



Üstbilişsel Etkinliklerin Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkililiğinin Karma Yöntem Araştırması ile İncelenmesi*

Muhammed TUNAGÜR** ve Lokman TURAN***

Öz: Bu araştırmanın amacı üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, üstbilişsel yazma farkındalıklarına ve yazma tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden biri gömülü desen kullanılmıştır. Bu amaçla bir müdahale uygulamasını içeren deneysel uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere üç farklı zamanda nitel veri sürece dâhil edilmiştir. Araştırmanın müdahale uygulaması, deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı ilinde bulunan iki farklı ortaokulun 8.sınıfında öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem sürecinde öncelikle basit tesadüfi örneklem yöntemi ile çalışmanın yürütüleceği okullar belirlenmiş ve sonrasında basit seçkisiz örneklem yöntemi ile 98 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Araştırma sürecinde geliştirilmiş olan üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulaması deney gruplarına 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sürecinde nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi; nicel verilerin analizinde ise normallik analizleri, Tek Faktörlü Kovaryans Analizi ve t testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular dâhilinde, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde, üstbilişsel yazma farkındalığının kazandırılmasında ve yazmaya yönelik olumlu tutum sergilenmesinde etkili bir yaklaşım olduğu; uygulama esnasında elde edilen dokümanların ve uygulama sonrasında yapılan görüşme süreçlerinin analizinden elde edilen bulguların nicel yöntemlerle elde edilen verilerle örtüştüğü ve nitel bulguların nicel bulguları yeterli düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucuna göre üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamasının 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisinde,

* Bu çalışma araştırmacının “Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine, Tutumlarına ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi: Karma Yöntem Çalışması” başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

** Arş. Gör. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E mail: mutunagur@hotmail.com Orcid: 0000-0002-6427-6431

*** Prof. Dr. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E mail: lokmanaturan@atauni.edu.tr Orcid: 0000-0002-8622-7753



üstbilişsel yazma farkındalıklarında ve yazma tutumlarında etkili bir program olduğu söylenebilir.

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

Investigation of the Effectiveness of Metacognitive Activities on Students' Informative Text Writing Skills, Attitudes and Metacognitive Writing Awareness with Mixed Method Research

Abstract: This study aimed to determine the effect of writing activities based upon metacognitive strategies to writing skills of informative texts and attitudes metacognitive awareness in writing. Among the mixed methods, embedded design is utilized. In this regard, qualitative data has been included in both before and after and during the empirical process including intervention at three different times. The intervention process of the study is conducted via the pre-test and post-test design of empirical designs. The study has been conducted with 8th grade students studying at two different secondary schools during the 2019-2020 academic year in Ağrı Province. In the process of sampling, firstly, the schools in which the study would be conducted have been determined via simple random sampling and then, the writing activities based upon the metacognitive strategies that are developed during process of research have been applied in experimental group for 10 weeks by determining both the experimental and control groups consisting of 98 students via random sampling. During the study, content analysis method is used in the analysis of qualitative data while normality, single factorial covariance analysis and T-test are utilized in the analysis of quantitative data. According to the findings, writing activity based upon metacognitive strategies is found as an effective approach in both developing the skills of writing informative texts in 8th grade students and gaining the awareness of metacognitive writing to the individuals and also exhibiting positive attitude toward writing activity and it is also revealed that data gathered both from the analysis of the documents during the research process and the findings that interviews after the research process shows similarities with the one that is obtained via quantitative methods and that qualitative data explains the qualitative one sufficiently. According to the results of the study, it can be claimed that writing activity based upon the metacognitive strategies is an effective programme in writing skills of informative texts, metacognitive awareness in writing and writing attitudes of 8th grade students and the qualitative data supports that result.

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

Giriş

Birey okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini eş zamanlı olarak günlük yaşamda kullanmakta ve kendini ifade etmede konuşarak ya da yazarak; bilgiye erişimde ise okuyarak veya dinleyerek dil yetisini işe koşturmaktadır. Bu becerilerin birbiri ile etkileşim halinde olması, dil becerilerine eşit derecede önem verilmesini gerektirmektedir.

Üretici dil becerisi olarak adlandırılan yazma becerisi, alıcı dil becerileri olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerilerine göre daha zor gelişmektedir (Camadan, 2020). Yazma becerisi, genel anlamda mekanik bir işleyiş olarak algılsa da aslında yazma eyleminin temelinde bilişsel süreçler bulunmaktadır (Güneş, 2007). Yazma becerisinin hem bilişsel hem duyuşsal hem de mekanik yönlerinin olması, üretim gerektiren bir süreç içermesi ve bu yönlerin birbiri ile etkileşim içinde yürütülmesi bu becerinin diğer becerilere göre daha zor ve daha geç gelişmesine neden olmaktadır (Olinghouse ve Santangelo, 2010). Nitekim yazma eyleminin sadece kelimeleri kâğıda dökme eylemi olmadığı zihinsel bir arka planı olduğu bilinmektedir. Bu sebeple bireyin yazma işlevini yerine getirmede bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini kullanmasına olanak sağlayacak bir yazma eğitiminin olması oldukça önemlidir.

Yazma eyleminde öğrencinin yazma sürecini denetlemesi ve kontrol etmesi gerekmektedir. Çünkü zihinsel yetilerini üretim için işe koşan öğrencinin düşündükleri ile yazdıklarının birbirinden kopuk olmaması adına metni tekrar okuması ve yazma sürecini izlemesi bir gereklilik olarak görülebilir (Hacker, Keener ve Kircher, 2009). Sözelimi yazma becerisinde belirli süreçlerin farkındalığı ve bilgi birikimi, hedeflenen başarıya ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü yazma planlama, düzenleme, kontrol etme, değerlendirme gibi aşamaları içinde barındıran üstbilişsel bir beceridir. Üstbilişe dayalı yazma eğitimi öğrencilerin hedef belirleme, planlama ve denetleme gibi bilişsel süreçlerine etki ederken çevreyle ve akranlarıyla etkileşim halinde olmaları ise duyuşsal süreçlerini etkiler (Müldür, 2017). Nitekim üstbiliş, yazılı bir metin üretiminde vazgeçilmez bir faktör olarak görülür. Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından yazma becerisi, uygulamalı üstbiliş süreci olarak ifade edilmektedir (Hacker, Keener ve Kircher, 2009).

Üstbiliş, bireylerin kendi bilgi alanlarını dünya ile entegre ederek ve deneyimleyerek kendi bilişsel süreçlerini geçmiş ve gelecekle bütünleştirdiği bir zihinsel süreçtir. Bu zihinsel



süreçte amaçladığı bilgi düzeyi ve bilgi erişimine yönelik çabalar bütünü düşünme ve en genel ifadeyle düşünmeyi düşünme olarak tanımlanmaktadır (Flavell, 1979). Bu bağlamda yazma süreci planlama, düzenleme ve gözden geçirme gibi birçok aşamayı içeren sistem ve üst düzey bilişsel beceriler gerektiren düşünsel bir süreçten oluşmaktadır (Bruning ve Horn, 2000). Mekanik, bilişsel ve duyuşsal birçok yapıya sahip olmasından ötürü alanyazında araştırmacılar tarafından yazmanın farklı boyutlarına vurgu yapılan tanımlamalar görülmektedir. Graham ve Harris (2005) karmaşık süreçleri barındıran, tanımlanabilmesi zor bir yapıya sahip olan ve birçok bilişsel süreci içeren bir yeti; Walker, (2005) kişinin bilgilerini ve becerilerini sistematik bir düzen içerisinde eşgüdümleyen bilinç üstü bir etkinlik olarak tanımlar.

Üst düzey düşünme becerilerini içeren yazma eyleminde, yetenekli yazarlar amaçladıkları hedeflerin gerçekleşme düzeyinden haberdardır. Çünkü yansıtıcı özelliğe sahip yazma becerisi hem yansıtıcı düşünme becerilerini hem de üstbilişi geliştirmektedir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin öğrenme stratejilerinin, öğrenme sürecinin, isteğinin ve bilgiyi üretme ile kavrama yollarının farkında olma durumudur (Breed, Mentz ve Westhuizen, 2014). Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde istenilen başarıya ulaşılması için üstbilişsel farkındalığa sahip olunması gerekmektedir. Bu farkındalık; öğrencilerin yazma süreçlerini anlamasını, izlemesini, değerlendirmesini ve bu süreç içerisindeki gereksinim duyduğu stratejileri düzenleyebilmesini ve kontrol edebilmesini kapsar. Yazmada başarı sağlanabilmesi ve bu becerinin geliştirilebilmesi, üstbilişsel yazma farkındalıklarının kazandırılmasına bağlıdır (Kansızoğlu, 2018). Flavell (1979) üstbilişsel stratejileri, öğrenme sürecinde belirlenen bir amaca ulaşmak için kullanılan davranışlar olarak tanımlarken Ataalkın, (2012) da bireyin bilişsel süreçlerini kontrol etmek amacıyla kullandığı fonksiyonlar olarak tanımlar. Brezin (1980) üstbilişsel stratejileri; planlama, katılma, kodlama, gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere sınıflandırmaktadır. Alanyazında ilgili araştırmacılar; tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere dört strateji üzerinde durmaktadır (Desoete, Roeyers ve Buysee, 2001; Schraw ve Moshman, 1995). Bu stratejiler öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirerek elde ettikleri üstbiliş bilgisini duruma uygun kullanma olanağı sunmaktadır (Schraw, 2001).

Yazma çalışmalarında öğrencilerin yetisini sınırlandıran uygulamaların yapılması, bu alanda öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini kısıtlamasına neden olmaktadır (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016). Yazma becerisini olumlu ve olumsuz etkileyen etkenlerin başında duyuşsal faktörler içinde olan yazmaya yönelik tutum yer almaktadır. Yazmaya yönelik tutum, öğrencilerin yazma eylemine karşı istekli oluşları ve ilgi duymaları ile ilgilidir. Yazmaya

ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrenciler, metin üretiminde sıkıntı yaşamakta ve ortaya etkili bir yazılı ürün koyamamaktadır. Böylece öğrencilerin yazma uygulamalarından uzak durdukları ve yazma motivasyonlarının düştüğü görülmektedir (Tavşanlı, 2019). Nitekim yazma uygulamalarının eksik kalışı, değerlendirmelerin sağlıklı yapılamaması, etkinliklerin eş güdümlü bir şekilde yürütülememesi bu becerinin kişiye özel bir beceri olduğu algısına neden olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencilerin yazma isteklerini azalmaktadır (Karatay, 2014).

Yazma becerisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bu çalışmaların yazma tür, strateji, teknik ve yöntemlerinin yazmaya olan etkisinin incelendiği ve çeşitli değişkenlerin yazma üzerindeki etkililiğinin tespitinin amaçlandığı (Ak, 2011; Arıcı ve Urgan, 2008; Bağcı Ayrancı, 2013; Can, 2009; Cavkaytar, 2009; Coşkun, 2006; Demir ve Çiftçi, 2019; Duran, 2010; Erdoğan, 2012; Kapar Kuvanç, 2008; Kırbas, 2006; Maltepe, 2006; Manay, 2017; Sallabaş, 2007; Sever, 2013; Şimşek 2000; Tekşan, 2001; Topuzkanamış, 2014; Yılmaz, 2008) anlaşılmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında üstbilişin bilgilendirici metin yazma becerisi üzerindeki rolü ile ilgili alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yukarıda bahsedilen araştırmalar da göstermektedir ki yazma becerisi, yoğun zihinsel süreçler gerektirmektedir. Yazma eğitiminin ürün odaklı geleneksel anlayıştan uzak; öğrencilerin düşünme becerilerini, bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini sürece dâhil eden uygun yazma ortamlarının oluşturulması oldukça önem taşımaktadır. Yazma eyleminin iletişimsel boyutunu ihmal etmeyen etkinliklerle geliştirilmesi, nitelikli metin oluşturulmasının bir program kapsamında daha sistematik bir şekilde yürütülmesi ancak zihinsel süreçleri aktif kılan bir yazma eğitiminin verilmesi ile gerçekleştirilebilir. Bu araştırmanın amacı, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, yazma tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisini belirlemektir. Bu amaç kapsamında çalışmada yanıt aranan araştırma problemi ve buna bağlı olarak oluşturulan alt problemler aşağıda verilmiştir:

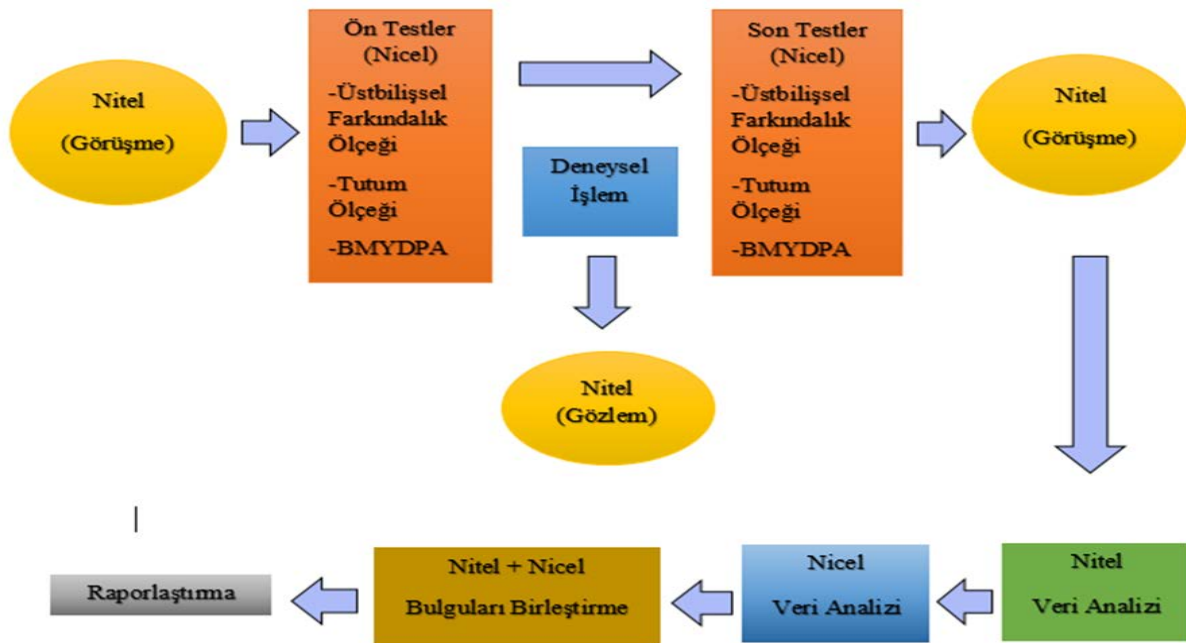
1. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “bilgilendirici metin yazma becerileri” arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutuma ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulun deney ve kontrol grupları arasında üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin yazma etkinliklerine dayalı programa uyumları nasıldır?
5. Üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlik uygulamaları sonrasında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular, deneysel uygulamaya ilişkin nicel bulguları ne düzeyde açıklamıştır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada karma yöntem yaklaşımlarından gömülü desen kullanılmıştır. Gömülü desen, bir ya da birden çok veri biçiminin (nitel veya nicel ya da nicel-nitel birlikte) daha geniş bir desen (deneysel, etnografya vb.) içerisinde gömülü olduğu karma yöntem desendir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Araştırma kapsamında üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlik uygulamaları programının geliştirilmesinde gömülü desenin aşamaları takip edilmiş ve üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerine dayalı bir uygulama geliştirmek ve etkililiğini test etmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma süreci Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Araştırma Süreci

Araştırmada karma yöntem kullanılmış ve bir yönetime bağlı olarak elde edilen verilerin araştırmanın diğer boyutlarında yani çalışmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında toplanan nitel veriler ile nicel verilerin detaylandırıldığı ve açıklandığı bir süreç yürütülmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada nicel ve nitel boyutların birbirinden ayrı tutulmaması için süreç

karmalama merkeziliği ile yürütülmüştür. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda bir belirleyici unsur olarak yer alan karmalama, karma yöntem araştırmalarında nicel ve nitel boyutun birbirine bağlanması, birleştirilmesi ya da gömülmesi sürecini tanımlamaktadır (Creamer, 2018).

Araştırmanın nicel boyutunda, ön test son test kontrol gruplu deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise etkinlik uygulamalarının hazırlanmasına yönelik alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerin deneyimlenmesini kapsayan fenomenolojik araştırma ve uygulamanın geliştirilme sürecini kapsayan doküman inceleme kullanılmıştır. Yani üstbiliş ve yazma alanlarına ilişkin olgu, deneyim, bilgi ve yaşantıları olan alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Üstbiliş ve yazma kavramlarına ilişkin alanyazın taraması yapılmış ve bu kavramlarla ilgili dokümanlar incelenerek kuramsal bilgilere ulaşılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu ve Katılımcıları

Araştırmada karma yöntem araştırmalarının doğasına uygun olan çalışmanın nicel ve nitel örnekleminde aynı bireylerin seçildiği özdeş örnekleme kullanılmıştır (Mertens, 2014). Bu kapsamda Ağrı il merkezinde, evrende yer alan birimler içerisinde okulların seçilmesi için basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2017) basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) en iyi örnekleme yöntemlerinden biri olarak açıklamaktadır. Bu bağlamda 8.sınıf öğrencilerinin bulunduğu il merkezindeki okullar içerisinde örnekleme birimlerinin birbirine yakın olmasına dikkat edilerek okulların seçimi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gruplarını, O1 okulunun deney grubundan 25, kontrol grubundan 23 öğrenci oluşturmuştur. O2 okulunda ise deney grubundan 26, kontrol grubundan 24 öğrenci oluşturmuştur. Toplamda her iki okulun deney ve kontrol gruplarında çalışmaya katılan öğrenci sayısı 98'dir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile araştırmanın deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Grupların seçilmesindeki ön koşul, gruplar arasında bir denkleğin olmasıdır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarının denkleğini tespit etme amacıyla bağımsız örneklemler t-testi yapılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda denk gruplar arasından deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunu da alan uzmanları, uygulama öğretmenleri ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu; uygulama öncesinde yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla alan uzmanlarından alınan görüşler, deneysel süreçte gözlem formu ile elde edilen veriler ve deneysel çalışma sonrası uygulama öğretmenleri ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin ifadelerinden oluşmaktadır. Karma araştırmalarda öğrencilerin görüşlerini almak için örnekleme büyüklüğünü tespit etmek yerine, örnekleme büyüklüğünün verilerin doygunluğa eriştiği nokta olarak belirlenmesinin daha doğru olacağı

düşünülmektedir (Creswell, 2017). Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gereken veri doygunluğuna ulaşan sayı, her iki deney grubunda toplam 12 öğrencidir.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmanın istatistiksel geçerliği için elde edilen verilerin parametrik test koşullarını taşıyıp taşımadığına bakılarak koşulları taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın geliştirilme aşamasında alan uzmanlarının görüşlerinin alınması, alanyazın taraması yapılarak üstbilgi ve yazma ile alakalı doküman incelemesinin yapılması, araştırmanın yapı geçerliğini arttırdığı ifade edilebilir. Deneysel süreç içerisinde veri toplama araçlarında herhangi bir değişiklik gerçekleşmemiştir. Ayrıca araştırmanın 10 hafta sürmesinin öğrencilerin yaş ve olgunluk seviyelerini etkilemediği söylenebilir. Asıl uygulamada ortaya çıkabilecek sorunların önlenmesi adına ise pilot uygulama yapılmıştır. Deneysel çalışma esnasında deneklerin tutumunu etkilememek amacıyla sınıfta gözlem yapılacağı bilgisi verilmiştir. Uygulama öğretmenleri, grupların birbirinden haberdar olmamasına dikkat ederek süreci yönetmeye çalışmışlardır. Çünkü kontrol ve deney gruplarının bir rekabet içerisinde olduklarını hissetmeleri, kendi seviyelerinden daha yüksek bir performans sergileme gayreti içine girilmesine neden olabilir. Ayrıca kontrol grubunun deney grubuna göre daha kötü bir eğitim aldığı düşüncesi yerleşirse kontrol grubunun son test puanlarında düşüş gözlemlenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kansızoğlu, (2018) tarafından geliştirilen öğrencilerin üstbilgi yazma farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan “Üstbilgi Yazma Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach α değeri.79 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada Can ve Topçuoğlu Ünal (2017) tarafından hazırlanan “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yeniden yapılmış ve ölçek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek üzere kullanılmıştır. Güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach α değeri.91 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin yazma performanslarını ölçmek ve yazılanların hangi ölçüte göre değerlendirileceğini belirlemek amacıyla dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının hazırlanmasında madde uygunluğu tespiti için uzman görüşüne başvurulmuş ve geri dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen dereceli puanlama anahtarı, 6 boyut 20 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar: ana fikir ve yardımcı

fikirler, konu sınırlandırma ve anahtar kelimeler, planlama, dil ve anlatım, sayfa düzeni ile yazım ve noktalama.

Araştırmanın diğer boyutunu oluşturan nitel süreçte, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlar üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlik uygulamalarının oluşturulma aşamasında geliştirilen ve deneysel çalışma sonrasında uygulama öğretmenleri ve öğrencilere yönelik ayrı ayrı hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Form”larından oluşmaktadır.

Deney sürecine yönelik gözlem içeriğinin oluşturulması için araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak “Sınıf Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ve geri dönütler sonucunda gözlem formuna son şekli verilmiştir. Gözlem formu yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrası olmak üzere üç boyut on maddeden oluşmaktadır.

Üstbilişsel Stratejilere Dayalı Yazma Etkinlik Uygulama Programının Geliştirilmesi

Yazma becerisini zihinsel boyutları ile ele alan ve üstbilişsel süreçleri aktif kılan etkinliklere dayalı bir uygulamanın varlığı, yazma sürecinin niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada, öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri geliştirilmiştir. Yazma programının geliştirilme sürecinde ilk olarak üstbilişsel stratejilerle ilgili bu alanda çalışma yapmış olan uzmanlardan üstbilişsel stratejilere dayalı programın yazma etkinlikleri bağlamında nasıl kullanılabileceğine ve bu süreçte dikkat edilmesi gereken durumların neler olduğuna dair görüşler alınmıştır. Görüşme formundan elde edilen bilgiler ve doküman incelemesinden elde edilen veriler birleştirilerek etkinliklere dayalı yazma programının içeriği hazırlanmıştır. Etkinlikler, uzman görüşleri ve kuramsal bilgilerden oluşturulan bilgiler doğrultusunda geliştirilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda veri çeşitlenmesine gidilerek deneysel uygulamada kullanılan programın içeriğinin oluşturulmasında görüşmelerle birlikte doküman analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda 2014-2019 yılları arasında YÖK Tez, Google Akademik ve ULAKBİM tarama sayfalarında ‘yazma becerisi’, ‘yazma eğitimi’ anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve arama sonucunda ulaşılan çalışmalar doküman analizine tabi tutulmuştur. 2014-2019 yılları arasında yazma becerisi ile ilgili çalışmalara ilişkin değişkenlerin neler olduğu tespit edilmiştir. Görüşmeler ve doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular bütünleştirilerek etkinliklere dayalı hazırlanan yazma programının geliştirilme süreci tamamlanmıştır. İki farklı veri türünden elde edilen bulgular bütünleştirilmiş ve etkinliklere dayalı yazma programının temel yapısı oluşturulmuştur.

Süreç ve Uygulama

Bu araştırmada, üstbilişe dayalı hazırlanan yazma etkinliklerinin çalışmanın amacına uygunluğu ve kullanılabilirliğine dair işlevselliğini test etmek, veri toplama araçlarının uygulanabilirliğini belirlemek gibi birtakım gerekçeler sonucunda pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası deneysel sürecin planlanmasına son şekli verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Üstbilişsel stratejilere dayalı olarak geliştirilen yazma etkinliklerinin uygulanmasına dayalı deneysel çalışma için öncelikli olarak yasal izin alınmıştır. Daha sonra uygulama okullarındaki yöneticiler ve öğretmenler konu hakkında bilgilendirilmiştir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı olarak geliştirilen yazma etkinlikleri programı, on haftadan oluşan ve uygulama oturumlarının her biri iki saat olarak belirlenen bir süreçten oluşmaktadır. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerine Türkçe öğretmeni tarafından üstbilişsel stratejilere dayalı etkinlikler uygulanırken kontrol grubu öğrencilerine de aynı Türkçe öğretmeni tarafından mevcut öğretim programı uygulanarak bilgilendirici metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Ön testten sonraki ilk oturumda üstbiliş kavramının ne olduğu, üstbilişsel stratejilerin neler olduğu ve yazma sürecinde nasıl kullanıldığına dair bilgi verilmiştir. İkinci oturumda öğrencilerin uygulama sürecine kadar müfredat dâhilinde öğrenmiş oldukları yazma ve bilgilendirici metin bilgileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Üçüncü oturumda metin yapısı üzerinde durulmuştur. Bir metnin ana fikir, yardımcı fikir gibi unsurlardan oluştuğuna dair çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Dördüncü oturumda bilgilendirici metin türleri tekrar hatırlatılarak sıralayıcı metin türüne dair bir örnek metin incelenmesinden sonra yazma çalışmalarına başlanılmıştır. Beşinci oturumda tanıtıcı metin, altıncı oturumda sebep-sonuca dayalı metin, yedinci oturumda problem çözme ve sekizinci oturumda karşılaştırmaya dayalı metin türlerine ilişkin yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise uygulama öğretmenleri ve öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilerek uygulama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

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

Deney ve kontrol gruplarının başarılarına yönelik ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin problem sorusunda bağımsız örneklem t-testi, ön test puanları kovaryant değişken olarak modele dahil edilmesiyle son-ön test puan farkının karşılaştırılmasına ilişkin kovaryans

analizi, başarı puanlarının son-ön test farkının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı örneklem t-testi, deney gruplarının başarı puanlarının son-ön test farklarına ilişkin ve üstbilişsel yazma farkındalığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi, deney gruplarının üstbilişsel yazma farkındalık puanlarının son-ön test farkına ilişkin bağımlı örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun yazmaya yönelik tutuma ilişkin bağımsız örneklem t-testi, deney gruplarının yazmaya yönelik tutum puanlarının son-ön test farkına ilişkin bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son testlerine ait başarı puanlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin -0.767 ile 0.184 aralığında, basıklık değerlerinin ise -1.189 ile 1.072 aralığında olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarının ön ve son testlerine ait üstbilişsel yazma farkındalık puanlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin -0.993 ile 1.408 aralığında, basıklık değerlerinin ise -0.933 ile 1.519 aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön ve son testlerine ait yazmaya yönelik tutum puanlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin -0.785 ile 1.236 aralığında, basıklık değerlerinin ise -1.591 ile 0.779 aralığında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olması değişkenlerin normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2010, s. 21; Shiel & Cartwright, 2015, s. 28). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması oldukça iyi bir duruma karşılık gelmekte iken, +2 ile -2 aralığı da kabul edilen bir duruma karşılık gelmektedir. Buna göre başarı, üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri ve yazma tutum puanlarının ön ve son testlerine ilişkin tüm ölçümlerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasındaki ilişkinin doğrusallığı için her bir değişken için ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen grafikler incelenmiştir. Başarı, üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma yönelik tutum için ön test-son test grafikleri incelenmiş ve bütün ilişkilerin doğrusallık gösterdiği tespit edilmiştir.

Doğrusallık varsayımının test edilmesinden sonra varyansların homojenliği varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Varyansların homojenliği levne testi ile incelenmiş ve başarı, üstbiliş farkındalık ve yazmaya yönelik tutum puanlarının ön ve son testlerinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur.

Uygulamanın geliştirilmesi aşamasında alan uzmanlarından programın içeriğinin oluşturulmasına yönelik yapılan görüşmeler, uygulama sürecinde gözlem formu aracılığıyla edinilen gözlemler, deneysel çalışmanın sonunda öğrenciler ve uygulama öğretmenleri ile

gerçekleştirilen görüşme formları aracılığıyla ulaşılan veriler nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Bulgular

“Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla parametrik istatistiklerinden biri olan bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve analize ilişkin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarılarına Yönelik Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Ön test	K1+K2	47	65.30	96	0.25	0.804
	D1+D2	51	66.10			

Not: * $p < 0,05$

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarına ait başarı puanlarının ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{96} = 0.25$; $p = 0.804 > 0.05$). Buna göre deney ve kontrol gruplarının deneysel işlemden önceki başarı düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla başarı değişkeni için yapılan ANCOVA analizi tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kovaryans Analizinin Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Grup	523.78	1	523.78	12.99	0.001*	0.120
Ön test	18 347.77	1	18 347.77	455.09	0.000*	0.827
Grup x Öntest	151.38	1	151.38	3.87	0.052	0.040
Hata	3 830.12	94	40.317			
Toplam	490 969.00	98				

Not: * $p < 0.05$

Tablo 2’ de öncelikli olarak grup x ön test ortak etkileşimine ait anlamlılık değeri incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p = 0.052 > 0.05$). Elde edilen bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının regresyon eğimlerinin eşitliği varsayımının karşılandığı anlamına gelmektedir. Grup değişkenine ilişkin F değeri incelendiğinde 12.99 olduğu ve bu değer istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p = 0.001 < 0.05$). Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları kontrol altında tutulduğunda son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. Ulaşılan bu istatistiksel farklılığa ilişkin uygulamadaki anlamlılığa yönelik etki büyüklüğüne bakıldığında deneysel işlemin orta büyüklükte olduğu tespit edilmiştir. Ön ve son test puanlarına ait ortalamalar

incelendiğinde deney grubuna ait ortalamanın ($\bar{X} = 71.31$) kontrol grubuna ait ortalamadan ($\bar{X} = 66.67$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Böylece elde edilen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

“Bilgilendirici metin yazma becerilerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişi (son- ön test) puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının son test puanlarından ön test puanları çıkartılmış ve elde edilen fark puanlarına yönelik bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Puanlarının Son-Ön Test Puan Farkının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son - Ön test farkı	K1+K2	47	1.04	96	3.37	0.001*	0.11
	D1+D2	51	5.57				

Not: *p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başarı puanları için son testlerinden ön test puanlarının çıkartılması sonucu elde edilen fark puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{96} = 3.37$; $p = 0.001 < 0.05$). Bu sonuca göre fark puanlarının ortalaması incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 5.57$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 1.04$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre deneysel işlem, öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Elde edilen istatistiksel farkın anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta büyüklükte bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre deneysel işlem öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkili olmuştur.

“Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin uygulandığı iki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol grubunun son testleri karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun başarı puanlarının son test ile ön testlerinin farkı alınmış ve bu farka yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney Gruplarının Başarı Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	26	6.58	49	1.80	0.078
	Deney 2	25	4.52			

Not: *p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, deney gruplarının başarı puanlarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{49} = 1.80$; $p = 0.078 > 0.05$). Buna göre her iki deney grubunun erişim düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen ya da eğitmen etkisinin başarı üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği söylenebilir.

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

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin son test - ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla üstbilişsel farkındalık için veri analizinde verilen ön test ölçümlerin istatistiksel olarak benzer olmalarından dolayı deneysel işlemin etkililiği için son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılarak fark istatistiğine bakılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Üstbilişsel Yazma Farkındalıkları Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son-ön test farkı	K1+K2	47	1.32	96	4.46	0.000*	0.17
	D1+D2	51	17.53				

Not: * $p < 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel yazma farkındalık değişkeni için son testlerinden ön test puanlarının çıkartılması sonucu elde edilen fark puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{96} = 4.46$; $p = 0.000 < 0.05$). Bu sonuca göre elde edilen fark puanlarının ortalaması incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 17.53$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 1.32$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre deneysel işlem, öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

“İki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla deney ve kontrol grubunun fark puanları karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun üstbilişsel yazma farkındalık puanlarının son test ile ön testlerinin farkı alınmış ve bu farka yönelik bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney Gruplarının Üstbilişsel Yazma Farkındalık Puanlarının Son- Ön Test Farklarına İlişkin T Testi

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	26	13.81	49	1.37	0.177
	Deney 2	25	21.40			

Not: *p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, deney gruplarının üstbiliş puanlarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{49} = 1.37$; $p = 0.177 > 0.05$). Buna göre her iki deney grubundaki öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığına erişim düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen ya da eğitim etkisinin üstbilişsel yazma farkındalık üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği, oluşan etkinin tamamen deneysel işlem ile oluştuğu söylenebilir.

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

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin son test - ön test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?” şeklindeki soruyu yanıtlamak amacıyla yazmaya yönelik tutum için veri analizinde verilen ön test ölçümlerin istatistiksel olarak benzer olmalarından dolayı deneysel işlemin etkililiği için son test ölçümlerinden ön test ölçümleri çıkartılarak fark istatistiğine bakılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yazmaya Yönelik Tutum Değişkeni İçin Yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p	η^2
Son-ön test farkı	K1+K2	47	1.38	96	4.13	0.000*	0.15
	D1+D2	51	13.45				

Not: *p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum puanları için son testlerinden ön test puanlarının çıkartılması sonucu elde edilen fark puanlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t_{96} = 4.13$; $p = 0.000 < 0.05$). Bu sonuca göre fark puanlarının ortalaması incelendiğinde, deney grubunun ortalaması ($\bar{X} = 13.45$) kontrol grubunun ortalamasından ($\bar{X} = 1.38$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Buna göre deneysel işlem, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur.

“İki farklı okulda yer alan deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin ön test – son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır? şeklindeki soruyu yanıtlamak amacıyla deney ve kontrol grubunun fark puanları karşılaştırıldıktan sonra çalışma kapsamındaki her iki deney grubunun yazmaya yönelik tutum puanlarının son test ile ön

testlerinin farkı alınmış ve bu farka yönelik bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8. Deney Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Son-Ön Test Farklarına İlişkin T Testi.

Değişken	Grup	n	Ortalama	sd	t	p
Son-ön test farkı	Deney 1	26	11.50	49	0.76	0.451
	Deney 2	25	15.48			

Not: * $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, deney gruplarının yazmaya yönelik tutum puanlarının son ve ön testleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir ($t_{49} = 0.76$; $p = 0.451 > 0.05$). Buna göre her iki deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erişim düzeylerinin benzer olduğu ve öğretmen ya da eğitmen etkisinin yazmaya yönelik tutum üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği oluşan etkinin tamamen deneysel işlem ile oluştuğu öğretmen etkisinin yazmaya yönelik tutum üzerinde etkili bir durum teşkil etmediği ve oluşan etkinin tamamen deneysel işlem ile oluştuğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin yazma etkinliklerine dayalı programa uyumları nasıldır? sorusuna yanıt aramak amacıyla süreç içerisinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu ile elde edilen veriler, gözlemlenen oturumlara göre haftalık olarak analiz edilmiş, kategori ve kodlara ayrılarak içerik analizi ile raporlaştırılmıştır. Yapılan gözlemlerden birkaç örnek sunulmuştur. O1 okulunda araştırmanın 4. haftasında “*Öğrencilerin yazma süreci ile ilgili plan yapma, amaç belirleme ve ön bilgilerini harekete geçirme ya da kavram haritası, beyin fırtınası, kümeleme gibi tekniklerden yararlanmadıkları görülmüştür.*” O2 okulunda araştırmanın 6. haftasında “*Öğrencilerin bu oturumda yazdıklarını paylaşma durumlarının arttığı görüldü. Değerlendirme aşamasını genel olarak kavradıkları, bir önceki oturumda yaptıkları yanlışları tekrarlamadıkları gözlemlendi. Öğretmenin bir sonraki oturumla ilgili gerekli açıklamalardan sonra kısa bir tekrarla dersi bitirdiği gözlemlendi.*” şeklindeki ifadeler araştırmacılar tarafından kullanıldı. Gözlemlerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini kavradıkları, etkinliklerin uygulanmasında pratikleştikleri, yazma sürecinin aşamalarını ve planlama becerilerini sistematik bir şekilde işe koştukları, oluşturdukları yazılı ürünleri değerlendirme ve paylaşma isteklerinin arttığı görülmüştür.

Araştırmada iki Türkçe öğretmenin ve uygulamaya katılan deney gruplarından 12 öğrencinin uygulamaya ilişkin görüşleri ele alınmış ve elde edilen bulgular, temalar, kategoriler ve kodlara ayrılarak sunulmuştur. Yazma süreci ile ilgili uygulama öğretmeni olan UÖİ

“Önceden çok zorlanıyorlardı. Konu bulmakta düşüncelerini ifade etmekte sıkıntı yaşıyorlardı ama şimdi nitelikli yazılar yazabiliyorlar. Öğrenciler yazma süreçleri ile ilgili birçok şey öğrendi. Önceden ne yapacaklarına dair şaşırıp kalıyorlardı ama şimdi metin yazımından paylaşımına kadar çoğu şeye hâkim oldular.” şeklinde diğer uygulama öğretmeni UÖ2 ise *“Bu etkinliklerle öğrenciler yazmanın en başından en sonuna kadar kendi süreçlerini yönetme imkânı yakaladılar. Yazma etkinliklerinde hem eğlendiler hem de öğrendiler.”* şeklinde ifadeler paylaşmışlardır. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin sadece bir kısmına yer verilmiştir. Görüşmeler incelendiğinde üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerini uygulayan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerine bakıldığında öğretmenlerin bakış açılarının ve görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Uygulamaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmeler; bilgilendirici metin yazmaya etkisi, üstbilişsel yazma farkındalığına etkisi, yazmaya ilişkin tutuma etkisi, akademik ve sosyal yaşama etkisi olmak üzere dört tema altında toplanmış ve elde edilen bulgular temaların sırası gözetilerek aşağıda sunulmuştur. Bilgilendirici metin yazma becerisine olan etkilerine ilişkin K1 ve K2 öğrencileri K2 *“Evet, düşünüyorum. Önceden yazarken hiç kendimin ne yaptığına bakmıyordum. Ama şimdi öyle değil. Yazarken sürekli ne yaptığımı ne yazdığımı kontrol ediyorum. Bir de hem yazımız güzelleşti hem de hayal dünyamız.”* K3 *“Önceden yazma çalışmalarında aklıma bir şey gelmiyordu. Şimdi artık onu aşmayı başardım. Etkinliklerin böyle bize bir sürü şey öğretmesi çok iyi oldu benim için. Önceden sadece bir kâğıda yazmaya çalışıyordum bir şeyler. Ama şimdi amacım ne kime yazıyorum yazdıklarımı nereden alıyorum gibi bir sürü şey yazmaya olan isteğimi artırdı.”* şeklinde görüşlerini paylaşmışlardır. Öğrencilerin önceden bilgilendirici metin, ana fikir ve yardımcı fikir konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları, konu bulmada zorlandıkları, düşüncelerini organize etmede sıkıntı yaşadıklarına dair ifadelerin olduğu görülmektedir. Üstbilişsel yazma farkındalığına olan etkilerine ilişkin görüşleri K7 *“Baya etkisi oldu bence, değiştirdi bizde bir şeyleri. Mesela zamanı kullanmayı öğrendim artık ödevlerde de bu ödevi yapmak için ne kadar süreye ihtiyacım var sorusu aklıma geliyor sonra yaptıklarımı sürekli bakıp kontrol ediyorum. Bu diğer derslerimde de oldu. Bence güzel bir şey yani.”* K8 *“Yazarken birçok kaynaktan yararlanmayı öğrendim. Ayrıca zihnimdeki düşünceleri belirli bir sırayla düzenli bir şekilde kâğıda aktarmayı öğrendim. Ödevlerimi yazarken ya da bir kompozisyon yazarken bunlar geliyor aklıma.”* K12 *“Yazmamı değiştirdi. Nasıl yazılır nelere dikkat edilir bunları öğrendim hep. Bir şeyler okuduğumda da daha kalıcı oluyor bende. Bir gün lazım olur da yazarım hissi oluşuyor. Çok iyi oldu bu çalışma”* şeklindedir. Yazmaya yönelik tutum ile ilgili görüşler ise K3 *“En*

önemli bendeki değişiklik birilerine yazdıklarımı okumak oldu. Önceden çok çekiniyor ve çok korkuyordum birilerinin yazdıklarımı görmesinden. Şimdi tam tersi oldu. Yazdıklarımı hemen birilerine göstermek istiyorum.” K9 “Bendeki en büyük değişiklik artık yardım almamam oldu. Önceden yazarken hep A... arkadaşımından yardım alıyordum. Ona bakıyordum. Şimdi tek başıma yazıyorum. Kendime güvenim geldi bu çalışmada.” şeklinde olmuştur. Elde edilen bulgular kapsamında öğrencilerin bu uygulama ile yazmaya yönelik tutumlarında olumlu değişimler sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler, yazma uygulamasının ve etkinliklerinin yazmaya olan isteklerini ve sevgilerini arttırdığını ifade ederek önceki etkinlikler ile bu uygulamada yer alan etkinlikler arasında karşılaştırmalar yapmıştır. Deneysel uygulamanın akademik ve sosyal yaşamlarına olan etkilerine ilişkin görüşlerine ilişkin K1 “Bu uygulamadan sonra yazar olmayı düşünüyorum. Çok şey kattığına inanıyorum bana. Herkesin beni tanınmasını istiyorum. Büyük bir yazar olmayı istiyorum.” K2 “Katkı sağlayacak bence hepimize. Mesela ben yazmanın bu çalışmayla ilgili hayatımızdaki önemini anladım. Sınavlarımızda ve diğer derslerdeki başarılarımızı artıracak bence.” K3 “Bana çok şey kattığını düşünüyorum. Bu etkinliklerde ayrıca daha çok araştırma yaptım dergi ve kitap okudum. Yazmam için bir şeyler okumam gerektiğini şimdi anladım” şeklindeki veriler elde edilmiştir. Öğrenciler, yapılan uygulamanın öğrenme süreçlerine, derslerine ve sosyal yaşamlarına katkı sağladığını/sağlayacağını ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen nitel bulguların nicel bulguları desteklediği görülmektedir. Uygulama sürecinde yapılan gözlemlerde; öğrencilerin yazma etkinliklerini uygulamada hız kazandıkları, yazma sürecini planlı olarak ve kontrol ederek yürüttükleri ve ortaya koydukları yazılı ürünleri değerlendirme işlemlerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerine bakıldığında öğrencilerin sürece uyum sağladıklarını ve yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu yönde ilerlemeler olduğuna dair ifadeleri görülmektedir. Öğrencilerin ise uygulama süreci, üstbilgi ve yazma kavramlarına ilişkin birçok beceri ve bilgiye eriştiklerine dair görüşlerine ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda nitel bulguların nicel bulguları açıkladığı ve desteklediği görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre üstbilgişel stratejilere dayalı etkinliklerin uygulandığı deney gruplarının başarıları ile kontrol gruplarının başarıları arasında deney gruplarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Üstbilgişel stratejilerin yazmaya olan etkisine yönelik ulusal alanyazında Kaya (2016) öğrencilerin hikâye yazma becerileri üzerindeki etkisini Camadan (2020) da üstbilgişel strateji

eğitiminin öğrencilerin İngilizce akademik yazma becerilerine ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini incelemiştir. Her iki çalışmada da üstbilişsel eğitimin ve stratejilerinin öğrencilerin yazma becerilerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal alanyazında gerçekleştirilen bu araştırmaların çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir. Uluslararası alanyazında ise üstbilişin yazma becerisi üzerindeki etkisini test eden birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda üstbilişin ya da üstbilişsel stratejilerin yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Bavand Savadkouhi ve Zekavati, 2014; Kodituwakku, 2013; Lu, 2006; Lestari, 2020; Lv ve Chen, 2010; Magogwe, 2013; Mekala, Shabitha ve Ponmani, 2016; Pitenoe, Modaberi ve Ardestani, 2017; Yanyan, 2010; Zu-Feng, Hui-Fang ve Briody, 2012; Volpe, 2016; Wischgoll, 2017). Zu-Feng, Hui-Fang & Briody, (2012) öğrencilerin yazma bilgilerinin üstbilişi etkilediğini ve yazmada daha iyi olanların üstbilişsel becerileri daha iyi kullandıklarını ifade etmiştir. Díaz, (2013) araştırmasında öğrencilerin üstbilişsel stratejilerle yazma hatalarını daha kolay belirleyerek kontrol ettiklerini ve öğrenme süreçlerinin üzerinde üstbilişin önemli etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Volpe (2016) yazma sürecinin öğrencilerin biliş üstü bilgi birikimlerini geliştirebildiği, öğrencilerin dikkat, öğrenme ve kişisel sistemlerini düzenleme olanağı sağladığı ve öğrencilere üstbilişsel becerileri kazandırarak onların yazma konusundaki zorluk duygularını ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası alanyazındaki bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Nitekim bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, üstbilişsel eğitimin ya da üstbilişsel strateji kullanımının yazma sürecindeki etkisini ve önemini göstermektedir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmada uygulama sonunda öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen araştırma sonuçlarıyla (Ercan, 2019; Müldür, 2017; Şener, 2018; Şentürk, 2009;) çalışmamızın sonuçları örtüşmektedir. Şentürk (2009) planlı yazma ve değerlendirme modelinin Ercan (2019) iş birlikli öğrenme sürecinin, Şener, (2018) yazma tekniklerinin Müldür, (2017) ise öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisini test etmiştir. Yapılan araştırmalarda uygulanan farklı model, yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarılarını arttırdığı görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum puanları karşılaştırıldığında deney gruplarındaki öğrencilerin tutum puanları ile mevcut programın uygulandığı kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit

edilmiştir. Olumlu tutum geliştirdiğine dair bu bulguyu, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri de desteklemektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar, yazma eylemindeki başarının tutumu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Bruning ve Horn, 2000; Erdoğan ve Yangın 2014; Graham, Berninger ve Fan, 2007; İsbir Abrekoğlu, 2019; Süğümlü, 2016). Graham, vd. (2007) yazmaya ilişkin olumlu tutumları olan öğrencilerin yazma eylemine karşı daha istekli oldukları ve yazma çalışmalarına daha çok katılmayı istediklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin yazma başarılarındaki artışın yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun bahsedilen çalışmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Bu görüşler alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Çalışmada öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını tespit etmek amacıyla deney grupları ve kontrol grupları arasında puan karşılaştırmaları yapılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde deney gruplarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Deney gruplarındaki öğrencilerin yazma becerilerinde üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirdiğine dair sonucu, uygulama öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri de desteklemektedir. İlgili çalışmalarda da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede üstbilişsel yazma farkındalığının etkili olduğu sonucuna araştırmacılar tarafından ulaşılmıştır (Camadan, 2020; Cohn ve Stewart 2016; Hidi ve Boscolo, 2006; İnnalı, 2018; İncirci 2016; Kansızoğlu, 2018; Maftoon, Birjandi ve Farahian, 2014). Negretti (2012) öğrencilerin yazma süreçlerinde stratejik seçimlerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerin bağımsız yazmalarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Yukarıda bahsedilen araştırmaların sonuçları ile çalışmanın sonuçlarının benzer ve örtüştüğü görülmektedir.

Uygulama sürecinde nicel verileri desteklemek ve açıklamak amacıyla deneysel uygulamanın oturumlarında gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun yazma sürecini ihmal eden ve yazmayı sadece yazılı bir ürün ortaya koymadan ibaret olarak gören bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Çevik, (2016) ise yazmanın zihinde gerçekleşen bir beceriden oluştuğunu ifade eder. Nitekim yazma süreci, gözlenebilen davranışsal boyutlardan ve gözlenemeyen zihinsel süreçlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda yazma sürecinin öncesi, esnası ve sonrası bağlamında uygulama sürecinde gözlemler gerçekleştirilmiştir. Uygulama öğretmenlerinin süreç başında yazma aşamalarına daha çok müdahil oldukları görülürken sonraki oturumlarda bu durumun azaldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin oturumlar ilerledikçe yazma sürecine uyum sağladıkları ve bu doğrultuda yazma çalışmalarını gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Çalışmanın nicel verilerini desteklemek ve açıklamak amacıyla uygulama sonunda deney gruplarının öğrencileri ve öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulguların çalışmanın nicel bulgularını desteklediği görülmüştür. Görüşmeler neticesinde öğrenciler; yazma sürecinin önemini, üstbilgi kavramını, metin yapısını, metin oluşturma aşamalarını, planlama yapabilme becerisini, yazma sürecini izlemeyi ve değerlendirme süreçlerini öğrendiklerine ilişkin ifadeler yer verdikleri görülmüştür.

Uygulama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda deneysel çalışmanın öğrenciler üzerinde birçok olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler deneysel uygulama ile birlikte öğrencilerin konu seçiminde özgür bir seçime sahip olduklarını, konu bulma tekniklerini öğrendiklerini, bilgilendirici metin ve üstbilgi bilgilerini arttığını, ana fikir ve yardımcı fikir oluşturabilmeyi kavradıklarını, yazma sürecinin ve üstbilgi yazma farkındalığını kazandıklarını, zihinsel süreçlerini kullanabilmeyi öğrendiklerini, yazmaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Üstbilgi stratejilere dayalı bu yazma çalışmasının nitel verileri, öğrencilerin başarılarının arttığını gösteren nicel verileri açıklamaktadır.

Öneriler

Görüşmelerden elde edilen bulgularda genel olarak uygulamanın yazma başarısına ve yazmaya ilişkin tutuma olumlu etkisinin olduğu ve öğrencilerin üstbilgi yazma farkındalıklarının geliştiği sonucuna varılmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen nitel ve nicel bulgular bağlamında araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Üstbilgi stratejilere dayalı eğitimin ya da etkinliklerin diğer dil becerilerine ilişkin başarıyı ne düzeyde etkilediğine dair araştırmalar yapılabilir. Üstbilgi stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin yazma tutumuna ilişkin olumlu etkisi göz önünde bulundurularak üstbilgi stratejilerin ilgi, kaygı, motivasyon gibi duyuşsal özelliklere ilişkin etkisiyle ilgili araştırmalar gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için programda üstbilgi bilgi ve farkındalığına ilişkin kazanımlara ve ders kitaplarında da buna yönelik etkinliklere yer verilebilir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına üstbilgiye ilişkin bilgiler verilerek üstbilgi farkındalıklarının geliştirilmesi sağlanabilir. Nitekim öğretmen adaylarının bu bilgi edinimleri eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere yansıtacaktır.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü/ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel süreçler bağlamında ele alınması ve öğrencilerin zorlandıkları bir metin türü olan bilgilendirici metin yazmayı kapsamaması, yazma tutumlarını ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını nasıl etkileyeceğini ortaya koyması açısından bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma yazma sürecinde çeşitli yazma yöntem ve tekniklerle birlikte bilişsel süreçleri işlevsel kılarak hedef ve amaç belirleme, zaman kontrolü yapma, konu ile ilgili araştırmalar gerçekleştirme, anahtar kelime belirleme, yazma sürecini izleme, kontrol etme ve değerlendirme gibi özellikleri içermesi nedeniyle öğrencilerin yazma becerilerini, tutumlarını ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirebilecek nitelikte bir uygulama olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile öğrencilerin bilgilendirici metin türünü yazarken üstbilişsel süreçlerini kullanarak yazma becerilerinin niteliğini arttırmak hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın öğrencilerin metin yazmada yaşadıkları sorunlara çözüm getireceği ve böylece yazma eğitimine katkı sunarak araştırmacılara, öğretmenlere, ilgili kurum ve kişilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Abrekoğlu İsbir, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Arcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-32. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55457>.
- Ataalkın, A.N. (2012). *Üstbilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.



- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniği kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2016). Neden Türkçe öğretimi? Fatma Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (17-41). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bavand Savadkouhi, Z., and Zekavati, F. (2014). The effect of metacognitive strategy training on the improvement of Iranian EFL learners' writing. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(4), 40-50. <https://european-science.com/jaelt/article/view/2797>
- Breed, B., Mentz, E., and Westhuizen, G. (2014). A Metacognitive Approach to Pair Programming: Influence on Metacognitive Awareness. *The Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 33-60. doi: 10.14204/ejrep.32.13104
- Brezin, M. J.(1980). Cognitive monitoring: from learning theory to instructional applications. *Educational Communications and Technology Journal*, 28 (4), 227-242. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02766986>
- Bruning, R. and Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Camadan, D. (2019). *Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. sınıfta bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cohn, J. D., and Stewart, M. (2016). Promoting metacognitive thought through response to low-stakes reflective writing. *Journal of Response to Writing*, 2(1), 58–74. <https://journalrw.org/index.php/jrw/article/view/51>
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Creamer, G., E. (2020). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* [An introduction to fully integrated mixed methods research]. (Çev Edt: Seçer, İ. ve Ulaş, S.). Ankara: Vizetek Yayınları. (2018)
- Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* [Designing and conducting mixed methods research]. (Çev. Y. Dede, S.B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş [A concise introduction to mixed methods research]*. (Çev Ed: Sözbilir, M.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (2015)
- Çevik, A. (2016). *Zihinsel tasarım modellerinin 5. sınıf öğrencilerinin metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239. Doi:10.7884/teke.4543
- Desoete, A., Roeyers, H. and Buysee, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 435-449. Doi:10.1177/002221940103400505
- Ercan, İ. (2019). *İş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- George, D., and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Graham, S., Berninger, V., and Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. Doi: /10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S., and Harris, K.R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties* (1st ed.). Maryland: Paul H. Brookes.
- Hacker, D. J., Keener, M. C., and Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacke, J. Dunlosky, and A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154–172). New York: Routledge.
- Hidi, S., and Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, (Chapter 10), in Macarthur, C. Graham, S. and Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of Writing Research*, New York: The Guilford Press



- İncirci, A. (2016). *Öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse karşı tutuma ve üstbiliş düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- İnnalı, Ö. H. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kansızoğlu, H. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karatay, H. (2014b). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Edt.) *Yazma eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 21–48). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kodituwakku, G. (2013). Metacognitive writing strategies of Sri Lankan secondary school children. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*. 31(1),27-46. doi.org/10.4038/sljss.v31i1-2.5462
- Lestari, M. (2017). Students' metacognitive strategies in mastering writing exposition text. *Journal of English Education Program*, 4(1) <https://jurnal.unigal.ac.id/index.php/jeep/article/view/1875>.
- Lu, W. J. (2006). Relationship between metacognitive strategies and English writing. *Foreign Languages and Their Teaching*, 9, 25-27. <https://caod.oriprobe.com/order.htm?id=11393294&ftext=base>
- Lv, F., and Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategiesbased writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081775.pdf>
- Maftoon, P., Birjandi, P., and Farahian, M. (2014). Investigating Iranian EFL learners' writing metacognitive awareness. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), 37-51. Doi: 10.5861/ijrse.2014.896



- Magogwe, J. M. (2013). An assessment of the metacognitive knowledge of Botswana ESL university student writers. *Educational Research and Reviews*, 8(21), 1988-1995. Doi: 10.5897/err07.087
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Manay, E. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mekala, S., Shabitha, M. P., and Ponmani, M. (2016). The role of metacognitive strategies in second language writing. *GSTF Journal on Education*, 4, 11-19. <http://dl6.globalstf.org/index.php/jed/article/view/1770/1806>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* [Qualitative research a guide to desing and implementation](Çeviri: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları. (2009)
- Mertens, D. M. (2015). Mixed methods and wicked problems. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1) 3–6. Doi:10.1177/1558689814562944
- 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*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179.
- Pitnoee, R. M., Modaberi A., and Ardestani, M. E. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the iranian intermediate efl learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 594-600. Doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.19>
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schraw G., and Moshman D. (1995). Meacognitive theories, *Educational Psychological Review*, 7, 351-371. Doi: [org/10.1007/BF02212307](http://dx.doi.org/10.1007/BF02212307).



- Schraw G. (2001) Promoting general metacognitive awareness. in: Hartman, J. H. (eds) *Metacognition in learning and instruction. neuropsychology and cognition*, (3-16) Springer, Dordrecht. Doi:10.1007/978-94-017-2243-8_1
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Shiel, G., and Cartwright. F. (2015). *Analyzing data from a national assessment of educational achievement*. Washington DC: World Bank Group
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şener, E. G. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve bilgisayar destekli yazılı anlatım*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşanlı, F. Ö. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Volpe, R. (2016). *Attention, Métacognition Et Gestion Des Ressources Cognitives En Mémoire Vers Une Approche Néopiagétienne De L'écrit*. Psychologie. Université Côte D'azur (Yayınlanmamış doktora tezi). Tel arşiv veritabanından ulaşılmıştır (Yayın No: 01446086f).
- Wischgoll, A. (2017). *Fostering Academic Writing Skills And Text Quality Through Metacognitive Activities* (Yayınlanmamış doktora tezi). FreiDok plus veritabanından ulaşılmıştır (Yayın No: 139808).



Yanyan, Z. (2010). Investigating the role of metacognitive knowledge in English writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, 14, 25-46. http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v14_02.pdf

Zu-Feng, W., Hui-Fang, S., and Briody, P. (2012). The relationship between English writing ability levels and EFL learners' metacognitive behavior in the writing process. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1, 154-180. Doi: 10.18172/jes.3069



Summary

Statement of Problem

In daily life, people use their language skills actively. It is known that the act of writing has a mental background that is not just the act of putting words on paper. The individual should receive a writing education that will enable them to use their cognitive and metacognitive knowledge to fulfill their writing function.

It is very important to create appropriate writing environments that include the thinking skills, cognitive and metacognitive knowledge of students far from the product-oriented traditional understanding of writing education. With activities that do not neglect the communicative dimension of the act of writing, it is necessary to provide students with writing acquisitions, to be more systematic with a program that prepares the ground for quality text creation, and to provide a writing education that activates mental processes. The purpose of this study is to determine the effect of writing activities based on metacognitive strategies on 8th grade students' informative text writing skills, writing attitudes and metacognitive writing awareness.

Method

The embedded pattern, one of the mixed method approaches, was used in the study. Embedded pattern is a mixed method pattern in which one or more data formats (qualitative or quantitative or quantitative-qualitative together) are embedded in a wider pattern (experimental, ethnography, etc.) (Creswell & Plano-Clark, 2015, pp.98 -103). Within the scope of the research, the stages of the embedded design were followed in the development of the program of activity applications based on metacognitive strategies, and it was aimed to develop an application based on writing activities based on metacognitive strategies and test its effectiveness.

In the quantitative dimension of the study, experimental design with pre-test and post-test control group was used. In the qualitative dimension of the research, the phenomenological research, which includes the experience of the interviews with the field experts for the preparation of the activity practices, and the document analysis, which includes the development process of the application.

The research was conducted with 8th grade students at two different secondary schools in the province of Ağrı in the 2019-2020 academic year. During the sampling process, the schools where the study would be conducted were determined using the simple random sampling method, and then the experimental and control groups consisting of 98 students were

determined using the simple random sampling method, and the writing activity practice based on metacognitive strategies developed during the research process was applied to the experimental groups for 10 weeks. Different in the analysis of qualitative and quantitative data in the research process data analysis methods were used. These are: content analysis method, normality analysis, Single Factor Covariance Analysis and t test.

Findings

According to the findings, a significant difference in favor of the experimental groups was found between the success of the experimental groups, in which the activities based on metacognitive strategies were applied, and the success of the control groups.

In this study, which aimed to improve students' informative text writing skills with writing activities based on metacognitive strategies, it was concluded that students' informative text writing skills developed at the end of the application.

When the attitude scores of the students in the experimental and control groups were compared, it was found that there was a statistically significant difference between the attitude scores of the students in the experimental groups and the attitude scores of the students in the control groups where the current program was applied. In the study, score comparisons between experimental groups and control groups were made in order to determine the students' awareness of metacognitive writing. As a result of the obtained findings, a statistically significant difference was found in the experimental groups.

In order to support and explain the quantitative data of the study, semi-structured interviews were conducted with the students and teachers of the experimental groups at the end of the application. In line with the opinions of the mentor teachers, it was found that the experimental study had many positive effects on the students.

Discussion and Conclusion

Kaya (2016) in the national literature on the effect of metacognitive strategies on writing and Camadan (2020) in the international literature investigated the effect of metacognitive strategy training on students' academic writing skills and metacognitive awareness. In the national literature on the effect of metacognitive strategies on writing, Kaya (2016) investigated the effect of metacognitive strategy training on students' academic writing skills and metacognitive awareness in Camadan (2020). It is seen that these studies conducted in national literature coincide with the results of the study. In these studies, it was concluded that metacognition or metacognitive strategies improve writing skills (Bavand Savadkouhi & Zekavati, 2014; Kodituwakku, 2013; Yanyan, 2010; Zu-Feng, Hui-Fang & Briody, 2012;



Volpe, 2016; Wischgoll, 2017). These results in the international literature coincide with the results of the study.

The results of our study coincide with the research results (Şentürk, 2009; Müldür, 2017; Şener, 2018; Ercan, 2019) aiming to improve students' informative text writing skills in the literature. Studies in the literature show that success in writing positively affects attitude (Bruning & Horn, 2000; Erdoğan & Yangın 2014; Graham, et al., 2007; İsbir Abrekoğlu, 2019; Sığümlü, 2016). In this study, it was concluded that the increase in the writing success of the students has a positive effect on their writing attitudes.

The conclusion that students in the experimental groups improve their metacognitive writing awareness in their writing skills also supports the opinions of the mentor teachers and students. In related studies, researchers concluded that metacognitive writing awareness is effective in improving students' writing skills (Maftoon et al., 2014, Camadan, 2020; Kansızoğlu, 2018; İnnalı, 2018; İncirci 2016; Cohn & Stewart 2016; Hidi & Boscolo, 2006). In line with this information, it is seen that the results of the study are similar and overlap.

It has been observed that the findings obtained from the interviews support the quantitative findings of the study. Students; It was determined that they included statements about the importance of the writing process, the concept of metacognition, text structure, monitoring the writing process and learning the evaluation processes. In addition, it was concluded that the application had a positive effect on writing success and writing attitude in general and the students' awareness of metacognitive writing increased.