

# Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi

Tuncay TÜRK BEN<sup>1</sup>

## Öz

Günümüz bilgi çağında, yaşam boyu öğrenme kavramının ön plana çıkmasıyla birlikte bireyler okul içinde ve dışında kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gerekliliğini hissetmektedirler. Bireylerin kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimi ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Modeli'ne dayalı eğitimin etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. ÖDSG öğretimi altı basamaktan oluşur ve yazma stratejilerinin öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilir. Ön bilgileri harekete geçirme, stratejiyi tartışma, model olma, stratejiyi ezberleme, stratejiyi destekleme ve bağımsız yazma basamaklarının takip edilmesiyle yapılan çalışma, öğrencilerin bağımsız bir şekilde strateji kullanabilmelerini sağlar. Bu araştırmada öntest-sontest, kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, iki devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yer aldığı 2 şubenin deney ve kontrol grubu olarak belirlenmesi seçkisiz bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında ve değerlendirilmesinde Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 24 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği görülmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* Türkçe Eğitimi, Yazma Eğitimi, ÖDSG Modeli, Öz Düzenleme, Üstbilişsel Farkındalık

## The Effect of Self-Regulation Strategy Development Instruction on Secondary School Students' Awareness of Metacognitive Writing

### Abstract

In today's information age, with the concept of lifelong learning coming to the fore, individuals feel the need to provide and organize their learning in and out of school. The individuals' necessity to provide and regulate their learning has revealed the concept of self-regulated learning. We carried out this study to investigate the effect of education based on the Self-Regulation Strategy Development Model on the writing skills' development of 6th-grade secondary school students. Teaching SRSD consists of six steps used effectively in teaching writing strategies. Following the steps of activating prior knowledge, discussing, modeling, memorizing the strategy, and writing independently enable students to use the strategy independently. During the study, we used a pretest-posttest, quasi-experimental method. The researchers' group consists of 60 students studying at two public secondary schools. The determination of the two branches' participants took place as the experimental and control groups were carried out randomly. We used Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale to collect and of research data evaluation. SPSS's twenty-four package program was used in the analysis of the data. In conclusion, self-regulated writing education affects students' metacognitive writing awareness levels positively.

*Key Words:* Turkish Education, Writing Training, SRSD Model, Self-regulation, Metacognitive Awareness


### Atıf İçin / Please Cite As:

Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 555-571.

**Geliş Tarihi / Received Date:** 17.06.2021

**Kabul Tarihi / Accepted Date:** 20.11.2021

<sup>1</sup> Doç. Dr. - Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tuncayturkben57@gmail.com

 ORCID: 0000-0003-0167-4173

## Giriş

İnsanlar bilgi, duygu, düşünce, hayal, istek ve tasarımlarını ifade etmek için farklı yollara başvururlar. Bu bağlamda yazma, işlevsel ve esnek kullanımı ile hem birey hem de toplum açısından vazgeçilmez anlatım olanakları sunar (Temizkan, 2014). Yazma, değişen ve gelişen dünyada bireyin çağın şartlarına uyum sağlayabilmesi için de gerekli olan temel bir dil becerisidir. Bu beceri, çok yönlü ve iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir yapıya sahiptir. Yazma, “zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemi” (Zorbaz, 2014, s. 109); “bir kişi, bir kurum veya grubun istek, dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önceden ortak olarak geliştirilmiş olan özel semboller, kodlar kullanarak metin haline getirip yaygınlaştırması” (Yalçın, 2018, s. 351) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlardan da görüldüğü gibi yazma birçok becerinin eş zamanlı uygulamasını gerektiren bir dil becerisidir. Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre geç ve güç gelişen karmaşık bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Demirel, 2003; Dilidüzgün, 2020; Güneylü, 2016; Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002; Türkben, 2021a).

Çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olan yazma becerisinin gelişmesi için bireyin bilişsel beceriler kadar duyuşsal becerilere de sahip olması gerekir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel ve duyuşsal becerilerin etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesi önem taşımaktadır. Bayat’a (2019, s. 32) göre iyi bir yazma, öz düzenleme ve stratejik düşünmenin etkin rol oynadığı karmaşık bir süreçtir. Bireyin yazma başarısını elde etmesi, öz düzenleme becerisini kazanması ve bu beceriyi kullanmasına bağlıdır.

## Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretimi

Günümüz bilgi çağında, yaşam boyu öğrenme kavramının ön plana çıkmasıyla birlikte bireyler okul içinde ve dışında kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gerekliliğini hissetmektedirler. Bireylerin kendi öğrenmelerini sağlama ve düzenleme gereksinimi ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Altun, 2005). Eğitimin genel bir işlevi de öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesidir. Öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin öğrenmelerini başarılı bir şekilde düzenlemelerine; düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını yönetmelerine yardımcı olan bir süreçtir. Pintrich (2000) öz düzenlemeyi, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi hedeflerini belirleyerek bu hedefler doğrultusunda davranışlarını, güdülerini, bilişlerini düzenledikleri ve gözlemedikleri etkin ve yapıcı bir süreç olarak tanımlar. Öz düzenleme becerilerinin öğretimindeki amaç da öğrencilere hedef belirleme, hedefe ulaşmak için en etkili stratejiyi seçme, performans sergileme, gelişim süreçlerini izleme, hedefleri yeniden yapılandırabilme, zamanı etkili kullanma, kendini ve ulaştığı sonuçları değerlendirme, mevcut durumu gelecek durumlara uyarlayabilme becerilerini kazandırmaktır (Zimmerman, 2002). Günümüz öğretim programlarında da kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenen, öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde kontrol eden ve yürüten bireylerin yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilmesi ve öğrenme sürecinin iyileştirilmesi için öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerinin okul ortamında öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Winne ve Perry’e (2000) göre öz düzenlemeye dayalı öğrenme süreci, hedeflerin belirlenmesi, hedefe yönelik plan yapılması, planın uygulanması, üstbilişsel kontrol ve düzenleme aşamalarından oluşmaktadır.

Yazma alanında yeterlik sahibi olmanın, yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirdiği belirtilmektedir (Zimmerman ve Riesemberg, 1997). Yazma becerilerinin geliştirilmesi için araştırmacılar öz-düzenlemeyi temel alan farklı modeller ortaya koymuşlardır. Yazma sürecinde kullanılan modellerden biri de “Öz-Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG)” modelidir. Harris’e (2005) göre, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG), “metin oluşturmayı içeren üst düzey bilişsel sürece hâkim olmayı, yazma stratejilerini etkin olarak özerk, yansıtıcı ve öz düzenlemeli kullanmayı, iyi yazmanın özelliklerini bilmeyi, yazar olarak kendi yetenekleri hakkında ve yazma hakkında olumlu tutum sahibi olmayı amaçlamaktadır” (Harris, 2005 Akt: Çağlayan Dilber, 2014, s. 70). Bu model, öz düzenleme ve yazma stratejilerinin süreç içerisinde birlikte öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. ÖDSG öğretim modeli, strateji kullanma sorumluluğunu kademeli olarak öğretmenden öğrenciye verecek şekilde tasarlanmıştır. Schunk ve Zimmerman (2007) da kademeli beceri ediniminin yazma becerilerinin kazandırılmasında ve öğrencilerin öz düzenleme süreçlerinin geliştirilmesinde en etkili yollardan biri olduğunu belirtmektedirler. ÖDSG öğretim modeli, strateji öğretiminin etkili, sistematik ve adım adım nasıl yürütüleceğini sunar ve bu sayede strateji öğretimi sürecindeki kritik basamaklar atlanmamış olur. ÖDSG, öğrenenlerde yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirme, yeterli detaylara yer verme ve etkili bir şekilde gözlem yapmalarını sağlayarak

öğrencilerin yazılarını daha nitelikli hale getirir, yazarken üst düzey bilişsel süreçler ile ilgili deneyim edinmelerine katkıda bulunur (Uygun, 2012, s. 54-55).

ÖDSG öğretimi altı basamaktan oluşur ve yazma stratejilerinin öğretiminde etkin bir şekilde kullanılabilir. Ön bilgileri harekete geçirme, stratejiyi tartışma, model olma, stratejiyi ezberleme, stratejiyi destekleme ve bağımsız yazma basamaklarının takip edilmesiyle yapılan çalışma, öğrencilerin bağımsız bir şekilde strateji kullanabilmelerini sağlar (Harris ve Graham, 1999; Harris ve Pressley, 1991; Harris, Graham, Mason ve Friedlander, 2008; Gracia ve Hidalgo, 2006; Lienemann ve Reid, 2006; Milford ve Harrison, 2010). Bu aşamalar öğretim için bir çerçeve niteliğinde tasarlanmıştır. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi aşamasında, öğrencilerin stratejiyi başarılı bir şekilde anlayabilmeleri ve kullanabilmeleri için gerekli olan yazı türüne özgü ön koşul bilgilerin ve becerilerin geliştirilmesi gerçekleşir. Bu aşamada hedef belirleme dâhil öz düzenleme stratejileri öğrencilere tanıtılır (Graham ve Harris, 2005). Öğrenciler, yazma sürecinde bu stratejilerin nasıl kullanılacağını öğrenirler (Zumbrunn, 2010). Tartışma aşamasında, öğrenciler yazma performanslarını göz önünde bulundurarak stratejinin amaç ve faydalarını tartışır. Stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağı, grafik düzenleyici ve anımsatıcı üzerinde durulur (Harris vd., 2002, s. 112). Model alma aşamasında öğretmen sesli düşünme, kendi kendine konuşma, bilişsel modelleme gibi terimlerle anılan tekniklerden yararlanarak öğrencilere model olur. Stratejiyi ezberleme aşamasında, öğrencilerin stratejideki adımlarını ve yazma sürecinde kullanabilecekleri öz düzenleme stratejilerine yönelik belirledikleri yönergeleri otomatik olarak hatırlamaları için stratejilerin kodu kavratılır (Santangelo vd., 2008, s. 82-84). Stratejiyi destekleme aşamasında öğrenciler küçük veya büyük gruplar halinde çalışır. Gerekli durumlarda, stratejilerin uygulanışı ile ilgili öğretmenin desteğine başvururlar. Öğretmen de süreci izler ve geri bildirimlerde bulunarak yazma becerisinin gelişimine destek olur (De La Paz, 2001, s. 239). Bağımsız yazma aşamasında ise öğrenciler çok az bir destekle veya destek olmadan bağımsız bir şekilde grafik düzenleyiciler olmadan yazma performansı sergilerler. Bu aşamalar, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenebilir, birleştirilebilir veya tekrarlanabilir (De La Paz, 2001, s. 235). ÖDSG öğretimi ile amaçlanan; öğrencilerin planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi üstbilişsel becerilerde uzmanlaşmalarını sağlamak, kendi kendilerine yazma ve yazdıklarını izleme becerilerini geliştirmek, yazdıkları ve kendileri hakkında olumlu tutum geliştirmelerine yardım etmektir (Graham ve Harris, 2005, s. 11).

Yazma, öz düzenleme ve stratejik düşünmenin etkin rol oynadığı karmaşık bir süreci içermektedir. Yazma becerileri ile öz düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, üstbilişsel becerilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Takashi, 2013). Yazma sürecinde öz düzenleme becerisine sahip bir yazar, birtakım stratejileri kullanarak yazma görevini uygularken bir taraftan da kendi performansını izlemekte ve kendisini kontrol etmektedir (Pritchard ve Honeycutt, 2007). Yazma sürecinde kullanılan düşünme yöntemi yazmanın bilişsel boyutunu, yazma sürecinde yazarın kendini izlemesi ve kontrol etmesi ise üstbilişsel boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencinin yazma sürecini planlaması, bu süreçte kendini ve süreci izlemesi ve değerlendirmesi, öğrencinin yazma sürecinde üstbilişsel becerilerini kullandığının göstergesidir (Kaya, 2016). Yazmanın bilişsel ve üstbilişsel süreçleri içerdiğini farklı araştırmacılar da belirtmektedirler (Flower ve Hayes, 1984; Graham ve Perin, 2007; Jones ve Pellegrini, 1996). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme de biliş, üstbiliş ve motivasyon bileşenlerinden oluşmaktadır. Biliş, bilgiyi kodlamak, ezberlemek ve geri çağırma için gerekli becerileri içerir. Üstbiliş, öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerini anlamaları ve izlemelerini sağlayan becerileri içerir. Motivasyon ise bilişsel ve üstbilişsel becerilerin kullanımını ve gelişimini etkileyen inanç ve tutumları içerir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Bu bilgiler ışığında, öz düzenlemeli öğrenmenin, bilişsel strateji kullanımı, üstbilişsel kontrol ve motivasyonel inançların bir kombinasyonunu içerdiği söylenebilir. Mevcut araştırmada, öz düzenleme becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerin üstbiliş becerilerinin gelişimini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, son zamanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerilerini içeren araştırma çalışmalarının sayısında artış gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz düzenlemeye dayalı öğrenme doğrultusunda yazma becerisi (Almazloum, 2018; Berry ve Mason, 2012; Can, 2016; Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005; De La Paz ve Graham, 1997; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Eissa, 2009; Fischer, 2002; Glaser ve Brunstein, 2007; Graham ve MacArthur, 1988; Graham, Harris ve Mason, 2005; Mason, Snyder, Sukram ve Kedem, 2006; Mason ve Shriner, 2008; Müldür, 2017; Müldür ve Yalçın, 2019; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Sperger, 2010; Tolaman, 2017; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Türkben, 2021b; Uygun, 2012; Welch, 1992; Zumbrunn, 2010; Zumbrunn ve Bruning,

2013), okuma becerisi (Kayıran, 2014; Mason, 2002; Souvignier ve Mokhlesgerami, 2006; Turkbem, 2019; Uyar, 2015), dinleme becerisi (Mareschal, 2007; Zeng ve Goh, 2018) ve konuşma becerisi (Aregu, 2013; El-Sakka, 2016; Mahjoob, 2015) ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Alanyazında yapılmış araştırmalar, öz düzenlemeye dayalı strateji öğretiminin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca öz-düzenlemeli öğrenme ile ilişkili değişkenleri (motivasyon, güdülenme, üstbiliş, tutum ve akademik başarı) incelemeye yönelik nicel (ilişkisel, betimsel ve tarama türünde) araştırmalar (Adıgüzel ve Orhan, 2017; Aktan, 2012; Altun, 2005; Cabı ve Yalın, 2011; Cera, Mancini ve Antonietti, 2013; Dent ve Koenko, 2016; Dursun Sürmeli ve Ünver, 2017; Gouin, 2012; Hashempour ve Ghonsooly, 2015; Kaya, 2019; Özbay, 2008; Pintrich ve De Groot, 1990; Sieben, 2013; Soureshjani, 2011; Tilfarlıoğlu ve Delbesoğlugil, 2014; Turan ve Demirel, 2010; Üredi ve Üredi, 2005; Üredi ve Erden, 2009; Yalçın ve Karadeniz, 2016; Yüksel, 2013), farklı öğrenme yöntem ve tekniklerin öz düzenlemeye etkisini ölçen (Arsal, 2010; Arslan, 2008; Güvenç, 2010; Hatami, 2015; Karaoğlan Yılmaz, Olpak ve Yılmaz, 2017; Koç ve Gömleksiz, 2009; Platt, 2016; Salvador de Arana, 2018; Sever, 2019; Talan ve Gülseçen, 2018), öz düzenlemeye dayalı eğitimin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen (Arslantaş ve Kurnaz, 2017; Doostian, Fattahi, Goudini, A'zami, Massah ve Daneshmand, 2014; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Yıldızlı ve Saban, 2016), öz düzenlemeye dayalı ölçek geliştirme veya uyarlamaya yönelik (Aydın, Keskin ve Yel, 2014; Çelikkaleli ve Yıldırım, 2015; Kocdar, Karadeniz, Bozkurt ve Buyuk, 2018) araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Görüldüğü üzere öz düzenlemeye yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme ve yazma becerisine yönelik yapılmış çalışmalar, ÖDSG öğretiminin güçlü bir öğretim modeli olduğunu ortaya koymaktadır. ÖDSG öğretim modeli, çeşitli yazma stratejileri önermektedir. Bu stratejiler yazma sürecini düzenlemeyi, metni planlamayı ve düzeltmeyi içeren stratejilerdir. Konu ile ilgili yurt dışında birçok çalışma bulunmasına rağmen ülkemizde sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, stratejilerin hem öğrenme güçlüğü çeken hem de öğrenme güçlüğü çekmeyen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir. Farklı metin türlerinin yazımı ile ilgili bilimsel olarak sınanmış birçok strateji bulunmaktadır (Graham ve Harris, 2005; Jacobson ve Reid, 2007). Mevcut çalışmada ikinci kademe 6.sınıf düzeyinde, öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişiminde KAOST (SPACE) ve K6N (W- W- W, What=2, How=2); bilgilendirici metin yazma becerilerinin gelişiminde ise SLD YES (PLEASE) ve POY DD (POWER) stratejileri test edilecektir. Öz düzenlemeye dayalı strateji eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel yazma becerilerinin gelişiminde oldukça etkili olacağı düşünülmektedir. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin üstbilişsel yazma farkındalığı konusunda yapılmış çalışmaların yetersiz olduğu, bu nedenle mevcut çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi (ÖDSG) ile Türkçe Dersi Öğretimi Programı'na dayalı yazma eğitiminin verildiği 6.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda “Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda geleneksel yöntemle yazma çalışmaları yapılan öğrencilerin yazma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### **Alt Problemler**

1. Deney ve kontrol grubunun öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öntest-sontest, eşleştirilmiş

kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı ortamdaki kaynaklanan problemlerden dolayı, birbirine benzer ya da eş değer grupları oluşturmak oldukça güçtür. Bu desende, araştırmacı, belli değişkenler üzerinden yansız atama ile bir grubu deney, diğer grubu ise kontrol grubu olarak atamak zorunda kalır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karademiz ve Demirel, 2015, s. 208). Her iki grupta da öntest aynı anda yapılır. Sonra deney grubunda denel işlem kullanılır; kontrol grubunda kullanılmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 60). Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerliklerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olur (Karasar, 2017, s. 132).

Araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki resmi ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, devlet okullarında gerçekleştirildiği ve bu okullarda yapay sınıflar gerçekleştirilmediği için deney ve kontrol gruplarına yansız öğrenci ataması gerçekleştirilmemiştir. Yapılan öntest uygulaması sonucunda her iki okulda öğrenim gören öğrenciler arasında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 5). Böylece, yansız atama yoluyla gruplardan biri deney diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan yarı deneysel çalışmanın simgesel görünümu Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Araştırma Deseni**

<i>Grup</i>	<i>Öntest</i>	<i>Deneysel İşlem</i>	<i>Sontest</i>
Kontrol	ÜYSFÖ	Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları	ÜYSFÖ
Deney	ÜYSFÖ	Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretimi	ÜYSFÖ

ÜYSFÖ=Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama boyutu, haftada 2 ders saati olmak üzere 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı iki resmi ortaokulda öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Okullarda çalışma yapılabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır. Etik Kurul Onay Belgesi, Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan alınmıştır. “Etik Kurul Onay Belgesi”ne ilişkin (kurum adı, tarih, sayı, karar no) bilgiler sırasıyla řu şekildedir: Aksaray Üniversitesi, 22.06.2020, 06, 2020/01-91. Ayrıca aydınlatılmış onam formu ile öğrenci ve velilerin onayı alınmıştır.

Belirlenen okulların sosyoekonomik açıdan orta düzeyde olmasına dikkat edilmiştir. Her iki okulda da ikişer şube bulunmaktadır. şubelerin sınıf mevcutları, cinsiyet dağılımı ve dönem sonu Türkçe dersinden aldıkları akademik başarı puanları göz önünde bulundurularak her iki okuldan birer şube seçilmiştir. Yansız atama ile bu gruplardan biri deney grubu, diğerisi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan öntest uygulamasında da her iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deney grubunda Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi, kontrol grubunda ise Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda yazma çalışmaları uygulanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılları**

<i>Cinsiyet</i>	<i>Deney Grubu</i>		<i>Kontrol Grubu</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kız	16	53,3	15	50
Erkek	14	46,6	15	50
<b>Toplam</b>	30	100	30	100

### **Veri Toplama Aracı**

Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalıklarını ölçmek amacıyla da Aydın, İnnalı ve Uyumaz (2017) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ) kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek, tek boyutlu ve 40 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmeleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle bir gruptan elde edilen veriler ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından farklı bir gruptan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin iki farklı grupta uygulanmasından elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach alfa iç

tutarlılık katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, tek faktörlü yapıya ilişkin faktör yük değerleri 0.435-0.712 arasında değişmektedir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucu da ölçeğin tek boyutlu yapısını doğrulamaktadır ( $\chi^2/sd=(1490.23/740)$  2.01, RMSEA= 0.048, SRMR=0.045, CFI=0.98). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanan gruplardan elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, güvenilirlik derecelerinin yüksek olduğu görülmektedir (Grup 1 (AFA)=0.952, Grup 2 (DFA)=0.944). Mevcut araştırmada da kontrol ve deney gruplarından elde edilen veriler üzerinden Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.884 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

### Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın problemine göre veriler analiz edilmeden önce verilerin analize uygunluğu incelenmiştir. Bunun için ilk varsayımlardan biri olan verilerin normallik sayılıtı incelenmiştir. Bunun için Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Daha sonra ikinci aşamada araştırmanın yarı deneysel tasarımında belirtilen kontrol ve deney gruplarının öntest sonuçlarına göre grupların başlangıç koşullarının denkliği incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise araştırmanın yarı deneysel tasarımına göre değişimleme (manipülasyon) yapılmayan kontrol gruplarının sontest puanları arasında da bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın problem durumuna göre deney grubunun öntest ve sontest puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Bu inceleme için bağımlı ve bağımsız gruplar için ortalamalar arası farklar testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre kontrol ve deney grupları arasında gerçekleştirilen deneysel değişimleme sonucunda bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümün devamında ölçekten elde edilen sonuçlara göre kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır.

### Deneysel Uygulama Süreci

Bu çalışmada, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulama öncesi, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Kurum yetkilileri ile gerekli görüşmeler yapılarak uygulamanın yapılabileceği uygun sınıflar belirlenmiş ve gereken düzenlemeler önceden uygulamacı tarafından yapılmıştır. Uygulama haftada 2 ders saati olmak üzere 12 haftada gerçekleştirilmiştir. Çalışma öncesinde hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine üstbilişsel farkındalık yazma ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra 6 hafta hikâye edici metinler üzerinde öz düzenleme doğrultusunda yazma stratejileri uygulanmış, daha sonra ise öz düzenlemeye dayalı öğrenme doğrultusunda bilgilendirici metin yazma stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öntest olarak uygulanan üstbilişsel farkındalık yazma ölçeği son test olarak tekrar uygulanmıştır. Stratejilerin öğretiminde kademeli sorumluluk aktarım modeli doğrultusunda hareket edilmiştir. Araştırmacı rol model olarak stratejileri uygulayarak göstermekte öğrenci bu stratejilerin uygulanışını izlemektedir. İkinci aşamada öğrenci stratejileri kullanarak metin yazmakta araştırmacı izlemekte ve gerekli müdahalelerde bulunmaktadır. Bir sonraki aşamada ise öğrenci bağımsız olarak metin yazmaktadır. Araştırmacı sadece, öğrenciyi izlemekte, yardım istendiğinde müdahalede bulunmaktadır. Bu aşamada öğrenci öğrenme sorumluluğunu tamamen kendisi üstlenmiştir.

Araştırma kapsamında, 12 haftalık uygulama sürecinde hangi stratejilerin öğretileceği ve hangi etkinliklerin yapılacağı aşama aşama planlanmıştır. Ders planlarının akışı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin basamakları (ön bilgileri harekete geçirme, stratejiyi tartışma, model olma, destekleme, bağımsız performans) doğrultusunda yapılandırılmıştır. Öncelikle hazırlanan öğretim programı taslağının sınıf düzeyine ve test edilecek ÖDSG öğretim modeline uygunluğunu ve uygulanabilirliğini değerlendirmeleri için alan uzmanı üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda ders planları ve kullanılacak etkinliklerin içeriğinde düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra il merkezinde bulunan başka bir okulda pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda ders planları tekrar gözden geçirilmiş, eksiklikler tamamlanmıştır. Karşılaşılabilecek olumsuzluklara karşı gerekli önlemler alınmıştır.

Uygulama sürecinin başında süreç temelli yazmanın aşamaları hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Hazırlık, yazma taslağı oluşturma, yazma taslağını gözden geçirme/ düzenleme- geliştirme, yazıyı düzeltme, yazıyı ortaya koyma-yayınlama aşamalarının her biri üzerinde durulmuş, temel yazma süreçlerinde yapılması gerekenler öğrencilere açıklanmıştır.

Uygulama sürecinin ilk 6 haftasında hikâye türünde strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretim basamakları doğrultusunda hikâye edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde KAOST (*SPACE*) (Kurgu (*Setting Elements*), Amaç (*Purpose*), Olaylar (*Actions*) Sonuç (*Consequences*), Duygusal Tepkiler (*Emotions*)) ve K 6N (W-W-W, What=2, How=2) (Ana karakter ve diğer karakterler kim? (Who is the main character? Who else is in the story?), Hikâye ne zaman gerçekleşiyor? (When does the story take place?), Hikâye nerde geçiyor? (Where does the story take place?), Ana karakter neler yapıyor? (What does the main character do?), Hangi olaylar gerçekleşiyor? (What happens when they try to do it?), Hikâye nasıl sonuçlanıyor? (How does the story end?) stratejileri kullanılmıştır. Her stratejinin öğretimi 3 haftada gerçekleştirilmiştir. İlk hafta hikâyenin beş önemli ögesini hatırlatmada yardımcı olacak KAOST (*SPACE*) stratejisi üzerinde durulmuş, stratejinin basamakları açıklanmıştır. Daha sonra örnek bir hikâye okunmuş ve öğrencilerden bu hikâyenin öğelerini bulmaları istenmiştir. Belirlenen öğeler hazırlanan bilgi kartlarına yazılmıştır. Bu şekilde öğrenciler iyi bir hikâye yazmak için uygulanacak aşamaları öğrenmişlerdir. Sonraki iki hafta ise öğrenilen strateji doğrultusunda birer etkinlik gerçekleştirilmiştir. Üç haftanın sonunda K 6N (W-W-W) stratejisine geçilmiştir. Benzer şekilde ilk hafta süresince bu stratejinin uygulama aşamaları üzerinde durulmuş ve örnek bir metin bu strateji doğrultusunda incelenmiştir. İki haftalık süreçte de öğretim modelinin basamakları doğrultusunda bu stratejinin öğretimine yönelik iki etkinlik gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinin ikinci yarısında ise ÖDSG öğretim modeli doğrultusunda bilgilendirici metin yazma stratejilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ise POY DG (*POWER*) (Plan yap (*Plan*), Organize Et (*Organize*), Yaz (*Write*), Düzelt (*Edit*), Gözden Geçirme (*Revise*)) ve SLDYES (*PLEASE*) (Seç (*Pick*), Listele (*List*), Değerlendir (*Evaluate*), Yaz (*Activate*), Elde Et (*Supply*), Sonlandır ve Değerlendir (*End, Evaluate*)) yazma stratejileri kullanılmıştır. Bilgilendirici metin yazma stratejilerinin öğretimi de 6 hafta sürmüştür. İlk üç hafta POY DG (*POWER*) stratejisi üzerinde durulmuştur. İlk hafta bilgilendirici metinlerin şematik yapıları üzerinde durulmuştur. Sınıf ortamına getirilen örnek metinler incelenmiştir. Öğrenciler bu inceleme sırasında kendilerine verilen bilgi kartlarını kullanmışlardır. Daha sonraki iki haftada ise bu strateji doğrultusunda iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Üç haftanın sonunda SLDYES (*PLEASE*) stratejisine geçilmiştir. İlk haftasında strateji tanıtılmış, strateji basamakları gösterilerek her bir basamağın neyi ifade ettiği üzerinde durulmuştur. Örnek metinlerden hareketle bilgilendirici metinde olması gereken özellikler tartışılmıştır. Sonraki iki haftada ise iki etkinlik üzerinde uygulama yapılmıştır.

Stratejilerin öğretimi, ÖDSG öğretim modelinin basamakları temel alınarak kademeli beceri edinim modeli doğrultusunda yapılmıştır. Çalışmada kullanılan stratejiler için strateji adımlarını içeren anımsatıcı grafik düzenleyiciler oluşturulmuştur. Araştırmacının model olması ile başlayan eğitim süreci, kademeli olarak öğrenciye devredilerek öğrencinin kendi yazma sürecini yöneten bağımsız bir yazar olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu modelin seçilmesinin nedeni uygulama adımlarının ÖDSG öğretim modeline uygunluğu sebebiyledir.

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişim ve yeterlik durumları ürün ve süreç değerlendirme anlayışıyla planlı ve sistemli bir şekilde takip edilmiştir. Öğrenciler yazma sürecinde yazdıklarını sürekli değerlendirmektedirler. Yazıyı gözden geçirme, düzeltme ve geliştirme çalışmalarında yazılan yazılar biçimsel, içeriksel, düşünsel düzen, anlatsal, noktalama işaretleri ve yazım kuralları yönünden değerlendirilmiştir. Yazma çalışmaları son halini aldıktan sonra da akran ve grup değerlendirilmesi yapılmıştır.

Kontrol grubunda ise 'Türkçe Dersi Öğretimi Programı'na göre hazırlanan ders planındaki yönerge ve açıklamalar doğrultusunda ders kitabındaki yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Öğretim programının yazma öğrenme alanının altında "Bilgilendirici metin yazar." (Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.), "Hikâye edici metin yazar." (Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.), "Yazma stratejilerini uygular.", "Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.", "Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.", "Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.", "Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.", "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.", "Yazdıklarını düzenler.", "Yazdıklarını paylaşır.", "Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.",

“Formları yönergelerine uygun doldurur.” ve “Kısa metinler yazar.” kazanımları yer almaktadır. Kontrol grubunda bu kazanımlara göre hazırlanmış ders kitabındaki etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda 12 hafta boyunca gerçekleştirilen yazma uygulamaları, araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Araştırmacı, yazma sürecine dâhil olmadan gözlem yapmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öncelikli olarak verilerin analizi için varsayımlar test edilmiştir. Daha sonra araştırma problemlerine yanıt verilmiştir.

#### Varsayımların Test Edilmesi

İstatistiksel analiz olarak parametrik testlerin kullanılması için gerekli koşullardan bir tanesi verilerin normal dağılımıdır. Bu amaçla hem kontrol grubu hem de deney grubu için kullanılan ölçekten alınan puanların normallik durumları test edilmiştir. Shapiro-Wilk Normallik analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Tüm Gruplar İçin ÜYSFÖ Shapiro Wilk Normallik Testi Sonuçları**

Gruplar	Testler	Ölçekler	Değer	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık
Kontrol	Öntest	ÜYSFÖ	0.979	30	0.800
	Sontest	ÜYSFÖ	0.908		0.013*
Deney	Öntest	ÜYSFÖ	0.956	30	0.244
	Sontest	ÜYSFÖ	0.916		0.021*

\*0.05 düzeyinde anlamlılık \*\*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubu sontest puanları ÜYSFÖ (S-W=0.908;  $p<0.05$ ), deney grubu sontest puanları ÜYSFÖ (S-W=0.916;  $p<0.05$ ) analiz sonuçları anlamlı çıkmıştır. Geriye kalan tüm gruplarda ise puanlar anlamlı değildir. Anlamlı sonuçlar vermeyen gruplar için ölçek puanlarının dağılımı normaldir. Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri çok katı/tutucu testlerdir. Küçük örneklemelerde, dağılımı normal olmayan dağılım olarak gösterebilmektedir. Bu nedenle ikinci bir dağılım kontrol ölçüsü kullanılması fayda görülmektedir. Bunun için dağılımın çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması bu dağılımlarının normal olduğunun kanıtı sayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre tüm gruplar için ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4. Tüm Gruplar İçin ÜYSFÖ Ölçek Puanlarının Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları**

Gruplar	Testler	Ölçekler	Ortalama	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Kontrol	Öntest	ÜYSFÖ	145.83	144	144.50	0.307	-0.070
	Sontest	ÜYSFÖ	135.23	131	136.50	-0.255	0.734
Deney	Öntest	ÜYSFÖ	143.47	144	144	0.668	0.704
	Sontest	ÜYSFÖ	167.43	154	174	-0.901	0.422

Tablo 4 incelendiğinde tüm gruplar için ölçek puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu da belirlenmiştir. Buna göre tüm gruplar için ölçek puanlarının normal dağıldığı söylenebilmektedir. Buna göre yapılan tüm istatistiksel analizler parametriklerdir.

1. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi doğrultusunda, ÜYSFÖ ölçeği için kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Kontrol ve Deney Gruplarının ÜYSFÖ Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları**

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Öntest	Kontrol	30	145.83	15.67	58	15.674	0.555
	Deney	30	143.47	15.20			
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Sontest	Kontrol	30	135.23	15.48	58	-7.495	0.000**
	Deney	30	167.43	17.71			

\*0.05 düzeyinde anlamlılık \*\*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $t=15.674$ ;  $p>0.05$ ), deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında ise anlamlı bir fark olduğu ( $t=-$



7.495;  $p < 0.01$ ) görülmektedir Buna göre araştırma deseni için kontrol ve deney gruplarının başlangıç koşullarının denk olduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte ÖDSG öğretim modeline dayalı yazma eğitiminin Türkçe Öğretim Programı'na kıyasla öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemi doğrultusunda, her bir ölçek için deneysel değişimlemenin yapılmadığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında farklılık olup olmadığı ve de araştırma problemine göre deney gruplarının öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeğine göre Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda geleneksel yöntemle yazma çalışmaları yapılan kontrol grubu ile Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi yapılan deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Ölçek	Grup	Test	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı	Kontrol	Öntest	30	145.83	15.67	58	2.635	0.061
		Sontest		135.23	15.48			
	Deney	Öntest		143.47	15.20		-5.623	0.000**
		Sontest		167.43	17.71			

\*0.05 düzeyinde anlamlılık \*\*0.01 düzeyinde anlamlılık

Tablo 6 incelendiğinde, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeğinin kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t=2.635$ ;  $p>0.05$ ). Ancak deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t=-5.623$ ;  $p<0.01$ ).

Ayrıca deneysel çalışmanın etkililiğini belirlemek amacıyla kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest puan farkları alınmış ve bu puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol ve Deney Gruplarının Öntest ve Sontest Puan Farkları Arasında Yapılan T-Testi Sonuçları

Ölçek	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı	KÖS-DÖS Fark	60	14.47	13.40	58	-2.469	0.017
			23.97	16.27			

Tablo 7 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest puan farkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=-2.469$ ;  $p<0.05$ ).

Buna göre öz düzenlemeye dayalı yazma çalışmalarının yapılması deney grubunda üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık puanlarının anlamlı bir artışına neden olmuştur. Bu verilerden hareketle, üstbilişsel öğretim stratejilerini de içeren ÖDSG öğretim modelinin öğrencilerin planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi üstbilişsel becerilerde uzmanlaşmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi yapılan öğrencilerle, mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre eğitim alan öğrencilerin yazma becerileri üstbilişsel farkındalıklarında farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretiminin yapıldığı deney grubunda, bilgilendirici metinlerin yazımında kullanılan SLD YES (PLEASE) ve POY DG (POWER); hikâye edici metinlerin yazımında kullanılan KAOST (SPACE) ve K6N (W-W-W, What=2, How=2) stratejilerinin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öz düzenlemeye dayalı öğrenme etkinliklerinin hikâye yazma becerilerini (Can, 2016; Glaser ve Brunstein, 2007; Harris, Graham ve Mason, 2006; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Saddler, 2006; Saddler ve Asaro, 2007; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Türkben, 2021b;

Uygun, 2012; Zumbunn, 2010; Zumbunn ve Bruning, 2013) ve bilgilendirici, ikna edici ve tartışmacı metin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Berry ve Mason, 2012; Çağlayan Dilber, 2014; De La Paz ve Graham, 1997; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Eissa, 2009; Graham, Harris ve Mason, 2005; Harris, Graham ve Mason, 2006; Mason, Snyder, Sukram ve Kedem, 2006; Mason ve Shriner, 2008; Müldür, 2017; Müldür ve Yalçın, 2019; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Sperger, 2010; Türkben, 2021b; Uygun, 2012; Welch, 1992). ÖDSG temelinde şekillendirilen stratejilerin farklı yöntemler kullanılarak, farklı çalışma gruplarıyla ve farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir.

ÖDSG modeli temel alınarak yapılan yazma çalışmalarının yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Festas ve diğerlerinin (2015) ortaokul 8.sınıf düzeyinde altı ortaokulda yapmış olduğu çalışmaya 380 öğrenci katılmıştır. Uygulama öncesi deney grubu öğretmenleri öz düzenleme stratejisi doğrultusunda eğitime tabi tutulmuştur. Deney okullarında üç aylık bir süre boyunca 45 dakikalık oturumlarda kompozisyon yazma için öz düzenleme stratejileri doğrultusunda eğitim verilmiştir. Kontrol gruplarında ise mevcut öğretim programına göre yazma çalışmaları yürütülmüştür. Uygulama sonrası yapılan ölçme ve değerlendirme işlemlerine göre deney grubu öğrencilerinin daha fazla kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Can'ın (2016) ilkökul 4.sınıf düzeyinde yapmış olduğu çalışmada, öz düzenleme stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin hikâye unsurlarına yer verme durum ve düzeylerine, yazma tutum ve yazma özyeterliklerine olumlu yönde katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çağlayan Dilber (2014) ortaokul 6.sınıf düzeyinde tartışmacı metin türü stratejisi olan ESOP ve GERB yazma stratejilerinin ortaokul öğrencilerinin tartışmacı türde ürettikleri metinlerinde metin elementleri kullanımı, uzunluk, bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından gelişim sağlamayı amaçladığı çalışmasında, uygulanan stratejilerin öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir. Müldür ve Yalçın (2019) tarafından yapılan çalışmada da, öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin bilgilendirici metin yazma becerisini geliştirmede geniş düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

ÖDSG'nin yazma eğitiminde güçlü bir öğretim modeli olduğunu ortaya koyan meta- analiz çalışmaları da mevcuttur (Graham, 2006; Graham ve Harris, 2003; Graham, McKeown, Kiuahara ve Harris, 2012; Rogers ve Graham, 2008; Yalçın ve Karadeniz, 2016). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile yazma başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. ÖDSG öğretim modelinin yazma eğitiminde etkili olmasının birçok nedeni bulunmaktadır. Bu model, yazma sürecinde takip edilmesi gereken aşamaları (planlama, taslak hazırlama, düzeltme ve değerlendirme), öz düzenleme stratejilerini (hedef belirleme, öz gözlem, öz öğretim ve öz pekiştirme) ve yazma stratejilerini birleştirmektedir (Festas vd., 2015). Harris, Graham, Mason ve Saddler'e (2002) göre ÖDSG'nin amaçlarından biri stratejilerin kullanımını otomatik, rutin ve esnek hale getirerek yazma becerilerinin gelişiminde etkili olmaktır. Bu model doğrultusunda yazma sürecinde uygulanan adımlar öğrencinin ihtiyaçlarına göre birleştirilebilir, değiştirilebilir, yeniden düzenlenebilir veya tekrarlanabilir. ÖDSG öğretim basamakları ile (ön bilgileri harekete geçirme, stratejiyi tartışma, model olma, stratejiyi ezberleme, stratejiyi destekleme, bağımsız performans) öğrenciler yazma çalışmalarını düzenleme, yazma sürecini daha iyi anlama ve öğretilen stratejiyi kullanabilme için gerekli olan planlama ve öz düzenleme becerilerini öğrenmektedirler (Graham, Harris ve Mason, 2005).

Deney ve kontrol grubu sınıfta puanları karşılaştırıldığında deney grubunun sınıfta puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni yazmada öz düzenleme, hem bilişsel hem de üstbilişsel süreçleri içermektedir. Yazıda üstbiliş, yazarın yazma sırasında bilişsel süreçlerini kullanmak için kullandığı hem bilgi hem de stratejilere atıfta bulunan genel bir kavram olarak tanımlanabilir (Escorcio, Passerault, Ros, ve Pylouster, 2017; Negretti ve McGrath, 2018). Üstbilişsel stratejiler, yeni bilgileri eskilere bağlama, bilinçli düşünme süreçleri seçme, planlama, izleme ve düşünme süreçlerini değerlendirmeyi içermektedir (Dirkes, 1985). Öz düzenlemeli öğrenmede, üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin bilişsel stratejileri kontrol etmek ve düzenlemek için kullandıkları stratejilerdir (Glogger, Schwonke, Holzäpfel, Nückles ve Renkl, 2012). Öz düzenlemeli öğrenme, bilgi işleme sırasında bilişsel, üstbilişsel ve motivasyonel süreçlerin etkileşimiyle gerçekleşmektedir (Dignath, Buettner ve Langfeldt, 2008). ÖDSG öğretim modelinin yapısına bakıldığında zaman da benzer süreçlerin yaşandığı görülmektedir. Öz düzenlemeli öğrenmenin her aşaması farklı üstbilişsel etkinlik türlerine dayanmaktadır (Platt, 2016). Winne (1996), öz düzenlemeyi üstbiliş, iç motivasyon ve stratejilerden oluşan bir eğitim türü olarak tanımlar. Schunk ve Ertmer (2000), Pintrich (2000) ve Winne'ye (1995) göre öz düzenleme, öğrenme davranışlarını veya stratejilerini motivasyon ve üstbiliş ile bütünleştirir. Bandura'ya (2000, akt. Cera, Mancini ve Antonietti, 2013) göre öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin yüksek düzeyde motivasyona ulaşmaları, bilişsel ve üstbilişsel becerilerini geliştirmeleri halinde kazanabilecekleri bir beceridir. Cera, Mancini ve Antonietti

(2013) yapmış oldukları araştırmada öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin planlama, izleme, değerlendirme ve konsantrasyon gibi üstbilişsel becerilerle bağlantılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bazı araştırmalarda öz düzenleme, üstbilişin bir parçası görülürken bazı araştırmalarda ise üstbiliş öz düzenlemenin bir parçası olarak görülmektedir. Sonuç olarak, öz düzenlemeli öğrenmenin, bilişsel strateji kullanımı, üstbilişsel kontrol ve motivasyonel inançların bir kombinasyonunu içerdiği söylenebilir.

Öz düzenlemeli öğrenme, 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır. Öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi gerektiği yaşanan bu salgın döneminde kendisini daha da çok hissettirmektedir. Dünyada yaşamın tüm boyutlarını olumsuz etkilemeye devam eden Covid 19 salgını dolayısıyla eğitimde ilk kez bu kadar büyük bir küresel ölçekte etkilenim söz konusu oldu. Okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm kademelerde eğitim kurumları hızla bu durumdan olumsuz olarak etkilenmeye başladı. Eğitim kurumlarının kapatılması ve karantina günleri nedeniyle evde dijital platformlardan eğitim sürdürülmeye ve desteklenmeye başlandı. Çocukların eğitime erişimlerinde birçok sıkıntı yaşanmıştır. Bu durum, anne babaları ve öğrencileri kaygıya sevk etmektedir. Yaşanan bu süreç öz düzenleme becerisinin kazanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Çünkü öz-düzenlemeye sahip bireyler, sorumluluğunun bilincinde olan kendi hayatını düzenleyebilen ya da kontrol edebilen başarılı insanlardır (Aydın, Keskin ve Yel, 2014). Öz düzenlemeli öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini yönetir, öğrenme sürecine yardımcı olabilecek kaynakları etkili olarak kullanırlar. Öz düzenlemeli öğrenciler, kendi kendine öğrenebilen, belirledikleri çalışma prensipleri doğrultusunda kendilerini bilişsel olarak motive edebilen, hayat boyu öğrenme becerisine sahip olan bireylerdir.

Hayat boyu öğrenen bireylerin yetişmesi eğitimin temel hedeflerinden biridir. Öz düzenleme becerisi bu noktada kritik bir öneme sahiptir. Öz düzenlemeli öğrenciler, hem okulda hem de daha sonraki yaşamda etkili bir şekilde öğrenme becerilerini kullanırlar. Okullarda bu becerilerin kazandırılması için öncelikle öğrencilerin öz düzenleme beceri düzeyleri tespit edilmeli, öz düzenlemeli öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Yapılan çalışmalar, öz düzenlemeye dayalı etkinliklerin her kademedeki yazma becerilerini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bundan dolayı öğretim programları öz düzenleme doğrultusunda yapılandırılmalı, okul ortamlarında öz düzenlemeli öğrenme teşvik edilmelidir. Öğrencilerin üstbilişsel muhakemeye erişimi büyük ölçüde öğretmenin öğrenme etkinliklerini tasarlama şekline bağlıdır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının üst bilişsel öz düzenlemenin öğrenimine yönelik bilgileri geliştirilmelidir.

Bu araştırmada, ÖDSG yaklaşımı doğrultusunda, hikâye edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde K 6N (W-W-W, What=2, How=2) ve KAOST (Space) stratejileri; bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde de SLD YES (Please) ve POY DG (Power) stratejileri test edilmiştir. ÖDSG modeli kullanılarak farklı metin türleri üzerine farklı yazma stratejileri kullanılarak modelin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelenebilir. Bu çalışma 6.sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan öğretim programı farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilebilir. Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin öz düzenleme etkinliğini açıklayan biliş (hedef belirleme, bilişsel stratejileri gözlemek ve harekete geçirmek vb.), motivasyon (öz yeterlik inançları, görev değeri vb.), davranış (yardım isteme, zaman kullanımı, çabayı gözleme vb.), durum (değerlendirme, görev değişikliklerini gözleme) üzerindeki etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir. Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ile yazma alt işlemleri olan planlama yapma, taslak oluşturma ve düzeltme stratejilerinin öğretime yönelik eylemsel çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öz düzenlemeye dayalı yazma öğretimi ile öğrencilerin yazma gelişim süreci izlenebilir. Sınıf içinde başarılı ve başarısız öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları planlama stratejileri, taslak oluşturma stratejileri ve düzeltme stratejileri öz düzenlemeli öğrenme açısından incelenebilir. Nicel yaklaşımlardan deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen araştırma, nitel yaklaşımlardan olan eylem ya da durum çalışması kullanılarak yinelenir.

### Etik Beyan

“Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22.06.2020 tarihli toplantısında alınmıştır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, A. ve Orhan, A. (2017). The relation between English learning students' levels of self-regulation and metacognitive skills and their english academic achievements. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 115-125.
- Aktan, S. (2012). *The relationship between elementary school students' academic achievements and their self-regulated learning skills, motivations and teachers' instructional styles* (Unpublished Doctoral Thesis). Balıkesir University, Institute of Social Sciences, Balıkesir.
- Almazloum, M. (2018). *A mixed methods study: The impact of self-regulated learning on L2 writing and strategy use*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 5355. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/5355>
- Altun, S. (2005). *The ability of students' self-regulation-based learning strategies and perceptions of self-efficacy to predict mathematical success according to learning styles and gender* (Doctoral Thesis). Yıldız Technical University Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Aregu, B. (2013). Enhancing self-regulated learning in teaching spoken communication: does it affect speaking efficacy and performance? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 96-109.
- Arsal, Z. (2010). The effects of diaries on self-regulation strategies of preservice science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85-103.
- Arslan, A. (2008). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, öz yeterlik inancına ve öz düzenleme becerisine etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslantas, S. ve Kurnaz, A. (2017). The effect of using self-monitoring strategies in social studies course on self-monitoring, self-regulation and academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 452-463. DOI: 10.21890/ijres.327905
- Aydın, S., Keskin, M. Ö. ve Yel, M. (2014). Turkish adaptation of the self-regulation questionnaire: A study on validity and reliability. *TURJE Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Developing metacognitive writing strategies awareness scale and determining psychometric characteristics. *Turkish Studies*, 12(25), 169-192.
- Aydın, S. ve Atalay, T. D. (2015). *Öz- düzenlemeli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (2000). *I processi di mediazione tra l'autoefficacia e i suoi effetti*. Trento: Erickson.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 9-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Berry, A. B. ve Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabi, E. ve Yalın, H.İ. (2011). The effect of blended learning based on self-regulated on students' motivation. *Journal of Educational Technology Theory and Practice (ETTP)*, 1(1), 125-141.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cera, R., Mancini, M. ve Antonietti, A. (2013). Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 7, 115-141.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-87.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaleli, O. ve Yildirim, K. (2015). Adaptation of perceived self-regulatory efficacy scale for writing into Turkish language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 223-236.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63(2), 167-181.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 92-106.
- De La Paz, S. (2001). Stop and dare: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 234-243.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dent, A. L. ve Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474.
- Dignath, C., Buettner, G. ve Langfeldt, H. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dirkes, M. Ann. (1985). Metacognition: students in charge of their thinking. *Roeper Review*, 8, 96-100.
- Doostian, Y., Fattahi, S., Goudini, A.A., A'zami, Y., Massah, O. ve Daneshmand, R. (2014). The effectiveness of self-regulation in students' academic achievement motivation. *Research Papers*, 4(2), 237-246.

- Dursun-Sürmeli, Z. ve Ünver, G. (2017). The relationship between mathematics achievement, self-regulated learning strategies, epistemological beliefs and academic self-concept. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 83-102.
- Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a program based on self-regulated strategy development on the writing skills of writing-disabled secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 2-24.
- El-Sakka, S. M. F. (2016). Self-regulated strategy instruction for developing speaking proficiency and reducing speaking anxiety of Egyptian university students. *English Language Teaching*, 9(12), 22-33.
- Escorcía, D., Passerault, J. M., Ros, C. ve Pylouster, J. (2017). Profiling writers: Analysis of writing dynamics among college students. *Metacognition and Learning*, 12(2), 233-273.
- Festas, I., Oliveira, A. L., Rebelo, J. A., Damião, M. H., Harris, K. ve Graham, S. (2015). Professional development in self-regulated strategy development: Effects on the writing performance of eighth grade Portuguese students. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 17-27.
- Fischer, K. L. (2002). *Learning to write in elementary school: development of self-regulated writing in six young writers* (Doctoral Thesis). University of Maryland College Park.
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1, 120-160
- Glaser, C. ve Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzäpfel, L., Nückles, M. ve Renkl, A. (2012). Learning strategies assessed by journal writing: Prediction of learning outcomes by quantity, quality, and combinations of learning strategies. *Journal of educational psychology*, 104(2), 452.
- Gouin, R. D. (2012). *The relationship between learning self-regulation skills and improved performance in reading and language arts for middle school students* (Doctoral Thesis). Walden University, United States.
- Graham, S. ve Harris, K. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of RSD studies. In L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 323-344). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S. ve MacArthur, C. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *Journal of Special Education*, 22, 133-152.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing Better Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. ve Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Güneyli, A. (2016). Analyzing writing anxiety level of Turkish Cypriot students. *Education and Science*, 41(183), 163-180.
- Güvenç, H. (2010). Effects of cooperative learning and lesson diaries on preservice teachers' self-regulated learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1459-1487.
- Harris, K. R. ve Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57, 392-405.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: illustrations from the evolution of self regulated strategy development. *Learning Disabilities Quarterly*, 22, 251-262.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. ve Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110-115.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. ve Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.
- Hashempour, M. ve Ghonsooly, B. (2015). A Study of Translation Students' Self-Regulation and Metacognitive Awareness in Association with their Gender and Educational Level. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies*, 3(3), 60-69.
- Hatami, A. (2015). The effect of collaborative learning and selfassessment on self-regulation. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2164-2167.
- Jacobson, L. ve Reid R. (2007). Self Regulated Strategy Development for written expression: Is it effective for adolescents? *EBP Briefs*, 2(3), 1-13.
- Jones, I. ve Pellegrini, A. D. (1996). The effects of social relationships, writing media, and microgenetic development on first-graders' written narratives. *American Educational Research Journal*, 33(3), 691-718.

- Karaoğlan Yılmaz, F. G., Olpak, Y.S. ve Yılmaz, R. (2017). The effect of the metacognitive support via pedagogical agent on self-regulation skills. *Journal of Educational Computing Research*, 0(0), 1-22.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kaya, B. (2016). *Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, D. (2019). Predicting seventh grade students' mathematics achievements: The role of metacognitive awareness, motivation and, self-regulated learning strategies. *OMU Journal of Education Faculty*, 38(1), 1-18.
- Kayıran, B.K. (2014). *Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı, öz-düzenleme becerileri ve okuma stratejileri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kocdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A. ve Büyük, K. (2018). Measuring self-regulation in self-paced open and distance learning environments. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 25-43.
- Koç. A. ve Gömleksiz, M.N. (2009). Self-regulation strategies and moodle. III. International Symposium of Computer Education and Instructional Technologies. (November 7th-8th-9th ) K.T.U. Proceedings Book, Trabzon, 195-197.
- Kuyumcu Vardar, A. ve Arsal Z. (2014). Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin öğrencilerin İngilizce başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 32-52.
- Lienemann, T. O. ve Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11.
- Mahjoob, E. (2015). Self-regulation and speaking proficiency in Iranian EFL learners. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(6), 182-188.
- Mareschal, C. (2007). *Student perceptions of a self-regulatory approach to second language listening comprehension development* (Doctoral Dissertation). University of Ottawa, Canada.
- Mason, L. H. (2002). *Self-regulated strategy instruction: Effects on expository reading comprehension among students who struggle with reading* (Doctoral Thesis). Maryland: University of Maryland.
- Mason, L. H., Snyder, H. K., Sukhram D. P. ve Kedem, Y. (2006). TWA+PLANS Strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 50, 69-89.
- Mason, L. H. ve Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing*, 21(1-2), 71-93.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milford, T. ve Harrison, G. L. (2010). Using the PLEASE strategy with a struggling middle school writer with a disability. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 326-332.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). The effect of self-regulated writing instruction on middle schoolstudents' informative writing skills, self-regulated writing skills, and self-efficacy perception. *Elementary Education Online*, 18(4), 1779-1804.
- Negretti, R. ve McGrath, L. (2018). Scaffolding genre knowledge and metacognition: Insights from an L2 doctoral research writing course. *Journal of Second Language Writing*, 40, 12-31.
- Özbay, A. (2008). *Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında öz düzenleme becerilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P.R. ve De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 452-502). New York: Academic Press.
- Platt, K. E.(2016). *Developing metacognitive and self-regulated learning skills through reflective writing prompts*. DMA (Doctor of Musical Arts Thesis). University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.9m0bstjb>
- Pritchard, R. J. ve Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. A. Macarthur ve J. Fitzgerald,(Ed.), *Best Practices in Writing Instruction* (pp. 28-49). New York, NY: The Guilford Press
- Rogers, L. A. ve Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100, 879-906.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305.
- Saddler, B. ve Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 223-234.
- Santangelo, T., Harris, K., R. ve Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have "trubol giting thangs into werds." *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Salvador de Arana, N. (2018). *Improving self-regulation for learning in EFL writing in secondary education in blended environments* (Unpublished Doctoral Thesis). Universitat de Barcelona, Barcelona.

- Schraw, G., Crippen, K.J. ve Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-650). New York: Academic Press.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.
- Sexton, M., Harris, K. R. ve Graham, S. (1998). Self-Regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Sever, E. (2019). *İç birliğine dayalı öğrenenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sieben, N. (2013). *Writing hope, self-regulation, & self-efficacy* (Doctoral Thesis). Hofstra University, New York.
- Soureshjani, K. (2011). Self-regulation and motivation reconsideration through Persian EFL Learners' writing achievement. *Journal of Research Humanities*, 11, 55-80.
- Souvignier, E. ve Mokslesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sperger, D. R. (2010). *An exploratory pretest and posttest investigation of the effects of the effects of the self-regulated strategy development approach to writing instruction on middle school boys' writing achievement* (Doctoral Thesis). University of Hartford, Hartford, CT.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6<sup>th</sup> Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Takashi, N. (2013). Writing feedback and the development of self-efficacy; writing strategy and metacognition. *International Journal of Social and Cultural Studies*, 6, 35-55.
- Talan, T. ve Güleşen, S. (2018). Evaluation of the students' self-regulation skills and perceived selfEfficacy in flipped classroom and blended learning environments. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 563-580.
- Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tılfarlıoğlu, F. Y. ve Delbesoğluğil, A.B.Ö. (2014). Questioning academic success through selfregulation, self-esteem and attitude in foreign language learning (A Case Study), *Theory and Practice in Language Studies*, 4(11), 2223- 2230.
- Tolaman, T.D. (2017). *Self-regulated strategy development model for the development of writing skills: An action research* (Doctoral Thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Tracy, B., Reid, R. ve Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achievement: A case from Hacettepe University Medical School. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 38, 279-291.
- Turkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46.
- Türkben, T. (2021a). Examination of classroom writing practices in the context of process-based approach to teaching writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 619-644.
- Türkben, T. (2021b). The effect of self-regulated strategy education on the writing skills of middle school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 52-65.
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Üredi, I. ve Erden, M. (2009). Perceived parenting styles as predictor of students' self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *The Journal of Turkish Educational Sciences (JTES)*, 7(4), 781-811.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2005). To what extent elementary school 8th-grade students' self-regulation strategies and motivational beliefs predict their mathematical achievements. *Mersin University Faculty of Education Journal*, 1(2), 250-260.
- Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15, 119-127.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 309, 173-188.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self- regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 5(4), 327-353.
- Winne, P.H. ve Perry, N.E. (2000). *Measuring self-regulated learning*. In P. Pintrich, M. Boekaerts & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Orlando, FL: Academic Press.
- Yalçın, A. ve Karadeniz, A. (2016). Relationship between the writing quality and self-regulation skills of secondary education students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2016*, 345-354.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Yıldızlı, H. ve Saban, A. (2016). The effect of self-regulated learning on sixth-grade Turkish students' mathematics achievements and motivational beliefs. *Cogent Education*, 3(1), 1-17.
- Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 212-229.
- Zeng, Y. ve Goh, C.C. M. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *SSLT*, 8(2), 193-218.
- Zimmerman, B. ve Rieseberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (ss.109-147) (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: the effects of self-regulated strategy development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Nebraska, Lincoln.
- Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2013). *Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 91-110.

### EXTENDED ABSTRACT

Writing has a complex structure that requires versatile and interlocking sub-skills. Everybody knows to have a complex structure that develops late and is difficult compared to other language skills (Demirel, 2003; Dilidüzgün, 2020; Güneylı, 2016; Harris, Graham, Mason, & Saddler, 2002). Writing skill depends on gaining self-regulation skills and using this skill. It is stated that having proficiency in the field of writing requires having a high level of self-regulation skills (Zimmerman & Rieseberg, 1997). The researchers have put forward different models based on self-regulation to improve writing skills. One of the models used in the writing process is the "Self-Regulatory Strategy Development (SRSD)" model. SRSD teaching consists of six steps and is used to teach all writing strategies. Following the steps of mobilizing prior knowledge like discussing, modeling, memorizing, supporting, and writing independently, the study enables students to use strategies independently (Harris & Graham, 1999; Harris & Pressley, 1991; Harris, Graham, Mason, and Friedlander, 2008; Gracia and Hidalgo, 2006; Lienemann and Reid, 2006; Milford and Harrison, 2010). These stages are designed as a framework of teaching. In the stage of activating the prior knowledge, the development of prerequisite knowledge and skills specific to the type of writing necessary for students to understand and use the strategy successfully takes place at this stage. The self-regulating strategies including goal setting, are introduced to students (Graham & Harris, 2005). Students learn how to use these strategies in the writing process (Zumbrunn, 2010). During the discussion phase, students discuss the aims and benefits of the strategies, taking into account their writing performance. When and how to use strategies, graphic organizers, and reminder are emphasized (Harris et al., 2002: 112). In the modeling phase, the teacher becomes a model for the students by using techniques referred to as thinking aloud, speaking to himself, and cognitive modeling. In the process of memorizing the strategy, the code of the strategies is grasped so that students automatically remember the steps in the strategy and the instructions they have determined for the self-regulation strategies they can use in the writing process (Santangelo et al., 2008: 82-84). Students work in small or large groups while supporting the strategy. When necessary, they turn to the support of the teacher regarding the implementation of the strategies. The teacher also monitors the process and supports the development of writing skills by providing feedback (De La Paz, 2001: 239). In the independent writing phase, students perform independently, with little or no support, without graphic organizers. These stages can be rearranged, combined, or repeated according to the needs of the students (De La Paz, 2001: 235). SRSD teaching aims to enable students to specialize in metacognitive skills as planning, writing, reviewing, and editing, to improve their self-writing and tracking skills, and to help them develop positive attitudes about themselves and their writing (Graham & Harris, 2005: 11).

In the present study, SPACE and W- W- W, What=2, How=2; PLEASE and POWER strategies will be tested in the development of informative text writing skills. It is thought that strategy training based on self-regulation will be quite effective in the development of students' metacognitive writing skills. Studies on metacognitive writing awareness of self-regulated writing education are very limited, so it is thought that the present study will contribute to the field.

This research was carried out to determine whether there is a significant difference between the metacognitive writing awareness levels of 6th-grade students who are given writing education based on Self-Regulation Strategy Development (SRSD) and the Turkish Language Teaching Program. In line with this main purpose, "Is there a significant difference in favor of the experimental group between the achievement scores of the writing strategies related to the metacognitive awareness of the students whose writing exercises are done with the traditional method in line with the Self-Regulation Strategy Development Teaching and the Turkish Course Curriculum?" The answer to the question was sought.

Pretest-posttest and quasi-experimental methods with paired control groups were used in this study which aims to determine the effect of self-regulation strategy development instruction on the metacognitive writing awareness levels of middle school students. The research was carried out in two public schools in Aksaray province. Since the



research was carried out in public schools and artificial classes were not held in these schools, unbiased student assignment was not made to the experimental and control groups. As a result of the pre-test application, no significant difference was found between the students studying at both schools. Thus, one of the groups was determined as the experimental group and the other as the control group through the unbiased assignment. Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale, developed by Aydın, İnnalı, and Sleepaz (2017), was used to measure the awareness of middle school students in Self-Regulation Strategy Development instruction towards metacognitive writing strategies. SPSS 24 package program was used in the analysis of the research data.

When the research results were examined, there was no significant difference between the pre-test and post-test scores of the control group of the metacognitive writing strategies awareness scale ( $t=2.635$ ;  $p> 0.05$ ). However, there is a difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group ( $t=-5.623$ ;  $p <0.01$ ). Accordingly, conducting writing studies based on self-regulation caused a significant increase in the awareness scores of metacognitive writing strategies in the experimental group. Based on these data, the SRSD teaching model, which includes metacognitive teaching strategies, can be interpreted as enabling students to specialize in metacognitive skills such as planning, writing, reviewing, and editing.