

The Effect of Creative Writing Activities Based on Self-Regulation on Story Writing Skill

Mehmet Temizkan

*Hatay Mustafa Kemal University
temizkanm79@gmail.com
ORCID:0000-0001-7437-6754*

Metin Erbilin

*Ministry of National Education
merbilin@windowslive.com
ORCID:0000-0002-2627-9770*

ABSTRACT

The study aims to determine the effect of creative writing activities based on self-regulation on text writing skills in genre of story. In the study "pretest-posttest experimental model with control group" was used. The study universe consisted of 48 students studying in Turkish Language Teaching in Faculty of Education in Hatay Mustafa Kemal University. 23 of them were in experimental group while the 25 of the students were in control group. To collect data to the study, "Evaluation Scale of Story Writing Skills" was used. Experimental process of the study was implementation of 12 weeks creative writing skill activities based on self regulation with experimental group. In the process of data analysis, the scores that experimental and control groups got in pretest and posttest were compared, thus how each group change from beginning to end was determined. For this purpose, dependent variable t-test was used. On the second phase, the scores that groups took in the posttest were compared and how writing activities based on self-regulation affect story writing skill applied an experimental group was determined. Independent variable t-test was used for this purpose. Averages of past tests applied on control and experimental groups showed statistically a significant difference in the results of study. Here under, creative writing activities based on self regulation is effective on improving story writing skill.

Keywords: Self-regulation, creative writing, story writing skill.

Nowadays, the change happens rapidly in every field affects the system of education and varies the phenomena, such as self regulation. Self regulation is a learning approach that provide advantage in life. Thanks to self regulation, the individual observe his/her own behaviour; make judgement by comparing their criteria and change if necessary. Self regulation reveals phenomenon of self regulated learning. Self regulated learning let students learn autonomously, we metacognitive strategies, be active in learning process, evaluate process of learning, set goal and choose strategies to reach goals. Students have developed self regulation skill have high self efficiency, change strategies and methods when they fail and they can learn autonomously. Self regulated learning is related closely with writing skill. Writing is a basic way of expression of language. The distinguishing characteristic of writing apart from other ways of expression especially speaking, writer has the chance to organize it by thinking over, adding, erasing or changing the ideas. Text write has to take precautions to convey clearly what they want to share. This necessity produce planning in every details, setting goals to complete the stages effectively, using proper methods and techniques, and revising in each stage. Writer makes missions, set goals and provide self regulation according to performance. Hence, there is a connection between self regulation and process of writing.

Writing is the hardest and the very last developed skill. Writing is the depiction of accumulated information terms of form and content of the paper. Any person who aims to create any genre

*Received :March 13, 2020
Revised :April 29, 2020
Accepted:May 5, 2020*

*Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 32-50
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 32-50
Doi: 10.35233/oyea.703204*

of text he will create the main idea desired to convey to target audience with the topic, supportive ideas included in the text. This situation includes the activities of reading observation, communication, thinking, research, analysing etc. In addition, creator of the text must have the knowledge and skill on punctuation, grammatical rules, appropriate word selection and planning the text etc. These components make writing a skill that developing hard. In addition, there are some ways to ease performing writing effectively and getting a product at the end of this process. Self-regulation is one of these ways. In this context, it is thought that using the self regulation skills effectively makes contribution on success of writing. Aim of the study produced on this notion is to develop students' skills of text writing in story genre by using skills of self regulation.

Method

Model

“Pretest posttest experimental model with control group” was used in the research. To determine the cause and effect relationship, the trial models are the research models that produce the data desired to observe in the direct control of the researcher.

Participants

Study universe consists of 48 students in from Turkish Language Teaching Department of Education Faculty in Hatay Mustafa Kemal University. 23 of these students are in experimental group while 25 of them are in control group. The study universe consists of second grade students studying in Turkish Language Teaching Department in Faculty of Education in Hatay Mustafa Kemal University. Students divided into two groups are asked to write a story on a topic that they decide. These texts have been tested if there is a significant difference between groups by scoring according to evaluation form used in the research. It has been understood that there is not a significant difference between groups in terms of story writing skills. According to this result, one of two groups have defined as experimental group while the other have defined as control group by random method.

Tools

To collect data to the study “Evaluation Scale of Story Writing Skills” have been used. In the scale dimensions of “Content, Planning, Characters, Place and Time” and sub-dimensions related to these dimensions. Evaluated each item has been ranked as 1 (inadequate), 2 (have to be developed), 3 (adequate). Therefore, a student can get minimum 19 points, maximum 57 points. Experimental process of the study was an implementation of 12 weeks creative writing skill activities based on self regulation with experimental group.

Data Analysis

In the process of data analysis, the scores that experimental and control groups got in pretest and posttest were compared, thus how each group change from beginning to end was determined. For this purpose, dependent variable t-test was used. On the second phase, the scores that groups took in the posttest were compared and how writing activities based on self regulation affect story writing skill applied an experimental group was determined. Independent variable t-test was used for this purpose.

Findings

As a result of t test conducted for data analysis, there was no statistically significant difference between the control group pretest-posttest averages ($t=55,639$; $p>.05$). A statistically significant difference was found between the experimental group pretest-posttest averages ($t=26,105$; $p<.05$). A statistically significant difference was found between the experimental group and the control group pretest-posttest means ($t = 26,105$; $p <.05$).

Conclusion and Discussion

In the research, pretest-posttest averages of control group have firstly been compared. According to comparison, story writing skills of students in control group haven't showed a significant difference between the pretest and posttest. However, averages of pretest posttest of experimental group have statistically showed a significant difference in favor of posttest. When the averages of posttest of experimental group and control group were compared, a significant difference was statistically determined in favor of students in experimental group. Hereunder, creative writing activities based on self regulated have been efficient on story writing skill.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Mehmet Temizkan

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

temizkanm79@gmail.com

ORCID:0000-0001-7437-6754

Metin Erbilin

Millî Eğitim Bakanlığı

merbilen@windowslive.com

ORCID:0000-0002-2627-9770

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü türünde metin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmada deneme modellerinden "kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel model" kullanılmıştır. Araştırma grubunu Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim görmekte olan 48 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 23'ü deney grubunda, 25'i ise kontrol grubundadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel süreci deney grubu ile öz düzenlemeye dayalı olarak 12 hafta süren yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanmasından oluşmuştur. Verilerin analizi aşamasında öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte almış oldukları puanlar karşılaştırılmış ve böylece her grubun kendi içinde deney öncesinden deney sonrasında kadar nasıl bir değişim gösterdiği saptanmıştır. Bu amaçla bağımlı değişkenler t testi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise deney ve kontrol gruplarının son testte almış oldukları puanlar karşılaştırılmış ve böylece deney grubunda uygulanan öz düzenlemeye dayalı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini nasıl etkilediği tespit edilmiştir. Bu amaçla bağımsız değişkenler t testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubu son test ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerisini geliştirmede etkilidir.

Anahtar kelimeler: Öz düzenleme, yaratıcı yazma, öykü yazma becerisi.

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimden eğitim süreci de etkilenmiş ve bu süreçte ele alınan kavramlar çeşitlenmiştir. Bunlardan biri de öz düzenlemedir. Öz düzenleme kavramı aslında insanın içinde kendiliğinden var olan bir süreci karşılamaktadır. Çünkü her insan yaşam faaliyetlerinin gün geçtikçe daha iyi olmasını; günlük etkinlikleri üzerindeki kontrolünün daha üst düzeyde gerçekleşmesini ister. Bu kontrol duygusu insana denge ve huzur sağlamaktadır. Canca (2005: 4) bu duruma işaret ederek öz düzenlemenin doğada birçok yerde karşımıza çıkan "kendi kendini istenilen veya olması gereken bir standarda göre iyileştirme" hareketi şeklinde ortaya çıktığını belirtmiştir. Ona göre öz düzenleme bitkilerde bilinçsiz, hayvanlarda ise kısmen bilinçli olarak gerçekleşirken, insanlarda çoğunlukla bilinçli bir şekilde olmaktadır. Burada önemli olan bilinçli bir hareket tarzı olarak öz düzenlemedir. Bu bilincin günlük hayattan akademik etkinliklere kadar yarar sağlamanın yolu da öz düzenlemenin sistemli ve sürekli hâle getirilmesidir.

Öz düzenlemenin sürekli hâle getirilmesi, onun yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olarak ele alınması anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenme; kişisel, sivil, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Güleç vd. 2012). Buna göre yaşam boyu öğrenmede birey gönüllü olmalı, çeşitli alanlarda kendini geliştirmek istemeli ve

Geliş Tarihi :13 Mart 2020
Düzeltilme Tarihi :29 Nisan 2020
Kabul Tarihi :5 Mayıs 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2020, 8(1), 32-50
Research in Reading & Writing Instruction,
2020, 8(1), 32-50
Doi: 10.35233/oyea.703204

bu amaçla ne yapacağına karar vermelidir. Bu durum bireyin hem duygusal hem de davranış boyutunda tutum ve eylemleri üzerinde bir kontrol odağı meydana getirmesini gerektirir. Bu kontrol odağının sürekli ve sistemli hâle dönüştürülmesi de öz düzenleme gündeme getirir.

Sanayi devriminden itibaren birçok alanda görülen değişim, eğitimde de kendini var etmiştir. Eğitim artık daha dışa açık, belli saatler ve mekânlardan bağımsız olarak informel bir şekil almaya başlamıştır. İnsan yetiştirmeye ilişkin genel amaç sorgulanmış ve sadece bir mesleğin eğitimini vermeye değil, aynı zamanda bireyin hayata hazırlanmasını sağlamaya yönelik bir bakış açısı geliştirilmiştir. Böylece benimsenen “eğitimde hayat boyu öğrenme kavramı, bireylerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmasını yani öz düzenleme kavramını ön plana çıkarmıştır” (Uygun, 2012: 43).

Öz düzenleme aralarında küçük farklılıklar gözetilerek değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Zimmerman (2001) öz düzenlemeyi hedefe ulaşmak için kişinin kendi geliştirdiği duygu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlar. Ona göre öz düzenleme ne zihinsel ne de akademik bir beceridir. Aksine kişinin zihinsel becerilerini akademik becerilere dönüştürmede kendisinin yönettiği bir süreçtir. Kısacası öz düzenleme öğrencilerin üst biliş, güdülenme ve davranış açısından kendi öğrenme süreçlerine etkin olarak katılmasıdır. Pintrich (2000) ise öz düzenlemenin, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenledikleri, hedefleri ve içinde buldukları sosyal çevre ile etkileşim hâlinde oldukları, aktif ve yapıcı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Öz düzenleme, Risemberg ve Zimmerman (1992) tarafından, amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetleme olarak tanımlanırken, Kauffman (2004, akt. Üredi ve Üredi, 2005) tarafından “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası” olarak tanımlanmıştır. Senemoğlu'na göre (2010: 229) öz düzenleme, “bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi ve kontrol etmesidir.” Bu tanımlarda vurgulanan ortak nokta bireyin kendi davranışlarını planlaması, ortaya koyması ve sonuçlarını değerlendirmesidir. Yani birey etkinliklerini planlar ve gerçekleştirirken motivasyonunun büyük bir kısmını kendi içinden sağlamaktadır.

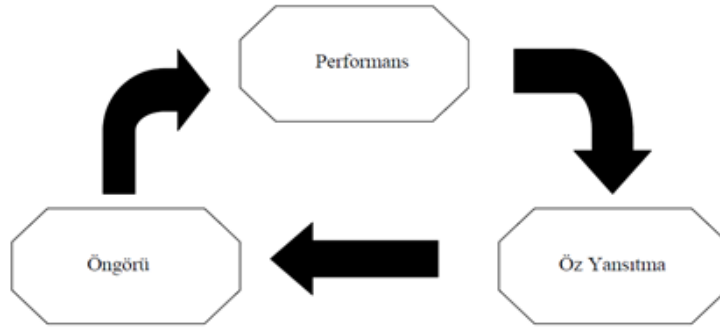
Öz düzenleme kişiye yaşamın her noktasında avantajlar sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. “Öz düzenleme sayesinde birey kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunmayı ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hâle getirmeyi başarır” (Üstün, 2012: 4). Böylece kendisi üzerinde yoğunlaşan birey kişilerarası tatsız rekabetlerden, ulaşılması zor hedefler belirlemekten, kötü bir zaman yönetiminden de kurtulmuş olur. Kendisi için belirlediği bir sonraki hedef veya hedefler grubuna daha etkili, verimli ve kısa zamanda ulaşabilmeyi öğrenir. Bu durumda öz düzenleme, bireyin zihinsel yetilerini akademik beceriye dönüştürdüğü, kendi kendini yönetme temelinde olan bir süreç hâline gelir (Aylar, 2012). Böylece öğrenmeyi okul ve öğretmenle birlikte kendi kendine de sağlayabilen bireyler yetiştirilir.

Öz Düzenleyici Öğrenme

Öz düzenleme, beraberinde öz düzenleyici öğrenme kavramını da getirmiştir. Öz düzenleyici öğrenme temel olarak öz düzenleme becerilerine sahip bireylerin bu becerileri öğrenme süreçlerine uygulamasının sonucunda gelişir. Öz düzenlemeli öğrenmenin pek çok farklı tanımı vardır. Zimmerman'a göre (2001) öz düzenleyici öğrenme kişinin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiyi seçtiği ve kullandığı, kendi öğrenme sürecini gözlemlediği bir süreçtir. Sungur ve Tekkaya (2005) öz düzenleyici öğrenmeyi, öğrencinin kendi öğrenme sürecine bilişsel, davranışsal ve güdüsel olarak katılması şeklinde tanımlamışlardır. Köksal (2007)'a göre ise öz düzenleyici öğrenme, kişinin kendini bilmesi ve kendinin farkında olmasıyla gerçekleşir. Çünkü bu durumda nerede, nasıl, neyi öğrendiğini bilerek kendi öğrenme sorumluluğunu üzerine alabilir. Bu tanımlara bakıldığında öz düzenleyici öğrenmenin temelinde öğrencinin kendi öğrenme sürecine odaklanması bulunmaktadır. Özetle öz düzenleyici öğrenme “öğrencinin kendi öğrenme sürecini yöneterek bağımsız bir şekilde öğrenmesi, bilişsel stratejileri seçebilmesi, düzenlemesi ve kullanması, öğrenme etkinliğinde aktif yer alması, öğrenme sürecini değerlendirmesi, hedef koyması ve hedeflere yönelik strateji seçiminde bulunarak uygulaması şeklinde tanımlanabilir” (Uygun, 2012: 51).

Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin yöneticisi nasıl olabilirler sorusuna cevap olarak 1980'lerin ortalarında ortaya çıkan öz düzenleme, Bandura'nın geliştirdiği sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre insanlar “seçim yapar, örgütler ve onları etkileyen uyarılara dönüştürürler. Kendi davranışları üzerinde, kendilerinin oluşturdukları teşvik ve sonuçlarla bir takım etkilerde bulunabilir ve seçimlerinin sonuçlarına göre gelecekteki davranışlarını yönlendirebilirler” (Bandura 1977, akt. Altun, 2005: 12). Sosyal bilişsel öğrenme kuramındaki önemli kavramlardan birisi öz düzenleme kapasitesidir. “İnsanlar kendi davranışları üzerinde, çevresel etkenleri düzenleyerek, bilişsel destekleri oluşturarak ve kendi eylemleri için sonuçlar üreterek bir dereceye kadar kontrol kullanabilirler” (Bandura, 1977, akt. Üstün, 2012: 3). Schunk da (2001, akt. Özbay 2008: 1) öz düzenlemeyi tarif ederken bazı sorulardan yararlanır. Ona göre “kim, ne, nerede, niçin ve nasıl gibi sorular öğrenme eyleminin doğasının anlaşılmasında önemlidir.” Nerede veya kiminle sorusu öğrencinin öğrenme sürecinde fiziksel ve sosyal çevresini düzenlemeye yönelik eylemleri; ne sorusu öğrencinin belirli akademik sonuçlara ulaşmak için öz düzenleme süreçlerini nasıl seçeceği; niçin sorusu motivasyonel süreçlerle ilgili kararların belirlenmesi ve nasıl sorusu da öğrencinin akademik amaçları ile ilişkilidir.

Zimmerman (1998), öz düzenleyici öğrenmeyi öngörü, performans ve öz yansıtma olmak üzere üç önemli aşamanın döngüsel olarak işlemesi olarak değerlendirir.



Şekil 1. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli (1998)

Birinci aşama olan öngörü; öğrenmeye yönelik hedefler belirleme, stratejik planlar yapma, öz yeterlik inançları, hedefine yön verme ve içsel görüş gibi konuları içermektedir. İkinci aşama olan performans aşaması; öğrenme çabaları esnasında olan işlemleri ve dikkatini toplama, öz eğitim ve öz izleme gibi öğrenme süreçlerini düzenleyen ve rehberlik eden işlemleri içermektedir. Üçüncü aşama olan öz yansıtma; öğrenme çabasından sonra oluşan işlemleri ve öz değerlendirme, tutumlar, öz tepki ve uyum gibi faktörlerin etkilerini içermektedir.

Öğrenciler öz düzenlemeli öğrenmenin bu üç aşamasında farklı becerilere sahip olmak durumundadırlar. Her şeyden önce öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadırlar. Hedeflerine yönelik davranışlarını gözlemleyerek etkinliğini arttırmak için kendilerine dönüt verirler (Zimmerman, 2002). Ayrıca “öz düzenleme yapan öğrenciler duygu, düşünce ve davranışlarını öğrenme ve güdülenme açısından kendilerini etkili bir şekilde yönlendirir ve yapıcı bir öğrenme sürecinde yer alırlar” (Uygun, 2012: 49). Öz düzenleme becerilerine sahip olan ve olmayan öğrencilerin özellikleri öz düzenlemeli öğrenmenin üç aşamasına göre aşağıdaki tabloda verilmektedir (Zimmerman, 1998):

Tablo 1

Öz Düzenleme Becerilerine Göre Öğrencilerin Karşılaştırılması

Öz Düzenleme Aşamaları	Öz Düzenleme Becerileri Düşük Olan Öğrenciler	Öz Düzenleme Becerileri Yüksek Olan Öğrenciler
Öngörü	Rastgele seçilmiş ve ulaşılması zor amaçlar belirleme Performans amaçlarına odaklanma Düşük özyeterlik İlgisizlik	Özenle seçilmiş hiyerarşik amaçlar belirleme Öğrenme amaçlarına odaklanma Yüksek özyeterlik İlgili olma
Performans	Düşünmeden plan yapma Kendini engelleme stratejileri Sonucun gözlenmesi	Performansa odaklanma Kendi kendine öğrenme Sürecin gözlenmesi
Öz Yansıtma	Öz değerlendirmeden kaçınma Başarısızlığını yeteneğine dayandırma Olumsuz öz tepkiler Uyum sağlayamama	Öz değerlendirme yapma gereği duyma Başarısızlığını kullandığı stratejiye dayandırma Olumlu öz tepkiler Uyum sağlama

Tablodan da anlaşılacağı gibi öz düzenleme becerisi gelişmiş olan öğrenciler kendilerine ilişkin öz yeterlik algıları yüksek, başarısız olduğunda strateji ve yöntem değiştiren, kendine tepkiler veren ve kendi kendine öğrenen öğrencilerdir.

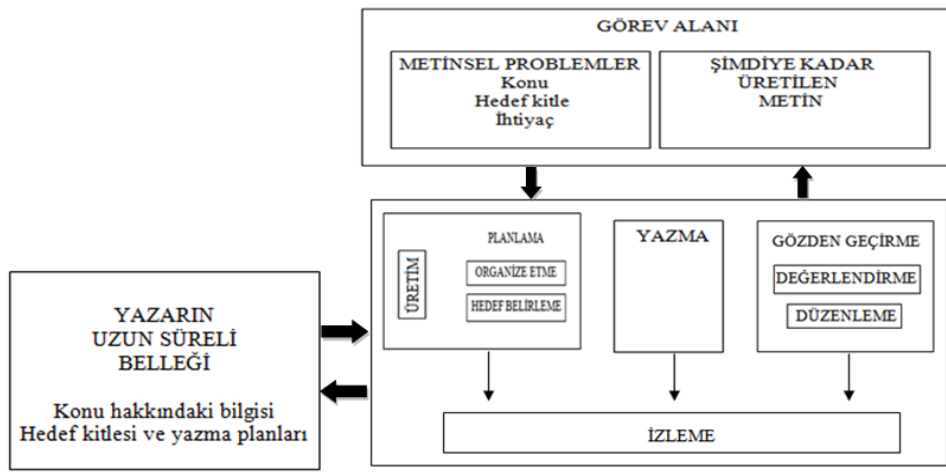
Öz Düzenleme ve Yazma Becerisi

Yazma, bir dizi basamağın uygulanmasını gerektiren, kendi içinde unsurları bulunan ve bu unsurlar arasında sistemli ilişkilerin olduğu bir süreci karşılamaktadır. Bu özellikler, yazmayı bir süreç hâline getirmektedir. Bu sürecin aşamaları ise yazmaya hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme ve paylaşma şeklinde sıralanmaktadır.

Yazma, iletişim açısından bakıldığında dile dayalı temel bir anlatım yoludur. Onu diğer anlatım yollarından özellikle de konuşmadan ayıran yönü, yazan kişinin yazdığı metin üzerinde düşünmesi, metni ekleme, silme, değiştirme

yoluyla düzenlemek için geniş bir zamana sahip olmasıdır. Metin yazarı anlatmak istediklerinin en açık ve anlaşılır şekilde iletilmesini sağlamak için gerekli tedbirleri önceden almak zorundadır. Bu zorunluluk, yazma sürecinin her aşamasını ayrıntılarıyla planlanmayı, bu aşamaları etkili bir şekilde tamamlayabilmek için hedefler belirlemeyi, bu hedeflere yönelik uygun yöntem ve teknikleri kullanmayı, sürecin her aşamasında kendine dönüt vermeyi gerektirir. Dolayısıyla yazan kişi yazma sürecinin her aşamasında görev tanımı yapar, hedef belirler ve performansına göre öz denetim sağlar. Dolayısıyla yazma süreci ile öz düzenleme becerileri arasında doğrudan bir bağlantı vardır.

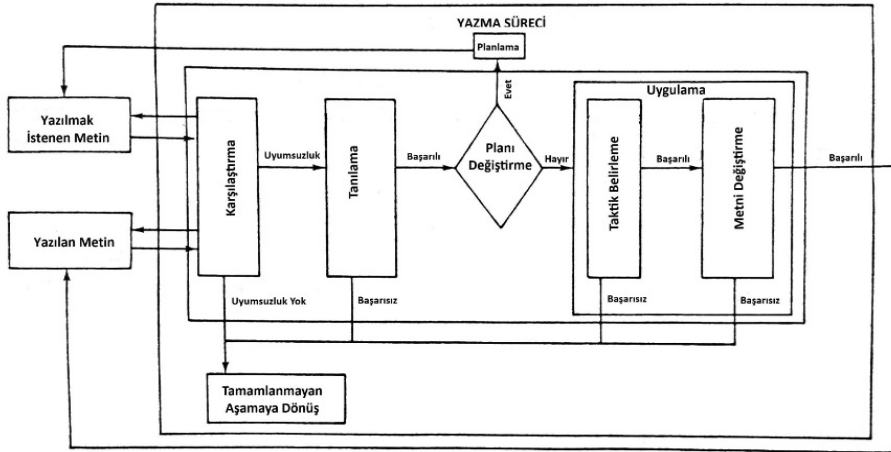
Yazma becerisiyle ilgili tarihî gelişim sürecinde başlıca iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar ürün odaklı yaklaşım ve süreç odaklı yaklaşımdır. Ürün odaklı yaklaşım davranışçı görüşe göre şekillenen ve yazma kalitesini üretilen ürünle eşleştiren bir yaklaşımdır. Burada önemli olan ne yazıldığıdır. Ürünün nasıl yazıldığı üzerinde durulmaz. Süreç odaklı yaklaşımda ise üretilen ürün kadar o ürünün nasıl ve hangi aşamalardan geçilerek üretildiği de önemlidir. Yazma becerisi ve öz düzenleme arasındaki ilk bağlantıları süreç odaklı yazma modellerinde bulmak mümkündür. Bunlardan biri olan Flower ve Hayes'in (1981) yazma modelinde, öz düzenleme becerisinin karşılığı "monitoring" yani "yazma monitörü, izleme" kavramıdır. Aşağıda bu modelin şeması bulunmaktadır.



Şekil 2. Flower ve Hayes'in Yazma Modeli (1981)

Flower ve Hayes'in modelinde yazma; planlama, fikirlerin yazıya dökülmesi ve gözden geçirme aşamalarından geçilerek oluşturulan bir eylemdir. Bu üretim sürecinin yönetimini ve denetimini sağlayan unsur yazma monitörüdür. Yazma monitörü, yazarı bir aşamadan diğerine geçmesi konusunda yönlendirir ve yazma sürecinin aşamaları arasında etkileşimi sağlar.

Yazma becerisi ile öz düzenleme arasında bağlantı kuran ikinci yazma modeli ise Scardamalia ve Bereiter'e (1987) aittir. Bu modelde öz düzenleme becerisi "yürütücü kontrol" kavramı ile karşılanmaktadır. Bu modele ilişkin şema aşağıdadır:



Şekil 3. Scardamalia ve Bereiter'in Yazma Modeli (1987)

Bereiter ve Scardamalia'nın modelinde metin oluşturma sürecinin bir bölümünü ifade eden CDO (Karşılaştır, Tanımla, Uygula) süreci, metni düzenlemeyi ve dilsel seçenekleri yeniden düşünmeyi içermektedir. Bu sürece göre "metin oluştururken zihnimizde iki temsil oluşur. Bunlardan ilki, o ana kadar yazdığımız metnin temsili, diğeri ise yazmak istediğimiz bütün metnin temsildir" (Atasoy, 2019: 47).

Yazma becerisiyle öz düzenleme arasında bağlantı kuran bu ilk modeller zamanla yerini daha sistemli anlayışlara bırakmıştır. 1970'lerden itibaren özellikle İngiltere'de ortaya çıkan ve daha sonra tüm Avrupa'ya yayılan ilerici eğitim hareketi, bireye odaklanan bir anlayış geliştirmiş ve tüm eğitimin bireye göre yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bu hareket ilk meyvelerini yaklaşık 20 yıl sonra vermeye başlamış, yazmada bireyin merkeze alındığı, sosyal çevrenin de ihmal edilmediği bir yaklaşım gelişmiştir. Bu yaklaşımın bireye odaklanan en önemli unsuru öz düzenleme olmuştur. Buna göre yazma, yazarın bilinçli ve kontrollü seçimleri yoluyla şekillenen bir beceridir. "Süreç üzerindeki kontrolün derecesi, sosyal ve fiziksel ortam, tecrübe, yaş, yazma görevinin doğası, bilgi düzeyi ve üst biliş becerileri gibi etmenlere göre değişkenlik göstermekle birlikte, yazmanın pasif bir etkinlik olmadığı konusu gündeme gelmiştir" (Graham ve Harris, 1994). Bu yeni anlayış, metin üreten kişilerin, yazmada disiplini sağlamak amacıyla bazı teknikler geliştirmeleri gerektiğini vurgular. İşte bu tekniklerin tamamı, öz düzenlemeye işaret etmektedir.

Yukarıdaki iki yazma modeli daha çok biliş ve biliş üstü süreçler üzerinde durmaktadır. Yazma becerisi ile öz düzenleme arasında doğrudan bağlantı kuran Zimmerman ve Risemberg (1997, akt. Uygun, 2012)'e göre "yazma sürecinde öz düzenleme geliştirmenin kaynağı başlıca üç maddeden oluşur. Bunlar çevresel süreçler, davranışa dayalı süreçler ve bireysel örtük süreçlerdir." Çevresel süreçler, etkili bir yazma ortamı yaratabilmek için metinler, öğretmenler, kitaplar ve benzeri kaynakların etkin bir şekilde kullanımını gerektirir. Davranışa dayalı süreçler, yazılan sayfa sayısının kaydının tutulması, performansa göre öğrencinin kendini ödüllendirmesi veya cezalandırması, yazmaya başlamadan önce öğrencinin sesli olarak düşünmesi gibi davranışları içerir. Bireysel örtük süreçler ise zamanın etkili yönetimi, yazma görevine ilişkin bireysel hedeflerin belirlenmesi, performansın değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılacak standartların ortaya konulması, metnin planlanması, organizasyonu, yazımı ve gözden geçirilmesi, hikâyeyi oluşturacak karakterlerin, mekânın ve olay örgüsünün zihinsel imgeleme yoluyla tasarlanması gibi noktalara odaklanır. Çevresel, davranışa dayalı ve bireysel-örtük öz düzenleme süreçleri karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri gibi döngüsel bir etkileşim içerisinde.

Zimmerman ve Risemberg'in yazma becerisi ile öz düzenleme arasında doğrudan bağlantı kuran modeli yazma eyleminin merkezine bireyi yerleştirmektedir. Bu model bireye seçimde bulunma ve süreci kendine göre değiştirme imkânı sunarken bir yandan da yazma sorumluluğunu yüklemektedir. Buna göre birey yazmaya başlamadan önce uygun çevre koşullarını hazırlar, sesli olarak düşünür, anlatacağı konu ve ilgili ayrıntıları zihninde canlandırır. Zihninde canlanan görüntüyü yazıyla aktarma sürecinde kendine görevler verir ve bu görevlere ulaşmak için hedefler belirler. Bu süreç sonunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesinde kullanılan ölçütler de bireyseldir. Çünkü yazma bireyin kendisinden beklentileriyle ilgili bir eylemdir. Ortaya çıkan ürüne ilişkin performans algısı da bireyin kendini ödüllendirmesi veya cezalandırmasıyla son bulur. Böylece birey yazmanın öncesini, sırasını, sonrasını planlama ve değerlendirme aşamalarında kendisine karşı sorumlu ve özgürdür.

Zimmerman ve Risemberg'in (1997, akt. Uygun, 2012) "öz düzenleme modelinde çevresel, davranışa dönük ve bireysel örtük süreçlerin döngüsel bir şekilde işleyebilmesi için kullanılacak üç strateji bulunmaktadır." Bunlar, izleme, yargıya varma ve tepkide bulunmadır. Öğrenci yazma sürecinde sistemli bir şekilde performansını izler, daha önceden belirlenmiş olan standartlara dayalı olarak değerlendirir, yargıya varır ve son olarak bir tepkide bulunur. Bu tepki, bir davranış olabileceği gibi, duygusal bir reaksiyon da olabilir. Bu stratejiler öğrenciyi, en yakından bağlantı kuracak şekilde yazma eylemiyle baş başa bırakır.

Yazma, dil becerileri arasında en zor ve en son gelişen beceridir. Çünkü yazma hem şekil hem de içerik anlamında bir birikimin dış dünyaya yansımalarıdır. Herhangi türde bir metin üretme amacıyla olan kişi öncelikle üreteceği metnin konusu, bu konu aracılığıyla hedef kitleye ulaştırmak istediği ana düşüncesi, metinde yer vereceği destekleyici düşünceler hakkında bilgi ve düşünce sahibi olmalıdır. Bu durum okumayı, gözlemi, başkalarıyla iletişimi, düşünmeyi, araştırmayı, incelemeyi vb. faaliyetleri gerektirir. Bunun yanı sıra metin üreticisi, metnin planlanması, uygun ve doğru kelime, cümle seçimi, noktalama işaretleri, imla kuralları gibi konularda da bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bu bileşenler yazmayı zor gelişen bir alan hâline getirmektedir. Bununla birlikte yazma sürecini etkili bir şekilde yürütmeyi ve bu sürecin sonunda bir ürün elde etmeyi kolaylaştıracak bazı yollar bulunmaktadır. Öz düzenleme de bunlardan biridir. Bu bağlamda öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanmanın yazma başarısına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı, öz düzenleme becerilerini kullanarak öğrencilerin öykü türünde metin yazma becerilerini geliştirmektir.

Yöntem

Model

Yazma sürecinde öz düzenleme becerileri kullanımının öğrencilerin öykü türünde metin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada deneme modellerinden "kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel model" kullanılmıştır. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Gerçek deneysel desenler arasında

yer alan kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel modelde yansız atama ile oluşturulmuş olan iki grup söz konusudur. Bu iki gruptan biri bağımsız değişkenin etkisinin inceleneceği deney, diğeri ise herhangi bir müdahalede bulunulmayacak olan kontrol grubu olarak belirlenir; her iki gruba da deney öncesi ve sonrasında aynı testlerle ölçümler yapılır (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2011). Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesindeki denklik durumlarının bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmada kullanılan deneysel desenin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 2
Araştırmada Uygulanan Deneysel İşlem Modeli

Gruplar		Ön Test	Yöntem	Son Test
GD	E	O1.1	X	O1.2
GK	E	O2.1		O2.2
		1 Hafta	13 hafta	1 hafta

GD: deney grubu, GK: kontrol grubu, E: eşleştirilmiş, X: öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma öğretimi programı, O1.1: deney grubuna uygulanacak ön testler, O1.2: deney grubuna uygulanacak son testler, O2.1: kontrol grubuna uygulanacak ön testler, O2.2: kontrol grubuna uygulanacak son testler

Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine araştırma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesi için öncelikle Türkçe Öğretmenliği Programında okutulan Seçmeli (alan bilgisi) derste iki gruba ayrılan öğrencilerden kendilerinin belirlediği bir konuda öykü yazmaları istenmiştir. Bu metinlerin değerlendirilmesiyle gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında öykü yazma becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($p \geq .05$). Bu sonuca göre yansız atama yoluyla 2 gruptan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırma grubunun cinsiyete göre dağılımları da Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Erkek	9	13	22
Kadın	14	12	26
Toplam	23	25	48

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubu toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 23'ü deney grubunda, 25'i ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 9'u erkek, 14'ü kadın; kontrol grubundaki öğrencilerin ise 13'ü erkek, 12'si kadındır. Araştırmada toplam 22 erkek, 26 kadın öğrenci yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Temizkan (2011) tarafından üniversite öğrencilerinin öykü yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve 19 maddeden oluşan "Öykü Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği" ile değerlendirilmiştir. Ölçme aracının geliştirilmesi amacıyla Torrance'in (1998) "The Torrance Tests of Creative Thinking" adındaki yaratıcı dil puan ölçeği ve Öztürk (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yaratıcı Yazma Rubric"i, Kuzey Karolinadaki "The School of Inquiry and Life Sciences at Asheville" (SILSA)'da kullanılan "SILSA Writing Rubric", Conroy, Marchand ve Webster tarafından geliştirilen "Story Rubric (2009)", Akyol'un (1999) geliştirdiği "Hikâye Haritası" ve Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Metin Elementleri Ölçeği" incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda öykü türünde metin yazma sürecindeki çalışmaların "İçerik, Planlama, Karakterler, Mekân ve Zaman" olmak üzere beş temel boyutta gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle öykü türünde metin yazma becerisini değerlendirmek üzere geliştirilecek ölçeğin bu temel boyutları içermesi gerektiğine karar verilmiştir. Bu şekilde hazırlanan ölçme aracında "İçerik, Planlama, Karakterler, Mekân ve Zaman" boyutlarına ve bunlara ilişkin alt boyutlara yer verilmiştir. Bu temel ve alt boyutlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Veri toplama aracının maddeleri 1 (Yetersiz), 2 (Geliştirilmeli), 3 (Yeterli) şeklinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla öğrenci en az 19, en fazla 57 puan alabilmektedir.

Tablo 4*Araştırmada Kullanılan Öykü Yazma Becerisi Ölçeğinin Boyutları*

İçerik	Planlama	Karakterler	Mekân	Zaman
Ana olay	Serim	Ana kahraman	Mekân kullanımı	Zaman kullanımı
Yan olaylar	Düğüm	Hasım kahraman	Mekân betimlemeleri	Geriye dönüş
Tema	Çözüm	Yardımcı kahraman		
Tez		Kahraman betimlemeleri		
Ana düğüm		Fiziksel çatışma		
Ara düğümler		Psikolojik çatışma		

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geçerliliğini sağlamak üzere uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçme aracına son şekli verilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için gözlemciler arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Buna göre araştırmacı ve 1 Türkçe öğretmeni 20 öyküyü birlikte değerlendirmişlerdir. Daha sonra bu değerlendirmeler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin öykü metinlerine ilişkin gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson Korelasyon katsayıları şu şekildedir:

Tablo 5*Değerlendiriciler Arası Uyum Katsayıları*

Boyut	Katsayı
İçerik boyutunda	,86
Planlama boyutunda	,93
Kahramanlar boyutunda	,83
Mekân boyutunda	,91
Zaman boyutunda	,88

Yapılan analiz sonucunda elde edilen Pearson Korelasyon katsayıları, veri toplama aracının temel boyutlarda güvenilir olduğunu göstermektedir.

Deneysel İşlem ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma 15 hafta (sadece ders içi uygulamalar haftada 3 saat olmak üzere toplam 45 saat) sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonraki birinci haftada bu gruplara kendilerinin belirledikleri bir konuda öykü yazmaları söylenmiş ve bir sonraki haftadaki derse kadar süre verilmiştir. Araştırmanın işlem basamakları iki boyutta uygulanmıştır. Bunlar yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı deneysel aşama ve öz düzenlemeye dayalı işlem basamaklarıdır. Araştırmanın 2.-11. haftalarında yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. 12. haftada öz düzenleme modelinin “ön düşünme aşaması ve bu aşamada yazmayla ilgili yapılacak işler” boyutu; 13. ve 14. haftada öz düzenleme modelinin performans veya iradenin kontrolü aşaması ve yazmayla ilgili işler boyutu, 15. haftada ise son test için öykü yazma ve öz düzenleme modelinin öz yansıtma aşaması ile yazmayla ilgili yapılacak işler boyutu uygulanmıştır.

Yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili işlem basamakları:

Çalışmada deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra daha sonra gruplara hiçbir açıklama yapılmadan kendilerinin belirleyeceği bir konuda öykü yazmaları istenmiştir. Yazılan öyküler Öykü Yazma Becerisi Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra deney grubu ile yapılacak yaratıcı yazma uygulamalarının haftalara göre dağılımları yapılmıştır. Çalışma süresince uygulanan 10 haftalık etkinlik planı Tablo 6’da verilmiştir. Bu planının uygulanmasından sonra deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere tekrar öykü yazdırılmış ve bu öyküler veri toplama aracı doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın öz düzenlemeye dayalı işlem basamakları:

Araştırmanın öz düzenlemeye dayalı işlem basamakları düzenlenirken ilgili literatürde en fazla kullanılan Zimmermann’ın (1998) öz düzenleme modeline yer verilmiştir. Bu modele göre öz düzenleme süreci; ön düşünce, performans veya iradenin kontrolü, öz yansıtma olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Her aşama kendi içinde “döngüsel aşama, alt aşamalar, görevler, görevle ilgili işler” şeklinde düzenlenmiştir. Zimmerman’ın öz düzenleme modelini yazma sürecinde kullanabilmek için araştırmacı tarafından bu aşamalara ilişkin “yazmayla ilgili yapılacak işler” boyutu eklenmiştir. Eklenen bu boyutun modelin diğer aşamalarıyla uyumlu olup olmadığını belirlemek için uzman

Tablo 6*Araştırmada Uygulanan Deneysel İşlem (Yaratıcı Yazma Etkinlikleri)*

Ana temalar	Çalışma alanı	Süre	Çalışma konusu
İçerik	Ana olay Yan olaylar Tema, Tez Ana düğüm Ara düğümler	2 Hafta	Ana olay, yan olaylar, tema, tez hakkında bilgiler verilmesi; bu unsurların metinler üzerinde gösterilmesi. Ana olaya uygun tema, tez ve yan olaylar; temaya uygun ana olay, yan olaylar ve tez; teze uygun ana olay ve tema yazdırma çalışmaları yaptırılması. Ana düğüm ve ara düğümlerin gösterilmesi. Metinlerden seçilen ara düğümlerin öğrenciye verilerek bu düğümleri kendilerinin çözümlediği yazılar yazdırılması.
Planlama	Serim Düğüm Çözüm	2 Hafta	Öykünün bölümleri ve bu bölümlerin öyküde yerine getirdiği işlevler konusunda bilgi verilmesi; örnek metinler üzerinde öykünün bölümlerinin gösterilmesi. Serim bölümü olmayan öykülere serim bölümü; çözüm bölümü olmayan öykülere çözüm bölümü yazdırılması. Öykünün bölümlerinin değiştirilerek yeniden yazdırılması. Öyküye giriş yapma yollarının örnek metinler yoluyla gösterilmesi. Girişi verilen öykünün tamamlanması.
Karakterler	Ana kahraman Hasım kahraman Yardımcı kahraman Kahraman betimlemeleri Fiziksel çatışma Psikolojik çatışma	2 Hafta	Öyküde yer alan kahramanlar ve bunların öyküdeki işlevleri hakkında bilgi verilmesi; örnek öyküler üzerinde kahramanların gösterilmesi. Kahramanlara özgeçmiş yazdırma; hasım kahraman bulunmayan öykülere hasım kahraman kurgulanması; ana kahramana yardımcı kahraman ekleme çalışmaları. Kahramanların fiziksel, psikolojik ve toplumsal özelliklerinin belirlenmesi ve bu yönlerden betimlemelerinin yaptırılması. Fiziksel çatışma ve psikolojik çatışma sahnelerinin yazdırılması.
Mekân	Mekân kullanımı Mekân betimlemeleri	2 Hafta	Öyküde mekân unsuru hakkında bilgi verilmesi. Örnek metinler yoluyla öykülerde kullanılan mekânların tespit edilmesi. Mekân türlerinin (açık, kapalı, kapsayan) anlatılması ve öykülerdeki mekânların bu açıdan değerlendirilmesi. Mekân tasvirlerinin incelenmesi ve örneklerinin yazdırılması. İnsan psikolojisi ile mekân arasındaki uyumun gösterilerek örneklerinin yazdırılması.
Zaman	Zaman kullanımı Geriye dönüş	2 Hafta	Öyküde zaman unsuru hakkında bilgi verilmesi. Örnek öykülerdeki zaman unsurunun tespit edilerek değerlendirilmesi. Anlatma zamanı ile olay zamanı hakkında bilgi verilmesi. Geriye dönüş (flashback) tekniğinin tanıtılması. Örnek öyküler üzerinde örneklerinin gösterilmesi. Geriye dönüş örneklerinin yazdırılması.

Tablo 7*Araştırmada Uygulanan Deneysel İşlem (Yaratıcı Yazma Etkinlikleri)*

Döngüsel Aşama	Alt Aşamalar	Görevler	Görevle İlgili İşler	Yazmayla İlgili Yapılacak İşler
Ön Düşünce	Görev Analizi	Amaç Belirleme	Performans sonucuyla ilgili çıktıları değerlendirme	- Nasıl bir yazar olmayı istediğini hayal etme - Yazarlık deneyimi açısından kendisine aşamalar belirleme (başlangıç, orta, ileri) - Bu aşamalardan hangisine yönelik bir öykü yazacağını kararlaştırma - Yazacağı öykünün hangi hedef kitleye yönelik olacağını belirleme - Yazacağı öykünün hedef kitle üzerinde oluşturmasını istediği etkiye karar verme
		Stratejilerin Planlanması	Görevi yerine getirebilmek için uygulanacak adımları belirleme	- Öykünün konu ve ana düşüncesini tespit etme - Öyküde yer alacak kahramanları ve bunların özelliklerini kararlaştırma - Öyküdeki olayların geçeceği zaman ve mekânı kararlaştırma - Öykünün serim, düğüm ve çözüm bölümlerini kurgulama (doğrudan, açıklamayla, tasvirle başlama; mutlu, trajik, ucu açık, şaşırtıcı sona erdirmeye) - Ana olay ve yan olaylarla birlikte öykünün taslağını ortaya koyma
		Öz Yeterlik	Görevin etkin bir şekilde gerçekleştirilebileceği ne yönelik inancı sorgulama	- Bilişsel olarak yazmaya ne kadar hazır olduğu inancını kontrol etme - Önceki aşamalarda belirtilen yazma görevleri ile yazma potansiyeline ilişkin inancını karşılaştırma - Öykü yazmayı isteyip istemediğine ilişkin inancını sorgulama - Öykünün duyuşsal olarak kendini taşıyacağı boyutu sorgulama - Öyküyü yazmaya gereksinimi olup olmadığını sorgulama
		Sonuç Beklentileri	Performans sonucuyla ilgili inançları denetleme	- Mesajını etkili ve belirgin bir şekilde verebileceğine ilişkin inancını sorgulama - Hedef kitle üzerinde oluşturmak istediği etkiye ilişkin güvenini sorgulama - Öykünün başlangıç, orta, ileri aşamalarından hangisine yönelik olacağına ilişkin inancını sorgulama
	İçsel İlgil/Değer	Göreve verilen değerini sorgulanması	- Öykü yazmanın kendisi için gerekliliğini sorgulama - Öykü üzerinden paylaşacağı mesajın anlamlılığını sorgulama - Öykü yazmanın kendisine kazandıracığı güven düzeyini sorgulama - Yazılacak öykünün kendisini psikolojik olarak ne kadar rahatlatacağını sorgulama - Öykü yazmanın, hayal edilen yazar profiline ulaşmadaki önemini sorgulama	
	Amaç Yönelimi	Görevi başarıyla sonuçlandırmak için hedefler belirleme	- Yazmak için motivasyon sağlama - Yazmaya başlamak için iç ve dış ortamı hazır hâle getirme - Öykü üzerinden okurla paylaşacağı ana düşüncüyü belirleme - Öykünün olay örgüsü unsurlarını belirleme - Taslak öykü metnini ortaya koyma - Görevi yerine getirmek için tahmini bir süre belirleme	

boyutu eklenmiştir. Eklenen bu boyutun modelin diğer aşamalarıyla uyumlu olup olmadığını belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuş ve yazma becerisi alanından iki uzmanın maddeleri değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanların önerileri ve yüzeysel yapıda teklif ettikleri değişikliklerden sonra “yazmayla ilgili yapılacak işler” boyutu öz düzenleme

modeliyle birlikte araştırmada kullanılmıştır. Bu öz dzenleme modeli ve yazmayla ilgili yapılacak işler boyutunun ön dūřünce aşamasına ilişkin bilgiler Tablo 7'de bulunmaktadır.

Öngörü süreci öğrenme için hazırlıkların yapıldığı aşamadır. Bu aşamada öğrenciler yazacakları öykünün tamamlanmış hâline ilişkin kestirimlerde bulunurlar. Öyküyü tamamlamak üzere yapmaları gereken işlemleri görev hâline getirirler ve bu görevleri yerine getirmeye ilişkin inançlarını sorgularlar. Bu aşamada ayrıca öğrenciler göreve verdikleri önemi gündeme getirirler. Araştırmanın 12. haftasında öz dzenleme modelinin ön aşamasındaki bu adımlar uygulanmış ve son testte öykülerin yazılmasından önce öğrencilerin yerine getirmeleri gereken görevler ve bu görevlere ilişkin inançlar noktasında kendilerini kontrol etmeleri sağlanmıştır.

Tablo 8

Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeline Göre Öykü Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Süreci ve Aşamaları (Performans veya İradenin Kontrolü)

Döngüsel Aşama	Alt Aşamalar	Görevler	Görevle İlgili İşler	Yazmayla İlgili Yapılacak İşler
Performans ve İradenin Kontrolü	Öz Kontrol	Öz Öğretim	Görevi nasıl yerine getirdiğini, nasıl ilerlediğini tanımlama	-Konuya nasıl karar vereceğini öğrenme/bilme -Ana düşünceye nasıl karar vereceğini öğrenme/bilme - Kahramanların işlevlerini bilme ve bunlardan hangilerini kullanacağına karar verme - Kahramanların fiziksel, psikolojik ve sosyal özelliklerini bilme ve bunları kararlaştırma - Olay örgüsünün unsurlarını bilme ve öyküde nasıl kullanacağını kararlaştırma (çatışma, entrik yapı, başlama, sonlandırma, zaman, mekân)
		Dikkati Odaklama	Göreve yoğunlaşmayı arttırma	- Dikkati yoğunlaştırmak için uygun ortam (yazma çevresi) oluşturma - Bir sonraki yazma görevine başlamadan bir önceki görevi kontrol etme - Yazma görevlerini ertelememe - Yazmaya uygun zaman ve sürelerle ara vererek yazılanlar/yazılacaklar üzerine düşünme
		Görev Stratejileri	Görevi uygun bir şekilde alt bölümlere ayırma ve bunları anlamlı olarak dzenleme	- Öykünün konusu ve ana düşüncesini yazma - Öyküde yer alacak kahramanlara karar verme ve özelliklerini yazma - Öyküye uygun bir veya birden fazla (serim) giriş bölümü yazma - Öyküde çözülmesi planlanan sorunu/sorunları ortaya koyma - Öyküye uygun bir veya birden fazla (çözüm) sonuç bölümü yazma
		İç Gözlem	Kendi Kendine Kayıt	- Öyküyü yazmaya başladığı tarihi not etme. - Öyküye her ekleme yaptığı tarihi ve ekleme yaptığı süreyi (hangi saatler arasında olmak kaydıyla) not etme. - Öyküye her ekleme yaptığında yerine getirdiği görev veya görevlerin kaydını tutma. - Öyküyü yazmak için geride kalan zamanı ve metnin sona ermesi için gerekli zaman dilimini not etme.
		Öz Denetim	Performansın nasıl ilerlediğini kontrol etme	- Görevi tamamlamak için belirlediği süreye ne ölçüde uyduğunu kontrol etme - Konu ve ana düşünceden ayrılıp ayrılmadığını kontrol etme - Olay örgüsü unsurları arasındaki uyum düzeyini kontrol etme - Yerine getirilen görevlerin başlangıçta belirlenen amaçlarla uyum düzeyini kontrol etme
		Uyarlanabilir/ Savunmalı	Bir sonraki performans için öz-dzenleme yaklaşımlarını nasıl değiştireceğini belirleme	- Bir sonraki yazma sürecinde aynı şekilde uygulamayı düşündüğü öz dzenleme yaklaşımlarını gerekçeleriyle belirleme - Bir sonraki yazma sürecinde üzerinde değişiklikler yaparak uygulamayı düşündüğü öz dzenleme yaklaşımlarını gerekçeleriyle belirleme - Bir sonraki yazma sürecinde uygulamayı düşünmediği öz dzenleme yaklaşımlarını gerekçeleriyle belirleme

Tablo 9

Zimmerman'ın Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeline Göre Öykü Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Süreci ve Aşamaları (Öz Yansıtma)

Döngüsel Aşama	Alt Aşamalar	Görevler	Görevle İlgili İşler	Yazmayla İlgili Yapılacak İşler
Öz Yansıtma	Öz Yargılama	Öz Değerlendirme	Ön düşünce aşamasındaki amaçlarla kendini karılaştırma	- Ürettiği öykünün, belirlediği aşama ile ait olduğu aşamayı karılaştırma (başlangıç, orta, ileri) - Yazdığı öykünün hangi hedef kitleye yönelik olduğunu açıklama - Yazdığı öykünün hedef kitle üzerinde oluşturmasını beklediği etkiyle mevcut durumu karılaştırma
		Nedene Dayandırma	Karılaştırma sonrasındaki çıktıları nedenlere dayandırma	- Öykünün belirlenen aşamasıyla ait olduğu aşamasının karılaştırılmasına ilişkin sonuçların nedenlerini değerlendirme - Yazdığı öykünün hangi hedef kitleye yönelik olduğunun gerekçelerini değerlendirme - Yazdığı öykünün hedef kitle üzerinde oluşturmasını beklediği etkiyle mevcut durumun karılaştırılmasına ilişkin sonuçların nedenlerini değerlendirme
		Öz Tepki	Öz Tatmin/ Duyuş	Performansıyla ilgili duyguları ortaya koyma

Zimmerman'ın öz dzenleme modelinin ikinci aşaması performans veya iradenin kontrolüdür. Bu aşamaya ilişkin alt aşamalar, görevler, görevle ilgili işler ve yazmayla ilgili yapılacak işler Tablo 8'de gösterilmiştir. Bu aşamada öğrenciler

belirlenen görevleri nasıl yerine getireceklerini, görevleri uygun bir şekilde nasıl parçalara ayıracaklarını, sorunla karşılaştıklarında neler yapabileceklerini kararlaştırırlar. Araştırmanın 13. ve 14. haftalarında öz düzenleme modelinin performansın kontrolü aşaması uygulanmış ve öğrencilerin gerekli kayıtları tutmaları sağlanmıştır.

Zimmerman'ın öz düzenleme modelinin üçüncü aşaması öz yansıtma'dır. Bu aşamaya ilişkin alt aşamalar, görevler, görevle ilgili işler ve yazmayla ilgili yapılacak işler Tablo 9'da gösterilmiştir. Bu aşamada öğrenciler ön düşünce aşamasındaki amaçlarla kendilerini karşılaştırırlar ve ortaya koydukları öyküyle ilgili duygularını dile getirirler. Araştırmanın 15. haftasında sonest için öyküler yazdırılmış ve öğrencilerin öz yansıtma aşamasına göre kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Öz düzenleme modelinin üç aşamasının uygulanmasından sonra öğrencilerin yazmaya ilişkin hazır bulunuşluklarını değerlendirebilmeleri için kendilerine "Öykü Yazma Kontrol Listesi" verilmiştir. Bu listedeki maddeler çalışmanın yaratıcı yazma etkinliklerinin uygulandığı süreçteki içerik değerlendirilerek oluşturulmuştur. Bu liste Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öykü Yazma Kontrol Listesi (Yazma Öncesi)

Nu	Maddeler	Eksiklerim			Nu	Maddeler	Eksiklerim		
		Evet	Var	Hayır			Evet	Var	Hayır
1	Öyküde ana düşünce belirgin mi?				9	Öyküde mekân ve mekânların özellikleri belirgin mi?			
2	Öyküde karakterler seçiliyor mu?				10	Öyküde zaman belirgin mi?			
3	Öyküde asıl karakter tüm özellikleriyle belirgin mi?				11	Öykünün giriş şeklini planladığım gibi yerine getirdim mi?			
4	Öyküde hasım, yardımcı, yönlendirici karakterler belirgin mi?				12	Öykünün bitiş şeklini planladığım gibi yerine getirdim mi?			
5	Öyküde karakterlerin fiziksel özellikleri seçiliyor mu?				13	Olayların kimin ağzından anlatıldığı belirgin mi?			
6	Öyküde karakterlerin psikolojik özellikleri seçiliyor mu?				14	Öykünün taslağını eksiksiz bir şekilde metne aktardım mı?			
7	Öyküde karakterlerin toplumsal özellikleri seçiliyor mu?				15	Yazmaya başlamak için hazır mıyım?			
8	Listelediğim ana olay ve yan olayların hepsine yer verdim mi?				16	Yazmadan önce belirlediğim düzeyde bir öykü yazabildim mi?			

Öğrencilere, yazmaya başlamadan önce bu tabloda yer alan maddelerin hepsine "Evet" cevabını verene kadar yazma öncesi çalışmalara devam etmeleri, bütün sorulara "Evet" cevabını verdikleri andan itibaren yazmaya başlamaları söylenmiştir.

Tablo 11

Öykü Yazma Kontrol Listesi (Yazma Sonrası)

Nu	Maddeler	Eksiklerim			Nu	Maddeler	Eksiklerim		
		Evet	Var	Hayır			Evet	Var	Hayır
1	Yazmaya başlamadan önce ana düşüncemi belirledim mi?				9	Yazmadan önce ana olay ve yan olayları belirledim mi?			
2	Yazmaya başlamadan önce konuyu belirledim mi?				10	Öyküdeki mekân ve mekânların özelliklerini belirledim mi?			
3	Öyküde yer alacak karakterleri belirledim mi?				11	Öyküdeki zamanı belirledim mi?			
4	Öyküde yer vereceğim asıl karakter belli mi?				12	Öyküye nasıl bir giriş yapacağımı belirledim mi?			
5	Hasım, yardımcı, yönlendirici karakterlere yer verecek miyim?				13	Öyküyü nasıl sonlandıracağımı belirledim mi?			
6	Karakterlerin fiziksel özelliklerini belirledim mi?				14	Olayları kimin ağzından anlatacağımı belirledim mi?			
7	Karakterlerin psikolojik özelliklerini belirledim mi?				15	Olay örgüsünü taslak hâline getirdim mi?			
8	Karakterlerin toplumsal özelliklerini belirledim mi?				16	Yazmaya başlamak için hazır mıyım?			

Yazma öncesi için hazırlanan form aynı zamanda yazma sonrası için de uyarlanmıştır. Bunun amacı, gözden geçirme aşamasında öğrencilerin öz yansıtma yapmalarına yardımcı olmaktır. Yazma sonrası için hazırlanan form da Tablo 11’de sunulmuştur.

Öğrencilerden, öykülerini yazdıktan sonra gözden geçirme aşamasında tablodaki bütün soruların cevapları “Evet” olana kadar düzenleme yapmaları istenmiş ve bu şekilde öykülerin öz değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testte almış oldukları puanlar karşılaştırılmış ve böylece her grubun kendi içinde deney öncesinden deney sonrasına kadar nasıl bir değişim gösterdiği saptanmıştır. Bu amaçla bağımlı değişkenler t testi kullanılmıştır. İkinci aşamada ise deney ve kontrol gruplarının son testte almış oldukları puanlar karşılaştırılmış ve böylece deney grubunda uygulanan öz düzenlemeye dayalı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini nasıl etkilediği tespit edilmiştir. Bu amaçla bağımsız değişkenler t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulguların verilmesinde öncelikle deney ve kontrol grupları ön-son test sonuçları, daha sonra deney grubu ile kontrol grubu son test sonuçları verilmektedir.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Bulguları

Kontrol Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Ön Test	25	23,28	2,09	24	55,639	,957
Son Test	25	23,36	2,75			

Tabloda görülebileceği üzere, kontrol grubu öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımlı grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=55,639$; $p>.05$). Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ve son testte yazdıkları öyküler nitelik açısından birbirine çok yakın düzeydedir.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Bulguları

Deney Grubu	N	X	ss	sd	t	p
Ön Test	23	30,56	5,61	22	26,105	,000
Son Test	23	49,73	3,50			

Tabloda görülebileceği üzere, deney grubu öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımlı grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=26,105$; $p<.05$). Buna göre deney grubu öğrencilerinin son testte yazdıkları öykülerin aritmetik ortalaması ön testte yazdıkları öykülerden çok yüksektir. Bu durum öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerileri üzerindeki olumlu etkisini açıklamaktadır.

Deney Grubu Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir. Tabloda görülebileceği üzere, deney grubu ve kontrol grubu öntest-sontest ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız değişkenler t testi sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur ($t=26,105$; $p<.05$). Buna göre deney grubunda uygulanan öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı derecede etkilidir.

Tablo 14
Deney Grubu ve Kontrol Grubu Son Test Bulguları

Grup	N	X	ss	sd	F	t	P
Deney Grubu	23	49,73	3,50	46	5,356	-32,054	,000
Kontrol Grubu	25	23,28	2,09				

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma öz düzenlemeye dayalı olarak yürütülen yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır ve deney grubunda öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda klasik yazma uygulamalarına devam edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ön testten son teste doğru deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre öykü yazma beceri ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri öykü yazma becerisi üzerinde etkili bir sonuç yaratmaktadır.

“Öz düzenleme, temelinde dikkatli, kasıtlı ve düşünceli öğrenci davranışlarını barındıran derin ve içsel bir mekanizmadır” (Aslan, 2008: 46). Bu içsel mekanizma öğrencilerin eğitim ve öğretim gördükleri alanın her etkinliğini kontrol etmelerini, planlamalarını, geriye dönüp performansı değerlendirmelerini sağlamaktadır. Miltiadou ve Savenye (2003)’ye göre öz düzenleme becerileri öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmelerini, hedefleri için uygun bilişsel ve üst bilişsel stratejiler geliştirmelerini, görevlerine motive olmalarını sağlamaktadır. Uygun (2012: 50) da öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin, öğrenme sürecinde etkin rol aldıklarını, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduklarını, performanslarını değerlendirme ve kendilerine dönüt sağlama becerisine sahip olduklarını belirtmektedir.

Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin çeşitli alanlarda kullanıldığı araştırmalar mevcuttur. Uygun (2012), öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında bu öğretimin etkili olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada öz düzenleme stratejisi öğretiminin yazmaya karşı tutumları ve yazmada kalıcılığı da olumlu bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar, bu araştırmada öz düzenlemeye dayalı öğretimin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisiyle benzerlik göstermektedir. Konu itibarıyla benzer nitelik taşıyan başka bir araştırma da öz düzenleme becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisinin olup olmadığına ilişkindir (Müldür, 2017). Araştırmada öz düzenlemeye dayalı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer başka bir çalışma da Özbay (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yabancı dilde bilgilendirici metin yazma becerisi ile öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Öz düzenleme ile motivasyon ve yazma başarısı arasında pozitif ilişkiler tespit edilen çalışmanın sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlik bulunmaktadır.

Dil eğitimi alanında yazma becerisinin dışındaki becerilerle öz düzenleme arasında bağlantı kurulan araştırmalar da gerçekleştirilmiştir. Oruç (2012) öz düzenleme becerilerinin okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öz düzenleme becerilerinin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ancak okumaya ilişkin tutum üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlar, bu araştırmada ulaşılan öykü yazma becerisinin geliştirilmesi açısından bakıldığında öz düzenlemenin akademik başarıyı olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmalar öz düzenleme becerilerinin dil eğitiminin çeşitli becerileri üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Dil eğitimi dışındaki alanlarda da öz düzenleme becerilerinden yararlanmaya dönük çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Öz düzenleme becerileri ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısı arasındaki ilişki (Dadlı, 2015); öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarı düzeyleri ile fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öz düzenleyici öğrenme stratejileri arasındaki ilişki (Karabacak, 2015); öz düzenleme becerileri ile matematik başarısı arasındaki ilişki (Tonguç, 2013); öz düzenleme becerilerinin İngilizce dersinde akademik başarı üzerindeki etkisi (Vardar, 2011) bu çalışmalardandır.

Sonuç olarak öz düzenleme becerileri özellikle son yıllarda birçok disiplinde akademik başarı, tutum, öz yeterlik algısı gibi değişkenlerle birlikte çalışılmış ve eğitim süreçlerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir. Yazma becerisi de bu disiplinlerden biridir. Yazma becerisi ile öz düzenleme becerilerini konu edinen araştırmalarda öz düzenlemenin genellikle olumlu sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmış ve anlamlı derecede etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Öğrenciler eğitimin her aşamasında düzeylerine göre öz düzenleme becerileri hakkında bilgilendirilmeli, bu

becerileri kullanmaları konusunda yönlendirilmelidirler.

2. Öğrenciler her etkinlikte planlama, planı gerçekleştirmek üzere performans gösterme, gösterilen performansa ilişkin öz değerlendirme yapmaları konusunda yönlendirilmelidirler.

3. Öğrenciler yazma öncesi, yazma sonrası ve yazma sonrasında hangi öz düzenleme becerilerini kullanmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmelidir.

4. Öğretmenlerin öz düzenleme becerilerini öğrenmeleri sağlanmalı, bu bilgilerle öğretmenler öğrencilere rehberlik yapmalıdır.

5. Özellikle öz düzenlemenin son aşaması olan öz yansıtma öğrencilerin görev için uyguladıkları stratejileri gözden geçirmeleri sağlanarak bir sonraki görev için uygulayacakları stratejileri planlamaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.

Alıcı, B. ve Sertel, A. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), S.33-44.

Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Aslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Hatay.

Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New York: Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Corno, L. ve Kanfer, R. (1993). *The role of volition in learning and performance review of research in education*. Vol. 19. Darling Hammond (Eds). American Educational Research Association.

Cotterall, S. ve Cohen, R. (2003). *Scaffolding for second language writers: producing an academic essay*. *Elt Journal*, 57(2).

Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Dadlı, G. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik öz düzenleme becerileri ve öz yeterlikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.

Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Graham S. ve Harris, K. R. (2000) The role of self regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist* 35(1), 3-12.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal Of Education*, 2(3), 34-48.

İnan, B. ve Doğan Y. (2010). Self-regulated learning: how is it applied as a part of teacher training through diary studies? *Procedia Social And Behavioral Sciences* 3(2010) 116-120.

Karabacak, Ü. (2014). *Özdüzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Balıkesir.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, N. (2007). Beyin temelli öğrenme. Ö. Demirel (Ed), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (111-121). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Miltiadou, M. ve Savenye, C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Educational Technology Review*, 11(1).

Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Oruç, A. (2012). *Öz düzenlemeli öğrenmenin okuduğunu anlamaya tutuma ve üst bilişsel düşünmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Zonguldak.

Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmennan & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (125-151). Mahway, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

Tonguç, D. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin matematik başarısını yordama gücü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale.

Vardar Kuyumcu, A. (2011). *Öz düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Zimmerman, B. J. (1998). *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining of self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.). *Handbook Of Self-Regulation* (Pp. 13-39). San Diego, Ca: Academicpress

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and anaysis In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, (Ed.), *Self-Regulated Learning And Academic Achievement* (2nd Ed.) (Pp. 1-39). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.

≠ Yan Okaylar ≠

- * Dilenci adamın dilenmek için bir çöp tenekesinin yanında oturması
- * Uzakten yanına hengemeli bir adamın yaklaşıp para vermesi, dilenci adamın parayı kabul etmemesi.
- * Zengin adamın, dilenci adama bir çek uzatıp, kaybolması.
- * Zengin adamın çeki harcamak yerine, çalışıp, evlenip hayat kurması ve çeki geri vermek istemesi
- * Zengin adamı aramaya koyulup, kendini bir akıl hastanesinde bulması.
- * Zengin sandığı adamın aslında akıl hastası olduğunu ve çekin sahte olduğunu öğrenmesi.
- * Çek sahte bile olsa dilenci adamın, Zengin adama minnetler kalması bunun üzerine Zengin adamın yaşadığı sağlık problemlerinin masrafını üstlenmesi ve her yıl onu ziyarete gelmesi

OLAY ÖRGÜSÜ

- 1- Telefon çalar.
- 2- Banu telefonu açar, arayan kardeşi Ahmet'tir.
- 3- Banu'nun annesi hastanede yatmaktadır kardeşi annesinin kötüye giden durumunu Banu'ya haber veriyor.
- 4- Doktor yapılacak bir şeyin kalmadığını söylüyor.
- 5- Kardeşi annesini başka bir doktora götürüyor.
- 6- İlker Doktor naklin yapılabileceğini ve karaciğer vericisinin hastaneye gelmesini söylüyor.
- 7- Banu'nun karaciğeri annesinkiyle uyumluymuştu.
- 8- Banu İstanbul'a giden ilk uçağa üç bilet kesiyor.
- 9- Banu ailesiyle Hatay'dan İstanbul'a geliyor.
- 10- Banu doktorla görüşüyor, zor bir ameliyat geçireceğini öğreniyor.
- 11- Kızının annesiz büyümesinden korksa da annesinin hayatını kurtarmaya karar veriyor.
- 12- Bir haftalık tedavi sürecinden sonra Banu ve annesi ameliyat oluyorlar.
- 13- Banu'da annesi de iyi oluyor. Banu'nun korktuğu başına gelmiyor.

Asil Karakter: Kenan

Fiziksel Özellikleri	Psikolojik Özellikleri	Sosyal Özellikleri
<ul style="list-style-type: none">- Zayıf- Orta boylu- Esmer- Kıvrık kısa saçlı- Kara kışık- Kara gözlü	<ul style="list-style-type: none">- Duygusal- Çalışkan- Hırslı- Sorumluluk sahibi- Yumuşak mizaçlı	<ul style="list-style-type: none">- Öğrenci- Kağıt toplama işi yapan- Sevilen biri

Hasım kahraman: İrfan

Fiziksel Özellikleri	Psikolojik Özellikleri	Sosyal Özellikleri
<ul style="list-style-type: none">- Kısa boylu- Tıkız- Uzun saçlı	<ul style="list-style-type: none">- Bencil- Yalancı- Kavgacı	<ul style="list-style-type: none">- Öğrenci- Kaba- Sevmeyen biri- Ailesinin tek çocuğu

Yardımcı Karakter: Bakkal Erdal

Fiziksel Özellikleri	Psikolojik Özellikleri	Sosyal Özellikleri
<ul style="list-style-type: none">- Kirlolu- Kıvrık saçlı	<ul style="list-style-type: none">- Dürüst- Yardımsözer- Hak sahibi	<ul style="list-style-type: none">- Bakkal- Euli

Yönlendirici Karakter: Adil Öğretmen

Kenan'ın Annesi:

Fiziksel Özellikleri	Psikolojik Özellikleri	Sosyal Özellikleri
<ul style="list-style-type: none">- Ak saçlı- Yaşlı- Donuk bakışlı- Mor göze halkabı olan- Soluk yüzlü- Kısa boylu- Zayıf	<ul style="list-style-type: none">- İyimser- Umutlu	<ul style="list-style-type: none">- Hasta- Kocası yok