştir. Üstbilgiyle ilgili birçok model ve sınıflandırma olsa da önemli bir ilerleme olarak görülen üst bilişin, bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki kategoriye ayrılma sürecidir (Panaoura & Philippou, 2007, s. 150):



Şekil 8. Schraw ve Moshman'ın üstbilgi modeli.

Biliş bilgisi, bireyin kendi biliş süreci hakkındaki bilgisi iken bilişin düzenlenmesi, bireyin öğrenme ve zihinsel süreçlerinin denetimini sağlayan etkinliklerin bilinçli farkındalığını kontrol etme süreci olarak tanımlanır. Bildirimsel bilgi, kişinin öğrenme performansını nasıl ve hangi metotlarla geliştirebileceğine ilişkin bilgisi; durumsal bilgi, kişinin hangi bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanılabileceğine dair ayrıntı içeren ve duruma göre ne yapılacağına ilişkin bilgi iken yöntemsel bilgi, bir öğrenmenin, bir durumun, bir hedefin başarılı bir şekilde nasıl tamamlanacağına dair bilgilerden oluşmaktadır (Schraw & Moshman 1995, s. 355).

Üstbilgiyel Stratejiler

Bilginin araştırılma ve sorgulanması diğer bir ifade ile bilimsel olarak düşünme, aslında üst düzey düşünme becerilerine dayanan üstbilgiyel düşünmenin farklı bir boyutudur. Çünkü önceki bilgiler ile yeni bilgilerin ilişkilendirilerek denetlenmesi üstbilgiyel gerçekleşir (Kuhn,

2000, s. 178). Üstbilişsel stratejilere göre öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, bireye yanlışlarını düzeltme ve çalışma metodunu revize etme imkânı sağlar. Flavell (1979, s. 907) üstbilişsel stratejileri, öğrenme sürecinde belirlenen bir amaca ulaşmak için kullanılan davranışlar olarak tanımlarken Ataalkın, (2012, s. 23) da bireyin bilişsel süreçlerini kontrol etmek amacıyla kullandığı fonksiyonlar olarak tanımlar.

Öğrencilerin eğitim-öğretim ve akademik yaşantılarında nitelikli ve verimli öğrenme süreçleri yaşamaları için üstbilişsel becerilerini işlevsel kılmaları ve geliştirmeleri, yaygın olarak kabul gören bir düşüncedir (Wallace, 2004, s. 902). Öğrenciler, üstbilişsel stratejilerle kendi öğrenmelerini kontrol ederek bu sürece ilişkin bir yol belirler. Belirlediği stratejilerle öğrenme amacının, hedefinin, bilgiyi organize etme ve aktarma boyutunun aşamalarını denetleyerek ve izleyerek bu süreci değerlendirme olanağı yakalar. Örneğin bireyin kendi öğrenmelerine ilişkin bilişsel sorgulamalar yapması ve bu sorulara karşılık gelen süreçsel aşamaları takip etmesi üstbilişsel stratejileri kullandığını gösterir (Toit & Kotze, 2009, s. 59). Bir başka örnek vermek gerekirse öğrenci bir metni anlama sürecinde bilişsel stratejileri kullanırken o metni anlayıp anlamadığını kontrol etmek için kendini değerlendirmesi üstbilişsel stratejidir.

Brezin (1980, s. 232) üstbilişsel stratejileri; planlama, katılma, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere sınıflandırmaktadır. Planlama aşamasında birey öğrenme sürecini organize ederek amacını, izleyeceği yolu ve çıkabilecek zorlukları belirlemeye çalışır. Katılma aşamasında, öğrenme materyalleri ile aktarılan bilgileri önceki bilgiler ile karşılaştırarak analiz yapma; kodlama aşamasında bilişe gelen uyarıcılar arasında ilişkilendirmeler kurma; gözden geçirme aşamasında var olan problemi çözümüne yönelik düşünme; değerlendirme aşamasında ise gerçekleştirilen tüm süreçlerin doğruluğunun kontrol edilmesi amaçlanır.

Üstbilişsel becerileri geliştirmenin dört bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler; bilişsel bilgiyi arttırmak, üstbilişin önemine ilişkin farkındalığı geliştirmek, bilgilerin organize edilme eylemini düzenlemek ve öğrenme ortamlarını öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artıracak şekilde iyileştirmekten oluşmaktadır. Öğrenme ortamlarında eğitimcilere birtakım sorumluluklar düşmektedir. Sosyal ortamlarla süreci yansıtan uygulama ve etkinliklere yer verilerek öğrencilere alan açılmalıdır (Schraw, 2001, s. 8).

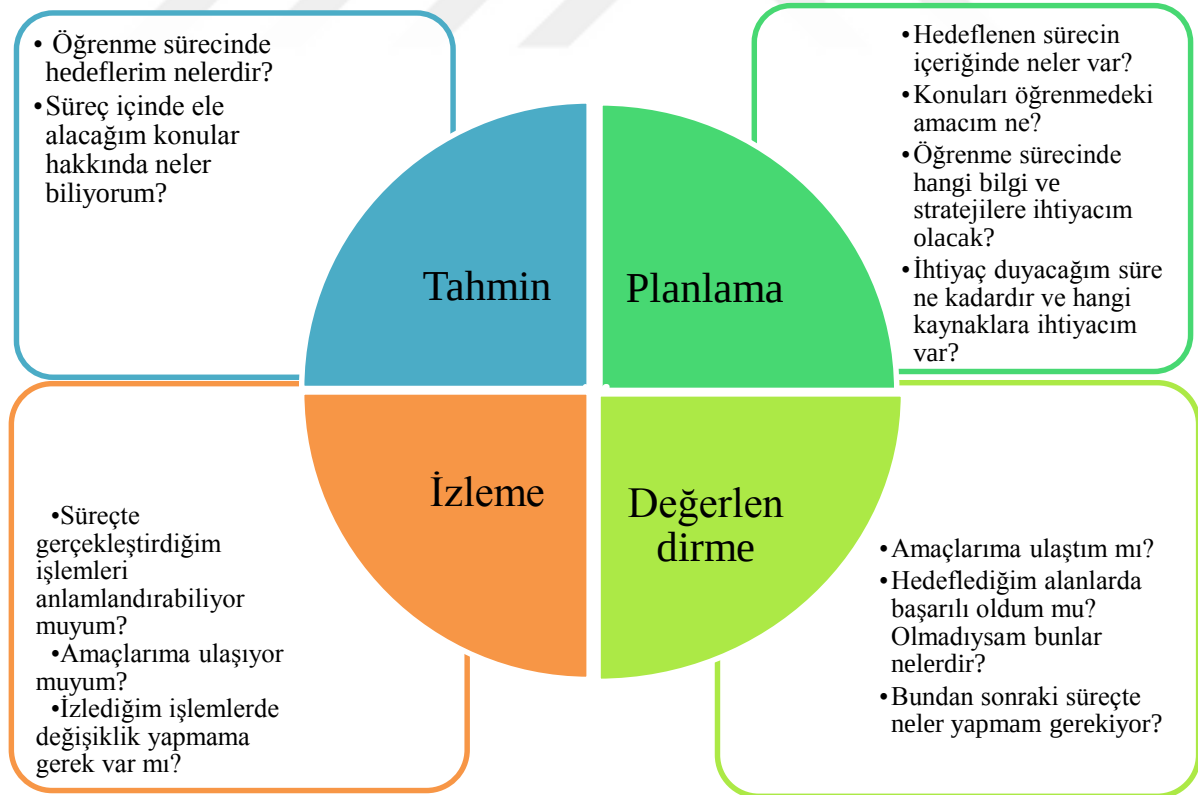
Üstbilişsel stratejilerin bireyde kullanımı üç dönemde incelenir. Birinci dönem bireyin ilk beş yaşından oluşur. Bu dönemde bireye herhangi bir strateji ya da üstbilişe ilgili farkındalık oluşturulmaya çalışılmaz. İkinci dönem bireyin 6-9 yaş aralığını kapsar. Bireyin, bu dönemde herhangi bir strateji oluşturması oldukça zordur. Fakat bu süreç içinde birey, önceden

öğrenilmiş olan bilgileri gerektiğinde işlevsel kılabilir. Son dönem olan üçüncü dönemde ise bireyin 9 yaş dönemini kapsar. Bu dönemde birey, stratejileri anlayabilir, üretebilir ve kullanabilir (Senemoğlu, 2005, s. 337).

Üstbiliş alanında gerçekleştirilen birçok çalışma, üstbilişsel stratejiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun nedeni ise bu stratejilerin öğrencilere süreci denetleme ve düzenleme fırsatı sunmasıdır. Alanyazında ilgili araştırmacılar, dört strateji üzerinde durmaktadır. (Desoete, Roeyers & Buysee, 2001; Schraw & Moshman, 1995). Bunlar:

- Tahmin
- Planlama
- İzleme
- Değerlendirme

Üstbilişsel kontrol dört bileşen oluşmaktadır. Bunlar tahmin, planlama, izleme ve değerlendirmedir. Üstbilişsel stratejiler, bahsedilen bu becerileri gerçekleştirmek için kullanılan aşamalardır. Üstbilişsel kontrol adı verilen bu bileşenler aslında üstbilişsel strateji veya üstbilişsel beceri anlamında da kullanılmaktadır (Desoete, Roeyers & Buysee, 2001, ss. 435-436). Üstbilişsel sürecini kontrol etmeyi amaçlayan bir öğrenci, bu süreç içinde yürütücü bilişini aktif kılmak için bir takım sorular sorar (Desoete vd., 2001):



Şekil 9. Üstbilişe ilişkin süreç.

Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan üstbilişsel kontrol, bilişsel işlemlerden oluşan ve üstbilişsel bilgiyi amaçlanan hedeflerde işlevsel kılarak stratejik bir şekilde uygulanma yetisi olarak ifade edilebilir. Tahmin boyutu ile öğrenci, öğrenme sürecinin ne kadar zaman alacağını, hedeflerini ve süreç sonunda nasıl bir sonuçla karşılaşacağı üzerinde düşünür. Ayrıca sürecin zorlukları hakkında tahminler yapılarak beklentiler yeniden düzenlenebilir (Özsoy, 2007, ss. 19-20). Planlama aşamasında öğrenciler, amaçlarını belirleyerek ve uygun stratejilerin neler olduğuna dair düşüncelerini harekete geçirerek hangi kaynakları kullanacaklarını belirlemeye çalışır (Schraw, Crippen & Hartley, 2006, s. 114). İzleme aşamasında, hedeflediği planın işleme durumu kontrol edilir. Öğrenciler, bu süreçte gerekli gereksiz uygulama eylemlerini gözden geçirerek süreci denetler. Sürecin planlandığı gibi ilerlemesi dikkat edilen en önemli kriterdir. En son aşama olan değerlendirme kısmında ise öğrencinin tahmin ettiği ve amaçladığı performans, ürün ve öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğine karar verir (Schraw & Moshman, 1995, s. 355).

Bilişsel ve üstbilişsel stratejiler arasındaki farkın ne olduğu ve bir stratejinin hangi kategoriye ait olduğu tartışma konusu olmuştur. Yapılan araştırmalar ve ilgili alanyazından hareketle bilişsel stratejilerin bir hedefe ulaşmayı; üstbilişsel stratejilerin ise ulaşılması planlanan hedef için stratejilerin etkili ve istemli bir şekilde kullanılması bakımından birbirinden ayrıt edilmiştir. Diğer bir ifade ile bilişsel stratejiler, hedefe ulaşmaya odaklı iken üstbilişsel stratejiler; hedefe ulaşıp ulaşılmadığının kontrolü ile değerlendirme aşamasından oluşan etkinlik ve uygulamalardan oluşur. En genel ifade ile üstbilişsel stratejiler; bilişsel etkinlik, uygulamaları denetleyen ve hedeflere ulaşmada öğrenmeyi denetleyen ve değerlendiren süreç olarak ifade edilebilir (Yurdakul, 2004, s. 78). Vaidya, (1999, ss. 186-187) üstbilişin yürütme mekanizması konumunda olduğunu belirterek bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejiler arasındaki farkı açıklar. Ona göre bilişsel stratejiler, bilgiyi kodlama, transferini sağlama, organize etme, ilişkilendirme, depolama ve yeniden düzenleme aşamalarından oluşur ve öğrencilerin öğrenme ile ilgili belirli ödevleri yerine getirmesinde kullanılır. Üstbilişsel stratejiler ise öğrencinin öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirmesini sağlayarak düşünme süreçlerinin her adımını kontrol etmesine imkân tanır.

Üstbilişsel süreçte gerçekleştirilen bir takım stratejiye dayalı etkinliklerin üstbilişsel bilgi tarafından yönlendirilmesi söz konusudur. Öğrenme aşamasında izleme sürecini işe koştan öğrenci, süreci gözlemleyerek gözden geçirmekte ve öz düzenlemelerde bulunmaktadır. Bu sürecin diğer bir boyutu olan değerlendirmede ise sürecin tamamına yönelik yargılarda bulunma vardır. Üstbilişsel yaşantıların temelinde planlama, izleme ve değerlendirme yer alsa da derinlemesine incelendiğinde her aşamanın kendi içerisinde birçok girift ilişki ağının olduğu

görülür (Yurdakul, 2004, s. 77). Üstbilişsel etkinlikler, bireyin üstbilişsel bilgisini işlevsel kılan öğrenme aşamasındaki bilişsel süreçlerin kontrolü ve izlenmesinden oluşmaktadır. Öğrenciler bu etkinliklerle bilgi düzeylerini, bilgi ihtiyaçlarını ve yetilerinin farkına vararak eleştirmeyi, kavramayı ve analiz yapmayı öğrenir ve bilinçli bir şekilde kendi öğrenme süreçlerini yönetir. Böylece bilgiye ulaşma yolları üzerinde düşünme fırsatı yakalar. Bu nedenle üstbilişsel etkinlikler, öğrenme sürecine uygun olarak hedeflenen öğrenme alanlarının amaçlarını yansıtmalı ve öğrencilerin süreç içinde aktif olmalarını sağlayacak uygulamalardan oluşmalıdır (Azevedo vd., 2009, s. 16). Etkinliklerde zorlayıcı soru ve uygulamalardan kaçınılarak resim, grafik örgütleyici vb. görsel materyallerden kullanılmalıdır (Lehmann vd., 2014, s. 317). Ön bilgilerin harekete geçmesi, bilişsel bağlamda bilinenleri bağdaştırma, çeşitli grafik örgütleyici ve diyagramların kullanılması gibi stratejilerin yerinde ve zamanında kullanılması öğrencilerin öğrenme performanslarını arttırmaktadır. Bu stratejiler öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirerek elde ettikleri üstbiliş bilgisini duruma uygun kullanma olanağı sunmaktadır (Schraw, 2001, ss. 9-11). Ayrıca üstbilişsel stratejilerin ve bu stratejilere dayalı etkinlik uygulamalarının kullanılması sürecinde öğretmenlerin hem bu alanda belirli bir birikime sahip olmaları hem de konuyla ilgili bilgilerinin olması ve buna bağlı olarak dersleri ve süreci izlemeleri takip etmeleri gerekmektedir (Camadan, 2020, s. 18). Çünkü üstbilişsel beceriler, bireyin gelişimine paralel olarak kendiliğinden doğal bir şekilde gelişme göstermemektedir. Bireye belirli etkinlik ve stratejileri kapsayan bir üstbiliş süreci verilerek ve aktif rol almaları sağlanarak bu beceri kazandırılabilir (Dunlop & Grabinger, 1996, s. 71). Birey, öğrenme yaşamında herhangi bir sorun ile karşılaştığında üstbilişsel stratejiler bu sorunların çözülmesinde önemli bir rol oynar. Bu stratejiler ile sorunlar üzerinde sorgulamalar yaparak başarılı olup olmayacağı konusunda kendini de süreci de değerlendirir. Böylece bu süreç içinde edindiği eylemler birey için bir deneyim haline gelir ve bir sonraki öğrenmelerine taşır (Gourgey, 1998, s. 83).

Deseote, Roeyers & Buysee, (2001); Schraw & Moshman, (1995) ve farklı araştırmacılar; üstbilişsel stratejilerin tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarından oluştuğuna dair görüş birliği içerisindedir. Bu araştırmada da araştırmacıların görüş birliğinde olduğu üstbilişsel stratejiler temel alınarak uygulama hazırlanmıştır.

Üstbiliş ve Yazma

Yazma becerisi, işleyiş ve yapısı gereği salt bir metin kaleme alınması değil bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve üst düzey zihinsel becerileri de kapsayan birçok boyuttan oluşmaktadır. Metne aktarılabilecek bilgilerin zihinsel boyutu, nasıl ve nelerin aktarılması gerektiğinin planlanması, yazılanların gözden geçirilmesi ve kontrolünden oluşan bir dizi bilişsel işlevler

gerektiren bir eylem olması yazmada üstbilişin önemini ortaya koymaktadır (Harris vd., 2010, s. 228). Yazma sürecinde gerçekleşen bilişsel süreçler, bireyin üstbilişsel bilgisini kullanmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü yazma esnasında birey, zihninde yer alan bilgileri dil aracılığı ile beyinde yer alan loblari çalıştırarak bir etkileşim yaratır ve zihinden yazıya cümle şeklinde aktarılan bilgilerin doğruluğunu kontrol eder. Diğer bir ifade ile düşüncelerin, bilgilerin yazıya dökülmesi bilişsel, bu yazma eylemi sürecinde gerçekleşen işlemlerin kontrol edilmesi/denetlenmesi üstbilişsel süreçleri kapsar (Topuzkanamış, 2015, s. 100).

Üstbilişsel beceriler, öğrenme alanlarına somut olarak yansıdığında kolayca geliştirilebilir. Beceriler içinde güçlü bir şekilde yansıtılan alan yazma becerisidir. Çünkü yazma eylemi salt bilgiyi dokümana aktarma işlemi değil birçok üstbilişsel işlemi aktif kılan bir beceridir. Böylece öğrenciler, üstbilişsel beceriler sayesinde yalnızca bilgiyi sunmazlar aynı zamanda keşfederek anlamlandırır. Bu süreç içinde öğrenciler, öğrenme sürecini kontrol ederek yazma eylemini gerçekleştirir (Prain & Hand, 1999, ss. 159-160). Öğrenciler, kendi düşünme süreçlerinin farkına vardıklarında neler yapabilecekleri hakkında bilgileri olur ve buna göre kendilerine bir amaç belirler. Hedefleri doğrultusunda süreci izlemeyi ve kontrol etmeyi öğrenirler. Tüm bu süreçlerin yazma ve okuma becerileri içerisinde gerçekleşmesi aynı zamanda üstbilişin öğrenme sürecinin yadsınamaz bir parçası olduğunu gösterir. Paris ve Winograd (1990, s. 8) yazma sürecinde üstbilişsel becerilerin işe koşulmasıyla tüm bilişsel süreçlerin bir etkileşim halinde olduğunu belirtir. Bilgilerin organize edilmesi ile başlayan, planlama ve gözden geçirme aşamaları ile devam eden izleme ve kontrol etme süreci, üstbilişsel süreçlerin bileşenlerinden oluşmaktadır (Kaniel, Licht & Peled, 2000, s. 47). Yazma süresi boyunca bireylerin bu süreci planlaması, kontrol etmesi, izlemesi, değerlendirmesi üstbilişsel stratejileri kullandığını gösterir (Kaya, 2016, s. 33). Üstbilişsel beceri, bireyin stratejileri nasıl kullandığı kadar kullandığı stratejinin uygunluğunu, verimliliğini kontrol edip değerlendirmesi durumudur. Üstbilişsel becerinin yazmada kullanılması; oluşturulacak metnin planlaması, kontrolü ve değerlendirmesi sürecini içerir ve yazma becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir. Yazma sürecinde üstbiliş; genel olarak planlamayı, yazmayı, kontrolü, değerlendirmeyi denetlemeyi kapsayan bir süreci ifade eder (Aydın, İnnalı & Uyumaz, 2017, s. 174).

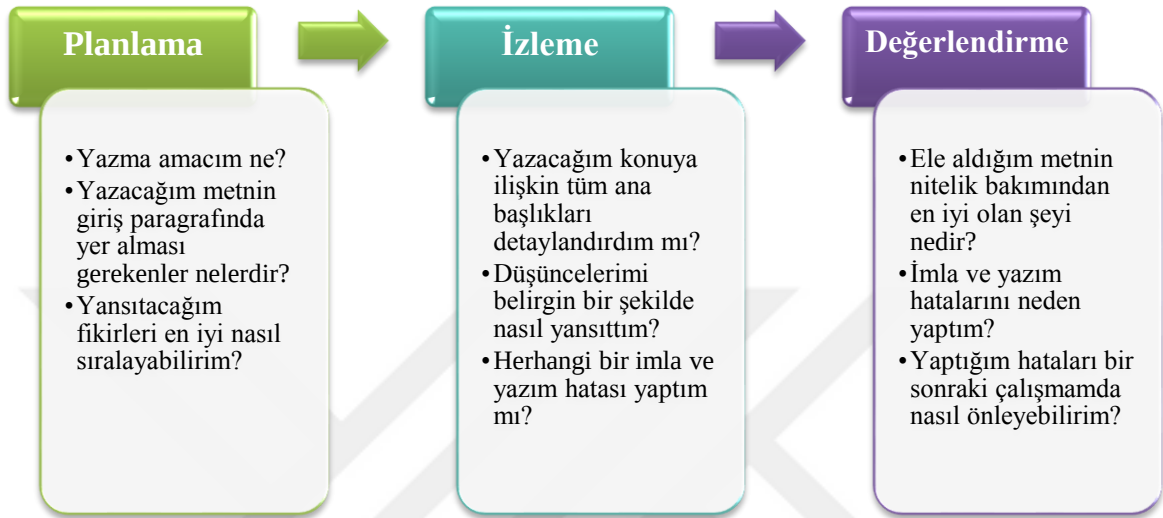
Öğrenme sürecinin bileşenlerinin planlanmasını, izlenmesini ve değerlendirilmesini kapsayan üstbilişsel stratejiler; yazma becerisine uygulandığında yazma sürecinin aşamalarını planlama, bu süreçte düşünsel ve fiziksel işlemlerin nasıl gerçekleşeceğini hesaplama ve yazılanların amaca ulaşp ulaşmadığını kontrol etme olarak kullanılır (Karlen & Compagnoni, 2016, s. 4). Üstbilişsel becerilere göre yazma eylemlerinin gerçekleştirilmesi için birtakım

koşulların sağlanması gerekmektedir (Hand & Prain, 2002, s. 739). Öğrencilerin bu stratejiler hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgilerin anlamlandırılması, yazma etkinliklerinin ve yazmaya uygun sınıf içi ortamlarının oluşturulması sayılabilir (Omar, 2004, s. 29). Ayrıca yazma sürecinin düşünceyi geliştirme, yansıtma ve birçok bilişsel aktiviteyi işlevsel kılma gibi özelliği olmasına karşın içerisinde bir takım zorluklar da barındırmaktadır. Bu zorluklar, öğrencinin yazma sürecinin kendisi tarafından planlanması, yazma eylemini tek başına gerçekleştirmesi ve yazma eylemi esnasında oluşan başarısız denemeler ve ortaya çıkan yazılı ürünün belirli bir standartta olma beklentisi ile denetlenmesinden oluşmaktadır (Zimmerman & Bandura 1994, s. 846).

Üst düzey düşünme becerilerini içeren yazma eyleminde, yetenekli yazarlar amaçladıkları hedeflerin gerçekleşme düzeyinden haberdardır. Çünkü yansıtıcı özelliğe sahip yazma becerisi hem yansıtıcı düşünme becerilerini hem de üstbilişi geliştirmektedir. Jones & Pellegrini'ye (1996, s. 449) göre üstbilişsel becerileri öğrenme aşamalarında kullanan ve bilişsel bilgi süreçlerini bu duruma entegre eden bireylerin yazma performansları, hiç şüphesiz üstbilişini kullanmayan yazarlar gibi olmayacaktır. Çünkü üstbilişsel stratejilerini öğrenme alanlarında işlevsel kılan yazarların süreci yönetme ve kontrol etme gibi fonksiyonları vardır. Bu yazarlar, konu araştırmalarına geniş bir bakış açısı ile derinlemesine bakar. Yazma eyleminde her adımları bir plan dâhilindedir. Ele aldıkları metinde tutarlılık, bağdaşıklık vb. metinsellik ölçütlerine dikkat ederek amaçtan sapmadan yazma sürecini devam ettirirler. Duyuşsal yönleri sürekli bir teyakkuz halinde dikkate, yaratıcılığa, olumlu tutum ve motivasyona sahip bir yapıdadır. Yazma eyleminin her sürecini izleme, denetleme ve kontrol etme işlevlerini yerine getirirler. Buna karşın yazarlık yetisinde belirli bir eşiğe ulaşamayıp iyi/yetenekli yazar olarak adlandırılmayan yazarlarda ise üstbilişsel bilgilerini yeterli ve işlevsel olarak kullanamamaktan kaynaklı birtakım üstbilişsel bilgi eksiklikleri görülür. Konu bulmada, süreci planlama ve yönetmede, yazma aşamalarını izleme ve kontrol etmeden uzak bir şekilde yazma sürecini tamamlarlar (Harris vd., 2010, ss. 235-236). Bu bilgiler doğrultusunda üstbiliş kuramının yazma becerisini geliştirmede etkili ve uyumlu bir kuram olduğu görülmektedir (İnnalı, 2018, s. 117).

Yapılan pek çok çalışmada ile üstbiliş kavramının, hem çocukların hem de yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde etkili ve önemli bir yerde olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda başarı ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Üstbilişin geliştirilmeye çalışıldığı araştırmalarda, başarı düzeylerinin de arttığı tespit edilen sonuçlar arasındadır (Özsoy, 2008, s. 715). Çünkü üstbilişe dayalı yazma uygulamalarının içselleştirilmesi ile öğrenciler, öğrenme süreçlerini düzenleme yeterliğine sahiptir (Wallace & Hand, 2004, s. 87). Ayrıca Englert vd.

(1991, s. 348)'e göre öğrenci yazarların yazmış oldukları metinlerde istenen düzeyde başarıya ulaşabilmeleri için yazma süreçleri hakkında gerekli bilgilere sahip olmaları ve planlama, izleme ve yazılanları gözden geçirme gibi yazma eylemlerine ilişkin üstbilişsel becerilerinin düzeyini bilmeleri gerekmektedir. Yazma süreçlerinde üstbilişsel stratejileri kullanan bireyler, aşağıda yer alan soruları sorarak stratejileri kullanma durumlarını ortaya koyabilir (Hartman 2001, s. 56):



Şekil 10. Üstbilişsel stratejilere ilişkin yazma süreci.

Bu sorularla öğrenciler, yazma sürecinde üstbilişsel becerilerini işlevsel kılarak süreci sistemli ve stratejik bir şekilde yürütme imkânı yakalar. Kaya (2016, s. 32) üstbilişsel stratejilere sahip öğrencilerin yazma süreçlerinde aşağıda yer alan soruları sorulabileceklerini belirtir:

- Performansım sonunda elde edeceğim yazılı üründen duyulan beklenti nedir?
- Yazılı üründe ele alacağım konu hakkında neler biliyorum?
- Yazılı ürünün ortaya koyulması için ihtiyaç duyduğum süre ne kadar?
- Ele alınan konuyu en iyi şekilde yansıtmak için nasıl bir plan yapmalıyım?
- Metne başlama, ilerleme ve sonlandırma süreçlerini nasıl ele almalıyım?
- Yazma sürecinde yaşanan problemleri ve hataları düzeltmek için kontrol etme ve gözden geçirme aşamalarını nasıl gerçekleştirmeliyim?
- Yazma sonunda elde edeceğim yazılı ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse yapmam gerekenler nelerdir?

Yazma sürecinde öğrencilerin ilgilerine hitap etmek, onların üstbilişsel becerilerini harekete geçirir ve bu süreçte aktif olmasını sağlar. Üstbiliş ve üstbilişsel kontrol, öğrencilerin yazma gelişimlerini artırır. Çünkü öğrenciler üstbiliş ile bilinçli bir çaba göstererek yazma konusunda iç dinamiklerini harekete geçirir. Bu bağlamda uygun stratejilerin kullanımı ve etkili

rehberlik yapılması, öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirerek yazma sürecine katkı sunar (Kuhn & Dean, 2004, s. 270). Nitekim yazma eylemini etkili kılmak, seçilen stratejilerle zihinsel boyutta bilginin nasıl anlamlandırıldığı, işlendiği ve kontrol edildiğini işlevselleştirmek üstbilişin kullanılması olarak değerlendirilir (Welch, 1992, s. 120).

Tutum

Tutum, bireyin kendisini doğrudan ya da dolaylı olarak alakadar eden durumlara karşı yansıtacağı tepkiyi hazırlayan ya da oluşturan zihinsel ve duyuşsal yaşantıdır. Tutum kavramının ilgili alanyazında araştırmacılar tarafından farklı tanımları yapılmıştır. Bağcı (2007, s. 40) “Bireyin herhangi bir durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin söz ve davranışlarıyla dışa vurulması” şeklinde tanımlamıştır. Tavşancıl, (2006, s. 65) ise tutumu kişinin bir olay ve duruma ilişkin olumlu ve olumsuz olarak algıladığı düşünce şekli ve bireyin davranışlarına yön veren yaşantı ve tecrübeler sonucunda bir öğrenme eylemi olarak ifade etmektedir. Yapılan tüm tanımlardan hareketle tutumun, yaşantılar sonucu ortaya çıkan duyuşsal deneyimler olduğu söylenebilir.

Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Bu iç bileşen birbirleri ile uyum içerisindedir. Nitekim bireyin bu üç bileşenle ilgili bir etkileşim ve iç uyumu sonucu tutum oluşur. Bilgiyle ilgi olan kısım bilişsel, bilgiye karşı hissettiği durum ve yaklaşım duyuşsal, bunlara ilişkin alacağı tavır ise davranışsaldır. Bireyin bir durum, öğrenme, nesne, kişi vb. durumlara karşı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak ortaya koyduğu yaklaşımı onun tutumunu yansıtır (İnceoğlu, 2004, s. 25). Tutumun farklı boyutlardan oluşan bu yapısı, bireyin yaşantıları üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Tutumun yapılan tanım ve boyutlarından hareketle aşağıdaki özelliklerden oluştuğu söylenebilir (Tavşancıl, 2006, s. 66).

- Tutumlar, bireyin yaşantısında kısa süreliğine bulunmaz. Süreklilik ve devamlılık gösterir.
- Bireyler tutumlarını doğumla kazanmazlar. Yaşantılarıyla kazanır.
- Bireyin herhangi bir durum ve nesneye ilişkin yargısında, tutumlarının yönlendirmesi görülür. Bu yönlendirme ve oluşan tutum sonrası birey, bu durumlara nötr kalamaz.
- Bireyin nesne ve durumlara ilişkin tutumlarında bir disiplin gerekir. Tutumlar, bireyin belirli bir düzen içinde olmasını sağlar.
- Bir durum ya da nesneye yönelik duyulan olumlu ya da olumsuz tutumun oluşması ancak başka durum ve nesnelerin karşılaştırması ile gerçekleşir.
- Tutumlar bireyde olumlu ya da olumsuz davranışlara neden olabilir.

- Tutumlar bir tepki değil tepki göstermeye yönelik bireyde oluşan eğilimlerdir.
- Bireysel tutumlar olduğu gibi toplumsal tutumlarda vardır. Toplumsal tutumların ilgili olduğu nesne ve durumlarda toplumsaldır.

Temizkan & Sallabaş, (2009, s. 157), tutumların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutunun olduğunu ifade eder. Bireyde olumlu tutum meyli varsa yaşantısında karşılaştığı herhangi bir durum, kişi, nesneye yönelik olumlu tutum geliştirir. Olumsuz tutuma yönelik bir meyil gösteriyorsa yaşantısında yer alan durumlara karşı da olumsuz bir tutumu olur. Tutumların bu olumlu ve olumsuz yönleri bireyin yaşantısı ile oluşur ve kesinlikle doğuştan değildir. Kişinin tutumları, ilk olarak ailede daha sonra da yakın çevresi tarafından etkilenmeye müsaittir. Çünkü ailede ya da yakın çevrede herhangi bir olay ya da duruma karşı geliştirilen tutum, çocukların taklit etmelerine açık bir yaş aralığı ve zeminde olmasıyla da çocukların tutumlarını etkiler. Zamanla çocuklarda aile ve çevreden gördükleri tutumları içselleştirdikleri görülür. Çocuklar, çevreden gördükleri tüm yaşantılar bütününe gözlemleyerek bu durumlara karşı tepki oluştururlar. Örneğin, bir çocuğun abisinin aile içerisinde herhangi bir konu ya da konulara yaptığı yorumların babası tarafından yanlış ve saçma bulunmasına ilişkin olumsuz tepki alması, kendisinin de herhangi bir konu hakkında konuşmasına yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olur.

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilerin akademik yaşantılarına ilişkin tutumları öğrencilerin düşüncelerini, duygularını, tercihlerini ve birçok yaşantılarını şekillendirir. Bu sebeple öğrenme sürecinde yaşanacak her şey öğrencilerin tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyecektir (Erdoğan, 2012, s. 7). Özellikle öğrencilere öğretilmek istenen herhangi bir konu, materyal, bilgi vb. süreçler öğrencilerin bu alandaki başarılarını, olumlu ya da olumsuz derecede etkileyecektir. Nitekim olumlu olarak geliştirilen tutumlar, akademik yaşantıyı olumlu etkilerken olumsuz olarak geliştirilen tutumlar da akademik yaşantının başarısız bir şekilde ilerlemesine neden olabilir (Erdoğan, 2012, s. 3; Göçer, 2014, s. 517). Bu nedenle öğrencilerin süreç içerisinde olumsuz herhangi bir durumla karşılaşmamalarına dikkat edilmelidir. Ayrıca bu sürecin sağlıklı olarak ilerlemesinde en büyük görev eğitimcilere düşmektedir.

Öğrencilerin tutumlarını ölçmek için genellikle ölçekler kullanılmaktadır. Bu ölçeklerde tutumu ölçülmek istenen davranışların içeriğinin karşılığında yer alan dereceleri, kişilerin o yargıya ilişkin tutumunu belirler. Kişilerin o yargılara karşı gösterdikleri tepkiler, bireyin tutumunu gösterir. Bu sebeple tutumların eğitim öğretim sürecinin ilk başlarında ölçülmesi önemli görülmektedir. Geliştirilen ölçme araçları ile öğrencilerin tespit edilmeye çalışılan tutumları, öğrenme sürecinde değerlendirilerek yönlendirici adımlar atılabilir (Çıttır, 2003, s. 18).

Yazmaya ilişkin tutum.

Eğitim-öğretim yaşantısının nitelikli ve verimli bir şekilde yürütülmesi, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmasına bağlıdır. Öğrencilerin dil becerilerini anadili dersinde ve diğer disiplinlerle de kullanarak başarılı olması, dil becerilerine yönelik duyacağı olumlu tutumla doğrudan ilişkilidir. Dil becerilerinin bu önemi, bireyin bu öğrenme alanlarına ilişkin tutumlarını da önemli kılmaktadır. Tutum yazma sürecinin niteliğini belirleyen önemli bir etkidir. Öğrencilerin en zor geliştirdiği ve en az kullandığı beceri olan yazma becerisinde, olumsuz tutumlara önleyici müdahalelerde bulunulması önem arz etmektedir.

Yazmaya ilişkin tutum, Graham, Berninger & Abbott (2012, s. 53) tarafından bireyin yazı yazarken kendini nasıl hissettiği ile ilişkili duyuşsal süreç olarak tanımlanmaktadır. Yazma becerisi birçok bilişsel işlem gerektiren yapısından ötürü öğrencilerin birçoğu tarafından yazma sıkıcı ve zor olarak kabul edilir. Önceki eğitim süreçlerinde yaşamış oldukları deneyimler ve yazma eyleminin zor yapısından dolayı yazma eylemi hakkında olumsuz yargılara sahiptir (Bruning & Horn, 2000, s. 27). Öğrencilerin yazma eylemini ilgi çekici bulmadıkları bilinmektedir. Öğrencileri bu düşünceye sevk eden nedenlerin biri, yazma sürecinin birtakım kurallara uyma zorunluluğu taşımasıdır. Bu sebeple öğrencilere yazma kurallarını dayatmadan ve öğrencileri yazının bağlamından uzaklaştırmadan sevdirebilmenin yolları aranmalıdır (Oral, 2014, s. 8). Çünkü yazma eylemi sabır ve emek isteyen zorlu bir süreçten oluşmaktadır ve her öğrenci, kendini yazılı olarak ifade etme de başarılı değildir. Bu durum da bir kısım öğrencinin yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemesinde neden olmaktadır (Selanikli, 2015, s. 3). Bu olumsuz tutumun elimine edilerek öğrencilerin, yazma etkinliklerine karşı olumlu tutum göstermeleri ancak yazma sürecinin açık ve belirgin hale gelmesi ile mümkün olur. Öğrencilerin ilgi, motivasyon, birden çok duyularına hitap eden etkinlikler ile farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması, yazma çalışmalarından sıkılmalarını engelleyerek sürece yönelik tutumlarında değişimler gözlenmesini sağlayabilir (Susar Kırmızı, 2008, s. 57). Nitekim öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma performanslarındaki belirleyici etkenlerden biri olabilir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin okul uygulamalarına katıldıkları ve program dâhilinde ders işleme aşamalarında niceliği fark etmeksizin yazma becerisini kullandıkları bilinmektedir (Göçer, 2016). Bu süreçte yazma çalışmalarına ilişkin olumsuz tutum ve davranışların elimine edilmesi, nitelikli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturulması önemlidir. Öğrencilere yazacakları metnin içeriğine yönelik araştırmalar, okumalar ve tartışmalar yapmalarının sağlanması, konuyu ilgi çekici kılacak ve yazma sürecine yönelik olumlu bakış açısı oluşturmalarının önü açılacaktır (Flowers & Hayes, 1981, s. 932).

Yazma uygulamaları esnasında öğrencilerin yaşamış olduğu olumsuz deneyimler ve uygulamalar sürecinde zamanında ve yerinde verilmeyen geri dönütler, öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutumların oluşmasına neden olmaktadır (Karatay, 2011a, s. 1032). Olumsuz tutumların öğrencilerde yerleşmeye başlaması, yazma sürecinde başarısızlıkların oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilenmelerinin önüne geçmek için dikkatlerini çeken ve kendi deneyimlerine dayalı yazma konuları ile uygulamalarının seçilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendi yaşamlarından hareketle yakın çevrelerinde yaptıkları gözlemler, edindikleri bilgiler ve ilgi duydukları konulara ilişkin yönlendirmeler yapılmalıdır. Böylece yazma eylemi öğrenciler için daha keyifli ve eğlenceli hale gelerek yazmaya karşı tutumlarında da olumlu değişimler gözlemlenecektir (Akkaya & Kırmızı, 2010, s. 4743). Öğrencilerin yazma uygulamalarına yönelik olumlu tutum göstermeleri için gerçekleştirilmesi gereken bir diğer davranış ise yazma uygulamaları değerlendirilirken olumlu ve artı tarafların dikkatlere sunularak öğrencilerin bir ürün ortaya koyma hazzı ile bir eylemi tamamlama başarısının hissettirilmesi gerekmektedir. Nitekim öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum sergilememelerinin en temel sebebi yazma uygulamalarında kendilerini başarısız hissetmeleridir (Tavşanlı, 2019, s. 57).

Türkçe öğretim programının (2019) genel amaçlar kısmında öğrencilere “okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” amaçlanmıştır. (MEB, 2019, s. 7). Bu ifade ile öğretim programında öğretmenlerden okuma ve yazma becerilerine ilişkin olumlu tutum kazandırılmasının önemi ortaya koyulmuştur. Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum sergilemelerinin iyileştiricisi ve müdahale edicisi konumunda yer alan öğretmenler, sürecin yönetilmesinde önemli işlevler üstlenmektedir. Öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilerin tutumlarına etki edecek olumsuz materyal, görev, iş vb. durumları elimine etmeleri gerekmektedir. Bu durumla alakalı Carter, (2010, ss. 3-4) tarafından öğretmenlerin sınıf içerisinde bir takım yapmaları gereken işlemler sıralanmıştır:

- Öğrencilerin yazma eylemlerine yönelik olumsuz söz ve davranışlardan kaçınılmalıdır.
- Öğrencilere hedeflerinin net olarak tespitini göstermek için derecelendirilmiş puanlama anahtarları kullanılmalıdır.
- Öğretmenler kendi yazılı ürünlerindeki hataları öğrencilere göstererek onları cesaretlendirmelidir.
- Öğrencilere yazma içeriği ile ilgili birden fazla alternatif sunulmalıdır.
- Öğrencilere yardımcı olacak şekilde yorumlar yapılmalıdır.

- Öğrencilerin yazma taslak çalışmalarıyla alakalı cesaretlendirici eleştiriler yapılmalıdır.
- Öğrencilere yazmaları için mekânsal bir sınır koymadan ve özgürce konu seçimi yapmaları için istedikleri kadar düşünme süresi verilmelidir.
- Öğrencilere yazma sürecinde kendilerine yardımcı olacak kaynaklara erişimleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler çalışmalarını sınıfla paylaşırken samimi bir şekilde dinlenilmelidir.
- Öğretmenler, tüm öğrencilerin çalışmalarına zaman ayırarak ilgilenmelidir.

Yazma uygulamaları sürecinde öğretmenler, öğrencilerin hata yaptıkları (örneğin, imla ve noktalama, sayfa düzeni, yazı güzelliği ve dil bilgisi kuralları) kısımların üzerinde yoğunlaşmamalıdır. Çalışmaların olumlu taraflarına yoğunlaşmak daha güdüleyici ve motivasyonel olacaktır. Ayrıca yazı yazma eylemi bir ceza aracı olarak kullanılmamalıdır. Aksi takdirde yazmaya yönelik olumsuz tutumları arttıracaktır (Santangelo, Harris & Graham, 2008, s. 87). Bu durum da öğrencilerin başarılarını ve yazmaya yönelik tutumlarını doğrudan etkileyecektir (Petric, 2002, s. 11; Göçer, 2014, s. 517).

Sonuç olarak yazma sürecinde öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum beslememeleri için öğrenme süreci ve sınıf ortamının bu hususlara dikkat edilerek düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü yazma süreci ile ilgili yaşanan her şey öğrencinin tutumunu ve davranışını doğrudan etkileyecektir. Bu sebeptir ki yazma etkinliklerinin, uygulamalarının ve sürecin nitelikli bir şekilde yazma eğitiminin ilke ve özellikleri bağlamında ele alınarak işlevsel hale getirilmesi ve öğrencilere bu dil becerisinin sevdirmesi sağlanmalıdır.

Metin ve Metin Türleri

Birey, yaşamında karşılaştığı durum ve olaylara zihninde yarattığı metinlerle bakar. Her yaşantısında zihninde oluşturduğu bu metinleri devreye koyarak durumları analiz eder ve değerlendirir. Oluşturduğu metinlerin çeşitliliği, durumlara farklı bakış açıları ile bakmasına olanak tanır (Tok & Tüzel, 2013, s. 89). Bu da bireyin yaşamında bir zenginlik oluşturarak farklı bağlamlar arasında ilişkiler kurmasına zemin oluşturur. Ayrıca öğrencilerin yaşantılardan oluşan bilgi ve deneyimlerini öğretim ortamlarına aktarmak, bir etkileşim ve iletişim ortamı oluşturmak gerekmektedir. Bu etkileşim dil aracılığı ile anlatma ve anlama becerileri bağlamında gerçekleştirilir. Becerilerinde temel materyali metinlerdir.

Metin kavramı ile ilgili alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. TDK (2018)' de metin kavramı “ Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü,

tekst ve basılı veya el yazması parça, tekst.” olarak tanımlamaktadır. Metin kavramını; Günay (2007, s. 44) birden çok birey tarafından sözlü ya da yazılı olarak dilsel göstergelerinin oluşturulduğu anlamlı bir yapı bütün, Karatay (2014a, s. 70) bir amaç dâhilinde kelime ve cümlelerin bir araya getirilmesi ile bütünleştirilmiş anlamlı ve somut bir bileşen, Karaağaç (2013, s. 585) bağdaşıklık ve tutarlılık bağlamında oluşturulan kelime ve cümlelerin belirli bir sınır içerisinde ve bir amaca yönelik üretilmiş sözlü ve yazılı dil unsurlarının bütünü; Güneş (2013b, s. 250) kelime, cümle ve paragrafların kişinin bilgi duygu ve düşüncelerini metin kontekstine sistematik bir düzenle taşıdığı anlamlı yapılar; Aşkın Balcı (2016, s. 17) ise anlamlı ve sıralı bir şekilde tasarlanan tümcelerin dil dizgesi dâhilinde üretilen dilsel kodların iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Tüm bu tanımlardan hareketle Ülper (2011, s. 850), tanımların çeşitliliği ile ilgili “Metin kavramına ilişkin ortaya bu denli çok tanım konmasında gerekçe olarak bir metni yapılandırma sürecinde görev yüklenen olguların çeşitliliği ve birbiri arasındaki karmaşık ilişki ağı gösterilebilir. Bir metni yapılandırma sürecinde dil bilgisel, işlevsel ve biçimsel özellikler görev yüklenmektedir” ifadelerini kullanarak metin kavramının birçok dilsel kodları barındıran kontekstine vurgu yapar.

Metinlerin ve metinler ile ilgili yapılan sınıflandırmaların hem eğitimciler hem veliler hem de öğrenciler açısından çok önemli bir yeri vardır. Bu sınıflandırma öğretmenlere iyi bir planlama yapma olanağı sunarken yazarlara da metnin yapısını düzenlemede kolaylık sağlar (Akyol, 2013, s. 184). Bu ihtiyaç literatürde birçok sınıflandırmanın yapılması ile giderilmeye çalışılmıştır. Alanyazındaki araştırmacılar tarafından metin türü farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Aktaş & Gündüz (2005, s. 36) metinleri; öğretici ve edebi metinler olarak ikiye ayırmıştır. Öğretici metinler; makale, fıkra, deneme, sohbet, köşe yazısı, gezi yazısı, eleştiri, anı, biyografi gibi bilgi amaçlı yazılan metinlerden oluşmaktadır. Edebi metinler ise destan, masal, fable, şiir, tiyatro, hikâye ve roman türlerinden oluşmaktadır. Yılmaz (2010, s. 6) metinleri; kurmaca ve kullanmalık metin olarak iki türe ayırır. Kurmaca metinler; şiir, roman, hikâye vb. türler iken kullanmalık metinler ise makale, deneme gibi bilgiye dayalı metinlerden oluşmaktadır. Güneş (2013b, s. 251) ise metinleri; düzenleme, yapı ve işlevlerine göre farklı şekilde tasnif etmiştir. Metinleri; sözlü metin, yazılı metin, görsel metin, basit metin, üst düzey metin, edebi metin, öğretici metin, özgün metin ve otantik metin olarak sınıflandırmıştır. İşeri (2017, ss. 155-156) de metinleri bilgilendirici (makale, tez, kitap vb.) ve anlatısal (şiir, hikâye, roman, anı, tiyatro) metin olarak iki boyuta ayırmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019, s. 16) ise metinler bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak üçe ayrılmıştır.

Öğrenciler, yaşamlarında iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için metinlere gereksinim duyar. Bu ihtiyaç, öğrencilerin metin türlerini öğrenmelerini gerekli kılmaktadır (Aslan, 2017, s. 132). Yazılı olarak ele alınan her şey bir metin yapısı taşımaktadır. En genel ifade ile bir metnin akşam eve dönüleceğine dair bırakılan bir nottan gazete ve dergi yazılarına kadar her şeyi kapsayan bir boyutu bulunmaktadır (Adalı, 2009, s. 221). Bu sebeple öğrencilerin metin ve metin türlerini öğrenmeleri oldukça önemlidir. Bu öğretim süreci de hiç şüphesiz anadili dersi olan Türkçe dersinde gerçekleşmektedir. Metinlerin öğrenciler üzerindeki yaşamsal ve zihinsel yönlerini belirterek Özbay (2002, s. 544) “Türkçe dersinde amaç, bir yönden okuma, yazma ve konuşma gibi psiko-motor becerileri geliştirmek, bir yandan da ders kitabında bulunan metinler aracılığıyla çocuğun düşünce gücünü, duygu, değer ve davranışlarının gelişmesini sağlamaktır.” diyerek metnin çok boyutlu bir bileşenden oluşan yapısına vurgu yapar.

Birçok bileşenden oluşan metin kavramının fonksiyonel yapısı, bir metnin birtakım temel ölçütleri barındırmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bir metnin işlevini yerine getirebilmesi için De Beaugrande & Dressler (1981) tarafından oluşturulan metinsellik niteliklerini taşıması gerekmektedir (Yılmaz, 2010, s. 5):

- Bağdaşıklık: Metnin yüzey yapısında bulunan sözcük, tümce gibi yapılardır.
- Bağlaşıklık: Metnin derin yapısında yer alan metin içi ilişkiler açısından oluşur.
- Amaçlılık: Yazarın bir metni niye kaleme aldığı yani amacıyla vermek istediği ileti ile ilgilidir.
- Kabul edilebilirlik: Okurun yazarla kurduğu iletişimidir. Okurun metni anlamlandırabilmesi ve yazarla iletişim kurabilmesi önemlidir.
- Bilgisellik: Metnin okura yeni bilgiler sunabilmesidir.
- Duruma uygunluk: Bir metnin bağlama ilişkin düzenlenmesidir.
- Metinlerarasılık: Metnin başka metinlerle ilişkilendirilerek yapılandırılmasıdır. Her metin bir metinle dolaylı ya da doğrudan ilişkili olma durumudur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019, s. 16) ise metinler bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak üçe ayrılmıştır. Bu çalışmada da bilgilendirici metin ve yapısına ilişkin açıklamalara yer verilmeye çalışılmıştır.

Bilgilendirici metin.

Okura bir konu hakkında bilgi vermek, okurun düşüncelerini değiştirmek, güçlendirmek ve farklı açılardan bakmasını sağlamak amacıyla kaleme alınan; temelinde bilgi verme amacı taşıyan metinlere bilgilendirici metin denilmektedir (Aktaş & Gündüz, 2005, s. 261). Bilgilendirici metinler; deneme, röportaj, mektup, fıkra, günlük, gezi yazıları, eleştiri, makale

gibi türlerden oluşmaktadır. Bu türlerde de bir konu hakkında bilgi vermek ya da bir durumu açıklamak amaçlandığından anlatım açık ve yalındır. Sözcükler gerçek anlamlarında kullanılır ve anlatımı detaylandırmak adına örnek, karşılaştırma ve tanımlara değinilir (Güneş, 2013a, s. 3).

Bu metin türünde dil, duygusal bir durumu aktarmak amacıyla kullanılmaz. Bu sebeple anlamsal çeşitlilik metinlerde çok sık görülmez. Her okurun bu metinlerden anladığı şey aynıdır ve farklı yorumlanmaya kapalıdır. Birey, bu metinlerden aldıkları ve öğrendiklerini yaşamında kullanabilir (Özdemir 2013, s. 37). Çünkü bu metinlerde ele alınanlar, gerçek hayatla ilgili nesne, olay ve durumlardan oluşur. Üslup kaygısının ve hayal gücünün olmadığı bu mantığa dayalı metinlerin yaşamda pratik olarak kullanışlılığı bulunmaktadır (Akbayır, 2007, ss. 259-260). Nesnel bir dilin kullanıldığı bilgilendirici metinlerin özelliklerini Sidekli, (2014, s. 177) aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Bu metinlerde amaç bilgi vermektir.
- Nesnel bilgilere yer verilen bu türde sözcükler ve tümceler gerçek anlamıyla kullanılır.
- Metin içinde tanımlamalara ve bilimsel verilere yer verilir.
- Sunulan bu somut ve sayısal veriler grafiklere, tablolara ve çizelgelere dönüştürülür.
- Anlatıcının nesnel bir tavrı ve tutumu görülür.
- Anlatım sade, yalın ve açıktır. Cümleler uzun ve karmaşık değildir.
- Metinlerde terimlere ve teknik ifadelerle sıklıkla yer verilir.
- Bu metinlerde okurun amacı bilgi edinmektir.
- Metin sonunda yazarın vermek istediği ileti/iletiler açık ve anlaşılırdır.

Her metin bileşeninde bir yapı taşır. Öyküleyici metin türü yapısında hikâyenin bileşenlerini (kahraman, olay, plan), bilgilendirici metin türünde ise bilgilerin ve fikirlerin metin üzerinde dizayn edilişi ile ilgili yapıları barındırır (Grabe, 2002, s. 252; Hall vd., 2005, s. 212). Araştırmacılar tarafından bilgilendirici metin yapısı farklı kategorize edilse de genel olarak sıralayıcı, tanımlayıcı, karşılaştırma, sebep-sonuç ve problem çözme olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Meyer, 1985, s. 269; Tompkins, 2002, s. 418; Akyol, 2013, s. 168; Coşkun, 2009a, s. 259):



Şekil 11. Bilgilendirici metin türleri.

Bilgilendirici metnin yapısında metnin içeriğine göre düzenlenen bu türlerin kendi iç bileşenlerinde bir takım özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler ile metnin içeriği ve anahtar kelimeler, bilgilendirici metnin türüne göre değişiklik göstermektedir. Okurların, yazarların, öğrencilerin ve en genel ifade ile metinle iştigal eden tüm ilgili kişilerin, bu metinleri anlayabilmesi ve yapısını daha iyi kavrayabilmesi için bilgilendirici metnin iç bileşenlerine ilişkin bu bilgilerden haberdar olması gerekmektedir.

Tanıtıcı metinler: Bu türde metinlerde genel olarak bir konu, kavram, kişi, nesne, düşünce, eşya gibi varlıkların yapıları ve özellikleri çeşitli açılardan tanıtılır (Balcı, 2013, s. 95). Bahsedilen özellikler, birden çok duyuya hitap edebilir ve metin içeriğinde grafik, çizelge gibi görseller kullanılabilir (Güneş, 2013b, s. 267). Tanıtıcı metinlerde “örneğin, en önemlisi, ilk olarak” sıklıkla kullanılan sözcüklerdir.

Kronolojik sıralayıcı metinler: Sıralayıcı metinlerde birbiri ile ilişkili olan durum ve olaylar, belirli aşamalarla anlatılır (Cook & Mayer, 1988, s. 449). Bu metne daha çok sosyal bilgiler ve tarih eserlerinde yer verilir. Öğrencilerin herhangi bir olay ve durumu sıralamaya uygun anlatabilmeleri için bu metin türü oldukça önemlidir. Bu türde anlatılacakların sıralamasını karıştırmamak, dikkat edilmesi gereken özelliklerden biridir (Balcı, 2013, s. 95). Sıralayıcı metinlerde “önce, sonra, daha önce, daha sonra, birinci, ikinci” gibi sözcükler sıklıkla kullanılmaktadır.

Sebep-Sonuç Metinleri: Bu metin türünde anlatılan olgu, nesne, eşya, olay ve durumların oluş nedenleri ile sonuçlarının neler olduğuna dair bilgilere yer verilerek aralarındaki nedensellik ilişkisine değinilir. Sebep-sonuç metinlerinde genellikle “bundan dolayı, nedeniyle, bunun için, bu yüzden, amacıyla, sonuç olarak” gibi anahtar kelimeler kullanılır (Ülper, 2010, s. 60; Tok & Küçük, 2014, s. 236).

Karşılaştırma Metinleri: Karşılaştırma metinlerinde bahsedilen konunun benzer ve farklı yönlerine değinilerek aralarında karşılaştırmalar yapılır. Karşılaştırılan unsur, nesne, varlık, olay gibi durumların benzerlik ve farklılıklarını belirtmek için “gibi, benzer olarak, buna

rağmen, farklı olarak, ikisi arasında, böylece, bunun yerine, karşılaştırdığımızda, arasındaki fark, böylece” gibi sözcükler kullanılır (Güneş, 2013b, s. 268).

Problem Çözme: Bu kapsamda yer alan metinlerde bir problem ve problemin çözümüne ilişkin durumlara değinilir (Ülper, 2010, s. 61). Problem çözmeye dayalı metin türünde sırasıyla problemin ortaya konulması, problemin nedenleri, problemin çözüm yolları ve sonuç aşamalarına yer verilir (Coşkun, 2009a, s. 261).

Bilgilendirici metin yapılarının öyküleyici metinlerden farklı oluşu ve yapısında yukarıda bahsedilen bileşenleri kapsaması, beraberinde öğrenciler açısından birtakım zorluklar getirmiştir. Bilgilendirici metinler içerik, kavram ve yapı bakımından öyküleyici metinlere göre daha yoğun bir yapıya sahiptir. Bu metinlerde konuya ilişkin yeni bilgi ve düşüncelere yer verilirken öyküleyici metin yapısında bu durum görülmez. Öyküleyici metinlerde bir olay ya durum mutlu bir sonla biterken; bilgilendirici metinlerde konunun metnin bileşenlerine uygun bir şekilde anlatılması ve aktarılması vardır. Bilgilendirici metnin bu yapısı, aynı zamanda öğrencinin bilgileri düzenleme sürecine işlevsellik kazandırır (Akhondi, 2011, s. 368). Öğrenciler, küçük yaşlardan itibaren öyküleyici metinle vakit geçirmekte aileden ve çevreden duydukları hikâye ve masallarla bu türe aşinalık sağlamaktadır. Bu durumda öğrencilerin öyküleyici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha kolay kavramasına zemin oluşturur. Fakat bilgilendirici metinlerle okul hayatında karşılaşır. Bu durum da öğrencilerin bu metin türünü daha zor öğrenmelerine neden olmaktadır (Gunning, 2003, s. 319). Fakat okul sürecinde de bu metin türüne gereken önem verilmemekte yeterli uygulamalar yapılmamaktadır (Duke, 2000, s. 209). Ayrıca okul sürecinin ilk yıllarında öğrencilerin bilişsel yeterlilikleri ve zihinsel gelişimleri sınırlı olduğundan dolayı bilgilendirici metin türünü anlamakta zorluk yaşamaktadırlar (Uygun, 2012, s. 39). Bir diğer önemli husus ise bilgilendirici metin türünün tespitidir. Bir metin içinde birden fazla bilgilendirici metin yapısının olması, metin türü hakkında belirginleşmeyen bir muğlaklık oluşturmaktadır. Bu nedenle bilgilendirici metin öğretiminde metnin geneline hâkim olan yapı ve içerik üzerinden metnin türünün ne olduğuna karar verilmesi kolaylaşır (Tompkins, 2006, s. 274). Böylece bilgilendirici metin türünde zorluk yaşayan öğrencilerin olumsuz tutum yaşamalarının önüne geçilebilir.

Öğrencilerin bilgilendirici metin yapısını daha iyi anlamaları, bu metin türü ile geçirdikleri vakitle doğru orantılıdır. Bu metin türü ile ilgili dil becerileri bağlamında ne kadar farklı çalışma yapılırsa yani hem dinleme hem konuşma hem okuma hem de yazma alanlarına ilişkin uygulamaların olması, bilgilendirici metni anlamalarını kolaylaştıracaktır. Öğretmenler, bu metin türünü öğretme sürecinde öğrencilerin seviyesine uygunluğunu göz önünde bulundurarak daha iyi anlamalarına yönelik görsel ve sözel desteklerle anlamalarını

sağlamalıdır (Hall, Sabey & McClellan, 2005, s. 219). Bu metinlerde asıl önem teşkil eden ana fikirdir. Çünkü verilmek istenen ileti, bu ana fikir etrafında şekillenmektedir. Ana fikirden sonra en önemli unsur ise yardımcı fikirlerdir. Daha sonra metin içinde yer alan küçük yapı unsurları gelir. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle ana fikir ve yardımcı fikirlerin bulunmasına yönelik çalışmalar yapması ve bunların birbirleri ile olan etkileşimine dikkat çekerek anlamalarını sağlaması gerekmektedir (Sidekli, 2014, s. 185). Ayrıca metin türlerini bilmek, öğrenciye yazma sürecinde amacına göre seçeceği üslubu, kullanacağı anlatım biçimleri ile düşüncüyü geliştirme yollarını yerinde kullanabilmeyi öğretir (Çeçen, 2013, s. 133).

Bilgilendirici metin öğretimi, yazma becerisinde hedeflenen amaçlara ve kazanımlara ulaşılması açısından oldukça önemlidir. Yazma becerisi ile ilgili uygulama ve etkinliklere geçilmeden önce bu metin türüne yönelik bilgilerin muhakkak öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, bilgilendirici metnin işlevini ve yapısını tanıyarak yazma eyleminde başarılı olabilir. Bu nedenle nitelikli bir yazma eğitiminin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin, bilgilendirici metnin tüm bileşenlerini öğrencilere kavratmaları daha sonra yazma uygulamalarını gerçekleştirmeleri gerekmektedir.

İlgili Çalışmalar

Üstbiliş kavramı ilk kez 1979 yılında yurt dışında kullanılmıştır. Türkiye’de ise üstbiliş ile ilgili çalışmalar son dönemde ağırlık kazanmıştır. Üstbilişin öğrenme süreçleri ile öğrenme alanlarına etkisine dair yayımlanan tezler ve makaleler bulunmaktadır. Türkiye’de ise üstbilişin dil becerileri ile ele alındığı çalışma sayısı oldukça azdır.

Üstbiliş ile yazma eğitiminin geliştirilmeye çalışıldığı araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların farklı sınıf ve seviyeler üzerinde uygulandığı görülmektedir. Yazma eğitiminin ilkokuldan itibaren kazandırılmaya ve geliştirilmeye çalışılan bir beceri olması itibari ile üstbiliş yazma çalışmalarına ilköğretimde yer verildiği gibi yükseköğretimde de yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de üstbilişin yazma becerisi üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışma sayısı oldukça azdır. Kaya (2016), öğrencilerin hikâye yazma becerilerini üstbilişsel beceri odaklı yazma süreciyle inceleyerek üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini ölçmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilerin yazılı ürünlerinde ve yazma performanslarında nasıl bir değişim olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma 8 hafta sürmüş ve 64 öğrenci ile yürütülmüştür. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu çalışma üstbilişsel stratejilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Camadan (2020), da üstbilişsel strateji eğitimi ile lisans seviyesindeki öğrencilerin İngilizce akademik yazma

becerilerinin ve üstbilişsel yazma farkındalıklarının geliştirilmesini amaçladığı çalışmasını karma yöntem ile yürütmüş ve on hafta sürmüştür. İki deney ve iki kontrol grubuyla çalışılan araştırmada üstbiliş strateji eğitiminin deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarını arttırdığı ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde de katılımcılar, üstbiliş strateji eğitimini faydalı bulduklarına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Uluslararası literatürde üstbilişin yazma becerisine olan etkisine yönelik birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Wischgoll (2017) tez çalışmasında yükseköğretimdeki öğrencilerin akademik yazı eğitimlerini bilişsel ve üstbilişsel etkinliklere dayalı bir programla incelemiştir. Bilişsel yazma etkinliklerinin üstbilişsel yazma stratejileri ile birlikte kullanılmasının akademik yazma becerilerinin kazanılmasına ve metin kalitesinin geliştirilmesine etkisini araştırmıştır. Yazma sürecinde uygulama eğitiminin etkili olduğu, uygun geri bildirimlerin verildiği, yazma ürünlerinin niteliklerinin arttığı, kendini değerlendirme stratejisinin başarıyı olumlu yönde etkilediği ve yazma sürecinde üstbilişsel desteğe ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle kendini izleme stratejisi eğitimi alan öğrencilerin akademik yazma becerilerinin ve metin oluşturma süreçlerinin daha nitelikli geçtiğine dair bulgulara ulaşılmıştır. Volpe (2016) çalışmasında yazma sürecinin; rehber konumunda olan öğretmen tarafından yürütülmesinin öğrencilerin yazılı performanslarını etkilediği, öğrencilerin biliş üstü bilgi birikimlerini geliştirebildiği, öğrencilerin dikkat, öğrenme ve kişisel sistemlerini düzenleme olanağı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yazma sürecinde öğrenciler, yaşadıkları zorlukları ortadan kaldırarak üstbilişsel bilgiyi uygulama ve geliştirme olanağına sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada üstbilişin zihinsel süreçleri etkilediği ve bunun sonucunda ise işleyen bellek ile yazı yazma performansını iyileştirdiği öne sürülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin üstbilişsel becerilerini geliştirebildikleri, bilişsel bilişlerini daha iyi yönetmek adına üstbilişlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Knospe (2017) araştırmasında yabancı dil öğrenme sürecinde yazma becerilerini geliştirmek için kullanılan yazma stratejileri ile üstbilişsel odaklı öğretim yaklaşımının etkisini araştırmıştır. Çalışmada tartışmacı metinlerin yazılmasına ilişkin bir müdahale programı uygulanmıştır. Araştırmaya 15 ve 16 yaş düzeyinde İsveç'te yer alan lise seviyesindeki iki sınıf katılmıştır. Müdahale programının uygulandığı grupla tartışmacı metinleri yazdıkları her haftadan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma gelişimleri yazma ürünleri, süreçleri ve üstbilişsel bilgileri olmak üzere üç aşama üzerinden incelenmiştir. Yazılan metinler ise hem analitik hem bütüncül olarak puanlanmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca günlük dosyaları ile yazma süreçleriyle alakalı veriler toplanmıştır. Üstbilişsel bilgi düzeyleri araştırılarak öğrencilerin tutumlarına, performanslarına ve davranışlarına etki eden bir takım değişkenler

ortaya koyulmuştur. Araştırmanın sonucunda üstbilişsel bilginin öğrenilmesi öğrencilerin performanslarını, strateji kullanımlarını ve dilsel özelliklerini geliştirmiştir. Ayrıca yazma stratejilerinin öğrenilmesi ve üstbilişsel bilgi becerilerinin kazanılmasının dil öğrenimini kolaylaştırdığı ve ileri düzeye taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Lee, Liu & Wang (2013) WebQuest'e dayalı üstbilişsel öğrenme etkinliklerinin lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin yazma performanslarına ve üstbilişsel farkındalıklarına olan etkisini test ettiği araştırma on haftadan oluşmaktadır. Süreç sonunda öğrencilerin yazmayı planlama, düzenleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerden oluşan bu becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca etkisi test edilen değişkenin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiği sonuca ulaşılmıştır.

Mansor, Talafhah & Al- Shorman (2018) tarafından üstbilişsel strateji eğitiminin 12. sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunu Ürdün'de devlet okullarında ve özel okullarda yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan ve öğrenme güçlüğü olan öğrenciler oluşturmaktadır. 80 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrenciler deney (özel okullardan 20 öğrenci, devlet okullarından 20 öğrenci) ve kontrol gruplarına (özel okullardan 20 öğrenci, devlet okullarından 20 öğrenci) ayrılmıştır ve deney grubunda yer alan öğrencilere 12 hafta boyunca üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Üstbilişsel yazma sürecine dayalı çalışmada yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kompozisyon yazma sınavları (ön test ve son test olarak) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Kodituwakku (2013) araştırmasında Sri Lankalı ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilerinin belirlenmesini ve bu strateji kullanımının sınıflara, cinsiyete, köy ve merkez okullara göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında yazılı ürünler, gözlemler ve anketler yapılmıştır. Çalışmada kız öğrenciler yazma sürecinin planlama aşaması üzerinde daha çok dururken erkek öğrenciler yazma aşaması üzerinde daha çok durmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma süreçleri ile ilgili üstbilişsel farkındalık göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Redwine, Leggette & Prather (2017) öğrencilerin yazma süreçlerini, üstbilişlerini ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmede yansımanın etkisini test etmiştir. Yansıma ile öğrenciler, yazdıklarını eleştirme ve değerlendirme fırsatı yakalar. 16 öğrencinin üstbilişsel yazma yansımaları; yazma becerileri, yazma stratejileri ve bilgi aktarımında üstbilişsel farkındalığı bağlamında yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda üstbilişsel farkındalığın öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma stratejilerini geliştirdikleri görülmüştür. De Silva (2015) araştırmasında 24 hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilere bilişsel

ve üstbilişsel strateji eğitimi vererek bu stratejilerin yazma başarısına etkisini test etmeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak ölçek ve yazılı ürüne dayalı uygulama kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Lestari (2017) çalışmasında üstbilişsel stratejilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini test etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin nitelikli bir metin yazma sürecinde hangi üstbilişsel stratejileri kullandığı ve ağırlıkta olarak hangi stratejilerin kullanıldığı sorularına yanıt aranmıştır. 11 sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmada veri toplama araçları olarak yazma uygulamaları ve anketler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmayı sevdikleri ve metin yazmada üstbilişsel strateji kullanımının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Negretti (2012) çalışmasında akademik yazma becerisinde üstbilişsel farkındalığın zamanla nasıl bir gelişme gösterdiği, öğrencelerin bu bağlamda yazmaya ilişkin algıları ile strateji kullanımları arasındaki ilişkinin boyutlarının araştırılması amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı süreçte öğrenciler akademik seviyede kompozisyon yazmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile yazma stratejilerini daha uyumlu bir şekilde kullandıkları ve yazma sürecine adapte ettikleri aynı zamanda öz düzenleme ile yazma becerilerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Panahandeh & Asl (2014) da üstbilişsel stratejileri eğitiminin yabancı dil öğrenen lisans seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmada deney grubuna üstbilişe dayalı yazma eğitimi verirken kontrol grubuna da mevcut programda yer alan ürüne dayalı yazma uygulamalarına yer vermiştir. Sekiz haftadan oluşan ve altmış kişi ile yürütülen çalışmada deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Díaz (2013) ön test son test yarı deneysel model ile yürüttüğü araştırmasında veri toplama araçları olarak anket, günlük ve yazma çalışmalarını kullanmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazma aşamasında planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullandıklarını tespit etmiştir. Böylece öğrenciler, stratejileri kullanarak yazma sürecinde yaptıkları hataları belirleyerek düzeltme imkânına sahip olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgular stratejilerin öğretilbilir olduğunu ve üstbilişsel yazma stratejilerinin öğrenme sürecindeki denetimi sağladığını göstermiştir. Sonuç olarak öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanmalarının hem yazma performanslarını geliştirdiği hem de özerk öğrenme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Pitenoe, Modaberi & Ardestani (2017) araştırmasında bilişsel ve üstbilişsel yazma stratejilerinin İranlı öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini test etmeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu iki deney bir kontrol grubu olmak üzere 75 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bilişsel ve üstbilişsel çalışma grupları arasında yapılan karşılaştırmaya göre üstbilişsel yazma stratejilerinin uygulandığı grubun bilişsel yazma stratejilerinin

uygulandığı gruba göre daha başarılı performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Goctu (2017) çalışmasında 15 kişiden oluşan 1. sınıf fakülte öğrencilerinin akademik yazılı ürünlerinde üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve üstbilişsel stratejilerin farkında olup olmadıklarına dair durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılardan çok azının üstbilişsel stratejileri kullandıklarını ve üstbilişsel farkındalığa çok az sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma, yazma eğitiminde farkındalığı arttırmak, öğrencilerin özerkliğini kazanmalarına yardımcı olmak ve üstbilişsel stratejilerin tanıtılma amacına hizmet etmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, yukarıda temas edilen kaynaklarda da görüldüğü gibi üstbilişsel stratejilerin ya da üstbilişe dayalı eğitimin öğrencilerin yazma becerilerine ve üstbilişsel farkındalıklarına olan etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Çalışmaların çoğunluğunda deneysel desen kullanılmış, üstbilişin yazmaya olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Yazma becerisinin bilişsel süreçler gerektirmesi, üstbilişsel becerilerinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda üstbilişe dayalı eğitimin ya da üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmede olumlu etkisinin olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Ayrıca yazma becerisinin geliştirilmesinde üstbilişsel farkındalığın önemi de ortaya konulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma süreci, araştırma yöntemi ve deseni, etkinliklere dayalı uygulama programının geliştirilmesi, çalışma gruplarının oluşturulması, deney ve kontrol gruplarına yönelik işlemler, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Süreci

Araştırmanın şekillenme sürecinden sonlanmasına kadar takip edilen aşamalar, aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:



Şekil 12. Araştırma süreci.

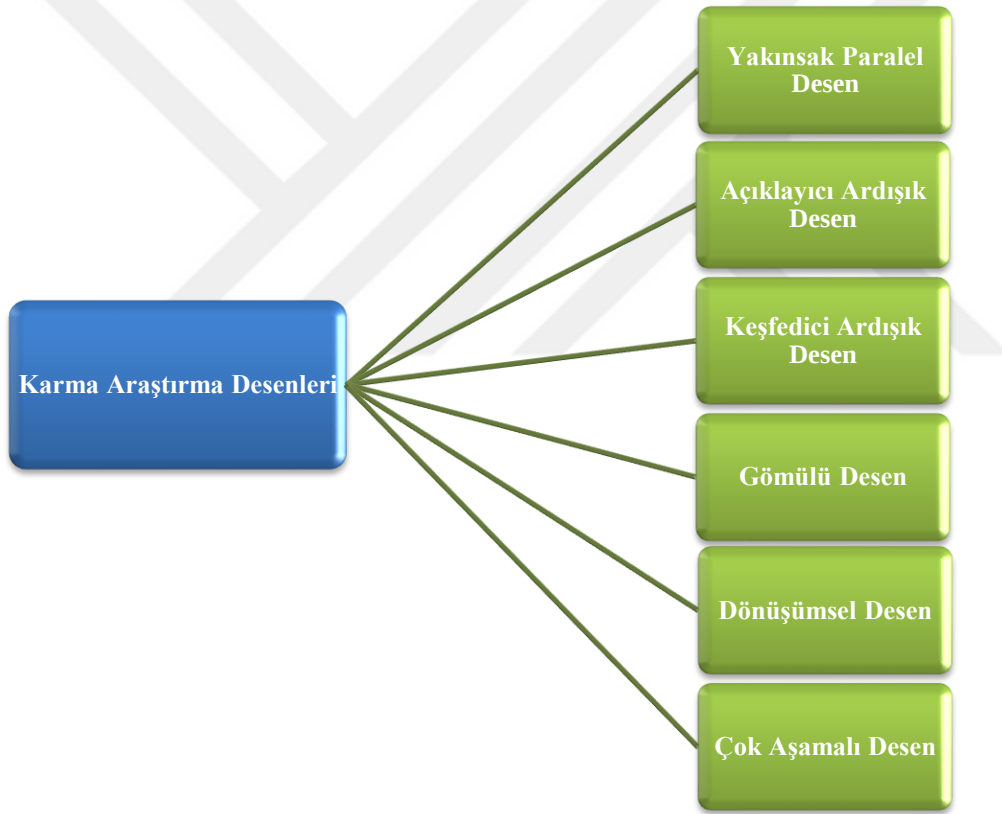
Araştırma Yöntemi

Bilim dünyasında araştırmacılar, çalışmalarını gerçekleştirirken bir paradigmayla temellendirir. Bu temellendirme sürecine nesnel bir anlayışla yaklaşılarak “ne kadar” sorusunun yanıtı aranabildiği gibi öznel bir bakış açısıyla da “neden ve niçin” sorularına yanıt aranan bir paradigmaya da dayandırılabilir. Bu iki anlayış üzerinden pragmatik bir yaklaşımla artı yönlerin alınıp eksik yönlerin farklı yollarla tamamlanmaya çalışılması, araştırma yöntemlerinde farklı alternatiflere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Böylece “ne kadar” sorusu ile nicel araştırmaları “ne için ve nasıl” sorularıyla da nitel araştırmaların aynı düzlemde bu sorulara yanıt aramaya çalışması, karma araştırma yöntemlerin doğuşuna zemin hazırlamıştır (Kayaalp, 2020, s. 35). Ayrıca günümüz dünyasında gerçekleştirilen çalışmaların daha girift ve disiplinlerarası olması sebebiyle birçok araştırmacı, araştırma yöntemlerinin çeşitlenerek bir yöntemin başka bir yöntemle tamamlanması gereğini belirtmektedir (Johnson & Onwuegbuzie 2004, s.15). Bu çalışmada da üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisinin ortaya konulması amacıyla nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte elde edildiği karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nicel ya da nitel verilerin analizinde araştırma problemlerinin verilerini daha detaylandırılması adına veri kaynaklarını artırarak araştırmanın sonuçlarını daha sağlıklı hale getirir. Aynı zamanda verileri aynı anda birbirlerine tamamlar, birleştirir ve verileri daha ayrıntılı halde resmeder (Creswell & Plano Clark, 2015, s.6). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birleştirilmesi araştırmacılara birtakım katkılar sunmaktadır (Creswell, 2017, s.16):

- Araştırma problemleri ile ilgili elde edilen nicel ve nitel verilerden daha detaylı ve ayrıntılı bir bakış açısı sunar.
- Nicel verilerden elde edilen kapalı uçlu yanıtların ve nitel verilerden edinilen açık uçlu kişisel verilerden oluşan farklı perspektifler sunar.
- Araştırmanın nicel bilgilerine, katılımcıların kişisel yaşantılarıyla ilgili detaylı nitel bilgiler eklenilmesine olanak tanır.
- Uygulama sürecinin, katılımcılara ve uygulama ortamına uygunluğunun teyit edilmesine ilişkin bireylerle saptamalar yapılmasına imkân tanır.

Karma araştırmaların iki boyutu vardır. İlki, verilerin toplanma zamanı ile ilgili olan zaman boyutu diğeri de araştırmacının nicel ya da nitel hangi paradigma üzerinde nasıl temellendirdiğine dair boyuttur (Christiensen, Turner & Johnson, 2011, s. 382). Karma yöntem araştırmalarının, çalışma sahasına çeşitli spektrumlar getirmesi bu yöntem araştırmalarına olan ilgiyi arttırmıştır. Bu nedenle Greene, Caracelli & Graham (1989, ss. 256-257) tarafından karma

yöntemin neden kullanıldığına dair birtakım gerekçeler sıralanmıştır: farklı yöntemlerden edinilen sonuçların birbirine uyumundan oluşan çeşitleme; yine aynı şekilde bu yöntemlerden çıkan sonuçların entegre edilerek zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesini kapsayan tamamlayıcılık; bir yöntemin sonucunun diğer yöntemin sonucunu geliştirmesine dayanan geliştirme; kuramsal boyut ile araştırmanın soruları ve sonuçlarının diğer yöntemdeki soruları ve sonuçları şekillendirmesinden oluşan başlatma ve çeşitli irdeleme boyutları için farklı yöntemlerin kullanılarak irdeleme kapsamının genişletilmesini içeren genişletme bahsedilen gerekçelerdendir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasından oluşan karma yöntem araştırmaları Creswell & Plano Clark (2015, ss. 77–80) tarafından altı farklı desenle sınıflandırılmıştır:



Şekil 13. Karma Araştırma Desenleri.

Karma araştırma desenlerinde edinilen nicel ve nitel veriler, araştırmacı tarafından farklı aşamalar içerisinde birleştirilebilir. Verileri birleştirme işlemi, çalışmanın nicel ve nitel boyutlarının açık bir şekilde ilişkilendirilmesidir. Bu birleştirme eylemi, kaynaştırma ya da bütünleştirme olarak da adlandırılmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 74). Böylece araştırmanın problemi, daha iyi anlaşılacak ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde cevaplandırılmaktadır. Aynı zamanda araştırmacıya geniş bir perspektiften bakış açısı sunarak

süreç içerisinde karşılaşılmaması muhtemel sorunların asgari seviyeye inmesine yardımcı olmaktadır (Creswell, 2017, s. 80).

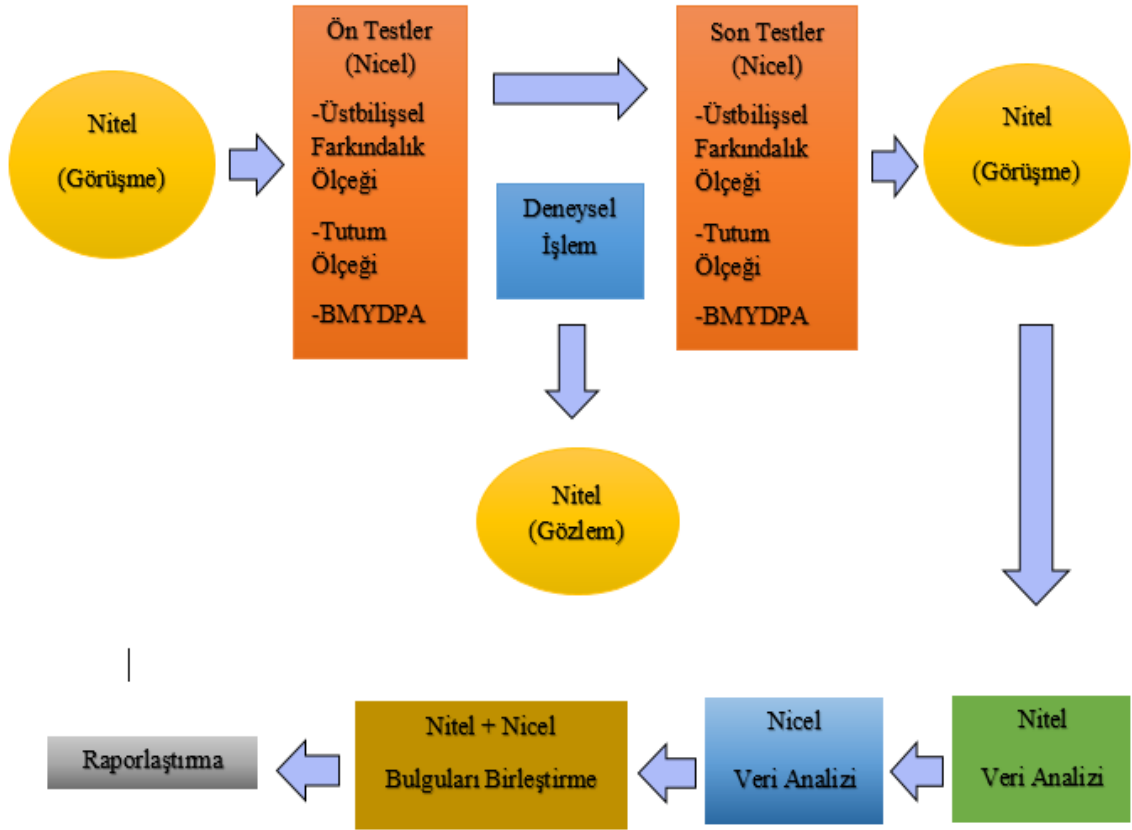
Araştırma Deseni

Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından gömülü desen kullanılmıştır. Bu desen, tek bir veri biçiminin yeterli olmadığı araştırmanın sorularına ilişkin farklı veri biçimlerini gerektiren durumlarda kullanılır. Gömülü desen, bir ya da birden çok veri biçiminin (nitel veya nicel ya da nicel-nitel birlikte) daha geniş bir desen (deneysel, etnografya vb.) içerisine gömülü olduğu karma yöntem desenidir. Araştırmacılar, genel olarak deneysel desenin içerisine nitel verilerin gömüldüğü formatı kullanmaktadır. Bu desende; ölçme araçlarının geliştirildiği deneysel çalışmanın öncesinde, uygulamanın etkilerinin incelendiği deney sürecinde ve uygulamanın sonuçlarının açıklandığı deney sonrasında nitel veriler toplanır ve analiz edilir (Creswell & Plano-Clark, 2015, ss. 98-103).

Araştırma aşamasında nitel ve nicel verilerin eş zamanlı olarak ya da sıralı bir şekilde toplanılmasının amaçlandığı gömülü desende, bir veri biçiminin diğer veri biçimini desteklemesi gerektiğini belirten Creswell (2011, s. 545) gömülü desenin yürütülmesinde takip edilen aşamalara değinir:

- Araştırmacılar, ilk olarak birincil veri türünü toplar, daha sonra destekleyici olan ikincil veri türüyle uygulama sürecini devam ettirir.
- Araştırmacılar, birincil veri türünden elde edemedikleri bilgilere ulaşabilmek veya bilgi çeşitlerini zenginleştirmek için ikincil veri türlerini kullanmaktadır. Bu zenginleştirme işlemi, birincil veri türünün sorduğu sorulardan farklı olan bir sorunun incelenmesi eylemidir. Elde edilen nicel veriler sürecin etkisi hakkında veriler sunarken, nitel veriler katılımcıların sürece bakış açılarıyla verileri destekler.
- Araştırmacılar, süreçte elde ettikleri nicel ve nitel verileri ayrı olarak analiz ederken raporlaştırma aşamasında birlikte yorumlamaktadır.

Araştırma kapsamında üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlik uygulamaları programının geliştirilmesinde gömülü desenin aşamaları takip edilmiştir. Deneysel çalışmanın öncesi, sırası ve sonrasında gömülü desenin yapısına uygun olarak nitel boyutlar sürece dâhil edilmiştir. Nitel veriler deneysel çalışma öncesinde programın hazırlanması, planlanması ve ölçme araçların geliştirilmesi bakımından; deneysel çalışma esnasında, sürecin açıklanması ve betimlenmesine destek olması açısından; deneysel çalışmanın sonunda ise uygulamanın katılımcılara etkisinin belirlenmesi ile birlikte sürece ve sonuçlara karşı bakış açılarının resmedilmesi amacıyla kullanılmıştır.



Şekil 14. Gömülü desen.

Karma yöntem ile gerçekleştirilen bu araştırmada nicel ve nitel boyutların birbirinden ayrı tutulmaması için süreç karmalama merkeziliği ile yürütülmüştür. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda bir belirleyici unsur olarak yer alan karmalama, karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel boyutun birbirine bağlanması, birleştirilmesi ya da gömülmesi sürecini tanımlamaktadır (Creamer, 2018, s. 7). Bu çalışmanın amaç, problem, yöntem, bulgular ve tartışma aşamaları karmalama merkeziliği bağlamında yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutu.

Deneyisel çalışmalar, bilimsel yöntemler içerisinde kesin yargılara ulaşan araştırma yöntemleridir. Araştırmacılar, deneyisel süreç içerisinde karşılaştırılabilen işlemleri uygulayarak etkilerini test eder ve böylece araştırmanın sonuçlarından hareketle kesin yorumlara ulaşılabilceği hedeflenir (Büyüköztürk vd. 2016, s. 17). Nicel araştırmalar deneyisel ve deneyisel olmayan desenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Deneyisel desenler ise zayıf deneyisel desen, gerçek deneyisel desen, yarı deneyisel desen olarak sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk vd. 2016, s. 198).

Araştırmanın nicel boyutunda, karma gömülü desene uygun olarak ön test-son test kontrol gruplu deneyisel desenden faydalanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneyisel

desende, ilk olarak daha önce belirlenmiş olan denek havuzundan seçkisiz atama yoluyla iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak tayin edilir. Sonrasında iki grup ya da gruplar arasında yer alan deneklerin deneysel çalışma öncesinde bağımlı değişken/değişkenler ile ilgili ölçümleri alınır. Etkisi test edilen uygulama, süreç boyunca deneysel grupta işlenirken kontrol grubunda işlenmez. En son aşamada ise gruplarda yer alan deneklerin bağımlı değişken/değişkenlere ilişkin ölçümleri aynı araç ve eş değer formlara aracılığı ile tekrar elde edilir (Büyüköztürk vd. 2016, s. 204). Bu bağlamda deney grubu öğrencilerine Türkçe öğretmeni tarafından üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlikler uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine de aynı Türkçe öğretmeni tarafından mevcut öğretim programı uygulanarak bilgilendirici metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte her iki gruba da deneysel işlemten önce bilgilendirici metin türünde yazı yazdırılarak “üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği” ve “yazmaya yönelik tutum ölçeği” uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda da aynı testler deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Tablo 1’de deneysel desenin simgesel gösterimi ele alınmıştır.

Tablo 1. *Deneysel İşlem Simgesel Gösterimi*

	Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Seçkisiz Atama	Deney Grubu	O1	Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Uygulanması	O1
	Kontrol Grubu	O1	Mevcut Müfredatın Uygulanması	O1
	Deney Grubu	O2	Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Uygulanması	O2
	Kontrol Grubu	O2	Mevcut Müfredatın Uygulanması	O2

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının denk olup olmadığına dair bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’te gösterilmiştir.

Tablo 2. *Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Yazma Puanları	K1+K2	47	65,30	96	0,29	0,804
	D1+D2	51	66,10			
Üstbiliş Puanları	K1+K2	47	62,38	96	0,73	0,464
	D1+D2	51	60,98			
Tutum Puanları	K1+K2	47	61,38	96	0,32	0,752
	D1+D2	51	65,30			

Not: *p< .05

Tablo 2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($p > .05$). Buna göre her iki grubun erişim düzeylerinin, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve yazmaya yönelik tutum puanlarının benzer olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının başarı, tutum ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamsız olmaları deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer ve denk olduklarının kanıtı niteliğindedir.

Araştırmanın nitel boyutu.

Karma yöntem araştırmalarında çalışmanın nitel boyutu açık uçlu sorular, görüşmeler, dokümanlar ve günlükler aracılığı ile gerçekleştirilebilir (Brannen & Halcomb, 2009, s. 68). Nitel araştırmalar, araştırmacıya bütüncül bir bakış açısı sağlar. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılarak konuların ve durumların gerçekçi bir yaklaşımla esas alındığı süreçten oluşur (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). Burada esas amaç, nicelik ve istatistiksel olarak bir sonuca ulaşmak değil araştırılan olgu ve olayların detaylı bir şekilde incelenerek neden ve nasıl soruları ile bütüncül bir yaklaşım kazandırmaktır (Koçyiğit, 2018, s. 217).

Araştırmanın nitel boyutunda, etkinlik uygulamalarının hazırlanmasına yönelik alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerin deneyimlenmesini kapsayan fenomenolojik araştırma ve uygulamanın geliştirilme sürecini kapsayan doküman inceleme kullanılmıştır. Deneyisel çalışmanın ilk adımında üstbilişe dayalı etkinlik uygulamaları ile ilgili alan uzmanlarından, oluşturulan programa ilişkin görüşler alınarak çalışmanın uygulanabilirliği, sınırlılıkları, geliştirilmesi gibi fikirlerine başvurulmuştur. Yani üstbiliş ve yazma alanlarına ilişkin olgu, deneyim, bilgi ve yaşantıları olan alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunun bir ayağını fenomenolojik araştırma oluşturmaktadır. Fenomenolojik araştırma, kişisel deneyimlere dayalı olarak bireylerin yaşantıları ile ilgilenmekte, olgu, olay ve durumlara bakış açılarıyla kişilerin algılarını incelemektedir. Bir diğer ifade ile deneyimlerin dışa yansımadır. Bu yaklaşımda olguların tanımlanmasında, bireyin kendi sözcükleri, cümleleri ve deneyimleri önemli rol oynamaktadır (Baş & Akturan, 2008, ss. 84-87).

Araştırmanın nitel boyutunun diğer aşamasında ise doküman inceleme kullanılmıştır. Üstbiliş ve yazma kavramlarına ilişkin literatür taraması yapılmış ve bu kavramlarla ilgili dokümanlar incelenerek kuramsal bilgilere ulaşılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması planlanan olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. En genel ifade ile var olan kaynaklardan veri elde etme metodudur. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü test etme, verileri anlama ve analiz aşamalarından oluşmaktadır. Doküman

incelemesi, veri çeşitlemesine zemin oluşturduğu için geçerliliği arttırmaktadır. Bu durumda da bu yöntemin gözlem ve görüşme yöntemleri ile birlikte kullanılması alanyazında önemli görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016, ss. 187-188). Alan uzmanlarından ve dokümanlardan elde edilen veriler bütünleştirilerek etkinlik uygulamalarına dayalı program hazırlanmış ve bu program temalara ve kodlara ayrılarak betimlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu ve katılımcıları.

Karma yöntem araştırmalarının doğasına uygun olarak literatürde de yer alan ve örnekleme stratejilerinden biri olan, çalışmanın nicel ve nitel örnekleminde aynı bireylerin seçildiği örnekleme türüne özdeş örnekleme denilir (Mertens, 2014, s. 334). Bu araştırmada da özdeş örnekleme kullanılarak araştırmanın çalışma grubunu Ağrı il merkezindeki deney ve kontrol gruplarından oluşan okulların 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinde bu yaştaki çocukların (12-15) soyut işlemler döneminde bulunmaları ve öğrencilerin bu yaş aralıklarında üstbiliş bilgi ve becerileri daha hızlı kavramaları etkili olmuştur (Lee & Chen 1996, s. 363). Ayrıca Piaget ve diğer kuramcılar çocukların ergenlikle birlikte üstbilişsel becerilerinin geliştiğini ifade eder. Özellikle araştırmacılar erken ergenlik döneminde, üstbilişsel becerilerin yavaş yavaş kazanıldığını belirtir. Bu bağlamda erken ergenlik döneminde öğrencilerin henüz üstbilişsel becerilerinin gelişmemiş olma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır (Müldür, 2017, s. 114). Araştırmanın 8.sınıf öğrencileri ile yapılmasının bir diğer nedeni, Türkçe Dersi Öğretim Programında bilgilendirici metin yazma becerisinin 8. sınıf sonuna kadar kazandırılmasıdır.

Nicel boyut için çalışma grubu.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Ağrı il merkezinde, evrende yer alan birimler içerisinde okulların seçilmesi için basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 80) basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) en iyi örnekleme yöntemlerinden biri olarak açıklamaktadır. Bu örnekleme yönteminde evrende yer alan birimlerin tamamı ortaya konularak örneklem biriminin büyüklüğüne göre seçim yapılır. Bu bağlamda 8.sınıf öğrencilerinin bulunduğu il merkezindeki okullar içerisinde örneklem birimlerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilerek okulların seçimi yapılmıştır. Bu okullar içerisinde de basit seçkisiz yöntemle örneklem belirlenir. Örneklem birimleri arasında eşit seçilme olanağı olan birimlerden biri ya da bir kaçının seçildiği yöntemle basit seçkisiz örnekleme denilmektedir. Bu örnekleme yönteminde evrende yer alan tüm birimler eşittir. Yani seçilme olasılıkları aynıdır ve bir yanlılık durumu söz konusu değildir (Büyüköztürk vd, 2016, s. 85).

Araştırmanın çalışma gruplarını, O1 okulunun deney grubundan 25, kontrol grubundan 23 öğrenci oluşturmuştur. O2 okulunda ise deney grubundan 26, kontrol grubundan 24 öğrenci oluşturmuştur. Toplamda her iki okulun deney ve kontrol gruplarında çalışmaya katılan öğrenci sayısı 98'dir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile araştırmanın deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Grupların seçilmesindeki ön koşul, gruplar arasında bir denkliğin olmasıdır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarının denkliğini tespit etme amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda denk gruplar arasından deney ve kontrol grupları seçilmiştir.

Araştırma, her iki okulda da sınıfların kendi Türkçe öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Deney grubunun iki sınıf seçilmesindeki amaç, öğretmen faktörünün çalışmaya olan etkisini azaltmaktır. Bu nedenle çalışmanın öğretmenler tarafından yürütülmesinde, araştırmacı yanlılığının ortadan kaldırılması ve öğretmenin deneysel çalışmaya olan etkisinin azaltılmasının amaçlanması etkili olmuştur.

Nitel boyut için çalışma grubu.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılar alan uzmanları, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerden oluşmaktadır. İlk olarak çalışmanın oluşturulması aşamasında, üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerden oluşan program ile ilgili beş alan uzmanından görüşme formu aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Daha sonra bu görüşler analiz edilmiş ve kodlara ayrılarak araştırmada uygulanan etkinliklerin hazırlanmasında temel oluşturmuştur. Daha sonra süreç bitiminde, deneysel çalışmayla alakalı uygulama öğretmenleri ve deney grubunda yer alan katılımcıların görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün nasıl seçileceği yıllardır tartışılan bir konu olmuştur. Bu nedenle örneklem büyüklüğünü tespit etmek yerine, örneklem büyüklüğünün verilerin doygunluğa eriştiği nokta olarak belirlenmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir (Creswell, 2017, s.82). Bu bilgiler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile gereken veri doygunluğuna ulaşan sayı, her iki deney grubunda toplam 12 öğrencidir.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmalarda ulaşılan sonuçlara ilişkin yapılan değerlendirmelerin yerinde olabilmesi için sonuçların objektif ve gerçeğe yakın olması gerekmektedir. Bu sebeple ölçme araçlarının taşınması gereken birtakım nitelikler bulunmaktadır. Bunlar geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik. Geçerlik ve güvenirlik mutlak olması gereken ölçüt iken kullanılabilirlik ise bu iki ölçütün sağlanması ile gerçekleşmektedir (Güler, 2011, s. 40). Geçerlik, ölçme araçlarının ölçülmek istenen özelliği diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir.

Yani ölçme sonuçlarının amaçlanan ölçmeyi gerçekleştirebilme derecesidir (Büyüköztürk vd. 2016, s. 116).

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliğinde niteliği artırabilecek “inandırıcılık”, “aktarılabilirlik”, “tutarlık” ve “teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 265). Araştırmada bu kavramların ölçütlerine dikkat edilerek süreç yürütülmeye çalışılmıştır. Bu kavramlar ve süreçte uygulanan ölçütler sıralanmıştır:

İnandırıcılık: Ölçme sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanılarak verilerin birbirlerini desteklemesi sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde uzman görüşleri alınarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca güvenirliği sağlamak amacıyla veriler, farklı kodlayıcılar tarafından incelenerek kodlamalar üzerinde uyum sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik: Nitel verilerin elde edilmesinden sonra gözlem notları ve görüşme verilerinin içeriği doğrudan alıntılarla verilmiştir. Ayrıca gözlem ve görüşmelere ilişkin elde edilen tema ve alt temalar alıntılarla desteklenerek aktarılabilirlik koşulu sağlanmıştır.

Tutarlık: Gözlem ve görüşmeden elde edilen veriler kayıt altına alınarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Teyit edilebilirlik: Nitel verilerin analiz edilerek yorumlanmasında yansız ve tarafsız bir tutum sergilenmiş ve araştırmanın yorumlarında objektifliğin dışına çıkılmayarak teyit edilebilirlik sağlanmıştır.

Araştırmanın istatistiksel geçerliği için elde edilen verilerin parametrik test koşullarını taşıyıp taşımadığına bakılarak koşulları taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın geliştirilme aşamasında alan uzmanlarının görüşlerinin alınması, literatür taraması yapılarak üstbilis ve yazma ile alakalı doküman incelemesinin yapılması araştırmanın yapı geçerliğini artırdığı söylenebilir. Araştırmanın geçerliği iç ve dış geçerlik olmak üzere aşağıda verilmiştir.

İç geçerlik.

İç geçerlik “bir çalışmada gözlemlenen olaylar, elde edilen bulgular ve sonuçlara ilişkin yorumların gerçek durumu yansıtıp yansıtmadığı ile ilgilidir.” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 257). İç geçerliğin sağlanması için birtakım faktörlerin etkilerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu kapsamda faktörlerin iç geçerliliği tehdit etmemesine dikkat edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bir ayırım yapılmadan gruplar yansız olarak atanmıştır. Araştırma süreci, ön test ve son testlerin hatırlanmaması için ön test-son test arasında geçen zaman diliminin hatırlanamayacak sürede olmasına göre planlanmıştır. Ayrıca araştırmanın 10 hafta sürmesi öğrencilerin yaş ve olgunluk seviyelerini etkilememiştir.

Deneysel süreç içerisinde veri toplama araçlarında herhangi bir değişiklik olmamıştır. Asıl uygulamada ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi adına pilot uygulama yapılmıştır. Deneysel çalışma esnasında deneklerin tutumunu etkilememek amacıyla sınıfta gözlem yapılacağı bilgisi verilmiştir. Bu duruma öğrencilerin alışık olduğu ifade edilebilir. Kontrol ve deney gruplarının bir rekabet içerisinde olduklarını hissetmeleri, kendi seviyelerinden daha yüksek bir performans sergileme gayreti içine girilmesine neden olabilir. Ayrıca kontrol grubunun deney grubuna göre daha kötü bir eğitim aldığı düşüncesi yerleşirse kontrol grubunun son test puanlarında düşüş gözlemlenebilir. Deney grubunun son testinde de beklenenden fazla puanlar görülebilir. Bu nedenle hem kontrol hem de deney gruplarında öğretim aynı öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğretmenleri, grupların birbirlerinden haberdar olmamasına dikkat ederek süreci yönetmeye çalışmışlardır.

Dış geçerlik.

Bir çalışmanın dış geçerliği, araştırmadan elde edilen verilerden hareketle ulaşılan sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Dış geçerlikle ilgili problemler, araştırmacının örneklem yoluyla elde ettiği verilerden hareketle benzer örnekleme, gelecek ve geçmiş çalışmalara yönelik çıkarımlarda bulunulmasını engeller (Yıldırım & Şimşek, 2010, s.141). Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için birtakım faktörlere dikkat edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar için belirtilen sayıdan az olmaması göz önünde bulundurulmuştur. Toplamda deney ve kontrol gruplarında 98 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma iki farklı devlet okulunda gerçekleştirilmiş olup uygulamanın yapıldığı sınıflarda herhangi bir özel materyal, teknolojik alet ile araç ve gereçlerin olmamasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle göre yapılan bu çalışmada nicel veri toplama aracı olarak “üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği”, “yazmaya yönelik tutum ölçeği” ve “bilgilendirici metin yazma dereceli puanlama anahtarı” nitel veri toplama aracı olarak da “yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gözlem formu” kullanılmıştır.

Nicel veri toplama araçları.

Üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği.

Alanyazında üstbilişsel yazma farkındalıklarına yönelik ölçeğin olmasından dolayı ölçek geliştirme ihtiyacına gidilmemiş var olan üstbilişsel yazma farkındalığı ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmacılardan ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin

alınmıştır. Kansızoğlu, (2018) tarafından geliştirilen öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan “Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde tamamen uygun (5), çok uygun (4), uygun (3), az uygun (2) ve hiç uygun değil (1) olarak belirlenmiştir. 384 ortaokul (5-8. sınıf) öğrencisi üzerinde uygulanan ölçek çalışması beş boyutlu (yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, bildirim dayalı bilgi, izleme-değerlendirme-hata ayıklama, planlama) olup 23 maddeden oluşmaktadır. Güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach α değeri 0,833 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır.

Yazmaya yönelik tutum ölçeği.

Alanyazında yazmaya yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin olmasından dolayı ölçek geliştirme ihtiyacına gidilmemiş var olan tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak araştırmacılardan ölçeğin kullanılmasına ilişkin izin alınmıştır. Araştırmada, Can & Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekte öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının belirlemesi amaçlanmıştır. Ölçek; tamamen katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2), “hiç katılmıyorum” (1) olmak üzere 5’li likert tipi dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından 334 ortaokul (5-8. sınıf) öğrencisi üzerinde uygulanan ölçek çalışması üç boyutlu (ilgi, algı, katkı) olup 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach α değeri 0,891 olarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yeniden yapılarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek üzere kullanılmıştır.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

Bu araştırmada üstbilişsel yazma farkındalık ölçeği ve yazma tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amacıyla ölçeklerin orijinalinde tanımlanan ölçme modelleri baz alınarak doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur. Bu kapsamda ölçekler 141 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçme aracından elde edilen ölçümlerin yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar olarak “ölçme modellerinin veri setine kabul edilebilir düzeyde uyum göstermesi” ve “ölçme modelindeki maddelerin ilgili yapının iyi birer temsilcileri olmaları” ölçütleri dikkate alınmıştır. DFA analizi sonucu modelin veriye uyumlu olup olmadığını değerlendirmek için alanyazında birçok indeks tanımlanmıştır. Tabachnick & Fidell, (2013,) tarafından bu indekslerden bazılarının yapı geçerliğine ilişkin kanıt için mutlaka rapor edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde en fazla rapor edilen indeksler; “Ki-kare değeri/serbestlik derecesi”, “Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI)”, “Düzeltilmiş Uyum İyiliği

İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI)”, “Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI)”, “Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI)”, “Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)” ve “Standartlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR)” olduğu görülmektedir. Bu uyum indekslerinden GFI, AGFI, CFI ve NNFI $>.90$ ve RMSEA $<.10$ kriterleri sağlandığında kabul edilebilir model-veri uyumunun olduğu söylenmektedir (Hu & Bentler, 1999, s.5; Kline, 2011, s.208). Ayrıca “Ki-kare değeri/serbestlik derecesi” uyum indeksinin değeri iki ve altında olduğunda iyi, beş veya altında olduğunda ise kabul edilebilir bir model-veri uyumunun olduğuna işaret etmektedir (Şimşek, 2007, s.14).

Veri analizine başlamadan önce kayıp verinin olup olmaması, uç değer analizi, çok değişkenli normal dağılımın sağlanıp sağlanmadığı, çoklu bağlantı sorunu ve değişkenler arası doğrusal ilişki incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda kayıp verinin olmadığı, uç değerler incelendiğinde, herhangi bir uç değer bulunmadığı, çok değişkenli normal dağılımın ise sağlanmadığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik sağlanmadığından DFA’da parametre kestirim yöntemi olarak güçlü en çok olabilirlik (robust maximum-likelihood, MLR) tercih edilmiştir (Brown, 2006, s.76). Maddeler arası ikili korelasyonlara bakılmış ve .80’den büyük korelasyonun olmadığı, başka bir deyişle çoklu bağlantı sorununun bulunmadığı ve değişkenler arasında doğrusal ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Tüm sayıtlar test edildikten sonra analizlere geçilmiştir.

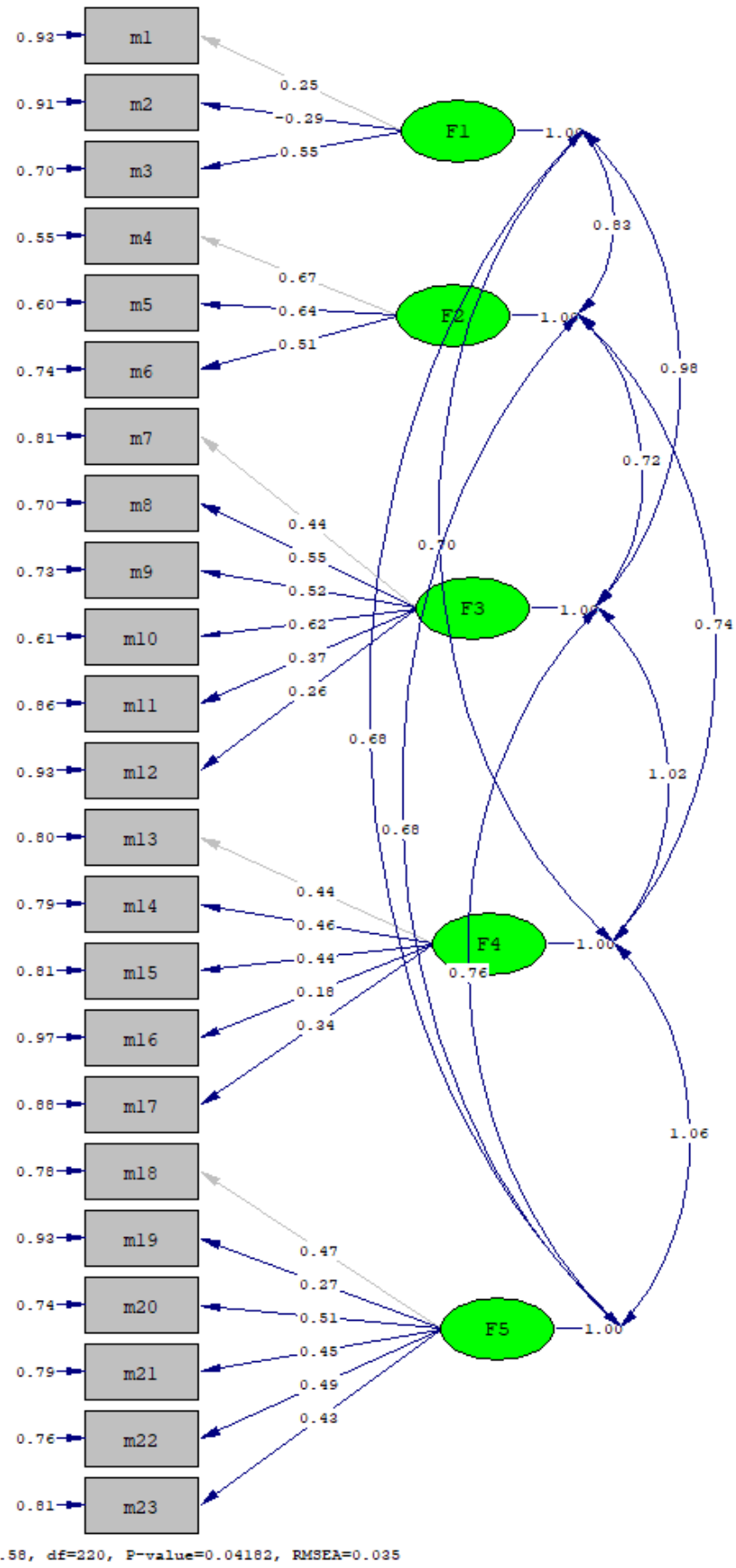
İlk olarak üstbilişsel yazma farkındalık ölçeği ölçeğinin yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla DFA yapılmış olup model uyum değerleri Tablo 3’de ve modelin şekilsel gösterimi ise Şekil 15’de verilmiştir.

Tablo 3. Üstbilişsel Yazma Farkındalık Ölçeğinin DFA Modeli İçin Model Veri Uyumu

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	Kestirimler	Bu çalışmanın model uyum değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1,171	İyi uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0,035	İyi uyum
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0,960	İyi uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0,970	İyi uyum
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0,070	Kabul edilebilir

Tablo 3 incelendiğinde, üstbilişsel yazma farkındalık ölçeği için elde edilen uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı yapıyı geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir. Genel uyum değerleri incelendikten sonra yerel uyuma işaret eden madde faktör yükleri ve hata varyanslarını veren şekil incelenmiştir.





Şekil 15. Tek düzeyli ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler).

F1: yöntemsel bilgi, F2: koşulsal bilgi, F3: bildirimle dayalı bilgi, F4: izleme-değerlendirme-hata ayıklama ve F5: planlama.

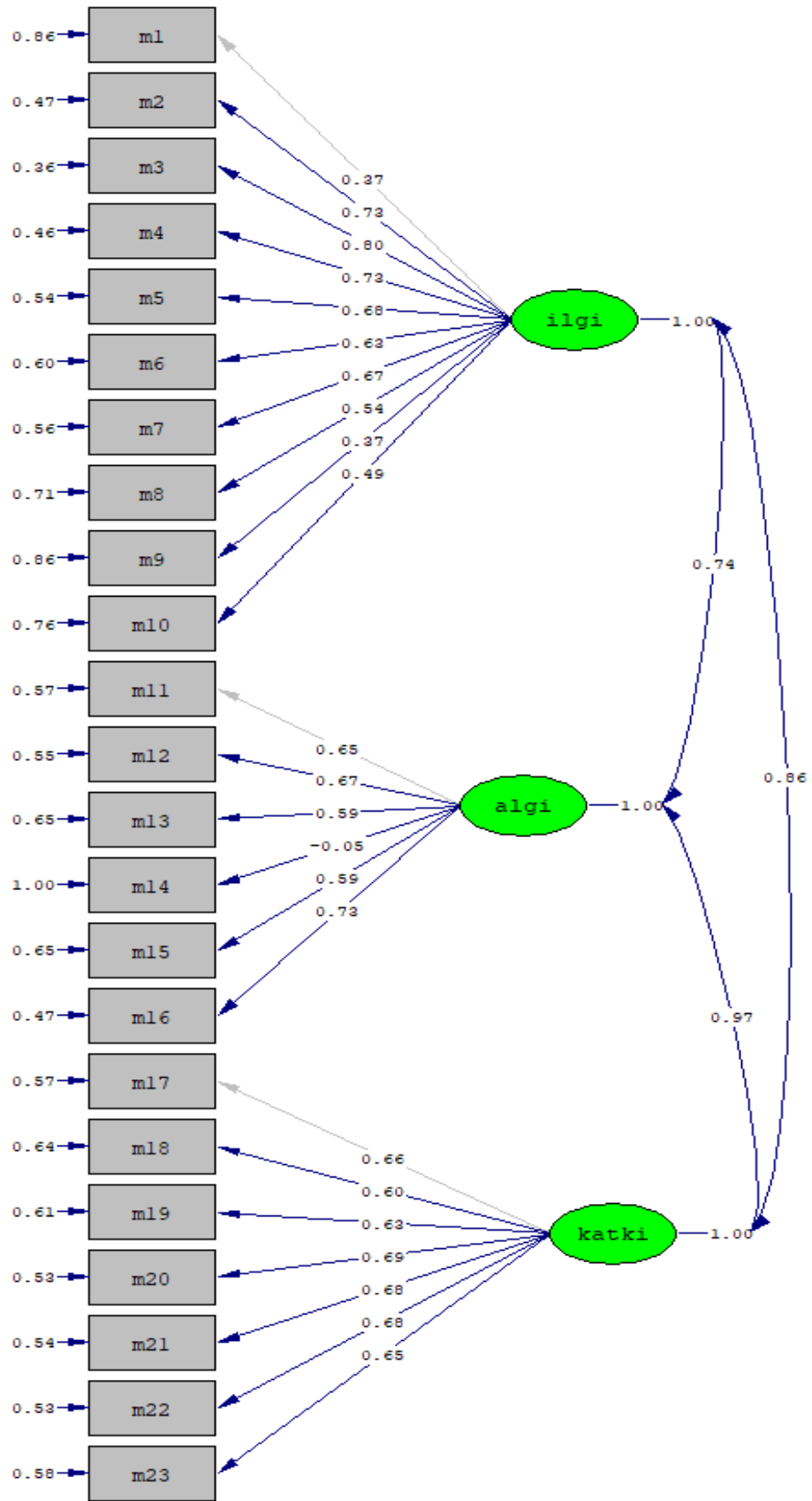
Şekil 15 incelendiğinde, test edilen tek düzeyli ölçme modelinin faktör yüklerinin ($\lambda = 0.18-0.67$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon = 0,55-0,97$ aralığında) aralıkta olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre bazı maddelerin faktör yüklerinin ve özgül varyanslarının kabul edilebilir olmadığını gösterse de genel uyum değerleri sağlandığından test edilen ölçme modeli kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu kabul edilmiştir.

Üstbilişsel yazma farkındalık ölçeği ölçeğine ilişkin geçerlik kanıtları toplandıktan sonra yazma tutumu ölçeğine yönelik geçerlik kanıtı için DFA yeniden yapılmıştır. Yapılan DFA analizine ilişkin model uyum değerleri ve şekilsel gösterim sırasıyla Tablo 4 ve şekil 16'da verilmiştir.

Tablo 4. *Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin DFA Modeli için Model Veri Uyumu*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Aralığı	Kabul edilebilir uyum aralığı	Kestirimler	Bu çalışmanın model uyum değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd < 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1.512	İyi uyum
RMSEA	$0 \leq RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$	0.060	Kabul edilebilir
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI < 0.95$	0.970	İyi uyum
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI < 0.95$	0.970	İyi uyum
SRMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.073	Kabul edilebilir

Tablo 4 incelendiğinde, yazmaya yönelik tutum ölçeği için elde edilen uyum indekslerinin iyi ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu bulgu ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı yapıyı geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir. Genel uyum değerleri incelendikten sonra yerel uyuma işarete eden madde faktör yükleri ve hata varyanslarını veren şekil incelenmiştir.



Şekil 16. Yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ölçme modeline ilişkin şekilsel gösterim (standart değerler).

Şekil 16 incelendiğinde, test edilen tek düzeyli ölçme modelinin faktör yüklerinin ($\lambda = 0.05-0.80$ aralığında) ve hata varyans değerlerinin ($\epsilon = 0.46-1.00$ aralığında) aralıkta olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre bazı maddelerin faktör yüklerinin ve özgül varyanslarının kabul edilebilir olmadığını gösterse de genel uyum değerleri sağlandığından test edilen ölçme modeli kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu kabul edilmiştir.

Ölçme araçlarından elde edilen ölçümlerin geçerliğine kanıtlar toplandıktan sonra ölçümlerin güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach α katsayısı kullanılmıştır. Her bir ölçme aracı ve alt faktörlerine ilişkin güvenilirlik değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Üst Bilişsel Yazma Farkındalık ve Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Değerleri*

Ölçekler ve alt faktörleri	Cronbach α
Üst Bilişsel Yazma Farkındalık Ölçeği	
Yöntemsel bilgi (F1)	0.671
Koşulsal bilgi (F2)	0.633
Bildirime dayalı bilgi (F3)	0.609
İzleme-değerlendirme-hata ayıklama (F4)	0.640
Planlama (F5)	0.679
Üstbiliş (ölçeğin bütünü)	0.790
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	
İlgi	0,851
Algı	0,674
Katkı	0,839
Tutum (ölçeğin bütünü)	0,916

Tablo 5 incelendiğinde, ölçme araçlarının bütünü ve alt faktörleri için kestirilen güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerine ilişkin kanıtlar toplandıktan sonra ölçme araçlarının alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiş olup bu değerlere ilişkin kestirimler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Ölçme Araçlarının Alt Faktörleri/Boyutları Arasındaki Korelasyonlar*

Korelasyonlar				
Üst Bilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği				
F1	F2	F3	F4	F5

Tablo 6. (devamı)

F1	--	0.830**	0.982**	0.700**	0.680**
F2	--	--	0.722**	0.744**	0.683**
F3	--	--	--	0.980**	0.764**
F4	--	--	--	--	0.980**
F5	--	--	--	--	--
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği					
	İlgi		Algı		Katkı
İlgi	--		0.744**		0.860**
Algı	--		--		0.944**
Katkı	--		--		--

Not. *p < 0.05, **p < 0.01

Tablo 6 incelendiğinde, hem üstbilişsel farkındalık ölçeği hem de yazmaya yönelik tutum ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < 0.01$). Ölçme araçlarının alt boyutlarının arasındaki korelasyonun anlamlı olması bu alt boyutların toplanabilir olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ölçme araçları tek bir toplam puan ile ifade edilebilmektedir. Bu bulgudan hareketle araştırmanın bulgularında ölçme araçlarının alt boyutlarından ziyade toplam puanları üzerinden fark istatistikleri hesaplanmıştır.

Bilgilendirici metin yazma dereceli puanlama anahtarı.

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilerin performanslarının kaç puana denk geleceği ve cevaplarının hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini gösteren puanlama ölçekleri olarak tanımlanmaktadır (Kutlu vd. 2014, s. 51). Bu çalışmada da dereceli puanlama anahtarı ile amaçlanan öğrencilerin yazılı ürünlerinin puanlamasını gerçekleştirmektir.

Bilgilendirici metin yazma dereceli puanlama anahtarı; alanyazında daha önce geliştirilen çeşitli kaynakların incelenmesi, kuramsal bilgilerden faydalanılması sonucu (Altuner, 2017; Bahşi, 2018; Balcı, 2017; Coşkun, 2005; Çevik, 2016; Deniz, 2017; Erbilien, 2014; Kaldırım, 2014; Kaplan, 2018; Karatay, 2014; MEB, 2019; Müldür, 2017; Özdemir 2014; Özdemir, 2017; Ülper, 2008) ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının hazırlanması için öncelikle bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin uygunluğunu tespit etmek amacıyla bir uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşleri alınan uzmanlar, Türkçe eğitimi alanında iki doçent ve iki doktor ile eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında bir

doktordan oluşmaktadır. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmış, maddelerin bir kısmı çıkarılmış, bir kısmı düzenlenmiş ve bir kısım madde de eklenmiştir. Düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar uzmanlara gönderilerek gelen görüşler doğrultusunda puanlama anahtarı son şeklini almıştır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı, 6 boyut 20 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar: ana fikir ve yardımcı fikirler, konu sınırlandırma ve anahtar kelimeler, planlama, dil ve anlatım, sayfa düzeni ile yazım ve noktalama. Dereceli puanlama anahtarı; kötü (1), zayıf (2), orta (3), iyi (4), çok iyi (5) şeklinde 5'li olarak derecelendirilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarının geliştirilme sürecinde birbirini takip eden bir dizi adımların takip edilerek uygulanması gerekmektedir. Takip edilmesi gereken bu adımları, Kutlu vd. (2014) şu şekilde sıralamaktadır:

- Ölçme amacının belirlenmesi,
- Değerlendirilecek performanslara ilişkin ölçütlerin tespit edilmesi,
- Dereceli puanlama anahtarının taslağının oluşturulması,
- Uzman görüşlerinin alınması ve geri dönütler sonrası düzeltmelerin yapılması,
- Ölçütlerinin kaç düzeyden oluşacağını belirlenmesi,
- Dereceli puanlama anahtarının türünün (analitik, bütüncül) seçilmesi,
- Puanlama anahtarının hazırlanması sürecinde geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi olarak sıralanmıştır.

Dereceli puanlama anahtarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ortaokul öğrencisi 32 kişiye bilgilendirici metin yazdırılmıştır. Bu metinler, alan uzmanı 3 kişi tarafından puanlanmış ve Kendall'ın uyum katsayısı kullanılmıştır. Karasar, (2002) Kendall uyum kat sayısının puanlayıcılar arasındaki uyumun ölçülmesinde kullanıldığını belirterek burada önemli olanın puanlayıcılar arasındaki uyumun sağlanması olduğunu ifade eder. Kendall uyum katsayısının kullanılma ölçütünü de Aker, Dünder, Pekşen (2005, s. 53) ikiden fazla puanlayıcının olduğu durumlarda kullanıldığını belirtir. Bu bilgiler doğrultusunda metinler 3 ayrı alan uzmanı tarafından puanlanmış ve yapılan analizler sonucunda Kendall uyum katsayısı $W=.78$ olarak bulunmuştur. Böylece puanlayıcılar arasında bir uyumun olduğu söylenebilir.

Ön test ve son test işleminde öğrencilere konu dayatılmamış, bu kapsamda sunulan beş farklı konu içerisinden kendi istedikleri konuda yazı yazmaları istenmiştir. Konu serbestliği yaratıcılığı sınırlamama ve ilgili oldukları alanda, bilgi sahibi oldukları konu/konularda bir metin oluşturmalarını sağlama hedefini gerçekleştirmek için düşünülmüştür. Çünkü küçük yaştaki bireylerin yazılı metin oluşturmadaki sınırlamaların onları olumsuz etkilediği, istemedikleri bir konuda yazma eylemini gerçekleştirmenin onları oldukça zorladığı pilot

çalışma sürecinde tespit edilmiştir. Bu yaş grubundaki çocukların yazmada birikimlerinin az ve bir şeyleri yazılı olarak aktarmanın da güç olduğu dönem olarak düşünülmektedir. İlgi, eğitim düzeyi, beklenti ve çevresel faktörlerin de etkisi göz önüne alınarak konuların öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun dikkatlerini çeken bir nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu bilgiler ışığında 38 konu belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alan uzmanı 4 kişi ile 9 Türkçe öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda konu sayısı 22'ye indirilmiş ve tekrar uzman görüşlerine başvurularak ön test son test konu seçimi belirlenmiştir. Konular uzmanlar tarafından 1 ile 5 puan arasında bir puanlamayla değerlendirilmiştir. En çok puanı alan ilk beş konu öğrencilere konu tercihi olarak sunulmuştur. Konu seçimi için öğretmen ve alan uzmanlarının görüşlerini almak için aşağıdaki form kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve alan uzmanlarının konulara ait verdiği ortalamalar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 7. Ön Test- Son Test Konu Seçimi

	Ön Test –Son Test Konu Seçimi	Ort.
1	Geçmişte tüm insanlığı etkileyen olaylardan birini değiştirmek isteseydiniz hangisini değiştirmek isterdiniz, nedeni ile anlatınız	4.07
2	Hayalinizde gerçekleşmesini istediğiniz bir icat var mıdır? Nedeni ile anlatınız.	3.76
3	Ebeveynler, çocukları olumsuz tutum, davranış ve alışkanlıklardan nasıl korumalıdır, anlatınız.	3.96
4	Bedensel olarak daha güçlü bir canlının kendisinden daha güçsüz olana şiddet uygulamasının sebepleri nelerdir, nasıl önlenabilir açıklayınız.	3.53
5	Cep telefonlarının olumlu ve olumsuz etkisini anlatan bir metin yazınız.	4
6	Dünyayı gittikçe kirlatıyoruz, çevreye zarar veriyoruz. Çevreyi ve doğayı korumak için neler yapılabilir, yazınız.	4
7	Işınlanma yeteneğiniz olsaydı nereye gitmek isterdiniz, gezmek istediğiniz yeri tanıtan bir metin yazınız.	3.46
8	Gezdiğiniz bir yeri (ülke, şehir, köy vb.) hoşunuza giden veya gitmeyen sevdiğiniz veya sevmediğiniz tüm yönleriyle (yapısı, insanları, doğası vb.) anlatınız.	3.69
9	En çok önemseydiğiniz buluş nedir, özellikleri ile anlatınız.	3.84
10	Bir yönetmen olsaydın nasıl bir film çekerdin. Çekeceğin filmin oyuncularına mekânına ve zamanına dair bilgiler vererek yazınız.	3.84
11	Köy hayatı ile şehir hayatını karşılaştırarak olumlu ve olumsuz yönlerini yazınız.	3.23
12	Paylaşmak, özgüven, önyargı, arkadaşlık, dostluk gibi konular ile ilgili istediğiniz bir konuda metin yazınız.	4.07
13	Bilgisayar, tablet ve cep telefonu hayatınızda ne kadar yer kaplıyor? Teknolojik aletlerin hayatı kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.	3.92
14	Neden spor yapmalıyız? Spor yapmanın faydalarını açıklayan bir yazı yazınız.	3.46
15	Tarihi ve doğal güzellikleri korumak için neler yapılabilir. Bu yerleri korumak bizlere neler kazandırır? Açıklayınız.	3.46

Tablo 7. (devamı)

16	Çok etkilendiğiniz bir film, dizi, oyun veya kitap hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.	3.86
17	Hayalinizdeki ideal bir okul sizce nasıl olmalıdır? Açıklayınız.	4.23
18	Instagram, facebook, youtube vb. sosyal medya paylaşım alanlarının yararları ve zararlarını anlatan bir yazı yazınız.	4.07
19	Kan bağıışı milyonlarca insanın hayatını kurtarmaktadır. Kan bağıışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazınız.	3.69
20	Çevrenizde engelli olan biriyle empati kurarak onların yaşadığı zorlukların neler olduğunu, yaşamlarını kolaylaştırmak için neler yapılabileceğini yazınız.	4.07
21	Dünyamızda gereksiz harcama hızla artmaktadır. Tasarruf yapılabilir mi, yapılacaksa nasıl yapılmalıdır, açıklayınız?	3.76
22	Çocuklar okul çağında aile ekonomisine katkı sunma amacıyla çalışmalı mıdır, nedeni ile birlikte yazınız.	3.38

Tablo 7 incelendiğinde alan uzmanları ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri sonucunda en çok puan alan beş konu şunlardır:

- Hayalinizdeki ideal bir okul sizce nasıl olmalıdır? Açıklayınız.
- Instagram, Facebook, Youtube vb. sosyal medya paylaşım alanlarının yararları ve zararlarını anlatan bir yazı yazınız.
- Çevrenizde engelli olan biriyle empati kurarak onların yaşadığı zorlukların neler olduğunu, yaşamlarını kolaylaştırmak için neler yapılabileceğini yazınız.
- Geçmişte tüm insanlığı etkileyen olaylardan birini değiştirmek isteseydiniz hangisini değiştirmek isterdiniz, nedeni ile anlatınız.
- Paylaşmak, özgüven, önyargı, arkadaşlık, dostluk gibi konular ile ilgili istediğiniz bir konuda metin yazınız.

Nitel veri toplama araçları.

Karma araştırma yönteminin diğer boyutunu oluşturan nitel süreçte, yarı yapılandırılmış görüşme formları ile gözlem formu kullanılmıştır. Bu formlar, danışmanın rehberliği ile alan uzmanlarının da görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir:

- Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik programının oluşturulma aşamasında kullanmak üzere geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” (Ek 8),
- Deneysel çalışma sonrasında uygulama öğretmenleri ve öğrencilere yönelik ayrı ayrı hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” (Ek 9 ve Ek 10),
- Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik programının uygulanması sürecinde kullanılan “Sınıf Gözlem Formu” (Ek 11).

Yarı yapılandırılmış görüşme formları.

Görüşme; davranışların ve duyguların gözlemlenemediği olgu ve durumlarda veya geçmiş yaşantıların ve tekrarı olası olmayan olayların yorumlanmasında kullanılan bir yöntemdir. Görüşme; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olarak üçe ayrılmaktadır (Merriam, 2015, ss. 88-89). Bir konu hakkında detaylı analiz yapabilmek ve veri toplama çeşitliliğini arttırmak isteyen araştırmacılar, görüşme tekniğinde video, ses kaydı veya not alma tekniklerini kullanabilir (Koçyiğit, 2018, ss. 223-224). Araştırmanın geliştirilmesi ve elde edilen verilerin desteklenmesi amacıyla alan uzmanlarına, uygulama öğretmenlerine ve deney grubundaki katılımcılara yönelik üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.

Alan uzmanlarına yönelik oluşturulan form, uygulamanın geliştirilme aşamasında uzmanların görüşlerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Form; geliştirilmesi hedeflenen programın içeriğine, sürece ve boyutlara ilişkin “ne” ve “nasıl” olması gerektiğine dair açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır (Ek 8).

Uygulama öğretmenlerine yönelik oluşturulan form, öğretmenlerin sürece ilişkin deneyim ve değerlendirmelerini tespit etmek ve nicel verileri desteklemek amacıyla hazırlanmıştır. Form, deneysel çalışmanın sürece ve öğrenciye katkılarının uygulama öğretmenlerinin bakış açısından ele alındığı beş sorudan oluşmaktadır (Ek 10).

Bir diğer yarı yapılandırılmış form ise öğrencilere yöneliktir. Deneysel işlemin sonunda, deney grubunda yer alan katılımcıların uygulamaya ilişkin görüşlerini, tespitlerini ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan öğrencilere; katılımdaki gönüllülük esası, görüşmeden elde edilen verilerin gizli kalacağı ve bu verilerin bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağına dair bilgiler verilmiştir (Ek 9).

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan bu formların hazırlanma ve geliştirilme süreçlerinde, alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Formlar; iki Türkçe öğretmeni, üç Türkçe eğitimi alan uzmanı ile bir eğitim bilimleri alan uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, dönütleri ile değişiklikler yapılarak son şekillerine yer verilmiştir.

Sınıf gözlem formu.

Araştırma sürecinde ihtiyaç duyulan verilerin birey, toplum ve doğa gibi hedeflere odaklanarak çıplak göz veya bir araç aracılığıyla izlenerek verilerin elde edilmesi sürecine gözlem denir. Gözlemlenen olgu, davranış vb. eylemler açıkça izlenerek kaydedilir, tanımlanır, analiz edilerek yorumlanır (Büyüköztürk vd. 2016, s. 140).

Karma yöntem araştırmalarından gömülü desenin doğasına ve araştırmanın yapısı gereği süreç esnasında nitel boyuttan veri elde edilerek nicel boyut aracılığı ile elde edilen verilerin desteklemesi gerekmektedir. Bu nedenle deney sürecine yönelik gözlem içeriğinin oluşturulması için araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form üç Türkçe eğitimi alan uzmanı, iki Türkçe öğretmeni ve bir eğitim bilimleri alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Görüşler ve geri dönütler sonucunda gözlem formuna son şekli verilmiştir (Ek 11). Son haliyle gözlem formu yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası olmak üzere üç boyut on maddeden oluşmuştur.

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulama Programının Geliştirilmesi

Dil becerilerinin öğretildiği ve uygulandığı Türkçe derslerinde yazma eğitimi ihmal edilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrenciden kaynaklı olabileceğı gibi plansız ders ortamı, materyal eksikliği, ders kitabı yetersizliğinden de kaynaklanabilmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrencilerin zihinsel süreçlerine hitap etmemekte ve yetersiz kalmaktadır. Yazma etkinlikleri, giriş-gelişme-sonuç bölümlerine ve imla kurallarına uyulmasına dikkat edilerek yazılması hedeflenen geleneksel anlayışa hitap etmektedir. Böylece etkinliklerin öğrencilerin bilişsel bilgilerini kullanmasına olanak sunmayan bir yapıdan oluşması ve yazmanın bir süreç dâhilinde gelişen bir beceri olmasının göz ardı edilmesi ile öğrenciler yazma konusunda birçok sorunla karşılaşmakta ve düşündüklerini yazıya aktaramamaktadır (Ünlüoğlu, 2015, s. 4). Yazma eylemini geliştirmek adına yapılan etkinliklerde öğrencilere dönüt vermeme, yanlışları düzeltmeme, yazma eylemi sırasında öğrenciyi takip etmeme ve değerlendirme sürecini iyi yönetememe gibi yetersizlikler de öğrencilerin yazma gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Karatay, 2011a, s. 1032). MEB (2018) tarafından yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri incelendiğinde, etkinliklerin genel anlamıyla hikâye ve kısa cümle yazımlarına yönelik olduğu ve bilgilendirici metin yazmaya yönelik etkinliklerin çok az olduğu tespit edilmiştir. Programda yer alan bilgilendirici metin etkinliklerinin ise üst bilişsel beceri odaklı olarak hazırlanan etkinlikler olmadığı görülmüştür. Bu sebeple yazma becerisini zihinsel boyutları ile ele alan ve üstbilişsel süreçleri aktif kılan etkinliklere dayalı bir programa ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri geliştirilmiştir.

Programın hazırlanma süreci.

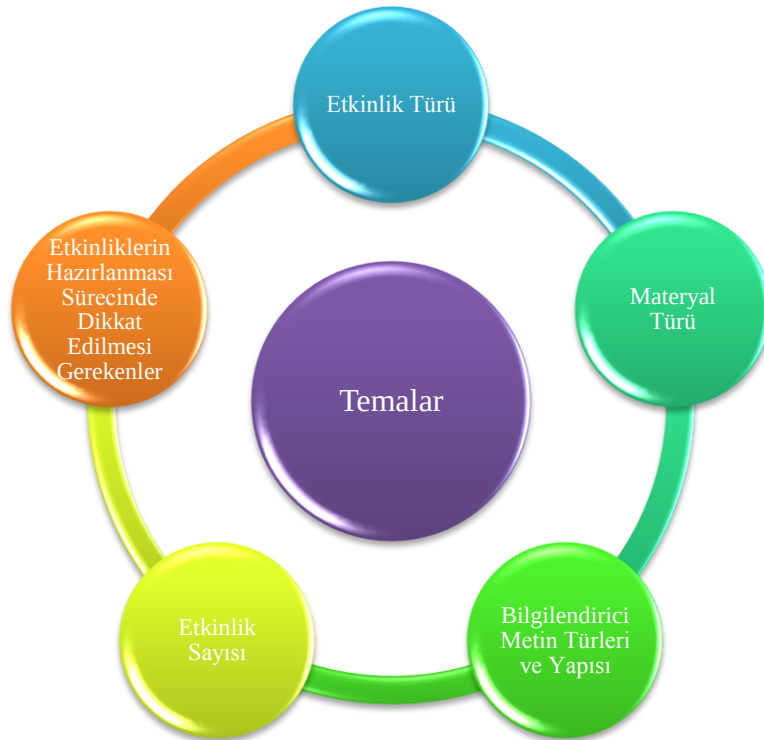
Yazma programının geliştirilme sürecinde ilk olarak üstbilişsel stratejilerle ilgili bu alanda çalışma yapmış olan uzmanlardan üstbilişsel stratejilere dayalı programın yazma

etkinlikleri bağlamında nasıl kullanılabileceğine ve bu süreçte dikkat edilmesi gerekenlerin neler olduğuna dair görüşler alınmıştır. Görüşme formundan elde edilen bilgiler ve doküman incelemesinden elde edilen veriler birleştirilerek etkinliklere dayalı yazma programının içeriği hazırlanmıştır. Etkinlikler, uzman görüşleri ve kuramsal bilgilerden oluşturulan bilgiler doğrultusunda geliştirilmiştir. Türkçe Öğretim Programında (2019, s. 7) öğrencilerin; bilgi, beceri ve değerler bütününde yazmayla ilişkili olan dil ve zihinsel becerilerini kazanarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmıştır. Bu bağlamda amaçlanan hedeflere ve kazanımlara uygun olarak etkinliklere dayalı bir program oluşturulmuştur.

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulama programının geliştirilmesine yönelik fenomenolojik çalışma.

Yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla uzman görüşlerinin alınması.

Araştırmada kullanılan üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri programının içeriğini oluşturmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme formunda yer alan soru bağlamları kapsamında analiz edilmiştir. Bu bağlamda alan uzmanlarının üstbilişsel stratejilerin bilgilendirici metin yazma kullanımına ilişkin görüşleri; kullanılacak materyal türü, bilgilendirici metin türleri ve yapısı, etkinlik türleri, etkinlik sayıları ve etkinliklerin hazırlanması sürecinde dikkat edilmesi gerekenler olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır.



Şekil 17. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulama programının nasıl kullanılacağına ilişkin temalar.

Tablo 8. Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Hazırlanacak Yazma Etkinliklerinin Türlerine Dair Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Görüşmelerden alınan ifadeler
Etkinlik türü	Metin yapısı	İlk olarak cümle ve paragraf yapılarından yazmaya başlanacak etkinlikler olmalıdır (U2). Etkinlikleri hazırlarken bilgilendirici metinlerin yapı özelliklerini dikkate almanız gerekmektedir (U3).
	Yazma Süreci	Süreç temelli yazmanın aşamaları olan “hazırlık”, “planlama”, “düzenleme”, “gözden geçirme” ve “sunma” adımları dikkate alınarak, her bir aşamada bilgilendirici metin yazmanın yapısına uygun etkinlikler hazırlanmalıdır (U1).Metin yapısına dönük olarak süreç temelli yazmayı etkinliklerinize uygulamanız daha yararlı olacaktır (U3). Yazma süreçleri uygulanmalıdır (U5).
	Dil Becerileri	Yazma becerisinin geliştirilmesinde diğer dil becerileri de önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle okuma, konuşma ve dinleme becerilerden yararlanılmalıdır (U4). Yazma çalışmalarında öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirebilecek metinlerin okunması yararlı olacaktır. Nitekim yazma çalışmaları, okuma becerisi ve diğer becerilerle doğrudan ilgilidir (U3).
	Zihinsel Beceriler	Karşılaştırma, tamamlama, sorulara cevap verme, sorun çözüme, açıklama, özetleme, tahmin etme, kelime yazma, örnek verme, öneri sunma gibi etkinlikler yapılabilir (U2). Etkinlikler, öğrencilerin düşünme becerilerinin farkındalığını sağlayarak yazdıklarını analiz edip değerlendirecek türde olmalıdır. Türkçe öğretim programında yer alan düşünme becerilerini de dikkate alarak hazırlanmalıdır.(U4). Cümlelerin bir paragraf ve bir metin haline getirilebilecek düzeyde sıralama, karşılaştırma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri işlevsel kılmalıdır(U5).
	Yöntem ve Teknik	Öğretmen; aktif öğrenme teknikleri, kavram haritaları, kelime ağı gibi yöntemleri kullanarak yazma becerisinin geliştirilmesini sağlayabilir ya da buna uygun etkinlikler hazırlayabilir (U1).
	Yapılandırımcılık	Basitten karmaşığa doğru gidilmelidir (U2). Ayrıca etkinlikler yapılandırımcılık anlayışına uygun olarak öğrenci merkezli olmalıdır. (U4).

Tablo 8’de görüldüğü üzere, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri uygulama programı geliştirilirken metin yapısına dikkat edilmesi gerektiği, hazırlanan etkinliklerin ne türde olması gerektiği, yazma sürecinin önemi, etkinliklerin bilişsel becerilere yönelik olması gerektiği ve yapılandırımcı bir yaklaşımla oluşturulması gibi kodların içerikleri görülmektedir.

Tablo 9. Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Türlerine Nasıl Uygulanacağına Dair Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Görüşmelerden alınan ifadeler
Bilgilendirici Metin Türleri ve Yapısı	Ön Bilgilendirme	Uygulama öncesinde öğrencilere süreç temelli yazmanın aşamaları hakkında bilgi verebilirsiniz. Öncelikle öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarına aşinalıklarının artırılması gerekmektedir. Bilgilendirici metnin unsurları nelerdir, bu metin türünde yazma planı nasıl oluşturulur gibi hususlar ele alınıp ardından kısa paragraflar ve metin yazma çalışmalarına geçilmesi gerekir (U1). Bilgilendirici yazma türlerine ve aşamalarına göre uygulanmalıdır (U2). Çalışmayı yapmadan önce bilgilendirici metinlerle alakalı olarak eğitim verilmeli ve üstbilişsel düşünmenin ayrıntıları da bu eğitim sürecinde aktarılmalıdır. (U3). Öğrencilere ilk olarak üstbilişin ne olduğu anlatılarak üstbiliş stratejileri ve bu süreçte nasıl bir yol izleyeceklerine dair bilgiler verilmelidir (U4).
	Rehberlik	Her bir aşamada fikirlerin geliştirilmesi, dil ve anlatım konusunda öğrenciler desteklenmelidir (U1). Bilgilendirici metin bilgileri artırılarak üstbilişe dayalı etkinliklerin her basamağında bu bilgilerin nasıl yapılandırılacağı anlatılmalı (U4). Yazma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini somutlaştırma, düzenleme ve değerlendirme aşamalarında öğretmen rehber olmalıdır (U3).
	Bilgilendirici Metin türleri	Bilgilendirici metinlerin özelliklerinin farkındalığı oluşturulduktan sonra bilgilendirici metin türlerine ve aşamalarına dikkat edilerek uygulanmalıdır (U5).
	Uygulama	Yazma çalışmaları, üstbilişsel stratejilerin aşamalarına uygun olacak şekilde tasarlayıp uygulanmalıdır (U3). Yazma çalışmalarında öğrenciye sorulacak sorularla öğrencinin bilişsel süreçlerinin farkındalığı sağlanabilir. Ayrıca farklı sorularla bilişsel basamakların aktif hale getirilmesine çalışılır (U4).
	Değerlendirme	Yazma sürecinin aşamalarında değerlendirme boyutunun kullanılması yazının gelişimi açısından oldukça önemlidir. Geri dönüt alan öğrenciler yazma sürecini daha iyi kontrol edecektir (U5). Yazma sürecinde özellikle öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılmaları sağlanarak kontrol etme ve denetleme gibi becerilerinin açığa çıkartılması yazma eğitiminin niteliğini artıracaktır (U3).

Tablo 9’da görüldüğü üzere, alan uzmanlarının üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinden oluşan programın nasıl uygulayacağına dair görüşlerinde; ön bilgilendirmenin yapılması gerektiği, yazma sürecinde bilgilendirici metin türlerini bilinmesinin önemi, metin türlerinin yapılarının kavranması, değerlendirme ve bu süreçte öğretmenin rehberlik etmesi gerektiğinin önemi üzerine görüşler belirtilmiştir.

Tablo 10. Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Hazırlanmasında Hangi Tür Materyallerin Kullanılması Gerektiğine Dair Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Görüşmelerden alınan ifadeler
Materyal türü	Basılı	Çeşitli ve zengin örnek metinler, süreçte zihinsel tasarım, metinleştirme, aşamalarına dikkat edilmelidir. Her türe uygun kısa ve uzun metinler yazılmalıdır (U2). Basılı ve görsel materyallerden yararlanılabilir (U3). Bilgilendirici metinlerin farklı türlerinden örnekler, çeşitli basılı materyaller kullanılabilir (U5).
	Görsel	Animasyon, grafik örgütleyiciler ve şekiller kullanılarak çeşitli materyallerle desteklenebilir. Teknoloji destekli etkinliklerden yararlanılabilir (U4).

Tablo 10 göz önüne alındığında alan uzmanlarının basılı materyaller kullanılması ile birlikte görsel materyallerden de yararlanılması gerektiği belirtilerek bu kapsamda şekil, çizim ve grafik örgütleyicilerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 11. *Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Hazırlanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlara Dair Görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Görüşmelerden alınan ifadeler
Etkinlikleri hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler	Zihinsel becerilere dayalı etkinlikler	Öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşmasının sağlanması öğrenmeyi kalıcı kılacaktır. Bu sebeple etkinlikler hazırlanırken bu durum dikkate alınmalıdır (U3). Bu süreçte zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme, paylaşma aşamalarına dikkat edilmelidir (U2). Özellikle öğrencilerin düşünme becerilerini üstbilişin basamaklarına uygulanması sağlanmalıdır (U4). Öğrencilerin zihinsel süreçlerinin ve yazma eğilimlerinin farkındalığını artıracak etkinlikler hazırlanmalıdır. Her etkinlikte öğrencilerin üstbilişsel becerilerini kullanabileceği etkinlikler hazırlanmalıdır (U5).
	İlgi, Tutum ve Motivasyon	Etkinlikler, öğrencilerin yazmaya karşı istek, tutum ve motivasyonlarını artıracak nitelikte olmalıdır. Ayrıca etkinlikler öğrencilerin ilgilerini çekebilecek şekilde düzenlenmelidir (U1). Etkinlikler hazırlanırken ön hazırlık durumu düşünülerek öğrencinin yazmaya karşı güdülenmesini sağlanmalıdır (U3). Etkinliklerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmeyecek ölçütte olmasına özen gösterilmeli (U2).
	Rehberlik	Üstbilişsel beceri odaklı yazma çalışmalarında, öğrencinin kendi yazma sürecini yönetmesi, fikirlerini organize etmesi, hem süreci hem de kendini kontrol etmesi ve değerlendirmesine ortam yaratarak yazma için gerekli olan zihinsel süreçleri yönetmelerini sağlamalısınız (U1). Üstbilişsel yazmanın aşamaları ve öğrencinin kendini bu noktada sürekli denetlemesi noktasında rehberlik edilmeli ve bir öğretmen kılavuzu her hafta için hazırlanmalıdır (U3).
	Metin yapısı	Etkinlikler, üstbilişsel stratejilerin aşamalarına uygun olarak hazırlanmalı. (U4). Etkinlikler ana fikir, yardımcı fikir gibi metin yapılardan hareketle oluşturulmalı (U5).

Tablo 11’de görüldüğü üzere, etkinliklerin oluşturulma sürecinde dikkat edilmesi gereken kriterler, alan uzmanlarının belirttikleri görüşleri ile ortaya konulmuştur. Bu kapsamda etkinliklerin bilişsel becerilere hitap etmesi, metin yapısının dikkate alınması ve öğretmenlerin uygulama süresince öğrencilere rehberlik yapması gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca yazma sürecini ve performansı etkileyen ilgi, tutum ve motivasyon durumlarına vurgu yapılmıştır.

Tablo 12. *Alan Uzmanlarının Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Sayısına ve Programın Süresine Dair Görüşleri*

Kategoriler	Kodlar	Görüşmelerden alınan ifadeler
-------------	--------	-------------------------------

Tablo 12. (devamı)

Etkinlik sayısı	Uygulama süresi	Üstbilişsel stratejilere dayalı bilgilendirici metin yazma çalışmalarına, kendi tezinden yola çıkarak, yaklaşık beş hafta yer verilebileceğini söyleyebilirim (U1). Toplamda da farkındalık eğitimi ile beraber 10-12 hafta yapmanızı tavsiye ederim (U3). 10 haftalık periyotta çalışma uygulanabilir. (U4). Uygulama süresi 8-10 hafta arası olabilir. (U5).
	Etkinlik sayısı	Değerlendirme kolaylığı açısından 5 veya 10 gibi bir sayı izlenebilir. (U2). Yazma aşamalarının her biri için bir etkinlik hazırlanabilir. Yani bir hafta için 5-8 etkinlik uygun olabilir (U3). Uygulama süresi boyunca 20 etkinlik uygulanabilir. (U4). Bilgilendirici metinlerin her türü için 1 ya da 2 etkinlik hazırlanabilir. (U5).

Tablo 12 incelendiğinde alan uzmanlarının yazma etkinliklerinin sayısı hakkındaki görüşleri ortalama olarak 5-15 etkinlik arası olduğu görülmektedir. Ayrıca deneysel çalışmanın 8-12 hafta olması gerektiğine dair görüşler belirtilmiştir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma eğitimi programının geliştirilmesinde doküman analizi.

Bir araştırma yöntemi ya da nitel yöntemler içerisinde ek bilgi kaynağı/desteği olarak da kullanılabilen doküman analizi, araştırmada hedeflenen olgu, durum ve olaylara ilişkin bilgilerin edinilmesini sağlayan yazılı ürünlerin analizidir (Yıldırım & Şimşek 2016, s. 189). Araştırmanın nitel boyutunda veri çeşitlenmesine gidilerek deneysel uygulamada kullanılan programın içeriğinin oluşturulmasında görüşmelerle birlikte doküman analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda 2014-2019 yılları arasında YÖK Tez, Google Akademik ve ULAKBİM tarama sayfalarında ‘yazma becerisi’, ‘yazma eğitimi’ anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve arama sonucunda ulaşılan çalışmalar, aşağıda ifade edilen ölçütler kapsamında bir sınırlamaya tabi tutulmuştur.

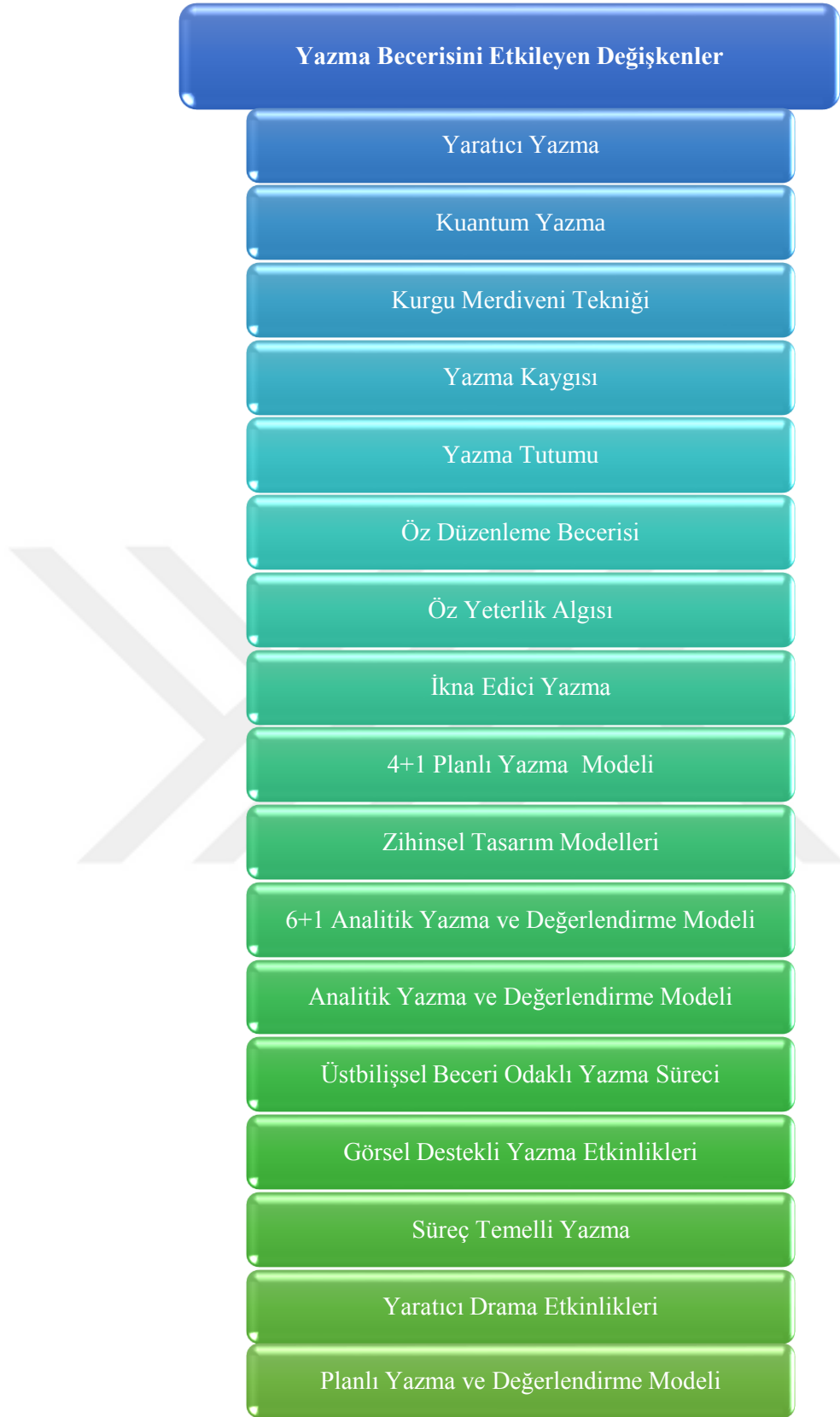
- Araştırılan yayınların ulusal olması, araştırma başlığında “yazma becerisi” ya da “yazma eğitimi” sözcük gruplarının kullanılması ve bu beceri ile ilgili anahtar kelimeler yoluyla ulaşılabilir olması,
- Araştırma sonucu ulaşılan yayınlar makale ise yayımlanan derginin web sayfasının ve web arşivinin bulunması ayrıca erişime açık olması,
- 2014-2019 yılında yayınlanmış olması (son 5 yıl),
- Makale ve tezlerin deneysel bir çalışma üzerine kurgulanmış olması,
- Uygulanan deneysel çalışmaların bir kurama dayandırılmış olması,
- Tezlerin tam metin olarak erişime açık olması gibi ölçütlerin olmasına dikkat edilmiştir.

Yukarıda belirtilen kriterler kapsamında “YÖK Ulusal Tez Merkezi” arama motorunda “yazma becerisi” ve “yazma eğitimi” ile gerçekleştirilen arama sonucunda 2014-2019 yılları

arasında erişime açık olan 24 adet yüksek lisans ve doktora tezine erişilmiş ve bu araştırmalar doküman analizine tabi tutulmuştur. Bu doğrultuda doküman incelemesinde cevabı bulunmaya çalışılan soru aşağıda yer almaktadır:

- İncelenen tez ve makalelerde yazma becerisi ile birlikte ele alınan değişkenler nelerdir?

Aşağıda yer alan şekil 18’de görüldüğü gibi yukarıda yer alan ölçütler kapsamında bir sınırlandırılmaya gidilerek 2014-2019 yılları arasında yazma becerisi ile ilgili çalışmalara ilişkin değişkenlerin neler olduğuna yer verilmiştir. Bu bağlamda yazma becerisini etkileyen değişkenler bir tema olarak verilmiştir. Yazma becerisini etkileyen değişkenler: yaratıcı yazma, kuantum yazma, kurgu merdiveni tekniği, yazma tutumu, yazma kaygısı, öz düzenleme becerisi, öz yeterlik algısı, ikna edici yazma, 4+1 planlı yazma modeli, 6+1 planlı yazma modeli, zihinsel tasarım modelleri, analitik yazma ve değerlendirme modeli, üstbilişsel beceri odaklı yazma süreci, görsel destekli yazma etkinlikleri, süreç temelli yazma, yaratıcı drama etkinlikleri, planlı yazma ve değerlendirme modeli olarak sıralanabilir.



Şekil 18. Yazma becerisini etkileyen değişkenler.

Yapılan doküman analizi sonucu yazma becerisine yönelik tasarlanacak olan bir çalışmada daha önce yapılmış yazma çalışmalarından farklı olarak öğrencinin zihinsel süreçlerinin farkındalığını sağlayarak yazma eylemini gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Çalışmalardan hareketle üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerden oluşan bir yazma programı ile alanda daha önce kullanılmayan farklı bir süreç ele alınarak yazma becerisinin gelişmesine çalışılacaktır. Bu çalışmada da üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerle, bilgilendirici metin türü yazdırılacak ve bağımsız değişkenin yazmaya olan etkisi incelenecektir.

Üstbiliş dayalı kuramsal boyut.

Üstbiliş kavramını Flavell (1979) ortaya atmıştır. Flavell'e (1979, s. 906) göre üstbiliş, "kişinin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılmasıdır". Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme yeterliliğidir. Bu bölümde üstbilişin kuramsal bilgilerine değinilmiş, incelenen kitap, tez ve makalelerden elde edilen bilgiler maddeler halinde kategorilere ayrılarak kodlanmıştır. Bu kuramsal bilgilerin programın geliştirilme sürecine dâhil edilmesi, etkinliklerin hazırlanma aşamasının önemli bir ayağını oluşturmuştur.

Tablo 13. *Üstbilişin Kuramsal Boyutunda Elde Edilen Verilerin Kodlanması*

Kodlar	
Zihinsel Beceriler	Üstbiliş; bireyin kendi biliş sistemini, yapısını, işleyişi ile bilgisini, bu süreçleri izlemesi, kontrol etmesi, düzenlemesi, değerlendirmesi, planlaması, planını uygulaması yani genel olarak nasıl düşündüğü hakkında düşünmesi ve farkındalık kazanmasıdır Üstbiliş alanında çalışan araştırmacıların üstbilişin iki temel ögeye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar 'üstbilişsel bilgi' ve 'üstbilişsel kontrol' dür. Üstbilişsel bilgi; bireyin kendi bilişsel süreçleri, bilişin yapısı, yetenekleri, neyi bilip bilmediği, kullanacağı stratejilerin ne olacağı ile ilgili sahip olduğu bilgilerdir (Demircioğlu, 2008, ss. 24-26). Üstbilişsel kontrol bazı araştırmacılar tarafından üstbilişsel stratejiler/beceriler olarak da adlandırılmaktadır. Üstbilişsel bilgi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve durumsal bilgi olarak üçe ayrılmıştır: Yordam Bilgisi: Bireyin yordam ile ilgili yetilerini kullanabilmesi hakkındaki bilgisini ifade eder. Belirtilen işin ya da durumun nasıl başarı ile bitirileceği, nasıl yapılacağı hakkındaki bilgisi olarak da tanımlanabilir. Yordam bilgisi, işi yapmayı değil işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder (Flavell, 1979, s. 912). Bildirimsel Bilgi: Bu tür bilgi, bireyin öğrenen olarak kendisinin performansını artırabilecek etkenler hakkındaki bilgisidir. Diğer bir ifade ile bir işi ya da durumu yapıp yapamayacağını bilmesi, kendi yeterlilikleri hakkındaki bilgisidir. Durumsal Bilgi: Bu tür bilgi, bireyin farklı bilişsel etkinliklerin ne zaman ve niçin uygulanacağına yönelik bilgisidir. Diğer bir ifade ile bir işin nasıl yapılacağına, kendisinin yapıp yapamayacağına, hangi durumlarda ne yapacağına dair bilgilerdir. Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini, diğer bir ifade ile hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir (Batdı, 2013, s. 84).

Tablo 13. (devamı)

Üstbilişsel Stratejiler	Üstbilişsel kontrol, bireyin bilişinin düzenlenmesi ve bilişsel amaçlara ulaşılmasını sağlama amacıyla bilişsel bilgilerin kullanılma becerisidir. Öğrenmeyi denetlemek, düzenlemek, öğrenme disiplini organize etmek, stratejiler seçmek ve uygulamak, kendi davranışları izlemek ve düzenleyebilme süreçlerini kapsayan kontrol etme işlemleridir (Gama, 2004, s. 16). Tahmin: Öğrenme sürecinin hedeflerinin neler olduğu, sürecin ne kadar zaman alacağı ve öğrenme özellikleri hakkında düşünmeye yönlendirir. Ayrıca öğrenciler öğrenme sürecinde zorluklar hakkında tahmin yürütebilir ve buna yönelik beklentilerini düzenleyebilir (Desoete vd. 2006, s. 120). Planlama: Amaçların, strateji seçiminin ve performansı etkileyebilecek kaynakların, materyallerin seçimi ve bu süreç hakkında planlama yapma aşamasıdır (Schraw, 1998, s. 115). İzleme: Kişinin öğrenme süreci içerisinde devam eden görevlerin tanımlanarak bunları kontrol etme, denetleme ve bu aşamalarda gerçekleşen gelişmeleri değerlendirmek ve sonuçlara yönelik tahminde bulunma işlemi olarak ifade edilmektedir (Aktürk & Şahin, 2011, s. 392). Değerlendirme: Ürünü değerlendirme ve öğrenme sürecini düzenlemeyi içerir. Bireyin öğrenme sürecini, performansını, kullandığı stratejileri ve sürecin yürütülmesi gibi işlemlerin genel değerlendirmelerini yapar. Sonraki aşamada diğer öğrenmelerini bu değerlendirmelere göre düzenler (Özsoy, 2008, s. 720).
Duyuşsal Özellikler	Üstbiliş beceriye sahip bir birey, öncelikle konuyla alakalı bir motivasyonu sağlar, dikkatini konu üzerinde toplar, tutum geliştirir, kendi birikimini test eder bilgi seviyesini ölçer, neleri bilmesi gerektiğini bilir ve bunun planını yapar, bu süreçlere göre planını değerlendirir, düzeltir ve tekrarlar. Sonuç olarak ne öğrendiğini ne kadar öğrendiğini hangi süreçleri takip ettiğinin bilincine vararak bu becerilerini geliştirir (Doğan, 2013, s. 11).
Yazma ve Üstbiliş	Üst düzey bilişsel becerilerden oluşan yazma yetisi, bilişsel ve üstbilişsel süreçleri içerir. Yazma sürecinde bireyin ne yapacağını bilmesi, hangi seviyeye sahip olduğunun farkında olması ve hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını denetler. Bu sorgulama bireyin düşünme işlevlerini işe koşarak üstbilişsel becerilerini kullanmasına zemin oluşturur (Jones & Pellegrini, 1996, s. 694). Nitekim yazma sürecinin başarıya ulaşmasında üstbilişsel farkındalık oldukça önem taşımaktadır. Üstbilişsel farkındalık, bireyin yazma becerisini tüm boyutlarıyla anlamlandırması, yazma sürecini izlemesi, kontrol etmesi, süreç içerisinde ihtiyaca göre değişkenlik gösteren strateji ve teknikleri düzenleyebilmesi ve tüm bu aşamaları değerlendirebilmesini içermektedir (Kansızoglu, 2018, s. 87). Üstbilişsel süreçlerin öz düzenleme ile olan ilişkisi bağlamında (Harris vd, 1997, ss. 114-115) yazma sürecinde öğrencilere öğretilmesi gereken üç aşamasının olduğunu ifade eder. İlki planlama, gözden geçirme, değerlendirme, strateji ve beceri kullanımlarında öğrencilerin bilgilerini artırmak, ikincisi kendi yazdıklarını izleyebilmeleri ve süreci yönetebilmelerini sağlamak üçüncüsü ise yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirerek kendilerini iyi bir yazar olarak görmelerini sağlamaktır.

Türkçe öğretim programı 8.sınıf Türkçe dersi yazma kazanımları.

Etkinlikler, Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır.Yazma becerisi kazanım maddeleri aşağıda yer almaktadır (MEB, 2019):

T.8.4. YAZMA

T.8.4.1. Şiir yazar.

T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.

T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.

T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.

T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.8.4.12. Kısa metinler yazar.

T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.

T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.

T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Görüşme yöntemi ve doküman analizinden elde edilen bulguların bütünleştirilmesi.

Görüşmeler ve doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular bütünleştirilerek etkinliklere dayalı hazırlanan yazma programının geliştirilme süreci tamamlanmıştır. Yukarıda doküman analizi sonucu elde edilen veriler doğrultusunda dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisini geliştirme açısından rol oynayan bağımsız değişkenlerin yaratıcı yazma, kuantum yazma, kurgu merdiveni tekniği, yazma tutumu, yazma kaygısı, öz düzenleme

becerisi, öz yeterlik algısı, ikna edici yazma, 4+1 planlı yazma modeli, 6+1 planlı yazma modeli, zihinsel tasarım modelleri, analitik yazma ve değerlendirme modeli, üstbilişsel beceri odaklı yazma süreci, görsel destekli yazma etkinlikleri, süreç temelli yazma, yaratıcı drama etkinlikleri, planlı yazma ve değerlendirme modeli olduğu bulunmuştur.

Ayrıca üstbilgi ve üstbilişsel stratejilere ilişkin kuramsal boyutun incelenmesi sonucunda zihinsel beceriler, üstbilişsel stratejiler, duyuşsal özellikler ile yazma ve üstbilgi kodları ortaya çıkmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında ise üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik programının bilgilendirici metin yazma sürecindeki içeriğinin nasıl olması gerektiğine dair bir çerçeve oluşmuştur. Bu kapsamda etkinliklerin nasıl olması gerektiği, etkinliklerin hangi özellikleri taşıması gerektiği, üstbilişsel stratejilerin yazma etkinliklerinde nasıl uygulanması gerektiği, etkinlik sayılarının nasıl olacağı ve bu süreçte hangi materyal ve araç gereçlerden yardım alınması gerektiğine dair özellikler görüşmeler kapsamında alan uzmanlarından alınmış, kodlanarak analiz edilmiştir.

Sürecin geliştirilmesi kapsamında etkinliklere dayalı bilgilendirici metin yazma becerisine ilişkin programın haftalık içerikleri belirlenmiştir. İki farklı veri türünden elde edilen bulgular bütünleştirilmiş ve etkinliklere dayalı yazma programının temel yapısı oluşturulmuştur:

- Etkinliklere dayalı uygulanan yazma programı üstbilgi ve üstbilişsel stratejilerin kuramsal boyutuna dayandırılmıştır.
- Yazma etkinlikleri, yapılandırmacı eğitime uygun olan tasarlanmıştır.
- Uygulanan program, 10 haftadan oluşmaktadır.

Pilot Uygulama

Pilot uygulamanın amacı, deneysel çalışma esnasında ortaya çıkması muhtemel problemleri belirleyerek bu problemleri çözmektir. Böylece asıl çalışmada görülebilecek sorunların ve eksikliklerin önüne geçilmesi hedeflenir. Bu araştırmada, üstbilişsel dayalı hazırlanan yazma etkinliklerinin çalışmanın amacına uygunluğu ve kullanılabilirliğine dair işlevselliğini test etmek, veri toplama araçlarının uygulanabilirliğini belirlemek, öğrencilerin yazmaya ilişkin ilgi ve tutumlarını gözlemlemek, öğrencilerin bilgilendirici metin türüne ilişkin bilgi düzeylerini tespit etmek gibi pilot uygulama yapılmasını gerektiren birtakım gerekçeler bulunmaktadır. Bu gerekçeler ve asıl çalışma öncesi süreci test etme amacıyla pilot uygulama yapılmıştır.

Pilot uygulama Ağrı il merkezinde yer alan ve rastgele seçilen bir devlet okulunun farklı öğrenci düzeylerinden oluşan 23 mevcuda sahip bir sekizinci sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın önemine ve öğrenciye olan katkısına değinilerek okul idaresine ve öğretmene süreçle ilgi bilgi verilmiş ve müfredatın işleyişini aksatmayacak şekilde üç haftalık bir sürede gönüllü olarak öğretmen tarafından uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda asıl araştırmaya nitelik katacak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şunlardır:

- Yazmaya yönelik öğrencilerin olumsuz tutumlarının olduğu,
- Örnek metin incelemede ilgilerini çekecek konuların olması gerektiği,
- Öğrencilerin ürüne dayalı yazma yaklaşımını benimsedikleri,
- Yazma etkinliklerinin hazırlanan program sürecine uygun olduğu,
- Daha çok duyuya hitap etmesi amacıyla görsel, resim ve grafik örgütleyicilerinin sayısının artırılması gerektiği,
- Ölçme araçlarının anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik açısından bir problem oluşturmadığı,
- Asıl uygulamada planlanan 10 haftalık sürecin yeterli olduğu,
- Öğretmenin uygulama sürecinde model ve rehber görevlerini üstlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pilot uygulama sonrası, gözlemlenen ve belirlenen tespitler doğrultusunda yazma etkinliklerine dayalı program gözden geçirilerek asıl uygulamaya ilişkin son şekli verilmiştir.

Süreç ve Uygulama

Üstbilişsel stratejilere dayalı olarak geliştirilen yazma etkinliklerinin uygulanmasına dayalı deneysel çalışma için öncelikli olarak yasal izin alınmıştır. Daha sonra uygulama okullarındaki yöneticiler ve öğretmenler konu hakkında bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda uygulamayı yürütecek olan öğretmenlerle uygulama öncesinde süreç hakkında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın genel çerçevesi, nasıl yürütüleceği, dikkat edilmesi gereken hususlar gibi süreçle alakalı ayrıntılar paylaşılmıştır.

Üstbilişsel stratejilere dayalı olarak geliştirilen yazma etkinlikleri programı, on haftadan oluşan ve uygulama oturumlarının her biri iki saat olarak belirlenen bir süreçten oluşmaktadır. Uygulamada ilk aşama olarak deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi olmuştur. Grupların denk ve eşdeğerliğini tespit etmek amacıyla ölçme araçları uygulanmış ve denk olan gruplar arasından seçkisiz atma yoluyla deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ön test ve son testte yazacakları konu ile ilgili konu dayatmasına gidilmemiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda en çok puanlamayı alan beş konudan biri hakkında yazı

yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı ürünleri, hazırlanan ölçme aracına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra etkinliklere dayalı uygulama başlatılmış, deney gruplarında üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri uygulamaları yapılırken kontrol gruplarında da mevcut program öğretmenler tarafından yürütülmüştür.

Ön testten sonraki ilk oturumda üstbiliş kavramının ne olduğu, üstbilişsel stratejilerin neler olduğu ve yazma sürecinde nasıl kullanıldığına dair bilgi verilmiştir. İkinci oturumda öğrencilerin uygulama sürecine kadar müfredat dâhilinde öğrenmiş oldukları yazma ve bilgilendirici metin bilgileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Yazmanın bir süreçten oluşan doğası gereği öğrencilere, yazacakları metin türü hakkında bilgiler verilmiştir. Bilgilendirici metin türleri gösterilerek yazmanın aşamaları hatırlatılmıştır.

Üçüncü oturumda metin yapısı üzerinde durulmuştur. Bir metnin ana fikir, yardımcı fikir gibi unsurlardan oluştuğuna dair çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bir metinde konu sınırlandırmanın nasıl yapıldığı örnek metinlerden hareketle gösterilmiştir. Sınıf içerisinde öğretmen sesli düşünerek konu sınırlandırmalarına dair örnekler vermiştir. Ayrıca düşüncüyü geliştirme yollarının neler olduğuna dair bilgiler verilmiştir. Dördüncü oturumda bilgilendirici metin türleri tekrar hatırlatılarak sıralayıcı metin türüne dair bir örnek metin incelenmesinden sonra yazma çalışmalarına başlanılmıştır. Beşinci oturumda tanıtıcı metin, altıncı oturumda sebep-sonuca dayalı metin, yedinci oturumda problem çözme ve sekizinci oturumda karşılaştırmaya dayalı metin türlerine ilişkin yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulama sürecinin ilk oturumlarında öğretmen sözlü ve yazılı olarak hem model olmuş hem de geri dönütlerle süreci yürütmüştür. Uygulama öğretmenleri beşinci oturumdan sonra da model olma sürecini azaltarak öğrencilerin bağımsız yazmalarını sağlamıştır. Araştırmanın son aşamasında ise uygulama öğretmenleri ve öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilerek uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Uygulamanın yedinci oturumunda yaşanan pandemi nedeniyle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de formal eğitime ara verilerek uzaktan eğitim sistemine (EBA) geçilmiştir. Bu gelişme karşısında eğitime bir hafta ara verildikten sonra EBA sistemine geçilerek eğitim-öğretim uzaktan eğitimle sürdürülmüştür. Pandemiden dolayı yaşanan belirsizlik, süreci sekteye uğratmış, bu gelişmelerden dolayı uygulamaya toplamda dört hafta ara verilmiştir. Süreç içinde uygulama öğretmenleri ile görüşülerek uygulamanın devam ettirilmesi hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler, öğrencilerin süreç hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları, etkinlikleri kanıksadıklarını belirterek herhangi bir sorun teşkil etmeyeceğine dair görüş belirtmişlerdir. Bu görüşmeler neticesinde uygulamanın kalan iki oturumu ve son testten oluşan dokümanları deney ve kontrol grup öğrencilerine uygulama öğretmenlerinin

yönlendirmeleri doğrultusunda velilerin onayı alınarak araştırmacı tarafından bizzat ulaştırılmıştır. Etkinliklerin sınıf ortamında ve öğretmen denetiminde uygulanamamasından kaynaklı ortaya çıkabilecek müdahaleleri engellemek amacıyla velilerin kontrolünde oturumların sağlıklı yürütülebilmesi için veli teyit formu hazırlanmıştır (Ek 4). Dokümanlarla birlikte veli teyit formu dağıtılmıştır. Bu doğrultuda uygulamaya dört hafta ara verilmesi de göz önünde bulundurularak paragraf yazma çalışmaları ve süreçle ilgili tekrarlar yapılması amacıyla bir oturumdan oluşan uyum eğitimi verilmiştir. Daha sonra uygulamanın yedinci ve sekizinci oturumları ile son test EBA üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların tamamlanması sonrasında deney grubu öğrencilerinden 12 katılımcıyla uygulamanın nitel boyutu kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda uygulama sona ermiş, araştırmacı tarafından dokümanlar toplanarak süreç tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları yardımıyla verilerin elde edilme ve bu verilerin analiz edilme aşamalarına yer verilecektir. Verilerin toplanması ve analiz edilmesi nicel ve nitel boyut olarak iki başlık altında verilmiştir.

Nicel veri analizi.

Nicel veri analizlerinde istatistik paket program kullanılmıştır. Nicel veri analizinde, sırasıyla betimsel istatistik ölçüleri (frekans ve yüzdeleri),bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Veri analizlerinde kullanılan analiz tekniklerinin doğru ve yansız sonuçlar üretmesi için analiz varsayımlarının karşılanma durumlarının test edilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırma kapsamında kullanılmış olan kovaryans analizinin bazı karşılanması gereken varsayımları bulunmaktadır. Bu varsayımlar; grupların birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenin en az eşit aralık ölçeğinde bulunması, elde edilen ölçümlerin normal dağılıma sahip olması, varyansların homojen olması, kontrol edilen değişkenin gruplara göre farklılık göstermemesi, kontrol edilen değişkenin sürekli olması, bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal ilişkinin olması ve bu ilişkinin her grup için benzer olması şeklindedir (Field, 2018, s. 855; Pallant, 2007, s. 265).

Çalışmada kontrol ve deney grupları farklı öğrencilerden oluşan bağımsız gruplardan oluşmuştur. Bağımlı değişkenler olan yazma puanları, üstbilişsel yazma farkındalık düzeyi ve yazma tutum puanları eşit aralık düzeyindedir. Her iki grubun ön ve son testlerinin dağılımları incelendiğinde, normal dağılıma sahip olduğu bulunmuştur. İlgili veri için çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarına İlişkin Betimsel İstatistikler ile Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları*

Değişken	Grup	Test	n	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Başarı Puanları	Kontrol 1	Ön test	24	57.75	15,72	-0.166	-1.189
		Son Test	24	58.04	13.68	0.184	-0.606
	Deney 1	Ön test	26	57.46	17.48	-0.153	-0.721
		Son Test	26	64.04	17.35	-0.170	-0.497
	Kontrol 2	Ön test	23	73.13	9.67	-0.557	-0.442
		Son Test	23	75.00	8.53	-0.856	1.072
	Deney 2	Ön test	25	75.08	9.22	-0.411	-1.116
		Son Test	25	79.60	9.74	-0.767	-0.337
Üstbilişsel Yazma Farkındalık Puanları	Kontrol 1	Ön test	24	63.04	8.01	-0.595	-0.244
		Son Test	24	63.83	16.63	0.508	-0.144
	Deney 1	Ön test	26	60.92	11.66	0.297	-0.117
		Son Test	26	74.73	15.56	-0.693	-0.422
	Kontrol 2	Ön test	23	61.70	9.53	-0.993	-0.933
		Son Test	23	63.57	12.63	0.253	0.348
	Deney 2	Ön test	25	61.04	8.34	1.408	1.519
		Son Test	25	82.44	8.36	-0.202	0.240
Yazma Tutum Puanları	Kontrol 1	Ön test	24	58.71	10.34	0.577	-0.715
		Son Test	24	61.63	8.77	-0.259	-0.604
	Deney 1	Ön test	26	58.12	13.57	1.236	0.779
		Son Test	26	69.62	16.22	0.201	-1.591
	Kontrol 2	Ön test	23	64.17	17.39	0.597	-0.640
		Son Test	23	63.96	13.49	0.645	-0.443
	Deney 2	Ön test	25	66.76	17.00	0.272	-1.026
		Son Test	25	82.24	13.17	-0.785	0.057

Tablo 14 incelendiğinde, iki deney ve iki kontrol grubunun başarı, üstbiliş ve tutum puanlarının ön ve son testlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 2,00$ aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olması değişkenlerin normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2010, s. 21; Shiel & Cartwright, 2015, s. 28,). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması oldukça iyi bir duruma karşılık gelmekte iken, +2 ile -2 aralığı da kabul edilen bir duruma karşılık gelmektedir. Buna göre başarı, üstbilişsel yazma farkındalık

düzeyleri ve yazma tutum puanlarının ön ve son testlerine ilişkin tüm ölçümlerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği bulunmuştur.

Her değişkene ait ön ve son testlerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edildikten sonra kontrol değişkeninin (ön test puanlarının) gruplara göre farklılık gösterme varsayımı için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve Tablo 15’te verilmiştir.

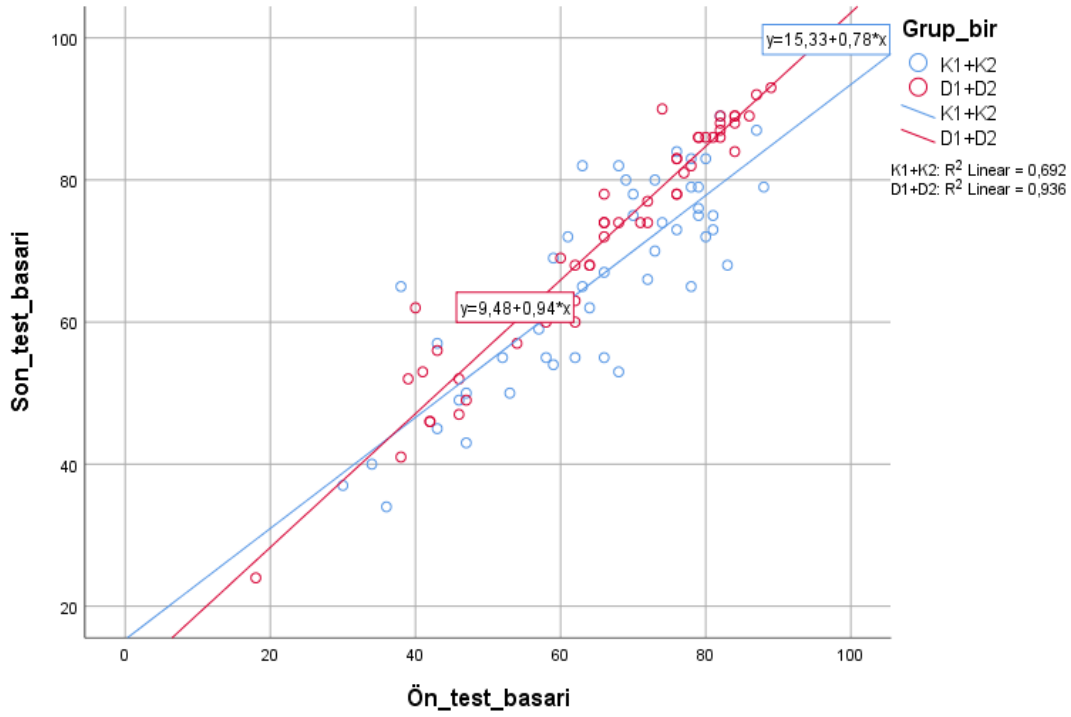
Tablo 1. *Kontrol Değişkeninin Gruplara Göre Farklılık Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	F	p
Başarı Öntest	Kontrol 1 + Kontrol 2	47	65.30	1-96	0.06	0.804
	Deney 1 + Deney 2	51	66.10			
Üstbiliş Öntest	Kontrol 1 + Kontrol 2	47	62.38	1-96	0.54	0.464
	Deney 1 + Deney 2	51	60.98			
Tutum Öntest	Kontrol 1 + Kontrol 2	47	61.38	1-96	0.10	0.752
	Deney 1 + Deney 2	51	62.35			

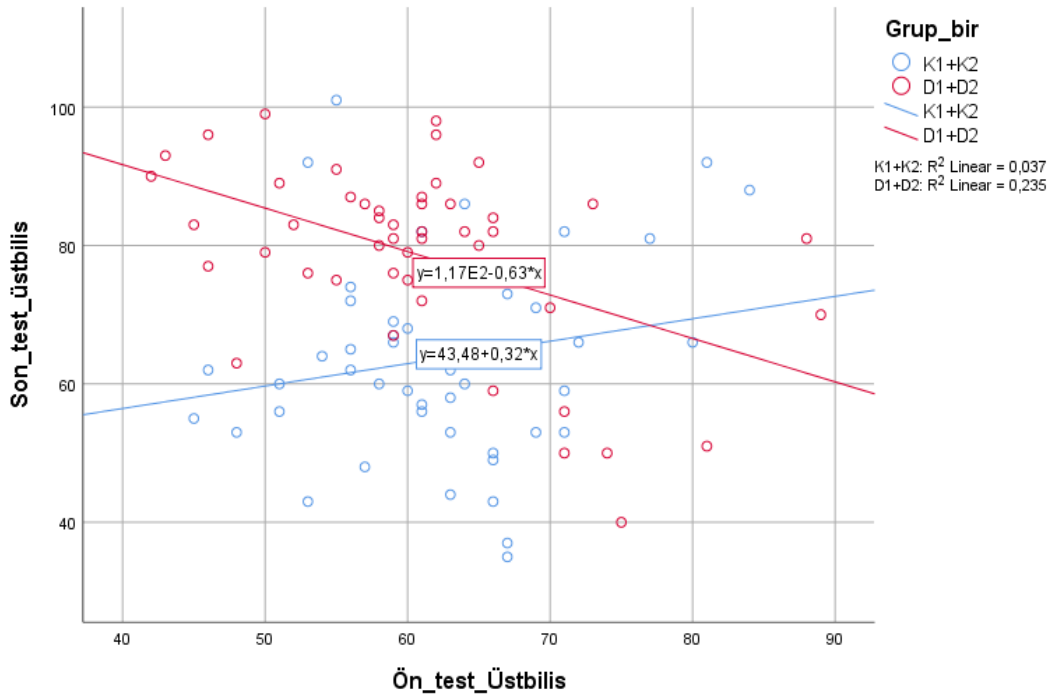
Not: * $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde başarı, üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri ve yazma tutum puanlarının kontrol değişkeni (öntest) deney ve kontrol gruplarına göre istatistiksel olarak farklılık göstermediği bulunmuştur (başarı için, $F_{1-96} = 0.06$; $p = 0.804 > 0.05$; üstbiliş için, $F_{1-96} = 0.54$; $p = 0.464 > 0.05$; tutum için, $F_{1-96} = 0.10$; $p = 0.752 > 0.05$). Kontrol değişkeninin istatistiksel olarak bağımsız olması ANCOVA analizinde önemli bir durum olduğundan ve ölçümlerin tutarlılığını etkilediğinden test edilmesi önem teşkil etmektedir.

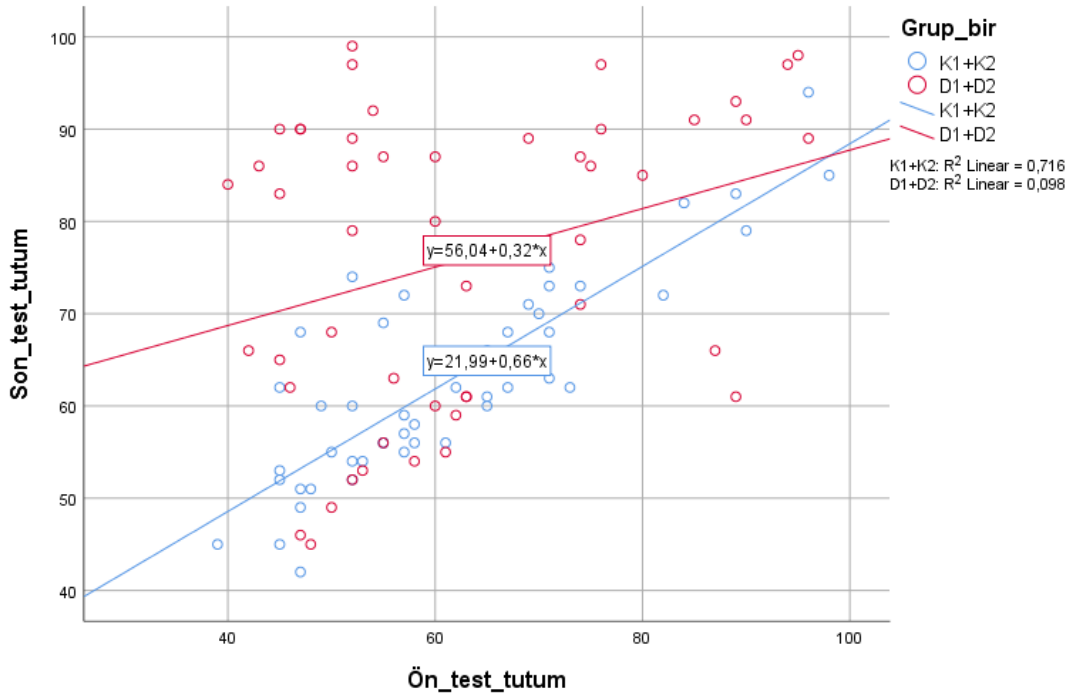
Kontrol değişkenin gruplara göre farklılık gösterme varsayımı kontrol edildikten sonra bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasındaki ilişkinin doğrusallığı için her bir değişken için ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen grafikler incelenmiştir. Başarı, üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma yönelik tutum için ön test-son test grafikleri sırasıyla şekil 19, şekil 20 ve şekil 21’de verilmiştir.



Şekil 19.1 Başarı Puanları İçin Bağımlı Değişken (Son Test) İle Kontrol Değişkeni (Ön Test) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Grafiği.



Şekil 20. Üstbilişsel Yazma Farkındalık Puanları İçin Bağımlı Değişken (Son Test) İle Kontrol Değişkeni (Ön Test) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Grafiği.



Şekil 21. Yazmaya Yönelik Tutum Puanları İçin Bağımlı Değişken (Son Test) İle Kontrol Değişkeni (Ön Test) Arasındaki İlişkiyi Gösteren Saçılma Grafiği.

Şekil 19, şekil 20 ve şekil 21 incelendiğinde, başarı değişkeni için değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin sağlandığı, üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazmaya yönelik tutum için ise doğrusal ilişkinin sağlanmadığı görülmektedir. Bu varsayımın sağlanmaması ANCOVA analizinde yanlı ve tutarsız sonuçlara neden olmaktadır.

Doğrusallık varsayımının test edilmesinden sonra varyansların homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Varyansların homojenliği levene testi ile incelenmiş bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi

Değişken	Grup	sd	Levene istatistiği	p
Başarı Öntest	Kontrol 1 + Kontrol 2	1-96	0.68	0.410
	Deney 1 + Deney 2			
Üstbiliş Öntest	Kontrol 1 + Kontrol 2	1-96	0.12	0.730
	Deney 1 + Deney 2			
Tutum Öntest	Kontrol 1 + Kontrol 2	1-96	0.33	0.566
	Deney 1 + Deney 2			

Not: *p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, başarı, üstbilişsel yazma farkındalığı ve tutum değişkenleri için deney ve kontrol gruplarının puanlarındaki değişim miktarlarının istatistiksel olarak birbirine benzer olduğu bulunmuştur ($p > 0.05$). Başka bir ifade ile her üç değişken için de

varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu varsayımın karşılanma durumu da incelendikten sonra başarı değişkeni için tüm varsayımlar karşılanmış olup ANCOVA analizinin yapılması üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma tutum değişkenleri için ise bağımsız örneklem t-testinin yapılması uygun görülmüştür.

Nitel veri analizi.

Uygulamanın geliştirilmesi aşamasında alan uzmanlarından programın içeriğinin oluşturulmasına yönelik yapılan görüşmeler, uygulama sürecinde gözlem formu aracılığıyla edinilen gözlemler, deneysel çalışmanın sonunda öğrenciler ve uygulama öğretmenleri ile gerçekteşirilen görüşme formlarından elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir.

İçerik analizi, bireyin tabiatını ve davranışlarını tespit etmek için farklı alternatifler üzerinden olanak sunan bir tekniktir. Bu teknik belirli bir sistematığe dayalı kodlamalar ve kategorilerle içeriğin ifade edilebilmesini sağlar. Özellikle görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılır (Büyüköztürk vd. 2016, s. 240).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında dokümanlar, (Ö1, Ö2, Ö3...Ö10) şeklinde, öğretmenlerle yapılan görüşme dokümanları (UÖ1, UÖ2) şeklinde, alan uzmanları ile yapılan görüşme dokümanlarında ise (U1, U2, U3....) şeklinde kodlanmıştır. Bütün formlarda yer alan ifadeler olduğu gibi aktarılmıştır. Bu bağlamda kodlayıcı güvenirliliğini sağlamak amacıyla veriler, iki farklı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda kodlanmıştır. Kodlama sürecinde Miles & Huberman'ın (1994, s. 64) uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre güvenirlilik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı uyumunun olması gerekmektedir. Formülden çıkan değerin .80 ve üzerinde olması halinde kodlayıcılar arası güvenirliliğin oluştuğu kabul edilir. Kodlama sonucu kodlayıcılar arasındaki uyum .86 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında uyum sağlandıktan sonra dokümanlar incelenerek kodlardan hareketle tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Alt tema ve temaların oluşturulmasında ilk aşamada oluşturulan ilişki ve olgulara dikkat edilmiştir. Ayrıca son aşamada ise veriler herkesin anlayabileceği bir formatta ifade edilmiş ve yorumlanarak aktarılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Karma yöntem deseninin kullanıldığı mevcut araştırmada elde edilen bulgular çözümlenerek raporlaştırılmıştır.

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Karşılaştırılması Yapılan Ön Test Son Test Puanlarına Ait Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma sorusu 1: Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubundaki öğrencilerle hâlihazırdaki programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “bilgilendirici metin yazma becerileri” arasında anlamlı bir fark var mıdır? olarak ifade edilen araştırma sorusu dört alt araştırma sorusu olarak sunulmuştur.

Araştırma kapsamındaki alt araştırma sorulardan birincisi olan “Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla parametrik istatistiklerinden biri olan bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analize ilişkin sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. *Deney ve Kontrol Gruplarının Başarılarına Yönelik Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Ön test	K1+K2	47	65,30	96	0,25	0,804
	D1+D2	51	66,10			

Not: *p<0,05

Tablo 17’de deney ve kontrol gruplarına ait başarı puanlarının ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{96} = 0,25$; $p = 0,804 > 0,05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemden önceki başarı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ile desenlenmiş olan çalışmada verilen eğitimin ya da deneysel işlemin etkililiği için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi

için her iki kontrol grubu ile her iki deney grubu birleştirilmiş ve toplam bir kontrol bir de deney grubu elde edilmiştir. Çalışmada iki deney ve iki kontrol grubunun birleştirilmesindeki amaç, verilen deneysel işlemin uygulama öğretmenlerinden etkilenme durumunun olup olmadığını analiz etmek içindir. Deneysel işlemin öncesinde ve sonrasında dikkate alınan başarı, üstbilişsel yazma farkındalığı ve tutum değişkenlerinin her biri için ANCOVA ve bağımsız örneklem t-testi yapılmış olup yapılan analizlere ilişkin sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlendikten sonra uygulanan deneysel çalışmanın etkililiğini kanıtlamak amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığı incelenmiştir.

Araştırmanın alt araştırma sorularından ikincisi olan “Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki soruyu yanıtlamak amacıyla başarı değişkeni için yapılan ANCOVA analizi tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. *Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kovaryans Analizinin Sonuçları*

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Grup	523,78	1	523,78	12,99	0,001*	0,120
Ön test	18 347,77	1	18 347,77	455,09	0,000*	0,827
Grup x Öntest	151,38	1	151,38	3,87	0,052	0,040
Hata	3 830,12	94	40,317			
Toplam	490 969,00	98				

Not: *p<0,05

Tablo 18’ de öncelikli olarak grup x ön test ortak etkileşimine ait anlamlılık değeri incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p = 0,052 > 0,05$). Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Grup değişkenine ilişkin F değeri incelendiğinde 12,99 olduğu ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p = 0,001 < 0,05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol altında tutulduğunda son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. Ulaşılan bu istatistiksel farklılığa ilişkin uygulamadaki anlamlılığa yönelik etki büyüklüğüne bakıldığında deneysel işlemin orta büyüklükte olduğu tespit edilmiştir. Ön ve son test puanlarına ait ortalamalar

incelendiğinde deney grubuna ait ortalamanın ($\bar{X} = 71,31$) kontrol grubuna ait ortalamadan ($\bar{X} = 66,67$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Böylece elde edilen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait ön ve son test sonuçları arasındaki fark incelendikten sonra son test puanlarından ön test puanları çıkartılmış ve elde edilen farka ait istatistiksel anlamlılığı araştırılmıştır.

Araştırma kapsamındaki üçüncü alt araştırma sorusu olan “Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişi (son- ön test) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test puanlarından ön test puanları çıkartılmış ve elde edilen fark puanlarına yönelik bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Puanlarının Son-Ön Test Puan Farkının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son - Ön test farkı	K1+K2	47	1,04	96	3,37	0,001*	0,11
	D1+D2	51	5,57				

Not: *p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları için son testlerinden ön test puanlarının çıkartılması sonucu elde edilen fark puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{96} = 3,37$; $p = 0,001 < 0,05$). Bu sonuca göre fark puanlarının ortalaması incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 5,57$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 1,04$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre deneysel işlem, öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen istatistiksel farkın anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre deneysel işlem öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

Araştırma kapsamındaki dördüncü alt araştırma sorusu olan “Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun başarı puanlarının son test ile ön testlerinin farkı alınmış ve bu farka

yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. *Deney Gruplarının Başarı Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	26	6,58	49	1,80	0,078
	Deney 2	25	4,52			

Not: *p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde, deney gruplarının başarı puanlarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{49} = 1,80$; $p = 0,078 > 0,05$). Buna göre her iki deney grubunun erişti düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen ya da eğitmen etkisinin başarı üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği söylenebilir.

Başarı değişkeni için deneysel işlemin etkililiğine yönelik analizler yapıldıktan sonra, deneysel işlemin üstbilişsel yazma farkındalıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma Sorusu 2: “Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında üstbilişsel yazma farkındalığına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu iki alt araştırma sorusu olarak verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki birinci alt araştırma sorusu olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin son test - ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla üstbilişsel farkındalık için veri analizinde verilen öntest ölçümlerin istatistiksel olarak benzer olmalarından dolayı deneysel işlemin etkililiği için son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılarak fark istatistiğine bakılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. *Üstbilişsel Yazma Farkındalıkları Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son-ön test farkı	K1+K2	47	1,32	96	4,46	0,000*	0,17
	D1+D2	51	17,53				

Not: *p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel yazma farkındalık değişkeni için son testlerinden ön test puanlarının çıkartılması sonucu elde edilen fark puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{96} = 4,46$; $p = 0,000 < 0,05$). Bu sonuca göre elde edilen fark puanlarının ortalaması incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 17,53$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 1,32$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre deneysel işlem, öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen istatistiksel farkın anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre deneysel işlem öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

Araştırma kapsamındaki ikinci alt araştırma sorusu olan “İki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla deney ve kontrol grubunun fark puanları karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun üstbilişsel yazma farkındalık puanlarının son test ile ön testlerinin farkı alınmış ve bu farka yönelik bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. *Deney Gruplarının Üstbilişsel Yazma Farkındalık Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	26	13,81	49	1,37	0,177
	Deney 2	25	21,40			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 22 incelendiğinde, deney gruplarının üstbiliş puanlarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{49} = 1,37$; $p = 0,177 > 0,05$). Buna göre her iki deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığına erişim düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen ya da eğitmen etkisinin üstbilişsel yazma farkındalık üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği, oluşan etkinin tamamen deneysel işlem ile oluştuğu söylenebilir.

Üstbilişsel yazma farkındalıkları değişkeni için deneysel işlemin etkililiğine yönelik analizler yapıldıktan sonra, deneysel işlemin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırma Sorusu 3: “Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutuma ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusu iki alt araştırma sorusu olarak verilmiştir.

Araştırma kapsamındaki birinci alt araştırma sorusu olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin son test - ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki soruyu yanıtlamak amacıyla yazmaya yönelik tutum için veri analizinde verilen ön test ölçümlerin istatistiksel olarak benzer olmalarından dolayı deneysel işlemin etkililiği için son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılarak fark istatistiğine bakılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. *Yazmaya Yönelik Tutum Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son-ön test farkı	K1+K2	47	1,38	96	4,13	0,000*	0,15
	D1+D2	51	13,45				

Not: *p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum puanları için son testlerinden ön test puanlarının çıkartılması sonucu elde edilen fark puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{96} = 4,13$; $p = 0,000 < 0,05$). Bu sonuca göre fark puanlarının ortalaması incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 13,45$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 1,38$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre deneysel işlem, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen istatistiksel farkın anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve büyük bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre deneysel işlem öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

Araştırma kapsamındaki ikinci alt araştırma sorusu olan “İki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır? şeklindeki soruyu yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubunun fark puanları karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun yazmaya yönelik tutum puanlarının son test ile ön testlerinin farkı alınmış ve bu farka yönelik bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. *Deney Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi.*

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	26	11,50	49	0,76	0,451
	Deney 2	25	15,48			

Not: *p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde, deney gruplarının yazmaya yönelik tutum puanlarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{49} = 0,76$; $p = 0,451 > 0,05$). Buna göre her iki deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erişim düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen ya da eğitimci etkisinin yazmaya yönelik tutum üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği oluşan etkinin tamamen deneysel işlem ile olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulamalarının Esnasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma Sorusu 4: Deney grubu öğrencilerinin yazma etkinliklerine dayalı programa uyumları nasıldır?

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamaları esnasında gerçekleştirilen oturumlarda her iki deney grubu için iki oturumdan oluşan gözlem formu aracılığıyla araştırmacı tarafından gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu ile elde edilen veriler, gözlemlenen oturumlara göre haftalık olarak analiz edilmiş, kategori ve kodlara ayrılarak içerik analizi ile raporlaştırılmıştır.

25 ve 26. Tablolarda, O1 Ortaokuluna ait uygulamanın dördüncü ve altıncı oturumlarında yapılan haftalık sınıf gözlemleri, haftalara ayrılarak analiz edilmiş ve tablolandırılmıştır.

Tablo 2. O1 Ortaokulu 4. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları

Okul Adı:	O1 Ortaokulu	Hafta: 4
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Yazma Öncesi	Planlama yapma	Öğrencilerin yazma süreci ile ilgili plan yapma, amaç belirleme ve ön bilgilerini harekete geçirme ya da kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanmadıkları görülmüştür.
	Yazma amacını belirleme	
	Ne yazacağını düşünme	

Tablo 25. (devamı)

	Konu belirleme	Öğretmenin etkinliklerin içeriği ile bilgiler vermesi ile
	Konu ile ilgili araştırmalar yapma	birlikte öğrencilere düşünme süresi verilmiş, etkinlik
	Hedef kitle belirleme	kâğıdında yer alan yazma süreçleri kavratılmaya
	Kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanma	çalışılmıştır.Yazmanın sadece ders esnasında alelade bir şekilde ele alınması anlayışı hâkim. Öğrenciler neden yazdığından habersizdir ve yazma eylemini bir görev olarak görmektedir.
Yazma Esnası	Öğrencinin yazma sürecini denetlemesi	Öğrencilerin yazma süreçlerinde herhangi bir izleme
	Düşüncelerin yazıya aktarılması	becerisini kullanmadıkları görülmüştür. Yazma
	Planlanan şekilde yazma sürecinin devam ettirilmesi	esnasında odaklanma problemi sıklıkla yaşamaktadırlar. Düşüncelerini yazıya aktarmaya
	Yazma sürecine odaklanılması	çalıştıkları gözlene de bir plana dayalı olarak süreci
	Yazma esnasında yardıma ihtiyaç duyulması	ilerletemedikleri için yardıma ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir.
Yazma Sonrası	Paylaşma	Öğrencilerin yazdıkları metinleri birbirleri ile
	Değerlendirme	paylaşma girişiminde bulunmadığı gözlemlendi.
	Ödevlendirme	Ayrıca etkinliklerde yer alan değerlendirme kısmında
	Tekrar	neler yapacaklarına ilişkin kısa süreliğine acemilik yaşadılar. Uygulama öğretmeni, bir sonraki haftada yazılacak bilgilendirici metin türü ile ilgili gerekli bilgiler vererek öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdi. Ders bitimine yakın o derste yapılanlar kısaca tekrar edildi.

Tablo 3. O1 Ortaokulu 6. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları

Okul Adı:	O1 Ortaokulu	Hafta: 6
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Yazma Öncesi	Planlama yapma	Öğrencilerin amaçlarını belirleyerek ne
	Yazma amacını belirleme	yapacaklarını planlamayı öğrendikleri gözlemlendi.
	Ne yazacağını düşünme	Bir önceki haftadan hareketle de kavram haritası,
	Konu belirleme	beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden
	Konu ile ilgili araştırmalar yapma	yararlandıkları, yazacakları konu ile ilgili
	Hedef kitle belirleme	araştırmalar yaptıkları ve rahatlıkla yazacakları konuyu belirledikleri görüldü.

Tablo 26. (devamı)

	Kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanma	
Yazma Esnası	Öğrencinin yazma sürecini denetlemesi	Öğrenci önceki haftalara göre bu haftaki uygulamada yazma sürecini takip ederek sürekli kontrol ettiği görüldü. Düşüncelerin yazma sürecine odaklanılarak planlı bir şekilde yazıya aktarılmaya çalışıldığı gözlemlendi. Öğretmenin rehber olması dışında öğrencilerin akran yardımına ya da öğretmenin yardımına ihtiyaç duymaksızın bağımsız bir şekilde yazmaya çalıştıkları gözlemlendi.
	Düşüncelerin yazıya aktarılması	
	Planlanan şekilde yazma sürecinin devam ettirilmesi	
	Yazma sürecine odaklanılması	
	Yazma esnasında yardıma ihtiyaç duyulması	
Yazma Sonrası	Paylaşma	Öğrencilerin yazdıklarını paylaşma amaçlı sınıf içerisinde bir hareketlilik oluşturdıkları görüldü.
	Değerlendirme	Yazılanların birbirlerine ve öğretmene gösterilmeye çalışılması oldukça fazlaydı. Öğretmen gelecek hafta için hangi tür ile ilgili yazı yazılacağını söyledikten sonra kısa bir tekrardan sonra dersi bitirdi.
	Ödevlendirme	
	Tekrar	

Gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin uygulamanın ilk oturumlarında yazma süreçlerine uymadıkları, planlama yapma becerisinden uzak oldukları, amaç ve konu belirleme, ana fikir ve yardımcı fikir oluşturma, konu ile ilgili araştırma yapmaktan uzak durdukları görülmüştür. Ayrıca yazma sürecini kontrol etme ve izleme becerilerinden habersiz olma, fikirleri metne aktarmada zorluk yaşama, değerlendirme ve paylaşma gibi becerileri uygulamada da eksik kaldıkları gözlemler sonucu tespit edilmiştir. Oturumlar arttıkça öğrenciler yazma süreci ile ilgili farkındalık kazanmış, planlama, izleme, değerlendirme gibi yazma öncesi, esnası ve sonrasındaki becerileri uyguladıkları görülmüştür. İlk oturumlarda gözlemlenemeyen becerilerin bu oturumlarda bilinçli ve istekli bir şekilde gerçekleştiği görülmüştür.

Uygulamanın diğer deney grubu olan O2 ortaokulun sınıf gözlem formlarına ait bulgular haftalar dikkate alınarak sırasıyla Tablo 27 ve 28’de verilmiştir.

Tablo 4. O2 Ortaokulu 4. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları

Okul Adı:	O2 Ortaokulu	Hafta: 4
Kategori	Kodlar	Gözlemler

Tablo 27. (devamı)

Yazma Öncesi	Planlama yapma	Öğrencilerin yazma süreci ile ilgili plan yapma, amaç belirleme ve ön bilgilerini harekete geçirme ya da kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden bir önceki haftaya göre çok iyi bir şekilde yararlanarak kavradıkları görüldü. Önceki haftaya göre konu ile ilgili araştırma yaptıkları gözlemlendi. Öğrencilerde bu hafta itibari ile yazmanın bir süreçten oluştuğuna dair bir anlayış gözlemlendi.
	Yazma amacını belirleme	
	Ne yazacağını düşünme	
	Konu belirleme	
	Konu ile ilgili araştırmalar yapma	
	Hedef kitle belirleme	
	Kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanma	
Yazma Esnası	Öğrencinin yazma sürecini denetlemesi	Bu hafta itibari ile öğrencilerde süreci izlemenin ve kontrol etmenin önemini, sordukları sorular ve aldıkları dönütlerle anladıkları görüldü. Süreci planlamalarına göre ilerletmeye çalıştıkları gözlemlendi. Odaklanmaları bir önceki haftaya göre gayet iyiydi. Öğretmenin rehberliğine ara ara ihtiyaç duydukları gözlemlendi.
	Düşüncelerin yazıya aktarılması	
	Planlanan şekilde yazma sürecinin devam ettirilmesi	
	Yazma sürecine odaklanılması	
	Yazma esnasında yardıma ihtiyaç duyulması	
Yazma Sonrası	Paylaşma	Öğrencilerin yazdıkları metinleri değerlendirmeyi öğrenmeye çalıştıkları gözlemlendi. Bir önceki hafta yazmada aynı hataları yapıp yapmadıklarına dair denetlemeler yaptıkları görüldü. Öğretmenin bir sonraki haftayla ilgili ödevlendirme yapması sonrası kısa bir tekrar yapılarak dersin bitirildiği gözlemlendi.
	Değerlendirme	
	Ödevlendirme	
	Tekrar	

Tablo 5. O2 Ortaokulu 6. Hafta Sınıf Gözlem Bulguları

Okul Adı:	O2 Ortaokulu	Hafta: 6
Kategori	Kodlar	Gözlemler
Yazma Öncesi	Planlama yapma	Öğrencilerin önceki haftalara göre daha sistemli bir şekilde yazma sürecinde yapmaları gereken becerileri gerçekleştirdikleri gözlemlendi. Planlamalarını daha iyi yaptıkları, kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanarak konu bulma durumunda çok sıkıntı yaşamadıkları gözlemlendi. Diğer haftalara göre
	Yazma amacını belirleme	
	Ne yazacağını düşünme	
	Konu belirleme	
	Konu ile ilgili araştırmalar yapma	
	Hedef kitle belirleme	

Tablo 28. (devamı)

	Kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanma	yazma sürecini daha iyi yönettikleri bu anlamda daha başarılı oldukları görüldü.
Yazma Esnası	Öğrencinin yazma sürecini denetlemesi	Öğrencilerin yazma sürecini kontrol ettikleri ve denetledikleri görüldü. Düşüncelerin yazıya aktarılma sürecinde planlamalara uyulduğu gözlemlendi. Önceki oturumlara göre sürece adapte olan bir sınıf ortamı gözlemlendi. Bu oturumda yardım alınmadan bağımsız bir şekilde yazdıkları görüldü.
	Düşüncelerin yazıya aktarılması	
	Planlanan şekilde yazma sürecinin devam ettirilmesi	
	Yazma sürecine odaklanılması	
	Yazma esnasında yardıma ihtiyaç duyulması	
Yazma Sonrası	Paylaşma	Öğrencilerin bu oturumda yazdıklarını paylaşma durumlarının arttığı görüldü. Değerlendirme aşamasını genel olarak kavradıkları, bir önceki oturumda yaptıkları yanlışları tekrarlamadıkları gözlemlendi. Öğretmenin bir sonraki oturumla ilgili gerekli açıklamalardan sonra kısa bir tekrarla dersi bitirdiği gözlemlendi.
	Değerlendirme	
	Ödevlendirme	
	Hatırlatma	

Gözlemlerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini kavradıkları, etkinliklerin uygulanmasında pratikleştikleri, yazma sürecinin aşamalarını ve planlama becerilerini sistematik bir şekilde işe koştukları, oluşturdukları yazılı ürünleri değerlendirme ve paylaşma isteklerinin arttığı görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda öğrenciler, yazmanın süreçten oluşan yapısını kavramış ve yazma eylemine ilişkin uygulamalara yönelik farkındalıklar geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulamalarının Sonrasında Toplanan Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguları desteklemek ve açıklamak amacıyla uygulama sonrasında öğretmenler ve katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamalarını gerçekleştiren iki Türkçe öğretmenin ve uygulamaya katılan deney gruplarından 12 öğrencinin uygulamaya ilişkin görüşleri, öğrenciler ve uygulama öğretmenleri olarak farklı kapsamlarda ele alınmış ve elde edilen bulgular, temalar, kategoriler ve kodlara ayrılarak sunulmuştur.

Araştırma Sorusu 5: Üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlik uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulguları ne düzeyde açıklamıştır?

a) Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini uygulayan Türkçe öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri nelerdir?

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini uygulayan öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri analiz edilmiş, elde edilen bulgular kategoriler, kodlara ayrılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin görüşleri dokümanlardan olduğu gibi aktarılmıştır. Bu bağlamda dokümanlardan elde edilen ifadeler Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Uygulama Öğretmenlerinden Uygulamaya Dair Alınan Görüşlerin Analizi*

Kategoriler	Kodlar	Dokümanlardan Alınan İfadeler
Metin Yazma Becerisi	Yazma süreci	UÖ2-“Mevcut müfredata göre işlenen derslerde süre yetmiyordu ve doğal olarak yazma etkinliklerinin çoğu yetişmiyordu. Bu büyük bir sorun bence. Şimdi bu uygulama ile yazmaya daha çok süre ayırdık ve bu uygulama ile öğrenciler yazmada daha başarılı olduklarını gösterdi. Yazma süreci hakkında birçok şey öğrendiler ve bu da doğal olarak yazma becerilerini geliştirdi.” UÖ1-“Önceden çok zorlanıyorlardı. Konu bulmakta düşüncelerini ifade etmekte sıkıntı yaşıyorlardı ama şimdi nitelikli yazılar yazabiliyorlar. Öğrenciler yazma süreçleri ile ilgili birçok şey öğrendi. Önceden ne yapacaklarına dair şaşırıp kalıyorlardı ama şimdi metin yazımından paylaşımına kadar çoğu şeye hâkim oldular.”
	Bilgilendirici Metin	UÖ2- “Özellikle bilgilendirici metin konusunda bilgileri oldukça azdı ve yazmakta zorlanıyorlardı. Bu uygulama ile şimdi daha iyi yazıyorlar.”
	Ana ve yardımcı fikir	UÖ1-“ Ana fikir ve yardımcı fikir gibi metnin ana yapıları hakkında bilgi sahibi oldular.”
Etkinlikler	İşlevsellik	UÖ2-“ Bu etkinliklerle öğrenciler yazmanın en başından en sonuna kadar kendi süreçlerini yönetme imkânı yakaladılar. Yazma etkinliklerinde hem eğlendiler hem de öğrendiler.” UÖ1- “Kitaplardaki etkinlikler ödev şeklinde ve hiçbir düşünme becerisini ve yazma sürecini geliştirmezken bu uygulamadaki etkinlikler her açıdan öğrencinin gelişimini sağlayan bir türde hazırlanmış.”
	Zihinsel becerileri geliştirme	UÖ2-“ Daha çok düşündüler daha çok okudular.” UÖ1-“Etkinlikler, öğrencilerin düşünme süreçlerini daha ön plana çıkaran bir anlayışla oluşturulmuş.”
	Yetenek	UÖ1-“Bu tarz uygulamaların öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkardığına inanıyorum.”

Tablo 29. (devamı)

Derslere ve Becerilere Katkısı	Dil becerileri	UÖ2- “Çünkü yazmak için öğrencilerin hem okumaları hem dinlemeleri hem de konuşma becerilerini geliştirmeleri gerekiyor.” UÖ1- “Hem dil becerilerini hem de diğer becerilerini geliştirdiler. Çünkü yazmak için sadece oturup düşünmenin yetmediğini anladılar. Okuma becerilerini baya kullandılar.”
	Düşünme becerileri	UÖ2- “Yazmadan hareketle diğer becerilere de uygulayabilirler.” UÖ1- “Özellikle öğrencilerin zihinsel becerilerini çok geliştirdi. Bana göre bu etkinliklerle öğrenciler düşünme denen becerinin farkına vardılar.”
	Öğrenme süreçleri	UÖ2- “Etkinlikler sadece Türkçe derslerine değil diğer derslere ve becerilere de önemli katkılar sundu.” UÖ1- “Sürekli bir araştırma içerisinde oldular. Öğrencilerin kelime bilgileri arttı. Özellikle sözlük ve imla kılavuzu kullanma alışkanlığı kazandılar. Diğer derslerde de etkisi oldu bana göre. Çünkü kazandıkları becerileri doğal olarak her derste kullanmaya çalışıyorlar. Öğrenciler bu becerileri diğer derslerde ve yaşamlarında da kolayca ve etkili bir şekilde kullanabilir.”
Üstbilişsel Farkındalık ve Tutuma Etkisi	Üstbilişsel beceriler	UÖ1- “Öğrenciler etkinlik sürecinde tahminde bulunmayı, plan yapmayı, amaç belirlemeyi süreci kontrol etmeyi, izlemeyi ve değerlendirmeyi öğrendiler. Üstbilişsel farkındalık kazandılar bence.” UÖ2- “Evet, düşünüyorum. Çünkü çalışma ve etkinlikler öğrencilere üstbilişsel farkındalık kazandırmak amacına göre de hazırlanmış. Özellikle düşünme ve plan yapma becerilerini baya geliştirdi diye düşünüyorum. Önceden etkinlik çalışmalarında planlama, strateji vs yoktu. Öğrenciler ön hazırlık yapmadan yazmaya başladılar. Şimdi bu beceriler onlara çok şet kattı.”
	Tutum	UÖ2- “Yazma etkinliklerinin bu şekilde olması onların yazmaya olan bakış açılarını da olumlu yönde değiştirdi. Ders kitaplarındaki etkinlikleri ya da yazma çalışmaları yaptığımızda öğrencilerin çoğu isteksizdi ve sıkılıyordu. Bu da yazma performanslarını olumsuz etkiliyordu. Ama bu çalışmadan sonra öğrenciler uygulamanın devam etmesini isteyecek kadar sevdiler. Ailelerinden de bu yönde olumlu dönütler geldi.” UÖ1- “Yazma sürecinin tüm aşamalarını yöneten öğrenciler, yazmada büyük bir yol kat etti ve yazmaya yönelik olumsuz düşüncelerinden kurtuldu.”

Tablo 29 incelendiğinde üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini uygulayan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin bakış açılarının ve görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Genel bir ifade ile öğretmenlerin bakış açıları sunulursa uygulamanın öğrencilere yazma süreci ile birçok bilgi ve farkındalık kazandırdığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında yapılan uygulamanın öğrencilerin bilgilendirici metin

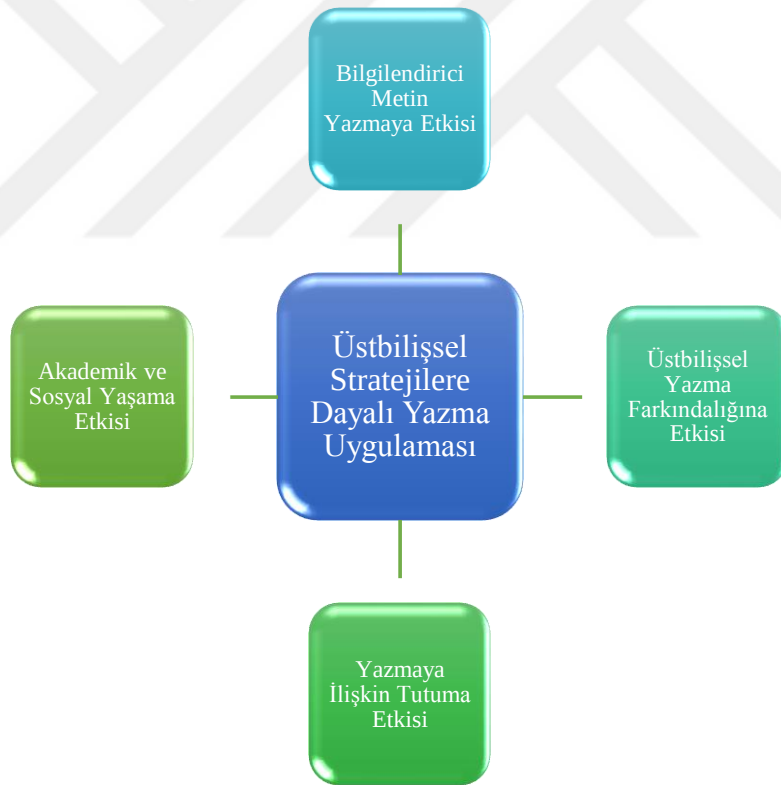
yazma becerilerini, üstbilişsel yazma farkındalıklarını ve yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği nitel bulgularla da açıklanmaktadır.

b) Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini uygulamasına katılan öğrencilerin programa ilişkin görüşleri nelerdir?

Görüşmelerden elde edilen verilerde herhangi bir düzeltme ve değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Daha sonra görüşme soruları bağlamında öğrenci görüşleri temalara ayrılmıştır. Bu doğrultuda görüşler tablolaştırılarak sunulmuştur. Görüşmeler;

- Bilgilendirici metin yazmaya etkisi
- Üstbilişsel yazma farkındalığına etkisi
- Yazmaya ilişkin tutuma etkisi
- Akademik ve sosyal yaşama etkisi

Olmak üzere dört tema altında toplanmış ve elde edilen bulgular temaların sırası gözetilerek aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Üstbilişsel stratejilere dayalı uygulamanın etkilerine ilişkin temalar.

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma uygulamalarına katılan öğrencilerle yapılan görüşmeler, içerik analizi yoluyla analiz edilerek değerlendirilmiştir. Uygulamaya ilişkin öğrencilerin tamamı çalışmanın etkili olduğuna ve kendilerine birçok şey kattığına dair görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin uygulamanın etkisine ilişkin ifadeleri Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 7. *Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri*

Görüşmelerden Alınan İfadeler

- K1- “Evet, farklılıklar baya var. Nasıl yazılır bilmiyordum. Bu çalışmalar sayesinde baya şey öğrendim yazmayla ilgili. Ayrıca yazıdaki konuyu ve ana fikri daha iyi anlıyorum. Hataları artık bulabiliyorum.”
- K2- “Evet, düşünüyorum. Önceden yazarken hiç kendimin ne yaptığa bakmıyordum. Ama şimdi öyle değil. Yazarken sürekli ne yaptığımı ne yazdığımı kontrol ediyorum. Bir de hem yazımız güzelleşti hem de hayal dünyamız.”
- K3- “Önceden yazma çalışmalarında aklıma bir şey gelmiyordu. Şimdi artık onu aşmayı başardım. Etkinliklerin böyle bize bir sürü şey öğretmesi çok iyi oldu benim için. Önceden sadece bir kâğıda yazmaya çalışıyordum bir şeyler. Ama şimdi amacım ne kime yazıyorum yazdıklarımı nereden alıyorum gibi bir sürü şey yazmaya olan isteğimi artırdı.”
- K4- “Öğretmenimiz bize yazın deyince konu bulamıyordum aklıma bir şeyler gelmiyordu. Şimdi konu bulmayı da öğrendim. Yazmadan önce plan yapmayı da öğrendim. Bu da yazmamı geliştirdi.”
- K5- “En önemli şey önceden yazmaya başlamadan ne yapacağımı bilemiyordum ama şimdi artık biliyorum. Yazdıklarımızı kontrol etmemiz bize çok şey kattı artık eski hataları yapmıyorum.”
- K6- “Yazarken kendime sorular sormayı öğrendim. Önceden yazarken ne yapacağımı bilmiyordum açıkçası. Hem hedef kitlem kim sorusuyla yazmaya başlamamız bence çok güzel bir şey. Kime yazdığını önceden belirleyerek yazmak çok daha geliştiriyor bence. Ona göre yazıyoruz.”
- K7- “Önceden yazdıklarımı yanlışlarımı hiç bakmazdım. Yazdıktan sonra ya defterde kalırdı öyle ya da etkinliklerde kalırdı. Ama şimdi hep bakıyorum yazarken yazdıktan sonra inceliyorum yazdıklarımı. Okuyorum yanlışlarım varsa bir daha yapmamaya çalışıyorum.”
- K8- “Önceden düşüncelerimi çok aktaramıyordum. Şimdi daha çok şey yazabiliyorum. Bir sayfayı doldurabiliyorum artık. Etkinlikler, hatalarımı daha kolay bulmamı ve düzeltmemi sağladı.”
- K9- “Giriş gelişme sonuç kısımlarını daha iyi öğrendim. Noktalama işaretlerine artık dikkat ediyorum. Yanlış yazdığım kelimelerde bir daha hata yapmamaya çalışıyorum.”
- K10- “Bu etkinlikler sayesinde daha güzel yazıyorum. Çünkü bu etkinliklerle hem plan yapıyorum hem de daha çok düşünüyorum. Yazarken tüm aşamalarda ne yaptım diye kendimi takip ediyorum.”
- K11- “Öğretmenimizin bu çalışmada bize hep yol göstermesi de bize çok katkı sağladı. Bence hepimiz bu şekilde yazımızı ilerlettik. Öğretmenimizin tahtada verdiği örnekler bence gayet iyiydi.”
- K12- “Etkinlikler güzeldi bence. Bu çalışma daha çok düşünmemize ve hayal gücümüzü kullanmamıza yardım etti. Bir de bu etkinliklerde ilk defa okuyucuların kim olduğuna karar verdik. Bence çok güzel bir deneyimdi.”

Tablo 30’da üstbilişsel stratejilere dayalı yazma uygulamasının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşme ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin önceden bilgilendirici metin, ana fikir ve yardımcı fikir konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, konu bulmada zorlandıkları, düşüncelerini organize etmede sıkıntı yaşadıklarına dair ifadelerin olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu uygulama ile yazma sürecine ilişkin bakış açıları ve davranışlarında olumlu değişimlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen ifadeler bağlamından hareketle öğrencilerin bilgilendirici metin yapısını öğrenme, yazma sürecine hâkim olma ve düşünceleri belirli bir plan dâhilinde yazıya aktarma gibi becerileri kazandıkları söylenebilir.

Tablo 8. *Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Üstbilişsel Yazma Farkındalığına Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri*

Görüşmelerden Alınan İfadeler

K1- “Evet, düşünüyorum. Bu etkinliklerin benim düşüncelerimi geliştirdiğine inanıyorum. Sizin dediniz gibi de bir şeyleri yani anlatma becerilerimizi geliştiriyor. Özellikle plan yapmayı öğrendim. Şimdi ne olursa olsun plan yapmaya gidiyor aklım. Ayrıca değerlendirme yapmayı da öğrendim. Bunlar önemli şeyler bence.”

K2- “Tabi değişim oldu. İlk defa yaptığım bir şeyi değerlendirdim bu derste. Bence herkes bir iş yaptıktan sonra kendini değerlendirmeli. Yaptıklarını bir daha yapmamaya çalışmalı. Bunları her derste de kullanabiliriz.”

K3- “Oldu diye düşünüyorum”

K4- “Oldu bence. Birçok şey öğrendik. Öğrendiklerimizi bence her yerde kullanabiliriz. Derste öğretmenimiz bize bir yazı yazarken önce tahmin etmemiz sonra plan yapmamızı sonra yaptıklarımızı izlememizi ve en sonda da değerlendirmemiz gerektiğini söyledi. Biraz ilk başta ne yaptığımızı anlamasam da sonradan çok iyi anladım. Ve şimdi diğer derslerde de bunu kullanmaya çalışıyorum.”

K5- “Bence değiştirdi bizi. Şimdi mesaj yazsam bile hedef kitlem kim, yazdıklarımı denetliyor muyum en sonda hata yaptım mı diye kendime soruyorum. Bazen gülüyorum etkisinde kaldım mı diye ama hep işimize yarayan bir şey olduğu için sevinirim.”

K6- “Tabi değiştirdi. Kendi yapabileceklerimin farkına vardım. Şimdi neleri yazabilirim ya da yazamam daha iyi biliyorum. Diğer derslere de bir şeyler öğrenmemize de bence katkısı oldu. Çünkü bu öğrendiklerimiz önemli şeyler bana göre.”

K7- “Baya etkisi oldu bence, değiştirdi bizde bir şeyleri. Mesela zamanı kullanmayı öğrendim artık ödevlerde de bu ödevi yapmak için ne kadar süreye ihtiyacım var sorusu aklıma geliyor sonra yaptıklarımı sürekli bakıp kontrol ediyorum. Bu diğer derslerimde de oldu. Bence güzel bir şey yani.”

K8- “Yazarken birçok kaynaktan yararlanmayı öğrendim. Ayrıca zihnimdeki düşünceleri belirli bir sırayla düzenli bir şekilde kâğıda aktarmayı öğrendim. Ödevlerimi yazarken ya da bir kompozisyon yazarken bunlar geliyor aklıma.”

K9- “Evet, oldu bence. Bu süreçte daha çok düşünmeye başladım. Önceden sadece ilk aklıma gelenleri yazıyordum. Şimdi daha çok düşünüyorum. Neyi nerede nasıl yazacağımı düşünüyorum. Kim okur yazdıklarımızı onu düşünüyorum. Ama önceden öyle değildi.”

K10- “Tam bilmiyorum ama bence etkisi olmuştur diğer derslerimize de. Çünkü farklı bir şeyler öğrendik baya.”

K11- “Çok değiştirdi bence. Ben yazar olmak istiyorum. Hayalim bu benim. Bu ders benim için bir mucize oldu. Neler yapacağımı nasıl konu bulacağımı nasıl yazacağımı bir sürü şey öğrendim. Öğretmenimi çok seviyorum.”

K12- “Yazmamı değiştirdi. Nasıl yazılır nelere dikkat edilir bunları öğrendim hep. Bir şeyler okuduğumda da daha kalıcı oluyor bende. Bir gün lazım olur da yazarım hissi oluyor. Çok iyi oldu bu çalışma”

Tablo 31’de üstbilişsel stratejilere dayalı yazma uygulamasının öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarına dair etkilerine ilişkin görüşlere yere verilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel yazma etkinlik uygulamaları sayesinde üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirdikleri, yazma sürecinde tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kavradıkları, farkındalığın gelişmesi ile yazma niteliklerinin arttığı, zamanı kullanmayı ve araştırmalar yapmayı öğrendikleri söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle üstbilişsel yazma etkinlik uygulamasının öğrencilere üstbilişsel yazma farkındalığı kazandırdığı bu bağlamda hedeflenen metin yazma becerilerine ulaştıkları ifade edilebilir.

Tablo 32. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Yazmaya Yönelik Tutuma Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerden Alınan İfadeler

K1- “İnanıyorum tabi mesela daha eğlenceli oldu yazmak. Önceden çok sıkılıyordum. Artık yazmak için daha hevesliyim.”

K2- “Oldu bence. Bu etkinlikler sayesinde daha kolay yazdım. Bu etkinlikler, yazma süreci hakkında bilgi sahibi olmama yardım etti. Yazma çalışmalarımız hiç böyle değildi. Daha kolay ve iyi yazabildim böylece.”

K3- “En önemli bendeki değişiklik birilerine yazdıklarımı okumak oldu. Önceden çok çekiniyor ve çok korkuyordum birilerinin yazdıklarımı görmesinden. Şimdi tam tersi oldu. Yazdıklarımı hemen birilerine göstermek istiyorum.”

K4- “Değiştirdi bana göre. Kendi konumu bulup kendim yazmam çok iyi oldu bence. Sıkılarak yazmadım. Önceden sadece bir konu veriliyordu ve yazmamızı istiyordu öğretmenimiz. Benimde yazma isteğim olmuyordu. Bir de artık yazımızı değerlendirebiliyorum bu bana çok güven veriyor ve mutlu oluyorum.”

K5- “Öğretmenimiz yazı yazmayla ilgili ödev verince ya da sınıfta yazı yazdırınca hiç sevmiyordum. Keşke bir an önce ders bitse diyordum. Ama şimdi öyle olmadı. Daha güzel geçti. Bitmese diyordum bazen. Önceden yazmayı çok sevmiyordum çünkü yazarken çok yoruluyordum.”

K6- “Bendeki değişiklik mesela kendime güvendim ilk defa dersle alakalı bir şeyler yapınca. Yazdıklarımı anneme babama abime göstermek istedim. Bu derste artık yazı yazarken mutlu oluyorum çünkü yeni bir şeyler öğreniyorum.”

K7- “Evet oldu. Ben artık yazarken mutlu oluyorum. İçimdekileri düşüncelerimi aktarırken çok seviniyorum. Ayrıca anne babamız ve çevremiz ve öğretmenlerimizin bizleri beğenmesi ve takdir etmesi içinde yazı önemli bir şey bence.”

K8- “Oldu önceden mesela biz hep hikâye yazıyorduk. Şimdi artık bilgilendirici metin yazmayı öğrendik. Bence hikâye yazmaktan daha zor olsa da daha güzel. Çünkü düşüncelerimizi yazdığımız yazıları daha çok seviyorum.”

K9- “Bendeki en büyük değişiklik artık yardım almamam oldu. Önceden yazarken hep A... arkadaşımından yardım alıyordum. Ona bakıyordum. Şimdi tek başıma yazıyorum. Kendime güvenim geldi bu çalışmada.”

K10- “Bu yazı çalışmasında kendimi daha özgür hissettim. Öğretmenimiz önceden bir konu veriyordu ben de yazmak istemiyordum. Bu da o zaman yazı yazarken zorlanmama neden oluyordu. Zorlanınca da yazmayı hiç sevmiyordum.”

K11- “Yazma dersi bence diğerlerine göre daha eğlenceliydi daha çok şey öğrendim. Özellikle bilgilendirici metin konuları daha çok dikkatimi çekti ve daha çok yazmak istedim. Çünkü konular hayatımızda yer alan konular. Bilimsel konularda araştırma yapmak çok heyecan verici yeni şeyler öğreniyorsun hep.”

K12- “Oldu bence hepimizde değişiklik. Bu stratejilerle yazmak yazma isteğimizi arttırdı. Daha kolay gelmeye başladı.”

Tablo 32’de üstbilişsel stratejilere dayalı yazma uygulamasının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine dair görüşlere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular kapsamında öğrencilerin bu uygulama ile yazmaya yönelik tutumlarında olumlu değişimler sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, yazma uygulamasının ve etkinliklerinin yazmaya olan isteklerini ve sevgilerini arttırdığını ifade ederek önceki etkinlikler ile bu uygulamada yer alan etkinlikler arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin güdülünme, motivasyon, istek, başarı gibi duyuşsal özelliklerinin olumlu yönde değiştiği bulgusu elde edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda yapılan uygulama ile öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum gösterdiği söylenebilir.

Tablo 9. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Uygulamalarına Katılan Öğrencilerin Bu Uygulamanın Akademik ve Sosyal Yaşamlarına Olan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Görüşmelerden Alınan İfadeler

- K1- “Bu uygulamadan sonra yazar olmayı düşünüyorum. Çok şey kattığına inanıyorum bana. Herkesin beni tanınmasını istiyorum. Büyük bir yazar olmayı istiyorum.”
- K2- “Katkı sağlayacak bence hepimize. Mesela ben yazmanın bu çalışmayla ilgili hayatımızdaki önemini anladım. Sınavlarımızda ve diğer derslerdeki başarılarımızı artıracak bence.”
- K3- “Bana çok şey kattığını düşünüyorum. Bu etkinliklerde ayrıca daha çok araştırma yaptım dergi ve kitap okudum. Yazmam için bir şeyler okumam gerektiğini şimdi anladım”
- K4- “Katkı sağladı. Örneğin ben artık yazmak için okumaya başladım. Yazmak için okumamız bir şeyler öğrenmemiz gerektiğini anladım. Daha çok araştırma yapmam gerektiğini anladım.”
- K5- “Katkısı oldu bence. Bazen sosyal medyada bir şeyler yazarken derste uyguladıklarımız aklıma geliyor ve ona göre daha dikkatli yazıyorum. Önceden dikkat etmiyordum. Kısaltmalarla yazıyordum. Şimdi öyle değil ama.”
- K6- “Bu çalışmalar etkiledi beni baya. Artık kitap okurken ya da bir yazı okurken yazarın nasıl yazdığını düşünüyorum. Acaba bizim gibi her şeye dikkat ederek yazdıklarını merak ediyorum.”
- K7- “Herkes katkısı olur bence. İş yaşamında üniversitede ya da lisede baya işe yarar bence diğer derslerde de kullanabiliriz burada öğrendiklerimizi.”
- K8- “Bana katkısı çok oldu. Ben diğer derslerdeki etkinliklerde de artık yaptıklarımı kontrol etmeyi ve izlemeyi öğrendim. Diğer derslerde de aynılarını yapmaya çalışıyorum. Ve diğer derslerdeki etkinlikleri daha kolay yapmaya başladım.”
- K9- “Oldu tabi. Türkçe sınavlarında kompozisyon sorularını daha iyi yaparım artık.”
- K10- “Bu öğrendiklerimi hem derslerimde hem de normal hayatımda hep kullanmayı düşünüyorum. Bize çok şey kattığını düşünüyorum.”
- K11- “Herkes çok oldu katkısı bence. Daha önce hiç böyle yazmadık bana farklı geldi baya. Önceden yazmak için araştırma yapmıyordum ama bu derste artık araştırmalar yapıyorum.”
- K12- “Bize bir şeyler kattı bana göre. Artık yazarken okurken yazılanlara dikkat ediyorum. Ona göre yazıyorum.”

Tablo 33’de üstbilişsel stratejilere dayalı yazma uygulamasının öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarına olan etkisine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Öğrenciler, yapılan uygulamanın öğrenme süreçlerine, derslerine ve sosyal yaşamlarına katkı sağladığını/sağlayacağını ifade etmektedir. Bu uygulama ile sosyal yaşamlarında yazma eylemlerinin değiştiği, yazar olma amaçlarının oluştuğu, öğrendiklerini diğer derslerde de uygulamaya çalıştıkları, araştırma meraklarının arttığı gibi birçok olumlu etkilerin oluştuğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle uygulamanın öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Farklı Yöntemler İle Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi

Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desende yürütülen bu çalışmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgular, elde edilmelerine göre ayrı ayrı sunulmuştur. Bu bölümde elde edilen bulgular bütünleştirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen nicel ve nitel bulgular bütünleştirilerek araştırmanın etkililiği sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Bütünleştirilmesi

Deneyisel İşleme İlişkin Nicel Bulgular	Deneyisel Uygulama Esnasında Elde Edilen Dokümanların Analizine İlişkin Nitel Bulgular	Deneyisel Uygulama Sonrası Gerçekleşen Görüşmelere İlişkin Nitel Bulgular
Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının iki deney grubunda da yer alan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu ANCOVA analizi ile belirlenmiştir. $F=12,99$, $p:0.001$, $\eta^2 = 0.120$ Ayrıca bu uygulamanın her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirdiği ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği T testi analizi ile belirlenmiştir.	Deney gruplarında uygulamanın gerçekleştirilmesi sürecinde araştırmacı tarafından gözlem formu aracılığı ile gözlemler yapılmıştır. Bu bağlamda deney gruplarının yazma sürece uyum sağladıklarına ilişkin bulgular kategorilere ve kodlara ayrılarak analiz edilmiş ve aktarılmıştır.	Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine, üstbilişsel yazma farkındalıklarına ve yazma tutumlarına etkililiğini değerlendirmeye yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların nicel sonuçları desteklediği ve açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgi doğrultusunda nitel sonuçların nicel sonuçlar ile örtüştüğü görülmektedir.
Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini, üstbilişsel yazma farkındalıklarını ve yazma tutumlarının geliştirilmesinin etkisini test etmeye yönelik ön test- son test analizleri, sınıf gözlem formu analizleri ve uygulamaya ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulguların analizi betimlenmiştir. Bu doğrultuda üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini, üstbilişsel yazma farkındalıklarını ve yazma tutumlarının geliştirilmesinde etkili bir uygulama olduğu söylenebilir.		

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerden elde edilen sonuçlar sunulmuş, ilgili literatürdeki diğer araştırmalarla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlar bağlamında önerilere yer verilmiştir.

1.Araştırma Sorusu: *“Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “bilgilendirici metin yazma becerileri” arasında anlamlı bir fark var mıdır? sorusuna ilişkin bulguların sonucu ve tartışılması.*

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerin uygulandığı deney gruplarının başarıları ile kontrol gruplarının başarıları arasında deney gruplarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan uygulamanın deney gruplarında yer alan öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Üstbilişsel stratejilerin yazmaya olan etkisine yönelik ulusal literatürde Kaya (2016) öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini Camadan (2020) da üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin İngilizce akademik yazma becerilerine ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Her iki çalışmada da üstbilişsel eğitimin ve stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal alanyazında gerçekleştirilen bu araştırmaların çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Uluslararası literatürde ise üstbilişin yazma becerisi üzerindeki etkisini test eden birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda üstbilişin ya da üstbilişsel stratejilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bavand Savadkouhi & Zekavati, 2014; Devine, 1993; Díaz, 2013; Goctu 2017; Karahroudi & Reddy, 2014; Knospe 2017; Kodituwakku, 2013; Lu, 2006; Lestari, 2020; Lv & Chen, 2010; Magogwe, 2013; Mekala vd., 2016; Noraien Mansor vd., 2018; Panahandeh & Asl, 2014; Pitenoe vd., 2017; Yanyan, 2010; Zu-Feng, Hui-Fang & Briody, 2012; Volpe, 2016; Wischgoll, 2017).

Lv & Chen, (2010) lise öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin yazma becerilerinin üstbilişsel stratejilerle geliştiğini belirtir. Zu-Feng, Hui-Fang & Briody, (2012) öğrencilerin yazma bilgilerinin üstbilişi etkilediğini ve yazmada daha iyi olanların üstbilişsel

becerileri daha iyi kullandıklarını ifade etmiştir. Díaz, (2013) araştırmasında öğrencilerin üstbilişsel stratejilerle yazma hatalarını daha kolay belirleyerek kontrol ettiklerini ve öğrenme süreçlerinin üzerinde üstbilişin önemli etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Volpe (2016) yazma sürecinin öğrencilerin biliş üstü bilgi birikimlerini geliştirebildiği, öğrencilerin dikkat, öğrenme ve kişisel sistemlerini düzenleme olanağı sağladığı ve öğrencilere üstbilişsel becerileri kazandırarak onların yazma konusundaki zorluk duygularını ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşmıştır. Pitenoe (2017) deneysel çalışmasının uygulama gruplarını bilişsel ve üstbilişsel olarak ayırarak yazma üzerindeki etkisini test etmiştir. Üstbilişsel çalışmaların uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Goctu (2017) lisans seviyesindeki öğrencilerin akademik yazma eylemlerinde üstbilişsel stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ve bu stratejilerin farkında olup olmadıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin bu farkındalık ile sadece akademik yazmada değil diğer becerilerde de üstbilişsel stratejilerin kullanılabilir olduğunu keşfederek üstbilişin önemini kavradıkları tespit edilmiştir. Knospe (2017) üstbilişsel odaklı öğretimle dil öğrenme sürecinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamış, öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmalarının performanslarını ve dil öğretimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Wischgoll (2017) bilişsel ve üstbilişsel yazma uygulamalarını entegre ederek öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin yazma başarılarının arttığı, öz değerlendirme yapmalarının yazma süreçlerini olumlu etkilediği ve yazmada üstbilişsel becerilere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşmıştır. Noraien Mansor vd., (2018) üstbilişsel yazma modülüne dayalı gerçekleştirilen uygulamanın öğrencilerin yazma performanslarını yüksek düzeyde arttırdığına ulaşmıştır. Lestari, (2020) bilgilendirici metin yazmada üstbilişsel stratejilerin etkililiğini incelemiş, öğrencilerin yazma sürecinde ağırlıklı olarak hangi üstbilişsel stratejileri kullandığını ve bu strateji kullanımının farkındalığını araştırmıştır. Uluslararası alanyazındaki bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Nitekim bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, üstbilişsel eğitimin ya da üstbilişsel strateji kullanımının yazma sürecindeki etkisini ve önemini göstermektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde ve diğer öğrenme süreçlerinde üstbilişin kullanılmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile üstbilişin öğrenilmesi ve öğrenme alanları ile süreçlerinde kullanılması, öğrencilerin başarısını arttırmaktadır. Bu konuyla ilgili Cheng & Chau (2013) üst düzey düşünme becerileri ile üstbilişsel kontrol stratejilerinin öğrencilerin başarıları ile pozitif bir ilişkisi olduğunu ifade etmektedir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmada uygulama sonunda öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgilendirici metin türünde yazmanın, öyküleyici ve şiir türüne göre daha zor olduğu bilinmektedir. Bu yazma

eyleminin bilgi gerektiren bir yapısının olması ve düşünceye dayalı olması öğrencilerin bu metin türüne bilişsel olarak hazırlanmalarını gerekli kılmaktadır. Harris, Graham, Mason vd. (2002) ve Müldür (2017) çalışmalarında bilgilendirici metin yazma eyleminin öğrenciler tarafından daha zor bulunduğu ve bu metin türünde yazmada diğer türlere göre daha zorlandıklarını belirtmektedir. Mevcut programda yer alan uygulamalarda da bilgilendirici metin yazma etkinliklerine daha az yer verilmektedir. Bu konu ile ilgili okullarda öğretmenlerin bilgilendirici metin yazma çalışmalarına daha az öyküleyici metin yazma çalışmalarına daha çok ağırlık verdiği ve bu durumda da öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha başarılı oldukları sonucuna ulaştıklarını bilinmektedir. Literatürde öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırma sonuçlarıyla (Şentürk, 2009; Müldür, 2017; Şener, 2018; Ercan, 2019) çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. Şentürk (2009) planlı yazma ve değerlendirme modelinin Ercan (2019) iş birlikli öğrenme sürecinin, Şener, (2018) yazma tekniklerinin Müldür, (2017) ise öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisini test etmiştir. Yapılan araştırmalarda uygulanan farklı model, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarını artırdığı görülmektedir.

2. Araştırma Sorusu: *“Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutuma ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.*

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum puanları karşılaştırıldığında üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin tutum puanları ile mevcut programın uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Mevcut programda yer alan yazma çalışmaları öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilememiştir. Bu bulgu kapsamında deney gruplarındaki etkinlik uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarında olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamalarının deney gruplarındaki öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu tutum geliştirdiğine dair bulguyu, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri de desteklemektedir.

Öğrencilerin yazma başarılarına etki eden ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkisi olan en önemli faktörlerden biri yazmaya ilişkin tutumdur (Tavşanlı & Kaldırım, 2018). Çünkü yazma becerisi ile yazmaya yönelik tutum arasında bir ilişki bulunmakta ve bu ilişkide doğal olarak yazma başarısını etkilemektedir (Göçer, 2014). Yazma eyleminin diğer becerilere göre daha geç gelişmesi, daha az kullanılması, yeterince yazma pratiğinin olmaması ve bilişsel

süreçlere dayalı zorlu yapısından dolayı öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum geliştirdikleri araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Tavşanlı, 2017; Zorbaz & Kayatürk, 2015). Çünkü yazma eylemini gerçekleştirirken öğrencilerin yaşadıkları birtakım bilgi ya da pratik eksikliği, yazma sürecinde olumsuzluklar yaşamalarına neden olabilir. Planlama, kontrol etme, fikirleri organize etme gibi üstbilişsel beceri gerektiren etkinliklerin olmaması ya da az yer verilmesine bağlı olarak ortaya çıkan zorluklar, öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutuma sahip olmasına yol açabilir. Ancak öğrencilerin yazma sürecinde etkin olarak yer alması, her adımı kontrol ederek düzeltmeler yapması, amacını belirlemesi ve bunu yazmanın son aşamasına kadar sürdürmesi, planlamaya uygun olarak yazma eylemini devam ettirmesi, yazdıkları ile ilgili değerlendirmelerde bulunması gibi becerileri kullanmaları iyi bir yazılı ürün oluşturmalarını sağlayabilir. Bu durumda yazmada başarılı olan öğrenciler, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirir. Alanyazında yapılan çalışmalar, yazma eylemindeki başarının tutumu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bruning & Horn, 2000; Erdoğan & Yangın 2014; Graham, vd., 2007; İsbir Abrekoğlu, 2019; Özdemir & Çevik 2018; Susar Kırmızı & Beydemir 2012; Süğümlü, 2016; Zumbunn, vd., 2010). Graham, Berninger vd. (2007) yazmaya ilişkin olumlu tutumları olan öğrencilerin yazma eylemine karşı daha istekli oldukları ve yazma çalışmalarına daha çok katılmayı istediklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin yazma başarılarındaki artışın yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca yazmaya ilişkin olumlu tutuma sahip öğrencilerin yazma becerisini daha kolay kazandıkları (Akın, 2016; Bağcı, 2007; Balcı, 2017; Erdoğan, 2012; Göçer, 2014; Kırmızı & Beydemir, 2012; Korkmaz, 2015; Özdemir, 2014; Türkel, 2011) araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenler; yazma sürecinin kontrolünün öğrencinde olması, öğrencinin istediği konu hakkında yazabilmesi, yazma aşamaları hakkında bilgi sahibi olması, ana fikir, yardımcı fikir ve düşünceleri nasıl organize edeceğini bilmesi, yazmanın bilişsel ve üstbilişsel boyutları hakkında bilgisinin olması ve düşünsel süreçleri nasıl işlevsel kılacağına dair farkındalığının olması olabilir. Ayrıca ortaya iyi bir ürün koyma amacının olması, öğretmenin süreç içerisindeki yaklaşımı, okuyucuya bir mesaj iletme hedefini taşıması ve iyi yazar olma arzusu gibi birçok neden sıralanabilir. Öğrencilerin ifadeleri ve öğretmenlerin görüşleri neticesinde öğrencilerin uygulama sonunda yazmaya ilişkin olumlu tutum sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Bu görüşler alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

3. Araştırma Sorusu: *“Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine*

ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.

Çalışmada öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını tespit etmek amacıyla deney grupları ve kontrol grupları arasında puan karşılaştırmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamaları ile ders işleyen deney gruplarının öğrencileri ile mevcut programın işlendiği kontrol grupları arasında bilgilendirici metin yazma becerisine ilişkin üstbilişsel yazma farkındalıkları açısından deney grupları lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç neticesinde üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını artırmada önemli bir etken olduğu görülmektedir. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamalarının deney gruplarındaki öğrencilerin yazma becerilerinde üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirdiğine dair sonucu, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri de desteklemektedir.

Pucheu (2008)’a göre üstbilis, öğrencilerin zihinsel süreçlerini planlı bir şekilde kontrol altına alarak öğrenmelerinin farkındalığını sağlar. Nitekim yazma becerisinde de beklenen öğrencilerin yazma süreçlerini bilinçli olarak kontrol etmeleri ve planlama becerilerini uygulamalarıdır. Öğrenciler, üstbilişsel stratejiler ile kendi bilis bilgilerinin farkındalığını kazanır ve öğrenme süreçlerini nasıl denetleyeceğini öğrenir (Pintrich & De Groot, 1990; Schraw, vd., 2000). Ayrıca üstbilişsel farkındalıkları yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bilinmektedir (Namlu, 2004). Bu çalışmada da öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede üstbilişsel yazma farkındalığının etkili olduğu sonucuna araştırmacılar tarafından ulaşılmıştır (Aliyu vd., 2016; Maftoon vd., 2014, Camadan, 2020; Kansızoglu, 2018; İnnalı, 2018; İncirci 2016; Cohn & Stewart 2016; Hidi & Boscolo, 2006; Karlen & Compagnoni, 2016; Negretti, 2012; Pacello, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın sonuçlarının benzer olduğu ve örtüştüğü görülmektedir. Negretti (2012) öğrencilerin yazma süreçlerinde stratejik seçimlerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarını nasıl etkilediğini ve aralarındaki ilişkinin önemini ortaya koymaktadır. Üstbilişsel yazma farkındalığının öğrencilerin bağımsız yazmalarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ifade edmektedir. Redwine vd., (2017) üstbilişsel uygulamaların yazma çalışmalarında öğrencilerin becerilerini geliştirerek yazma sürecindeki farkındalıklarını artırdığını ifade eder. Kaya (2016) öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu kadar üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesinin de önemli olduğunu belirtir. Bu gelişimin gerçekleşmesi için de öğrencilerin üstbilişsel farkındalığa sahip olmaları gerektiğini vurgular. İnnalı, (2018) üstün

zekâlı öğrencilerin yazma sürecindeki üstbilişsel yazma farkındalıkları ile diğer öğrencilerin yazma sürecindeki üstbilişsel yazma farkındalıklarını incelemiş, üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel strateji farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Camadan (2020) ise üstbilişsel stratejilere dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin yabancı dilde akademik yazma becerilerini ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını ölçtüğü çalışmada deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarını daha çok geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda tartışması yapılan çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında genel olarak yazma becerisini geliştirme sürecinde üstbilişsel yazma farkındalığın öğrencilerin daha nitelikli yazılı ürünler ortaya koymalarını ve daha başarılı olmalarını sağladığı söylenebilir.

4. Araştırma Sorusu: *“Deney grubu öğrencilerinin yazma etkinliklerine dayalı programa uyumları nasıldır” sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.*

Uygulama sürecinde nicel verileri desteklemek ve açıklamak amacıyla deneysel uygulamanın oturumlarında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda gözlem formu kullanılmış, öğrencilerin uygulama sürecindeki değişimlerinin gözlemlenmesi hedeflenmiştir.

Gerçekleştirilen ilk gözlemler sonucunda öğrencilerin yazma sürecinden genel anlamda habersiz oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun yazmayı sadece yazılı bir ürün ortaya koymadan ibaret olarak gördüğü tespit edilmiştir. Nitekim yazma kendi içerisinde birden çok aşamayı barındıran bir süreçten oluşmaktadır. Akyol (2013) da yazmanın süreçten oluşan bu yapısına vurgu yaparak yazmanın hazırlık, planlama, taslak oluşturma, denetleme, gözden geçirme, düzenleme ve paylaşma aşamalarından oluştuğunu belirtir. Graham & Perin (2007)’ e göre de yazma becerisi, eğitim ortamlarında iki aşamadan oluşur. Birincisi yazmanın öğretilmesi ikincisi de yazma uygulamalarının gerçekleştirilmesidir. Bu iki aşamada alt beceriler (el yazısı, imla ve noktalama, dilbilgisi, yazma stratejileri, plan yapma, düzenleme vb.) ve üst beceriler (yazma hakkında bilgi sahibi olunması ve yazmayla ilgili derinleşilmesi) olarak ikiye ayrılır. Çevik, (2016) ise yazmanın zihinde gerçekleşen bir beceriden oluştuğunu ifade eder. Bu bağlamda zihinde oluşan ve tasarlanan düşünceler bir plan dâhilinde yazıya dökülür. Yazma eyleminin zihinde oluşma sürecinden yazıya aktarılma aşamasına kadar yazının biçimlendirilmesi, düzenlenmesi ve yazıya katkı sağlanması mümkündür. Bu eylem hem yazarın hem de okurun yönlendirmeleri ile gerçekleşen bir süreçten oluşur. Nitekim yazma süreci, gözlenebilen davranışsal boyutlardan ve gözlenemeyen zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda yazma sürecinin öncesi, esnası ve sonrası bağlamında uygulama sürecinde gözlemler gerçekleştirilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin süreç başında yazma aşamalarına daha çok müdahil oldukları görülürken sonraki oturumlarda bu durumun azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin

oturumlar ilerledikçe yazma sürecine uyum sağladıkları ve bu doğrultuda yazma çalışmalarını gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Yazma öncesinde plan yapma, amaç belirleme, konu bulma ve fikir üretme gibi beceriler, yazma esnasında yazma sürecini denetleme, düşüncelerin yazıya aktarılması ve yazmaya odaklanma becerileri; yazma sonrasında ise paylaşma, değerlendirme gibi beceriler gözlemlenmiştir. Bu gözlemler sonucunda öğrencilerin yazma eyleminin birden fazla üst düzey düşünme beceri gerektiren bir süreçten oluştuğu ve yazma eyleminin planlı bir şekilde yürütülmesine dair bilgilerinin oluştuğu gözlemlenmiştir.

5. Araştırma Sorusu: *Üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlik uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulguları ne düzeyde açıklamıştır? sorusuna ilişkin bulguların tartışılması.*

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek ve açıklamak amacıyla uygulama sonunda deney gruplarının öğrencileri ve öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların çalışmanın nicel bulgularını desteklediği görülmüştür. Görüşmeler neticesinde öğrenciler; yazma sürecinin önemini, üstbiliş kavramını, metin yapısını, metin oluşturma aşamalarını, planlama yapabilme becerisini, yazma sürecini izlemeyi ve değerlendirme süreçlerini öğrendiklerine ilişkin ifadelere yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler; düşünme becerilerini işlevsel kılma, üstbilişsel yazma farkındalığını kazanma, öğrendiklerini farklı disiplinlerde ve öğrenmelerinde kullanabilme, zamanı yönetebilme, daha çok okuma ve araştırmalar yapabilme gibi becerilere dair görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda deneysel çalışmanın öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler deneysel uygulama ile birlikte öğrencilerin konu seçiminde özgür bir seçime sahip olduklarını, konu bulma tekniklerini öğrendiklerini, bilgilendirici metin ve üstbiliş bilgilerini arttığını, ana fikir ve yardımcı fikir oluşturabilmeyi kavradıklarını, yazma sürecinin ve üstbilişsel yazma farkındalığını kazandıklarını, zihinsel süreçlerini kullanabilmeyi öğrendiklerini, yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma becerisinin aşamalarını kavrayarak planlama, kontrol etme, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejileri işlevsel olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üstbilişsel stratejilere dayalı bu yazma çalışmasının nitel verileri, öğrencilerin başarılarının arttığını gösteren nicel verileri açıklamaktadır. Üstbiliş dayalı yazma çalışmalarında da uygulamaların etkililiği görüşlerle desteklenmiştir. Camadan, (2020) üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin yazma başarısını artırmadaki etkisini öğrencilerin görüşleri doğrultusunda nitel bulgularla açıklamaktadır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler neticesinde üstbiliş eğitiminin

öğrencilerin yazma başarılarını ve niteliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2016) üstbilişsel becerilere dayalı yazma sürecinin hikâye yazma becerilerine etkisini test ettiği çalışmada öğrencilerden elde ettiği görüşmelerin nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcılardan bazıları bilgilendirici metin yazmanın zorluğundan bahsetmiştir. Benzer ifadeye farklı araştırmalarda da rastlanılmıştır. Harris, Graham, Mason vd. (2002) ve Müldür (2017) çalışmalarında bir kısım öğrencilerin bilgilendirici metin yazma eylemini daha zor bulduklarını ve bu metin türünde yazmanın diğer türlere göre daha zor olduğunu belirtmektedir. Uygulama öğretmenlerinin de bu doğrultudaki ifadeleri bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca uygulama öğretmenlerinden biri yazma etkinliklerinin ve çalışmalarının gerçekleştirilmesinde ders süresinin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Akdağ, (2019); Susar Kırmızı & Akkaya (2011); Tağa & Ünlü (2013); Ugan (2007) da çalışmalarında öğretmenlerin konuları yetiştirmek için yazma çalışmalarını ihmal ettikleri, uygulamaları gerçekleştirmek için yeterli süreyi bulamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalarda da uygulama öğretmenin görüşünü destekler nitelikte ifadeler bulunduğu görülmektedir. Bir diğer görüş doğrultusunda uygulama öğretmenleri, öğrencilere konu dayatmanın olmamasının özgür bir ortam oluşturduğuna ve bu durumun öğrencilerin yazma isteklerini ve sevgilerini arttırdığını ifade etmiştir. Öğrenciler de yazma sürecinde tek bir konunun verilmesinin kendilerinde bir sıkılganlık ve isteksizlik duygularının oluşmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe paralel olarak Uygun (2012, s. 116) da öğrencilerin konu seçiminde özgür olmalarının öğrencilerin yazma eylemine daha hâkim olmalarını ve nitelikli yazılı ürünler ortaya koyabilmelerini sağladığını ifade etmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgularda genel olarak uygulamanın yazma başarısına ve yazmaya ilişkin tutuma olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarının geliştiği sonucuna varılmıştır. Bu bilgiler ışığında nitel bulguların üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulaması kapsamında elde edilen nicel bulguları desteklediği ve açıkladığı görülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerisini, yazma tutumunu ve üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular bağlamında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. Söz konusu öneriler başlıklar hâlinde aşağıda yer almaktadır:

- Üstbilişsel stratejilere dayalı eğitimin ya da etkinliklerin diğer dil becerilerine ilişkin başarıyı ne düzeyde etkilediğine dair araştırmalar yapılabilir. Bu kapsamda üstbilişsel dayalı yazma eğitimi farklı öğrenim seviyelerinde de uygulanabilir. Farklı sınıf seviyelerinde de benzer araştırmaların yapılması, üstbilişsel stratejilerin yazma üzerindeki etkisine ve farkındalıklarına yönelik genellenebilir sonuçlara ulaşma imkanı sağlayabilir.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile üstün zekâlı öğrenciler üzerinde bu çalışmanın etkisi test edilebilir.
- Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğine dair sonuca ulaşılmıştır. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin yazma tutumuna ilişkin olumlu etkisi göz önünde bulundurularak üstbilişsel stratejilerin ilgi, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal özelliklere ilişkin etkisiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için programda üstbilişsel bilgi ve farkındalığa ilişkin kazanımlara ve ders kitaplarında da buna yönelik etkinliklere yer verilebilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına üstbilişsel ilişkin bilgiler verilerek üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesi sağlanabilir. Nitekim öğretmen adaylarının bu bilgi edinimleri eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere yansıyacaktır.
- Nitelikli yazma sürecinin gerçekleşmesi için etkili okumaların yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrencilere okuma ve yazma arasındaki ilişkinin önemi kavratılarak bilinçli okumalar yapmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin diğer derslerde üstbilişsel farkındalık kazanmaları ve bunu kullanmalarının zemini hazırlanmalıdır. Diğer derslerde ya da dil becerilerinde de üstbilişsel etkinliklere dayalı uygulamalara yer verilebilir.
- Üstbilişsel stratejiler sesli düşünme ve model olma yoluyla daha etkili öğretildiği için öğretmenler yazma sürecinde öğrencilere rehberlik yaparak geri bildirimlerle katkı sunabilir ve yazma sürecinin yönetimini öğrencilere bırakabilir.
- Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerde bilgilendirici metin ile ilgili bilgi eksikliği olduğu görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilere bilgilendirici metin ve bilgilendirici metin türleri ile ilgili bilgi verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abasıyanık, S. (2012). *Son kuşlar*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Abrekoğlu İsbir, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 591622)
- Adalı, O. (2009). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 286478)
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi: okuma, anlama, yorumlama, çözümleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akdağ, M. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 603205)
- Aker, S., DüNDAR, C. & Peşken, Y. (2005). Ölçme araçlarında iki yaşamsal kavram: geçerlik ve güvenirlik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 22(1), 50-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/188910>
- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Akın, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve yazma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483. <https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=articles-pdf&journal-id=410&article-id=20502>
- Akkaya, N. & Kırmızı, F. S. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4742-4746. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.761>
- Aksan, D. (2009). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım; okuma, dinleme, konuşma, yazma*. (11. Basım) Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Aktürk, O. & Şahin, İ. (2011). Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 383-407. https://www.researchgate.net/publication/313676763_ustbilis_ve_bilgisayar_ogretimi
- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aliyu, M., Fung, Y., Abdullah, M., Hoon, B. (2016). Developing undergraduates' awareness of metacognitive knowledge in writing through problem-based learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 5(7), 233-240. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.233>

- Alkan, Z. N. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım hataları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206405)
- Alperen, N. (1994). *Okuma yazma öğretim metotları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 32491)
- Altuner I. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.486023)
- Anılan, H. & Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (1). <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ogusbd/article/view/5000080835>.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 317-32. <http://dergipark.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2013). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220. <http://uludag.dergipark.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe – Türk Dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aşkın Balcı, H. (2016). *Örneklerle metindilbilime giriş*. Ankara: Kitap 72.
- Ataalkın, A.N. (2012). *Üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:312622)
- Aydın, S., İnnalı, Ö. H., & Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (25), 169-192. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198>.
- Ayyıldız, M. & Bozkurt Ü. (2006) Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar (Alan araştırması- Van ili örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 45-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26121/275172#author549887>
- Azevedo, R., Witherspoon, A., Chauncey, A., Burkett, C., & Fike, A (2009). MetaTutor: a metacognitive tool for enhancing self-regulated learning. In R. Pirrone, R. Azevedo & G. AAAI Fall Symposium: Cognitive and Metacognitive Educational Systems. <https://www.semanticscholar.org/paper/MetaTutor%3A-A-MetaCognitive-Tool-for-Enhancing-Azevedo-Witherspoon/2e9dbf404d697a042b7ca1cb5ee9817b2be1fe05?p2df>.
- Badger, R. & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniği kullanımı* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349017)

- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 206909)
- Bahar, M. (2006). *Teorik gramer bilgisi ile yazılı anlatım bozukluğu arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 187157)
- Bahşi, N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar (Malatya ili örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 531729)
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of research in reading* (353-394). New York: Longman. <https://doi.org/10.2466/pms.1984.59.1.159>.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazılı anlatım tutumlarını geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:463339)
- Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVİVO 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2016). Neden Türkçe öğretimi? Fatma Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde* (17-41). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbiliş becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 349357)
- Bavand Savadkouhi, Z. & Zekavati, F. (2014). The effect of metacognitive strategy training on the improvement of Iranian EFL learners' writing. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(4), 40-50. <http://european-science.com/jaelt/article/view/2797>.
- Bayram, Y. & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 171, 140-155. <http://dhgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Beaugrande, R. A. D. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. https://www.academia.edu/31596533/Introduction_to_Text_Linguistics adresinden 22.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. https://wac.colostate.edu/books/horning_revision/chapter3.pdf/ adresinden 21.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bektaş Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarıları ve öz yeterliklerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 493988)
- Belet, D. Ş. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86. <http://dergipark.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Berkenkotter, C. (1982). Writing and problem solving. In T. Fulwiler & A. Young (Eds.), *Language connections: Writing and reading across the curriculum* (pp. 33-44). Urbana, IL: National Council of Teachers of English. https://wac.colostate.edu/books/language_connections/chapter3.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Beyreli, L., Çetindağ Z. & Celepoğlu A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (1. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bonds, C. W., Bonds, L.G. & Peach, W. (1992). Metacognition: developing indepenence in learning. *Clearing House*, 66 (1), 56-59. <https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955930>
- Boscolo, P. (2009). Writing in primary school. In Charles Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing*. (pp. 359-379). New York: Taylor & Francis Group.
- Brannen, J. & Halcomb, E. J. (2009). Data collection in mixed method research. In S. Andrew & E. J. Halcomb (Eds.), *Mixed Methods Research for Nursing and The Healt Sciences*, UK: Willey Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444316490.ch5>.
- Breed, B., Mentz, E. & Westhuizen, G. (2014). A Metacognitive Approach to Pair Programming: Influence on Metacognitive Awareness. *The Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60. <https://doi.org/10.14204/ejrep.32.13104>
- Brezin, M. J.(1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28, 227-242. https://www.jstor.org/stable/30218049?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe, (Eds.) *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/00036810600603377>.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). London: Longman.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Camadan, D. (2019). *Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 617724)
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikaye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez no. 429528)
- Can, B. (2018). Yazma öğretiminde teori ve modeller. Akyol, H. & Yıldız, M. (Edt.) *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 29-59). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 240382)
- Canlı, S. (2014). *Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin niteliği üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:396178)
- Carrel, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal* 73(2), 121-134. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb02534.x>

- Carter, J. (2010). *Creating writers: A creative writing manual for key stage 2 and key stage 3*. Oxon: Routledge. https://books.google.com.tr/books/about/Creating_Writers.html?id=-2Uleqh-ccEC&redir_esc=y
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.388180)
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Alfa Aktuel.
- Cheng, G. & Chau, J. (2013). Exploring the relationship between students' self-regulated learning ability and their eportfolio achievement. *The Internet and Higher Education*, 17, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.005>.
- Chien, S. C. (2010). Enhancing English composition teachers' awareness of their student writing strategy use. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(3), 417-438. <https://doi.org/10.3860/taper.v19i3.1851>
- Cohn, J. D., & Stewart, M. (2016). Promoting metacognitive thought through response to low-stakes reflective writing. *Journal of Response to Writing*, 2(1), 58-74. <http://www.journalrw.org/index.php/jrw/article/view/51> sayfasından 12. 05. 2020 erişilmiştir.
- Chongde, L. & Tsingan, L. (2003). Multiple intelligence and structure of thinking. *The Journal of Theory & Psychology*, 13(6), 829-845. <https://doi.org/10.1177/0959354303136004>.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cook, L. K. & Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.448>.
- Coşkun, E. & Tiryaki, N. E. (2010). *Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı (16-18 Aralık İzmir), 263-272.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 205427).
- Coşkun, E. (2009a). Türkçe öğretiminde metin bilgisi, A. Kırkkılıç & H. Akyol (Edt.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2009b). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Edt.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 191647)
- Creamer, G., E. (2018). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev Edt: Seçer, İ. & Ulaş, S.). Ankara: Vizetek Yayınları.
- Cresswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). London: Pearson Publishing.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede, S.B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, W. J. (2017). *A concise introduction to mixed methods research*. (Çev. M. Sözbilir) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 122, 31-51. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpnd056Yz0>
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğretime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(29), 503-518. <http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/529/519>.
- Çeçen, A. M. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. (Ed. Murat Özbay), *yazma eğitimi* içinde (s. 127-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2008). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(2), 1-2. <http://www.acarindex.com> adresinden edinilmiştir.
- Çevik, A. (2016). *Zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 450151)
- Çevikbaş, H. (2016). *Üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarının üniversite hazırlık sınıfındaki öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.436745)
- Çıttır, T. (2003). *G.Ü Mesleki Eğitim Fakültesi El Sanatları Eğitimi Bölümü öğrencilerinin devam ettikleri öğretmenlik programlarına ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 140104)
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 205208)
- Demir, A. (2005). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim. A. Demir (hızl.) *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004* içinde, 133-155. Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.
- Demir, N. (2008). Avrupa’da yaşayan 0-6 yaş grubu Türk çocuklarına Türkçe ve Türk kültürünün öğretilmesinde kullanılabilecek bir materyal: “Türk ninnileri”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 224-240. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi5/sayi5pdf/demir_necati.pdf
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üst-bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 214857)
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 463316)
- Desoete, A., Roeyers, H. ve Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449. <https://doi.org/10.1177/002221940103400505>
- Desoete, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2006). Metacognitive skills in Belgian third grade children (age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. *Metacognition and Learning*, 1(2), 119-135. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-8152-9>

- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301-323. <https://doi.org/10.1177/1362168814541738>
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In J. Carson & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp.105-127). Boston, MA: Heinle & Heinle. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(93\)90019-Y](https://doi.org/10.1016/1060-3743(93)90019-Y)
- Diaz, G. (2013). *Metacognitive writing strategies in academic writing: The path to enhance autonomy and to become expert writers*. Universidad Nacional De Córdoba Córdoba.
- Dilber Çağlayan., N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 383425)
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3(6), 6-20. <http://www.majersite.org> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, Y. (2002). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.113180)
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: the scarcity of informational texts in the first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224. https://www.jstor.org/stable/748074?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Duman, B. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri. (2.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dunlop, J. C. & Grabinger, R. S. (1996). Rich environment for the active learning in the higher education. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (65-82). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*. Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Ekinci Çelikipazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.186602)
- Emiroğlu, S. & Pinar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4) 769-782. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>
- Emre C. & Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Ortaokul öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2026>
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anthony, L. M. A. H. M. & Stevens, D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372. <http://www.jstor.org/stable/1162944>. <https://doi.org/10.3102/00028312028002337>
- Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:375628)
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.546911)

- Erdoğan, Ö. & Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091521>
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.315062)
- Erdoğan, T. & Gök, B. (2009). Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16. <https://arastirmax.com/> adresinden alınmıştır.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: Sage Publications.
- Fisher, R. (1990). *Teching children to think*. UK: Blackwell Ltd.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive & cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flowers, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 928-950. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Fulwiler, T. (2002). *College writing a personal approach to academic writing*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers Heinemann. http://medicine.kaums.ac.ir/UploadedFiles/Files/College_Writing-A_Personal_Approach_to_Academic_Writing.pdf
- Gama, C.A. (2004). *Integrating metacognition instruction in interactive learning environments*. University of Sussex. (Doctoral Dissertation) Retrieved from <http://homes.dcc.ufba.br> https://doi.org/10.1007/978-3-540-30139-4_63
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gourgey, A.F. (1998). Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*, 26, 81-96. <https://doi.org/10.1023/A:1003092414893>
- Göçer, A. (2010). 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>
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57. <http://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/11/14.pdf>
- Göçer, A. (2014). Yazma tutumu ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/181/94>, E. T. 25.04.2020.
- Göçer, A. (2016). *Yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region* 2(2). <https://doi.org/10.31578/jeb.v2i2.44>
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory & practice of writing*, England: Pearson Education Limited.
- Grabe, W. (2002). Narrative and expository macro-genres. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in classroom, multiple perspective*, (pp. 249-267). London: Lawrence Erlbaum.

- Graham, S., Harris, K. & R., 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. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties* (1st ed.). Maryland: Paul H. Brookes.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools. *A Report to Carnegie Corporation of New York*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Writing-Next%3A-Effective-Strategies-to-Improve-of-in-Graham-Perin/0e519ef339081fba84758a87a2441f104644b039>.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S. & Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. In Steve Graham, Charles A. MacArthur, Jill Fitzgrald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 3-25). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Gunning, T. G. (2003). *Creating literacy instruction for all children*. (4th edition). Boston: Pearson.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013a) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Güneş, F. (2013b). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Güney, N.(2011). *İlköğretim II. kademede fiilimsilerinin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 280650)
- Güneşli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.208215)
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacke, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.

- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: : helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26 (3), 211–234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>.
- Hand, B. & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: a case study. *Science Education*, 86, 737–755. <https://doi.org/10.1002/sce.10016>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115. doi: 10.1207/s1543021tip4102_7.
- Harris, K. R., Santangelo, T. & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 227– 255). New York: The Guilford Press.
- Harris, K. R., Schmidt, T. & Graham, S. (1997). Every child can write: strategies for composition and self-regulation in the writing process. In K. R. Harris, S. Graham, D. Deshler ve M. Pressley, (Ed.), *Teaching Every Child* (pp. 131-168). Massachusetts: Brookline Books.
- Harris, K.R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In Hacker, D. J., J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131–153). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 77-84. [http:// dx.doi.org/10.1177/2372732215624216](http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216).
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In Hartman, H.J. (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice*. Netherland: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_3
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, (Chapter 10), in Macarthur, C. Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press.
- Hyde, A. & Bizar, M. (1989). *Thinking in context*. White Plains. NY: Longman.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İlaslan, B. (2007). *Orta öğretim ikinci sınıf öğrencilerinde görülen yazılı anlatım bozuklukları ve bu bozuklukların giderilmesi için çeşitli öneriler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.218494)
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.188358)
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- İncirci, A. (2016). *Öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse karşı tutuma ve üstbiliş düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.426447)

- İnnalı, Ö. H. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 546797)
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 290641)
- Johnson, R.B. & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jones, I. & Pellegrini, A. D. (1996). The effects of social relationships, writing. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448-456. doi: 10.2307/1163281
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:381223).
- Kaniel, S., Licht, P. & Peled, B. (2000). The influence of metacognitive instruction of reading and writing strategies on positive transfer. *Gifted Education International*, 15, 45-63. <https://doi.org/10.1177/026142940001500106>
- Kansızoğlu, H. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 529371)
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.220360)
- Kaplan, M. (2002). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 534761)
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karabuğa, H. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını kullanabilme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 278598)
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme, A. Güzel & H. Karatay (Edt.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayınları. <https://doi.org/10.14527/9786053645269.11>
- Karadağ, R. & Kayabaşı B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3 Summer 2011*, 989-1010. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2492>
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun* içinde (163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karahroudi, S. G. & Reddy, S. (2014). The effect of meta-cognitive strategy training and its effect on writing skills of the 5th standard boy and girl's students of India. *IOSR Journal of Engineering*, 4(8), 32-36. <https://doi.org/10.9790/3021-04813236>

- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Reklamevi, Basın Yayın.
- Karasar, N. (2002): *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000608>
- Karatay, H. (2011a). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047. <http://turkishstudies.net> adresinden edinilmiştir.
- Karatay, H. (2011b). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Murat Özbay (Ed.) *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karatay, H. (2014a). *Okuma eğitimi-kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2014b). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Edt.) *Yazma eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 21–48). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim 2. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.191030)
- Kardaş, M. N. (2013). *İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 325330)
- Karlen, Y. & Compagnoni, M. (2016). Implicit theory of writing ability: Relationship to metacognitive strategy knowledge and strategy use in academic writing. *Psychology Learning and Teaching*, 16(1), 1-17. <http://doi.org/10.1177/1475725716682887>
- Karsak, G. H. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.358456)
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.315052).
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.419389)
- Kayaalp, F. (2020). *Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerini kullanmanın bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 623835).
- Kennedy, M. M. (1998). *Learning to teach writing: Does teacher education make a difference?* London: Teacher College. 10 Aralık 2019 tarihinde <http://en.bookfi.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, A. (2005). Dilbilimin temel kavramları ışığında dil. A. Demir (hzt.), *Uluslararası Gelişmeler ve Türkçenin Durumu Türk Dili Kurultayı Bildirileri 26 Eylül 2004* içinde, (s. 1-27). Mersin: Atatürkçü Düşünce Derneği Mersin Şubesi Yayınları.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 321282)

- Kırmızı, F. S. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086908/5000080837>
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.186609)
- Kimu, H., Matsuura, T. & Yanashima, F. (2010). *Kaku koto o oshieru*. Tokyo: The Japan Foundation.
- Knospe, Y. (2017). *Writing in a third language. a study of upper secondary students' texts, writing processes and metacognition*. Umeå: Umeå Studies In Language And Literature 36, Umeå Universitet Schweden; Universiteit Antwerp.
- Koçyiğit, M. (2018). Eğitimin Bilimsel Temeli.(Ed. A. Arı,), *Eğitim bilimine giriş* içinde, (s. 209-233). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Kodituwakku, G. (2013). Metacognitive writing strategies of Sri Lankan secondary school children. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*. 31. <https://doi.org/10.4038/sljss.v31i1-2.5462>
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.393381)
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43, 269-273. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1337088236.pdf
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. & Karaya, İ. (2014). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lee K. & Chen L. (1996) The development of metacognitive knowledge of basic motor skill: walking, *The Journal of Genetic Psychology*, 157(3), 361-375, doi: 10.1080/00221325.1996.9914872
- Lee, J., Liu, W., & Wang, L. (2013). *On the application of WebQuest in learning of metacognitive writing strategy*. 5th International Conference on Computational and Information Sciences (ICCIS), 1737-1739. Shiyang, China. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=vearnumber=6643372> sayfasından erişilmiştir.
- Lehmann, T., Hähnlein, I., & Ifenthaler, D. (2014). Cognitive, metacognitive and motivational perspectives on prefection in self-regulated online learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 313-323. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.051>
- Lestari, M. (2017). Students' metacognitive strategies in mastering writing exposition text. *Journal of English Education Program*, [S.l.], 4(1), ISSN 2460-4046. <https://jurnal.unigal.ac.id/index.php/jeep/article/view/1875>.

- Lu, W. J. (2006). Relationship between metacognitive strategies and English writing. *Foreign Languages and Their Teaching*, 9, 25-27.
- Lv, F. & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategiesbased writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3, 136-144. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n3p136>
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2(1), 49-83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136804>
- Maftoon, P., Birjandi, P., & Farahian, M. (2014). Investigating Iranian EFL learners' writing metacognitive awareness. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), 37-51. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.896>
- Magogwe, J. M. (2013). An assessment of the metacognitive knowledge of Botswana ESL university student writers. *Educational Research and Reviews*, 8, 1988-1995. http://ubrisa.ub.bw/bitstream/handle/10311/1309/Magogwe_AC_2013.pdf?sequence=1
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.186048)
- Manay, E. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi* (Yüksek lisan tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 463353)
- Mansor, N.J.M, Talafhah, H. R., Al-Shorman, M.F. (2018). the effect of using calla model instructions based on metacognitive writing module on 12th grade students' writing achievement. *International Journal Of Current Research*. (10)12, 76773-76779. <https://doi.org/10.24941/ijcr.33626.12.2018>
- Marchisan, M. L. & Alber, S. R. (2001). The write way: Tips for teaching the writing process to resistant writers. *Intervention in School & Clinic*, 3(36), 154-162. <https://doi.org/10.1177/105345120103600304>
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe dersi (1- 8.sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim.
- Mekala, S., Shabitha, M. P., & Ponmani, M. (2016). The role of metacognitive strategies in second language writing. *GSTF Journal on Education*, 4, 11-19. <http://dl6.globalstf.org/index.php/jed/article/view/1770/1806>
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 288406)
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research a guide to desing and inplementation]*(Çeviri: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Mertens, D. M. (2014). *Thousand oaks*. CA: Sage Publications.
- Meyer, B. (1985). *Prose analysis: Purpose, procedures and problems*. In B. Britton & J.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Mohammad, T., Mansor, A. N., Talafhah, H. & Mohammed, J. (2018). The effect of using calla model instructions based on metacognitive writing module on 12th grade students' writing achievement. *International Journal of Current Research* 10(12), 76773-76779. <https://doi.org/10.24941/ijcr.33626.12.2018>

- 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* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 461461)
- Namlu, A. G. (2004). Üstbilişsel öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 123-136. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/bilisotesi-ogrenme-stratejileri-olcme-aracinin-gelistirilmesi-gecerlilik-ve-guvenirlik-calismasi.pdf>
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179. <http://dx.doi.org/10.1177/0741088312438529>
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 184-185. <https://doi.org/10.2307/3121453>
- Olinghouse, N. G., & Santangelo, T. (2010). Assessing the writing of struggling learners. *Focus on Exceptional Children*, 43(4), 1-27. <https://doi.org/10.17161/foec.v43i4.6908>
- Omar, S. (2004). *Inservice teachers' implementation of the science writing heuristic as a tool for professional growth*. Unpublished doctoral dissertation, Iowa State University, Ames, USA.
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand De Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182966>
- Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz-okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Orwell, G. (2014). *Neden yazıyorum* (3. Baskı). (Çev. L. Konca). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.511107).
- Özbay, M. (2002). İlköğretim okulları Türkçe ders kitaplarındaki anlama sorularının öğrencilerin düşünme becerilerine katkısı, *Türk Dili*, (609), 536-546.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.388180)
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.354676).
- Özdemir, S. & Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 141-153. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336990>
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 18-30.
- Özdemir, E. (2013). *Eleştirel okuma*. (9. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

- Özdemir, H. N. & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202376>
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.486051)
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.206907)
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üst biliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 207154).
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256304>
- Pacello, J. (2014). Integrating metacognition into a developmental reading and writing course to promote skill transfer: An examination of student perceptions and experiences. *Journal of College Reading and Learning*, 44(2), 119-140. <https://doi.org/10.1080/10790195.2014.906240>
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual, a step by step guide to data analysis using spss for windows*. England: McGraw-Hill.
- Panahandeh, E., & Asl, S. E. (2014). The effect of planning and monitoring as metacognitive strategies on Iranian EFL learners' argumentative writing accuracy. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 1409-1416. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.559>
- Panaoura A. & Philippou G. (2007). The Developmental Change of Young Pupils' Metacognitive Ability in Mathematics in Relation to Their Cognitive Abilities, *Cognitive Development*, 22, 149-164. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.004>
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *RASE: Remedial & Special Education*, 11(6), 7-15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>
- Petric, B. (2002). Students' attitudes towards writing and the development of academic writing skills. *The Writing Center Journal*, 22(2), 9-27. <https://www.jstor.org/stable/43442147>
- Phillips, W. C. (2007). *Writing behaviors and attitude: A survey of writing process behaviors, self-efficacy, writing achievement and writing preferences of sixth, seventh and eighth grade students*. Doctoral dissertation, George Fox University School of Education, Newberg, Oregon.
- Pintrich, P. R., and DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 214521)
- Pitenoe, R. M., Modaberi, A., Ardestani, M. E. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the Iranian intermediate EFL learners'

- writing. *Journal Of Language Teaching And Research*, 8(3), 594-600. <https://doi.org/10.17507/jltr.0803.19>
- Prain, V. & Hand, B. (1999). Students perceptions of writing for learning in secondary school science. *Science Education*, 83, 151–162. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(199903\)83:2<151::AID-SCE4>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199903)83:2<151::AID-SCE4>3.0.CO;2-S)
- Pressley, M., & Harris, K.R. (2012). Cognitive strategies instruction: from basic research to classroom instruction. Alexander, P.A and Winne, P.H. (Ed). *Handbook of Educational Psychology*. NY: Taylor and Francis.
- Pucheu, P. M. (2008). *An investigation of the relationships between the scoring rubrics inventory and the metacognitive awareness inventory as reported by secondary school core-subject teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of New Orleans, New Orleans.schra
- Rao, Z. (2007). Training brainstorming and developing writing skills. *English Language Teachers Journal*, 61(2), 100-106. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Redwine, T., Leggette, H. R & Prather, B. (2017) Tarımsal medya yazma kursunda yazma becerilerini ve stratejilerini geliştirmek için üstbilişsel düşünceleri kullanma örneği, *Uygulamalı İletişim Dergisi*, 101(1). <https://doi.org/10.4148/1051-0834.1014>
- Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2006). Writing process theory. In Charles A. McArthur (Ed). *Handbook of writing research*, (pp.41-53). Newyork: Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2015-51875-004>
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.207023)
- Sanders-Reio, J. (2010). *Investigation of the relations between domain-specific beliefs about writing, writing self-efficacy, writing apprehension, and writing performance in undergraduates*. University of Maryland, College Park. <http://hdl.handle.net/1903/10249>
- Santangelo, T., Harris, K., R. & 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. <https://doi.org/10.1177/0741932507311636>
- Schraw G. & Moshman D. (1995). Meacognitive theories, *Educational Psychological Review*, 7, 351-371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw G. (2001) Promoting general metacognitive awareness. in: hartman H.J. (eds) *Metacognition in learning and instruction. neuropsychology and cognition*, Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1
- Schraw, G., Crippen, K., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Schraw, G., Wise, S. L., and Roos, L. L. (2000). Metacognition and computer-based testing. In G. Schraw & J.C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (223-262). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=buros-metacognition>
- Scott, B. & Levy, M. (2013). Metacognition: examining the components of a fuzzy concept. *Educational Research*. 2(2), 120-131. <https://doi.org/10.5838/erej.2013.22.04>

- Selanikli, E. (2015). *4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin performans görevlerini ve proje ödevlerini hazırlamalarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 415922)
- Senemoğlu N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, M.K. (2014). *İşbirliğine dayalı ortamlarda gerçekleştirilen üstbilişsel sorgulama temelli öğretimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 373634)
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.361909)
- Sever, S. (1998). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. *Dünyada ve Türkiye’de Anadili Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Üniversitesi TÖMER,24-129.
<https://acikerisim.iku.edu.tr/bitstream/handle/11413/6119/YED.JEL%20Ya%c5%9fad%c4%b1k%c3%a7a%20E%c4%9fitim%20Dergisi%20%20Journal%20of%20Education%20For%20Life.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, 2. Baskı, İzmir: Tudem Yayınları.
- Shiel, G. & Cartwright. F. (2015). *Analyzing data from a national assessment of educational achievement*. Washington DC: World Bank Group
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi, (Ed. Yılmaz, M.) *Türkçe öğretimi içinde* (167-196), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Spandel, V. (2005). *Creating writers through 6-trait writing assessment and instruction*. New York: Pearson Education Inc.
- Susar Kırmızı, F. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54.
http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1472819559_Fatma%20Susar%20K%C4%
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
<https://doi.org/10.21612/yader.2009.005>
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: bir eylem araştırması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 423536)
- Şener, E. G. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.524456)
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No.263521)
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.102382)
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tağa, T & Ünlü S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme, *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.
- Tavşanlı, F. Ö. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.372187).
- Tavşanlı, F. Ö. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.542658).
- Tavşanlı, F. Ö., & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859-876. <https://doi.org/10.16916/aded.436344>
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.101959).
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 137393).
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. & Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068212/5000063276>, E. T. 29.09.2017.
- Temur, T. & Cakıroğlu, A. (2011). *Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toit, S.& Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67. Doi: 10.16916/aded.436344
- Tok, M. & Küçük, B.(2014).Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(18).
- Tok, M. & Tüzel, S. (2013). Türkçe öğretiminde metin antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2), 88-96. <https://doi.org/10.16916/aded.16011>
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), <https://doi.org/10.12780/UUSBD147>
- Tompkins, G. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Tompkins, G. (2002). *Language arts content and teaching strategies*. (5th edition). Uper
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. (4th edition).
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.388180)

- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi ilköğretim 8. sınıf* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.330136)
- Uçgun, D. (2009), *Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme*, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=41430&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 317793)
- Uzun, A. (2015). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 418255)
- Ülke, H. Z. (2014). *Üstbilişsel strateji eğitiminin Türk öğrencilerin İngilizce dinleme becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 372312)
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 228342)
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(4), 849-863. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2703>.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarısına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 426425)
- Vaidya, S. R. (1999). Metacognitive learning strategies for students with learning disabilities. *Education*, 120, 186-189. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-56639766/metacognitive-learning-strategies-for-students-with>
- Volpe, R. (2016). Attention, Métacognition Et Gestion Des Ressources Cognitives En Mémoire : Vers Une Approche Néopiagétienne De L'écrit. *Psychologie*. Université Côte D'azur, 2016. Français.
https://pdfs.semanticscholar.org/1c3c/Bcca69cd27e4c5a1b436d9f330b33c27caff.Pdf?_Ga=2.165833789.2027468976.1598108692-855111845.1598108692
- Walker, B. J. (2005), *Techniques for reading assessment and instruction*, Merrill: Prentice.
- Wallace, C. S. & Hand, B. (2004). Using a science writing heuristic to promote learning from laboratory. Wallace, C. S., Hand, B. & Prain, V. (Eds.), *Writing and learning in the science classroom* (s.82-104). Dordrecht Boston: Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2018-6_6

- Wallace, C. S. (2004). Framing new research in science literacy and language use: authenticity, multiple discourses, and the “thirdspace”. *Science Education*, 88, 901–914. <https://doi.org/10.1002/sce.20024>
- Welch, M. (1992). The PLEASE Strategy: A Metacognitive Learning Strategy for Improving the Paragraph Writing of Students with Mild Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 119-128. <https://doi.org/10.2307/1511013>
- Wischgoll, A. (2017). Fostering Academic Writing Skills And Text Quality Through Metacognitive Activities. Inaugural-Dissertation Zur Erlangung Der Doktorwürde. Der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Im Breisgau. <https://Freidok.Uni-Freiburg.De/Fedora/Objects/Freidok:13980/Datastreams/File1/Content>
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yaman, E. (2013). *Yazma sanatı yazılı anlatım*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Yanyan, Z. (2010). Investigating the role of metacognitive knowledge in English writing. *HKBK Papers in Applied Language Studies*, 14, 25-46. <https://doi.org/10.2307/1511013>
- Yaylı, D. (2008). Yazma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* içinde (s.200-227). Bursa: Ekin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786054282951>
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No.227867).
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, biliş ötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisiyle öğrenme sürecine katkıları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No. 144332)
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. <https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zimmermann, H. D. (2001). *Yazınsal iletişim*. (Çev. Fatih Tepebaşılı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63514>
- Zu-Feng, W., Hui-Fang, S., & Briody, P. (2012). The relationship between English writing ability levels and EFL learners’ metacognitive behavior in the writing process. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1, 154-180. <https://doi.org/10.1177/2158244019842681>
- Zumbrunn, S., Bruning, R., Kauffman, D. & Hayes, M. (2010). Explaining determinants of confidence and success in the elementary writing classroom. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Denver, CO. Doi: 10.1037/a0029692

EKLER

EK-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 68513552-101.99-E.23520617
Konu : Uygulama İzni

28/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:22.11.2019 tarih ve 1900334710 sayılı Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün Yazısı.

İlgide kayıtlı yazıya istinaden; Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Muhammed TUNAGÖR'ün Üst Biliş Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi ile ilgili 03.02.2020-24.04.2020 tarihleri arasında İlimiz Merkez Cumhuriyet ve 75.Yıl Ortaokulunda 8.sınıf öğrencilerine uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Faruk TEKİN
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/11/2019

Yusuf CİBİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

**GÜVENLİ ELEKTRONİK
İMZA LI ASLI İLE AYNI DİR**
28/11/2019
Kasım KAYI
Bilgi için: Azime GÜNER Meneş
Tel: 04422280444
Faks: 01

Adres:
Elektronik Ağ
e-posta:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4b36-0345-3bff-849d-db30 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. Bilgilendirici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı

	Çok iyi (5)	İyi (4)	Orta (3)	Zayıf (2)	Kötü (1)
ANA FİKİR VE YARDIMCI FİKİRLER	Metinde ana fikir başarılı bir şekilde sergilenerek okuyucunun dikkatine sunulmaktadır.	Yazarın vermek istediği ana fikir kolayca fark edilmektedir.	Metnin yapısına uygun bir şekilde ana fikir düzenlenmese de okuyucuya verilmek istenen mesaj anlaşılmaktadır.	Yazar ana fikri metne aktaramamış, ana fikir konusunda kararsızlık ve karışıklık var.	Metinde ana fikre ulaşamamakta; okuyucu bir belirsizlik ile karşı karşıya kalmaktadır.
	Metinde ele alınan yardımcı fikirlerin tamamı farklı bilgi ve düşüncüyü geliştirme yolları ile desteklenerek açık bir şekilde okuyucuya sunulmuştur.	Metinde ele alınan yardımcı fikirlerin çoğu çeşitli bilgi ve düşüncüyü geliştirme yolları ile desteklenerek okuyucuya sunulmuştur.	Metin ana fikir ekseninde yardımcı fikirlerle ayrıntılandırılrsa da bilgiler ve fikirler karmaşık bir şekilde sergilenmiştir.	Metindeki yardımcı fikirler çoğunlukla tekrarlardan oluşmaktadır. Metnin içeriğinde hangi bilgilerin verilmesi gerektiğine yönelik kararsızlık yaşanılmaktadır. Bu bilgiler yardımcı fikir niteliği olmaktan uzaktır.	Metinde yer alan fikirler, yardımcı fikir niteliği taşımamaktadır ve ana fikrin odağından uzak bir şekilde ele alınmıştır.
KONU SINIRLANDIRMA VE ANAHTAR KELİMELER	Metinde gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş, konu sınırlandırılarak açık ve anlaşılır bir şekilde yapılandırılmıştır.	Metinde çok az gereksiz ayrıntılara yer verilse de konu bütünlüğü okuyucu tarafından kolayca anlaşılmaktadır.	Konu sınırlandırılmış fakat yer yer metnin odak noktasından uzaklaştığı görülmektedir.	Metindeki konu sınırlandırılmadan dağınık bir şekilde yazıya geçirilmiştir.	Metinde birden çok ve birbiriyle ilgisiz konu vardır.
	Konu ile alakalı ve ana fikri destekleyen tam ve yerinde birçok anahtar kelimeye yer verilmiştir.	Konu ile alakalı ve ana fikri destekleyen üç ya da dört anahtar kelimeye yer verilmiştir.	Konu ile alakalı ve ana fikri destekleyen bir ya da iki anahtar kelimeye yer verilmiştir.	Konu ile alakalı anahtar kelime kullanılsa da ana fikri destekler nitelikte değildir.	Konu ile alakalı hiçbir anahtar kelime bulunmamaktadır.

PLANLAMA	Başlık, ana fikri yansıtan ve dikkat çeken niteliktedir.	Başlık ana fikri yansıtmaktadır.	Başlık tam olarak ana fikri yansıtmasa da konu ile ilişkilendirilebilmektedir.	Başlık ana fikri yansıtmayan bir şekilde ele alınmıştır.	Başlık bulunmamaktadır.
	Metinde yer alan giriş bölümü metnin içeriğine etkili bir sunuş sağlayacak nitelikte ele alınmıştır.	Metinde yer alan giriş bölümü metnin içeriğine katkı sağlayacak nitelikte ele alınmıştır.	Metnin giriş bölümüne yer verilse de içerik hakkında tahminler sunan bir giriş oluşturulamamıştır.	Metnin giriş bölümü içerikten uzak ve yetersizdir.	Metnin giriş bölümü oluşturulamamıştır.
	Sonuç kısmı, metnin içeriğini etkili bir şekilde sonlandıran nitelikte ele alınmıştır.	Sonuç kısmı metnin içeriğini toparlayan bir nitelikte ele alınmıştır.	Sonuç kısmı metinle ilişkili olsa da bir sonuca bağlanamamıştır.	Sonuç kısmı metnin içeriğinden uzak bir şekilde sonlandırılmıştır.	Sonuç kısmı oluşturulamamış, metin tamamlanamamıştır.
	Paragraflar arası geçişler tamamen yapılarak bir bütünlük içerisinde okuyucuya sunulmuştur.	Paragraflar arası geçişlerin çoğunluğu bağlamdan kopmadan sağlanmıştır.	Paragraflar arası geçişlerde kısmen kopukluklar görülse de metin bağlamından uzaklaşmamaktadır.	Paragraflar arası geçişlerin çoğunluğu birbirleri ile ilgisizdir.	Paragraflar arası geçişler birbirlerinden tamamen alakasızdır.
	Yazar fikirlerin tamamını nasıl ve nerde kullanacağını farkında olarak metni oluşturmuştur.	Fikirlerin çoğunluğu metne uygun olarak tekrara düşmeden düzenlenmiştir.	Fikirler, metne uygun bir şekilde sıralansa da bazı fikirlerin ve cümlelerin tekrar edildiği görülmektedir.	Metinde konu, fikirler ve cümleler karmaşık bir yapıda düzenlendiği için metinde verilmek istenen ileti anlaşılmamaktadır.	Metinde birbirinden kopuk cümle ve fikirler metnin tamamını olumsuz olarak etkilemektedir.

DİL VE ANLATIM	Metin, yazının bütününde amacına uygun açık ve anlaşılır bir üslupla ele alınmıştır.	Metin, yazının çoğunluğunda amacına uygun açık ve anlaşılır bir üslupla ele alınmıştır.	Metin, yazının amacına uygun bir üslup içinde ele alınmaya çalışılsa da metinde üslup eksikliği görülmektedir.	Yazar metinde amacı yansıtmaktan uzak bir üslup kullanmıştır.	Metinde kullanılan üslup amacın anlaşılabilirliğini bozacak kadar kötü bir seviyededir.
	Düşünceyi geliştirme yolları, metnin içeriği ile bir bütün halinde kullanılarak yazının niteliğini artırmıştır.	Düşünceyi geliştirme yolları metnin içeriğine uygun bir şekilde kullanılmıştır.	Kullanılan düşünceyi geliştirme yolları, metne ek bir nitelik kazandırmamıştır.	Metne uygun düşünceyi geliştirme yolları bulunmamaktadır.	Metinde düşünceyi geliştirme yollarından hiçbirini kullanılmamıştır.
	Kelimelerin tamamı metnin anlamına uygun ve tam yerinde kullanılmıştır.	Kelimeler, çoğunlukla metnin anlamına uygun ve yerinde kullanılmıştır.	Kelimelerin bir kısmı anlamı destekleyecek şekilde kullanılmıştır.	Kelimeler sadece birkaç yerde metnin anlamı dikkate alınarak kullanılmıştır.	Kelimeler, çoğunlukla cümleden bağımsız ve anlamsız bir şekilde kullanılmıştır.
	Farklı uzunlukta ve yapıda kurulan cümlelerin tamamı metnin bütününü bozmayacak bir şekilde kullanılmıştır.	Farklı yapı ve uzunlukta kurulan cümlelerin çoğu metnin yapısını bozmayacak şekilde kullanılmıştır.	Farklı uzunlukta ve yapıda cümleler kullanılmaya çalışılsa da hatalı cümle yapılarına kısmen rastlanılmaktadır.	Metindeki cümle kuruluşları yetersiz ve oldukça zayıftır. Bu durum metnin yapısını olumsuz yönde etkilemektedir.	Metnin yapısını olumsuz etkileyen ve farklı anlamlara neden olabilecek bozuk cümle oranı oldukça fazladır.
	Metnin bütününde özne-yüklem uyumu sağlanmıştır.	Metnin çoğunluğunda özne-yüklem uyumu sağlanmıştır.	Metinde özne yüklem uyumundan uzak birkaç cümle görülmektedir.	Metinde özne yüklem uyumu kısmen görülmektedir.	Metinde özne yüklem uyumu bulunmamaktadır.

SAYFA DÜZENİ	Harfler düzgün ve okunaklı yazılmış, harflerin boyutları ve büyüklükleri ve eğimleri metnin bütününde tutarlıdır.	Harflerin boyutları, şekilleri ve eğimleri metnin çoğunda düzgün ve okunaklı bir şekilde yazılmıştır.	Harflerin boyutları ve şekilleri metin içinde farklılaşarak bazıları düz bazıları eğik yazılmışsa da metin okunabilir düzeydedir.	Harflerin boyutları ve şekillerinin farklı oluşu ile eğimlerinin farklılığı metnin okunmasını kısmen de olsa güçleştiriyor.	Harflerin bir kısmının okunaksız oluşu, şekil, biçim ve boyutlarının metin boyunca tutarsızlıklar göstermesi metnin okunmasını güçleştiriyor.
	Kağıtta üst, alt ve yan kenar boşluklar standart ölçülere göre düzenlenmiştir.	Kağıtta üst, alt ve yan kenar boşluklara dikkat edilmiştir.	Kağıdın kenar boşluklarına dikkat edilmeye çalışılsa da tam anlamıyla bir kağıt düzeninden bahsedilemez.	Kağıt dengeli bir şekilde kullanılmayarak alt, üst ve yan kenar boşluklarına dikkat edilmemiştir.	Kenarlarda boşluk ya hiç yok ya da fazlaca kullanılmış. Sayfa düzeni kötü.
	Sayfa bütününde bırakılan satır başı, satır sonu, paragraflar arası boşluklar sayfa düzenini sağlayarak metnin okunmasını kolaylaştırıyor.	Sayfa genelinde satır başı, satır sonu, paragraflar arası gibi boşluklara dikkat edilmiştir.	Sayfada satır başı, satır sonu, paragraflar arası boşluklara dikkat edilse de bu durum metnin bütününde geçerli değildir. Metinde düzenli bir şekilde kullanılmamıştır.	Sayfada satır başı, satır sonu, paragraflar arası gibi boşlukların ya birine ya da ikisine dikkat edilmiştir.	Sayfada satır başı, satır sonu, paragraflar arası gibi boşluklar bırakılmamıştır.
	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklara metnin bütününde dikkat edilmiştir.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklara metnin çoğunluğunda dikkat edilmiştir.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasındaki boşluklar olsa da aralarında tutarsızlıklar var.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında boşluklar yok denecek kadar az.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluk bırakılmamıştır. Bu durum metnin okunması güçleştirmektedir.

YAZIM VE NOKTALAMA	Yazım kurallarında hata bulunmamaktadır. Bu durum metnin anlaşılabilirliği ve açıklığını artırmaktadır.	Yazım kurallarında anlamı ve anlaşılabilirliği etkilemeyecek bir ya da iki hata bulunmaktadır.	Yazım kurallarında birkaç hata görülmektedir. Hatalar metnin anlamını etkilemese de düzeltilmeye ihtiyaç duyulmaktadır.	Yazım kurallarında anlamı olumsuz derecede etkileyecek birçok hata yapılmıştır.	Yazım kurallarında yapılan hatalar metnin bütününde oldukça fazla. Bu durum metnin anlaşılabilirliğini olumsuz derece de etkilemektedir.
	Metnin boyutu dikkate alındığında noktalama işaretlerinin kullanımı yerinde, eksiksiz ve hatasızdır.	Metnin boyutu dikkate alındığında noktalama işaretlerinin kullanımı birkaç hatanın ve eksikliğin dışında çoğunlukla doğru kullanılmıştır.	Metnin boyutu dikkate alındığında noktalama işaretlerinin kullanımında birçok hata ve eksiklik görülmektedir.	Metnin boyutu dikkate alındığında noktalama işaretlerinin kullanımında sıklıkla yanlışlıklar ve eksiklikler görülmektedir.	Metnin boyutu dikkate alındığında noktalama işaretlerinin kullanımı metnin tamamında yanlış ve eksik kullanılmıştır.

EK-3. Ölçek İzinleri

Ölçek izni1

FÜ

Fulya Topçuoğlu Ünal <fulya.topcuoglu.unal@dpu.edu.tr>
20.08.2019 Sal 17:41
Siz

 ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE ...
13 KB

Merhaba Muhammed Hocam,
Tabii ki kullanabilirsiniz.
Tezinizde başarı ve kolaylıklar dilerim.
Ekte ölçek formunu gönderiyorum.
Sevgi ve selamlar.

Muhammed TUNAGÜR <mutunagur@hotmail.com>, 17 Ağu 2019 Cmt, 13:05 tarihinde şunu yazdı:
Sayın hocam, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Doktora tezimde "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği"ni izniniz dahilinde kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

--
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

ölçek izin

MT

Muhammed TUNAGÜR
Teşekkür ederim hocam, iyi çalışmalar.

7.10.2019 Pzt 14:20

HK

Hasan Kansızoğlu <hasanbasrikansizoglu@gmail.com>
7.10.2019 Pzt 13:56
Kime: Siz

Elbette kullanabilirsiniz Hoca'm. Kolaylıklar diliyorum.

Muhammed TUNAGÜR <mutunagur@hotmail.com>, 2 Eki 2019 Çar, 12:29 tarihinde şunu yazdı:
Sayın hocam, doktora tezinizde geliştirmiş olduğunuz üstbilişsel yazma farkındalık ölçeğini doktora tezimde veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. İzninizi rica ediyorum. Saygılarımla.

EK-4. Veli Teyit Formu

Araştırmanın uygulama aşaması, küresel pandemi nedeniyle uzaktan eğitim kapsamında tamamlandığından bir takım sınırlılıklara maruz kalmıştır. Pandemi, döneminde ülke genelinde eğitim-öğretim faaliyetleri EBA Sistemi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda uygulamanın son 2 haftası, son test işlemi ve görüşmeler, söz konusu sistem üzerinden yürütülmüştür. Pandemi sürecinde toplanan verilerin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla; katılımcı grubun velileriyle görüşülmüş ve katılımcıların araştırmaya ilişkin işlemleri yardım almaksızın gerçekleştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Velilere bu konudaki onayları alındıktan sonra, veli teyit formu gönderilmiş ve imzalayarak beyanlarının doğruluğunu kabul etmeleri istenmiştir.

Velisi olduğum öğrencinin, pandemi sürecinde araştırmanıza yönelik tüm faaliyetleri başkasının dâhili olmadan, benim gözetimimde kendi başına yaptığını teyit ederim.

Tarih:/...../.....

Ad Soyad:

İmza:

EK-5. Üstbilişsel Yazma Farkındalık Ölçeği

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki tabloda yazma ile ilgili birtakım maddeler yer almaktadır. Bu maddeler sizin bir yazı yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonraki farkındalığınızın, düşünce ve eylemlerinizin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen tabloda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve ifadenin karşısındaki beş kutucuktan hangisi sizin için en uygunsa o kutucuğu işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Erkek () Kadın ()

Maddeler		Tamamen Uygun	Çok Uygun	Uygun	Az Uygun	Hiç Uygun Değil
1.	Yazının konusu ilgimi çekiyorsa daha iyi yazarım.					
2.	Yazı yazmanın; okuma, konuşma ve dinlemeden daha zor olduğunu düşünürüm.					
3.	Yazımın her aşamasını dikkatlice planlarım.					
4.	Yazmada kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğunu bilirim.					
5.	Yazılarımda yer verdiğim bilgileri uygun şekilde düzenleyebilirim.					
6.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir yazı için gerekli unsurlar olduğunu bilirim.					
7.	Yazılarımdaki güçlü ve zayıf yönlerin farkındayım.					
8.	Yazma yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulandığını bilirim.					
9.	Yazımı bitirdikten sonra yaptığım işin ne kadar iyi olduğunu değerlendirebilirim.					
10.	Yazma süreci boyunca yazdıklarımı gözden geçiririm.					
11.	Yazmaya başlamadan önce zamanımı düzenlerim.					
12.	Ayrıntılara değil yazının genel mesajına odaklanırım.					
13.	Yazmaya başlamadan önce belli amaçlar ve alt amaçlar oluştururum.					
14.	İyi bir yazar olmak için gereken becerilerin neler olduğunu bilirim.					
15.	Konuyla ilgili ön bilgiye sahip olduğumda iyi yazarım.					
16.	Yazarken sözlük, imla kılavuzu ve internet gibi yardımcı kaynaklara başvururum.					
17.	Zihnimdaki karmaşık düşünceleri basit cümleler şeklinde yazabilirim.					
18.	Kullandığım yöntem ve tekniklerin yazma amacıma hizmet edip etmediğini sorgularım.					
19.	Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili anahtar kelimeler belirlemeyi yararlı bulurum.					
20.	Yazarken geriye dönük olarak hatalarımı belirlerim.					
21.	Yazmak için doğru yer ve zamanı seçerim.					
22.	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmede iyiyimdir.					
23.	Geçmişte kullandığım yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışırım.					

EK-6. Yazma Tutum Ölçeği

YAZMA TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Ölçekteki maddeleri dikkatlice okuyup tercihinizi (X) ile işaretleyiniz. Ölçekten elde edilecek veriler yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak olan bir araştırmada kullanılacaktır. Yapacağınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

① Hiç Katılmıyorum	② Katılmıyorum	③ Kararsızım	④ Katılıyorum	⑤ Tamamen Katılıyorum
anlamına gelmektedir.				
1. Her gün düzenli olarak yazarım.				
2. Yazmak keyifli bir uğraştır.				
3. Yazmak beni mutlu eder.				
4. Her fırsatta yazmak isterim.				
5. Yazma etkinliklerine isteyerek katılırım.				
6. Yazma ödevlerini severek yaparım.				
7. Yazmaya özel olarak vakit ayırmak gerekir.				
8. Farklı türlerde yazmaktan zevk duyarım.				
9. Yazma becerimi geliştirmek için çalışmalar yaparım.				
10. Yazmak için çaba göstermek gerekir.				
11. Yazmak iletişim yollarından biridir.				
12. Yazmak bugünü geleceğe taşımaktır.				
13. Yazdıklarım benim için değerlidir.				
14. Yazmak zor bir iştir.				
15. Yazma önemli bir beceridir.				
16. Yazdıklarım benim eserimdir.				
17. Yazmak düşünme becerimi geliştirir.				
18. Yazmak kişisel gelişime katkı sağlar.				
19. Yazmak beni özgürleştirir.				
20. Yazmak beni rahatlatır.				
21. Yazmak yeni şeyler üretmektir.				
22. Yazarak duygularımı rahat ifade ederim.				
23. Yazma düşüncelerimi paylaşmamda bana kolaylık sağlar.				

EK-7. Ön Test Son Test Yazma Konuları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Bu form üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, tutumuna ve üstbilişsel yazma farkındalığına etkisini araştırmak üzere yapılacak doktora çalışması için hazırlanmıştır. Ön test- son test konu tercihi için hazırlanan bu formda belirtilen konuları, 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygunluğu açısından değerlendirmenizi rica ederim. Konuların seçiminde görüş ve önerilerinizi düzeltme önerisi başlığı altındaki kısma yazabilirsiniz. İlgi ve görüşleriniz için teşekkür ederim.

Muhammed TUNAGÜR

	Konular	Puanlama					Düzeltilme Önerisi
1	Geçmişte tüm insanlığı etkileyen olaylardan birini değiştirmek isteseydiniz hangisini değiştirmek isterdiniz, nedeni ile anlatınız.	1	2	3	4	5	
2	Hayalinizde gerçekleşmesini istediğiniz bir icat var mıdır? Nedeni ile anlatınız.	1	2	3	4	5	
3	Ebeveynler, çocukları olumsuz tutum, davranış ve alışkanlıklardan nasıl korumalıdır, açıklayınız.	1	2	3	4	5	
4	Bedensel olarak daha güçlü bir canlının kendisinden daha güçsüz olana şiddet uygulamasının sebepleri nelerdir, nasıl önlenabilir açıklayınız.	1	2	3	4	5	
5	Cep telefonlarının olumlu ve olumsuz etkisini anlatan bir metin yazınız.	1	2	3	4	5	
6	Dünyayı gittikçe kirletiyoruz, çevreye zarar veriyoruz. Çevreyi ve doğayı korumak için neler yapılabilir, yazınız.	1	2	3	4	5	
7	Işınlanma yeteneğiniz olsaydı nereye gitmek isterdiniz, gezmek istediğiniz yeri tanıtan bir yer yazınız.	1	2	3	4	5	
8	Gezdiğiniz bir yeri (ülke, şehir, köy vb.) hoşunuza giden veya gitmeyen sevdiğiniz veya sevmediğiniz tüm yönleriyle (yapısı, insanları, doğası vb.) anlatınız	1	2	3	4	5	
9	En çok önemseydiğiniz buluş nedir, özellikleri ile anlatınız.	1	2	3	4	5	
10	Bir yönetmen olsaydın nasıl bir film çekerdin. Çekeceğin filmin oyuncularına mekânına ve zamanına dair bilgiler vererek yazınız.	1	2	3	4	5	

11	Köy hayatı ile şehir hayatını karşılaştırarak olumlu ve olumsuz yönlerini yazınız.	1	2	3	4	5	
12	Paylaşmak, özgüven, önyargı, arkadaşlık, dostluk gibi konular ile ilgili istediğiniz bir konuda metin yazınız.	1	2	3	4	5	
13	Bilgisayar, tablet ve cep telefonu hayatınızda ne kadar yer kaplıyor? Teknolojik aletlerin hayatı kolaylaştırdığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız.	1	2	3	4	5	
14	Neden spor yapmalıyız? Spor yapmanın faydalarını açıklayan bir yazı yazınız.	1	2	3	4	5	
15	Tarihi ve doğal güzellikleri korumak için neler yapılabilir. Bu yerleri korumak bizlere neler kazandırır? Açıklayınız.	1	2	3	4	5	
16	Çok etkilendiğiniz bir film, dizi, oyun veya kitap hakkındaki düşüncelerinizi anlatınız.	1	2	3	4	5	
17	Hayalinizdeki ideal bir okul sizce nasıl olmalıdır? Açıklayınız.	1	2	3	4	5	
18	Instagram, Facebook, Youtube vb. sosyal medya paylaşım alanlarının yararları ve zararlarını anlatan bir yazı yazınız.	1	2	3	4	5	
19	Kan bağışı milyonlarca insanın hayatını kurtarmaktadır. Kan bağışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konudaki görüşlerinizi yazınız.	1	2	3	4	5	
20	Çevrenizde engelli olan biriyle empati kurarak onların yaşadığı zorlukların neler olduğunu, yaşamlarını kolaylaştırmak için neler yapılabileceğini yazınız.	1	2	3	4	5	
21	Dünyamızda gereksiz harcama hızla artmaktadır. Tasarruf yapılabilir mi, yapılacaksa nasıl yapılmalıdır, açıklayınız?	1	2	3	4	5	
22	Çocuklar okul çağında aile ekonomisine katkı sunma amacıyla çalışmalı mıdır, nedeni ile birlikte yazınız.	1	2	3	4	5	

EK-8. Üstbilişsel Yazma Etkinlik Uygulamaları Uzman Görüşü Formu

Değerli Hocam,

Elinizde bulunan bu form “Üstbilişsel stratejilere dayalı etkinliklerin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisini” araştırma amacıyla yapılacak olan doktora tezinde kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Yapılacak olan çalışmada, karma yöntem araştırmalarından gömülü desen kullanılacaktır. Bu desenin keşfetme basamağında üstbilişsel dayalı etkinlik uygulamalarını oluşturmak için alan uzmanı olarak sizden aşağıdaki soruları yanıtlamanızı rica eder, şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed TUNAGÜR

1. Üstbilişsel stratejileri, yazma becerisinde uygulamak için ne tür etkinlikler kullanmamızı tavsiye edersiniz?
2. Sizce üstbilişsel yapıyı bilgilendirici metin türüne nasıl uygulamalıyız?
3. Üstbilişsel stratejileri etkinliklerle uygularken ne tür araç-gereç, kaynak ve teknolojik ürün kullanmamızı önerirsiniz?
4. Üstbilişsel stratejileri temele alıp hazırlayacağımız etkinlikleri oluştururken sizce nelere dikkat etmeliyiz?
5. Bilgilendirici metin yazımı için kaç adet etkinlik tasarlamak sizce daha uygun olur?

EK-9. Deney Grubu Öğrencileri Görüşme Formu

Etkinlik Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sevgili Öğrenciler,

Bilgilendirici metin yazma becerilerinizi geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, etkinlikler ve süreç hakkındaki görüşleriniz merak edilmektedir. Görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed TUNAGÜR

Lütfen soruları cevaplandırırken etkinliklerin uygulanma süreçlerini göz önünde bulundurunuz.

1. Yazma etkinlik uygulamalarının öncesi ve sonrasını karşılaştırdığınızda metin yazma becerinizde bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? Farklılık olduğunu düşünüyorsanız, bu farklılıkları açıkla mısınız?

2. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamalarının sizde üstbilişsel yazma farkındalığı arttırdığını düşünüyor musunuz, düşünüyorsanız bu değişimleri açıkla mısınız?

3. Üstbilişsel strateji farkındalığınızın ortaöğretim ile başlayacak olan eğitim sürecinize ve sosyal yaşamınıza katkı sağlayacağına dair fikirleriniz nelerdir? Katkı sağlayacağını düşünüyorsanız, bu katkıların neler olabileceğini açıkla mısınız?

4. Yazma etkinlik uygulamalarının yazmaya yönelik tutumunuzda olumlu bir değişiklik yarattığına inanıyor musunuz, inanıyorsanız bu değişikliklerin neler olduğunu açıkla mısınız?

EK-10. Uygulama Öğretmenleri Görüşme Formu

Etkinlik Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

Görüşülen Kişi:

Tarih: __ / __ / __

Saat (Başlangıç/Bitiş): __ / __

Sayın Hocam,

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisinin test edildiği bu çalışmada, deneysel uygulamadan elde edilen nicel verilerle birlikte sizlerden alınacak uygulama hakkındaki görüşler çalışmaya katkı sunacaktır. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve katkılarından dolayı teşekkür ederim

Not: Görüşlerinizin ve kişisel bilgilerinizin hiçbir yerde kullanılmayarak tamamen saklı kalacağını beyan ederim.

Muhammed TUNAGÜR

SORULAR

1. Deneysel çalışmanın öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerileri üzerindeki etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Mevcut programda yer alan yazma etkinlikleri ile üstbilişsel stratejilere dayalı hazırlanan yazma etkinlikleri arasında nasıl farklılıklar buldunuz, bu farklılıklar nelerdir?
3. Deneysel çalışmanın öğrencilerin diğer dil becerilerine ve öğrenme süreçlerine katkı sunduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir?
4. Deneysel uygulamanın öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına bir katkı sunduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu katkıların neler olduğunu açıklayınız?
5. Deneysel uygulamanın öğrencilerin yazma tutumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu değişikliklerin neler olduğunu açıklayınız?

EK-11. Sınıf Gözlem Formu

<i>Okul Adı:</i>		<i>Hafta:</i>
<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Gözlemler</i>
<i>Yazma Öncesi</i>	Planlama yapma	
	Yazma amacını belirleme	
	Ön bilgileri harekete geçirme	
	Ne yazacağını düşünme	
	Konu belirleme	
	Konu ile ilgili araştırmalar yapma	
	Hedef kitle belirleme	
	Kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanma	
<i>Yazma Esnası</i>	Öğrencinin yazma sürecini denetlemesi	
	Düşüncelerin yazıya aktarılması	
	Planlanan şekilde yazma sürecinin devam ettirilmesi	
	Yazma sürecine odaklanılması	
	Yazma esnasında yardıma ihtiyaç duyulması	
<i>Yazma Sonrası</i>	Paylaşma	
	Değerlendirme	
	Ödevlendirme	
	Hatırlatma	

EK-12. Ders Planı ve Etkinlikler

1. OTURUM DERS PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Üstbilis hakkında bilgi edinir. • Üstbilis sel stratejiler hakkında bilgi sahibi olur. • Üstbilis e dayalı yazma süreci hakkında bilgi edinir.
Ders araç gereçleri:	• Üstbilis ile ilgili dokümanlar
DERS AKIŞI	
Giriş Öğrencilere üstbilis kavramının tanımı ile üstbilis sel stratejilerin neler olduğuna dair soru cevap yoluyla ön bilgi verilmeye çalışılır.	
Amaç Öğrencilerin üstbilis ve üstbilis sel stratejiler hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.	
• Öğretmen, öğrencilere üstbilis kavramı ile ilgili bilgi ve görsel içeren dokümanlar dağıtarak öğrencilerden bu dokümanları incelemelerini ister. • Öğrenciler dokümanları incelerken öğretmen de üstbilis e ilişkin hazırladığı sunumu açar. • Üstbilis le ilgili sosyal paylaşım sitelerinden video izletilerek konunun daha iyi anlaşılması sağlanır. • Öğretmen, soru-cevap yoluyla üstbilis ve üstbilis sel stratejilerin yazma sürecinde nasıl kullanıldığına ilişkin bilgi verir. • Sunumdan sonra öğrencilerin görüşleri dinlenilir. Konu ile ilgili fikir alışverişinde bulunulur.	



Yukarıda ekran görüntülerine yer verilen video kayıtları Mehmet Ali Şahin'e ait youtube kanalından alınmıştır. <https://www.youtube.com/channel/UCpOAERYqze23zeWeVfnYNnQ/videos>

2. OTURUM DERS PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Bilgilendirici metinlerin yapısını fark eder. • Bilgilendirici metinlerin türlerini kavrar. • Metinde ana fikir ve yardımcı fikirleri belirler.
Ders araç gereçleri:	• Bilgilendirici metne ilişkin dokümanlar • Bilgilendirici metin örnekleri
DERS AKIŞI	
Giriş Soru cevap yoluyla bir önceki derste yapılanlar hatırlatılır. Öğretmen, öğrencilere bilgilendirici metin yapısı ve türleri hakkında bilgi verir. Bu amaç doğrultusunda örnek metinlere yer verir.	
Etkinlik 1 Bilgilendirici Metin Çalışma Kağıdı Bu etkinlikte öğrencilerin bilgilendirici metin türü hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.	
• Öğretmen, öğrencilere bilgilendirici metin çalışma kağıdını dağıtarak öğrencilerden çalışma kağıdını incelemelerini ister. • Öğrenciler çalışma kağıdını incelerken öğretmen de bilgilendirici metne ilişkin hazırladığı sunumu açar. • Öğretmen, soru-cevap yoluyla bilgilendirici metin ve türleri hakkında bilgi verir. Öğrencilerle fikir alışverişinde bulunur.	
Etkinlik 2 Örnek Metin İnceleme Bu etkinlik ile öğrencilerin bilgilendirici metnin yapısını kavramaları amaçlanmıştır.	
• Örnek metin, bir öğrenci tarafından sesli bir şekilde okunur. • Soru-cevap yoluyla okunan metnin yapısı incelenir.	

- Öğretmen, öğrencilere metnin ana fikrinin ne olduğu, paragraflar arasındaki geçişlerin nasıl yapıldığı, metne nasıl başlanıldığı, yardımcı fikirlerin neler olduğu, metnin nasıl bitirildiği gibi sorular sorarak okunan metnin yapısının kavranmasını sağlar.
- Öğretmen bir metne nasıl başlanılır, ana fikir nasıl belirlenir, her bir paragrafta düşünceler nasıl ele alınır, metnin bütünü nasıl korunur ve metin nasıl sonlandırılır gibi bilgileri sesli düşünme yoluyla ifade eder.
- Öğretmen daha sonra yazma becerisinin süreçten oluşan aşamaları hakkında bilgi vererek dersi sonlandırır.

Tükenmeyen Kalemler

Günlük yaşamımızda kullandığımız ve bize teknolojinin armağanı olan birçok araç-gereç vardır. Bunların çoğunun nasıl çalıştığını, bulunuş öykülerini ve kimin bulmuş olduğunu hemen hemen herkes bilir. Telefon ve ampulünün bulunuş öyküsünü bilmeyen neredeyse yok gibidir. Peki, her gün telefon veya ampul kadar sık kullandığımız tükenmez kalemnin bulunuş öyküsünü biliyor musunuz?

Anlatmaya önce mürekkepten başlayalım. Mürekkebin bulunuşu insanoğlunun kâğıtla tanışmasını da sağladı. Eski Mısırlılar ‘papiürs’ bitkisine ya da ‘parşömen’ denilen hayvan derileri üzerine yazıyorlardı. Romalılar deri üzerine yazmak için bir tür kamış kalem geliştirdiler. Mürekkepli kalemlerin ilk örneklerinden biri olan bu kalem, sazlardan ya da bambu bitkisinden yapılıyordu. Sazın bir tarafı kalem ucu şeklinde kesilerek içi mürekkeple dolduruluyordu. Mürekkebe demir tozu, meşe palamudu tozu ve reçine gibi maddeler katılıyordu. Tüy kalemler, tarih boyunca en uzun süre kullanılan mürekkepli kalemlerdir. Bu kalemler kuş tüylerinden yapılırdı. Kuşun son kanadının dışından alınan ilk beş tüy çok değerliydi. Çünkü dışa doğru eğimli olduğundan sağ eliyle yazanlar için çok uygundu. Bunlardan en yaygın kullanılanı kaz tüyü, ender bulunduğu için en değerli olanıysa kuğu tüyüydü. Kullanılacak tüy kalemlerin hazırlanması bir hafta gibi uzun bir süre alırdı. Ayrıca tüy kalemlerin, yazarken dikkat ve deneyim gerektirmeleri, kâğıda mürekkep damlatma gibi başka olumsuz yönleri de vardı.

Dolma kalemlerin kullanılmaya başlaması 18. Yüzyılın sonlarına rastlar. Waterman o zamana kadar kullanılanlardan daha iyi bir dolma kalem geliştirdi. Öncekiler, tüy kalemler gibi

kâğıda yazarken mürekkep damlatıyordu. Waterman, dolma kalemin ucunda bir hava deliği ve üç kanal açmayı düşündü. Böylece mürekkebin, kalemin ucunda daha kolay ilerlemesi sağlanabilmişti.

Bütün dolma kalemlerde mürekkep haznesi bulunur. Bu hazne boşaldığı zaman doldurulur. Doldurma işlemini kolaylaştırmak için çeşitli teknikler geliştirildi.

Boşaldıktan sonra yenisiyle kolaylıkla değiştirilebilen kartuşların bulunmasıyla dolma kalemin kullanımını daha da kolaylaştırdı. Ancak 1938’de dolma kalemlerin pabucu dama atıldı. Çünkü Macar gazeteci Biro, tükenmez kalem geliştirdi. Tükenmez kalemlerin bulunuşu, kalem dünyası için bir devrim niteliği taşır. Biro, bu kalem sayesinde hem çok zengin hem de çok ünlü oldu. Daha sonra birçok kalem türü geliştirilmiş olsa da dünyada en çok kullanılan onun geliştirdiği tükenmez kalemlerdir.

Biro, tükenmez kalem bulurken şöyle bir yol izlemişti: Gazeteci olması nedeniyle gazetelerin basımında kullanılan mürekkebin hemen kuruduğunu gözlemlemişti. Mürekkebin çabuk kuruması, kâğıtta dağılıp leke oluşturmamasını önlüyordu. Bu gözlemlerden yola çıkan Biro, matbaa mürekkebinin dolma kalemlerde kullanmayı denedi. Ama bu mürekkep, diğerlerinden daha yoğun olduğundan kalemin ucuna akıyordu. Biro, bu kez de kalemin ucu için farklı bir sistem geliştirdi.

Tükenmez kalemlerin çalışma biçimi, bulunuşundan beri hiç değişmedi. Tükenmez kalem dört ana bölümden oluşur. Birlikte inceleyelim: içinde mürekkep bulunan bölüm, plastikten yapılmış basit bir tüptür. Bu tüp huni biçiminde metalden yapılmış bir uca bağlıdır. Huninin ucundaysa yine metalden yapılmış bir bilye vardır. Dördüncü bölümü oluşturan plastik silindir ise bu üç parçayı bir arada tutar.

Tükenmez kalemlerin uzunca bir süre bitmediğini biliyorsunuz. Peki, bir tükenmez kalemin beş kilometre uzunluğunda bir çizgi çizecek kadar mürekkebi olduğunu da biliyor musunuz? Her yıl milyonlarca tükenmez kalem üretiliyor. Bu kalemlerle Güneş’ten başlayarak Merkür, Venüs ve Dünya’yı geçip Mısır’a kadar bir çizgi çizebiliriz.

Kuş tüyleri ve kamışla başlayan bu geçmiş, tükenmez kalemlerin bulunuşuna kadar sürmüştür. Kim bilir, belki tükenmez kalemlerden sonraki tarih geleceğin buluşçuları tarafından yazılacaktır.

Bilim ve Çocuk Dergisi

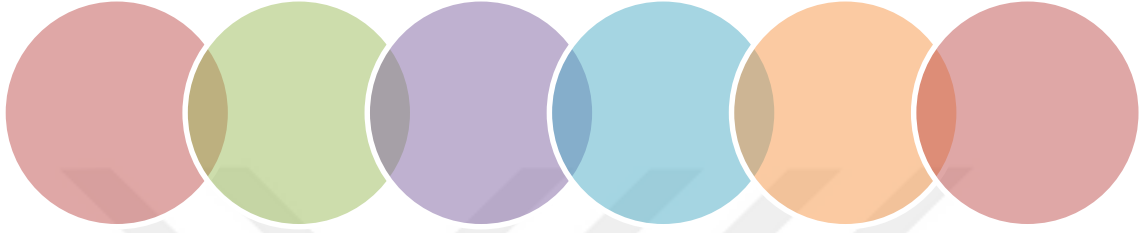
Faruk Aydınçılar (Kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Okuduğunuz metni ana fikir, anahtar kelime, başlık ve bilgilendirici metnin hangi türü olduğuna dair bilgileri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

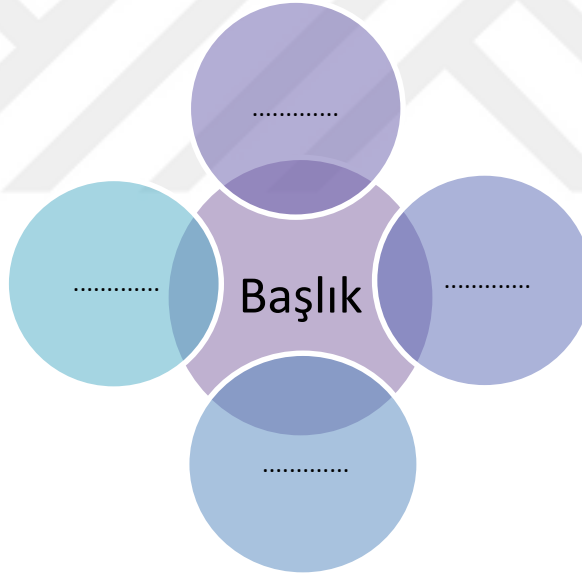
Yukarıda verilen metin bilgilendirici metnin hangi türüdür?

.....

Bu metnin anahtar kelimelerini bulunuz?



Yukarıdaki metne farklı bir başlık bulunuz.



Metnin ana fikrini bularak yazınız.

.....

Okuduğunuz metni ana fikir, anahtar kelime, başlık ve bilgilendirici metnin hangi türü olduğuna dair bilgileri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

Yukarıda verilen metin bilgilendirici metnin hangi türüdür?

Sıralayıcı

Bu metnin anahtar kelimelerini bulunuz?

Tükenmez
Kalem

Dolma
Kalem

Tüy
Kalemler

Biro

Waterman

Kuş
Tüyü

Yukarıdaki metne farklı bir başlık bulunuz.

Kalemın
tarıhi

Tükenmez
Kalem

Başlık

Tüy..Kalemalen
Tükenmez kalem

Biro'ın
kalemı buluşu

Metnin ana fikrini bularak yazınız.

Tükenmez kalemın tarihçesi

3. OTURUM DERS PLANI	
Ders	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	- Konu sınırlandırmayı öğrenir. - Ana fikir ile yardımcı fikir oluşturmayı öğrenir. - Düşünceyi geliştirme yolları hakkında bilgi edinir. - Gerçekleştirdiği uygulamanın değerlendirmesini yapmayı öğrenir.
Ders araç gereçleri:	Konuyu Sınırlandırma-Ana Fikir Bulma Çalışma Kâğıdı
DERS AKIŞI Giriş Öğretmen, metin yazmaya başlamadan önce ilk olarak öğrencilerin bir konu seçmelerini, konuyu sınırlandırmalarını ve bir ana fikir belirlemeleri gerektiğini ifade eder.	
Etkinlik 1 Örnek Metin İnceleme Bu etkinlikle öğrencilerin örnek metin üzerinden konuyu sınırlandırma, ana fikir ve yardımcı fikirlerin nasıl ele alındığına dair bilgileri öğrenmeleri amaçlanmıştır. - Öğretmen, öğrencilerden örnek metni okurken konu sınırlandırmanın, ana fikir ve yardımcı fikirlerin metin içinde nasıl yer aldığını incelemelerini ister. - Öğretmen, konuyu sınırlandırmanın ve ana fikri tespit etmenin önemini anlatır. Örnek metin üzerinden konu sınırlandırmanın ve ana fikrin metinde nasıl işlendiğini gösterir.	
Etkinlik 2 Öğretmenin Model Olarak Konuyu Sınırlandırması Bu etkinlik ile öğretmen, öğrencileri de sürece dâhil ederek model olma yoluyla konu sınırlandırma ve ana fikir belirleme sürecini anlatır.	

- Öğretmen, öğrencilere model olarak bir konunun nasıl sınırlandırıldığını ve ana fikrin nasıl belirlendiğini sesli düşünerek anlatır. Öğretmen çeşitli örnekler vererek konuyu nasıl sınırlandırılacağını gösterir. Örneğin müzik çok genel bir konu diyerek verdiği örneği detaylandırır. Bir enstrümanın icra edilmesi ile başlayan ve biten süreç ele alınırsa sıralayıcı, bir müzik enstrümanın özellikleri anlatılırsa tanıtıcı, müziğin insanlar üzerindeki etkisine değinilirse sebep-sonuç, müziğin bir sorunu çözmeye olan etkisine değinilirse problem çözme türünde bir yazı yazmış olursunuz diyerek öğrencilere bilgi verir.
- Öğretmen konuyu sınırlandırırken gerçekleştirdiği her eylemden sonra ilerlemesinin doğru olup olmadığını, genelden özele gidip gitmediğini, herhangi bir yerde hata yapıp yapmadığını, yaptıysa nereleri düzeltereğini sesli düşünme yoluyla sorgulayarak sürecin kontrol edilmesini sağlar.

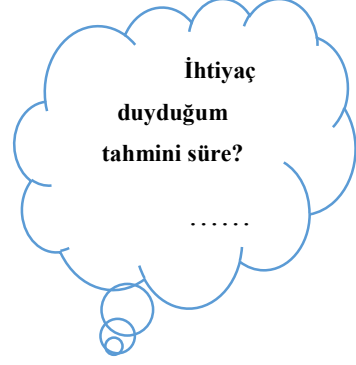
Etkinlik 3

Konuyu Sınırlandırma-Ana Fikir Bulma Çalışma Kâğıdı

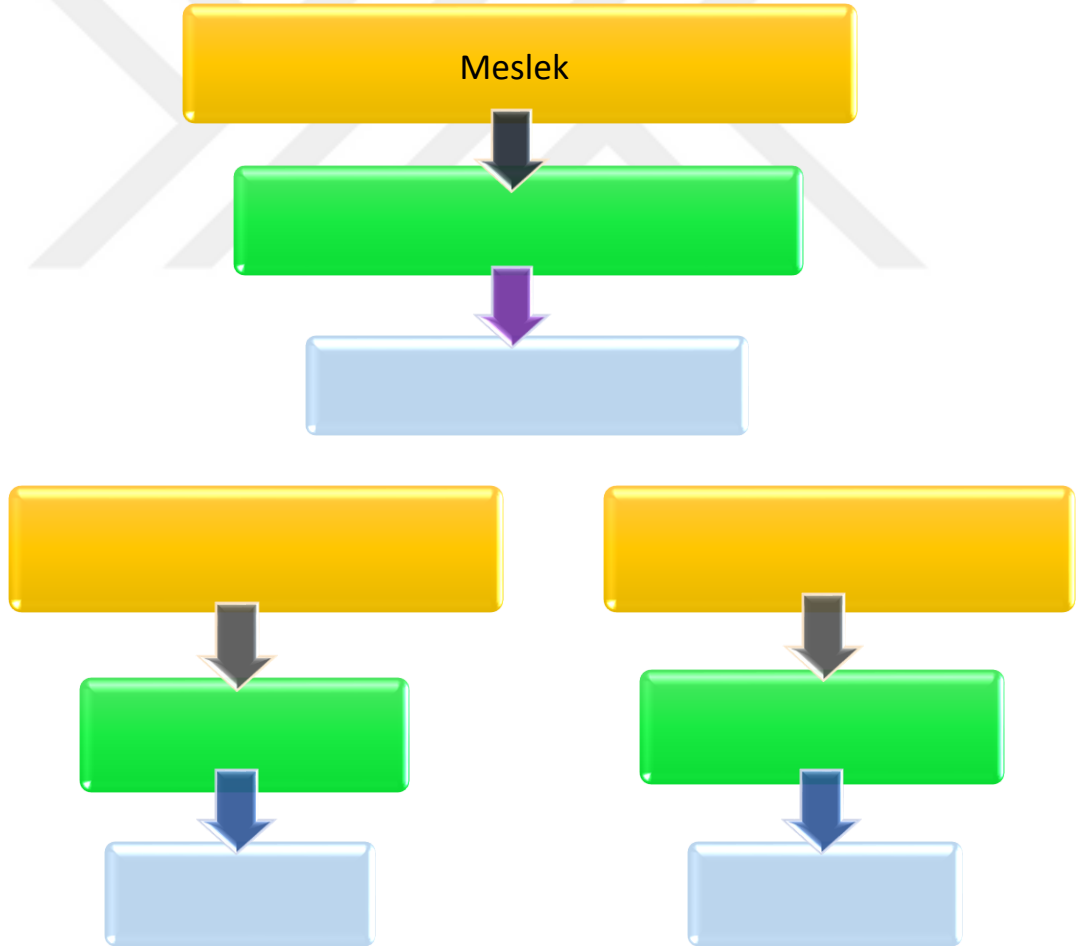
Bu etkinlikle öğrencilerin konu sınırlandırma ve ana fikir bulma aşamalarını bağımsız bir şekilde yapmaları amaçlanmıştır.

- Öğretmen konu sınırlandırma ve ana fikir bulma çalışma kağıdını öğrencilere dağıtır.
- Örnek metinler ve model olma yoluyla yapılan etkinlikler hatırlatılarak çalışma kağıtlarının doldurulması belirtilir.
- Öğrenciler çalışma kağıtlarını doldururken görüş alışverişinde bulunularak süreç tamamlanır.

KONU SINIRLANDIRMA, ANA FİKİR ve YARDIMCI FİKİR BULMA SÜRECİM



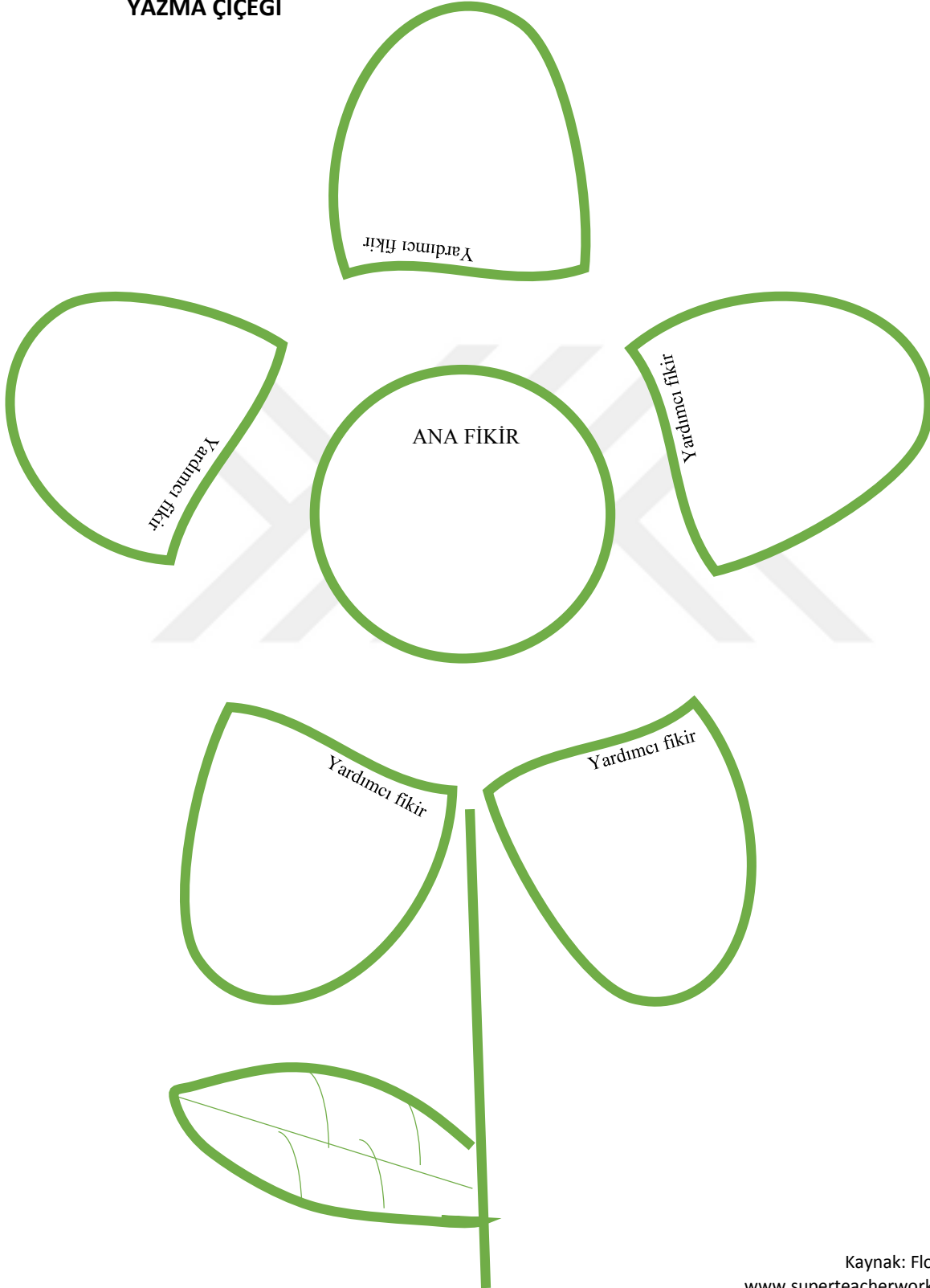
Genel kavramları daraltarak zihninizde belirlediğiniz konuyu sınırlandırınız



2.Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Bulma

Öğretmeninizi model alarak sınırlandırdığınız konulardan birinin ana fikri ile yardımcı fikirlerini yazınız.

YAZMA ÇİÇEĞİ



Kaynak: Flower writing
www.superteacherworksheets.com

Kendimi İzliyorum

Aşağıdaki kutucuklara Evet için (E) hayır için (H) yazınız.

Konu ile ilgili ana fikir yazdım mı?
()

Konu sınırlandırabildim mi?
()

Yardımcı fikirleri netleştirdim mi?
()

Yazdığım yardımcı fikirler ana fikir ekseninde mi?
()

Hedeflediğim sürede bitti mi?
()



Kendimi Değerlendiriyorum

Aşağıdaki boş kutucuklara 1 ile 5 arasında bir puanlama yaparak kendini değerlendir.



- Bir konunun nasıl sınırlandırılacağını anladım.

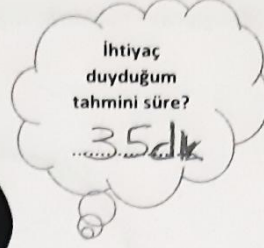


- Ana fikir ile yardımcı fikirleri başarıyla oluşturdum.



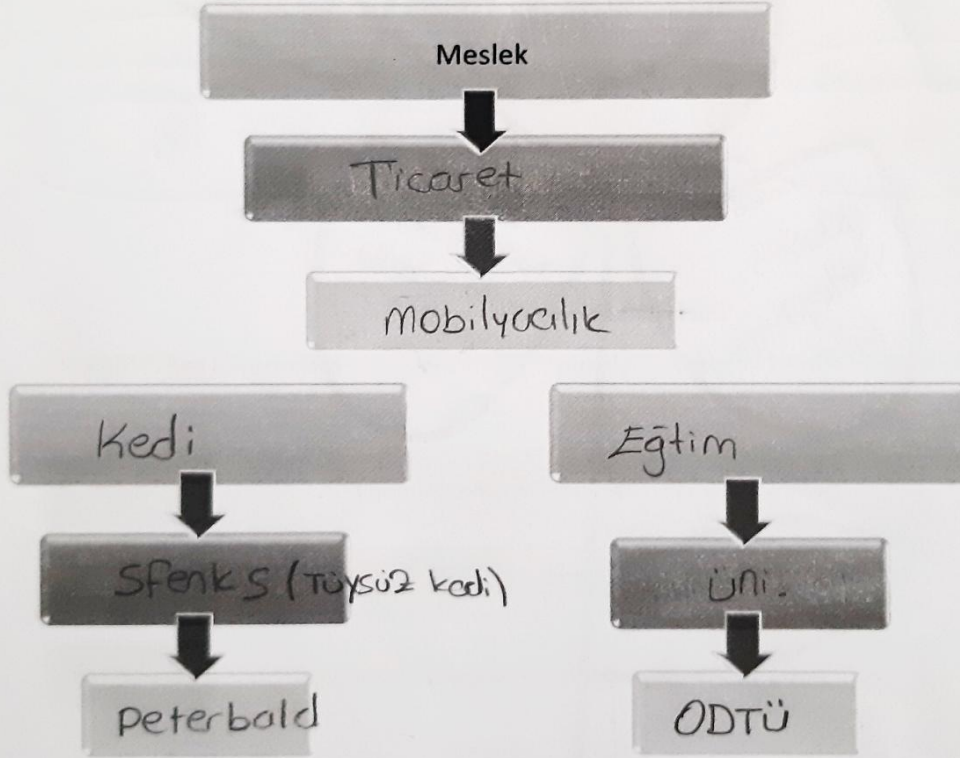
- Yazım ve noktalamadaki yanlışları tespit ettim.

KONU SINIRLANDIRMA, ANA FİKİR ve YARDIMCI FİKİR BULMA SÜRECİM



1.Konu Sınırlandırma

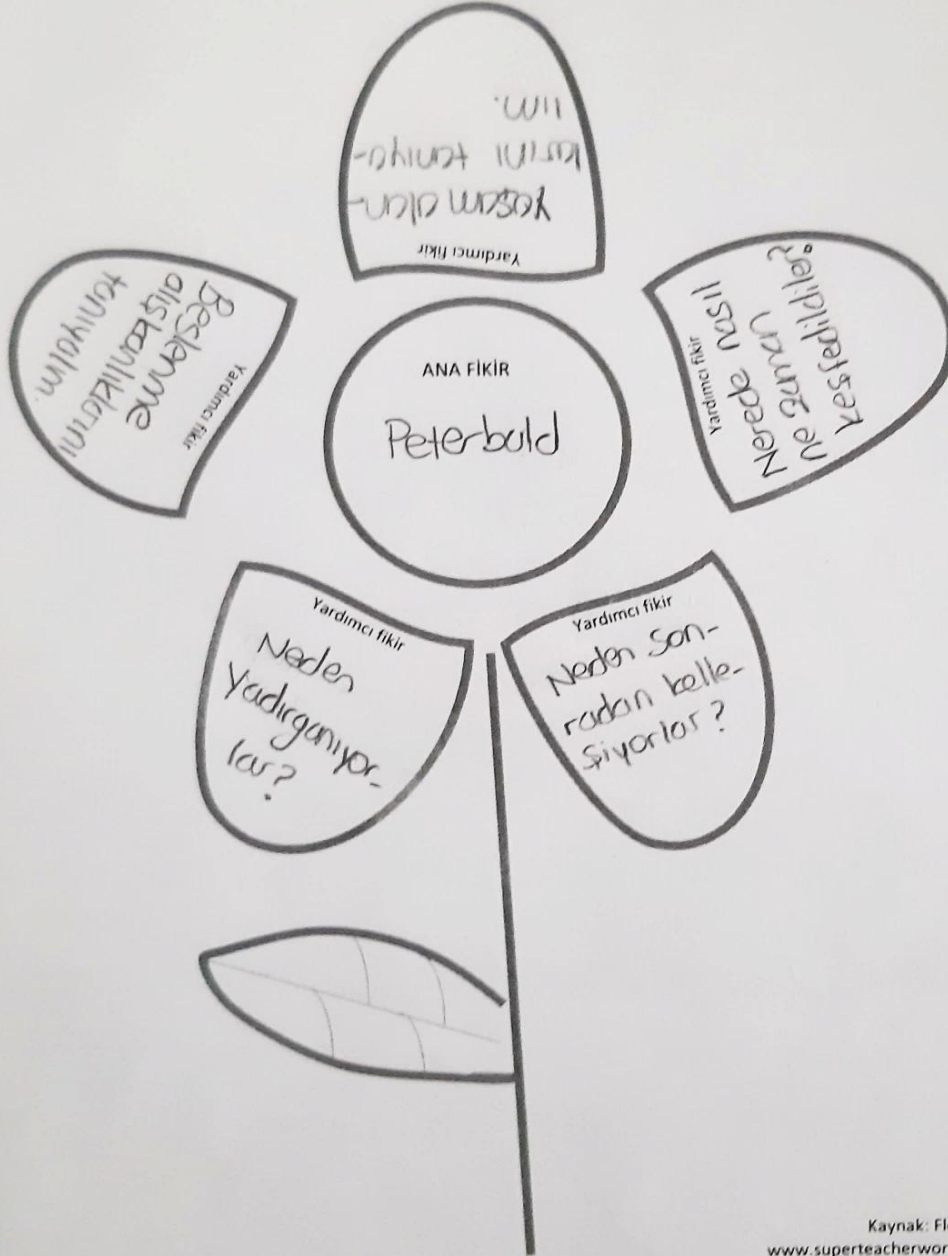
😊 Genel kavramları daraltarak zihninizde belirlediğiniz konuyu sınırlandırınız 😊



2. Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Bulma

Öğretmeninizi model olarak sınırlandırdığınız konulardan birinin ana fikri ile yardımcı fikirlerini yazınız.

YAZMA ÇİÇEĞİ



Kaynak: Flower writing
www.superteacherworksheets.com

Kendimi İzliyorum

Aşağıdaki kutucuklara Evet için (E) hayır için (H) yazınız.

	Konuyu sınırlandırabildim mi? (E)	
Konu ile ilgili ana fikir yazdım mı? (E)		Yardımcı fikirleri netleştirdim mi? (H)
Yazdığım yardımcı fikirler ana fikir ekseninde mi? (E)		Hedeflediğim sürede bitti mi? (E)

Kendimi Değerlendiriyorum

Aşağıdaki boş kutucuklara 1 ile 5 arasında bir puanlama yaparak kendini değerlendir.

5	• Bir konunun nasıl sınırlandırılacağını anladım.
4	• Ana fikir ile yardımcı fikirleri başarıyla oluşturdum.
2	• Yazım ve noktalamadaki yanlışları tespit ettim.

4. OTURUM DERS PLANI	
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Sıralayıcı metin yapısına uygun metinler yazar. • Hedef kitlesini, amacını belirler. • Planlamasını yapar. • Metnini yazar. • Yazma sürecini izler, kontrol eder. • Yazdıklarını değerlendirir.
Ders araç gereçleri:	• Sıralayıcı Metin Yazma Çalışma Kâğıdı
DERS AKIŞI	
Giriş • Bir önceki hafta derste işlenen konu seçiminin önemi, konu sınırlandırmanın yazma sürecine etkisi, ana fikri belirlemenin önemi gibi madde başlıkları hatırlatılarak bir önceki derste yapılanlar tekrar edilir. • Öğretmen, öğrencilere yazma öncesinde ve yazdıktan sonra neler yapılabileceği, hangi teknik ve stratejilerin kullanılabileceğini gösterir. Öğrencilere bir yazı yazarken hangi süreçlere dikkat etmeleri gerektiğine dair bilgi verir. • Bu haftaki derste sıralayıcı metin yapısına uygun bir metin yazılacağını belirtir.	
Etkinlik 1 Öğretmenin Model Olması Bu etkinlikle öğrencilerin nitelikli bir yazılı ürün ortaya koymaları, sıralayıcı metin yazma sürecini planlayarak, kontrol ederek ve değerlendirerek tamamlamalarını sağlamak amaçlanmıştır.	
• Öğretmen sesli düşünme yoluyla sıralayıcı bir metin oluşturur. Oluşturduğu sıralayıcı metnin nasıl yapılacağını adım adım belirtir. Bu süreç içerisinde bilgilendirici metin türlerine ilişkin daha önce dağıtılan çalışma kâğıdı aracılığıyla sıralayıcı metin yapıları hakkında bilgi verilir. • Öğretmen sesli düşünerek konu sınırlandırmayı, ana fikrin ne olacağını, yazılacak olan sıralayıcı metnin içeriğini ve okuyucu kitlesinin kim olacağına dair	

düşüncelerini sesli olarak aktarır.

- Öğretmen, yazmaya hazırlık aşamasında ilgi çekici ve etkileyici bir giriş yapmak ve güncel bir konu seçmek için gerekirse araştırmalar yapılabileceğini ve örnek metinlerden yararlanılabileceğini ifade eder.
- Öğretmen, uygulama ve kendini değerlendirme süreçlerinde de model olur. Metni yazma aşamasında sesli olarak metni nasıl planladığını ve geliştirdiğini öğrencilere sesli düşünme yoluyla gösterir. Yazma esnasında öğrencilerden gelen sorularla etkileşimi sağlar ve uygulamaya başlar. Yazma sürecini kontrol etmeye yönelik sorularla yazmayı sonlandırır ve değerlendirme aşamasına geçer.
- Değerlendirme aşamasında öğrencilerin tüm süreci aşamalarıyla analiz ederek eksiklerini, hatalarını belirlemelerini ve bir sonraki çalışmada bu yanlışları tekrarlamamaları için farkındalık kazanmaları sağlanmaya çalışılır.

Etkinlik 2

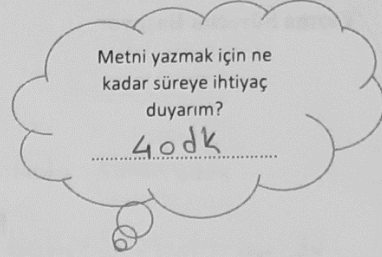
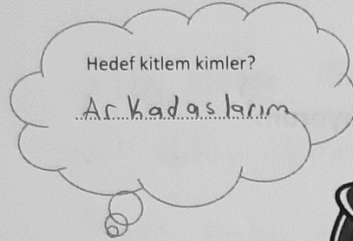
Metin Yazma Süreci

Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin nitelikli bir sıralayıcı metin yazmalarını sağlamaktır.

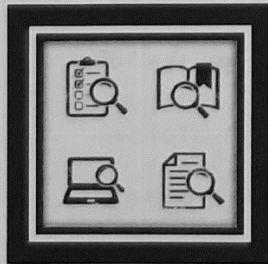
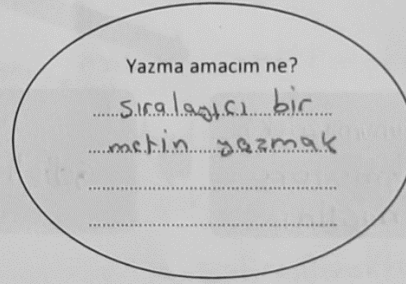
- Öğretmen, öğrencilere sıralayıcı metin oluşturma çalışma kâğıtlarını dağıtır.
- Öğrenciler, çalışma kâğıdında yer alan adımları takip ederek süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretmen ve akran desteğiyle yazma süreçlerini tamamlamaya çalışır.
- Yazısını bitiren öğrenciler değerlendirme aşamasından sonra süreci tamamlar.

SIRALAYICI METİN YAZMA SÜRECİM

A. ÖNGÖRÜLERİM



B. PLANLAMA

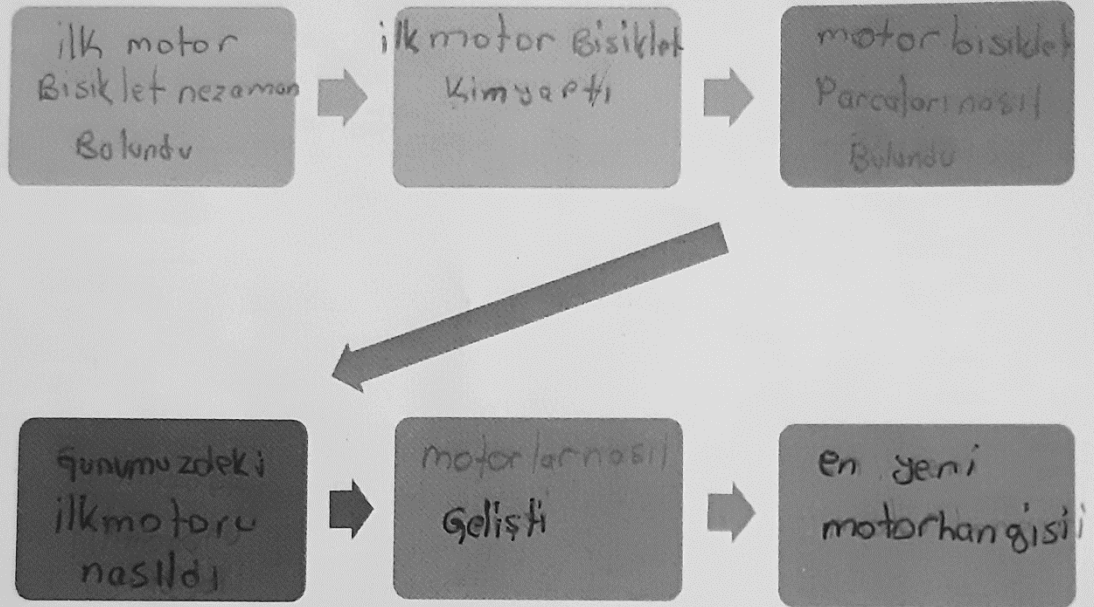


Araştırdığım bilgileri hangi kaynaklardan alıyorum?

- ☒ Kitaplar
- ☐ Ansiklopedi
- ☐ Dergi, gazete
- ☐ İnternet
- ☐ Çevremdeki kişiler
- ☐ Diğer

Yazma Sürecim Başlıyor

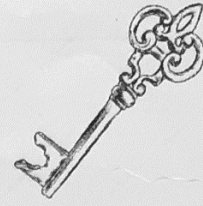
Fikirlerimi Sıralıyorum



" ilk motor nasıl "
Bulundu

• ilk motor Bisiklet 1926 yılında Almanya'da
içat edildi, ilk motor Bisiklet buharla çalışıyordu
Saate 50 km hız yapabiliyordu. Sekil, bakımından
Pekte hoş değildi. Almanlar Bu motoru işlerine
gitmek için evlerine gitmek için kullanıyorlardı
Zamanla Bu motorun yerini tüplü motorlar aldı
tüplü motorlar 1937 lerin sonunda içat edildi saate
85 km yapıyordu, Almanların, motor bisiklet Parçalarını?
Amerikadan, Alıp motor yapıyorlardı Bu motorlar
Almanları ekonomik durumlarını çok iyi etkiledi,
tüplü motorların, yerini benzinli motorlara bıraktı
ilk benzinli motoru Lenson Albirt içat etti bu
motorlar 125 cc nin üzerinde değildi sade 133 km/h
ulaşıyordu Amerika Almanya'ya Parça satışını
Durdurdu Amerika 125cc üzerine çıkarak sınırları
zorladı ve 250cc, ye ulastı. Günümüzün en hızlı
motoru, Kavazaki 20200 Aditiverilen mototördür
Saate 400 km/h ulaşır.

Dinlediniz için
teşekkür ederim

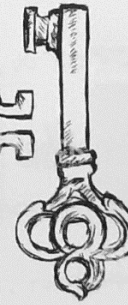
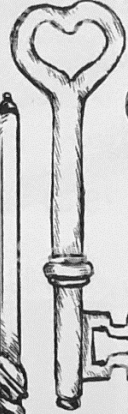
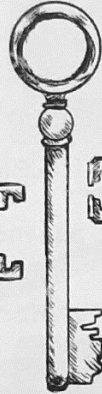
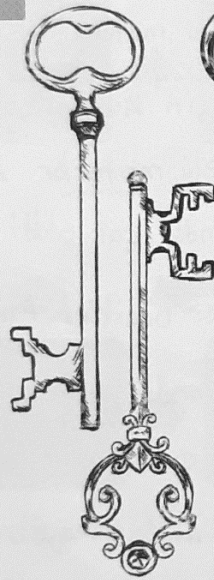


Anahtar Kelimelerimi Belirliyorum

motor....

Almanya

füflü.....



..Benzinli..

..CC ve
beygir

..Pare..

C. İZLEME

Kendimi İzliyorum

Uyguladığınız aşamalara evet için (E) hayır için (H) yazınız.

Planladığım gibi
ilerliyor mu?

(E)

Başlık metnin içeriğini
yansıtıyor mu?

(E)

Çalışmamı yaparken yazma
amacımı göz önünde
bulunduruyor muyum?

(E)

Bu çalışma için
belirlediğim süreyi etkili
kullanabiliyor muyum?

(E)

Dedektif İz Peşinde

Herhangi bir değişikliğe
ihtiyacım var mı?

(H)

Ana fikri belirledim mi?

(E)

Yardımcı fikirleri
belirledim mi?

(E)

Metni dil bilgisi
kurallarına uygun yazıyor
muyum?

(E)

Herhangi bir zorlukla
karşılaştığımda önceki
çalışmalarımı gözden
geçiriyor muyum?

(E)

Çalışmamı yaparken yaptığım
hataları listeleyip tekrar
gözden geçirmeli miyim?

(E)



D. DEĞERLENDİRME

KENDİMI DEĞERLENDİRİYORUM



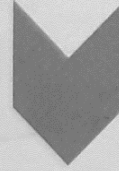
- Yazma sürecinde zorlandığım zamanlar oldu mu? Olduysa nelerdir, açıklayınız?

• *konuyu bulmakta*.....
•
•



- Gelecek yazma çalışmamda performansımı geliştirmek için nelere ihtiyacım olabilir?

•
• *daha çok araştırma yapmam gerek*.....
•



- Yaptığım yazım ve dilbilgisi hatalarım nelerdir? Hataları bir sonraki yazma çalışmamda nasıl önleyebilirim?

•
• *hatam yoktu çöpet güzel yazdım*.....
• *düşünce verim*.....

5. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Tanıtıcı metin yapısına uygun metinler yazar. • Hedef kitlesini, amacını belirler. • Planlamasını yapar. • Metnini yazar. • Yazma sürecini izler ve kontrol eder. • Yazdıklarını değerlendirir.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı
DERS AKIŞI	
Giriş • Bir önceki hafta uygulanan çalışma tekrar edildikten sonra tanıtıcı metin yazma çalışma kağıtları dağıtılarak yazma süreci başlatılır.	
Etkinlik 1 Öğretmenin Model Olması Öğretmen, bu haftaya kadar model olma sürecini kademe kademe azaltır. Bu etkinlikte amaçlanan öğrencilerin tanıtıcı metin türünün yapısını kavramaları ve bu doğrultuda bir yazılı ürün ortaya koyabilmelerini sağlamaktır. • Öğretmen sesli düşünme yoluyla tanıtıcı bir metin oluşturur. Oluşturduğu tanıtıcı metinle bir işin nasıl yapılacağını adım adım belirtir. Bu süreç içerisinde bilgilendirici metin türlerine ilişkin daha önce dağıtılan çalışma kağıdından da yararlanarak tanıtıcı metin yapıları hakkında bilgi verir. • Öğretmen sesli düşünerek konu sınırlandırmayı, ana fikrin ne olacağını, yazılacak olan tanıtıcı metnin içeriğini ve okuyucu kitlesinin kim olacağına dair düşüncelerini sesli olarak aktarır. • Öğretmen, yazmaya hazırlık aşamasında ilgi çekici ve etkileyici bir giriş yapmak ve güncel bir konu seçmek için gerekirse araştırmalar yapılabileceğini ve örnek metinlerden yararlanılabileceğini ifade eder.	

- Öğretmen uygulama ve kendini değerlendirme süreçlerinde de model olur. Metni yazma aşamasında sesli olarak metni nasıl planladığını ve geliştirdiğini öğrencilere sesli düşünme yoluyla gösterir. Yazma esnasında öğrencilere sorular sorarak etkileşimi sağlar ve uygulamaya başlar. Yazma sürecini kontrol etmeye yönelik sorularla yazmayı sonlandırır ve değerlendirme aşamasına geçer.
- Değerlendirme aşamasında öğrencilerin tüm süreci aşamalarıyla analiz ederek eksiklerini, hatalarını belirlemeleri sağlanır ve bir sonraki çalışmada yanlışların tekrarlanmaması için farkındalık kazanmaları sağlanır.

Etkinlik 2

Örnek Metin İnceleme

Bu etkinlikle tanıtıcı metin yapısının kavranması amaçlanmıştır.

- Tanıtıcı metin yapısı taşıyan örnek metin sesli olarak okunur. Metin soru-cevap yoluyla hızlıca incelenerek bireysel yazmaya geçilir.

Etkinlik 3

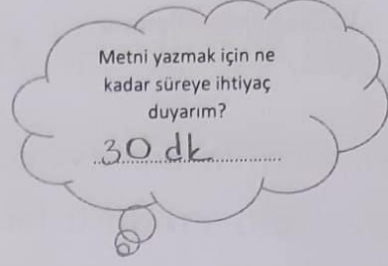
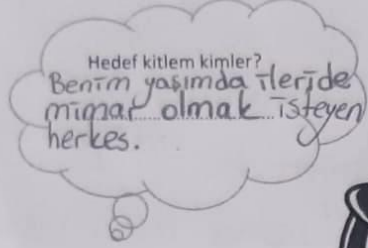
Metin Yazma Süreci

Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin nitelikli bir tanıtıcı metin yazmalarını sağlamaktır.

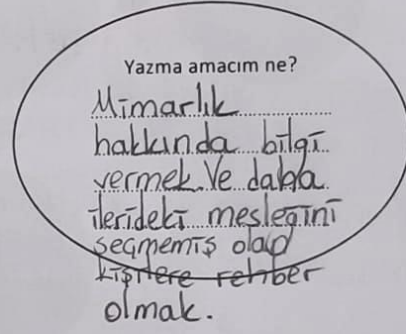
- Öğretmen, öğrencilere tanıtıcı metin oluşturma çalışma kâğıtlarını dağıtır.
- Öğrenciler, çalışma kağıdında yer alan adımları takip ederek süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında öğretmen ve akran desteğiyle yazma süreçlerini tamamlamaya çalışır.
- Yazısını bitiren öğrenciler değerlendirme aşamasını tamamladıktan sonra yazma sürecini tamamlar.

TANIMLAYICI METİN YAZMA SÜRECİM

A. ÖNGÖRÜLERİM



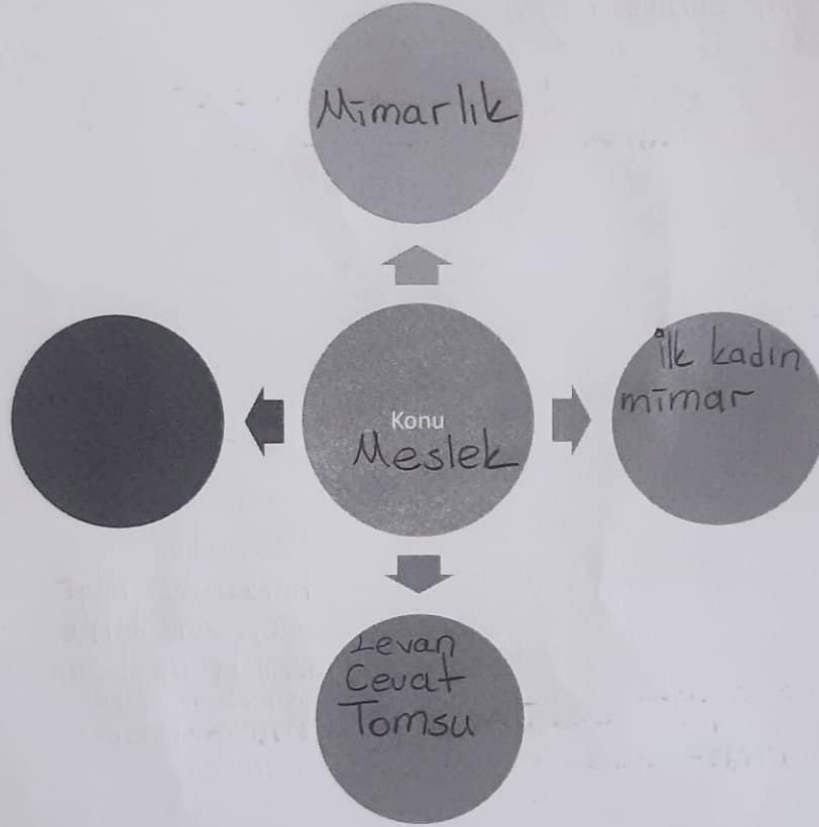
B. PLANLAMA



Araştırdığım bilgileri hangi kaynaklardan alıyorum?

- ☐ Kitaplar
- ☐ Ansiklopedi
- ☐ Dergi, gazete
- ☒ İnternet
- ☐ Çevremdeki kişiler
- ☐ Diğer

Yazma Sürecim Başlıyor

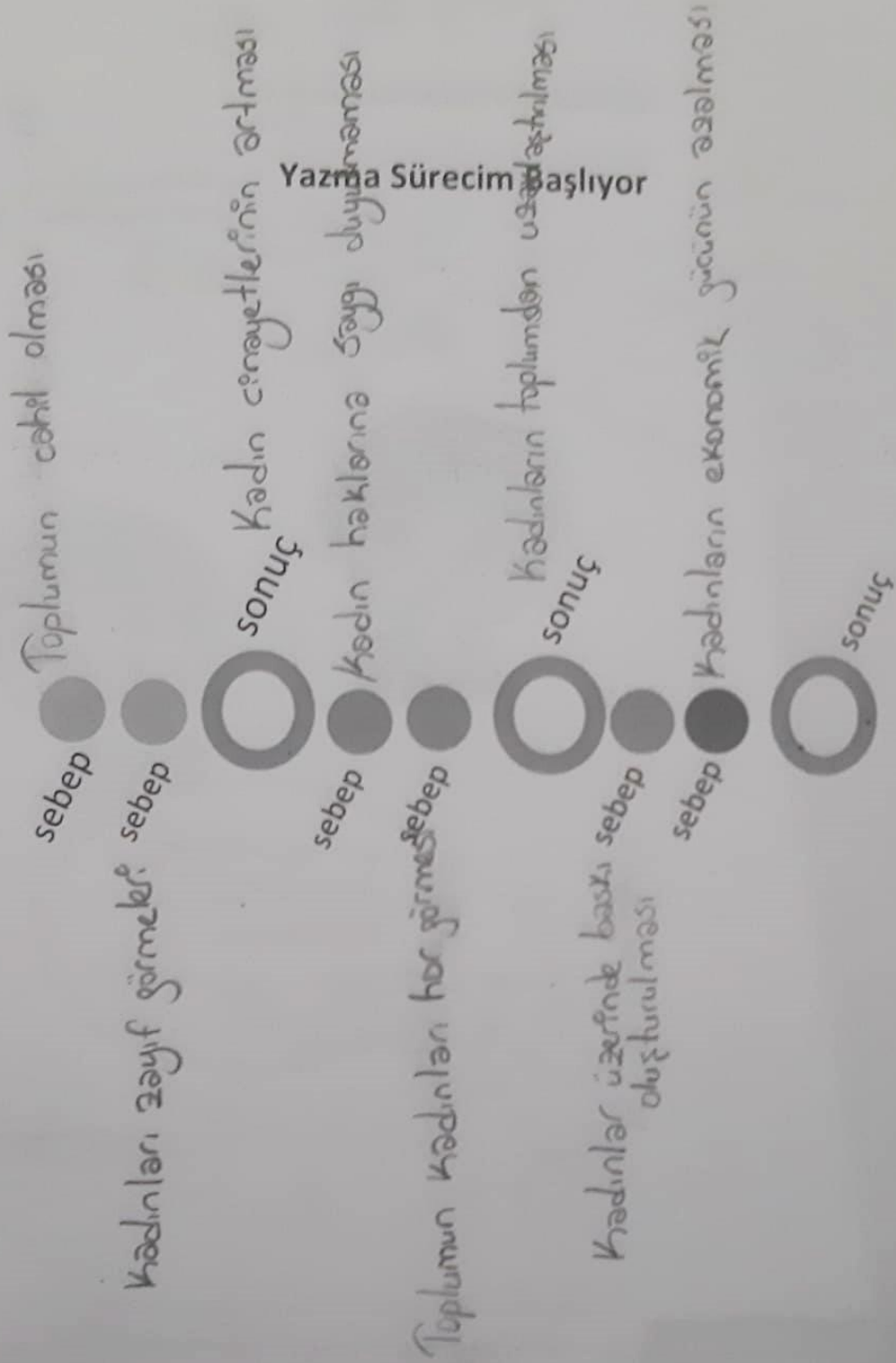


LEMAN CEVAT TOMSU VE MİMARLIK

Ben sizlere bu metnimde asıl konum olan mimarlığı bunun yanımda ilk türk kadın mimarı olan ve şu anda bir çok mimarın kendine örnek aldığı Leman Cevat Tomsu'yu anlatacağım.

Mimarlık aslında sadece bir meslek değil, bir çok kişinin hayalidir. Leman Cevat Tomsu Türkiye'nin ilk kadın mimarından biri olan Leman Cevat Tomsu İstanbul Mimarlar Odası'na kaydolan ilk kadın mimarı olması nedeniyle "Türkiye'nin ilk kadın mimarı" olarak kabul edilmektedir. 1913 yılında Kayseri'de doğan Leman Cevat Tomsu, Türk mimarlık tarihinde önemli bir yere sahipti. Leman Cevat Tomsu'nun eğitim hayatı çok küçük bir yaşta, 5 yaşında erenköy kız lisesine iyi bir eğitim alması için yatılı olarak gönderilen bu okulda tamamladı... 1934 yılında Güzel Sanatlar Akademisinde Mimar olarak mezun oldu. Tomsu iş pratiğine İstanbul Belediyesi Mimar Müdürlüğünde sekreterlik uzmanı Martin Wagner'in yanında çalışarak başladı ve kariyeri bu şekilde devam etti.

6. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Sebep sonuç metin yapısına uygun metinler yazar. • Hedef kitlesini, amacını belirler. • Planlamasını yapar. • Metnini yazar. • Yazma sürecini izler ve kontrol eder. • Yazdıklarını değerlendirir.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı
DERS AKIŞI	
Giriş • Bir önceki hafta uygulanan çalışma tekrar edildikten sonra sebep-sonuca dayalı metin yazma çalışma kağıdı dağıtılarak yazma süreci başlatılır. • Önceki haftalarda öğretmenin model olarak metin oluşturmaya bu oturum ile son verilerek öğrencilerin bireysel yazmaları desteklenir.	
Etkinlik 1 Örnek Metin İnceleme Bu etkinlikle sebep sonuç metin yapısının kavranması amaçlanmıştır	
• Sebep sonuç metin yapısı taşıyan örnek metin sesli olarak okunur. Metin soru-cevap yoluyla incelenerek bireysel yazmaya geçilir.	
Etkinlik 2 Metin Yazma Süreci Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin nitelikli bir sebep-sonuca dayalı bir metin yazmalarını sağlamaktır.	
• Öğretmen, öğrencilere sebep sonuca dayalı metin oluşturma çalışma kâğıtlarını dağıtır. • Öğrenciler, çalışma kağıdında yer alan adımları takip ederek süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında yazma aşamalarını uygulamaya çalışır. • Yazısını bitiren öğrenciler, değerlendirme aşamasını tamamladıktan sonra yazma süreçlerini tamamlar.	



- KADIN CİNAYETLERİNİN SEBEBLERİ -

Bir toplumun cahil olması bir çok kötü şey doğurabiliyor. Toplumun cahil olması insanların yaşamlarını da etkiliyor.

Toplum cahilliğinin ve kadınların toplumda hor görülmesinden dolayı kadın cinayetleri artmıştır. Kadınlara toplumda hiçbir şekilde değer verilmiyor. Kadınları toplumdan uzaklaştırılıyor. Kadınlar sokaklarda istedikleri gibi dolaşamıyor. İstedikleri şeyleri yapamıyorlar. Çünkü toplumdaki cahil insanlar etkileiyor kadınları. Sırf maddi etek giymiş diye bile cinayet işleyip kadınları öldürüyorlar. Toplumun gelişmesi lazım yoksa bu dünyada kadın cinayetleri her geçen gün artmaya devam edecek. Kadınlar üzerindeki baskıdan dolayı kadınlar kendi özgüvenlerini kaybediyorlar. Hem manevi hem de canları yönünden etkileniyorlar. Toplum kadınları dışladığı için kadınlar ölüyor. Çünkü kadınların da onlar gibi bir insan olduğunu unutuyorlar.

Kadınlara her zaman değer verilmesi lazım. Çünkü toplumu toplum yapan başka bir unsurda kadınlardır. Kadınlar dünyayı ve toplumu oluşturan bireylerdir. Kadınları öldürmek yerine sevmeyi ve anlayış göstermeyi deneyin.

7. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Problem çözme metin yapısına uygun metinler yazar. • Hedef kitlesini, amacını belirler. • Planlamasını yapar. • Metnini yazar. • Yazma sürecini izler ve kontrol eder. • Yazdıklarını değerlendirir.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı
DERS AKIŞI	
Giriş • Bir önceki hafta uygulanan çalışma tekrar edildikten sonra problem çözme çalışma kağıtları dağıtılarak yazma süreci başlatılır.	
Etkinlik 1 Örnek Metin İnceleme Bu etkinlikle problem çözme metin yapısının kavranması amaçlanmıştır. • Problem çözme metin yapısı taşıyan örnek metin sesli olarak okunur. Metin soru-cevap yoluyla incelenerek bireysel yazmaya geçilir.	
Etkinlik 2 Öğretmenin Model Olması Öğretmen sadece balık kılçığı tekniğini tanıtmak amacıyla model olur.	

- Öğretmen öğrencilere problem çözme metin yapısına uygun olan balık kılçığını gösterir. Öğrencilere yazmaya hazırlık aşamasında bu balık kılçığından yararlanabileceklerini belirtir.
- Öğretmen balık kılçığı ile fikir üretme aşamasında model olur.

Etkinlik 2

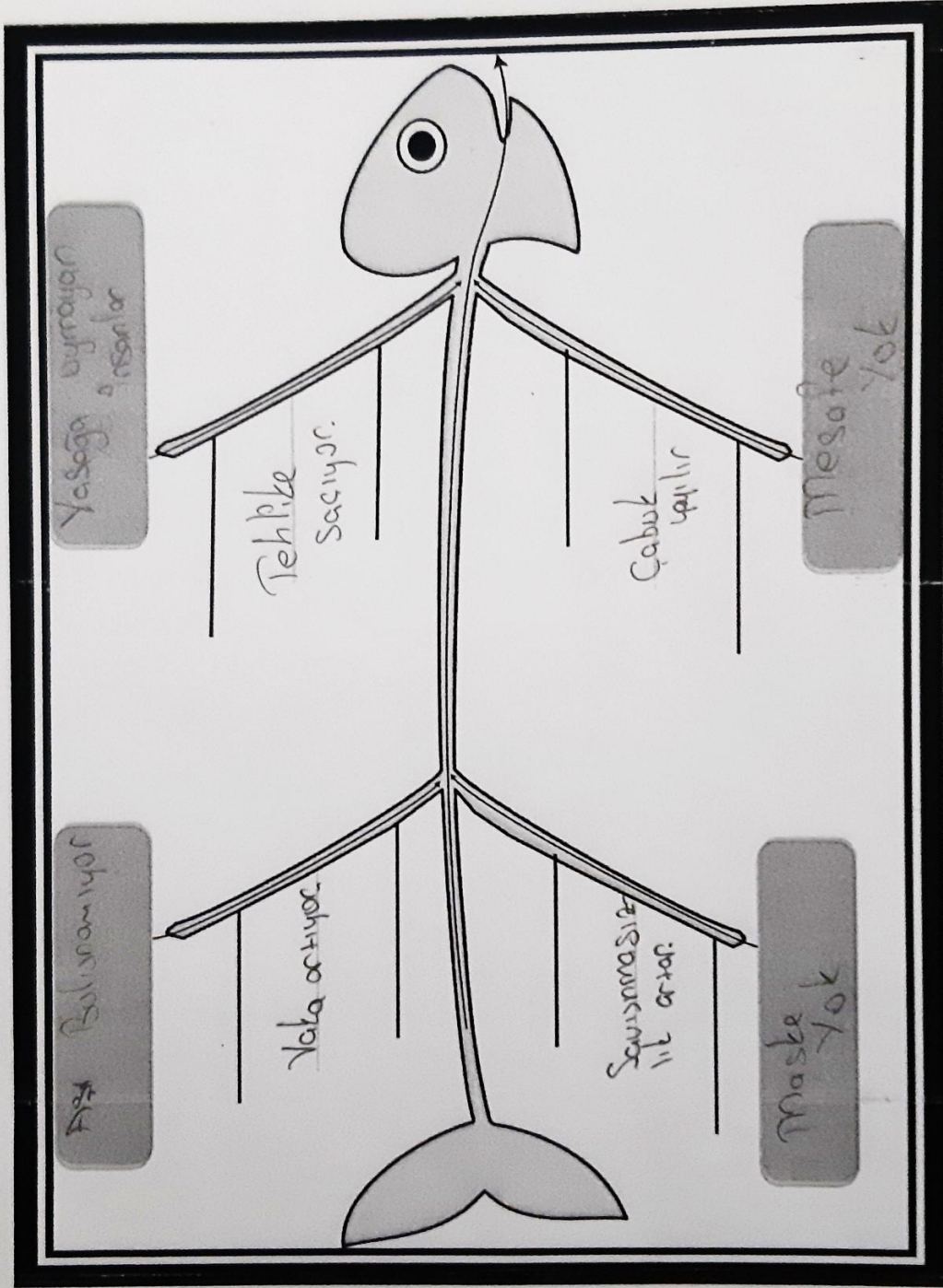
Metin Yazma Süreci

Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin nitelikli bir problem çözmeye dayalı metin yazmalarını sağlamaktır.

- Öğretmen, öğrencilere problem çözmeye dayalı metin oluşturma çalışma kâğıtlarını dağıtır.
- Öğrenciler, çalışma kâğıdında yer alan adımları takip ederek süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında yazma aşamalarını uygulamaya çalışır.
- Yazısını bitiren öğrenciler, değerlendirme aşamasını tamamladıktan sonra yazma süreçlerini tamamlar.

Yazma Sürecim Başlıyor

KoronaVirus
Artıyor



Problemler çözülebilir.

Hayatta bir çoğu sorun vardır. Sorunlara verilen temel ad problemdir, yalnız tüm problemler çözülebilir, kimi problem vardır zor çözülür, kimisi vardır kolay çözülür. Ama çözülme-
yen problem yoktur. Problemleri çözmek içinde aşamalar gere-
kir. Çünkü, nedensiz problem, plansız program, amaçsız sonuç
yoktur. Yani problemler başlamadan bitmedikleri için aşama
asamadırlar. Bunun bütünüdür adınada problem çözüme denir.
Örneğin Koronavirüs bu sene hayatımızın bir parçası haline
geldi, çözümünü illaki vardır ama belki biz bu çözümü henüz
bilmiyoruz.

Koronavirüs zararlı ve insanların hayatına mal olabilen
bir virüs olmasına rağmen çoğu insan bunu takmıyor.
İşte bu yüzden bu problem çözülüyor. Belki bu virüs
ün bir aşısı, ilacı vs. var ama insan hafızası bunu çöz-
müyor yani elimizde iki seçenek var biri, "asıyı bulmak" ki
bulamıyoruz iki, "insanların verilen tüm kurallara uyması" insanla-
rın suan elinden gelen tek şey ikinci şık ama buna uyma-
yan bir sürü insan var. Bu problemin çözülmesi için iki
Seçenek tek var görüştüğümüz üzere yalnız biri tek kullanı-
labiliyor ama insanlarda buna uymuyor oysa ki uysalar
en başta vaka azalacak, sonra ölü sayısı, sonra vaka olma-
yacak, yasaklar kalkacak ve hayat normale dönecek. Bu sa-
yede koronanın hayatımızda yeri olmayacak. Ölüm, hasta-
lık oranı azalacak.

Yani, nedensiz sonuç olmaz. Kurallara uymanın da zararı
olmaz. Her problemin çözülebilir tarafı vardır.
Her şey aşılanabilir. Bu problemde çözülebilir.

8. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	8
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Karşılaştırma metin yapısına uygun metinler yazar. • Hedef kitlesini, amacını belirler. • Planlamasını yapar. • Metnini yazar. • Yazma sürecini izler ve kontrol eder. • Yazdıklarını değerlendirir.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı
DERS AKIŞI	
Giriş • Bir önceki hafta uygulanan çalışma tekrar edildikten sonra karşılaştırma çalışma kağıtları dağıtılarak yazma süreci başlatılır.	
Etkinlik 1 Örnek Metin İnceleme Bu etkinlikle karşılaştırmaya dayalı metin yapısının kavranması amaçlanmıştır. • Karşılaştırma metin yapısı taşıyan örnek metin sesli olarak okunur. Metin soru-cevap yoluyla hızlıca incelenerek bireysel yazmaya geçilir.	
Etkinlik 2 Öğretmenin Model Olması Öğretmen sadece venn diyagramını tanıtmak amacıyla model olur.	

- Öğretmen öğrencilere karşılaştırma metin yapısına uygun olan venn diyagramı gösterir. Öğrencilere yazmaya hazırlık aşamasında bu venn diyagramından yararlanabileceklerini belirtir.
- Öğretmen venn diyagramı ile fikir üretme aşamasında model olur.

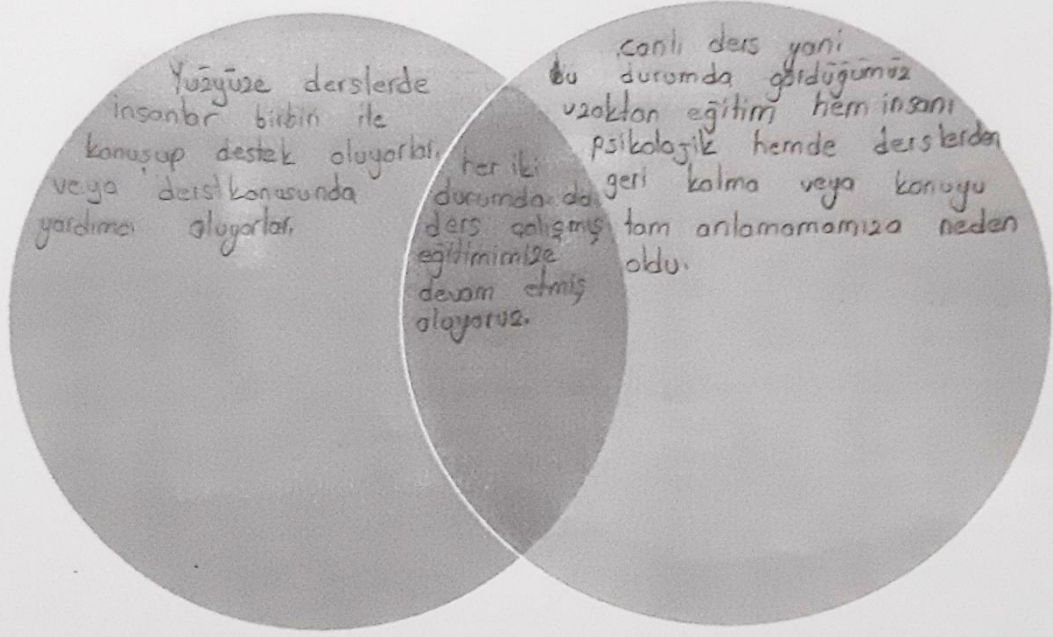
Etkinlik 3

Metin Yazma Süreci

Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin nitelikli bir karşılaştırmaya dayalı metin yazmalarını sağlamaktır.

- Öğretmen, öğrencilere karşılaştırmaya dayalı metin oluşturma çalışma kâğıtlarını dağıtır.
- Öğrenciler, çalışma kağıdında yer alan adımları takip ederek süreç öncesinde, sırasında ve sonrasında yazma aşamalarını uygulamaya çalışır.
- Yazısını bitiren öğrenciler, değerlendirme aşamasını tamamladıktan sonra yazma süreçlerini tamamlar.

Yazma Sürecim Başlıyor



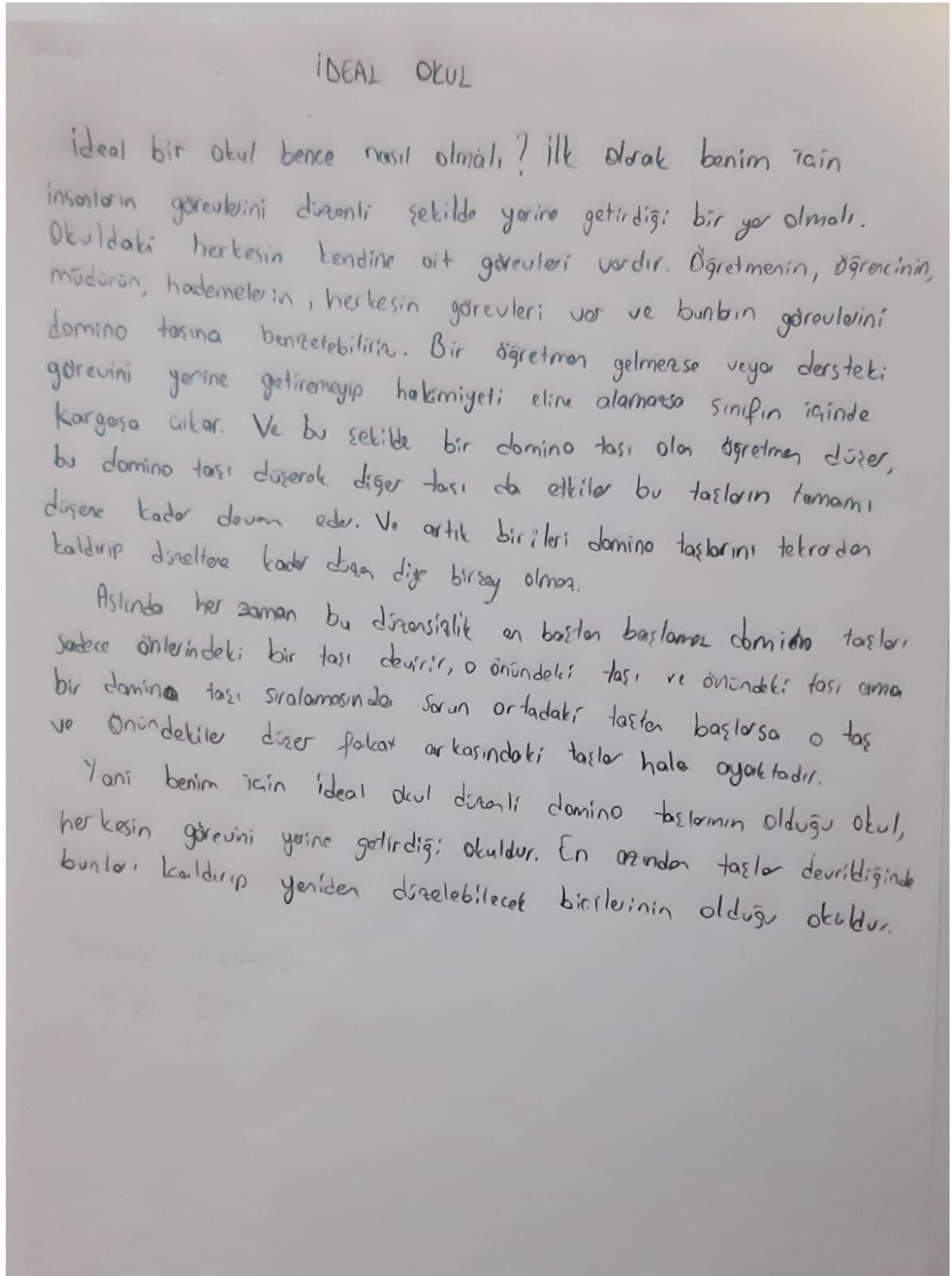
Yüz Yüze Eğitim mi? Uzaktan Eğitim mi?

Biz çocuklar yüz yüze eğitimde öğretmenlerimizin, sınıflarımızın arkadaşlarımızın hatta sıra ve masalarımızın bile kıymetini bilmiyorduk anlamadığımız bir konuda öğretmenlerimize sormamız gerekirken sormuyorduk yada bir soruyu çözemediğince öğretmenlerimize götürüp sormuyorduk. Bunun nedeni benim açımdan imkanlarımızın çok olması şimdi ise koronavirüs diye bir salgın çıktı bu salgın nedeniyle herkes evlerinde kalmak zorunda kaldı. Arkadaşlarımızdan öğretmenlerimizden ayrı kaldık. Okulda iken soru sorma imkanımız varken sormuyorduk şimdi sormak istesek bile soramıyoruz. Derslerimizi televizyondan, tabletden veya telefondan izliyoruz. internetten sınavlara giriyor. ve yüz yüze eğitimden daha verimli olduğu söylenemez. Uzaktan eğitimi yoksa yüz yüze eğitim mi?

- Son -

EK-13. Ön Test Son Test Örnekleri

Ön Test Kontrol Grubu Örneği



Okul Hayatı

Bildiğiniğ gibi nerdeyse her çocuk okul okuyor. Ama bazı çocukların ailelerinin maddi durumu yok. Benim gitmek istediğim okul her çocuğun hayalindeki okul. Örnek verirsem; Kolej ama bazı çocuklar okula bile gidemiyor. Okumayan çocuklar şimdi evine para getirebilmek için ya ayakkabı bayacı ya da iş yerlerinde çalışıyorlar. Her çocuk özeldir. Her çocuğun hakları eğitim hakkı, sağlık hakkı vb. gibi bunu sağlamak için Devlet işsizliğini gidermek için gözüm yolları bulmalı. Her çocuk okumalıdır. Bir zengin çocuğunun bir fakir çocuktan ne farkı olabilir ki. Eskiden kız çocuklarını okutmazdılar. Ama devir değiştir. Benim okulum kolej olmasada arkadaşlarım var, öğretmenlerim var hepsi birbirinden iyi. Ama ben okula giderken bazı çocuklar işe gider. Ben ne zaman bir çocuğun ayakkabı bayacığını görürse içim sıkılıyor. Bazen kendime soruyorum. Ben okumuyorsam bu çocuklar neden okumuyor." diye soruyorum.

Her Çocuk Özeldir

Ön Test Deney Grubu Örneği

- ÖN YARGI -

Ön yargı bir kimse veya olay hakkında iç içe bir şekilde bilmeden iyi ya da kötü karar verilmesidir. Toplum tarafında pek iyi karşılanmayan insan tarafında da engellenemeyen bir düşüncedir.

Bence her olaya ön yargısız yaklaşmakta, olayın sonuna kadar ön yargıyı bırakmakta yararlıdır. İlaç gibi almadan hastalığın devam eder fazla alırsa daha kötü olursun. Aynı zamanda karantınlığın kötü sonu da olacaktır. Her yerde ön yargıdır gelirse. Örneğin yeni tanıştığımız bir kişi hakkında hiç iyi biri gibi düşünmüyoruz, çok sinirli duruyor gibi pes ve kesin hüküm verirsek ve bu düşünceye ayak uydurup onun iyi yönlerini görmeyi de düşünürsek ya da büyük bir karantınlık gösterirsek o ve yakın çevresi hatta kendi yakın çevresinin tarafında tepki görürüz. Zehir gibi mantığı etuisiz hale getirir ne yaparsa kötü görür bizi öyle kötülük aklımızda Albert Einstein'da dediği gibi "Önyargıları parçalamak atomu parçalamaktan daha zordur" Toplum içinde yanlış tanımlandığı içinde aklını sonuna kadar kullanıyor. Olaylara kötü düşünerek yaklaşmak olarak yorumlandığı için her olaya iyiyim diye yaklaşmıyor buda aklın eksik yönleri aklın ortası.

Ayarlanması gereken bir durum ön yargıda ve bunu tutturacak olursa bizi. Sadece yapmamız gereken zihinlerimizle aklımız, hepimiz biliyoruz ki aklımızdan kaçır.

Son Test Deney Grubu Örneği

ENGELLİLERE EMPATİ

Empati nedir, daha önce hiç duydunuz mu? Ya da bizim gibi insanların hepimizin ortak bir özelliği var mıdır? Etrafımıza hiç baktık mı? İsteyemeyen, pürnemeyen, yürüyemeyen birçok vatandaş var. Bakın size onlara empati diyebilirsiniz ama ben vatandaş, insan diyorum. Hiç onları kendi yerinize koydunuz mu? Empati kurmadan konuşuyorum. Mesela ben pürneklü biriyim, evet pürneyorum sadece uzağı pürnemekte sorun yaşıyorum. Ama kendimi her ne dursa olsun seviyorum. Biz de engelli bireyleri her pürnekle sepi, isten, dafal bir şekilde sevmeliyiz, empati kurmalıyız. "Acaba ben pürnemesem, istemesem, yürüyemesem ne olurdu?" diye düşünmeliyiz. Mesela rampa yapıyoruz, sırf yürüyemeyen "vatandaş" kolaylık sağlasın diye. Ama sonra ne yapıyoruz? Arabalarımızı park ediyoruz. Ya da bir rüber ağıtığında sanki herkes o sunucunun sesini duymuş gibi isteme engelli vatandaşları düşünmüyoruz. Onları her pürneyoruz. Hayır, bu çok yanlış! Kesinlikle böyle düşünen kitleleri kınıyorum. Sanki onlar başka bir dünyadormiş gibi davranıyorlar. Sanki bizim onlarla hiç ortak özelliğimiz yokmuş gibiyiz. Gelin, ben sizlere onlarla ortak olan bir çok özelliğimizi söyleyeyim: hepimiz aslında bir engelli olarak doğabiliyoruz. Ama Allah (c.c) onları bu hayatta böyle sınamak istemiş. Diğer insanlar farklı özelliklerde ya da hani "Aklin yolu bindir," derler ya yani burada herkes ortak bir noktaya, ortak bir sonuca varmış. İşte biz de tam olarak öyleyiz. Hepimizin sonu aynı: ÖLÜM. Yaptığımız işlerde, onlara faydalı işler yapmak istiyorsak, empati kurmalıyız.

EK-14. Öğrenci Görüşme Formu Örneği

Etkinlik Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sevgili Öğrenciler,

Bilgilendirici metin yazma becerilerinizi geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, etkinlikler ve süreç hakkındaki görüşleriniz merak edilmektedir. Görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Muhammed TUNAGÜR

Lütfen soruları cevaplandırırken etkinliklerin uygulanma süreçlerini göz önünde bulundurunuz.

1. Yazma etkinlik uygulamalarının öncesi ve sonrasını karşılaştırdığınızda metin yazma becerinizde bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? Farklılık olduğunu düşünüyorsanız, bu farklılıkları açıklayınız?

En önemli şey önceden yazmaya başlamadan ne yapı-
cağımı bilemiyordum ama şimdi artık biliyorum. Yaz-
dıklarımızı kontrol etmemiz bize çok şey kattı artık
eski hataları yapmıyorum.

2. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamalarının sizde üstbilişsel yazma farkındalığı arttırdığını düşünüyor musunuz, düşünüyorsanız bu değişimleri açıklayınız?

Bence değiştirdi bizi. Şimdi mesaj yazsam bile hedef kitlem
kim, yazdıklarımı denetliyor muyum en sonda hata yaptım
mı diye kendime soruyorum. Bazen güüyorum etkisinde kal-
dım mı diye ama hep işimize yarayan bir şey oluyor
için seviyorum.

3. Üstbilişsel strateji farkındalığınızın ortaöğretim ile başlayacak olan eğitim sürecinize ve sosyal yaşamınıza katkı sağlayacağına dair fikirleriniz nelerdir? Katkı sağlayacağını düşünüyorsanız, bu katkıların neler olabileceğini açıklayınız?

Katkısı oldu bence. Bazen sosyal medyada bir şeyler
yazarken derste uyguladıklarımıza aklıma geliyor ve onları
daha dikkatli yazıyorum. Önceden dikkat etmiyordum
kısaltmalarda yazıyordum şimdi böyle değilim.

4. Yazma etkinlik uygulamalarının yazmaya yönelik tutumunuzda olumlu bir değişiklik yarattığına inanıyor musunuz, inanıyorsanız bu değişikliklerin neler olduğunu açıklayınız?

Öğretmenimiz yazı yazmaya ilgili ödev verince
yo da sınıfta yazı yazdıkça hiç sevmiyordum. Keske
bir an önce ders bitse diyordum. Ama şimdi böyle olma-
dıkça güzel geçti. Bitmese diyordum bazen önceden
yazmayı çok sevmiyordum, çünkü yazarken çok yoruluy-
ordum.

EK-15. Uygulama Fotoğrafları



ÖZ GEÇMİŞ

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden 2014 yılında mezun oldu. 2014'te Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde başladığı yüksek lisans eğitimini 2016 yılında tamamladı. Ardından Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Türkçe Eğitimi Bilim dalında doktora eğitimine başladı. Aynı zamanda 2017 yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim dalında Arş. Gör. olarak çalışmaya başladı ve halen aynı kurumda görevine devam etmektedir.

