

# ÖZ-DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA SÜRECİNDE GÖZDEN GEÇİRME-DÜZELTME BECERİLERİNE ETKİSİ\*

## THE EFFECT OF SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT TRAINING ON THE REVIEW-CORRECTION SKILLS OF PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN THE WRITING PROCESS

Gülsüm SERTOĞLU<sup>1</sup> Derya YAYLI<sup>2</sup>

Başvuru Tarihi:09.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 02.11.2021

DOI: 10.21764/maeuefd.968832

(Araştırma Makalesi)

**Özet:** Bu çalışmada, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin (ÖDSGE), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu nicel araştırmada, tek grup ön-test ve son-test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklem yöntemleriyle belirlenen, bir devlet üniversitesine kayıtlı 56 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veriler ÖDSGE öncesi ve sonrası katılımcıların oluşturduğu taslak metinler ve gözden geçirilip düzeltilmiş metinler yoluyla elde edilmiştir. Toplanan veriler; Yazılı Metinlerde Yer Alan Sapmaları Tanımlama ve Sınıflandırma Formu ve alanyazında sıklıkla kullanılan gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini içerme durumu bağlamında betimsel-içerik analiziyle incelenmiştir. Nicel veriler betimsel istatistikler, t testi, normallik ve Wilcoxon işaretli sıralar testleriyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları katılımcıların son-testte, biçimsel değişikliklere oranla anlamsal değişiklikleri daha sık gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Ayrıca noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği puanları arasında anlamlı bir fark belirlenirken yazım ulamında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ÖDSGE sonrası katılımcıların ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma strateji kullanımlarının arttığı ancak değiştirim ve birleştirme strateji kullanımlarının düştüğü, toplam strateji kullanımlarının ise arttığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** *Türkçe öğretimi, yazma becerisi, gözden geçirme-düzeltilme becerisi, öz-düzenleme*

**Abstract:** This study aimed at determining the effect of self-regulated strategy development training (SRSD) on the development of review-proofreading skills in the writing process of pre-service Turkish teachers. One group pre-test and post-test experimental design was used in the study with a sampling of 56 pre-service teachers of Turkish language. The quantitative data were obtained through draft and revised texts created by the participants before and after the SRSD and were analyzed through descriptive-content analysis techniques by using the form to define and classify deviations in written texts and checking to what extent they include revision-correction strategies from the literature. Descriptive statistics, t-test, normality, and Wilcoxon signed-rank tests were used to answer the research questions. The results showed that the participants made semantic changes in the post-test more frequently compared to the formal. Besides, while a significant difference was found among the punctuation, consistency and lack of content scores of the participants' formal and semantic classification sub-categories, no significant difference was found in the spelling dimension. Also the use of adding, deleting, replacing, dividing, and rewriting strategies for the use of strategies by the participants increased, but their use of substitution and merge strategies decreased, and their total strategy use increased.

**Keywords:** *Teaching Turkish, writing skill, revision-correction skills, self-regulation*

\* Bu makale, birinci yazarın Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından kabul edilmiş "Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerileri Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, gulsumsertoglutr@gmail.com , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9911-9535>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dyayli@pau.edu.tr , ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-0687>

## Giriş

Öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini yazı yoluyla sözcük, tümce, paragraf boyutunda anlaşılır biçimde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmesi Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi günümüzde daha önemli ve kapsamlı bir süreç olarak algılanmalıdır. Zamel'e (1982) göre son zamanlarda, yazılı metin üzerine odaklanma biçimi farklılaşmıştır. Araştırmacılar ve öğretmenler öğrencilerin ne yazdıklarını incelemeyi bırakıp yazma süreçlerini incelemeye başlamıştır. Bu yüzden süreç temelli yazma yaklaşımının alanyazında sıklıkla karşımıza çıkan bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Yazmayı bir ürün olarak görmeyip yazmanın süreç içinde incelenmesi gerektiğini öne süren (Hasan ve Akhand, 2010; Karatay, 2013; Özdemir, 2019; Raimes, 1983; Ülper, 2008; Ülper ve Uzun, 2009) ve yazar engelleyicilerini (writer's block) süreçte etkisiz kılmayı amaçlayan yaklaşım süreç temelli yazmadır. Raimes'e (1983) göre süreç temelli yazma yaklaşımı, yazma eylemi sonunda oluşan ürüne odaklanmak yerine yazma sürecine odaklanır.

Günümüzde süreç yaklaşımı yazılı anlatım alanında birçok terimi kapsayan şemsiye terim olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma görevlerinin tek bir noktasına odaklanmak yerine yazmayı döngüsel bir süreç olarak görür. Diğer yandan yazılı metnin, geliştirilen taslak metne yönelik öğretmen veya akran geribildirimini alınmadan gözden geçirilmesi ve sunulması beklenemez (Kroll, 2001'den aktaran Hasan ve Akhand, 2010).

Steele'e (2004) göre süreç temelli yazma yaklaşımı dil gelişimini destekleyen çeşitli sınıf etkinliklerine odaklanmaktadır. Örneğin sınıf ortamında; grup tartışması, beyin fırtınası, yeniden yazma etkinlikleri uygulanabilir. Ayrıca bu etkinlikler süreç yaklaşımının herhangi bir aşamasında uygulanabilir. Süreç yaklaşımının bir derste işleyiş aşamaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Derse beyin fırtınası tekniği ve tartışma yoluyla düşünce üretilerek başlanır. Bu süreçte öğrenciler; bir işi yapabilmek için gereken nitelikleri tartışıyor olabilir ya da insanların alkol kullanma, kumar oynama nedenlerini düşünüyor olabilir. Bu aşamada öğretmen, arka plandadır ve yalnızca öğrencileri düşünce üretirken destekler ve engelleyicileri ortadan kaldırır.

- Öğrenciler ürettikleri düşünceleri yazılı biçime dönüştürür ve düşüncelerinin kullanılabilirliğini ve kalitesini gözden geçirir.
- Düşünceler zihin haritası, diyagram ya da doğrusal bir formda düzenlenir. Bu aşamada, öğrencilerin düşüncelerini hiyerarşik olarak sıralaması ve metinlerini yapılandırması beklenir.
- Öğrenciler ilk taslak metinlerini geliştirir. Taslak metin sıklıkla sınıf ortamında ve iki kişilik gruplar veya çoklu gruplar biçiminde oluşturulur.
- Öğrencilerden taslak metinlerini birbirleriyle değiştirmeleri ve okumaları istenir. Böylece öğrenciler, bir başkası tarafından okunmaya değer metinler ürettikleri konusunda farkındalık kazanır.
- Her öğrencinin taslak metni geri verilir ve metinler üzerinde akranlardan gelen geribildirimlere yönelik düzeltmeler yapılır.
- Son taslak metin yazılır.
- Öğrenciler son kez birbirlerinin metinlerini okur ve gözden geçirir. Son düzeltmeler yapılır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı odağında oluşturulmuş yazma süreci aşamaları genel olarak “planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme, yayımlama-paylaşım” biçiminde özetlenebilir (Akyol, 2008; Cavkaytar, 2010; Flower ve Hayes, 1981; Gezmiş Ceyhan, 2014; Göçer, 2010; Karatay, 2013; Özdemir, 2019; Yılmaz, 2012).

Yazma süreçlerinde vurgulanan 4 aşama Şekil 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Yazma süreci aşamaları

Yazma sürecinin alt aşamalarından birincisi planlamadır. Aydın'a (2019) göre günlük yaşamdaki birçok işlem, ön hazırlık gerektirir. Bu hazırlıklar genellikle planlama adı altında ele alınır. Benzer biçimde yazma eylemine başlamadan hemen önce de çeşitli hazırlıklara bağlı olarak planlama yapmak gerekir. Taslak metin oluşturma sürecinde duygu ve düşüncelerin akıcı biçimde yazıya aktarılması, söz konusu metnin bağdaşık ve tutarlılık boyutlarında bütünsel bir görünüm sağlaması yazma planı oluşturmanın gerekliliğini ortaya koyar.

Yazma sürecinin ikinci aşaması taslak metin oluşturmadır. Taslak aşamasında öğrenciler, beyin fırtınası yoluyla daha önce belirledikleri konu hakkında yazmak istediklerini yapılandırır. Böylece ilk taslak metinlerini oluştururlar. Oluşturdukları bu metinleri, grup olarak veya tek tek gözden geçirerek düzenler ve sesli biçimde okuyarak kontrol ederler (Badger ve White, 2000).

Gözden geçirme-düzeltilme aşaması, yazma sürecinin üçüncü alt aşaması olmasının yanı sıra bu çalışmanın temelde ele aldığı konu olması açısından önemlidir. Gözden geçirme değişiklikleri yalnızca metin oluşturma boyutunda değil, yazma sürecinin tüm aşamalarında gerçekleşir. Yazar için gözden geçirme süreci üç ana aşamadan oluşmaktadır.

- İlk aşamada, değişiklik yapılmak istenen sorun belirlenir,
- İkinci aşamada hangi değişikliklerin yapılacağına karar verilir,
- Son aşamada ise yapılmak istenen değişikliklerin süreçte işletilmesi sağlanır.

Yayımlama, yazma sürecinin son aşamasıdır. Yazma süreci, ortaya çıkan ürünlerin yayımlanması ile tamamlanır. Ortaya çıkan ürünler; sınıf panosu, okulun ya da sınıfın internet siteleri, duvar gazeteleri, okul gazetesi ya da yerel gazetelerde yayımlanabilir. Bu aşamanın başarılı biçimde tamamlanması yazma süreçleri için önemlidir (Karatay, 2013).

Yazma eylemi; planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme-düzeltilme işlemlerinin herhangi bir sıra gözetilmeksizin yinelemeli olarak işletildiği bir süreci gerekli kılar. Aynı durum gözden geçirme-düzeltilme süreci için de geçerlidir. Gebhardt'a (1983) göre gözden geçirme, yazma sürecinin son aşaması olarak görülmemeli, yaygın bir yazma etkinliği olarak tanımlanmalıdır. Alanyazında gözden geçirme-düzeltilme sürecinin işletilmesine yönelik farklı modeller oluşturulmuştur. Genellikle Flower ve Hayes'in "Bilişsel Süreç Modeli" temel alınarak oluşturulan

modellerden Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman'ın (1986) "Bilişsel Süreç Modeli" ve Butterfield, Hacker ve Albertson'un (1996) "İşlemsel Gözden Geçirme Modeli" öne çıkmaktadır.

Alanyazında modellerin yanında gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini odak alan farklı sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Gözden geçirme-düzeltilme sürecinde işe koşulan yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik sınıflandırmalar içinde öne çıkanlar; Faigley ve Witte (1981), Monahan (1984) ve Sommers (1980) tarafından geliştirilen sınıflandırmalardır. Bu sınıflandırmalara göre gözden geçirme sürecinde yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzeltmeler yapılır. Yüzey yapı ve anlam değişiklikleri altında yer alan gözden geçirme-düzeltilme türleri ise genel olarak "ekleme, yer değiştirme, silme ve yeniden yazma" biçiminde sıralanabilir.

Gözden geçirme-düzeltilme türlerine yönelik alanyazında sıklıkla karşılaşılan sınıflandırmalardan ilki Faigley ve Witte'nin (1981) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerine yönelik sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmada, metne yeni eklemeler yapılmasına ve metinden bazı bilgilerin çıkarılmasına odaklanılmaktadır. Buna bağlı olarak sınıflandırmada, metne yenilik getirmeyen eski bilgiler "Yüzey Yapı Değişiklikleri" olarak tanımlanmıştır. Metne yeni içerikler eklenmesi veya var olan içeriklerin silinmesine yönelik değişiklikler ise "Anlam Değişiklikleri" olarak adlandırılmıştır.

Sınıflandırmaya göre yüzey yapı değişiklikleri iki alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlar biçimsel değişiklikler ve anlamın korunduğu değişikliklerdir. Biçimsel değişiklikler, çoğunlukla geleneksel düzeltilme biçimlerini içerir. Yazım, zaman/sayı/kiplik, kısaltmalar, noktalama ve biçime yönelik değişiklikler bu boyutta yer almaktadır. İkinci alt boyut ise anlamın korunduğu değişiklikleri, yani metinde geçen kavramları açıklayan ancak anlamlarını tam olarak değiştirmeyen değişiklikleri içerir (Faigley ve Witte, 1981).

Gözden geçirme süreci dört boyutta işletilir. Bunlar; ilk taslak sırasında, taslaklar arasında, ikinci taslak ve son taslak sırasında meydana gelen gözden geçirmelerdir. Gözden geçirme seviyeleri ise yüzey, sözcük, öbek, önerme, tümce, grafik ve söylem seviyeleridir. Gözden geçirme türleri; ekleme, silme, yeniden düzenleme ve içe yerleştirmedir. Diğer yandan gözden geçirme amaçları; yüzeysel, mekanik, geçiş, bilgi ve üslup amaçlı gözden geçirmeler olarak sınıflandırılabilir (Monahan, 1984). Bu sınıflandırmanın odağı, gözden geçirmeyi işlevsel bakış açısıyla ve amaç yönelimli olarak genişletmektir (Monahan, 1984'ten aktaran Alamargot ve Chanquoy, 2001).

Sommers (1980) gözden geçirme-düzeltilme türlerini; silme, değiştirim, yer değiştirme ve yeniden yazma olarak sıralamıştır. Diğer yandan bu işlemlerin sözcük, öbek, tümce ve tema (bir düşüncenin genişletilmiş biçimi) boyutlarında uygulanabileceğini belirtmiştir.

Chien (2008) gözden geçirmenin planlamayı ve yazılanları değerlendirmeyi sağlayan bir eylem olduğunu belirtir. Gözden geçirme stratejilerini ise okuma, düzenleme ve gözden geçirme sırasında geçen süreç olarak tanımlar. Gözden geçirme-düzeltilme stratejileri uygulanırken metnin amacına/amaçlarına uygun olmayan tüm durumları düzeltmek ve metnin içeriğini kontrol etmek gerekir. Ayrıca metindeki dilbilgisel hataların düzeltilmesi ve metnin içeriğinin değiştirilmesi önceliklidir.

Chanquoy (1997; akt. Alamargot ve Chanquoy, 2001) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini “Yüzey Yapı Değişiklikleri” ve “Anlamsal (Derin) Değişiklikler” olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Yüzey yapı değişiklikleri; noktalama işaretleri ve yazım yanlışlarına yönelik değişiklikler, büyük harf ve küçük harf kullanımı ve metnin yazımının dilbilgisel boyutta (özne-yüklem uyumu, zaman uyumu vb.) düzenlenmesini içerir. Anlamsal bir başka deyişle derin yapı değişiklikleri ise metnin anlamına, duygusuna yönelik yapılan değişikliklerdir. Bu değişiklikler; sözcük, tümce, öbek, önerme ve daha uzun bölümlerin eklenmesi, silinmesi, değiştirimi ve birbirleriyle yer değiştirmesi bağlamında gerçekleştirilen değişikliklerdir.

Yazma eğitimine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde, Türkçe alanyazında gözden geçirme-düzeltilme becerisini doğrudan konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan gerek yazma eğitimi ortamlarında gerek ders kitaplarında yazma sürecinin gözden geçirme-düzeltilme alt aşaması ile ilgili yeterince bilgi verilmediği görülmüştür. Bu durumla benzer biçimde Yıldız (2019) öğrencilerin yazma hakkındaki bilgi birikimi eksikliğinin, yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine ve kaygı düzeylerinin artmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları bu durumun nedenlerinden birinin de Türkçe öğretmeni adaylarının, gözden geçirme-düzeltilme becerisine yönelik yeterli bilgi sahibi olmamalarının yanında sahip oldukları bilgi ve becerileri de yetkin biçimde aktaramamalarının olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi süreçlerinde gözden geçirme-düzeltilme alt aşamasını kullanma becerilerinin araştırıldığı çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin, gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmenin yollarından biri “Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Öğretim Modelini” (Self-Regulated Strategy Development) işe koşturmak. Harris, Graham, Mason ve Friedlander’in (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modeli temel alınarak Sherman ve De La Paz (2015) tarafından geliştirilen FIX (Düzeltilme) stratejisinin aşamaları şunlardır: Tartışma, artalan bilgisini geliştirme, örneklendirme, belleğe alma, destekleme, bağımsız edim.

Sherman ve De La Paz (2015) ÖDSGE’nin altı aşamasını FIX ile şöyle açıklamıştır: Birinci aşama: Tartışma. Öğretmenler FIX’i açıklar ve stratejiye yönelik genel bir görünüm oluşturur. İkinci aşama: Artalan bilgisini geliştirme. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin bölümlerini, dört temel öğretim stratejisi (ekleme, yer değiştirme, silme, yeniden yazma) yardımıyla gözden geçirmeleri sağlanır. Üçüncü aşama: Örneklendirme. Öğretmenler sesli düşünerek ve öz-düzenleme ifadelerini kullanarak gözden geçirme sürecini örneklendirir. Dördüncü aşama: Belleğe alma. Öğrenciler anımsatıcılar yardımıyla yeni stratejiyi belleklerinde tutmaya çalışır. Beşinci aşama: Destekleme. Önce öğretmen yardımı ile sonra küçük gruplar biçiminde birkaç metin gözden geçirilir. Altıncı aşama: Bağımsız edim. Öğretmenler öğretim sürecindeki desteklerini sistematik olarak azaltır ve öğrenciler yeni stratejiyi bağımsız olarak kullanmaya başlar.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerileri üzerine odaklanılmasının ve bu bağlamda yapılacak çalışmaların yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilmenin etkili bir biçimde kullanılması konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışmanın amacı, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin (ÖDSGE), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir.

### **Alt Problemler**

1. Katılımcıların, ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri biçimsel ve anlamsal değişikliklerin ön-test ve son-test sıklıkları nasıldır?
2. Katılımcıların, ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri biçimsel ve anlamsal değişikliklerin ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Katılımcıların ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri toplam biçimsel ve anlamsal değişiklik ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Katılımcıların; ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma türündeki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma ön-test ve son-test sıklıkları nasıldır?

5. Katılımcıların; ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma türündeki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, uygulama süreci, verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin (ÖDSGE) öğrencilerin yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerilerine etkisini saptamak amacıyla zayıf deneysel desenlerden, tek grup ön-test ve son-test deneysel desenle yapılandırılmıştır. Tek grup ön-test ve son-test deneysel desende, tek grup üzerinde yapılan uygulamalarla işlemin etkisi belirlenir. Bu amaçla bağımlı değişkene yönelik katılımcılardan elde edilen ölçümler, uygulama öncesinde ön-test, uygulama sonrasında son-test yardımıyla test edilir. Ayrıca uygulama süreci boyunca aynı ölçme araçları ve deneklerle çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet üniversitesine devam etmekte olan 3. sınıf Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 3. sınıf öğrencilerinin oluşturmasının nedeni bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin “Yazma Eğitimi” dersini almakta olmasıdır. Katılımcıların Türkçe öğretmeni adaylarından seçilmesinin nedeni ise öğretmen adaylarının yazma sürecinin her aşamasını yetkinlikle sürdürebilmesinin gerekli olmasıdır. Ayrıca öğretmen adayları, öz-düzenleme becerilerini geliştirerek meslek yaşamlarında öğrencilerine rehberlik etmelidir. Gömleksiz ve Demiralp (2012) öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin



geliştirilmesinin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin başarılı olmasında etkili olabileceğini belirtmiştir.

Çalışma grubu, araştırmaya hız ve kolaylık kazandırmak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme bağlamında belirlenmiştir. Buna ek olarak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme de kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli niteliklere sahip olan gözlem birimleriyle çalışılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Araştırmanın ölçütü tez konusuna uygun olduğu düşüncesiyle öğrencilerin lisans düzeyinde “Yazma Eğitimi Dersi”ni almakta olmasıdır. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim/öğretim yılında, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan 3B sınıfı öğrencileri, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 3B sınıfı öğrencileri, 22’si erkek 34’ü kadın olmak üzere toplam 56 öğrenciden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araç ve Teknikleri**

Zayıf deneysel desenlerden, tek grup ön-test ve son-test deneysel desenle yapılandırılan çalışmada, katılımcılar tarafından üretilen metinler farklı sınıflandırmalar kullanılarak ön-test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada elde edilen veriler öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimi ÖDSGE öncesi ve sonrası katılımcıların oluşturduğu taslak metinler ve gözden geçirilip düzeltilmiş metinler yoluyla elde edilmiştir.

*Yazılı Metinlerde Yer Alan Sapmaları Tanımlama ve Sınıflandırma Formu* Çetinkaya (2020) tarafından geliştirilmiş bir formdur. Bu form oluşturulurken alanyazında yer alan gözden geçirme-düzeltilme sınıflandırmalarından (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Sommers, 1980; Monahan, 1984) yönelimle, yazılı metinlerde bulunan sapmaları sınıflandırmak ve tanımlamak amacıyla oluşturulan sınıflandırma, biçimsel ve anlamsal olmak üzere iki temel boyut altında yedi ulam belirlenerek oluşturulmuştur. Biçimsel boyut; “yazım, noktalama ve dilbilgisel sapmalar” olmak üzere üç alt ulamda sınıflandırılırken anlamsal boyut ise “başlık, paragrafta birlik, tutarlılık, içerik eksikliği” olmak üzere dört alt ulamda sınıflandırılmıştır. Bu formda yer alan “ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma” alanyazında sıklıkla söz edilen sınıflandırma öğeleridir. Bu yüzden bu çalışma için yalnızca bu öğeler seçilmiştir ve katılımcılar tarafından üretilen metinlerden oluşan ön-test ve son-testlerde bu öğeler değerlendirilmiştir.

Öz-düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Harris, Graham, Mason ve Friedlander'in (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modeli temel alınarak Sherman ve De La Paz (2015) tarafından geliştirilen FIX (Düzeltilme) stratejisi uygulamasıdır. Sekiz haftalık bu uygulama sürecinin ayrıntıları aşağıdaki başlık altında sunulmaktadır.

### Uygulama Süreci

ÖDSGE'nin uygulanması sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilere, sekiz hafta boyunca yaklaşık 45'er dakikalık eğitimler verilmiştir. Diğer yandan, tüm dünyada etkisini sürdüren koronavirüs salgını nedeniyle üniversiteler eğitimlerini uzaktan sürdürmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle uygulamanın ilk dört haftası yüz yüze, ikinci dört haftası ise uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Uygulamada, Harris, Graham, Mason ve Friedlander'in (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modeli temel alınarak Sherman ve De La Paz (2015) tarafından geliştirilen FIX (Düzeltilme) stratejisi kullanılmıştır. Stratejinin temel aşamaları ve işleyişine ilişkin bilgiler Şekil 2.'deki gibidir:



Şekil 2. Düzeltme (FIX) öğretim modeli aşamaları

Şekil 2.'den hareketle Sherman ve De La Paz'ın (2015) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin ilk iki aşamasının (Tartışma ve artalan bilgisini geliştirme.) yerlerini değiştirerek yeniden düzenledikleri ve FIX'e uyarladıkları görülmektedir. FIX (Düzeltilme) Stratejisinin aşamaları Şekil 3.'teki gibidir:

Strateji aşamaları	Açıklama
Metnin bileşenlerine odaklanma	Metnini oku. Kırmızı kartı kullanarak metninin önemli bölümlerini geliştir.
Sorunları belirleme	Metnini tekrar oku. Sarı karttaki yönergeleri izle.
Değişiklikleri gerçekleştirme	Değişiklikleri yap (sarı karta bak) ve yazının anlamlı olup olmadığını kontrol et.

### **Birinci Aşama: Metnin bileşenlerine odaklan** (kırmızı karta kopyala)

Savım (ya da düşünce anlatımı) iletiyi karşılıyor mu?

Yeterli tanıtım (gerekçelendirme/nedenlendirme) var mı?

Ayrıntılandırıdım mı (açıklama, örnek kullanımı, ya da olayları betimleme)?

Sonucum düşüncelerimi özetliyor mu?

### **İkinci Aşama: Sorunları tanımlama** (sarı kâğıda kopyala ve vurgulayıcı -fosforlu kalem-kullan)

Temel dayanak okuyucunun dikkatini çekiyor mu?

Temel dayanak anlamlı (mantıklı) ve doğru geliyor mu?

Bu tümce benim düşüncemi gerçekten destekliyor mu? Ana düşünceden uzaklaşıyor muyum?

İnsanlar ne demek istediğimi anlar mı? Okuyucumun daha fazla bilgiye gereksinimi var mı?

Düşünce tam olarak oluşturulmuş mu? Daha fazla ayrıntılandırıdım gerekiyor mu?

Kendimi tekrar ediyor muyum?

Sorun.....

### **Üçüncü Aşama: Değişiklikleri gerçekleştirme** (yeşil karta kopyala)

Ekle
Yer değiştir
Sil
Yeniden yaz

Şekil 3. Gözden geçirme-düzeltilme stratejileri (Sherman ve De la Paz, 2015'ten akt. Çetinkaya, 2019)

Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimi odağında hazırlanan FIX düzeltme stratejisine yönelik hazırlanmış bir gözden geçirilmiş metin örneği Şekil 4’te görülmektedir.

Savım iletiyi karşılıyor mu? Evet! Temel dayanak okuyucunun dikkatini çekiyor mu? Hayır!

[Herhangi biri bana istediğim yere gitme şansı verdiğinde kütüphaneyi seçiyorum.]

(+) Ekle!  
Tüm favori yerlerimin içinden

1 Burada huzur içinde ve sessizce kitap okuyabiliyorum. Ayrıca burada, ödüller kazanabileceğim ve [zamanı okumak için kullanabileceğim] eğlenceli kitap fuarları var. Yeterli tanım(gerekçeleştirme) nedenlendirme var mı? Evet! 3 tane var

Yeniden yaz!

Bu tümceyi böyle mi başlatmalıyım? Hayır!

Öncelikle, tüm kütüphanelerde elbette harika kitaplar var. [Fantezi bilim kurgu kitapları aynı rafta duruyor. Kitapların yanında kasetler ve CD’ler var.] Şeytanlar çağındaki dinazorlar her zaman okunmalıdır. 2 sözü yeniden yaz! İnsanlar ne demek istediğimi anlar mı? Fikrimi destekleyecek biçimde yeniden yazmalıyım!

(+) Ekle!  
Ne okumak istediğini ekle! ... okumayı severim.

(+) daha fazla Ekle!  
Başa taşı!

[Kütüphanenin sevdiğim bir diğer özelliği ise sessiz olması. Çok huzurlu. Burada okuyabilir ve yalnız kalabilirim. [Böylece okumam yarıda kesilmiyor.] Yeterli örneğim var mı? Daha fazla detaya ihtiyacım var!

Her şeyden önce kütüphanede kitap fuarları var. Ödül kazanabilirim. Zamanımı okuyarak harcamam için bir bahanem var. En önemlisi eğlenceli. Daha fazla ayrıntılandırabilir miyim? Bu fikir uygun görünmüyor?

Yeniden yaz! Evet!

[Neticede kütüphane harika. Kitaplar, kitap fuarları ve sessizlik harika. Kütüphaneye gitmek her zaman eğlencelidir.]

Sonucum fikirlerimi özetliyor mu? Hayır sonucum fikirlerimi özetlemiyor. İfadelerimi tekrarladım gibi görünüyor. Daha çok yaz!

Şekil 4. Stratejiyi modellemek için basit bir deneme

Sherman ve De la Paz (2015)’dan uyarlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak analiz tekniğine karar vermede normallik bulgularına göre hareket edilmiştir. Normallik testlerinde üç ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlardan ilki istatistiksel bir hipotez yaklaşımı olarak KolmogorovSmirnov (K-S) ikincisi de ShapiroWilk testidir. Üçüncü test ise çarpıklık endeksinin istatistiksel olarak anlamlılığını sınanan ‘Z testi’ olarak belirlenmiştir. Her bir alt düzeyinde, belirlenen bu üç ölçütten en az ikisini sağlayan veri grubunun dağılımı normal kabul edilmiş ve bu veri grubuna parametrik analiz teknikleri (ilişkili örneklem t testi)

uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen gruplara ise parametrik olmayan analiz teknikleri (Wilcoxon Sıra İşaretleri testi) uygulanmıştır.

İlk olarak öğrenci metinleri Çetinkaya (2020) tarafından alanyazında yer alan gözden geçirme-düzeltilme sınıflandırmalarından (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Monahan, 1984; Sommers, 1980) hareketle, yazılı metinlerde bulunan sapmaları sınıflandırmak ve tanımlamak amacıyla oluşturulan sınıflandırma bağlamında incelenmiştir. Öğrencilerin ön-test ve son-test karşılaştırmaları normallik bulguları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Buna göre; yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarındaki normal dağılımdan sapma olduğu saptanmış, bu doğrultuda karşılaştırmalar Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanarak yapılmıştır. Diğer ulamlarda (Dilbilgisel sapmalar, başlık, paragrafta birlik) normal dağılım gözlemlenmiş ve karşılaştırmalarda ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğrenci metinleri, ÖDSGE’de ve alanyazında yer alan sınıflandırmalarda (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Monahan, 1984; Sommers, 1980) en çok üzerinde durulan “ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma” türündeki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini içerme durumları bağlamında da değerlendirilmiştir. Normallik testi sonucunda; silme, değiştirim ve yeniden yazma ulamlarında normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Bu ulamlarda karşılaştırma yapmak amacıyla ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Diğer ulamlarda (ekleme, yer değiştirme, bölme, birleştirme) normalden sapma olduğu belirlenmiş, bu ulamlardaki karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmada ön-test ve son-test grup karşılaştırmalarının yanı sıra betimsel karşılaştırmalar da yapılmıştır. Betimsel karşılaştırmalar, betimsel istatistikler (yüzde, frekans, minimum-maksimum değerler) kullanılarak yapılmıştır. Veri analizleri SPSS 24,0 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmada, katılımcıların gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmede, Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi’nin (ÖDSGE) etkisini saptamak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olacak biçimde aşağıda verilmiştir.

## Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Biçimsel ve Anlamsal Değişiklikleri Kullanımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 1.

*Biçimsel ve Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular*

	Alt ulam	Kappa Katsayısı	Uyum Düzeyi
Biçimsel	Yazım (ön-test)	0,74	İyi
	Yazım (son-test)	0,77	İyi
	Noktalama (ön-test)	0,77	İyi
	Noktalama (son-test)	0,81	Çok iyi
	Dilbilgisel sapmalar (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Dilbilgisel sapmalar (son-test)	1,00	Çok iyi
Anlamsal	Başlık (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Başlık (son-test)	1,00	Çok iyi
	Paragrafta birlik (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Paragrafta birlik (son-test)	1,00	Çok iyi
	Tutarlılık (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Tutarlılık (son-test)	1,00	Çok iyi
	İçerik eksikliği (ön-test)	1,00	Çok iyi
	İçerik eksikliği (son-test)	1,00	Çok iyi

Tablo 1’de yazılı metinlerde yer alan sapmaları tanımlama ve sınıflandırma formuna yönelik puanlayıcı güvenirliklerine yer verilmiştir. Biçimsel ve anlamsal boyut alt ulamlarının puanlayıcı güvenirliklerini sınamak amacıyla CohenKappa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; biçimsel sınıflandırma ulamlarından yazım (ön-test ve son-test) ve noktalama (ön-test) ulamlarında uzmanlar arası uyum iyi; diğer ulamlarda ise [noktalama (son-test), dilbilgisel sapmalar (ön-test ve son-test), başlık (ön-test ve son-test), paragrafta birlik (ön-test ve son-test), tutarlılık (ön-test ve son-test), içerik eksikliği (ön-test ve son-test)] çok iyi düzeyde uyum olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

*B biçimsel-Anlamsal Sınıflandırmalara İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Toplam Katılımcı Sayısı	Hatasız Katılımcı Sayısı	Toplam Hata Sayısı	
B biçimsel	Yazım (ön-test)	43	23	19
	Yazım (son-test)	43	34	12
	Noktalama (ön-test)	43	22	30
	Noktalama (son-test)	43	36	7
	Dilbilgisel sapmalar (ön-test)	43	4	274
	Dilbilgisel sapmalar (son-test)	43	2	299
Anlamsal	Başlık (ön-test)	43	37	6
	Başlık (son-test)	43	28	15
	Paragrafta birlik (ön-test)	43	24	42
	Paragrafta birlik (son-test)	43	7	81
	Tutarlılık (ön-test)	43	19	47
	Tutarlılık (son-test)	43	0	196
	İçerik eksikliği (ön-test)	43	35	17
	İçerik eksikliği (son-test)	43	4	141

Tablo 2’de biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarına ait betimsel istatistikler verilmiştir. Tabloda sunulan verilere göre, 43 katılımcının yer aldığı yazım ulamının ön-test uygulamasında 23 katılımcıda herhangi bir yazım sorunu gözlemlenmezken son-test uygulamasında bu sayı 34 katılımcıya yükselmiştir. Hatasız öğrenci sayısındaki bu artış toplam hata sayısına da yansımış, ön-test uygulamasında toplamda 19 yazım sorunu gözlemlenirken bu sayı son-test uygulamasında 12’ye düşmüştür. Noktalama ulamında da benzer bir durum gözlemlenmiş, ön-test uygulamasında 22 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 36’ya çıkmıştır. Buna paralel olarak, noktalama ulamının ön-test uygulamasında 30 olan hata sayısı son-test uygulamasında 7’ye düşmüştür. Dilbilgisel sapmalar ulamında ise hatasız öğrenci sayısında tersine bir durum yaşanmış, ön-test uygulamasında 4 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 2’ye düşmüştür. Hatasız öğrenci sayısındaki bu düşüş toplam hata sayısında artışa neden olmuştur. Dilbilgisel sapmalar ulamının ön-test uygulamasında 274 olan hata sayısı son-test uygulamasında 299’a yükselmiştir. Anlamsal sınıflandırma ulamlarından olan başlık ulamına bakıldığında,

dilbilgiselsapmalar ulamıyla benzer bir durum yaşandığı belirlenmiştir. Ön-test uygulamasında 37 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 28'e düşmüş; toplam hata sayısı ise 6'dan 15'e yükselmiştir. Paragrafta birlik ulamına bakıldığında, ön-test uygulamasında 24 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 7'ye düşmüş, toplam hata sayısı ise 42'den 81'e yükselmiştir. Hatasız öğrenci sayısındaki bu düşüş tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarında da gözlemlenmiş; tutarlılık ulamında 19'dan sıfıra, içerik eksikliği ulamında ise 35'ten 4'e düşmüştür. Bu düşüşler toplam hata sayısında artışları beraberinde getirmiştir. Toplam hata sayısı tutarlılık ulamında 47'den 196'ya, içerik eksikliği ulamında ise 17'den 141'e çıkmıştır. Tablo 4.1'de sunulan verilere göre, hatasız öğrenci sayısındaki en büyük düşüş (35'ten 4'e) ve toplam hata sayısındaki en büyük artış (17'den 141'e) içerik eksikliği ulamında gerçekleşmiştir. Yazım ve noktalama ulamlarında hem hatasız öğrenci sayısında artış hem de toplam hata sayısında düşüş meydana gelmiştir. Diğer ulamların tamamında hem hatasız öğrenci sayısında düşüş hem de toplam hata sayısında artış yaşanmıştır. Bu bulgular, katılımcıların yazım ve noktalama açısından gözden geçirme-düzeltilme sıklıklarının düştüğüne işaret ederken dilbilgisel sapmalar, başlık, paragrafta birlik, tutarlılık ve içerik eksikliği konusunda gözden geçirme-düzeltilme sıklıklarının arttığını göstermektedir.

Tablo 3.

*Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Normallik Testi Bulguları*

Test	K-S Testi	Çarpıklık	Z İstatistiği	Basıklık	Karar
Yazım	0,000	-0,717	-1,99	2,997	Normal Değil
Noktalama	0,000	1,125	3,12	1,966	Normal Değil
Dilbilgisel sapmalar	0,200	0,296	0,82	1,423	Normal
Başlık	0,000	0,102	0,28	-0,325	Normal
Paragrafta birlik	0,010	-0,221	-0,61	0,227	Normal
Tutarlılık	0,001	-1,109	-3,07	3,251	Normal Değil
İçerik eksikliği	0,000	-0,916	-2,54	0,788	Normal Değil

Tablo 3'te katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında biçimsel ve anlamsal öğelere yönelik normallik testi bulguları verilmiştir. Normalliğe karar vermede Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçları ( $p>0,05$ ), Z istatistiği ( $p<1,96$ ) ve çarpık ve basıklık değeri ( $\pm 1$ ) ölçüt olarak belirlenmiş, iki ölçütü sağlayan faktörler normal olarak kabul edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, biçimsel öğelerden dilbilgisel sapmalar, anlamsal öğelerden başlık ve paragrafta birlik ulamlarının en az iki



ölçütü sağladığı görülmüştür. Buna karşın, biçimsel öğelerden yazım ve noktalamanın, anlamsal öğelerden ise tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarının normal dağılım için gerekli olan en az iki ölçütü sağlamadığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında, dilbilgisel sapmalar, başlık ve paragrafta birlik ulamlarında katılımcıların ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik analiz tekniklerinden ilişkili örneklem t testi; yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarında ise parametrik olmayan analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 4.

*Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Testler	S	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Dilbilgisel sapmalar (ön-test)	43	6,37	5,47	42	-0,625	0,535
Dilbilgisel sapmalar (son-test)	43	6,95	4,40			
Başlık (ön-test)	43	0,14	0,35	42	-2,288	0,027*
Başlık (son-test)	43	0,35	0,48			
Paragrafta birlik (ön-test)	43	0,98	1,28	42	-2,925	0,006*
Paragrafta birlik (son-test)	43	1,88	1,40			

\* p<0,05

Tablo 4’te katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında biçimsel öğelerden dilbilgisel sapmalar ile anlamsal öğelerden başlık ve paragrafta birlik ile ilgili öğelerin gözlemlenme durumlarına ait karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Tablo 4.4.’te de görüldüğü gibi, katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında başlık ( $t_{42}=-2,288$ ;  $p<0,05$ ) ve paragrafta birlik ( $t_{42}=-2,925$ ;  $p<0,05$ ) ile ilgili öğeleri içermeye durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Buna karşın, katılımcıların ön-test ve son-test uygulamaları arasında biçimsel öğelerden dilbilgisel sapmaları bulundurma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $t_{42}=-0,625$ ;  $p>0,05$ ). Anlamlı farklılaşmanın olduğu başlık ve paragrafta birlik ulamlarının ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların başlık ulamını son-test uygulamasında ( $\bar{X}=0,35$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=0,14$ ) oranla daha fazla uyguladığı görülmüştür. Benzer durum, paragrafta birlik ulamında da görülmüş, katılımcıların son-test uygulamasındaki metinlerinde ( $\bar{X}=1,88$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=0,98$ ) göre daha fazla paragrafta birlik ile ilgili değişiklikler saptanmıştır.

Tablo 5.

*Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Yazım (son-test)- Yazım (ön-test)	Negatif Sıralar	17	12,88	219,00	-1,552	0,121
	Pozitif Sıralar	8	13,25	106,00		
	Eşit Sıralar	18				
	Toplam	43				
Noktalama (son-test)- Noktalama (ön-test)	Negatif Sıralar	18	14,36	258,50	-3,128	0,002*
	Pozitif Sıralar	6	6,92	41,50		
	Eşit Sıralar	19				
	Toplam	43				
Tutarlılık (son-test)- Tutarlılık (ön-test)	Negatif Sıralar	2	8,25	16,50	-5,465	0,000*
	Pozitif Sıralar	40	22,16	886,50		
	Eşit Sıralar	1				
	Toplam	43				
İçerik eksikliği (son-test)- İçerik eksikliği (ön-test)	Negatif Sıralar	2	3,50	7,00	-5,309	0,000*
	Pozitif Sıralar	36	20,39	734,00		
	Eşit Sıralar	5				
	Toplam	43				

\* p&lt;0,05

Tablo 5’te katılımcıların biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarından yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliğinin ön-test ve son-test uygulamalarındaki durumlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların noktalama ( $Z=-3,128$ ,  $p<0,05$ ), tutarlılık ( $Z=-5,465$ ,  $p<0,05$ ) ve içerik eksikliği ( $Z=-5,309$ ,  $p<0,05$ ) ulamlarının ön-test ve son-test uygulamalarındaki puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşırken yazım ulamının ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $Z=-1,552$ ,  $p>0,05$ ). Ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında, noktalama konusunda katılımcıların son-testte gelişim gösterdikleri (ön-test=0,69; son-test=0,15); tutarlılık (ön-test=1,09; son-test=4,56) ve içerik eksikliği (ön-test=0,40; son-test=3,28) konusunda ise son-testte ön-test uygulamalarına oranla daha fazla hata yapıldığı belirlenmiştir.

## Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Ekleme, Silme, Değişirir, Yer Değişirir, Bölme, Birleşirir ve Yeniden Yazma Türündeki Gözden Geçirir-Düzelirir Stratejilerini Kullanımlarına Yönelik Bulgular

Tablo 6.

### *Gözden Geçirir-Düzelirir Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirirliklerine Ait Bulgular*

Alt ulam	Kappa Katsayısı	Uyum Düzeyi
Ekleme (ön-test)	0,97	Çok iyi
Ekleme (son-test)	0,89	Çok iyi
Silme (ön-test)	0,97	Çok iyi
Silme (son-test)	0,94	Çok iyi
Değişirir (ön-test)	0,95	Çok iyi
Değişirir (son-test)	1,00	Çok iyi
Yer değişirir (ön-test)	1,00	Çok iyi
Yer değişirir (son-test)	1,00	Çok iyi
Bölme (ön-test)	1,00	Çok iyi
Bölme (son-test)	0,93	Çok iyi
Birleşirir (ön-test)	1,00	Çok iyi
Birleşirir (son-test)	0,88	Çok iyi
Yeniden yazma (ön-test)	0,97	Çok iyi
Yeniden yazma (son-test)	1,00	Çok iyi

Tablo 6’da alanyazında sıklıkla yer alan ekleme, silme, değişirir, yer değişirir, bölme, birleşirir ve yeniden yazma türündeki geçirir-düzelirir stratejilerine yönelik puanlayıcı güvenirirliklerine yer verilmiştir. Uzmanlar arası uyum düzeylerini belirlemek için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yedi farklı gözden geçirir-düzelirir stratejisinin her birinde hem ön-test hem de son-test uygulamalarında uzmanlar arası uyum düzeyi “çok iyi” olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7.

*Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Toplam Katılımcı Sayısı	Strateji Kullanan Katılımcı Sayısı	Strateji Kullanmayan Katılımcı Sayısı	Toplam Strateji Sayısı
Ekleme (ön-test)	43	30	13	96
Ekleme (son-test)	43	41	2	159
Silme (ön-test)	43	34	9	107
Silme (son-test)	43	36	7	103
Değiştirme (ön-test)	43	33	10	129
Değiştirme (son-test)	43	29	14	85
Yer değiştirme (ön-test)	43	6	37	6
Yer değiştirme (son-test)	43	26	17	44
Bölme (ön-test)	43	7	36	8
Bölme (son-test)	43	9	34	12
Birleştirme (ön-test)	43	9	34	12
Birleştirme (son-test)	43	5	38	7
Yeniden yazma (ön-test)	43	26	17	64
Yeniden yazma (son-test)	43	37	6	136

Tablo 7’de düzeltme-gözden geçirme stratejilerine ait betimsel istatistiksel verilmiştir. Buna göre, ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma stratejilerini kullanan katılımcı sayısı son-test uygulamasında ön-test uygulamasına oranla artarken değiştirme ve birleştirme stratejilerini kullanan katılımcı sayısı son-test uygulamasında ön-test uygulamasına nazaran düşmüştür. Bu durum, her bir stratejideki toplam strateji sayısını da doğrudan etkilemiştir. Strateji kullanan katılımcı sayısındaki artışa paralel olarak ekleme (96’dan 159’a), yer değiştirme (6’dan 44’e), bölme (8’den 12’ye) ve yeniden yazma (64’ten 136’ya) stratejilerinde kullanılan toplam strateji sayısı son-test uygulamalarında artarken değiştirme (129’dan 85’e) ve birleştirme (12’den 7’ye) stratejilerinde ise azalmıştır. Ancak, silme stratejisini kullanan katılımcı sayısı artarken kullanılan toplam strateji sayısında düşüş (107’den 103’e) görülmüştür. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, strateji kullanan katılımcı sayısında (6’dan 26’ya) ve kullanılan toplam strateji sayısındaki (6’dan 44’e) en büyük artış yer değiştirme stratejisinde gerçekleşmiş; bu stratejiyi yeniden yazma stratejisi izlemiştir.

Tablo 8.

*Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Normallik Testi Bulguları*

Test	K-S Testi	Çarpıklık	Z İstatistiği	Basıklık	Karar
Ekleme	0,046	-0,382	-1,06	2,335	Normal Değil
Silme	0,093	0,053	0,15	1,684	Normal
Değiştirim	0,089	0,390	1,08	1,463	Normal
Yer değiştirme	0,000	-0,874	-2,42	0,819	Normal Değil
Bölme	0,000	-1,472	-4,08	4,491	Normal Değil
Birleştirme	0,000	0,019	0,05	6,926	Normal Değil
Yeniden yazma	0,078	-0,386	-1,07	-0,335	Normal

Tablo 8’de katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin normallik testi bulguları verilmiştir. Normalliğe karar vermede Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçları ( $p>0,05$ ), Z istatistiği ( $p<1,96$ ) ve çarpık ve basıklık değeri ( $\pm 1$ ) ölçüt olarak belirlenmiş, iki ölçütü sağlayan faktörler normal olarak kabul edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerinin en az iki ölçütü sağladığı görülmüştür. Buna karşın ekleme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme stratejilerinde ise normallik için gerekli olan en az iki ölçütün sağlanmadığı saptanmıştır. Bu bulgular sonucunda; silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerinde katılımcıların ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik analiz tekniklerinden ilişkili örneklem t testi; ekleme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme stratejilerinde ise parametrik olmayan analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 9.

*Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Testler	S	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Silme (ön-test)	43	2,48	2,66	42	0,144	0,886
Silme (son-test)	43	2,40	2,30			
Değiştirim (ön-test)	43	2,99	3,38	42	1,867	0,069
Değiştirim (son-test)	43	1,98	2,51			
Yeniden yazma (ön-test)	43	1,48	1,67	42	-3,761	0,001*
Yeniden yazma (son-test)	43	3,16	2,53			

\* $p<0,05$ 

Tablo 9.’da katılımcıların silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerini kullanma durumlarının ön-test ve son-test uygulamaları arasındaki karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz

sonucunda, katılımcıların silme ( $t_{42}=0,144$ ;  $p>0,05$ ) ve değiştirim ( $t_{42}=1,867$ ;  $p>0,05$ ) stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken yeniden yazma stratejisinden yararlanma açısından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ( $t_{42}=-3,761$ ;  $p<0,05$ ). Grup ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların son-test uygulamasında ( $\bar{X}=3,16$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=1,48$ ) oranla yeniden yazma stratejisinden daha fazla yararlandığı belirlenmiştir.

Tablo 10.

*Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ekleme (son-test)- Ekleme (ön-test)	Negatif Sıralar	11	18,77	206,50	-2,574	0,010*
	Pozitif Sıralar	28	20,48	573,50		
	Eşit Sıralar	4				
	Toplam	43				
Yer değiştirme(son-test)- Yer değiştirme (öntest)	Negatif Sıralar	3	9,50	28,50	-4,110	0,000*
	Pozitif Sıralar	25	15,10	377,50		
	Eşit Sıralar	15				
	Toplam	43				
Bölme (son-test)- Bölme (ön-test)	Negatif Sıralar	7	7,50	52,50	-0,453	0,651
	Pozitif Sıralar	8	8,44	67,50		
	Eşit Sıralar	28				
	Toplam	43				
Birleştirme (son-test)- Birleştirme (ön-test)	Negatif Sıralar	8	6,81	54,50	-1,258	0,208
	Pozitif Sıralar	4	5,88	23,50		
	Eşit Sıralar	31				
	Toplam	43				

\*  $p<0,05$

Tablo 10’da katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında ekleme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi, katılımcıların ekleme ( $Z=-2,574$ ,  $p<0,05$ ) ve yer değiştirme ( $Z=-4,110$   $p<0,05$ ) stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma saptanmış; bölme ( $Z=-0,453$ ,  $p>0,05$ ) ve birleştirme ( $Z=-1,258$ ,  $p>0,05$ ) stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Anlamlı farklılaşmanın gerçekleştiği ekleme ve yer değiştirme stratejilerinin ön-test ve son-test

ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların ekleme ve yer değiştirme stratejilerinin son-testlerindeki ortalamaların (ekleme=3,70; yer değiştirme=1,02) ön-testlere (ekleme=2,23; yer değiştirme=0,14) oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) sonrasında adayların, anlamsal değişiklikleri daha sık gerçekleştirmeye başladıkları görülmüştür. Katılımcıların ön-test metinlerinde, biçimsel değişiklik alt ulamlarından yazım ve noktalamaya yönelik gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini daha sık gerçekleştirdikleri ancak eğitimden sonra biçimsel değişiklik alt ulamlarından dilbilgisel sapmanın yanında anlamsal değişiklik alt ulamlarının tümüne (başlık, paragrafta birlik, tutarlılık, içerik eksikliği) yönelik değişiklikleri daha sık gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, katılımcıların metnin yüzey yapı ve derin yapısına yönelik gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini kavradıkları ve metnin anlamına yönelik değişikliklere öncelik vermeye başladıkları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde, Becker (2006) deneyimsiz yazarların gözden geçirme-düzeltilme sürecinde genellikle yüzey yapı değişikliklerini gerçekleştirdiklerini saptamıştır. Uzman yazarların ise süreci öz-yinelemeli biçimde sürdürdükleri ve daha kapsamlı gözden geçirme-düzeltilmeler yaparak geçirdiklerini belirlemiştir. Sommers (1980) öğrenci yazarlar ve deneyimli yazarların gözden geçirme-düzeltilme gelişimlerinin yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmada, öğrenci yazarların metinlerini daha önce öğrendikleri kurallara uygun biçimde gözden geçirdiğini ancak deneyimli yazarların gözden geçirme-düzeltilmeyi yinelemeli bir süreç içerisinde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. ÖDSGE sonucunda katılımcıların anlam değişikliklerine odaklanma sıklığının artmasında, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinin ve gözden geçirme-düzeltilme sürecinde bu becerileri kullanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucu, Graham (1997) tarafından prosedürel desteğin öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmayla, destek alan öğrencilerin anlam değişikliklerine odaklanma sıklığının artması bağlamında benzerlik göstermektedir. Diğer bir çalışmada, De La Paz, Swanson ve Graham (1998) yönetici kontrolünün öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve anlam değişikliklerini kullanma sıklıklarını artırdığını belirtmektedir. Buna ek olarak Faigley ve Witte (1981) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerinde akran gözden geçirme önerilerinin etkisini incelediği çalışmada, en fazla değişiklik yapan öğrencilerin daha çok

anlam boyutunda değişiklikler yaptığını; daha az değişiklik yapanların ise çoğunlukla yüzey yapı değişiklikleri yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada katılımcıların, ön-test ve son-test uygulamalarında anlamsal değişikliklerin başlık ve paragrafta birlik alt ulamlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ancak biçimsel değişikliklerin dilbilgisel saptamalar alt ulamında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Buna bağlı olarak katılımcıların başlık ve paragrafta birlik alt ulamlarına yönelik değişiklikleri daha sık gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ÖDSGE sonucunda katılımcıların, öz-düzenleme ifadelerini kullanarak metnin derin yapısına yönelik sorgulamalar yapmaya başlamalarının ve metnin anlam boyutundaki değişikliklere odaklanmalarının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Benzer biçimde Harris, Graham, Mason ve Saddler (2010) ÖDSGE'nin öğrencilerin sürece etkin katılımlarını ve öz-düzenleme ifadelerini kullanmalarını sağladığını belirtmektedir.

Araştırmada, biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarından yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliğinin ön-test ve son-test uygulamalarındaki durumlarının karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarındaki puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Diğer yandan yazım ulamının ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca katılımcıların son-testte noktalama hatalarına odaklanmak yerine tutarlılık ve içerik eksikliği alt ulamalarına yönelik gözden geçirme-düzeltilmelere odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle ÖDSGE sonucunda katılımcıların, metnin bütününe yönelik gözden geçirme-düzeltilmeler yaptığı söylenebilir. Chanquoy (2001) 3. sınıftan 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyindeki öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme strateji kullanımlarını incelediği çalışmada, yüzey yapı değişiklikleri açısından yazım yanlışlarının düzeltilmesine odaklanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan anlam değişiklikleri açısından, metinlere sözcük veya metin bölümlerinin eklenmesi ve silinmesi üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, çalışmada katılımcıların içerik eksikliği ulamındaki gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini sıklıkla gerçekleştirmesiyle paraleldir.

Katılımcıların; ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma stratejilerini kullanma sıklıklarının arttığı ancak değiştirme ve birleştirme stratejilerini kullanma sıklıklarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak her bir gözden geçirme-düzeltilme stratejisinin toplam kullanım sayısı da farklılaşmıştır. Katılımcıların strateji kullanma sayısındaki artışa paralel olarak ekleme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma stratejilerinin toplam kullanım sayısı artarken



değiştirim ve birleştirme stratejilerinin kullanım sayısı azalmıştır. Ancak silme stratejisini kullanan katılımcı sayısı artarken kullanılan toplam strateji sayısında düşüş yaşanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre strateji kullanan toplam katılımcı sayısında ve kullanılan toplam strateji sayısında en büyük artışın yer değiştirme ve yeniden yazma stratejilerinde olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Becker (2006) bilişsel süreçlere dayalı modellerde yazılı metinlerin gözden geçirilmesini ele aldığı kitabında, deneyimsiz yazarların yeniden yazmayı ceza olarak gördüğünü ancak uzman yazarların yazma ve yeniden yazmayı, metin oluşturma süreçlerini verimli geçirmek açısından fırsat olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle katılımcıların ÖDSGE sonucunda, gözden geçirme-düzeltilme strateji kullanımları bakımından farkındalık kazandığı ve metinlerini geliştirmek amacıyla stratejileri daha sık kullanmaya başladıkları söylenebilir.

Katılımcıların silme ve değiştirim stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken yeniden yazma stratejisinden yararlanma açısından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların son-testte yeniden yazma stratejisini daha sık gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında, ekleme ve yer değiştirme stratejilerini kullanma durumları bakımından anlamlı bir farklılaşma saptanmış olsa da bölme ve birleştirme stratejilerini kullanma durumları bakımından böyle bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna bağlı olarak ekleme ve yer değiştirme stratejilerinin son-testlerdeki ortalamalarına göre katılımcıların ekleme ve yer değiştirme stratejilerini kullanma durumlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara, bu sonuçların yorumlanmasına ve bazı sınırlılıklara bağlı olarak aşağıdaki önerilere ulaşılabilir:

- Uygulama sürecinde öğretmen adaylarının gözden geçirme-düzeltilmeye dönük öz-düzenleme sorularını sıklıkla kullanmaları sağlanabilir. Öğretmen adaylarının sürece etkin katılımını sağlamak amacıyla süreçte yer verilen etkinlik sayısı artırılabilir.
- Gözden geçirme-düzeltilme sürecinde ÖDSGE veren öğretmenin/eğiticinin rolü önem arz etmektedir. Bu bağlamda süreçte öğretmen/eğitici, katılımcılara gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini ayrıntılı ve anlaşılır biçimde açıklamalıdır. Diğer yandan katılımcılara gözden geçirme-düzeltilme sürecinde rehberlik etmeli ve süreçte sık sık

uygulamalara/ekinliklere yer vermelidir. Bunlara ek olarak gözden geçirme-düzeltilme uygulamaları sırasında sesli ve sessiz gözden geçirme-düzeltilme yöntemlerini işe koşarak sürecin verimliliğini artırmalıdır.

- Bu çalışmada metin türü olarak yalnızca bilgilendirici metin türlerinden deneme üzerinde çalışılmıştır. Gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik yapılacak yeni çalışmalarda, tür odaklı yazma yaklaşımına göre belirlenmiş metin türlerinin de işe koşulması sağlanabilir.
- Gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik Türkçe alanyazında yeterli sayıda çalışma olmadığı bilgisinden hareketle, bu konuya yönelik daha fazla çalışma, özellikle farklı düzeylerdeki öğrencilerin katılımıyla yapılması sağlanabilir. Özellikle çevrimiçi, bilgisayar destekli, sesli, sessiz ve akran destekli gözden geçirme-düzeltilmelere yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, çalışmalara kontrol gruplarının eklenmesi de önemlidir.

### Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Aydın, S. (2019). Yazmanın planlanması. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. In A. Horningand A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory and Practice* (pp. 25-49). West Lafayette: ParlorPress.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., &Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, S. (2010). Benefitting from writing process method to improve written expression skills in primary education. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.

- Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing: Examples of textrevision. In J. H. M. Hamersand M. Overtoom (Eds.), *Inventory of European programmes for teaching thinking* (pp. 179-185). Utrecht: Sardes.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- Chien, Shih-Chieh. (2008). *A cognitive analysis of the relationships between Chinese EFL writers' strategy use and writing achievement performance*. Cambridge Occasional Ppers in Linguistics. <http://www.ling.cam.ac.uk/COPIL/papers/3-chien.pdf> sayfasından 21 Haziran, 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çetinkaya, G. (2019). Gözden geçirme ve düzeltme. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi içinde* (1. baskı, s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- De La Paz, S., Swanson, P. N., & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 448-460.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Collage Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Flower, L., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, J., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Gebhardt, R. C. (1983). Writing processes, revision and rhetorical problems: A note on three recent articles. *College Composition and Communication*, 34, 294-296.
- Gezmiş Ceyhan, N. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gömlüksiz, M. N. ve Demiralp, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(13), 777-795.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223-234.

- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2010). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Monahan, B. D. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 288-304.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison> sayfasından 21 Haziran, 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sherman, C. K., & De la Paz, S. (2015). FIX: A strategic approach to writing and revision for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 48, 93-101.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 297-327). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma ve değerlendirme modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195-209.

## Extended Abstract

### Purpose

Turkish language teaching processes are responsible for raising students as individuals who are able to express their feelings, thoughts and impressions through writing. This responsibility has led to different approaches to writing instruction. Recent approaches have focused on the processes of how students write instead of what they write. Thus process writing has lately become popular with its steps: planning, drafting, revising-editing and publishing. Revising-editing, which is operated at every phase of writing is important as it focuses on the issues to be revised and edited. It also includes the cognitive processes to be operationalized to achieve the necessary revision. The revising-editing phase accommodates the steps like adding, deleting, replacing, and rewriting.

Despite its significance, no research has been conducted on the revising-editing phase of process writing in Turkish language instruction. Thus this study aimed at determining the effect of self-regulated strategy development training (SRSD) on the development of review-proofreading skills in the writing process of pre-service Turkish language teachers as well as supplying the prospective teachers of Turkish language with necessary theoretical background of writing instruction.

### Method

In this study one group pre-test and post-test quasi-experimental design was used in order to determine the effect of self-regulated strategy development training (SRSD) on the development of review-proofreading skills in the writing process of pre-service Turkish language teachers.

The sample of the study is comprised of 56 third year pre-service teachers of Turkish language enrolled in a public university in Turkey assigned by convenience and criterion sampling techniques. The criterion for the sampling was that the participants were from those taking Writing Instruction course.

The quantitative data of the research were obtained through the draft and revised texts created by the participants before (pre-test) and after (post-test) the SRSD. During the treatment, the participants received an eight-week instruction from the researcher each lasting forty-five minutes.

The last four-week part of the instruction was delivered online due to the constraints caused by COVID-19 pandemic.

The collected data were analyzed through descriptive-content analysis techniques by using the form to define and classify the deviations in written texts and checking to what extent they include revision-correction strategies frequently used in the literature. Descriptive statistics, t-test, normality, and Wilcoxon signed-rank tests were used to answer the research questions.

## **Results and Discussion**

The quantitative results showed that the participants made more semantic changes in the post-test than the changes on the form. Participants made more changes about the form in the pre-test of the study while they performed more semantic changes (title, cohesion, coherence and lack of content) in the post-test. Besides, while a significant difference was determined between the punctuation, coherence and lack of content scores of the participants' formal and semantic classification sub-categories, no significant difference was found in the spelling dimension. Participants focused on coherence and lack of content revising-editing processes rather than punctuation errors. It was observed that the use of adding, deleting, replacing, dividing, and rewriting strategies for the use of strategies by the participants increased, but their use of substitution and merging strategies decreased, and their total strategy use increased.

Participants' use of rewriting strategy increased significantly between the pre-test and post-test. Likewise, the frequencies in the use of adding and replacing strategies increased significantly.

## **Conclusion**

This study aimed at determining the effect of self-regulated strategy development training (SRSD) on the development of review-proofreading skills in the writing process of pre-service Turkish language teachers as well as supplying the prospective teachers of Turkish language with necessary theoretical background of writing instruction. Findings from the study manifested that participants of the study focused on meaning based changes rather than form based changes in the post-test. Another important point is that as a result of self-regulated strategy development training (SRSD)

total strategy use frequency among the participants escalated. When the findings from this particular study and the ones in the literature, it could be stated that self-regulated strategy development training (SRSD) during process writing instruction effects the processes positively. Therefore, treatments like this could be used by and recommended to the practitioners, curriculum designers and material developers. Further studies could include different phases of process writing. In addition, students at different levels could be the participants of the future studies. Also more experimental studies could be conducted with control groups to accomplish stronger designs.

ETİK BEYAN: " Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 11.06.2020 tarih ve 34582 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "