



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ EĞİTİMİNİN İNGİLİZCE AKADEMİK YAZMA
BAŞARISINA VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞA ETKİSİ

Dilek CAMADAN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ÜSTBİLİŞSEL STRATEJİ EĞİTİMİNİN İNGİLİZCE AKADEMİK YAZMA
BAŞARISINA VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIĞA ETKİSİ

EFFECTS OF METACOGNITIVE STRATEGY TRAINING ON ACADEMIC
WRITING ACHIEVEMENT AND METACOGNITIVE AWARENESS

Dilek CAMADAN

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Öz

Bu araştırmanın amacı üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini belirlemektir. Araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesinde, ikinci sınıfta Akademik Yazma Becerileri dersine devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür. Karma desende yürütülen araştırmada iki deney ve iki kontrol grubu ile çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine 2018-2019 bahar döneminde 10 hafta süresince İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine ise üstbilişsel strateji eğitimi verilmemiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak görüşme formları, gözlem formları, Padlet uygulaması, kompozisyon yazma sınavları ve “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verilerini oluşturan kompozisyon yazma sınavı ve “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ön test ve son test puanları SPSS aracılığı ile analiz edilmiştir. Görüşme formları, gözlem formları ve Padlet uygulaması ile elde edilen nitel veriler ise, içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda, akademik yazma başarısı bakımından deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri incelendiğinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrencilerin akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimini faydalı buldukları ve eğitim ile ilgili genel olarak olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Araştırmanın bulgularının, yabancı dil öğretiminde program geliştirme ve öğretim alanındaki ulusal ve uluslararası literatüre, ayrıca bu alanda çalışan araştırmacılara, eğitimcilere, ders kitabı yazarlarına ve politika yapıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Akademik yazma becerisi, üstbilişsel stratejiler, yabancı dil öğrenimi, üniversite öğrencileri, yüksek öğretim

Abstract

This study investigates effects of instructional activities designed with metacognitive strategies on English academic writing achievement and metacognitive awareness of Turkish students. The study was conducted with the sophomore students (two experimental and two control groups) taking the English Academic Writing course at a state University. The data collection phase of this mixed-design study was launched at the spring semester of the 2018-2019 academic year. A ten-week metacognitive strategy training was carried out with the experimental groups. The control groups, however, were not given any instructions on metacognitive strategies. Interview forms, observation forms, Padlet application, exams on academic writing and “Metacognitive Awareness Writing Questionnaire” were used as data collection tools in the research. The scores of both the writing exams and the “Metacognitive Awareness Writing Questionnaire” given as pretests and posttests were analyzed by using the SPSS programme. The qualitative data, obtained from interview forms, observation forms and Padlet application, were evaluated by employing the content analysis method. The findings indicated that there was a statistically significant difference between writing scores of the experimental and control groups in favor of the experimental groups. The level of metacognitive awareness was also statistically higher among the experimental group students compared to those of the control groups. Furthermore, experimental group students declared, during the interviews, that they regarded both instructional activities and training under metacognitive strategies as quite helpful. The findings of the study could potentially contribute to national and international literature in the field of curriculum development and instruction in language teaching and to the knowledge base of researchers, teachers, course-book writers and policy makers working in this field.

Keywords: Academic writing skills, metacognitive strategies, foreign language learning, university students, higher education

Teşekkür

Bu araştırma boyunca desteklerini esirgemeyen ve araştırmanın gelişimine katkısı olan hocalarıma ve dostlarıma teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Çalışmanın tasarı aşamasından, tamamlanmasına kadar her aşamada yol gösteren, bana hep inanıp, en zor zamanlarda pes etmeme izin vermeyen, çalışmalarımı titizlikle değerlendiren kıymetli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Hünkâr Korkmaz'a gösterdiği anlayış ve şefkat için teşekkürlerimi sunarım.

Hep gülen yüzü ve sabrıyla bana destek olan, tecrübelerini ve rehberliğini esirgemeyen, öğrencisi olmayı bir şans kabul ettiğim Sayın Doç. Dr. Esed Yağcı'ya teşekkür ederim.

Tez izleme komitelerinde önerileri ile beni araştırmaya, daha iyisini yapmaya güdülediği ve tüm değerli katkıları için Sayın Prof. Dr. Gürcü Koç Erdamar'a teşekkür ederim.

Yapıcı yaklaşımları, değerli görüş ve eleştirileriyle, yardımını ve desteğini her zaman hissettiren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Tan Şişman'a teşekkür ederim.

Geribildirimleri ve önerileri ile çalışmamı iyileştirmeme katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Berna Aslan'a teşekkür ederim.

Yüksek Lisans tez çalışmamda danışmanım olarak, Doktora tez yazma sürecimin de ilk gününden itibaren engin bilgi birikimini paylaşan ve çalışmanın gerçekleşebilmesi için uygun ortamı ve kolaylığı sağlayan Sayın Prof. Dr. Nalân Büyükkantarcioglu'na teşekkür ederim.

Tez çalışması içinde yer alan istatistiksel analizlerle ilgili yardımcı olan ve değerli vaktini ayırarak sorularımı yanıtlayan Sayın Prof. Dr. Serpil Aktaş Altunay'a teşekkür ederim.

Çalışmamın verilerinin analizi aşamasında benimle birlikte büyük bir dikkat ve titizlikle çalışan, ne zaman rica etsem yazdıklarımı okuyarak önerilerini paylaşan ve bana her konuda hep destek olan canım dostum Ezgi Fındık'a teşekkür ederim.

Tez yazma sürecimin tüm aşamalarında birikim ve deneyimlerine birçok defa başvurduğum Ahmet Keskin'e tüm katkıları için teşekkür ederim.

Çalışmalarım süresince kaygılarımı paylaşan, motivasyonumu arttıran, yoğun çalışma temposunun içinde bana ne zaman ihtiyacım olsa zaman ayıran çok sevgili hocam Sayın Aydan Eryiğit'e teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Petek Dinçman'a, Gamze Erdem'e, Ela Ulaş'a, Banu Tüzün Usubütün'e, Özgür Gençaydın'a, Ayşenur Eren'e, Aylin Kılıç'a, Güldeniz Demirel Aydemir'e, Ekin Kızıltan'a, Eser Kocaman Gürata'ya ve Sibel Korkmaz Demirer'e teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama aşamasındaki katkılarından dolayı tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Her zaman çok sevildiğimi hissettiren, yanımda olup beni her konuda destekleyen, haklarını asla ödeyemeyeceğim canım annem ve babam, varlığıyla güç veren canım ağabeyim ve yaşama sevincim biricik oğlum Emir başta olmak üzere tüm aileme gönülden teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Öğrenme.....	11
Yabancı dil öğrenimi.....	11
Dil öğrenme stratejileri.....	12
Üstbiliş.....	15
Yazma Becerisi.....	17
Yazma Türleri.....	18
Akademik Yazma.....	19
Yazma Yaklaşımları.....	22
Yazma Stratejileri.....	27
Strateji Eğitimi.....	31
İlgili Araştırmalar.....	41
Bölüm 3 Yöntem.....	63

Araştırma Deseni	63
Çalışma Grubu	65
Veri Toplama Süreci.....	68
Veri Toplama Araçları	76
Verilerin Analizi	92
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	99
Deneysel İşlem Öncesi Akademik Yazma Başarısı.....	99
Deneysel İşlem Öncesi Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık	100
Deneysel İşlem Sonrası Akademik Yazma Başarısı	101
Deneysel İşlem Sonrası Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık	104
Akademik Yazma Becerisinin Gelişimine İlişkin Görüşler	109
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	127
Sonuç ve Tartışma	127
Öneriler	135
Kaynaklar	137
EK-A: Ölçek Kullanım İzni	153
EK-B: Gönüllü Katılım Formu	154
EK-C: Görüşme Formu.....	155
EK-Ç: Gözlem Formu	158
EK-D: Görüşüne Başvurulan Uzmanlar Hakkında Bilgi	159
EK-E: Eğitim Modülü	161
EK-F: Madde Toplam İstatistikleri.....	189
EK-G: 45 Madde ile Açıklanan Toplam Varyans	191
EK-H: 35 Madde ile Açıklanan Toplam Varyans.....	192
EK-I: Temel Bileşenler Matrisi	193
EK-İ: Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	194

EK-J: Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Nihai Halindeki Maddelere İlişkin Örnekler.....	195
EK-K: Kişisel Bilgi Formu	196
EK-L: Analitik Rubrik	197
EK-M: Öğrenci Görüşlerine İlişkin Örnek Veri Analizi.....	199
EK-N: Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Sınav Kağıtlarına İlişkin Örnekler.....	202
EK-O: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	207
EK-Ö: Etik Beyanı	208
EK-P: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	209
EK-R: Dissertation Originality Report	210
EK-S: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	211

Tablolar Dizini

Tablo 1 Oxford'a Göre Öğrenme Stratejileri Sınıflaması	13
Tablo 2 Yazma Stratejilerine Yönelik Farklı Araştırmacıların Sınıflamaları	29
Tablo 3 İlgili Araştırmalar Özet	55
Tablo 4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler.....	65
Tablo 5 Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dil Düzeyleri ile İlgili Öz-Değerlendirme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	67
Tablo 6 Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Üç Öğrenciye İlişkin Demografik Bilgiler	70
Tablo 7 Chamot ve O'Malley'nin Üstbilişsel Stratejiler Sınıflaması.....	72
Tablo 8 Chamot'un Üstbilişsel Stratejiler Sınıflaması	73
Tablo 9 Üstbilişsel Stratejiler Eğitim Programı Haftalık Akışı.....	75
Tablo 10 Farahian (2015) Tarafından Geliştirilen Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Boyutları ve Alt Boyutları.....	76
Tablo 11 Orijinal Ölçekteki İngilizce Maddeler ile Uyarlanan Türkçe Maddeler Arasındaki Korelasyon Tablosu.....	80
Tablo 12 Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	81
Tablo 13 Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	82
Tablo 14 Araştırma Sorularına İlişkin Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Süreçleri	92
Tablo 15 Nitel Veri Analizinin Aşamaları	94
Tablo 16 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test Puan Ortalamaları	99
Tablo 17 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 18 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test Puanları	100
Tablo 19 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 20 Deney Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanları	102
Tablo 21 Deney Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar için t-Testi Sonuçları	102

Tablo 22 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanları	103
Tablo 23 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar için t-Testi Sonuçları	103
Tablo 24 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	104
Tablo 25 Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları	105
Tablo 26 Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	105
Tablo 27 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları	107
Tablo 28 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar için t-Testi Sonuçları	107
Tablo 29 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları	108
Tablo 30 Kendi Gelişimine Bakış Temasının Öz-yeterlik Kazanma, Farkındalık Kazanma ve Özerklik Kazanma Alt Temalarına İlişkin Kodlar	112
Tablo 31 Stratejilere Bakış Temasının Stratejilerin Katkıları Alt Temasına İlişkin Kodlar	120

Şekiller Dizini

Şekil 1. Süreç odaklı yazma yaklaşımı	25
Şekil 2. Strateji eğitiminin çerçevesi	40
Şekil 3. Yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiği	84
Şekil 4. Öğrencilere ön test ve son test olarak verilen kompozisyon yazma sınavlarının konuları	87
Şekil 5. Öğrenci görüşlerine ilişkin belirlenen kodlar ve alt temalar	110

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

CALLA: Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı-Cognitive Academic Language Learning Approach

CEFR: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (Common European Framework for Reference for Languages)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bir toplumdaki bireylerin aldıkları eğitimin niteliği ve eğitim düzeyleri, o ülkenin gelişmişlik seviyesini etkileyen önemli faktörlerdendir. Sürekli ve hızla değişen dünyaya, teknolojiye ayak uydurabilecek ve daha önemlisi değişimde aktif rol alabilecek bireylerin yetiştirilmesi nitelikli bir eğitim ile mümkün olabilmektedir. Hem toplum hem de bireyler için önem taşıyan “eğitim” kavramı ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Ertürk'e (1979, s. 12) göre eğitim, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir”. Varış (1981), “eğitim yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçülerinin değiştiğini” vurgular (Akt. Demirel, 2006b, s. 6). Demirel ise, eğitimin “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci” olduğunu ifade eder (Demirel, 2006b, s. 6). Bu tanımda da belirtildiği üzere eğitim aslında bir kültürlenme sürecidir çünkü eğitim yolu ile kültürel değerler bireylere aktarılır ancak “eğitim, kültürlenmenin planlı ve amaçlı olarak yapılan kısmıdır” (Demirel, 2006b, s. 32). Kültürlenmenin planlı olabilmesi için ise eğitimin “eğitim programı” ile yapılması gereklidir. “Eğitim programı” kavramına yönelik olarak yapılmış tanımlardan bazıları ise şunlardır:

Taba (1962) eğitim programını kısaca, “öğrenme planı” olarak tanımlamıştır (Akt. Thijs ve van den Akker, 2009, s. 9). Demirel (2006a) ise, eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (s. 4) olarak tanımlamaktadır. Sahlberg'e (2006) göre, eğitim programı, “öğrencileri eğitmede öğretmenlere ve okullara en uygun yolu gösteren yaşayan, canlı, organik bir araç”; program geliştirme de “yalnızca bir ürün değil; sürekli devam eden bir süreçtir” (Akt. Parsons ve Beauchamp, 2012, s. 30).

Eğitim programının hedefler, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları olmak üzere dört temel ögesi vardır (Demirel, 2006a). Eğitim programının öğelerinden biri

olan hedefler “bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istedik özelliklerdir” (Bilen, 2006, s. 9). Eğitim programının hedefler boyutunda, bireyleri “niçin eğitiyoruz?” sorusuna cevap aranır. Hedefler belirlenirken konu alanı (akademik ve kültürel miras), toplum (toplumsal ihtiyaçlar ve eğilimler), birey (bireysel ve eğitimsel ihtiyaçlar ve ilgiler) dikkate alınmalıdır (Thijs ve van den Akker, 2009). Eğitim programının içerik boyutunda ise, “ne öğretelim?” sorusuna cevap aranır. İçerik ile belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretilmesi gerekenler belirlenir ve düzenlenir (Demirel, 2006a). Eğitim programının bir diğer ögesi olan eğitim durumları boyutunda, “nasıl öğretelim?” sorusuna cevap aranır. İstendik davranışların kazandırılması için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada gerçekleşir (Demirel, 2006a). Eğitim programının dördüncü ögesi olan sınav durumları, eğitimin kalite kontrolünün yapıldığı aşamadır. Bu aşamada, eğitim programının hedeflerine ne kadar ulaşıldığı belirlenir (Demirel, 2006b).

Program geliştirme, dinamik, araştırma verilerine dayalı ve denencel bir süreç olmalıdır. Eğitim programının her ögesi birbirini etkilemektedir. Her uygulama sonucuna göre öğeler tekrar gözden geçirilmeli, problemliler düzenlenmeli ya da çıkarılmalı, işleyen kısımlar ise tutulmalıdır (Demirel, 2006a).

Günümüzde genel olarak eğitim programlarının hazırlanması, güncellenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarındaki yönelimler incelendiğinde, 21. Yüzyıl Becerilerine vurgu yapıldığı gözlenmektedir. 21. Yüzyıl Becerileri olarak adlandırılan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler şunlardır (The Partnership for 21st Century Learning, 2015):

- Öğrenme ve yenilenme becerileri (Yaratıcılık, yenilik, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği)
- Bilgi, medya ve teknoloji becerileri (Bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı)
- Yaşam ve kariyer becerileri (Esneklik, uyum, girişimcilik, öz yönetim, sosyal beceriler, kültürler arası becerileri, üretkenlik, liderlik ve sorumluluk)

Bu beceriler, öğrencilerin özel hayatlarında, iş hayatlarında ve bir vatandaş olarak başarılı olabilmeleri için edinmeleri gerekli olan beceriler olarak nitelendirilmektedir. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bu becerilerin ilişkilendirildiği temel derslerin de, “İngilizce, okuma ya da dil sanatları, dünya dilleri,

sanat, matematik, ekonomi, fen/bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık” olduğu belirtilmektedir (The Partnership for 21st Century Learning, 2015, s. 2).

Türkiye’de de 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren bazı güncellemeler ve iyileştirmeler yapılan ilköğretim ve ortaöğretim programlarında uluslararası çalışmalara dayalı olarak başvuru birikimlerinden birinin “21. Yüzyıl “Becerileri” olduğu belirtilmektedir (MEB, 2017). Programlarda “21. Yüzyıl becerileri” kazanımlara işlenerek güncellemeler yapılmış ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde yer alan sekiz yetkinlik temel alınmıştır. Bu yetkinlikler şunlardır (MEB, 2017):

1. Ana dilde iletişim
2. Yabancı dillerde iletişim
3. Öğrenmeyi öğrenme
4. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojideki yetkinlik
5. Dijital yetkinlik
6. Kültürel farkındalık ve ifade
7. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik
8. Girişimcilik ve inisiyatif alma

Güncellenen ilköğretim ve ortaöğretim programlarında tanımlanan temel yetkinliklerden biri de “*yabancı dillerde iletişim*”dir. Günümüzde bireylerin hem ana dillerini etkin olarak kullanmaları hem de en az bir yabancı dilin yetkin kullanıcısı olmaları bir gerekliliktir. Küreselleşen dünyada bireylerin farklı kültürler ve toplumlar ile iletişim kurma ihtiyaçları giderek artmaktadır. Bu sebeple, ana dilleri farklı bireylerin iletişim kurmalarına olanak sağlayan ortak bir dil (lingua franca) (Harmer, 2007), bir başka deyişle dünya dili olarak kabul gören ve en yaygın olarak kullanılan dil olan İngilizce eğitime önem verilmesi gerekmektedir. Ülkemizde de yabancı diller içinde en çok tercih edilen dil İngilizcedir. Ancak mevcut durum, ilkokul ikinci sınıftan itibaren İngilizce eğitimi verilmesine karşın öğrencilerin büyük çoğunluğunun liseden mezun olurken İngilizcenin yetkin kullanıcısı olma seviyesine erişemediklerini göstermektedir. British Council ve TEPAV (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı) ortaklığında hazırlanan ve British Council tarafından Mart 2014’te yayımlanan “Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi” verilerine göre (British Council ve TEPAV, 2014):

Türkiye, İngilizce dil yeterliliği bakımından henüz rakip ekonomileri yakalayamamıştır. Türkiye, çeşitli İngilizce konuşma ölçütlerine göre sürekli olarak çok düşük sıralarda yer almaktadır. Örneğin, English First tarafından geliştirilen 2013 İngilizce Yeterlik Endeksi'ne (EPI) göre Türkiye, 60 ülke arasında 41'inci sırada bulunmaktadır (s. 15).

Yine British Council ve TEPAV ortaklığında hazırlanan ve British Council tarafından Kasım 2015'te yayımlanan "Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi: Bir Durum Analizi" başlıklı raporda da, 2012 yılından beri Türkiye'de, İngilizce eğitiminde gelişme olmadığı vurgulanmıştır. Türkiye'nin 2014 yılı İngilizce Yeterlik Endeksi'ne göre dünya ülkeleri arasında 47'inci sırada yer aldığı, 24 Avrupa ülkesi arasında ise sonuncu sırada olduğu belirtilmiştir (British Council ve TEPAV, 2015).

Bu durumun pek çok sebebinden bahsetmek mümkündür ancak önemli sebeplerden biri ülkemizde yabancı dil eğitiminin, dilin gramer kurallarının öğretilmesi olarak anlaşılması ve uygulamaların bu bağlamda gerçekleştirilmesidir (Paker, 2012). Fakat doğru olan, yabancı dil eğitiminde bilgi değil, becerilerin kazandırılmasının hedeflenmesidir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, iki kategoride incelenmektedir (Harmer, 2007, s. 265):

- 1) Alıcı dil becerileri ve
- 2) Üretici dil becerileri.

Alıcı dil becerileri, dinleme ve okuma becerileridir. Üretici dil becerileri ise yazma ve konuşma becerileridir (Gower, Phillips ve Walters, 1995; Harmer, 2007). Üretici dil becerileri olan yazma ve konuşma becerisi, alıcı dil becerileri olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerisine göre çok daha geç ve zor gelişmektedir. Dil eğitiminde, dört beceriye de eşit önem verilerek hepsinin hedeflenen ve istenen düzeyde gelişmesi sağlanmalıdır. Çünkü bir dili bilmek demek, dilin kurallarından ziyade bu dört beceride yetkin olmak demektir.

Normal gelişim gösteren tüm çocuklar zamanla ana dillerini öğrenirken, bazı öğrenciler yabancı bir dili öğrenme sürecinde güçlük çekmektedir. Dil öğrenen öğrencilerin bir kısmı, dil öğrenme konusunda daha hızlı gelişim göstermektedir ve daha başarılıdır; bir kısmı ise daha yavaştır ve daha çok çaba göstermek zorundadır (Lightbown ve Spada, 1999). Dil öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalarda, başarılı öğrenciler ya da iyi dil öğrencileri olarak adlandırılan öğrencilerin hangi özelliklere sahip oldukları, neler yaptıkları, hangi stratejileri kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır

(Rubin, 1975; Stern, 1975; Nel, 2008; Ushioda, 2008). Dil öğrenmede başarılı öğrencilerin tutum, güdü, yetenek gibi özellikleri ve kullandıkları stratejiler belirlendiği takdirde, dil öğrenmekte sıkıntı yaşayan öğrenciler için öğrenme sürecinin kolaylaştırılabileceği ve öğrencilere yardımcı olunabileceği ileri sürülmüştür. Konu hakkındaki çalışmaların öncüsü olarak nitelenebilecek Rubin'in (1975) çalışmasında, bir dili, iyi bir şekilde öğrenmenin; yetenek, güdü ve fırsata bağlı olduğu belirtilmiştir ve dil öğrenenler gözlenerek iyi bir dil öğrencisinin özellikleri ve kullandığı stratejiler belirlenmiştir. Rubin'in (1975, s. 45-48) belirlediği iyi bir dil öğrencisinin özellikleri özetlenerek aşağıda listelenmiştir.

1. Dil öğrenme konusunda isteklidir ve bağlamdaki tüm ipuçlarını kullanarak konuşma sırasındaki mesajın anlamı ve kastedilen şeyin ne olduğu konusunda isabetli tahminler yapma becerisine sahiptir.
2. İletişim kurmak için çaba gösterir.
3. Hata yapmaktan çekinmez.
4. Dil yapılarına odaklanır ve sürekli edindiği bilgiyi sınıflandırmak için şemalar bulmaya gayret eder.
5. Hedef dili ana dili olarak konuşan kişilerle pratik yapma fırsatları kollar ve çok pratik yapar.
6. Hem kendi konuşmasını hem de başkalarının konuşmalarını izler ve öğrenme sürecine aktif olarak katılır.
7. Devamlı anlam arayışı içindedir; dilbilgisinden çok, konuşmanın bağlamına, konuşmacıların arasındaki ilişkiye ve konuşma kurallarına odaklanır.

Öğrenmede rol oynayan zihinsel süreçleri ve öğrenme konusunda daha başarılı olan öğrencilerin başarısına etki eden faktörleri daha iyi anlama konusu, biliş ile ilgili çalışan araştırmacıların sonraki yıllarda da üzerinde yoğunlaştığı bir konudur. Bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, etkili öğrenenleri, daha az etkili öğrenenlerden ayıran faktörün, strateji kullanımları olduğu ve ayrıca etkili öğrenenlerin, kendi bilişsel süreçlerinin daha fazla farkında oldukları, çok çeşitli stratejiler kullandıkları ve öğrenme görevlerine uygun stratejileri daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir (Chamot ve O'Malley, 1994).

Öğrenme stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalarda, stratejilerin öğrenilebilir olduğu da vurgulanmaktadır. Üstbilişsel, bilişsel ve sosyal/duyuşsal olmak üzere üç grupta incelenen öğrenme stratejilerinden ilki olan üstbilişsel stratejilerin, öğrenme görevlerinden bağımsız ve daha geniş uygulama alanları olduğu özellikle vurgulanan bir konudur (Chamot ve O'Malley, 1994).

Alan yazında üstbiliş ve üstbilişsel stratejiler ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle okuma becerisine yönelik olarak yapıldığı gözlemlenmektedir (Bektaş Bedir, 2018; Durgun, 2010; Huang ve Newbern, 2012; Oğuz, 2017; Özgan Sucu, 2009; Phakiti, 2003; Soy, 2016; Tuncel, 2014; Yüksel ve Yüksel, 2012; Zhang, 2001). Devine (1993), okuma becerisindeki üstbilişsel süreçler ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okuma görevinin gereklilikleri ile ilgili kavrayışlarına ve metni anlama düzeyleri ile ilgili farkındalıklarına yönelik detaylı bir resmin ortaya konulduğunu belirtmektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazında yürütölen çalışmalar incelendiğinde, üstbiliş ile dinleme becerisine yönelik olarak da pek çok araştırma yapıldığı gözlemlenmektedir (Ceylan, 2016; Çevikbaş, 2016; Goh, 1997; Katrancı, 2012; Ülke, 2014; Vandergrift, 2005; Yang, 2009). Üstbiliş ile okuma ve dinleme becerisi ilişkisine yönelik olarak yapılan çok sayıda araştırma olmasına karşın ERIC, EBSCO, ProQuest, Wiley, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TR ULAKBİM Dizin veri tabanlarında yapılan taramada çalışmanın ilerleyen bölümlerinde yer alan araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili araştırmalar başlıkları altında verilen araştırmalarda göröleceği üzere, üstbilişin yazma becerisindeki rolüne yönelik az sayıda çalışma bulunduğu belirlenmiştir.

Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Bilki, 2011; Han, 2013), yazma becerisi ders programlarının değerlendirilmesi (Muşlu, 2007) ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilecek farklı modellerin, yöntemlerin, tekniklerin, etkinliklerin incelenmesi (Kazancı, 2012; Kosal, 2008; Yavuz Erkan, 2004) konularına odaklanıldığı belirlenmiştir. Yazma becerisi farklı yönleriyle incelendiği halde, üstbilişsel strateji eğitimi ile İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma (Dölger, 2007; Hal, 2013) olduğu belirlenmiştir.

Bu bilgiler ışığında, Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına (CALLA) dayalı olarak tasarlanan yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin bütünsel olarak ortaya koyulması bu araştırmanın gerekliliğini ve farklılığını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini belirlemektir.

Araştırma bağlamında, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde kazandırılması amaçlanan dört temel dil becerisi içinde öğrencilerin güçlük çektiği ve karmaşık bir beceri olarak kabul edilen yazma becerisi ele alınmaktadır. Ana dilde konuşma becerisi sistemli bir eğitime ihtiyaç duyulmadan evde edinilirken; ana dilde yazma becerisinin okulda sistemli bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir ve pek çok öğrenci ve hatta yetişkin ana dilinde yazı yazmayı bile zorlayıcı bulmaktadır (Raimes, 1983). Yazmanın karmaşık bir süreç olması sebebiyle yetkin bir yazma hem ana dilde hem de ikinci dilde ve yabancı dilde çoğunlukla en son edinilen dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Hamp-Lyons ve Heasley, 1990). Öğrencilerin ana dillerinde yazı yazabilmeleri bile bilgi birikimi ve çok fazla bilişsel işlemi gerektiren zorlu bir iş iken, yabancı bir dilde yazı yazmak öğrencilerin içerik, okuyucu kitlesi, amaç, sözcük seçimi, organizasyon, dilbilgisi, mekanik ve söz dizimi gibi konuları dikkate almaları gereken (Raimes, 1983) çok daha zorlayıcı bir görevdir. Konu ile ilgili çalışan araştırmacılar, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak yollar bulmak için çaba göstermektedirler. Yapılan çalışmalar, strateji eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve başarılarını arttırmalarına yardımcı olan etkin bir yol olduğunu ortaya koymaktadır (Bai, 2015; Bavand Savadkouhi ve Zekavati, 2014; Cer, 2019; De Silva, 2015; Dülger, 2007; Hal, 2013; Lv ve Chen, 2010; Mansor ve Al-Jarrah, 2018; Nosratinia ve Adibifar, 2014; Panahandeh ve Asl, 2014; Talafhah, Al-Jarrah,). Özellikle üstbiliş, etkili bir yazı üretmek için vazgeçilmez bir etmen olarak kabul edilmektedir. Hatta bazı araştırmacılar tarafından yazma, “uygulamalı üstbiliş” olarak tanımlanmaktadır (Hacker, Keener ve Kircher, 2009, s. 154).

Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen bulguların, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynadığı ileri sürülen üstbilişin ve strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarını ve üstbilişsel stratejiler ile ilgili farkındalık düzeylerini ne derece etkilediğinin çoklu veri toplama araçları ile toplanan veriler çerçevesinde ele alınmasının alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulguların, akademik yazma becerileri derslerinin içeriğinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde destekleyecek şekilde düzenlenmesine yönelik farkındalık yaratmak açısından ve İngilizce akademik yazma becerisinin kazandırılması sürecinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına (CALLA) dayalı olarak üstbilişsel stratejilere yönelik eğitim verilmesinin önemini anlaşılması adına program geliştirme uzmanlarına ve alan eğitimcilerine yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problemi, üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel stratejiler ile ilgili farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Alt problemler. Aşağıda problem cümlesi temel alınarak geliştirilen alt problem cümlelerinde yer alan sorular, deneysel işlem öncesi grup özelliklerini karşılaştırmak amacıyla test edilmiştir.

1. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi;
 - a. akademik yazma başarıları nasıldır?
 - b. akademik yazma başarısı açısından gruplar (deney ve kontrol grupları) arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi;
 - a. Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puanları nedir?
 - b. Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmada deneysel işlem sürecinin etkililiğini test etmek amacıyla ise aşağıdaki alt problem sorularına cevap aranmıştır:

3. Üstbilişsel strateji eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile üstbilişsel strateji eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin dönem başı ve dönem sonu akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Üstbilişsel strateji eğitiminin verildiği deney grubu ile strateji eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin dönem başı ve dönem sonu Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrası üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamaları ve kendi akademik yazma becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri nasıldır?

Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarındaki soruları, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtarak ve objektif olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 öğretim yılı bahar dönemi ile,
2. Ankara'da bir devlet üniversitesinde İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersini alan ikinci sınıf öğrencileri ile,
3. Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, kompozisyon yazma sınavları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve Padlet uygulaması aracılığıyla elde edilen verilerle,
4. Öğrencilere öğretilmek üzere seçilen planlama, izleme ve değerlendirme olmak üzere üç üstbilişsel strateji ile sınırlıdır.

Tanımlar

Akademik yazma: Bu çalışmada akademik yazma, üniversite düzeyinde akademik dil kullanılarak bir kompozisyonun yazılması olarak kullanılmıştır.

Üstbilişsel yazma stratejileri: Yazma becerisinde üstbilişsel stratejiler, yazma sürecini kolaylaştırmak için kullanılmaktadır. Bu çalışma bağlamında öğrencilere öğretilmek üzere planlama, izleme ve değerlendirme stratejileri seçilmiştir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın kuramsal temelleri ERIC, EBSCO, ProQuest, Wiley, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TR ULAKBİM Dizin veri tabanlarında, 1997-2018 yılları arasında yayımlanmış İngilizce ve Türkçe kaynaklarda “Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenimi, Dil Öğrenme Stratejileri, Üstbiliş, Yazma Becerisi, Yazma Türleri, Akademik Yazma, Yazma Yaklaşımları, Yazma Stratejileri, Strateji Eğitimi” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda elde edilen bulgular ışığında oluşturulmuş ve aynı başlıklar altında irdelenmiştir.

Öğrenme

Eğitim yolu ile bireyde belirli nitelikte davranış değişmesi meydana getirmek hedeflenmektedir. Fakat bu davranış değişiklikleri sadece bireyin yaşantıları yoluyla ortaya çıkarsa ve geçici değil, kalıcı ise öğrenme olarak kabul edilmektedir. Bir başka deyişle öğrenme, “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1979, s. 78-79).

Erden ve Akman (2001) insan davranışlarının çoğunun öğrenme ürünü olarak ortaya çıkmakta olduğunu ve öğrenmenin insanın yaşamı boyunca devam eden bir süreç olduğunu belirtmektedir. Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde birey, davranışlarının çoğunu başka kişilerin (aile bireyleri gibi) kasıtlı çabaları ile öğrenmektedir. Okulda öğrenme ise öğretim etkinlikleri neticesinde meydana gelmektedir. Okulda, öğrenenler farklı disiplin alanlarının öğretimi yoluyla çeşitli alanlarda gerçekleşen öğrenme yaşantılarına sahip olurlar. Aşağıda okul öğrenmeleri arasında yer alan yabancı dil öğrenimi ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Yabancı dil öğrenimi

Yabancı dil öğrenimi, genel olarak karmaşık bir süreçtir. Ayrıca bazı etkenlerden ötürü yabancı bir dili öğrenme sürecinin ana dili öğrenme sürecinden daha karmaşık bir süreç olduğu da kabul edilmektedir. Mitchell ve Myles’a (2004) göre, bir dili ana dili olarak öğrenenlerden farklı olarak, bir dili yabancı dil olarak öğrenenler,

- bilişsel olarak daha olgunlardır,
- en az bir dili zaten biliyorlardır,

- dili öğrenme konusundaki motivasyonları farklıdır (bir dili ana dil olarak öğrenenler, en temel insani ihtiyaçları olan iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadırlar (s. 78).

Türkiye’de en yaygın olarak öğretilen yabancı dil olan İngilizcenin, yabancı bir dil olarak öğrenilmesi sürecinde, öğrenenlerin dört temel dil becerisi olarak nitelenen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde hedeflenen bir düzeye ulaşması ve iletişim becerisi kazanması beklenmektedir. Pek çok öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştığı öğrenme güçlüklerinin önemli sebeplerden biri öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmemeleridir. Öğretmenlerin, öğrencilerine bu tür sorunları çözmek için kullanabilecekleri etkili yöntemleri öğretmeleri gerekmektedir. Bu yöntemler dil öğrenme stratejileri olarak adlandırılmakta ve dil öğrenme stratejileri ile ilgili farkındalık kazanmak ve bu stratejileri kullanmak öğrencilerin işini büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Söz konusu dil öğrenme stratejileri ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Dil öğrenme stratejileri

Dil öğrenme stratejileri öğrenenlerin bir dili öğrenmek, dili kullanmak için işe koştukları zihinsel ve iletişimsel süreçlerdir (Nunan, 1999). Dil öğrenme stratejilerinin hedefi, öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Mitchell ve Myles, 2004). Öğrenciler dil öğrenirken, dil öğrenme stratejilerini bilinçli olarak ya da farkında olmadan kullanabilmektedirler. Dil öğrenmeyi başarmış olan bireylerin dil öğrenme süreci boyunca neler yaptığı, ne tür stratejiler kullandığı pek çok araştırmacının üzerinde çalıştığı bir konudur. Dil öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde, konu ile ilgili çalışmaların 1970’li yıllarda dil öğrenmede başarılı ve “iyi bir dil öğrencisi” olarak nitelenen öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesine odaklanan çalışmalardan başlayarak, günümüze kadar uzanan uzun bir tarihçesi olduğu görülmektedir. 1970’li yıllardan itibaren pek çok araştırmacının ilgisini çekmiş olan kavram ile ilgili (Chamot, 1998; Griffiths, 2004; O'Malley ve Chamot, 1990; O'Malley, Russo, Chamot, Stewner-Manzanares ve Kupper, 1985; Oxford, 1990; Rubin, 1975) yapılmış çok sayıda çalışma vardır. Bu çalışmalarda, dil öğrenme stratejilerinin farklı tanımları ve değişik sınıflandırmaları mevcuttur ancak bu çalışmalar incelendiğinde, farklı sınıflandırmalar yapılmış olmasına rağmen, bu sınıflandırmalar arasında büyük farkların olmadığı, aksine pek çok örtüşen yönlerin olduğu görülmektedir. Günümüzde en çok bilinen ve kullanılan dil öğrenme stratejileri sınıflandırması Oxford tarafından

yapılan sınıflandırmadır. Oxford (1990, s. 8), dil öğrenme stratejilerinin “öğrenen tarafından kullanılan ve öğrenmeyi kolaylaştırma, çabuklaştırma, daha eğlenceli, daha öz-yönetimli, daha etkili ve yeni durumlara uygulanabilir hale getirmeyi sağlayan belirli eylemler” olduğunu vurgulamakta ve dil öğrenme stratejilerini iki kategoride incelemektedir (Oxford, 1990, s. 16):

1. Doğrudan Öğrenme Stratejileri: Doğrudan öğrenme stratejileri kendi içinde üç alt kategoriye ayrılmıştır.
 - a. Bellek stratejileri
 - b. Bilişsel stratejiler
 - c. Telafi stratejileri
2. Dolaylı Öğrenme Stratejileri: dolaylı stratejiler de kendi içinde üç alt gruba ayrılmıştır:
 - a. Üstbilişsel stratejiler
 - b. Duyuşsal stratejiler
 - c. Sosyal stratejiler

Öğrenme stratejileri doğrudan ve dolaylı stratejiler olmak üzere iki kategoride ele alındıktan sonra bu iki kategori üçer alt kategori ile açıklanmakta ve her bir alt kategori de kendi içinde detaylandırılmaktadır (Oxford, 1990, s. 16-17).

Tablo 1

Oxford’a Göre Öğrenme Stratejileri Sınıflaması (Oxford, 1990, s. 17’den Türkçeye uyarlanmıştır.)

<i>Doğrudan Stratejiler</i>	<i>Dolaylı Stratejiler</i>
Bellek stratejileri: Zihinde bağlantılar yaratma Görüntü ve sesleri kullanma İyi bir şekilde gözden geçirme Harekete geçme	Üstbilişsel stratejiler: Öğrenmeye odaklanma Öğrenmeyi planlama ve düzenleme Öğrenmeyi değerlendirme
Bilişsel stratejiler: Pratik yapma Mesaj alma ve iletme Analiz etme ve düşünme Anlama ve üretme için yapı oluşturma	Duyuşsal stratejiler: Endişeyi azaltma Kendini cesaretlendirme Duyguları kontrol etme
Telafi stratejileri: Mantıklı tahminlerde bulunma Konuşma ve yazmada sınırlılıkların üstesinden gelme	Sosyal stratejiler: Sorular sorma Başkalarıyla işbirliği yapma Empati kurma

Yukarıdaki tabloda dolaylı stratejilerden biri olarak ele alınan ve bu araştırmanın da konusu olan üstbilişsel stratejiler incelendiğinde, üstbilişsel stratejilerin üç alt boyuttan oluştuğu gözlenmektedir. Üstbilişsel stratejiler ile ilgili yapılan sınıflandırma şu şekilde detaylandırılmak suretiyle açıklanmaktadır (Oxford, 1990, s. 20):

- Öğrenmeye odaklanma: önbilgileri gözden geçirme ve önbilgilerle bağlantı kurma, dikkatini verme, dinlemeye odaklanma için konuşmayı erteleme
- Öğrenmeyi planlama ve düzenleme: dil öğrenmeyi kavrama, düzenleme, amaçlar ve hedefler belirleme, bir dil görevinin amacını belirleme (amaçlı dinleme, okuma, konuşma, yazma), bir dil görevini planlama, uygulama fırsatları arama
- Öğrenmeyi değerlendirme: öz-izleme, öz-değerlendirme

Dil öğrenme stratejileri ile ilgili bir başka sınıflama da O'Malley ve Chamot (1990) tarafından yapılan sınıflamadır. O'Malley ve Chamot (1990) eserlerinde, dil öğrenme stratejilerini üç kategoride incelemişlerdir:

1. Üstbilişsel stratejiler
2. Bilişsel stratejiler
3. Sosyal/Duyuşsal stratejiler

Üstbilişsel stratejiler kendi içinde, seçici dikkat, planlama ve izleme, değerlendirme olmak üzere dört alt gruba ayrılmıştır. Bilişsel stratejiler de, tekrar etme, organize etme, detaylandırma, çıkarım yapma, özet yapma, tümünden gelim, imgeleme ve bilgiyi aktarmadır. Sosyal ya da duyuşsal stratejiler ise, işbirliği yapma, bir şeyi açıklığa kavuşturmak için soru sorma, öz-konuşma ya da endişeyi azaltmak için kişinin kendisini zihinsel kontrol yoluyla telkin etmesidir. Söz konusu üstbilişsel stratejilerden haberdar olmayan ve bu stratejileri kullanmayan öğrencilerin, öğrenme süreçlerini yönlendiremedikleri ve gelişimlerini izleyemedikleri belirtilmektedir (O'Malley, Russo, Chamot, Stewner-Manzanares ve Kupper, 1985). Öğrenme sürecinde büyük bir öneme sahip olan üstbilişsel stratejileri kavramsal bir çerçevede ele alabilmek adına aşağıda üstbiliş kavramı ve üstbilişin öğeleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Üstbiliş

Günümüzde, bilişsel psikoloji alanındaki gelişmelerin ışığında genel olarak öğrenmede ve özel olarak yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde üzerinde önemle durulan kavramlardan biri “üstbiliş”tir. Türkiye’de “metacognition” kavramı, bilim insanları tarafından üstbiliş, yürütücü biliş, biliş ötesi gibi farklı sözcükler kullanılarak Türkçeye çevrilmiştir. Bu çalışma kapsamında, “üstbiliş” sözcüğü kullanılacaktır.

Üstbiliş kavramını ilk olarak, M.Ö. 400’lü yıllarda Yunanlı filozof Plato “insanın kendi düşünmesi hakkında düşünmesi” olarak tanımlamıştır. Daha sonraki dönemlerde bu kavramı, 17.yy’da İngiliz filozof John H. Locke’nin “çocukların kendi düşünme süreçlerini yansıtmaları”, olarak ifade ettiği, 1933 yılında ise John Dewey’in “yansıtıcı düşünme”nin önemini vurguladığı çalışmalarda kullandığı görülmektedir ancak üstbiliş sözcüğünün popüler hale gelmesini sağlayan 1970’li yıllarda Amerikalı psikolog John Flavell olmuştur (Chekwa, McFadden, Divine ve Dorius, 2014; Gassner, 2009).

Üstbiliş kavramının öncüsü olan John Flavell (Akt. Dunlosky ve Metcalfe, 2009, s. 31) üstbilişi “bilişsel olgular hakkındaki bilgi ve biliş” olarak tanımlamıştır. Flavell’e göre üstbiliş; sözel iletişim, okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme gibi pek çok alanda önemli bir rol oynamaktadır (Flavell, 1979).

Alan yazın incelendiğine, üstbiliş ile ilgili farklı sınıflamalara rastlamak mümkündür ancak bireyin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bilişsel süreçlerin kontrolü olarak da tanımlanan üstbilişin bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme olmak üzere iki öge içerdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Flavell, Miller ve Miller, 2002; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006; Schraw ve Moshman, 1995).

Bilişsel bilgi. Bilişsel bilgi, bireyin bilişi hakkındaki bilgisidir ve bireyin bilişsel olarak güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili bilgisini kapsamaktadır. Flavell (1979) bilişsel bilgiyi açıklarken bilişsel bilgiyi etkileyen bazı değişkenler olduğunu vurgulamıştır. Bu değişkenler:

- a. Kişi bilgisi
- b. Görev bilgisi
- c. Strateji bilgisidir.

Flavell, Miller ve Miller (2002)’a göre kişi bilgisi, bireyin, bilişi işleyenler olarak insanların doğası ile ilgili bilgileri ve inançlarıdır. İnsanlar arasındaki bilişsel farklılıkları,

benzerlikleri ve bireyin kendi içindeki bilişsel farklılıklarını (ben matematikte başarılı değilimdir ama İngilizcede başarılıyım, arkadaşınızın okuyarak değil dinleyerek daha iyi öğrendiğine olan inancınız gibi) içermektedir. Görev bilgisi, farklı görevlerin gereklilikleri ile ilgili bilgiyi (bireyin bazı görevlerin diğerlerine göre daha zorlayıcı olduğunu bilmesi, örneğin bir hikayenin ana fikrinin hatırlanmasının, hikayede kullanılan ifadeleri tam olarak hatırlamaktan daha kolay olduğunun bilinmesi gibi) kapsamaktadır (Flavell, Miller ve Miller, 2002). Strateji bilgisi ise, bilişsel hedeflere ulaşmak için en faydalı olacağına inanılan strateji türleri ile ilgili bilgiyi (çok fazla bilgiyi edinmek ve akılda tutmak için konunun ana fikrine odaklanmak ve ana fikri kendi sözcükleri ile ifade etmek gibi) kapsamaktadır. (Flavell, 1979).

Flavell (1979), bilişsel bilgiyi, kişi, görev ve strateji değişkenleri ile açıklarken, bazı araştırmacılar da bilişsel bilgiyi, üç alt kategoriye ayırmaktadır. Bu alt kategoriler şunlardır (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006);

- a. Bildirimsel bilgi (declarative knowledge)
- b. Yordamsal bilgi (procedural knowledge)
- c. Duruma bağlı bilgi (conditional knowledge)

Bildirimsel bilgi, kişinin bir öğrenen olarak kendisi ve nelerin performansını etkilediği ve stratejiler hakkındaki bilgisidir (çoğu yetişkinin hafızasının sınırlarının farkında olup ona göre plan yapması, öğrencinin konu hakkında sahip olduğu ön bilgilerin okuma hızını ve kavramasını etkilediğini bilmesi gibi) (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Yordamsal bilgi, stratejilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiyi kapsamaktadır (dinleme veya okumada önemsiz bilgilerin üzerinde durulmaması, hızlıca geçilmesi ya da okuma sırasında konunun ana fikrinin nasıl bulunacağına, bağlamın nasıl kullanılacağına, nasıl özet yapılacağına bilinmesi gibi stratejiler) (Jacobs ve Paris, 1987; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006). Duruma bağlı bilgi ise, öğrenmeyi etkileyen şartlar ile ilgili farkındalığı kapsar ve belli bir stratejinin hangi durumda ve hangi zamanda kullanılacağı ile ilgili bilgidir (Schraw, Crippen ve Hartley, 2006).

Bilişsel düzenleme. Üstbilişin ikinci bileşeni olarak kabul edilen bilişsel düzenleme ise bireyin kendi düşüncelerini ve öğrenmesini kontrol etmeye yarayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çok sayıda bilişsel

düzenleme stratejisi olduğu gözlenmektedir ancak temel olarak üç bilişsel düzenleme stratejisinden söz edilmektedir (Schraw ve Moshman, 1995; Schraw, Crippen ve Hartley, 2006):

- a. Planlama
- b. İzleme
- c. Değerlendirme

Schraw, Crippen ve Hartley'e (2006) göre, planlama, hedef belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, zamanı ayarlama ve uygun stratejilerin seçimini içermektedir. İzleme, görev ile ilgili performansın ve kavramanın, öğrenmenin kontrol edilmesini içermektedir. Değerlendirme ise, bireyin öğrenme ürünlerini ve öğrenmeyi düzenleme süreçlerini öz-sınama yoluyla incelemesidir. Bireyin hedefleri ve sonuçları, tahminleri tekrar gözden geçirmesi, zihinsel kazanımlarını pekiştirmesi de değerlendirmeye örnektir.

Lv ve Chen (2010) planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinden oluşan bilişsel düzenlemenin, diğer öğrenme stratejilerinden farklı olarak üst düzey beceriler olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin de daha bağımsız ve özerk hale geldiği ve kendi öğrenme süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme becerisi kazanarak etkili öğrenenler oldukları vurgulanmaktadır.

Son yıllarda öğrenmede üstbilişin rolü ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Eğitimde üstbiliş alanında yapılan çalışmalara paralel olarak, yabancı dil öğretiminde özellikle de yazma becerisinin gelişiminde üstbilişin rolünün daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç vardır (Maftoon, Birjandi ve Farahian, 2014). Aşağıda dil öğrenimindeki dört temel dil becerisi arasında yer alan yazma becerisi ve yazma becerisi ile üstbiliş arasındaki ilişkiye yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

Yazma Becerisi

Yazma becerisi temel olarak; amacın belirlenmesi, planlama, zihindekileri yazıya dönüştürme, değerlendirme ve düzeltme gibi aşamaları içermektedir. Yazmada üstbiliş ise planlama, hafızadan ihtiyaç duyulan bilgileri çağırma, yeni fikirlerin oluşturulması, dilsel üretim ve gözden geçirme öğeleri arasındaki devamlı ve döngüsel bir karşılıklı etkileşimdir ve üstbilişsel yazma süreçleri de yazarın bilişsel bilgi, planlama, izleme ve kontrol sistemleri tarafından yönlendirilmektedir (Kaniel, Licht ve

Peled, 2000). Bir başka deyişle yazma becerisi bağlamında üstbiliş, metnin planlanması, yazıya dönüştürülmesi ve yazılanların değerlendirilmesi aşamalarında aynı anda meydana gelen yönetme ve de denetleme süreçlerini kapsamaktadır (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2017).

Collins (2000) tarafından, yazma becerisi ve genel olarak öğretme süreci arasında benzerlik olduğu ileri sürülmektedir. Tıpkı öğretme sürecinde olduğu gibi yazma sürecinde de sürekli olarak izleme yapmak ve hedeflere ulaşmak için kişinin yaptıklarını uyarlaması gerekmektedir. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin derslerini izlemek ve kontrol etmek için belli bir öğretme stratejileri birikimine sahip olmaları gibi deneyimli yazarların da yazma süreçlerini izlemeleri ve kontrol etmelerini sağlayan yazma stratejileri birikimleri olduğu belirtilmektedir. Bu yazma stratejilerinin, yazıyı üretmek için kullanılan bilişsel stratejiler ya da yazma sürecini kontrol etmek için kullanılan üstbilişsel düşünme süreçleri ve stratejileri olduğu vurgulanmaktadır.

Yazma, problem çözümenin bir şekli olarak kabul edilmektedir ve yazma sürecinde yazarın dilde fikir üretmek ve üretilen fikirleri okuyucunun ihtiyaçlarına ve yazma amacına uygun biçimde ifade etmek olmak üzere iki temel görevi bulunmaktadır (Hamp-Lyons ve Heasley, 1990). Bir başka deyişle, yazma becerisi, bir diğer dil becerisi olan okuma becerisini de içeren, düşünme, fikir üretme ve fikirleri uygun biçimde ifade etme becerilerini de gerektiren, oldukça karmaşık ve geliştirilmesi zor bir beceridir (Ungan, 2007). Yazma becerisi, sözcük bilgisi ve dilbilgisi kuralları gibi dil ile ilişkili bileşenleri içerdiği gibi aynı zamanda yazmanın alt becerileri olarak kabul edilen bağdaşıklık, bütünlük yaratma gibi becerilerde yeterli olmayı da gerektirmektedir (Yapıcı, 2009). Yazma, amacına göre ele alındığında farklı türleri bulunduğundan söz etmek mümkündür. Yazma türleri hakkında açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Yazma Türleri

Yazmanın amacı ele alındığında temel olarak iki yazma türünden bahsetmek mümkündür. Birinci tür akademik yazma; ikinci tür ise işlevsel yazmadır. Akademik yazma bağlamında en sık kullanılan yazı türleri açıklayıcı, betimleyici ve tartışmaya yönelik yazılardır ve daha ziyade üniversite düzeyinde öğretilmektedir. İşlevsel yazılara örnek olarak ise bireylerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinler olan mektuplar, yemek tarifleri, notlar, kullanma kılavuzları ve tutanaklar verilebilir (Maroko, 2010). Bazı kaynaklar ise akademik yazma ve işlevsel yazmaya ek olarak üçüncü tür olarak

edebi yazmayı da ele almaktadır (Tok, 2012). Yazma türlerinden biri olan ve bu araştırmanın kapsamında ele alınan akademik yazma ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Akademik Yazma

En temel ve gerekli becerilerden olan yabancı dilde yazma becerisi, oldukça zor gelişen bir beceridir. Hem ana dilde hem de ikinci ya da yabancı dilde yetkin bir yazma çoğunlukla en son edinilen, öğrenilen dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Hamp-Lyons ve Heasley, 1990). Üniversite seviyesinde eğitim alan bir öğrenci için yazma becerisi çok büyük önem arz etmektedir ancak üniversitede öğrenim görmekte olan pek çok öğrenci ana dillerinde bile yazma konusunda sıkıntı yaşamakta iken yabancı dilde bir metin yazma öğrencilere çok daha güç gelmektedir. Hem başlangıç düzeyindeki hem de ileri düzeydeki öğrenciler yabancı dilde yazma konusunda sıkıntı çekmektedirler (Chamot, 2005). Yazma becerisinde yetkin olmak hem üniversite eğitimindeki başarı hem de iş yaşamındaki başarı için gereklidir (Hall, 2004; Zhu, 2004). Bu sebeple, üniversite düzeyinde verilmekte olan İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersleri öğrenciler için büyük önem taşımaktadır.

Akademik yazma bağlamında kullanılan akademik dil ve günlük konuşma dili arasında pek çok farklılıklar bulunmaktadır. Snow ve Uccelli (2009) bu farklılıkları, akademik dildeki hitap şekli, bilgi yoğunluğu, içeriğin sunuluşu, sözcük seçimi ve dilbilgisi kullanımı olmak üzere beş kategoride incelemektedir. Akademik dildeki hitap şekli günlük konuşma dili ile kıyaslandığında, akademik dilin objektif ve otoriter bir hitap şekli olduğu gözlenmektedir. Bilgi yoğunluğu açısından ele alındığında, günlük konuşma dilinde laf kalabalıklarına yer verilirken; akademik dilin kısa, öz olduğu ve isim, sıfat, fiil gibi içerik sözcüklerinin toplam sözcük sayısına oranı açısından bir yoğunluğa sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. İçeriğin sunuluşu açısından akademik dilde daha karmaşık dilsel yapılar olan girişik tümce kullanımları ve konuşma dilindeki diyalogların aksine konunun adım adım mantıksal bir bütünlük içinde tartışılması ön plana çıkmaktadır. Sözcük seçimi açısından ele alındığında konuşma dilinde herkes tarafından bilinen, yaygın kullanımı olan sözcüklerin, somut ifadelerin kullanımı ve sözcük çeşitliğinin az oluşu göze çarpmaktadır; akademik dilde ise soyut sözcüklerin, teknik kavramların, resmi ifadelerin kullanımı yaygındır ve sözcük çeşitliği ön plana çıkmaktadır. Günlük konuşma dili ve akademik dil arasındaki beşinci fark ise dilbilgisi kullanımı ile ilgilidir. Günlük konuşma dilinde basit ve etken cümlelerin doğru bir şekilde

kullanımı; akademik dilde ise karmaşık, girişik ve edilgen cümlelerin doğru bir şekilde kullanımı ön plana çıkmaktadır. Konuşma dilinde hikaye etme, betimleme gibi türlere; akademik dilde ise daha ziyade raporlara, tartışma türünde kompozisyonlara, alana özgü türlere hakim olmak gerekmektedir. Tüm bunlara ek olarak konuşma dilinde ve akademik dilde akıl yürütme ve konuyu tartışma stratejileri ve alan bilgisi açılarından da bazı farklılıklar mevcuttur.

Akademik dilin özellikleri ile benzer şekilde ancak daha özelden akademik metinlerde bulunması gereken bazı ortak özellikler ise şunlardır (Johns, 2003):

1. Akademik metinler konunun ele alınışı ve sözcük kullanımı bakımından açık ve net olmalıdırlar.
2. Akademik metinlerin konusu giriş bölümünde belirtilmelidir.
3. Yazar, okuyucunun metindeki düşünce akışını takip etmesini sağlayacak ve okuyucunun metni okumasını kolaylaştıracak ifadeler kullanmalıdır.
4. Akademik metnin dili nesnel olmalıdır.
5. Akademik metinde yazar, bence, benim düşünceme göre gibi birinci tekil şahıs içeren, öznel ifadelerden kaçınmalıdır.
6. Akademik metinde yazar, araştırma sonuçları sunuyor ise, temkinli bir üslup kullanmalıdır.
7. Akademik metinler, hitap ettikleri kitlenin gerçeklik anlayışını yansıtmalıdır.
8. Akademik metinler, okuyucu ve yazarın rolleri gibi sosyal ve yetki ilişkilerinin göz önünde bulundurulduğu bir anlayışla yazılmalıdır.
9. Akademik metinler, ele alınan konunun desteklenmesi için başka metinlerin ve verilerin kullanılmasının hem karmaşık hem de önemli etkisini ortaya koymalıdır.
10. Akademik metinler, kompozisyon türünün (neden/sonuç, karşılaştırma türünde kompozisyonlar gibi) gerekliliklerine uygun şekilde yazılmalıdır (s.208).

Yukarıda maddeler halinde listelenen akademik metinlerde bulunması gereken bazı ortak özelliklere paralel şekilde, Swales ve Feak (2004) tarafından akademik olmayan yazı türlerinden farklı olarak, akademik yazılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken altı önemli husus bulunduğu belirtilmektedir. Bu hususlar, okuyucu kitlesi, amaç, organizasyon, biçim (anlatım tarzı), akıcılık ve sunumdur (Swales ve Feak, 2004). Etkili bir yazı oluşturabilmek için okuyucu kitlesini göz önünde bulundurmak büyük önem taşımaktadır (Kirsznar ve Mandell, 2015). Okuyucu kitlesinin ön bilgilerine, beklentilerine uygun biçimde yazıyı oluşturmak iyi bir yazı üretebilmek için

gerekli olan unsurlardandır (Swales ve Feak, 2004). Okuyucu kitlesi uzmanlardan oluşan bir grup (doktorlar gibi) ya da daha genel, evrensel bir grup (bir gazetenin okuyucu kitlesi gibi) olabilir (Kirsznar ve Mandell, 2015). Üniversite düzeyinde en sık kullanılan akademik yazı çeşidi olan kompozisyonların okuyucusu ise üniversitede bu dersi veren öğretim elemanı ve öğrencinin aynı sınıfta öğrenim görmekte olduğu sınıf arkadaşlarıdır. Akademik yazılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus amacın belirlenmesidir. Yazmanın nihai amacı okuyucuya etki etmek olduğu için okuyucu ve amaç arasından yakın bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Reinking, Hart ve Von der Osten, 2002). Akademik yazılar genellikle bilgi vermek ya da ikna etmek olmak üzere iki farklı amaç için yazılmaktadır (Soles, 2005). Yazmaya başlarken amacın farkında olmak önem arz etmektedir çünkü ancak okuyucu kitlesini ve amacı netleştirdikten sonra kompozisyon için uygun ve etkili bir organizasyon oluşturmak mümkün olacaktır (Soles, 2005). Akademik yazılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer konu organizasyondur. Akademik yazılarda fikirler, bilgiler okuyucuya belirli bir formatta sunulmalıdır. Örneğin, eğer akademik yazı türlerinden biri olan kompozisyon yazılacak ise, bilgiler paragraflar halinde ve kompozisyon türüne (karşılaştırma, sebep/sonuç, sınıflandırma gibi) uygun biçimde düzenlenmelidir (Swales ve Feak, 2004). Akademik yazılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer konu biçim ya da anlatım tarzıdır. Biçim kompozisyonda kullanılan dil ile ilgilidir ve akademik yazılarda ciddi, açık ve anlaşılır bir dil kullanılmalıdır (Hall, 2004). Tüm sözcük (fiiller, isimler, vb.) seçimlerinde daha resmi olan alternatif seçilmelidir (Swales ve Feak, 2004). Akademik yazılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta yazının akıcı olmasıdır. Fikirler arasında açık ve net bir bağlantı ve geçiş olması akademik yazılarda bulunması gereken önemli özelliklerden biridir. Bu bağlantılar, fikirleri, cümleleri birbirine bağlayan ifadelerin kullanılması yoluyla kurulmaktadır ve okuyucunun metni rahat bir şekilde takip etmesine yardımcı olmaktadır (Swales ve Feak, 2004). Akademik yazılar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken son bir husus da yazının sunumudur. Akademik yazılar mutlaka yazan kişi tarafından format, dil bilgisel yanlışlar, yazım hataları açısından kontrol edilmeli ve yazıda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılarak son haline getirilmelidir (Swales ve Feak, 2004).

Bailey'e (2011) göre de akademik yazıları diğer yazılardan ayıran temel özellikler, kişisel olmayan biçim, uzun, bileşik cümlelerin ve resmi sözcüklerin (bazı türlerinde de başvuru kaynaklarının) kullanımınıdır. İyi bir yazı ortaya çıkarabilmek için

ise, yazının önemli bir noktaya temas etmesi, açık ve anlaşılır olması, tutarlı olması, gereksiz bilgi içermemesi ve dil bilgisel açıdan uygun olması gerekmektedir (Hairston, 1986).

Üniversite düzeyinde öğrencilerin lisans düzeyinde ve lisansüstü düzeyde yazdıkları yazı türleri farklılık göstermektedir. Lisans düzeyinde tüm disiplinlerde yaygın olarak kullanılan ve öğrencilerin bilmesinde en çok fayda olan akademik yazı türü kompozisyonlardır (Hyland, 2009). Lisans eğitiminin sonlarında tez ya da mezuniyet projesi raporunun yazımı; lisansüstü eğitimde ise akademik yazı türü olarak lisansüstü eğitimi tanımlayan unsur olan yüksek lisans ve doktora tezleri (Hyland, 2009) ve makaleler yer almaktadır.

Yazmanın karmaşık bir beceri olması ve barındırdığı zenginlik dolayısıyla etkili bir biçimde öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu gereklilik de yazma eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bazı yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Aşağıda yazma becerisinin öğretiminde kullanılabilecek farklı yaklaşımlara yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretiminde kullanılabilecek farklı yaklaşımlar mevcuttur ancak bu yaklaşımların içinde en iyisini belirlemek yerine, öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme ortamının özellikleri gibi pek çok faktör göz önüne alınarak bir seçim yapmak ya da eklettik bir yaklaşımı benimsemek uygun olacaktır. Yazma öğretiminde kullanılan dört temel yaklaşım vardır (Badger ve White, 2000):

1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı (Product Writing Approach)
2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı (Process Writing Approach)
3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı (Genre Based Writing Approach)
4. Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı (Process-Genre Based Writing Approach).

Ürün odaklı yazma yaklaşımı (Product writing approach). Ürün odaklı yaklaşım, yazma öğretiminde 1980'li yıllara kadar yaygın olarak kullanılan yaklaşımdır (Klimova, 2014). Steele (2004) tarafından geleneksel yaklaşım olarak nitelenen ürün odaklı yazma yaklaşımında öğrenenin ürettiği son ürüne önem verilmektedir. Ürün

odaklı yazma yaklaşımına göre yazma görevinin dört basamakta tamamlanması gerekmektedir. Bu basamaklar aşağıda verilmiştir (Badger ve White, 2000):

1. Farkındalık oluşturma: öğrencilerin belirli bir türde yazılan bir metnin bazı özelliklerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri
2. Kontrollü yazma: öğrencilerin inceledikleri metni model alarak basit cümleler kurmaları
3. Öğretmenin rehberliğinde yazma: öğrencilerin öğretmenlerinin verdiği dönütlerden faydalanarak hatalarının farkına varmaları
4. Serbest yazma: öğrencilerin kendi özgün metinlerini oluşturmaları

Ürün odaklı yazma yaklaşımında öğretmen, öğrencilere model alabilecekleri iyi örnekleri sağlamak, rehberlik etme suretiyle yönlendirmekte ve öğrencilerin yaptıkları yanıtlarla ilgili dönüt vermektedir.

Süreç odaklı yazma yaklaşımı (Process writing approach). 1970'li yılların sonlarından başlayarak özellikle 1980'li yıllarda etkili olan yaklaşım ise süreç odaklı yazma yaklaşımıdır. Ortaya çıkan üründen çok, yazma sürecinin kendisine önem verilen süreç odaklı yaklaşımda, sürecin yaratıcı yönünün yanı sıra öğrenenlerin ihtiyaçları, ilgileri, bilgi ve becerileri de dikkate alınmaktadır (Onozawa, 2010). Chamot'a (2009) göre, bu yaklaşımın önemli bir avantajı öğrencilerin işlevsel bir şekilde yazmayı, bir başka deyişle yazma yoluyla iletişimsel bir amaca ulaşmayı öğrenmeleridir. Çünkü süreç odaklı yazma yaklaşımında öğrenciler belirli bir okuyucu kitlesine uygun şekilde yazmayı hedeflemektedirler. Önemli olan, okuyucu kitlesinin yazıda verilmek istenen mesajı anlamasıdır. Bu yüzden biçimden önce anlam üzerine odaklanılmakta ve biçim ile ilgili düzeltmeler yazma sürecinde değil; yazma tamamlandıktan sonra yapılmaktadır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımında, yazma sürecinin bazı basamaklardan oluşması gerektiği belirtilmektedir ancak süreç odaklı yazma yaklaşımındaki söz konusu basamakların, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar süreç odaklı yazma yaklaşımının birbiri ile ilişkili beş basamaktan oluştuğunu ileri sürmektedirler (Chamot, 2009; Peregoy ve Boyle, 2001):

- Yazma öncesi (planlama): yazı için hazırlanma, beyin fırtınası ve sözlü tartışma gibi tekniklerle fikir üretme, amacı ve okuyucu kitlesini belirleme, ana fikirleri ve destekleyici fikirleri belirleme
- Taslak oluşturma: hızlı bir şekilde fikirleri yazma, okuyucu kitlesi ve amaca uygunluğunu değerlendirmek için ilk taslağı hazırlama, yazıyı tekrar okuma ve sınıf arkadaşlarından ve öğretmenden dönüt alma
- Gözden geçirme (fikirler ve bağdaşıklık için): destekleyici cümleleri inceleme ve gerekli değişiklikleri yapma
- Düzeltme: yazım kuralları, dilbilgisi, noktalama işaretleri ile ilgili düzeltmeleri yapma
- Yayınlama: Öğrencilerin yazılarını birbirleri, aileleri ile paylaşmaları, sınıf için bir kütüphane oluşturulması

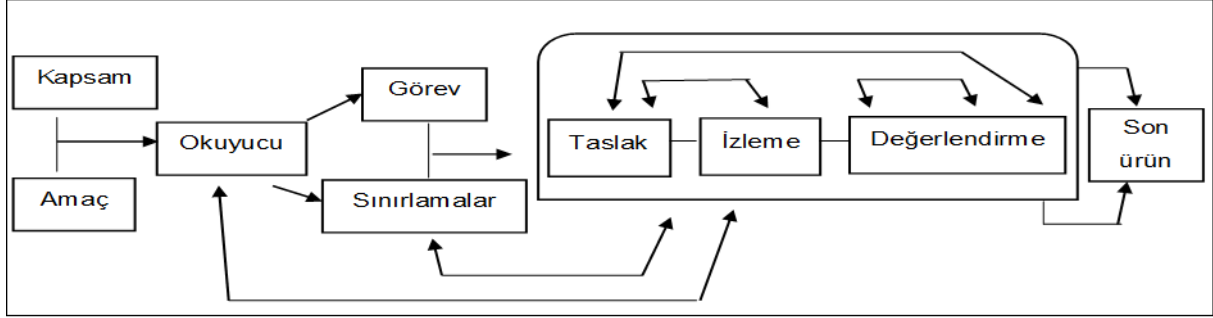
Diğer bir sınıflamaya göre ise süreç odaklı yazma yaklaşımı sekiz aşamadan oluşmaktadır (Hasan ve Akhand, 2010; Steele, 2004):

- Beyin fırtınası ve tartışmalar yapılarak fikirlerin üretilmesi
- Fikirler hakkında notlar alınması
- Fikirlerin arasındaki ilişkilerin zihin haritaları gibi araçlar ile görsel hale getirilmesi
- İlk taslağın yazılması
- Öğrencilerin taslakları değış tokuş ederek birbirlerine dönüt vermeleri
- Alınan dönütlere göre gerekli düzeltmelerin yapılması
- Son taslağın yazılması
- Öğrencilerin kâğıtlarının değerlendirilmesi ve öğretmenler tarafından dönüt verilmesi.

Farklı sınıflamalara karşın, ortak görüş, süreç odaklı yazma yaklaşımında öğrencilerin döngüsel bir süreç içinde yazma görevini tamamlamalarının ve gerekli durumlarda buldukları aşamadan önceki ya da sonraki aşamalara giderek yazma etkinliklerine aktif katılımlarının önemli olduğudur (Thulasi, Salam ve Ismail, 2014). Yukarıda açıklanan aşamalarla yazma eylemi öğrenciler için yönetilebilir parçalara

ayrılmakta ve öğrencilerin her aşamada sadece tek bir göreve odaklanmalarına da olanak verilmektedir (Peregoy ve Boyle, 2001).

Süreç odaklı yaklaşımı şematik olarak şöyle gösterilebilir (Benson ve Heidish, 1995, s. 321):



Şekil 1. Süreç odaklı yazma yaklaşımı (Benson ve Heidish 1995, s.321'den Türkçeye uyarlanmıştır.)

Harmer'a (2007) göre, süreç odaklı yazma yaklaşımı, yazmanın ne kadar karmaşık bir etkinlik olduğuna vurgu yapan ve pek çok eğitimcinin tercih ettiği bir yaklaşımdır ancak süreç odaklı yazma yaklaşımının da önemli bir dezavantajı bulunmaktadır. Bu dezavantaj, tüm sürecin (yazma öncesi etkinliklerinin yapılması, ilk taslağın yazılması, düzeltmelerin yapılması ve sonra son taslağın yazılması, hatta sürecin bir döngü şeklinde tekrar etmesi) uygulanmasının çok zaman almasıdır. Bu sebeple uygulanan eğitim programında yazma etkinliği için kısıtlı bir süre ayrıldığı durumlarda süreç odaklı yazma yaklaşımının kullanılması oldukça güçtür.

Genel olarak öğrenme stratejileri ile ilgili eğitimin verileceği yazma derslerinde, özellikle de Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımının (CALLA-Cognitive Academic Language Learning Approach) uygulanacağı yazma derslerinde, yazma yaklaşımları arasında en uygun olan ve önerilen yaklaşımın, süreç odaklı yazma yaklaşımı olduğu belirtilmektedir. Öğretmen, öğrenenler planlama yaparken, yazılarını yazarken, yazdıklarını gözden geçirirken, düzeltmeler yaparken, söz konusu her bir yazma aşamasında öğrenenlerin kullanabileceği stratejileri öğretebilmektedir (Chamot, 2009; Chamot ve O'Malley, 1994; Manchón, Larios ve Murphy, 2007).

Tür odaklı yazma yaklaşımı (Genre based writing approach). Ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımından sonra ortaya çıkan bir diğer yazma yaklaşımı ise tür odaklı yazma yaklaşımıdır.

Ürün odaklı yazma yaklaşımı ile pek çok ortak yönü olan ve aslında ürün odaklı yazma yaklaşımının geliştirilmiş hali olarak kabul edilen tür odaklı yazma yaklaşımında süreçten ziyade dil bilgisel yapılara ve ortaya çıkacak son ürünün oluşturulmasına odaklanılmaktadır (Badger ve White, 2000; Harmer, 2007). Ancak, tür odaklı yazma yaklaşımında, ürün odaklı yazma yaklaşımından farklı olarak yazının üretildiği sosyal bağlama vurgu yapılmaktadır. Öğrenenlere, dilin farklı sosyal bağlamlarda nasıl kullanıldığına ilişkin açıklamalar yapılmakta ve farklı türlerin (mektup, kısa hikâye, araştırma raporu gibi) belirlenmiş önemli özellikleri öğretilmektedir (Hyland, 2003; Rusinovci, 2015). Cope ve Kalantzis (1993: 11) tarafından, tür odaklı yazma yaklaşımına dayalı yazma öğretiminin üç aşamada gerçekleştiği belirtilmektedir (Akt. Badger ve White, 2000):

1. Öğretilmesi hedeflenen türün örneklerinin öğrenenlere gösterilmesi
2. Öğretmen ve öğrencilerin birlikte bir metin oluşturmaları
3. Öğrenenlerin tek başlarına bir metin yazmaları.

Tür odaklı yazma yaklaşımının önemli bir sınırlılığı, ürün odaklı yazma yaklaşımda olduğu gibi öğrenenlerin, öğretmenlerinin kendilerine getirdiği örnek metinleri büyük ölçüde taklit ederek bir metin oluşturmalarıdır (Badger ve White, 2000).

Süreç-Tür odaklı yazma yaklaşımı (Process-Genre based writing approach). Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı, Badger ve White (2000) tarafından ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının bazı özellikleri harmanlanarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre (Badger ve White, 2000):

Yazma, ürün ve tür odaklı yazma yaklaşımlarında belirtildiği gibi dil hakkında bilgi gerektirir; tür odaklı yazma yaklaşımında belirtildiği gibi yazının üretildiği bağlam, özellikle de yazmanın amacı hakkında bilgi gerektirir; süreç odaklı yazma yaklaşımında belirtildiği gibi dili kullanma becerileri gerektirir (s. 157-158).

Yukarıda açıklanan yazma becerisinin öğretiminde kullanılabilecek farklı yaklaşımlar arasından seçim yaparken öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme ortamının özellikleri gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması büyük önem arz etmektedir. Yazma becerisinin öğretiminde kullanılması gereken bir diğer önemli unsur da öğrencilerin yazma başarısını arttırmada önemli bir rol oynayan yazma stratejileridir. Söz konusu yazma stratejilerine yönelik kuramsal açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Yazma Stratejileri

Yazma stratejileri yazma becerisini geliştirmek, yazma başarısını arttırmak için kullanılan tekniklerdir (Bai, 2015). Yazma stratejilerine yönelik farklı araştırmacılar tarafından pek çok taksonomi geliştirilmiştir.

Wenden (1991b), yazma stratejilerini bilişsel ve üstbilişsel olarak iki grupta sınıflandırmış ve üstbilişsel yazma stratejilerinin, yazma görevinin yerine getirilmesinden direkt sorumlu olduğunu özellikle vurgulayarak üstbilişsel yazma stratejilerinin planlama, değerlendirme ve izlemeden oluştuğunu belirtmiştir. Bilişsel stratejiler ise, Wenden (1991b) tarafından, üstbilişsel stratejileri uygulamak için yardımcı stratejiler olarak betimlenmiş ve bilişsel stratejilerin; açıklığa kavuşturma, bilgiyi geri çağırma, kaynak kullanma, erteleme, kaçınuma ve doğrulama olmak üzere altı stratejiden oluştuğu açıklanmıştır.

Bir diğer araştırmacı olan Riazi (1997) ise çalışmasında, yazma stratejilerinin dörde ayrıldığını belirtmiştir:

1. Bilişsel stratejiler
2. Üstbilişsel stratejiler
3. Sosyal stratejiler
4. Araştırma stratejileri

Riazi (1997), bilişsel stratejilerin, not alma, detaylandırma, ana dil bilgisini kullanma, çıkarım yapma, taslak hazırlama gibi öğeleri içerdiğini belirtmiştir. Üstbilişsel stratejilerin, hedef belirleme, planlama, uygun formatı belirleme, izleme ve değerlendirme öğelerinden oluştuğunu vurgulamıştır. Sosyal stratejilerin, açıklama isteme, öğretmenden ya da akranlardan dönüt alma; araştırma stratejilerinin ise, kaynak araştırma ve kullanma, yönergeleri kullanma, başkalarının yazılarını model alma gibi öğeleri olduğu belirtilmiştir.

Konu ile ilgili araştırma yapan bir diğer araştırmacı olan Sasaki (2000), yazma stratejilerini sekiz grupta incelemiştir:

1. Planlama
2. Geri çağırma
3. Fikir üretme

4. Sözcüklerle ifade etme
5. Çeviri
6. Tekrar okuma
7. Değerlendirme
8. Diğer stratejiler

Sasaki'nin (2000) çalışmasında planlama stratejilerinin, organizasyonu detaylı bir biçimde planlama, organizasyonu daha az detaylı bir biçimde planlama, metnin ilerleyen bölümlerinde ne yazılacağını planlama ve üretilen fikirleri organize etme olmak üzere dört alt kategorisi olduğu belirtilmiştir. İkinci strateji olan geri çağırma stratejilerinin, önceden yapılan planı kullanma ve uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi çağırıp kullanma olmak üzere iki alt ögesi belirlenmiştir. Fikir üretme stratejisi, herhangi bir uyarıcı olmadan doğal olarak fikir üretme, önceki betimlemeye dayalı olarak fikir üretme olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Sözcüklerle ifade etme stratejisi, ifadeleri düzeltme, söz bilimsel düzeltme, mekanik düzeltme ve ifadeleri okuyucuya uygun hale getirme şeklinde gruplanmıştır. Çeviri stratejisi, üretilen fikirleri hedef dile çevirme; Tekrar okuma stratejisi, üretilen cümleleri yeniden okuma olarak açıklanmıştır. Değerlendirme stratejisi, kişinin hedef dil yeterliğini değerlendirmesi, üretilen metnin bölümlerini değerlendirme ve üretilen metnin genelini değerlendirme olmak üzere üçe ayrılmıştır. Diğer stratejiler ise, dinleme, soru sorma ve sınıflandırılması mümkün olmayanlar başlıkları altında incelenmiştir.

Yazma stratejileri ile ilgili çalışan bir diğer araştırmacı Mu (2005) ise, çalışmasında beş temel yazma stratejisi belirlemiştir:

1. Söz bilimsel
2. Üstbilişsel
3. Bilişsel
4. İletişimsel
5. Sosyal/Duyuşsal

Mu (2005), her bir yazma stratejisini de kendi içinde alt stratejilere ayırarak açıklamıştır. Söz bilimsel yazma stratejileri; organizasyon, ana dili kullanma, örnekleme ve kıyaslama olmak üzere kendi içinde dört alt gruba ayrılmıştır. Üstbilişsel

stratejiler, planlama (odak noktasını bulma), izleme (sorunları belirleme) ve değerlendirme (yazılan metni ve hedefleri yeniden gözden geçirme) olarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel stratejilerin, fikir üretme, gözden geçirme, detaylandırma, açıklığa kavuşturma, geri çağırma, tekrarlama, özetleme öğelerinden oluştuğunu vurgulamıştır. İletişimsel stratejilerin, kaçınma, kısaltma, okuyucuyu göz önünde bulundurma olmak üzere üç ögesi olduğu belirtilmiştir. Sosyal/Duyuşsal stratejiler ise, kaynakları kullanma, dönüt alma, hedefler belirleme ve erteleme olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 2

Yazma Stratejilerine Yönelik Farklı Araştırmacıların Sınıflamaları

Araştırmacı	Sınıflama	
Wenden (1991b)	Bilişsel	Açıklığa kavuşturma Bilgiyi geri çağırma Kaynak kullanma Erteleme Kaçınma Doğrulama
	Üstbilişsel	Planlama İzleme Değerlendirme
Riazi (1997)	Bilişsel	Not alma Detaylandırma Ana dil bilgisini kullanma Çıkarım yapma Taslak hazırlama
	Üstbilişsel	Hedef belirleme Planlama Uygun formatı belirleme İzleme ve değerlendirme
	Sosyal	Açıklama isteme Öğretmenden ya da akranlardan dönüt alma
	Araştırma	Kaynak araştırma ve kullanma Yönergeleri kullanma Başkalarının yazılarını model alma
Sasaki (2000)	Planlama	Organizasyonu detaylı bir biçimde planlama Organizasyonu daha az detaylı bir biçimde planlama Metnin ilerleyen bölümlerinde ne yazılacağını planlama Üretilen fikirleri organize etme
	Geri Çağırma	Önceden yapılan planı kullanma Uzun süreli bellekten gerekli bilgiyi çağırma ve kullanma
	Fikir Üretme	Herhangi bir uyarıcı olmadan doğal olarak fikir üretme Önceki betimlemeye dayalı olarak fikir üretme

	Sözcüklerle ifade etme	İfadeleri düzeltme Söz bilimsel düzeltme Mekanik düzeltme İfadeleri okuyucuya uygun hale getirme
	Çeviri	Üretilen fikirleri hedef dile çevirme
	Tekrar Okuma	Üretilen cümleleri yeniden okuma
	Değerlendirme	Kişinin hedef dil yeterliğini değerlendirmesi Üretilen metnin bölümlerini değerlendirme Üretilen metnin genelini değerlendirme
	Diğerleri	Dinlenme Soru sorma Sınıflandırılması mümkün olmayanlar
Mu (2005)	Sözbilimsel	Organizasyon Ana dili kullanma Örnekleme Kıyaslama
	Üstbilişsel	Planlama İzleme Değerlendirme
	Bilişsel	Fikir üretme Gözden geçirme Detaylandırma Açıklığa kavuşturma Geri çağırma Tekrarlama Özetleme
	İletişimsel	Kaçınma Kısaltma Okuyucuyu göz önünde bulundurma
	Sosyal/Duyuşsal	Kaynakları kullanma Dönüt alma Hedefler belirleme Erteleme

Yukarıdaki açıklanan farklı sınıflandırmalar incelendiğinde, Wenden (1991b), Riazi (1997) ve Mu (2005)'nin belirledikleri yazma stratejilerinin ortak yönünün, üç araştırmacının da üstbilişsel stratejileri sınıflandırırken, planlama, izleme ve değerlendirme öğelerini dâhil etmeleri olduğu gözlenmektedir. Sasaki (2000) ise, sınıflamasında üstbilişsel stratejiler başlığı altında olmamasına rağmen, diğer üç araştırmacıya paralel olarak planlama, izleme (tekrar okuma olarak ifade etmiştir) ve değerlendirme stratejilerini vurgulamıştır. Yukarıda açıklanan, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde önemli bir etken olan yazma stratejilerine yönelik olarak düzenlenecek bir öğrenme stratejileri eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda da

farklı yaklaşımlar mevcuttur. Aşağıda strateji eğitimine ve strateji eğitimi ile ilgili farklı yaklaşımlara yönelik kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

Strateji Eğitimi

Chamot ve O'Malley'e (1994) göre, öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, sözlü ve yazılı dili daha etkili bir şekilde kavramakta, yeni bilgileri kolaylıkla öğrenmekte ve öğrenme stratejilerini kullanmayan öğrencilere kıyasla, hedef dili kullanma ve unutmama konusunda daha başarılı olmaktadır. Öğrenme stratejileri öğretilebilir olduğu için de öğretmenlerin, öğrencilerine stratejilerin kullanımının önemini anlatma, farklı stratejileri ve stratejilerin kullanımlarını açıklama, bu sayede öğrencilerin daha bağımsız ve öz düzenleme becerilerine sahip olmalarını destekleme konusunda önemli bir rolleri vardır.

Etkili öğretmenlerin, strateji eğitiminde hem uzmanlıklarını ortaya koymalarının, hem de öğrencilerle empati kurabilmelerinin ve duyarlılıkla rehberlik etmelerinin önemi vurgulanmaktadır (Paris ve Winograd, 1990a). Ayrıca yapılan çalışmalar, strateji eğitiminin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, öğrencilerin stratejiler hakkındaki bilgilerine ve dil öğrenme sürecinde stratejilerin kullanımının gerekliliğini, önemini kavramalarına da önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymaktadır (Nunan, 1999). Strateji eğitimi almayan öğrencilerin ise güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmama ve hatta zayıf yönlerine odaklanıp, güçlü yönlerini, gösterdikleri ya da gösterebilecekleri ilerlemeyi gözden kaçırma eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Xiao, 2016).

Oxford (1990: 203-208), sekiz aşamadan oluşan bir strateji eğitimi modeli önermektedir. Bu aşamalar aşağıda özetlenerek verilmiştir:

1. Öğrenenlerin yaşlarının, ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin ve strateji eğitimi için uygun zamanın belirlenmesi,
2. Öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre, pek çok görevde kullanabilecekleri nitelikte stratejilerin ve tek bir strateji yerine birbirini destekleyecek birden fazla stratejinin özenle seçilmesi,
3. Strateji eğitimi programının, uygulanan ders programıyla tümleşik olarak düzenlenmesi,

4. Öğrencilerin motivasyonlarının (stratejileri sadece daha etkili öğrenenler olmak için mi öğrenecekler, stratejileri kullandıklarında notları mı yükselecek, vb.) göz önünde bulundurulması,
5. Strateji eğitiminde kullanılacak malzemelerin ve etkinliklerin hazırlanması,
6. Strateji eğitiminin “haberli eğitim” (stratejilerin önemi ve başka görevlerde nasıl kullanılabileceği bilgisinin verilmesi) şeklinde düzenlenmesi ve uygulanması,
7. Strateji eğitiminin değerlendirilmesi,
8. Strateji eğitiminin yapılan değerlendirmeye göre yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin, düzenlemelerin yapılması.

Yukarıda açıklanan Oxford’un strateji eğitimi modelinde, strateji eğitiminin “haberli eğitim” olarak verilmesinin gerekli olduğuna vurgu yapıldığı gözlenmektedir. Bu husus ile ilgili olarak, Brown ve Paliscar (1982) tarafından yapılan çalışma önem arz etmektedir. Brown ve Palinscar (1982), bilişsel becerilere yönelik eğitim ile ilgili yapılan araştırmaları incelemişlerdir ve bu çalışmalarını üç kategoride ele almanın mümkün olduğunu belirtmişlerdir:

1. Örtük eğitimin kullanıldığı çalışmalar
2. Haberli eğitimin kullanıldığı çalışmalar
3. Öz-denetimli eğitimin kullanıldığı çalışmalar

Örtük eğitim. Örtük eğitim olarak adlandırılan ilk kategori, kullanılan en eski yöntemdir. Örtük eğitimde, öğrenenlere bazı öğrenme stratejileri öğretilmekte ancak bu stratejilerin öğretilme sebepleri, amacı ve stratejilerin önemi açıklanmamakta, sadece öğrenenlere stratejileri nasıl kullanacakları gösterilmekte, başka bilgi verilmemektedir (Brown ve Palinscar, 1982; Wenden, 1987).

Haberli eğitim. Haberli eğitimde ise, öğrenenlere, stratejilerin isimleri ve aynı zamanda faydaları açıklanmakta ayrıca stratejileri uygun durumlarda nasıl kullanabilecekleri de öğretilmektedir. Öğrenenlere, strateji kullanımları ile ilgili dönüt verilmekte ve bu sayede öğrenciler stratejileri bilinçli bir şekilde öğrenmektedirler. Örtük eğitime kıyasla, haberli eğitimin daha etkili olduğu ve haberli eğitim alan öğrenenlerin hedef stratejileri daha sık ve etkin şekilde kullandıkları belirtilmektedir (Brown ve Palinscar, 1982; Wenden, 1987)

Öz-denetimli eğitim. Öz-denetimli eğitimde de, öğrenenlere stratejiler ve stratejilerin mantığının yanı sıra kendi öğrenme süreçlerini nasıl izleyebilecekleri de öğretilmektedir. Öğrenenler stratejileri kullanmaları ve aynı zamanda stratejileri kullanma süreçlerini izlemeleri konusunda teşvik edilmektedir (Brown ve Palinscar, 1982; Wenden, 1987).

Wenden (1987) strateji eğitiminin içeriğinin, özel öğrenme becerilerinin kullanımı ile ilgili eğitim verilmesi ya da daha genel öğrenme becerilerinin kullanımı ile ilgili eğitim verilmesi şeklinde düzenlenebileceğini belirtmektedir. Özel öğrenme becerileri ile ilgili eğitim, öğrenene, belirli bir öğrenme görevi ile ilgili bilişsel stratejilerin öğretilmesini kapsamaktadır. Genel öğrenme stratejileri ile ilgili eğitim ise, öğrenmeyi düzenlemede kullanılan planlama, izleme ve değerlendirme gibi stratejilerin kazandırılmasını ve öğrenmenin doğası hakkında farkındalığın artırılmasını da içermektedir. Bilişsel stratejiler ile kıyaslandığında daha genel bir uygulama alanına sahip olan genel stratejiler, “üstbilişsel stratejiler” olarak da adlandırılmaktadırlar

Wenden (1987, s.159-160), yukarıda açıklanan örtük eğitimin, haberli eğitimin ve öz-denetimli eğitimin içeriğini genel stratejiler ya da üstbilişsel stratejiler içerip içermemesi bakımından kıyaslamaktadır. Bu bağlamda, örtük eğitimde, öğrenenlere sadece bilişsel stratejileri kullanmaları öğretilmekte, bir başka deyişle ne yapacakları anlatılmakta ancak stratejilerin önemini kavramaları konusunda destek verilmemekte; bu sebeple de örtük eğitim üstbilişsel bir öge içermemektedir. Haberli eğitimde, sınırlı da olsa üstbilişsel öğeler mevcuttur çünkü öğrenenler, stratejilerin önemi hakkında bilgilendirilmekte ve böylece öğrenmenin doğasına odaklanmaları için teşvik edilmektedirler. Öz-denetimli eğitimde ise, öğrenmeyi düzenlemek için gerekli olan üstbilişsel öğeler mevcuttur çünkü öğrenenlere belirli stratejiler öğretilirken, aynı zamanda öğrenenlerin strateji kullanımlarını izlemeleri ve kullandıkları stratejilerin etkili olup olmadığı konusunda tespitler yapmaları da istenmektedir.

Konu ile ilgili çalışmalar yapan Paris ve Winograd (1990a) da, üstbiliş ile ilgili olarak yapılan araştırmaların, öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili farkındalık kazanmalarının öğrenmeye olumlu katkılarını ortaya koyduğunu vurgulamaktadırlar ve bu farkındalığı kazandıracak eğitimin çeşitli şekillerde verilebileceğini belirtmektedirler. Paris ve Winograd (1990a), üstbilişsel farkındalığın öğretiminde kullanılabilecek dört yaklaşım (Doğrudan Öğretim, Destekli Öğretim, Bilişsel Rehberliğe Dayalı Öğretim,

İşbirliğine Dayalı Öğretim) olduğunu ileri sürmektedirler. Bu yaklaşımlar ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Doğrudan öğretim. Doğrudan öğretim, yeterli ve net açıklamalarla yapılan öğretimdir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin, öğrencilere, öğrenilen konu ile ilgili detaylı ve daha nitelikli açıklamalar yapmalarına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmıştır (Paris ve Winograd, 1990a).

Öğrencilerin stratejileri kullanabilmeleri için (Paris ve Winograd, 1990a):

- İlgili stratejilerin varlığını, yapacakları görevin özelliklerinin ve kendi bireysel yeteneklerinin bu işe etkisini bilmeleri,
- Anlamayı nasıl izleyeceklerini ve düzenleyeceklerini bilmeleri,
- Çeşitli stratejileri ne zaman ve nasıl uygulayacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin söz konusu bilgileri edinmelerine yardımcı olmanın etkili bir yolunun da doğrudan öğretim olduğu belirtilmektedir. Doğrudan öğretimin uygulandığı çalışmalar incelendiğinde de, öğrencilere yapılan açıklamalarda beş anahtar özellik üzerinde odaklanıldığı tespit edilmiştir (Paris ve Winograd, 1990a):

1. Strateji nedir: stratejinin en önemli özellikleri betimlenmekte ve stratejinin tanımı verilmektedir.
2. Strateji niçin öğrenilmelidir: stratejinin amacı ve muhtemel faydaları açıklanmaktadır.
3. Strateji nasıl kullanılır: stratejideki her bir aşama mümkün olduğu kadar net bir şekilde açıklanmaktadır.
4. Strateji ne zaman ve nerede kullanılmalı: hangi stratejinin, hangi durumlarda kullanılabileceği açıklanmaktadır.
5. Strateji kullanımı nasıl değerlendirilmelidir: öğrencilere stratejilerin kullanımının yararlı olup olmadığını nasıl belirleyebilecekleri ve yararlı olmadığı durumlarda ne yapabilecekleri açıklanmaktadır (s. 32-33).

Doğrudan öğretimin önemli bir avantajı, tüm sınıfta ya da başka büyük gruplarda uygulamak için uygunluğu nedeniyle ekonomik bir yöntem olmasıdır (Paris ve Winograd, 1990a).

Destekli öğretim. Diğer yaklaşımlardan önemli bir farkı, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin önemli bir rol oynadığı yaklaşım olan destekli öğretimde öğrenciye

hedeflere ulaşabilmesi için sadece ihtiyaç duyduğu kadar destek ve yönlendirme sağlanmaktadır (Paris ve Winograd, 1990a). Bilginin, öğretmen tarafından öğrenciye aktarılması esasına dayanan doğrudan öğretimin aksine etkileşimli bir iletişim ve karşılıklı bilgi akışını önemseyen destekli öğretimde, öğretmen ilk olarak etkili stratejiler ile ilgili model olarak öğrencilere rehberlik etmekte, sonraları öğrencilerin bilgi birikimleri arttıkça ve daha bağımsız hale geldiklerinde öğretmen desteğini ve kılavuzluğunu azaltmaktadır. Destekli öğretimde dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda özetlenerek listelenmiştir (Paris ve Winograd, 1990a):

1. Öğrencinin ilgisi çekilmelidir.
2. Öğretmen, görevi bölümlere ayırarak öğrencinin, görevin gerekliliklerini anlayabileceği hale getirmelidir.
3. Öğretmen, öğrencinin devamlı görevle ilgilenmesini sağlamalıdır.
4. Öğretmen, görevin belli özelliklerini vurgulayarak öğrencinin kendi ürettiği ile ideal ve doğru olan arasında kıyaslamalar yapmasını sağlamalıdır.
5. Öğretmen, öğrencilerin stres düzeylerini azaltmalarına yardımcı olmalıdır.
6. Öğretmen, model olarak görevin nasıl tamamlanması gerektiğini göstermeli ve öğrencilerin kendisini örnek almalarını sağlamalıdır.

Destekli öğretimi uygulayan öğretmenlerin öğrenciye uygun desteği verebilmesi için öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve empati kurabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Paris ve Winograd, 1990a).

Bilişsel rehberliğe dayalı öğretim. Bilişsel rehberliğe dayalı öğretimde, gözlenemeyen zihinsel süreçler somut hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bilişsel rehberliğe dayalı öğretim üç özelliğinden dolayı üstbilişsel stratejilerin öğretimi sürecinin daha etkin hale gelmesine katkı sağlamaktadır (Paris ve Winograd, 1990a):

1. Öğretmen ve öğrenciler ortak hedeflere sahip olmakta ve bu da işbirliği yapmalarını ve karşılıklı çaba göstermelerini sağlamaktadır.
2. Süreçte öğrencilerin performans düzeyine ilişkin devamlı değerlendirme yapıldığından ötürü görevin zorluk düzeyine ve beklentilere yönelik olarak gerekli düzenlemeler yapılabilmektedir.
3. Bilişsel rehberliğe dayalı öğretim, karşılıklı düzenlemeyi içermektedir. Öğretmen ve öğrenciler karşılıklı konuşmalar yapmakta ve bu konuşmalar öğretmenlerin, öğrencilerin şikâyetlerini ve yanlış anlamalarını fark etmelerini sağlamaktadır.

Öğrencilerin sadece içeriğe odaklanmak yerine öğrenmekte oldukları düşünme süreçleri ile ilgili düşünce ve duygularını paylaşmalarına da olanak sağlamaktadır (s. 38).

İşbirliğine dayalı öğretim. İletişimin büyük kısmının öğretmen ile öğrenci arasında olduğu ve öğrencilerin büyük gruplar halinde sıralarında oturup ders dinledikleri öğrenme ortamlarının aksine, bir görevi tamamlamak için öğrencilerin birlikte çalıştıkları yaklaşımdır. Üstbilişin öğretiminde paylaşım önemli bir rol oynadığından dolayı işbirliğine dayalı öğretimin, üstbilişin öğretimine uygun olduğu vurgulanmaktadır (Paris ve Winograd, 1990a). İşbirliğine dayalı öğretimin önemli bir avantajı, hem yardım almanın hem de yardım etmenin öğrencilerin başarısını arttırmasıdır. İşbirliği içinde çalışan grup üyelerinin birbirleri ile yaptıkları sözlü tartışmalar ve yaşadıkları fikir ayrılıkları konu ile ilgili araştırmalar yapmalarına, fikirlerine farklı açılardan bakmalarına ve fikirlerini yeniden düzenlemelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca işbirliğine dayalı öğretimin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve endişe düzeylerini düşürdüğü de belirlenmiştir (Paris ve Winograd, 1990a).

Bir diğer araştırmacı Wenden (1991a, s. 105) ise, genel olarak her türlü strateji ile ilgili eğitimin bazı ilkelere dayalı olarak verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ilkeler aşağıda özet olarak listelenmiştir:

1. Strateji eğitimi haberli olmalı; eğitimin amacı ve önemi ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmeli,
2. Öğrenciler, stratejileri ne zaman kullanacakları, strateji kullanımlarını nasıl denetleyecekleri konusunda eğitilmeli,
3. Stratejiler bir bağlam içinde öğretilmeli,
4. Strateji eğitimi, öğrenen ile etkileşim içerisinde gerçekleştirilmeli,
5. Strateji eğitiminin içeriği, öğrenenlerin yeterlilik düzeylerine uygun olmalıdır.

Konu ile ilgili çalışan bir diğer araştırmacı olan Pintrich (2002) de, öğrencilerin farklı stratejiler ile ilgili sahip oldukları üstbilişsel bilginin, öğrenme sürecini olumlu etkileyerek öğrencilerin daha çok şey öğrenebilmelerini sağladığını belirtmekte, ayrıca öğrenenlerin bilgi ve becerilerini karşılaştıkları yeni durumlarda kullanabildiklerini, bir başka deyişle transfer edebildiklerini vurgulamaktadır. Wenden'in (1991a) vurguladığı konulara paralel olarak Pintrich (2002) de özellikle üstbilişsel bilginin öğrencilere

kazandırılması sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar olduğunu belirtmektedir. Bu hususlar aşağıda özetlenerek listelenmiştir:

1. Üstbilişsel bilgi öğrenenlere açık bir şekilde öğretilmelidir. Pek çok eğitimci öğrencilerin üstbilişsel bilgiyi kendi başlarına edinebileceklerini düşünmektedir. Fakat bazı öğrencilerin deneyimleri arttıkça ve yaşları büyüdükçe üstbilişsel bilgileri belli oranda artsa da çoğu öğrenci üstbilişsel bilgiyi destek almadan edinmemektedir. Bu sebeple, örneğin, öğrencileri üstbilişsel stratejilerin isimleri hakkında bilgilendirmek, öğrencilerin hem ön bilgileri ile bu stratejiler arasında ilişki kurmalarını hem de stratejileri yeni durumlarda kullanmalarını kolaylaştıracaktır. Bu şekilde öğrenme süreci öğrenciler için gizemli olmaktan çıkıp daha anlaşılır ve açık hale gelmektedir.
2. Öğretmenlerin üstbilişsel bilgiyi ayrı derslerde öğretmeleri de bir alternatif olarak kullanılabilir ancak üstbilişsel bilginin soyut olarak öğretilmesi yerine farklı derslerdeki programların içine bütünleştirilerek kazandırılması çok daha verimli olmaktadır.
3. Üstbilişsel bilginin kazandırılması sürecinde öğretmen öğrencilere model olmalıdır, kendi bilişsel süreçleri hakkında öğrencilere bilgi vermelidir. Ayrıca, öğrencilere stratejiler ile ilgili açıklamalar yapılmalı ve stratejiler ile ilgili öğrencilerle tartışmalar yapılarak eğitim süreci açık hale getirilmelidir.
4. Üstbilişsel bilginin değerlendirilmesi resmi olmayan şekillerde yapılmalıdır. Örneğin, öğretmenler öğrencilerle üstbilişsel bilgileri hakkında tartışırken öğrencileri dinleyerek onların üstbilişsel bilgi düzeyleri hakkında fikir edinebilirler. Bu sayede öğrencilerin eksiklerini de giderecek şekilde yeni bilgiler kazandırılabilir. Öğrencilerin üstbilişsel bilgi düzeyleri arasında da farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılıklar da bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde öğrenciler ile görüşmeler yapılarak tespit edilebilmektedir.

Yukarıda genel olarak strateji eğitimi ile ilgili ve daha özelden üstbilişsel stratejiler ile ilgili eğitim verilirken kullanılacak farklı yöntemler ve bu eğitimler verilirken dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Konu ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı olan Graham (2008) ise, özellikle yazma dersi bağlamında verilecek bir strateji eğitiminin şu özellikleri içermesi gerektiğini belirtmiştir:

- Yazma stratejisinin ve bu stratejinin öğretilme amacının öğrenciye açıklanması,

- Stratejinin ne zaman kullanılması gerektiğinin açıklanması,
- Stratejinin nasıl kullanılacağına gösterilmesi,
- Öğrencilere stratejiyi uygulama olanağı verilmesi ve gerekli yardımın sağlanması,
- Öğrenciler stratejiyi bağımsız bir şekilde kullanana kadar eğitimin devam ettirilmesi,
- Eğitim bittiğinde de öğrencilerin stratejiyi uygun durumlarda kullanmaları için teşvik edilmesi,
- Öğrencilerden öğrendikleri stratejinin yazılarını nasıl geliştirdiğini değerlendirmelerinin istenmesi (s.5-6).

Yukarıda farklı araştırmacılar tarafından strateji eğitimi verilirken göz önünde bulundurulması gereken hususları kapsayan bir yaklaşım olan “Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı” (CALLA) ise Chamot ve O’Malley (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımında, öğrenme stratejilerinin açık bir şekilde öğretimi gerçekleştirilerek öğrencilerin hem yabancı dili, hem içeriği öğrenmeleri hem de kendi öğrenmelerini değerlendirebilmeleri sağlanmaktadır. Bu yaklaşım esasen İngilizce öğretiminde akademik başarıyı arttırmak için geliştirilmiştir ve İngilizcenin hem ikinci dil hem de yabancı dil olarak öğretime uygulanmıştır (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999).

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına dayalı olarak strateji öğretimi beş aşamada gerçekleştirilmektedir:

1. Hazırlık
2. Sunum
3. Uygulama
4. Değerlendirme
5. Genişletme

1. Hazırlık. Chamot (2009), bu aşamanın amacının, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin farkına varmalarına, beyin fırtınası gibi tekniklerin kullanımı ile bu bilgileri ifade etmelerine ve ön bilgilerinin kullanmanın önemini kavramalarına yardımcı olmak olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin bu şekilde konu ile ilgili bilinçlenmeleri kendi öğrenme süreçleri hakkında düşünmeye başlamalarını da sağlayan önemli bir faktördür.

2. Sunum. Chamot ve O’Malley (1994) tarafından, sunum aşamasında yeni bilginin öğretmen tarafından sunulduğu, açıklandığı ve yeterli miktarda örnekle konuyu

öğrencilerin kavramasına yardımcı olunduğu belirtilmektedir. Bu aşamada belirli bir stratejiyi öğretmek için öğretmenin net açıklamalar yapması ve strateji kullanımı ile ilgili rehberlik sağlaması gerekmektedir. Öğretmen, öğretilecek stratejinin adını mutlaka belirtmeli, belirli görevlerde bu stratejinin nasıl kullanılacağını açıklamalı ve stratejinin önemini vurgulamalıdır.

3. Uygulama. Bu aşamanın amacı, öğrencilerin öğrenme stratejilerini gerçek bir öğrenme görevi ile uygulama fırsatı bulmalarına yardımcı olmaktır. Öğrenciler birlikte çalıştıklarında birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları için uygulama aşamasında işbirliğine dayalı olarak çalışabilecekleri şekilde öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirmekte yarar vardır (Chamot ve O'Malley, 1994; Chamot, 2009).

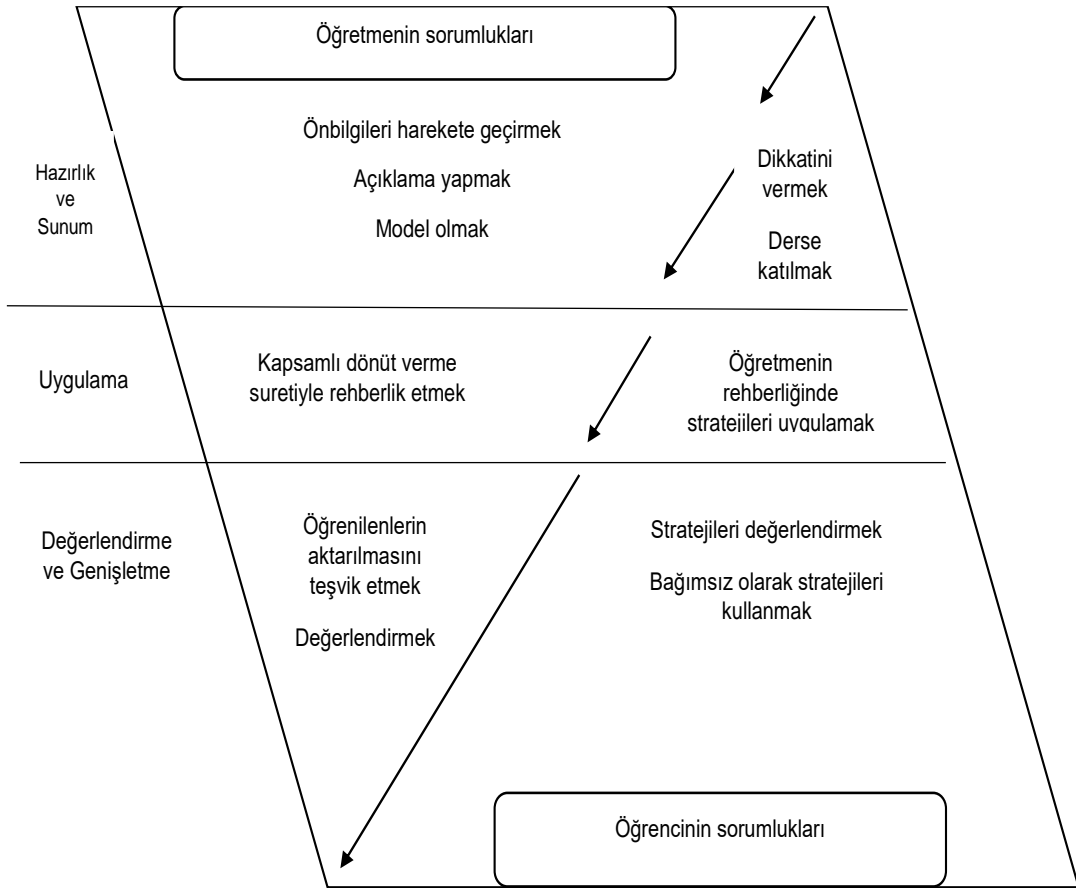
4. Değerlendirme. Bu aşamanın temel amacı, öğrencilere bir dersin içeriğini öğrenmede ve öğrenme stratejilerini kullanmada kendi başarılarını değerlendirebilme imkânı sağlamak ve böylece öğrenme süreçleri hakkında üstbilişsel farkındalık geliştirmelerine olanak sağlamaktır. Değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etme fırsatı sağlamakta ve öz-düzenleyici öğrenmenin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirme aşamasında görüşmeler, günlükler, sınıf içi tartışmalar, kullanılan stratejilere ilişkin kontrol listeleri ve öğrencilerin görüşlerini dile getirdikleri açık uçlu anketler kullanılabilir (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999).

5. Genişletme. Bu son aşamanın amacı, öğrencilerin öğrendikleri stratejileri yeni bağlamlara transfer edebilme ve uygulayabilme becerilerini geliştirmektir. Bir önceki aşama olan değerlendirme aşamasında öğrenilen stratejilerin ne kadar etkili, kullanışlı olduğu tartışıldıktan sonra genişletme aşamasında da sınıf içi tartışmalarla stratejilerin başka hangi durumlarda kullanılabileceği belirlenmelidir. Öğretmen, öğrencilerin öğrendikleri stratejileri diğer dil becerilerinde, farklı derslerinde ve günlük hayatlarında nasıl kullanabileceklerini, daha önce adını bilmeden de olsa kullanıp kullanmadıklarını ortaya çıkarmaya çalışmalıdır. Öğretmen öğrencileri farklı bağlamlarda da stratejileri kullanmaya teşvik etmelidir (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999).

Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins (1999) tarafından da, Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımındaki öğretim sırasının; stratejilerin tanıtılması, öğretilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve uygulanmaların genişletilmesi olmak üzere beş aşamalı bir döngüden oluştuğu vurgulanmaktadır ve döngünün, yeni

stratejiler veya yeni uygulamalar öğrencilerin bilgi birikimine eklendiğinde tekrarlandığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulama konusunda daha fazla sorumluluk almaya başlayabilmeleri için, stratejileri öğrenme görevlerine uygulamaları sağlanmaktadır. Öğretmen, öğrencileri herhangi bir stratejiyi kullanmaları için zorlamamakta; sadece öğrencileri kullandıkları buldukları stratejileri kullanmaları için teşvik etmektedir.

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı bağlamında verilecek strateji eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin payına düşen sorumluluklar ise aşağıdaki gibi özetlenmiştir:



Şekil 2. Strateji eğitiminin çerçevesi (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 66'dan Türkçeye çevrilmiştir.)

Şekil 2'de verildiği gibi, Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı bağlamında verilecek strateji eğitiminde hazırlık ve sunum aşamasından değerlendirme ve genişletme aşamasına doğru öğretmenlerin sorumluluğu gitgide azalmakta, öğrencilerin sorumlulukları ise gitgide artmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Bu araştırma bağlamında ERIC, EBSCO, ProQuest, Wiley, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve TR ULAKBİM Dizin veri tabanlarında, 1997-2018 yılları arasında, İngilizce ve Türkçe yayımlanmış kaynaklarda “Öğrenme, Yabancı Dil Öğrenimi, Dil Öğrenme Stratejileri, Üstbiliş, Yazma Becerisi, Yazma Türleri, Akademik Yazma, Yazma Yaklaşımları, Yazma Stratejileri, Strateji Eğitimi” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular “üstbiliş ile ilgili araştırmalar, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazma becerisine yönelik araştırmalar ve üstbilişsel stratejiler ile yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazma becerisini birlikte ele alan araştırmalar” başlıkları altında irdelenmiştir.

Üstbiliş ile ilgili araştırmalar. Young ve Fry (2008) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Metacognitive Awareness Inventory (Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği) kullanılmıştır. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği 52 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. Ölçek güneydoğu Teksas’da bulunan bir enstitüde, 15 sınıfa uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı 15 sınıftan ikisinde yüz yüze, diğer sınıflarda ise çevrimiçi olarak eğitim verilmektedir. Tüm sınıflar ölçeği çevrimiçi olarak ve WebCT kullanarak yanıtlamışlardır. Ölçeği yanıtlayan toplam öğrenci sayısı 178’dir. Bu öğrencilerin 45’i yüksek lisans, 133’ü ise lisans öğrencisidir. Araştırmanın sonuçları, lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin puanları arasında bilişsel düzenleme bakımından lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ancak lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında bilişsel bilgi bakımından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin bilişsel farkındalık puanlarının, tek bir sınav notuyla değil; genel not ortalamaları ve yıl sonu notları gibi genel ölçümlerle daha iyi bir korelasyon gösterdiği bulunmuştur.

Demir ve Özmen (2011) tarafından, üniversite öğrencilerinin algıladıkları üstbiliş düzeylerini belirlemek ve üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Kafkas Üniversitesi Eğitim, Veteriner, Fen Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerine devam eden toplam 1083 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel

Bilgi Formu ve Üstbilis Ölçeđi kullanılmıştır. Kiřisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf, fakülte, anne eğitim durumu ve anne mesleği ile ilgili toplam beř soru bulunmaktadır. Üstbilis Ölçeđi olarak da Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen “Meta-Cognitions Questionnaire (MCQ) sečilmiřtir ve ölçeğin Tosun ve Irak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Üstbilis Ölçeđi, olumlu inançlar, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel güven, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalık olmak üzere beř faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, üstbilis ölçeğinden alınan en yüksek puanların bilişsel farkındalık boyutunda olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin algıladıkları üstbilis düzeylerinde, kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre ise, bilişsel farkındalık boyutunda İktisadi İdari Bilimler fakültesi lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler sınıf düzeylerine göre değerlendirmeler yapıldığında ise, üstbilis ölçeğinin, kontrol edilemezlik ve tehlike boyutunda beşinci sınıf ortalamasının, dördüncü, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi incelendiğinde ise kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel farkındalık, üstbilis toplam puanlarında anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Anne mesleğine göre ise, düşünce kontrol ihtiyacı alt boyutunda anlamlı bir fark saptanmıştır. Çalışmada, anneleri çiftçi olan öğrencilerin, düşünce kontrol ihtiyacı boyutunda anlamlı bir fark olduğu da tespit edilmiştir.

Barnes (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversitede onur derecesine sahip öğrencilerin üstbilisleri ve üstbilisin bileşenlerinden olan bilgi, deneyim ve stratejiler ile öğrencilerin akademik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Amerika Birleşik Devletlerinde bir üniversiteye devam eden 31 öğrenci ile yürütölen çalışmada veri toplama araçları olarak “Bağımsız Öğrenme Farkındalığı Envanteri” (The Awareness of Independent Learning Inventory) ve “Üniversite Düzeyi Çalışma Becerileri Envanteri” (Inventory of College Level Study Skills) kullanılmıştır. Bağımsız Öğrenme Farkındalığı Envanteri, 45 maddeden oluşan yedili Likert tipi bir ölçektir ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik üstbilislerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Üniversite Düzeyi Çalışma Becerileri Envanteri ise, 52 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir ve öğrencilerin akademik davranışlarını ölçmek için kullanılmıştır. Araştırmada üstbilis ile akademik davranışlar arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Üstbilisel deneyimler ve üstbilisel stratejiler ile akademik davranışlar arasında önemli bir ilişki

olduğu da belirlenmiştir ancak űstbiliřsel bilgi ile akademik davranışlar arasında ilişki olmadığı saptanmıştır.

Sawhney ve Bansal (2015) tarafından yapılan çalıřmada űniversite űđrencilerinin űstbiliřsel farkındalıkları ve akademik bařarıları arasındaki iliřki incelenmiřtir. Çalıřma 100 űđrenci ile yűrűtűlműřtűr ve veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison tarafından geliřtirilen űstbiliřsel Farkındalık Envanteri (Metacognitive Awareness Inventory) kullanılmıřtır. űđrencilerin akademik bařarılarını belirlemek için de űnceki sınıflarında aldıkları notlar kullanılmıřtır. Çalıřmada űstbiliřsel strateji envanterinden yűksek ve dűřűk puan alan űđrencilerin akademik bařarıları arasında űnemli bir fark olduđu tespit edilmiřtir. Ayrıca űđrencilerin akademik bařarıları ile űstbiliřsel farkındalıkları arasında olumlu yűnde ve anlamlı bir iliřki olduđu saptanmıřtır. űđrencilerin akademik bařarılarının cinsiyete gűre farklılık gűsterip gűstermediđi incelendiđinde de, kız űđrencilerin erkek űđrencilerden daha bařarılı olduđu belirlenmiřtir ancak erkek ve kız űđrenciler arasında űstbiliřsel farkındalık açısından anlamlı bir fark bulunmadıđı tespit edilmiřtir.

Yabancı dil olarak İngilizce eđitiminde yazma becerisine yűnelik arařtırmalar. Alpaslan (2002) tarafından Orta Dođu Teknik űniversitesinde Uluslararası İliřkiler bűlűműnde birinci sınıfta űđrenim gűren iki űđrenci ve Siyaset Bilimi ve Kamu Yűnetimi bűlűműnde űđrenim gűren bir űđrenci ile bir çalıřma yűrűtűlműřtűr. Bu alıřma bađlamında elde edilen veriler sayesinde űniversitenin İngilizce Hazırlık sınıflarında yazma becerisi ile ilgili verilen eđitim için dűnűt sađlanması hedeflenmiřtir. Arařtırmaya katılan ű űđrenci de hazırlık eđitimi almıř ve çalıřmanın yapıldıđı dűnem Siyaset Bilimine Giriř adlı dersi almakta olan űđrencilerdir. Bu ders bađlamında űđrenciler, kendilerine okumaları için verilen makalelere cevap oluřturacak nitelikte beř kompozisyon yazmakla yűkűmlűdűrler. űđrenciler bu kompozisyonları yazmaya bařladıktan sonra dűnem ortasında arařtırmacı tarafından űđrencilerle gűrűřmeler yapılmıřtır. Ayrıca űđrencilerden sűre boyunca neler yaptıklarını bir gűnlűk tutarak kaydetmeleri istenmiřtir. Verilerin analizi için űncelikle űđrencilerin kompozisyonlarında kullanmaları, yapılan gűrűřmelerde ve gűnlűklerindeki ifadelerinde de ortaya çıkması beklenen yazma stratejileri belirlenmiřtir. Bu bađlamda yapılan incelemeler neticesinde, űđrencilerin hazırlık sınıflarında strateji eđitimi adı altında olmasa da, kendilerine űđretilen stratejileri

kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır ancak öğrencilerin benzer karakter özellikleri sergilemelerine rağmen tercih ettikleri stratejilerin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yavuz Erkan (2004) tarafından yapılan “İngilizce yazma becerisini geliştirmek için elektronik posta yolu ile uluslararası mektuplaşmanın etkinliği: Türk üniversite hazırlık öğrencileri için bir perspektif” başlıklı bir çalışmada, elektronik posta yolu ile uluslararası mektuplaşmanın öğrencilerin öz yetkinliklerine, yazma becerilerine ve yazma dersine karşı tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma, üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören 32 (16 kişilik deney ve 16 kişilik kontrol grubu) öğrenci ile yürütülmüştür. Yazmada yetkinliği arttırmak amacıyla elektronik posta ile uluslararası yazışmanın etkinliğini ölçmek için 15 hafta süre ile toplam 75 saatlik uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında deney grubundaki öğrenciler değişik konularda ve yazı türlerinde kompozisyonlar yazarak elektronik posta ile Güney Koreli arkadaşlarına göndermişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise aynı konularda ve türlerde kompozisyonları, öğretmenlerine ya da hayali bir okuyucuya yazmışlardır. Uluslararası yazışmanın deney grubu üzerindeki etkilerini belirlemek amacı ile uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin yazmada öz yetkinlikleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “yazmada öz yetkinlik ölçeği” ile belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerisine ve yazma dersine karşı tutumlarını saptamak için ise, uygulama öncesi ve sonrası öğrencilere bir anket uygulanmıştır. “Yazmada öz yetkinlik ölçeği” ile toplanan veriler incelendiğinde, elektronik posta ile uluslararası yazışmanın öğrencilerin İngilizce yazma becerisinde öz yetkinliklerini geliştirmek için etkili bir yol olduğu belirlenmiştir. İngilizce kompozisyon yazmaya ve yazma dersine karşı tutum ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde ise, uluslararası yazışmanın, öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazmaya ve yazma dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce yazma becerisi son test sonuçları analiz edildiğinde ise, kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, elektronik posta ile uluslararası yazışmanın öğrencilerin yazma becerisi başarısına olumlu bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Muşlu (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksek Okulu’ndaki yazma becerileri dersi programı değerlendirilmiş ve İngilizce okutmanlarının süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yürütülen yazma becerileri programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. 48 okutman ile yürütülen çalışmada, veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket

uygulanmış ve ders hakkında önerilerini almak için okutmanlar ile yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Araştırmada, okutmanların yazma becerileri programı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları saptanmıştır; fakat kullanılan ders materyallerinde, değerlendirme ölçütlerinde ve dönem içinde yapılan yazma becerileri yarışmasında bir takım sıkıntılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kosal (2008) tarafından bir devlet üniversitesinin yabancı dil hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin yaratıcı yazma ve doğaçlama konuşma yeteneklerinin geliştirilmesi ve konuşma ile yazma derslerine gönüllü katılımlarının sağlanması için peri masallarının nasıl kullanılabileceğini ve masalların derslere katkısını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma yapılmıştır. Çalışma, İngilizce hazırlık okulunda aynı seviyedeki iki sınıfın öğrencileri ile yürütülmüştür. Sınıflardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Grupların konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesi için bir konuşma, bir de yazma ile ilgili olmak üzere iki ön test uygulanmıştır. Daha sonra, araştırmacı tarafından doğaçlama konuşma ve yaratıcı yazma ile ilgili ders planları ve etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinlikler deney grubuna uygulanmıştır. Uygulamaların ardından gruplara tekrar test uygulanmıştır. Testlerin sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerde önemli bir ilerleme olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, bulgulardan yola çıkarak peri masallarının yabancı dil hazırlık sınıflarında doğaçlama konuşma ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğu sonucuna varmıştır.

Yapıcı (2009) tarafından İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının işe koştukları yazma stratejilerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde ikinci sınıfta öğrenim gören 35 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak Yazma Stratejileri Anketi kullanılmış ve ayrıca öğretmen adaylarıyla geriye dönük yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının genel yazma strateji tercihleri, yazmanın üç aşaması olan yazma öncesi, yazma süreci ve gözden geçirme aşamalarında strateji kullanımlarının sıklığı; İngilizce kompozisyon yazarken karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin üstesinden gelmek için başvurdukları yazma stratejileri incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının yazma stratejilerini en sık olarak yazma sürecinde ve gözden geçirme aşamalarında kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yazma

sürecinde en çok güdülenme problemi yaşadıkları ve bu problemi çözmek için hiçbir strateji kullanmadıkları belirlenmiştir.

Bilki (2011) tarafından bir devlet üniversitesinin hazırlık okulundaki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini ölçmede çıkartmalı sınavların ne kadar etkili olduğunu ve çıkartmalı sınavların nitelikleri değiştirildiğinde konuşma ve yazma becerilerini ölçme konusundaki etki düzeylerinde değişiklik olup olmadığını inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırma 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilere altı ayrı çıkartmalı sınav uygulanmıştır. Bu sınavlar, iki farklı puanlama sistemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin konuşma ve yazma sınavlarından aldıkları puanlarla ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin çıkartmalı sınav sonuçlarıyla yazma ve konuşma sınav sonuçları arasında bir korelasyon olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca, korelasyon sonuçları birbirleri ile kıyaslanarak testlerin becerileri ölçmedeki başarıları arasındaki farklar belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları, çıkartmalı sınavların, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde kullanılabileceğini ancak çıkartmalı sınavların tek başlarına konuşma ve yazma becerilerini ölçme konusunda yeterli olmayacağını, çıkartmalı sınavların destek amaçlı kullanılabileceğini göstermiştir.

Chen (2011) tarafından Çinli öğrencilerin kullandıkları yazma stratejileri ile yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada Çin'de bir üniversitede matematik, okul öncesi öğretmenliği ve modern dokumacılık sanayi bölümlerinde eğitim alan 116 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak yazma sınavı, yazma stratejileri ölçeği ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında yazma sınavı olarak öğrencilerden "İnternetin olumlu ve olumsuz etkileri" hakkında 150 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu ödevden bir hafta sonra Petric ve Czarl tarafından geliştirilen yazma stratejileri ölçeğinin Çinceye uyarlanmış formu öğrencilere uygulanmıştır. Son aşama olarak da araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış sorular aracılığıyla 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin yazma öncesinde, yazma esnasında ve düzeltme aşamalarında bazı stratejileri kullandıklarını ancak bu stratejilerin pek çoğunu sürekli kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazma öncesi ve düzeltme aşamaları ile kıyaslandığında, yazma esnasında yazma stratejilerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir ve yazma öncesi ve düzeltme stratejilerinin öğrencilerin yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği tespit

edilmiştir. Çalışmada, genel olarak yazma stratejilerinin, öğrencilerin yazma başarısını öngörme gücü olduğu ileri sürülmüştür.

Kazancı (2012) tarafından, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için Weblog (blog) kullanımının etkisinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle bir ön test ile öğrencilerin seviyeleri belirlenmiş ve öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışmanın uygulama aşamasında deney grubunda bloglar kullanılarak dersler işlenirken, kontrol grubunda yazma derslerine müdahale edilmemiştir. Çalışma boyunca her iki grubun öğrencilerinden de üçer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Altı hafta sonra öğrencilerin başarıları bir son test ile tekrar ölçülmüş ve önceki sonuçlar ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada, Blog kullanımının öğrencilerin yazma başarısını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstbilişsel stratejiler ile yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazma becerisini birlikte ele alan araştırmalar. Kasper (1997) tarafından İngilizce yazma becerisi ile üstbiliş arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Üstbilişi oluşturan kişi, görev ve strateji öğelerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışma, farklı etnik kökenlerden ve kültürlerden (Rus, Haitili İspanyol ve Asyalı) gelen 120 üniversite öğrencisi ile yürütülmüştür. Altı dönem boyunca yürütülen çalışmada kullanılan veri toplama araçları, ön test ve son test olarak verilen yazma görevleri ve bilişsel stil anketidir. Yazma görevi bağlamında öğrencilerden, İngilizce yazma deneyimlerinin olumlu ve olumsuz yönlerini betimledikleri ve değerlendirdikleri bir otobiyografi yazmaları istenmiştir. Bilişsel stil anketinde ise, öğrencilere iyi bir yazının nasıl olması gerektiğini ve yazma sürecinde sorun yaşadıklarında neler yaptıklarını betimlemeleri gereken sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara ek olarak da hem kendileri için hem de öğretmenleri için dilbilgisi, içerik, organizasyon gibi ölçütleri önem sırasına koymaları istenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin yazma becerisindeki başarıları ile üstbilişsel gelişimleri arasında önemli bir ilişki olduğu saptanmıştır. Uygulanan final sınavında başarılı olan öğrencilerin, üstbilişi oluşturan kişi, görev ve strateji öğelerinin her üçünden de diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Üstbilişi oluşturan bu üç öğe ayrı ayrı incelendiğinde ise, öğrenciler orta düzeyden ileri düzeye geçtiklerinde kişi ve görev bilgisinde önemli bir değişiklik gözlenmemiştir ancak

öğrencilerin İngilizce yeterlikleri arttıkça etkili yazma stratejileri bilgilerinin de önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir.

Victori (1999) tarafından, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üstbilişsel bilgileri ile yazma başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Çalışma, dört İspanyol öğrenci ile yürütülmüştür. Üniversitede yabancı dil olarak ileri düzey İngilizce dersine kayıtlı olan dört öğrenciden ikisi yazma konusunda daha başarılı, ikisi ise daha başarısız olarak nitelenmiştir. Çalışmanın ilk aşaması olarak öğrencilerin hem genel olarak İngilizcedeki hem de özeldede yazma becerisindeki yeterlik düzeylerini ölçmek için bir İngilizce testi uygulanmış ve tartışma türünde bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu uygulamanın ardından da öğrencilerle görüşmeler yapılmış, ikinci defa tartışma türünde kompozisyon yazdırılmış ve kompozisyonlarını yazma sürecini sesli düşünme tekniği ile betimlemeleri istenmiştir. Araştırmada üstbilişsel bilginin kişi, görev ve strateji bilgisi olmak üzere üç bileşenden oluştuğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde de, yazma becerisinde daha başarılı öğrenciler ile daha başarısız öğrenciler arasında bu üç bileşenin üçünde de farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Yazma becerisinde daha başarılı olan öğrencilerin yazmada karşılaştıkları problemler (kişi bilgisi), yazma görevinin doğası ve gereklilikleri (görev bilgisi) ve yazmaya yönelik yaklaşımları (strateji bilgisi) ile ilgili daha geniş ve karmaşık bir bakış açısına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bakış açısının da, öğrencilerin kararlarını mantık çerçevesinde ve bilgiye dayalı olarak vermelerini sağladığı belirtilmiştir. Yazma becerisinde daha başarısız öğrencilerin ise, üstbilişsel bilgilerinin sınırlı ve yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Daha başarısız öğrencilerin sahip oldukları yetersiz üstbilişsel bilginin de, öğrencilerin etkili yazma stratejileri seçememelerine (strateji bilgisi) sebep olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca yazma becerisinde daha başarısız öğrencilerin, yazmadaki problemlerinin farkında olmamaları, yazma görevi hakkındaki yetersiz bilgileri, yazma konusundaki isteksizlikleri ve tembelliklerinin onları daha başarılı öğrencilerden ayıran temel özellikler olduğu belirtilmiştir.

Dülger (2007) tarafından, üstbilişsel stratejilerin yazma becerisine yönelik tutum, erişim ve kalıcılık üzerine etkisinin araştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 77 öğrenci ile yürütülmüştür. Deneysel desenin kullanıldığı çalışmada bir deney, bir de kontrol grubu seçilmiştir. Üstbilişsel strateji eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasındaki farkları

bulabilmek için ön test-son test deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin erişisini ve öğrenilenlerin kalıcılığını ölçmek için öğrencilere ön test, son test ve kalıcılık testi olarak yazma sınavı uygulanmıştır. Öğrencilerin tutumlarındaki değişiklikleri belirlemek için ön test ve son test olarak “yazma becerilerine yönelik tutum ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerle birlikte değerlendirilmek üzere öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları üstbilişsel strateji eğitiminin yazma becerisinde erişi ve kalıcılığa katkıda bulunduğunu göstermiştir. Fakat deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutum bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Lu ve Chen (2010) tarafından üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce yazma becerisine etkisinin incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma, Çin’de bir meslek yüksek okulunda birinci sınıfa devam eden 86 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır ve öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi verilirken, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir. İki grup arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla bir ön test, iki son test olmak üzere üç ayrı yazma sınavı ve her yazma etkinliğinin ardından öğrencilerin tuttukları günlükler ve öğrenciler ile yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma sınavları sonuçları arasında, deney grubu lehine bir anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Hal (2013) tarafından üstbilişsel stratejilerin ve öz-yeterliliğin yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisine etkisinin araştırıldığı bir çalışma yürütülmüştür. Bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin yazma başarıları ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla deneysel desenlerden ön test-son test deseni kullanılmıştır. Ön test olarak yazma becerisine yönelik öz-yeterlilik ölçeği uygulandıktan sonra, öğrencilere üç ay süreyle üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir ve bu süreçte öğrencilere yazma sınavları verilerek bu ödevler araştırmacı tarafından notlandırılmıştır. Eğitimin tamamlanmasını takiben de aynı ölçek son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın verilerini oluşturan öğrencilerin yazma sınavlarından aldıkları notlar ve öz-yeterlilik ölçeğine verdikleri cevaplar incelendiğinde, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin yazma dersi başarılarına olumlu etkisi olduğu ve öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.

Bavand Savadkouhi ve Zekavati (2014) tarafından üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemek amacı ile yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Tahranda bir enstitüye kayıtlı 70 öğrencinin TOEFL puanları incelenerek İngilizce yeterlik düzeyi yakın olan öğrenciler seçilmiş ve ileri düzeyde İngilizce eğitimi alacak 52 öğrenci deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmışlardır. Her iki gruba da ön test olarak yazma sınavı verilmiş ve bütüncül şekilde notlanarak grupların denkleği tespit edilmiştir. Altı hafta boyunca deney grubuna üstbilişsel strateji eğitimi verildikten sonra her iki gruba da son test olarak yazma sınavı verilmiştir. Deney grubunda ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test notları karşılaştırılarak, deney grubuna verilen üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları incelendiğinde, üstbilişsel strateji eğitimi almış olan deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ve üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir.

Maftoon, Birjandi ve Farahian (2014) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma, İngilizceyi üniversitede yabancı dil olarak öğrenen 59 İranlı öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılar, farklı bölümlerde okuyan ve farklı dil yeterlik düzeylerindeki öğrencilerden seçilmiştir. Yazma becerisinde deneyimsiz ve deneyimli öğrencilerin bilişsel bilgilerinin hem nitelik hem de nicelik bakımından farklılık göstereceği inancıyla araştırmacı tarafından katılımcılar, yazma becerisi konusunda deneyimsiz ve deneyimli olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada, deneyimsiz olarak nitelenen grubun İngilizce yazma becerisine sahip olmayan; deneyimli olarak nitelenen grubun ise orta düzeyde ve uzman olarak nitelenen düzeyde yazma becerilerine sahip olan öğrencilerden oluştuğu belirtilmektedir. Çalışmadaki 59 öğrenciden 44'ü deneyimsiz; 15'i ise deneyimli kategorisine yerleştirilmiştir. İlk olarak, katılımcılardan belli bir süre zarfında bir kompozisyon yazmaları istenmiş, ardından da katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, önce açık kodlama analizi yoluyla incelenmiştir, ardından tümevarımlı veri analizi yapılmış ve ortaya çıkan kategorilerin doğruluğunu kontrol edebilmek için tümdengelimli bir analiz daha gerçekleştirilmiştir. Veriler incelenerek yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin yazma ile ilgili

üstbilişsel farkındalıklarına yönelik bir model ortaya koyulmuştur. Modelde, İranlı öğrencilerin yazma ile ilgili üstbilişsel farkındalıkları, bilişsel bilgi ve bilişsel kontrol olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bilişsel bilginin kendi içinde kişi ile ilgili bildirimsel bilgi, görev ile ilgili bildirimsel bilgi, yordamsal bilgi, duruma bağlı bilgi olmak üzere dört alt kategorisi olduğu belirtilmiştir. Bulgulara göre, bilişsel kontrolün ise, planlama, izleme, genel çevrimiçi stratejiler (zaman ayırma ve yer belirleme, kaçınma, dikkatini verme, yardım isteme, çeviri yapma), gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere beş alt kategoriden oluştuğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, bu çalışmanın sonuçlarının yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeği geliştirmeye katkı sağlayacağını ileri sürmüştür.

Panahandeh ve Asl (2014) tarafından üstbilişsel stratejilerden olan planlama ve izleme stratejilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin tartışma türünde kompozisyon yazma becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışma yürütülmüştür. 60 üniversite öğrencisi ile yürütülen çalışmada öğrenciler, deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere üstbilişsel strateji eğitimi verilirken; kontrol grubunda yer alan öğrencilere müdahale edilmemiş, öğrenciler üniversitede verilen yazma derslerine devam etmişlerdir. Her iki gruba da ön test olarak yazma sınavı verilmiş ve grupların denkleği tespit edilmiştir. Sekiz hafta boyunca deney grubuna üstbilişsel strateji eğitimi verildikten sonra her iki gruba da son test olarak yazma sınavı verilmiştir. Öğrencilerin notları karşılaştırıldığında yazma başarısı bakımından deney grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ruan (2014) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının kişi, görev ve strateji değişkenleri açısından incelendiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın verileri, 51 öğrenci ile yazma dersi öncesi üç kişilik küçük gruplar halinde görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrencilerin kişi değişkeni ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarını yazma ile ilgili motivasyon, öz-yeterlik algısı ve yazma endişesinin oluşturduğu tespit edilmiştir. Görev değişkeni farkındalığının, görevin amaçlarını, görevden kaynaklı sınırlılıkları (öğrencilerin yetersiz kelime bilgisi, ilginç olmayan yazma konuları gibi) ve iki dilin birbirine etkisini içerdiği belirlenmiştir. Strateji değişkenine yönelik üstbilişsel farkındalığın ise planlama, metni geliştirme ve gözden geçirmeyi kapsadığı tespit edilmiştir. Çalışmada, bulgulardan yola çıkarak söz konusu üç değişkenin yabancı dil

olarak İngilizce yazma sürecinde ayrılmaz biçimde iç içe geçtiğini gösteren etkileşimli bir model geliştirilmiştir.

Surat, Rahman, Muhamod ve Kummin (2014) tarafından lise öğrencilerinin kompozisyon yazmada üstbilişsel bilgi kullanımlarının etkililiğini araştırmak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. 18 lise öğrencisi ile yürütülen çalışmada, üstbilişsel stratejiler olarak bildirimsel bilgi, duruma bağlı bilgi ve yordamsal bilgi ele alınmıştır. Katılımcılara ilk olarak bir kompozisyon yazma sınavı verilmiş, ardından katılımcılardan üstbilişsel yansıtma yapmaları istenmiştir. Veriler, içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde, 10 katılımcının kompozisyon yazmaya başlamadan önce taslak oluşturma, verilen sorudaki anahtar sözcükleri belirleme ve fikirlerini nasıl geliştireceklerini bilmeyi içeren bildirimsel bilgiyi kullanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar, bu bulguya dayalı olarak katılımcıların yazma ile ilgili yeterli düzeyde bildirimsel bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Duruma bağlı bilgi ile ilgili olarak, 9 katılımcının ne zaman ve niçin belli stratejilerin kullanılması gerektiğini bilmedikleri belirlenmiştir. Yordamsal bilgi ile ilgili olarak ise, hiçbir katılımcının iyi bir kompozisyon yazmanın aşamalarını kullanmadıkları belirlenmiştir. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacılar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamak için üstbilişsel eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

De Silva (2015) tarafından, yazma becerisine yönelik strateji eğitiminin, yazma başarısına ve yazma stratejilerinin kullanımına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Sri Lanka'da bir üniversitede İngilizce dersine devam eden 72 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır ve deney grubunda yer alan öğrencilere 6 ay boyunca bilişsel ve üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Veri toplama araçları olarak ön test ve son test olarak uygulanan strateji ölçeği ve yazma sınavı kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazma başarılarının ve yazma stratejileri kullanımlarının aldıkları strateji eğitiminin ardından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak öğrencilerin yazma stratejilerini etkili bir biçimde kullanabilecek şekilde eğitilebileceği ileri sürülmektedir.

Xiao (2016) tarafından Çin'de bir devlet üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan öğrencilerin İngilizce yazma becerileri ile ilgili üstbilişsel bilgilerini ve üstbilişsel strateji kullanımlarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Çince, Matematik, Bilgisayar Bilimi, Kimya, Tarih, Hayat Bilimleri ve Siyaset

Bilimi bölümlerinde ikinci sınıfta okuyan ve ortalama olarak 10 yıldır İngilizce eğitimi alan öğrencilerle yürütülmüştür. Seçkisiz yöntem kullanılarak ileri seviyedeki yazma sınıflarına kayıtlı öğrencilerden iki sınıf ve düşük seviyedeki yazma sınıflarına kayıtlı öğrencilerden iki sınıf seçilerek toplam 276 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmada nitel ve nicel verilerin birlikte ele alındığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerini elde etmek için “Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Bilgi Anketi” (Metacognitive Knowledge about Writing Survey) ve “Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Stratejiler Anketi” (The Metacognitive Strategies of Writing Survey) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için ise, 8 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, düşük seviyedeki yazma sınıflarına kayıtlı öğrencilerin, üstbilişsel bilgilerinin ve üstbilişsel strateji kullanımlarının, yüksek seviyedeki yazma sınıflarındaki öğrencilere göre çok daha az olduğu belirlenmiştir. Yüksek seviyedeki yazma sınıflarındaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu ve yazılarında fikir üretmeye ve söylem düzeyinde izleme yapmaya odaklandıkları; düşük seviyedeki yazma sınıflarındaki öğrencilerin ise yazılarını daha dar bağlamda inceleyerek doğru dil kullanımına odaklandıkları belirlenmiştir.

Hartina, Vianty ve Inderawati (2018) tarafından öğrencilerin yazma becerisi bağlamında üstbilişsel strateji kullanımları ve İngilizce yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırma kapsamında Endonezya’da bir devlet üniversitesine devam eden 83 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Üstbilişsel Öğrenme Stratejileri Farkındalık Ölçeği” ve yazma sınavı kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımları ve yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımları ne kadar fazla ise, yazma başarılarının da aynı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Talafhah, Al-Jarrah, Mansor ve Al-Jarrah (2018) tarafından üstbilişsel strateji eğitiminin 12. Sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisini incelemek amacıyla yapılan bir araştırmada, Ürdün’de devlet okullarında ve özel okullarda yabancı dil olarak İngilizce eğitimi alan, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışılmıştır. 80 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrenciler deney (özel okullardan 20 öğrenci, devlet okullarından 20 öğrenci) ve kontrol gruplarına (özel okullardan 20 öğrenci, devlet okullarından 20 öğrenci) ayrılmıştır ve deney grubunda yer alan öğrencilere 12 hafta boyunca

üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kompozisyon yazma sınavları (ön test ve son test olarak) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

İlgili Araştırmalar Özet

Aşağıda verilen Tablo 3'te, bu araştırma bağlamında "üstbiliş ile ilgili araştırmalar, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazma becerisine yönelik araştırmalar ve üstbilişsel stratejiler ile yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazma becerisini birlikte ele alan araştırmalar" başlıkları altında örnek olarak incelenen yirmi yedi çalışma, araştırmanın konusu, araştırmayı yürüten araştırmacı, araştırmanın yapıldığı tarih, araştırmanın yapıldığı ülke, araştırmanın çalışma grubu, araştırmada kullanılan desen, araştırmanın amacı ve bulgular başlıkları altında listelenerek özetlenmiştir.

Tablo 3

İlgili Araştırmalar Özet

<i>Araştırma Konusu</i>	<i>Araştırmacı</i>	<i>Tarih</i>	<i>Yapıldığı ülke</i>	<i>Çalışma grubu</i>	<i>Desen</i>	<i>Amaç</i>	<i>Bulgular</i>
Üstbiliş ile ilgili Araştırmalar	Young ve Fry	2008	Teksas, Amerika Birleşik Devletleri	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Üstbilişsel farkındalık ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek	Lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin puanları arasında bilişsel düzenleme bakımından lisans öğrencilerinin lehine anlamlı bir fark olduğu; lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında üstbilişsel bilgi bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
	Demir ve Özmen	2011	Kars, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Algılanan üstbiliş düzeyi ve üstbiliş düzeyinin çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek	Üstbiliş ölçeğinden alınan en yüksek puanların bilişsel farkındalık boyutunda olduğu; öğrencilerin cinsiyetlerine göre algıladıkları üstbiliş düzeylerinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu; öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre ise, bilişsel farkındalık boyutunda İktisadi İdari Bilimler fakültesi lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
	Barnes	2012	Amerika Birleşik Devletleri	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Üstbiliş ve üstbilişin bileşenlerinden olan bilgi, deneyim ve stratejiler ile akademik davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemek	Üstbiliş ile akademik davranışlar arasında ilişki olduğu; üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel stratejiler ile akademik davranışlar arasında önemli bir ilişki olduğu ancak üstbilişsel bilgi ile akademik davranışlar arasında ilişki olmadığı saptanmıştır.
	Sawhney ve Bansal	2015	Çandigarh, Hindistan	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Üstbilişsel farkındalık ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek	Üstbilişsel strateji envanterinden yüksek ve düşük puan alan öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli bir fark olduğu; öğrencilerin akademik başarıları ile üstbilişsel farkındalıkları

								arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden akademik olarak daha başarılı olduğu ancak erkek ve kız öğrenciler arasında üstbilişsel farkındalık açısından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.
Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitiminde Yazma Becerisine Yönelik Araştırmalar	Alpaslan	2002	Ankara, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Betimsel	İngilizce Hazırlık sınıflarında yazma becerisi ile ilgili verilen eğitim için dönüt sağlamak		Öğrencilerin hazırlık sınıflarında strateji eğitimi adı altında olmasa da öğretilen stratejileri kullandıkları ancak öğrencilerin benzer karakter özellikleri sergilemelerine rağmen tercih ettikleri stratejilerin farklılık gösterdiği bulunmuştur.
	Yavuz Erkan	2004	Adana, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Elektronik posta yolu ile uluslararası mektuplaşmanın öğrencilerin öz yetkinliklerine, yazma becerilerine ve yazma derslerine karşı tutumlarına etkisini incelemek		Elektronik posta ile uluslararası yazışmanın öğrencilerin İngilizce yazma becerisinde öz yetkinliklerini geliştirmek için etkili bir yol olduğu; öğrencilerin İngilizce kompozisyon yazmaya ve yazma derslerine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ancak öğrencilerin yazma başarısına olumlu bir etkisi olmadığı saptanmıştır.
	Muşlu	2007	Eskişehir, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Yazma becerileri dersi programını değerlendirmek ve İngilizce okutmanlarının süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yürütülen yazma becerileri programı hakkındaki görüşlerini belirlemek		Okutmanların yazma becerileri programı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları; fakat kullanılan ders materyallerinde, değerlendirme ölçütlerinde ve dönem içinde yapılan yazma becerileri yarışmasında bir takım sıkıntılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
	Kosal	2008	Konya, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Yabancı dil hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin		Deney gruplarının önemli bir ilerleme kaydettiği ve peri masallarının yabancı dil hazırlık sınıflarında

					yaratıcı yazma ve doğaçlama konuşma yeteneklerinin geliştirilmesi ve konuşma ile yazma derslerine gönüllü katılımlarının sağlanması için peri masallarının nasıl kullanılabileceğini ve derslere olan katkısını incelemek	doğaçlama konuşma ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmede olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır.
Yapıcı	2009	Ankara, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Betimsel	İngilizce öğretmeni adaylarının yazma stratejilerini belirlemek	Öğretmen adaylarının yazma stratejilerini en sık olarak yazma sürecinde ve gözden geçirme aşamalarında kullandıkları; ayrıca yazma sürecinde en çok güdülenme problemi yaşadıkları ve bu problemi çözmek için hiçbir strateji kullanmadıkları belirlenmiştir.
Bilki	2011	Manisa, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Hazırlık okulu öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerini ölçmede çıkartmalı sınavların etkililiğini incelemek	Çıkartmalı sınavların, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde kullanılabileceği ancak çıkartmalı sınavların tek başlarına konuşma ve yazma becerilerini ölçme konusunda yeterli olmayacağı, sadece destek amaçlı kullanılabileceği belirlenmiştir.
Chen	2011	Şantung, Çin	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Yazma stratejileri ile yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek	Öğrencilerin yazma öncesinde, yazma esnasında ve düzeltme aşamalarında bazı stratejileri kullandıkları ancak bu stratejilerin pek çoğunu sürekli kullanmadıkları; öğrencilerin yazma öncesi ve düzeltme aşamaları ile kıyaslandığında, yazma esnasında yazma stratejilerini daha çok kullandıkları ve yazma öncesi ve düzeltme

						stratejilerinin öğrencilerin yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir	
	Kazancı	2012	Antalya, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Weblog (blog) kullanımının yazma becerisinin geliştirilmesindeki etkisini araştırmak	Blog kullanımının öğrencilerin yazma başarısını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Üstbilişsel Stratejiler ile Yabancı Dil olarak İngilizce Eğitiminde Yazma Becerisini Birlikte Ele Alan Araştırmalar	Kasper	1997	Amerika Birleşik Devletleri	Üniversite öğrencileri	Betimsel	İngilizce yazma becerisi ile üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelemek	Öğrencilerin yazma başarıları ile üstbilişsel gelişimleri arasında önemli bir ilişki olduğu; final sınavında başarılı olan öğrencilerin üstbilişi oluşturan kişi, görev ve strateji öğelerinin her üçünden de diğer öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları; öğrencilerin İngilizce yeterlikleri arttıkça etkili yazma stratejileri bilgilerinin de önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir.
	Victori	1999	Barselona, İspanya	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Üstbilişsel bilgi ile yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek	Yazma becerisinde başarılı öğrenciler ile başarısız öğrenciler arasında üstbilişsel bilginin kişi, görev ve strateji bilgisi bileşenlerinin üçünde de farklılık olduğu; yazma becerisinde başarılı olan öğrencilerin yazmada karşılaştıkları problemler (kişi bilgisi), yazma görevinin doğası ve gereklilikleri (görev bilgisi) ve yazmaya yönelik yaklaşımları (strateji bilgisi) ile ilgili daha geniş ve karmaşık bir bakış açısına sahip oldukları; yazma becerisinde başarısız öğrencilerin ise üstbilişsel bilgilerinin sınırlı ve yetersiz olduğu saptanmıştır.
	Dülger	2007	Konya, Türkiye	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Üstbilişsel stratejilerin yazma becerisine yönelik tutum, erişimi ve kalıcılık üzerine etkisini araştırmak	Üstbilişsel strateji eğitiminin yazma becerisinde erişimi ve kalıcılığa katkıda bulunduğu; fakat deney ve kontrol grupları arasında yazmaya yönelik tutum

						bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır.
Lv ve Chen	2010	Şantung, Çin	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce yazma becerisine etkisini incelemek	Üstbilişsel strateji eğitimi alan deney ve strateji eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin yazma sınavları sonuçları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
Hal	2013	Mersin, Türkiye	İlköğretim 8. sınıf öğrencileri	Deneysel	Üstbilişsel stratejilerin ve öz-yeterliliğin yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisine etkisini incelemek	Üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin yazma dersi başarılarına olumlu etkisi olduğu ve öz-yeterlilik düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.
Bavand Savadkouhi ve Zekavati	2014	Tahran, İran	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini incelemek	Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanları incelendiğinde üstbilişsel strateji eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu ve üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.
Maftoon, Birjandi ve Farahian	2014	Tahran, İran	Üniversite öğrencileri	Betimsel	İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını incelemek	Çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı öğrencilerin, yazma ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarına yönelik bir model ortaya koyulmuştur. Modelde İranlı öğrencilerin yazma ile ilgili üstbilişsel farkındalıkları, bilişsel bilgi ve bilişsel kontrol olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır.
Panahandeh ve Asl	2014	Ardabil, İran	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Üstbilişsel stratejilerden planlama ve izleme stratejilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen	Yazma başarısı bakımından deney grubunda yer alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

					İranlı öğrencilerin tartışma türünde kompozisyon yazma becerilerine etkisini incelemek	
Ruan	2014	Jiangsu, Çin	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalığı, kişi, görev ve strateji değişkenleri açısından incelemek	Öğrencilerin kişi değişkeni ile ilgili üstbilişsel farkındalıklarını yazma ile ilgili motivasyon, öz-yeterlik algısı ve yazma endişesinin oluşturduğu; görev değişkeni farkındalıklarını, görevin amaçları, görevden kaynaklı sınırlılıklar ve iki dilin birbirine etkisinin; strateji değişkenine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını ise planlama, metni geliştirme ve gözden geçirmenin oluşturduğu belirlenmiştir.
Surat vd.	2014	Selangor, Malezya	Lise öğrencileri	Betimsel	Makale yazmada üstbilişsel bilginin kullanımının etkililiğini araştırmak	Katılımcıların yazma ile ilgili yeterli düzeyde bildirimsel bilgiye sahip olmadıkları; duruma bağlı bilgi ile ilgili olarak, 9 katılımcının ne zaman ve niçin belli stratejilerin kullanılması gerektiğini bilmedikleri; yordam bilgisi ile ilgili olarak ise hiçbir katılımcının iyi bir kompozisyon yazmanın aşamalarını kullanmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamak için üstbilişsel eğitime ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır.
De Silva	2015	Sri Lanka	Üniversite öğrencileri	Deneysel	Yazma becerisine yönelik bilişsel ve üstbilişsel strateji eğitiminin, yazma başarısına ve yazma stratejilerinin kullanımına etkisini incelemek	Öğrencilerin aldıkları strateji eğitiminin ardından yazma başarılarının ve yazma stratejileri kullanımlarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiştir.

Xiao	2016	Şangay, Çin	Üniversite öğrencileri	Betimsel	İngilizce yazma becerisi ile ilgili üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel strateji kullanımını belirlemek	Düşük seviyedeki yazma sınıflarına kayıtlı öğrencilerin, üstbilişsel bilgilerinin ve üstbilişsel strateji kullanımlarının, yüksek seviyedeki yazma sınıflarındaki öğrencilere göre çok daha az olduğu; yüksek seviyedeki yazma sınıflarındaki öğrencilerin yazılarında fikir üretmeye ve söylem düzeyinde izleme yapmaya odaklandıkları, düşük seviyedeki yazma sınıflarındaki öğrencilerin ise yazılarını daha dar bağlamda inceleyerek doğru dil kullanımına odaklandıkları belirlenmiştir.
Hartina, Vianty ve Inderawati	2018	Palembang, Endonezya	Üniversite öğrencileri	Betimsel	Yazma sürecinde üstbilişsel strateji kullanımı ve yazma başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek	Öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımları ve yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu; üstbilişsel strateji kullanımları ne kadar fazlaysa, yazma başarılarının da aynı ölçüde yüksek olduğu ileri sürülmektedir.
Talafhah vd.	2018	İrbid, Ürdün	12. sınıf öğrencileri	Deneysel	Üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin yazma başarısına etkisini incelemek	Üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın taranarak yapılan çalışmalardan örnek olarak seçilen ve yukarıda açıklanan çalışmalar, hangi kültürlerde, konunun hangi boyutunun çalışıldığını ve bulgulardaki çeşitliliği belirlemek amacıyla incelenmiştir. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların Amerika Birleşik Devletleri, Çin, Endonezya, Hindistan, İnan, İspanya, Malezya, Sri Lanka, Türkiye ve Ürdün'de, 1997-2018 yılları arasında yapıldığı ve çalışmalarda stbilişsel stratejilerin kullanımının yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisinde olumlu etkileri olduğunu ve yazma becerisi bağlamında stbilişsel strateji eğitimi vermenin gerekliliğini gösteren bulguların tespit edildiği gözlenmektedir ancak çalışmaların çoğunun farklı ülkelerde yapıldığı ve stbilişsel strateji eğitimi ile İngilizceyi yabancı dil olarak ğrenen Türk ğrencilerin yazma becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu gözlenmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde, sunulan bu çalışmanın kapsamı dışında olmakla birlikte, stbilişsel stratejiler ile öğrenenlerin alıcı dil becerileri (okuma ve dinleme) arasındaki ilişkinin incelendiği pek çok sayıda çalışma olduğu da belirlenmiştir (Bektaş Bedir, 2018; Ceylan, 2016; Çevikbaş, 2016; Durgun, 2010; Goh, 1997; Huang ve Newbern, 2012; Katrancı, 2012; Oğuz, 2017; Özgan Sucu, 2009; Phakiti, 2003; Soy, 2016; Tuncel, 2014; lke, 2014; Vandergrift, 2005; Yang, 2009; Yüksel ve Yüksel, 2012 Zhang, 2001). Bu sebeple, bu çalışma ile stbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak ğrenen Türk niversite ğrencilerinin akademik yazma becerilerine ve stbilişsel farkındalıklarına etkisinin bütünsel olarak ortaya koyulması ve bu alanda yapılan çalışmalara nicelik ve nitelik olarak katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelendiği bu çalışmada karma desen kullanılmıştır. Leech ve Onwuegbuzie (2009) karma yöntem araştırmaları için üç boyutlu bir tipoloji önermiştir. Bu boyutlar:

- 1) Karma boyutuna göre (Kısmi Karma ve Tamamen Karma)
- 2) Zaman boyutuna göre (Eş zamanlı ve Sıralı)
- 3) Vurgu boyutuna göre (Eşit ve Baskın)

Tipolojiye göre bu üç boyut, ikişer bileşenden oluşmaktadır. Her bir boyutta yer alan ikişerli bileşenler (kısmi karma-tamamen karma, eş zamanlı-sıralı ve eşit-baskın) ile sekiz farklı karma araştırma deseni ortaya çıkmaktadır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009):

- 1) Kısmi Karma Eş zamanlı Eşit Statülü Desen
- 2) Kısmi Karma Eş zamanlı Baskın Statülü Desen
- 3) Kısmi Karma Sıralı Eşit Statülü Desen
- 4) Kısmi Karma Sıralı Baskın Statülü Desen
- 5) Tamamen Karma Eş zamanlı Eşit Statülü Desen
- 6) Tamamen Karma Eş zamanlı Baskın Statülü Desen
- 7) Tamamen Karma Sıralı Eşit Statülü Desen
- 8) Tamamen Karma Sıralı Baskın Statülü Desen

Bu çalışma bağlamında, karma araştırma desenlerinden *kısmi karma*, *eş zamanlı*, *nicel baskın desen* kullanılmıştır. Bu desende, nitel veya nicel bileşenlerden birinin daha baskın olduğu ve eşzamanlı uygulanan bir çalışma yürütülmektedir. Nicel ve nitel veriler yaklaşık aynı zaman diliminde toplanmaktadır. Toplanan nicel ve nitel

veriler, karşılaştırılmadan ve çıkarımlar yapılmadan önce ayrı ayrı analiz edilmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Bu çalışmada da, nicel ve nitel veriler yaklaşık aynı zaman diliminde toplanmıştır. Daha az ağırlığın verildiği nitel boyutta, sınıf içi gözlemler, Padlet uygulaması ve bireysel görüşmeler yapılmıştır. Nicel boyutta ise, kompozisyon yazma sınavları ve “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın nicel ve nitel boyutu tüm veriler toplanıp, analiz edilene kadar karıştırılmamıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, “Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Ön test-Son test” yarı-deneysel desen kullanılmıştır. “Denkleştirilmemiş Kontrol Gruplu Ön test-Son test” deseninde, deney grubu ve kontrol grubu yansız atama yapılmaksızın, hazır gruplardan seçilmekte ancak gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanmaktadırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Deneysel işlem sadece deney grubuna uygulanmaktadır. Hem deney hem de kontrol grubuna deney öncesinde ön test ve deney sonrasında da son test uygulanmaktadır (Baştürk, 2012). Bu çalışma bağlamında da, araştırmanın nicel verilerini elde etmek için deney ve kontrol grupları gruplarına öncelikle kompozisyon yazma sınavı ve “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Sonra deney grubuna 10 hafta boyunca Üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir ve uygulama sonunda hem deney hem de kontrol grubuna kompozisyon yazma sınavı ve “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” son test olarak uygulanmıştır

Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir programı, etkinliği, süreci, bir ya da birkaç kişiyi çeşitli veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2014). Yin (2009: 46), durum çalışmalarında kullanılan desenleri 1) bütüncül tekli durum deseni, 2) iç içe geçmiş tekli durum deseni, 3) bütüncül çoklu durum deseni ve 4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört kategoride incelemektedir. Üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel stratejiler ile ilgili farkındalıklarına yansımalarına odaklanılan bu çalışmanın nitel boyutunda, durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırma bağlamında, çoklu durum çalışması, Akademik Yazma Becerileri dersinde uygulanan üstbilişsel strateji eğitiminin etkilerinin ve üstbilişsel strateji eğitime yönelik öğrenci görüşlerinin bireysel görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve Padlet uygulaması aracılığıyla derinlemesine ve bütüncül olarak

incelenmesi amacıyla tercih edilmiştir. Sınıf içi gözlemler ve Padlet uygulamasının kullanımı araştırma süresince üç defa tekrarlanmıştır ve araştırmanın son aşamasında araştırmanın deneysel boyutunun yürütüldüğü grupta yer alan üç öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Ankara'da bir devlet üniversitesinde ikinci sınıfta öğrenim gören, İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersini alan ve İngilizce düzeyleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde (CEFR) belirtilen düzeylere göre B2 olan 61 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler B1-B2 düzeydeki ön koşul derslerden muaf olmadan Akademik Yazma Becerileri Dersini alamamaktadırlar. Grupların Akademik yazma becerileri dersini alabilme koşulları göz önüne alındığında grupların İngilizce düzeyleri bakımından denklik gösterdikleri sonucuna varılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Özellikler	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Cinsiyet				
Kız	16	53.3	16	51.6
Erkek	14	46.7	15	48.4
Yaş				
20 yaş	11	36.7	12	38.7
21 yaş	8	26.7	15	48.4
22 yaş	8	26.7	3	9.7
23 yaş	2	6.7	1	3.2
24 yaş	1	3.3	0	0
Mezun Olunan Lise Türü				
Genel Lise	2	6.7	0	0
Özel Okul	10	33.3	8	25.8
Anadolu Lisesi	18	60	22	71
Öğretmen Lisesi	0	0	1	3.2
Öğrencilerin Üniversitede Öğrenim Gördükleri Bölümler				
Uluslararası İlişkiler	8	26.7	10	32.3
İşletme (İngilizce)	10	33.3	1	3.2
İşletme (Türkçe)	0	0	3	9.7
İktisat (İngilizce)	6	20	10	32.3
İktisat (Türkçe)	2	6.7	4	12.9
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	4	13.3	3	9.7

Tablo 4'te verildiği gibi, deney grubu 16 (%53.3) kız, 14 (46.7) erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu ise 16 (%51.6) kız, 15 (48.4) erkek olmak üzere toplam 31 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin cinsiyete göre gruplar içerisindeki dağılımı benzerlik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 20-24 arasında değişmektedir. Deney grubu öğrencilerinin 11'inin (%36.7) 20 yaşında, sekizinin (%26.7) 21 yaşında, sekizinin (%26.7) 22 yaşında, ikisinin (%6.7) 23 yaşında, birinin (%3.3) ise, 24 yaşında olduğu gözlenmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise, 12'sinin (%38.7) 20 yaşında, 15'inin (%48.4) 21 yaşında, üçünün (%9.7) 22 yaşında, birinin (%3.2) 23 yaşında olduğu gözlenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelediğinde deney grubu öğrencilerinin yaş ortalaması 21.13'tür. Kontrol grubu öğrencilerinin yaş ortalaması ise 20.77'dir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yaş aralıkları ve yaş ortalamaları benzerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler mezun oldukları lise türü açısından incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin 18'inin (%60) Anadolu lisesi, 10'unun (%33.3) özel okul, ikisinin (%6.7) ise Genel lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Benzer şekilde kontrol grubu öğrencilerinin de, 22'sinin (%71) Anadolu lisesi, sekizinin (%25.8) özel okul, birinin (%3.2) ise Öğretmen lisesi mezunu oldukları saptanmıştır. Bu durum her iki gruptaki öğrencilerin liseden mezun oldukları okul türüne göre de demografik açıdan benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Her iki grupta da öğrencilerin çoğunluğu Anadolu Lisesi mezunudur. Öğrencilerin üniversitede öğrenim gördükleri bölümler incelendiğinde, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin sekizinin (%26.7) Uluslararası İlişkiler bölümünde, 10'unun (%33.3) İngilizce İşletme bölümünde, altısının (%20) İngilizce İktisat bölümünde, ikisinin (%6.7) Türkçe İktisat, dördünün (%13.3) ise, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri üniversitede öğrenim gördükleri bölümler açısından incelendiğinde ise, 10'unun (%32.3) Uluslararası İlişkiler bölümünde, birinin (%3.2) İngilizce İşletme bölümünde, üçünün (%9.7) Türkçe İşletme bölümünde, 10'unun (%32.3) İngilizce İktisat bölümünde, dördünün (%12.9) Türkçe İktisat, üçünün (%9.7) de Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde öğrenim gördükleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hepsi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesine devam etmektedirler.

Katılımcıların İngilizce dil düzeyleri ile ilgili öz-değerlendirmeleri.

Araştırmaya katılan öğrencilerden, kendilerine verilen kişisel bilgi formunda, dört temel

dil becerisindeki düzeylerini, çok iyi (5 puan), iyi (4 puan), orta (3 puan), kötü (2 puan), çok kötü (1 puan) seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazma, okuma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel dil becerisinde kendi düzeylerini nasıl algıladıkları ile ilgili değerlendirmeleri (öz-değerlendirme) Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının İngilizce Dil Düzeyleri ile İlgili Öz-Değerlendirme Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
yazma	Deney Grubu	30	2.53	.57	29.53	886.00	421.00	-.70	.47
	Kontrol Grubu	31	2.68	.70	32.42	1005.00			
	Toplam	61	2.60	.63					
okuma	Deney Grubu	30	2.73	1.01	29.40	882.00	417.00	-.72	.46
	Kontrol Grubu	31	2.90	.94	32.55	1009.00			
	Toplam	61	2.81	.97					
dinleme	Deney Grubu	30	2.76	1.10	28.83	865.00	400.00	-.97	.33
	Kontrol Grubu	31	3.03	.98	33.10	1026.00			
	Toplam	61	2.90	1.04					
konuşma	Deney Grubu	30	2.40	.67	27.20	816.00	351.00	-1.78	.07
	Kontrol Grubu	31	2.83	.96	34.68	1075.00			
	Toplam	61	2.62	.85					

Tablo 5'te verilen öğrencilerin öz-değerlendirmelerine yönelik puan ortalamalarının karşılaştırılması incelendiğinde, yazma becerileri açısından deney grubu öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanların ortalamasının 2.53; kontrol grubu öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanların ortalamasının ise 2.68 olduğu gözlemlenmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri açısından öz-değerlendirmelerine yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerileri, dinleme becerileri ve konuşma becerileri açısından öz-değerlendirme puan ortalamaları arasında da istatistiksel olarak bir fark bulunmadığı gözlenmektedir. Çalışma kapsamında, grupların yazma becerileri referans alındığı için öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin öz-değerlendirme puan

ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmaması grupların denklığıne yönelik önemli bir veridir.

Özetle, deneysel işlem öncesi grupların denklığıne yönelik veriler incelendiğinde, grupların, cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü, üniversitede öğrenim gördükleri bölüm ve dört temel dil becerisine yönelik öz-değerlendirme puanları açısından aralarında anlamlı bir fark olmaması, grupların demografik özelliklerinin benzer olması, bu çalışma için belirlenen grupların denk olduğuna işaret etmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel verilerin kullanımı ile çalışmaya katılan öğrencilerin bakış açıları dâhil edilerek deneysel bulguları anlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanan “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”, kompozisyon yazma sınavları, gözlem formu, görüşme formu ve Padlet uygulaması kullanılmıştır.

Çalışmanın nihai verileri toplanmadan önce 2016-2017 Yaz Döneminde Akademik Yazma Becerileri dersini alan 20 öğrenci ile ve 2017-2018 Bahar Döneminde Akademik Yazma Becerileri dersini alan 26 öğrenci ile iki defa pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamalar kapsamında *deneysel işlem öncesi tek grup son test zayıf deneysel desen* kullanılmıştır. Pilot uygulamalarda, araştırmacı tarafından hazırlanan üstbilişsel stratejiler eğitim programına ve ders planlarına dayalı olarak öğrencilere tüm dönem boyunca, hazırlanan programın tamamı uygulanarak eğitim verilmiştir. Uygulamaları takiben ders planlarında gerekli düzeltmeler, düzenlemeler yapılarak nihai halleri hazırlanmıştır.

Çalışmanın nihai verilerini toplama sürecine başlamadan önce ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurul Onayı (Bkz. EK-O) ve araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”ni (Farahian, 2015) geliştiren araştırmacıdan ölçeği kullanmak için gerekli izin (Bkz. EK-A) alınmıştır.

Çalışmanın verilerinin toplanmasına 2018–2019 yılı Bahar döneminin başında, Şubat ayında üniversite açıldığında başlanmıştır. İlk olarak iki deney, iki kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencileriyle on hafta boyunca üstbilişsel strateji eğitimi verilmiştir, kontrol grubu ise strateji eğitimi almamıştır.

Ön test uygulamasında öncelikle deney ve kontrol gruplarından “Üniversite öğrencilerinde strese neden olan etkenler” ile ilgili yaklaşık 300 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir ve sürenin bitiminde kompozisyonlar toplanıp “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ve kişisel bilgi formu öğrencilere dağıtılmıştır.

Deney grubunda ön testten sonra yapılan çalışmalara, aşağıda “Üstbilişsel Strateji Eğitimi” ve “Eğitim Modülü” (Bkz. EK-E) başlığı altında yer verilmiştir. Araştırmancının nitel verilerini elde etmek için ise, deney grubunda, araştırmacı ve bir uzman tarafından gözlem yapılmış ve gözlem formu kullanılarak öğrencilerin bu süreçteki davranışları tespit edilmeye çalışılmıştır. Gözlem formu, deney grubu öğrencileri için hazırlanan eğitim modülünde yer alan üstbilişsel stratejilerin kullanılmasına yönelik olarak “Gözlendi” ve “Gözlenmedi” şeklinde derecelendirilmek suretiyle oluşturulmuştur. Gözlem formu kullanılarak, Akademik Yazma Becerileri derslerinde kaç öğrencinin, hangi üstbilişsel öğrenme stratejilerini kullandıkları tespit edilmiştir. Gözlem formu ile gerçekleştirilen sınıf içi gözlemler dönem boyunca üç defa tekrarlanmıştır. Birinci gözlem, öğrenciler ön test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavında verilen konu ile ilgili olarak kompozisyonlarını yazarlarken, ikinci gözlem, eğitimin beşinci haftasında, son gözlem ise, öğrenciler son test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavında verilen konu ile ilgili olarak kompozisyonlarını yazarlarken gerçekleştirilmiştir. Gözlemler, araştırmacı ve Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip olup İngilizce Okutmanı olarak görev yapmakta olan bir uzman (Bkz. EK-D: U8) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmancının nitel verilerini elde etmek için kullanılan bir diğer veri toplama aracı Padlet uygulamasıdır. Üstbilişsel strateji eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinden dönem boyunca üç defa Padlet uygulamasını kullanarak öğretim elemanının yönlendirici sorularına cep telefonlarından cevap yazmak suretiyle neler öğrendiklerini, öğrendikleri ile ilgili düşüncelerini ve neler hissettiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Deney grubu öğrencileri için hazırlanan eğitim modülünde yer alan yazma becerisine yönelik üç üstbilişsel stratejinin her birinin tamamlandığı dersin son 10 dakikasında öğrencilerden Padlet uygulamasını açmaları istenmiştir. Araştırmacı, öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan sorulara benzer sorular (Planlama stratejisini kullanmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?, Kullandığınız stratejiler kompozisyon yazmayı sizin için kolaylaştırdı mı? gibi)

yönelmiş ve öğrencilerden telefonlarını kullanarak Padlet uygulaması üzerinden sorulara cevap vermek suretiyle neler öğrendiklerini, öğrendikleri ile ilgili düşüncelerini ve neler hissettiklerini ifade etmelerini istemiştir. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini samimi ve gerçekçi bir yaklaşımla yansıtabilmelerini sağlamak amacıyla Padlet uygulamasına yazdıkları cevaplarda isimlerini belirtmelerine gerek olmadığı açıklanmıştır.

Son test olarak dönem sonunda hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinden “Spor yapmanın etkileri” ile ilgili yaklaşık 300 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir ve sürenin bitiminde kompozisyonlar toplanıp “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” öğrencilere dağıtılmıştır. Ayrıca araştırmanın nitel verilerini elde etmek için kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan görüşme formu kullanılarak son test uygulamasından bir hafta sonra deney grubu öğrencileri arasından seçilen üç öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğrenciler ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş belli kriterleri karşılayan durumlara odaklanılmakta (Patton, 1990); araştırmacının belirlediği kriterlere göre örnekleme yapılmaktadır. Bu kapsamda, çalışma grubuna dâhil edilecek öğrenciler için; sınıfta işlenen tüm derslere devam etmiş, derslere aktif katılım sağlamış ve ödevlerini eksiksiz teslim etmiş olma ölçütleri dikkate alınmıştır.

Tablo 6

Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Üç Öğrenciye İlişkin Demografik Bilgiler

<i>Rumuz</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Mezun Olunan Lise Türü</i>	<i>Öğrencilerin Üniversitede Öğrenim Gördükleri Bölümler</i>
İrem	Kadın	20	Anadolu Lisesi	Uluslararası İlişkiler
Uğur	Erkek	21	Anadolu Lisesi	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Gülin	Kadın	21	Özel Okul	İşletme (İngilizce)

Tablo 6’da verildiği gibi, bireysel görüşmelere katılan öğrencilerin ikisi kadın, biri erkektir. Öğrencilerin ikisi 21, biri ise 20 yaşındadır. Öğrencilerin ikisi Anadolu lisesi, biri Özel lise mezunudur. Öğrencilerin üniversitede öğrenim gördükleri bölümler ise Uluslararası İlişkiler, Siyaset ve Kamu Yönetimi ve İngilizce İşletmedir.

Görüşmelere başlamadan önce, öğrencilere görüşmenin amacı açıklanmış, yapılan çalışmada isimlerinin açıklanmayacağı belirtilmiştir. Öğrencilerden verecekleri cevaplarda samimi olmaları rica edilmiştir ve görüşmenin kaydedileceği açıklanarak seslerinin kaydedilmesi ile ilgili onamları alınmıştır. Yaklaşık olarak 15 dakika süren

görüşmelerde öğrencilerin cevapları cep telefonunun ses kayıt uygulaması ile kaydedilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilen rumuzlar kullanılarak ve doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Deneysel desen basamakları. Bu çalışmada, Chamot ve O'Malley (1994) tarafından geliştirilen, "Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı" (CALLA) kullanılarak deneysel desen basamakları tasarlanmıştır.

Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımındaki beş aşama, aşağıdaki şekliyle bu çalışma kapsamında uyarlanarak ele alınmıştır:

Hazırlık. Bu çalışma bağlamında hazırlık aşamasında, beyin fırtınası ve sınıf içi tartışmalar yoluyla öğrencilerin yazacakları kompozisyonun konusu ile ilgili ön bilgilerinin farkına varmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Sunum. Bu çalışma bağlamında, sunum aşamasında üstbilişsel stratejilerin açıklanmasına ve modellenmesine odaklanılmıştır. Öğretim elemanı, öğretilen stratejilerin adını, özelliklerini, kullanılabilirliğini ve uygulamalarını açıkça ve örneklerle anlatmıştır ve akademik yazma ile ilgili olarak bir yazma görevi aracılığıyla kendi strateji kullanımını betimlemiştir. Bir sonraki aşama olan uygulama aşamasında öğrencilerin stratejileri anlamlı bir şekilde pratik edebilmelerini sağlamak için bu aşamada, öğrencilerin yeni stratejileri kavraması gerekmektedir. Öğretim elemanı, öğrencilerin stratejileri transfer edilebilmesi için yazma sürecinde stratejilerin nasıl, ne zaman ve nerede uygulanacağını açıkça anlatmıştır ve örnekler aracılığıyla göstermiştir.

Uygulama. Bu çalışmada uygulama aşamasında, öğrencilerden üstbilişsel yazma stratejilerini kullanarak bilinçli bir çaba göstermeleri istenmiştir. Öğrenciler, öğretim elemanının yardımıyla stratejileri kullanmışlardır. Öğrencilerin mevcut olan ve kendilerine öğretilen stratejilerin farkında olmaları ve aynı zamanda bir stratejinin kendileri için ne zaman iyi çalıştığını da öğrenmelerine yardımcı olunmuştur.

Değerlendirme. Bu çalışmada, değerlendirme aşamasında sınıf içi tartışmalarla öğrencilerin kullandıkları stratejiler ile ilgili düşünceleri ve stratejileri kullanma konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Genişletme. Bu çalışma bağlamında genişletme aşamasında, öğrencilerden sadece akademik yazma becerilerine odaklanmaları değil, aynı zamanda diğer dil becerilerini ve dil öğrenimini bir bütün olarak da göz önünde bulundurmaları istenerek

öğrendikleri stratejileri yabancı dil becerilerinde nasıl kullanılabilecekleri ile ilgili tartışmalar yapılmıştır. Daha sonra üniversitede eğitim aldıkları bölümdeki diğer derslerinde ve son olarak da günlük hayatlarında stratejileri nasıl kullanabilecekleri ile ilgili tartışmalar gerçekleştirilmiştir.

Üstbilişsel strateji eğitimi. Bu çalışma bağlamında öğrencilere verilen üstbilişsel strateji eğitimi ile ilgili hazırlıklara ilk olarak çalışma kapsamında öğretilecek üstbilişsel stratejilerin seçilmesi ile başlanmıştır. Öğrencilere öğretilmesi planlanan üstbilişsel stratejilerin belirlenmesini takiben de üstbilişsel strateji eğitimi için eğitim modülünün ve Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'na (CALLA) uygun olarak ders planlarının hazırlanması aşamasına geçilmiştir.

Çalışma kapsamında öğretilecek üstbilişsel stratejilerin seçimi. Bu çalışma kapsamında, yabancı dil öğretiminde özellikle akademik dil öğrenme yaklaşımında kullanılabilecek stratejilere odaklanılmıştır. Chamot ve O'Malley (1994), Bilişsel Akademik Dil Öğrenme yaklaşımına (CALLA) dayalı olarak, sınıf içinde öğretilmek üzere seçilebilecek öğrenme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyal/duyuşsal stratejiler olmak üzere üç ana bölümde incelemişlerdir ve üstbilişsel stratejileri de kendi içinde Tablo 7'de verildiği gibi sınıflamışlardır:

Tablo 7

Chamot ve O'Malley'nin Üstbilişsel Stratejiler Sınıflaması (Chamot ve O'Malley, 1994, s. 62-63'ten Türkçeye uyarlanmıştır.)

Planlama Stratejileri	<i>Ön örgütleme</i>	Ön izleme Hızla göz gezdirme Ana fikir bulma
	<i>Örgütlenmiş planlama</i>	Ne yapılacağıın planlanması: görevin/ödevin ve içeriğin planlanması (taslak hazırlama vb)
	<i>Seçici dikkat</i>	Seçici dinleme ya da okuma Detaylı inceleme Belirli bilgileri bulma
	<i>Özyönetim</i>	Nerede, ne zaman ve nasıl çalışılacağıın planlanması
İzleme Stratejileri	<i>Kavramayı izleme</i>	Dinlerken düşünme Okurken düşünme
	<i>Ortaya çıkan ürünü izleme</i>	Konuşurken düşünme Yazarken düşünme
Değerlendirme stratejileri	<i>Öz-değerlendirme</i>	Ödevin/görevin ne kadar iyi yapıldığıın değerlendirilmesi Öğrenme günlüğü tutma Öğrenilenleri değerlendirme

Üstbilişsel stratejilerden, yabancı dilde yazma dersi bağlamında en çok tercih edilenlerin ise, örgütlenmiş planlama, öz-izleme ve öz-değerlendirme olduğu belirtilmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990).

Sonraki yıllarda Chamot (2009) tarafından öğrenme stratejileri ile ilgili yeni bir sınıflama yapılmıştır. Yukarıda açıklanan orijinal CALLA sınıflaması eğitsel amaçlarla basitleştirilerek *üstbilişsel stratejiler* ve *göreve dayalı stratejiler* olmak üzere iki temel kategori oluşturacak şekilde değiştirilmiştir. Üstbilişsel stratejiler de kendi içinde şöyle sınıflanmıştır (Chamot, 2009):

Tablo 8

Chamot'un Üstbilişsel Stratejiler Sınıflaması (Chamot, 2009, s. 59'dan Türkçeye uyarlanmıştır.)

<i>Üstbilişsel stratejiler</i>	<i>Tanım</i>
Planlama/Organize etme	<i>Göreve başlamadan önce:</i> <ul style="list-style-type: none">• Hedef belirleme• Görevi planlama ya da içeriğin düzenini planlama• Görevin nasıl yapılacağını planlama (stratejileri seçme)• Metni gözden geçirme
İzleme	<i>Görevi yaparken:</i> <ul style="list-style-type: none">• İlerlemeyi kontrol etme• Dili kullanırken kavramayı kontrol etme. (Anlıyor musun? Anlamıyorsan sorun nedir?)• Dili kullanırken ürünü kontrol etme. (Anlaşılır mı? Değilse, sorun nedir?)
Değerlendirme	<i>Görevi bitirdikten sonra:</i> <ul style="list-style-type: none">• Görevi ne kadar başarı ile tamamladığını değerlendirme• Öğrenme stratejilerini ne kadar başarılı şekilde kullandığını değerlendirme• Stratejilerin ne kadar etkili olduğuna karar verme• Bir daha benzer bir görevi yaparken neleri değiştireceğini belirleme
Öğrenmeyi yönetme	<ul style="list-style-type: none">• En iyi nasıl öğrendiğini belirleme• Öğrenmeyi kolaylaştıracak ortamı oluşturma• Alıştırma yapmak için fırsatları değerlendirme• Dikkatini göreve yoğunlaştırma

Özel olarak yazma dersinde öğretilebilecek üstbilişsel stratejiler de konu ile ilgili yapılan farklı araştırmalar incelenerek şu şekilde sınıflandırılmıştır (Mu, 2005):

1. planlama (odak noktasını bulma)
2. izleme (sorunları belirleme),
3. değerlendirme (yazılan metni ve hedefleri yeniden gözden geçirme).

Chamot ve diğerlerine (1999) göre, bir defada çok sayıda strateji öğretmek, öğrencilerin hem kafasının karışmasına hem de bunalmalarına sebep olabilmektedir. Çok az sayıda strateji öğretmek ise, zihinlerini yeterince zorlamayacağı için sıkılmalarına neden olabilmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin öğretim materyaline ve öğrencilerinin özelliklerine göre hangi stratejileri, ne zaman öğreteceklerini belirlemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Yapılan araştırmaların neticesinde bu çalışmada, öğrencilere akademik yazma becerileri dersinde, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin öğretilmesine karar verilmiştir.

Planlama stratejileri. Öğrencilere öğretilmek üzere seçilen planlama stratejilerinin öğretimi şu yazma etkinliklerini içerecek şekilde tasarlanmıştır:

- Amacın belirlenmesi
- Okuyucu kitlesinin belirlenmesi
- İçeriğin yapısının belirlenmesi

İzleme stratejileri. Öğrencilere izleme stratejileri bağlamında; yazının henüz bitirilmeden kontrol edilmesi, ortaya çıkan üründen ziyade süreci izleme, ilerlemeyi kontrol etme, sorun ile karşılaştığında çözüm üretme gibi etkinlikler öğretilmiştir. Özellikle akademik yazma dersi bağlamında izleme aşamasında, yazının organizasyon, içerik, fikirler bakımından ve dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi teknik özellikler bakımından nasıl gözden geçirilmesi gerektiği öğretilmiştir.

Değerlendirme stratejileri. Öğrencilere değerlendirme stratejileri olarak ise; ödevin/görevin ne kadar iyi yapıldığının değerlendirilmesi, kullanılan stratejilerin değerlendirilmesi, stratejilerin ne kadar başarılı biçimde kullanıldığının değerlendirilmesi, yazılan metni yazma süreci bittikten sonra yeniden değerlendirme öğretilmiştir. Yazılan metni yazma süreci bittikten sonra değerlendirmenin yazının organizasyon, içerik, fikirler bakımından ve dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi teknik özellikler bakımından tekrar gözden geçirildiği bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, değerlendirme stratejilerinin ödevin/görevin ne kadar iyi yapıldığının değerlendirilmesi, kullanılan stratejilerin ne kadar etkili olduğunun ve ne kadar başarılı bir şekilde kullanıldığının da değerlendirilmesini kapsadığı öğretilmiştir.

Üstbilişsel strateji eğitimi için eğitim modülünün ve ders planlarının hazırlanması. Araştırmacı tarafından akademik yazma becerileri dersi ile bütünleştirilerek verilmesi planlanan üstbilişsel strateji eğitimi için iki bölümden oluşan bir eğitim modülü hazırlanmıştır. Modülün 1. Bölümü akademik yazma becerileri dersine yönelik üstbilişsel stratejiler hakkında genel bilgiler ve akademik yazma becerileri dersinde işlenecek üç üstbilişsel strateji (planlama, izleme ve değerlendirme) hakkında açıklamalardan oluşmaktadır. 2. Bölüm ise, akademik yazma becerileri dersi bağlamında öğrencilere öğretilmesi hedeflenen üç farklı kompozisyon türü (sebeup/sonuç, karşılaştırma ve tartışma türü kompozisyon) için Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'na (CALLA) uygun olarak hazırlanan ders planlarından oluşmaktadır.

Hazırlanan eğitim modülüne ilişkin olarak Eğitim Programları ve Öğretimi ile İngiliz Dili Eğitimi alanlarından dört alan uzmanının (Bkz. EK-D: U1, U2, U3, U4) görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim elemanlarının fikirleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak eğitim modülü son haline getirilmiştir. Çalışmada kullanılan eğitim modülü EK-E'de sunulmuştur.

Akademik yazma becerileri dersi bağlamında hazırlanan üstbilişsel stratejiler eğitim programının haftalık akışı şöyledir:

Tablo 9

Üstbilişsel Stratejiler Eğitim Programı Haftalık Akışı

1. Hafta	Ön testin uygulanması
2. Hafta	Üstbilişsel yazma stratejileri hakkında genel bilgiler
3. Hafta	Üstbilişsel yazma stratejileri hakkında genel bilgiler (devamı)
4. Hafta	Planlama Stratejisi
5. Hafta	Planlama Stratejisi
6. Hafta	İzleme Stratejisi
7. Hafta	İzleme Stratejisi
8. Hafta	Değerlendirme Stratejisi
9. Hafta	Değerlendirme Stratejisi
10. Hafta	Son testin uygulanması

Üstbilişsel stratejiler eğitim programının uygulandığı haftalarda derse devam etmeyen öğrencilere, devamsızlık yaptıkları haftanın ders notları e-posta olarak gönderilmiştir. Öğrenciler ilgili haftanın ders notlarını çalıştıktan sonra soruları varsa sorularını öğretim elemanına yönelmişler ve sorular öğretim elemanı tarafından yanıtlanmıştır. Ayrıca öğrencilerden devamsızlık yaptıkları haftaya ait kompozisyon

yazma ödevi varsa, ödevlerini bir sonraki derse geldiklerinde teslim etmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama araçları Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, kompozisyon yazma sınavları, gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Padlet uygulamasıdır.

Yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeği. Bu araştırmada veri toplama araçlarından biri Farahian (2015) tarafından geliştirilen ve 55 maddeden oluşan “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”dir. Alan yazında, üniversite öğrencilerinin yabancı dilde yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalığını ölçmek için geliştirilmiş Türkçe bir ölçek bulunmamaktadır. Bu sebeple Farahian (2015) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlama çalışması yapılarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 10’da, Farahian (2015) tarafından geliştirilen ve 55 maddeden oluşan Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin boyutları, alt boyutları ve bu alt boyutlara ilişkin maddelerin sıra numarası ve maddelerin sayısı verilmiştir.

Tablo 10

Farahian (2015) Tarafından Geliştirilen Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Boyutları ve Alt Boyutları

Boyutlar	Alt Boyutlar	İlgili Maddeler	Madde Sayısı
Bilişsel Bilgi	Bildirimsel bilgi-Kişi bilgisi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10
	Bildirimsel bilgi-Görev bilgisi	11, 12, 13, 14, 20	5
	Yordamsal bilgi	15, 16, 17	3
	Duruma bağlı bilgi	18, 19, 21, 22	4
Bilişsel Düzenleme	Planlama	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31	8
	İzleme	30, 32, 33, 34, 35	5
	Genel çevrimiçi stratejiler	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53	15
	Gözden Geçirme	47, 54, 55	3
	Değerlendirme	44, 50	2
Toplam			55

Yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. Bu çalışmada, Farahian (2015) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışmasına ilk olarak ölçeği

geliştiren araştırmacıdan ölçeği kullanmak için gerekli izin (Bkz. EK-A) alınarak başlanmıştır.

Ölçeğin uyarlama çalışması yapılırken çeviri ve uyarlama çalışmalarında izlenmesi gereken aşamalar dikkate alınmıştır. (Ægisdóttir, Gernstein ve Çınarbaş, 2008; Bayık ve Gürbüz, 2016; International Test Commission, 2017). Bu aşamalar:

1. Ölçeğin hedef dile çevirisinin yapılması
2. Ölçeğin orijinal diline geri çevirisinin yapılması
3. Uzman görüşüne başvurulması
4. Her iki dili bilen bir örneklem ile deneme uygulaması yapılması
5. Hedef dile çevrilen ölçekle ilgili istatistiksel değerlendirmeler yapılması
 - a. Ölçeğin dilde eşdeğerliğinin test edilmesi
 - b. Ölçeğin güvenilirliğinin ve geçerliğinin test edilmesidir.

Bu aşamalara ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

Ölçeğin hedef dile çevirisinin yapılması. Farklı bir dilde geliştirilen bir ölçeğin uyarlama çalışmasının önemli bir aşaması çeviri süreci olarak kabul edilmektedir. Beşli Likert tipi bir ölçek olan “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nin Türkçeye uyarlanması amacıyla gerçekleştirilen çeviri sürecinde ilk olarak kullanılacak desen belirlenmiştir. Ölçeğin dil geçerliğini sağlamak için ileri çeviri ve geri çeviri olmak üzere iki farklı desen kullanılabilir. Bu çalışma bağlamında, en büyük dezavantajı daha çok zaman alması olmasına rağmen, yaygın olarak kullanılan bir desen olan geri çeviri deseni tercih edilmiştir (Aksayan ve Gözüm, 2002; Boztunç Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015; International Test Commission, 2017).

Geri çeviride ilk olarak ölçek, birkaç çevirmen tarafından orijinal dilden hedef dile çevrilmiştir. Bu aşamanın ardından başka bir grup çevirmen hedef dilden orijinal dile geri çeviri yapmaktadırlar. Daha sonra maddelerin orijinal dildeki hali ile çevirisi yapılmış hali karşılaştırılmakta ve denkliği ile ilgili karar verilmektedir (Boztunç Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015; Mertens, 1998).

Çeviriyi yapacak kişiler seçilirken konu ile ilgili bilgi sahibi olmanın yanı sıra ölçeği, orijinal dildeki ve hedef dildeki hem dilbilimsel hem kültürel farklılıkları dikkate alarak inceleyecek bilgi birikimine sahip kişiler ile çalışmak önem taşımaktadır

(International Test Commission, 2017). Bu çalışma bağlamında da, ölçeğin çevirisini yapacak kişilerin seçiminde yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınmıştır. Ölçeğin maddeleri üniversitede İngilizce okutmanı olarak (15 ila 20 yıldır) görev yapmakta olan üç öğretim elemanı (Bkz. EK-D: U3, U4, U5) tarafından bireysel olarak orijinal dili olan İngilizceden hedef dil olan Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra bu çeviriler, çeviriyi yapan öğretim elemanları ile birlikte değerlendirilmiştir. Değerlendirmede her bir ölçek maddesi için önerilen alternatifler arasından en uygun olanının seçilmesi veya eğer gerekli ise yeni bir alternatif önerilmesi istenmiştir. Son olarak ortak onay alan maddelerden Türkçe form oluşturulmuştur.

Ölçeğin orijinal diline geri çevirisinin yapılması. Diğer aşama olan geri çeviri aşamasında ise, ölçeği orijinal dilinden hedef dil olan Türkçeye çeviren grupta yer almayan, farklı iki öğretim elemanı (Bkz. EK-D: U6, U7) ile çalışılmıştır. Hem İngilizceyi hem de Türkçeyi ana dili olarak konuşan bu iki öğretim elemanından, elde edilen Türkçe ölçek maddelerini yeniden İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Öğretim elemanları çeviriyi ayrı ayrı, bireysel olarak yapmışlardır.

Uzman görüşüne başvurulması. Daha sonra, uzman görüşü almak amacı ile çeviri ve geri çeviri aşamalarında bulunmamış ve konu ile ilgili alan bilgisine de sahip olmaları nedeni ile Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip ve İngilizce Okutmanı olarak görev yapmakta olan iki öğretim elemanı (Bkz. EK-D: U1, U2) ile çalışılmıştır. Araştırmacı ve öğretim elemanları tarafından ölçeğin İngilizce ve Türkçe formundaki her bir madde karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde, uyarlanan ölçeğin, özgün ölçek ile anlamsal ve kavramsal açıdan genel anlamda tutarlı olduğu belirlenmekle birlikte bazı maddelerde düzeltmeler yapılması uygun görülmüştür. Ölçeğin 12 maddesinde (madde 6, 9, 10, 14, 24, 27, 28, 39, 46, 49, 54, 55) bazı ifade değişiklikleri yapılması uygun bulunmuştur.

Her iki dili bilen bir örneklem ile deneme uygulaması yapılması. Çeviri sürecinin ardından uyarlanmış ölçeğin esas uygulama sırasında işlevini yerine getirip getiremeyeceğinin belirlenmesi amacı ile bir deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması, ölçeğin Türkçesinin, araştırma kapsamında yer almayacak beş öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu beş öğrenci üniversiteye dil puanı ile giren ve İngiliz Dili Eğitimi, İngilizce Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dilbilimi bölümlerinde dördüncü sınıfta eğitim gören öğrencilerden seçilmiştir. Öğrencilere tüm maddeler okutularak anlaşılmayan

madde olup olmadığı kontrol edilmiş ve alınan geri bildirimlerle gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Hedef dile çevrilen ölçekle ilgili istatistiksel değerlendirmeler yapılması.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin ilk olarak dilde eşdeğerliği test edilmiştir ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra da uyarlanan ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır.

İngiliz Dili Eğitimi, İngilizce Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dilbilimi bölümlerinde dördüncü sınıfta eğitim gören öğrenciler arasından seçilen beş öğrenci ile deneme uygulaması yapılmasının ardından ölçeğe son hali verildikten sonra, Türkçeye uyarlanan ölçek ile ilgili istatistiksel değerlendirmeler yapabilmek için ölçeğin uygulanacağı örneklem seçimi yapılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği konusunda farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar madde sayısına bağlı olarak bir oran vermektedirler; örneğin, Goodwin (1999), örneklem büyüklüğünün madde sayısının 3 katından 50 katına kadar olabileceği belirtmektedir. Kline (1994)'a göre ise, örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 2 katı kadar olması gerekmektedir. Bazı araştırmacılar ise, ideal örneklem büyüklüğünü sayısal olarak ifade etmektedirler. Örneğin, Preacher ve MacCallum (2002), alan yazında faktör analizi için minimum örneklem büyüklüğünün 100 ila 250 arası olabileceğinin belirtildiğini vurgulamaktadırlar. Bu araştırma kapsamında da, ölçek, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 225 öğrenciye, gönüllülük esasına (Bkz. EK-B Gönüllü Katılım Formu) dayalı olarak uygulanmıştır. Cevaplanmayan sorular bulunan ya da tüm sorulara aynı cevabın verilmiş olduğu formlar çıkarıldıktan sonra 212 formun SPSS (24. versiyon) programına girişi yapılmıştır. Uygulama yapılan öğrenciler, üniversitede Akademik Yazma Becerileri dersini alan öğrencilerdir. Akademik Yazma Becerileri Dersini almakla yükümlü olan öğrencilerin İngilizce düzeylerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde (CEFR) belirtilen düzeylere göre B2 olduğu kabul edilmektedir. Çünkü öğrenciler B1-B2 düzeydeki ön koşul derslerden muaf olmadan Akademik Yazma Becerileri Dersini alamamaktadırlar. Akademik yazma becerileri dersini alabilme koşulu dikkate alındığında, uygulama yapılan öğrencilerin belirli bir düzeyde İngilizce bildiklerini ve İngilizce düzeylerinin denk olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin dilde eşdeğerliğinin test edilmesi. Ölçeğin orijinal dili olan İngilizcesi ve hedef dil olan Türkçe çevirisi arasındaki tutarlılığı belirlemek için dilde eşdeğerliğinin test edilmesi gerekmektedir. Bir ölçeğin farklı iki dildeki formlarının aynı gruba uygulanması neticesinde dilde eşdeğerlik belirlenmektedir. İki farklı dildeki formların uygulamaları arasında iki ila dört hafta süreyle bir zaman aralığı bulunması gerekmektedir (Özgüven, 1994). Bu çalışmada da, öğrencilere ilk olarak ölçeğin İngilizce formu verilmiş, aradan üç haftalık bir süre geçtikten sonra uyarlanan Türkçe form verilmiştir. Ölçeğin orijinal formu ile hedef dile uyarlanan formu arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi kullanılmakta ve korelasyon değerinin yüksek çıkması iki ölçeğin dilde eşdeğerliğine kanıt oluşturmaktadır (Seçer, 2015).

Bu çalışmada da uyarlanan ölçeğin, orijinal ölçek ile dilde eşdeğerliğini belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Orijinal ölçekteki İngilizce maddeler ile uyarlanan ölçekteki Türkçe maddeler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Orijinal Ölçekteki İngilizce Maddeler ile Uyarlanan Türkçe Maddeler Arasındaki Korelasyon Tablosu

		Türkçe	İngilizce
Türkçe	Pearson Korelasyon	1	.908**
	Anlamlılık düzeyi (2 yönlü)		.000
	Birey (Gözlem) sayısı	212	212
İngilizce	Pearson Korelasyon	.908**	1
	Anlamlılık düzeyi (2 yönlü)	.000	
	Birey (Gözlem) sayısı	212	212

Tablo 11 incelendiğinde, Korelasyon analizi sonucunda ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .908$, $p < .01$). Bu bulguya dayalı olarak orijinal dili İngilizce olan ve Türkçeye uyarlanan ölçeğin dilde eşdeğerliğinin ve dil geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Dil eşdeğerliğinin belirlenmesinin ardından, uyarlanan ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediği araştırılmıştır. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için de aritmetik ortalama, ortanca, mod ile çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Ortalamanın, ortancanın ve modun eşit olması

normal dağılımı göstermektedir ve ideal normal dağılımın basıklık ve çarpıklık katsayısının sıfır olduğu kabul edilmektedir çünkü ideal normal dağılımda ortalama ve ortanca eşittir; bir başka deyişle, normallik değerlendirilirken çarpıklık değeri sıfıra ne kadar yakınsa dağılımın o kadar normal olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010; Can, 2014). Bu çalışma için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12
Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		<i>İstatistik</i>	<i>Standart Hata</i>
Ortalama		193.70	1.30
%95 Güven aralığı	Alt Sınır	191.13	
	Üst Sınır	196.28	
%5 Kırılmış ortalama		193.77	
Ortanca		193.00	
Varyans		361.49	
Standart Sapma		19.01	
En küçük değer		140.00	
En büyük değer		255.00	
Dağılım aralığı		115.00	
Çeyrekler arası dağılım aralığı		25.00	
Çarpıklık katsayısı		-.021	.16
Basıklık katsayısı		.390	.33

Tablo 12 incelendiğinde, uyarlanan Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği’nin çarpıklık (skewness) katsayısının -.021; standart hatasının 0.167; basıklık (kurtosis) katsayısı, 0.39; standart hatasının ise 0.33 çıktığı gözlenmektedir. Çarpıklığın ve basıklığın standart hataya oranları ± 1.96 sınırlarında olmalıdır (Can, 2014). Bu değerlere göre hem çarpıklık hem de basıklığın standart hataya oranları ± 1.96 sınırlarındadır. Ayrıca ortalamanın ve ortancanın birbirine çok yakın olduğu gözlenmektedir. Bu değerlere göre, verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının belirlenmesinin ardından dağılımın normalliğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi de yapılabilmektedir. Gözlem sayısının 30’un üzerinde olduğu durumlarda kullanılması uygun olan Kolmogorov-Smirnov testi, eldeki verilerin dağılımı ile normal olasılık dağılımı arasında fark yoktur hipotezini test etmektedir ve testin sonucunda p değerinin 0.05’ten büyük çıkması durumunda, normalliğin sağlandığı kabul edilmektedir (Can, 2014).

Araştırma verilerine ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi ile ilgili bulgular incelendiğinde p değerinin 0.05’ten büyük olduğu ve böylece testin sınıdığı “eldeki

verinin normal dağılımla aralarında fark yoktur” yokluk hipotezinin kabul edildiği ($z = .035$; $p > .05$) belirlenmiştir. Bu sonuca dayalı olarak verilerin normal dağıldığını söylemek mümkündür.

Ölçeğin güvenilirliğinin ve geçerliğinin test edilmesi. Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği'nin faktör desenini belirlemek için faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi (principal components analysis), döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden varimax seçilmiştir.

Faktör analizine başlamadan önce verilerin faktör analizi için uygunluğu test edilmelidir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu, Bartlett's Test of Sphericity-Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile tespit edilmektedir. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu söyleyebilmek için Korelasyon Matrisindeki ilişkilerin anlamlı bir düzeyde olup olmadığını gösteren Bartlett Küresellik testinin sonucunda belirlenen p değerinin 0.05'in altında olması ve değişkenler arası ilişkinin olması gereken derecelerine ilişkin bir ölçüt veren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının .60'dan yüksek olması gereklidir. KMO testi sonucu 0.7 ve üzeri ise *iyi*, 0.5-0.7 arası ise *yeterli*, 0.5'in altı ise *yeterli ilişkiyi sağlayacak örneklem ihtiyacı* olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2008; Can, 2014). Bu çalışma için hesaplanan KMO katsayısı ve Bartlett Küresellik testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı		.808
Bartlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare Değeri	4941.18
	Serbestlik Derecesi (sd)	1485
	Anlamlılık düzeyi (p)	.000

Tablo 13 incelendiğinde, bu çalışma bağlamındaki örneklem için KMO katsayısının .808 olarak hesaplandığı gözlenmektedir. Bu sonuç örneklemin analiz için *iyi* olduğunu göstermektedir. Bartlett Küresellik Testinin sonucunun da ($p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu sonuç da, verilerin faktör analizi açısından uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinin ardından ölçeğin güvenilirliği araştırılmıştır. Bu çalışma bağlamında kullanılan ölçek, Likert tipi bir ölçek olduğundan, ölçeğin güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Cronbach alfa katsayısı ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını gösterdiği için

ölçekteki maddelerin birbiri ile yüksek ilişki gösterdiği durumlarda Cronbach alfa katsayısı yüksek çıkmaktadır (Gözüm ve Aksayan, 2003).

Büyüköztürk (2008), güvenilirlik katsayısının “0.70” ve daha yüksek olması gerektiğini belirtmektedir. Alpar (2012) da, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,00-0,39 arası ise *ölçeğin güvenilir olmadığı*, 0,40-0,59 arası ise *ölçeğin güvenilirliğinin düşük olduğunun*, 0,60-0,79 arası ise *ölçeğin oldukça güvenilir olduğunun*, 0,80-1,00 arası ise *ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunun* kabul edildiğini belirtmektedir.

Bu çalışma bağlamında kullanılan ölçek için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .882'dir. Bu sonuç, *ölçeğin oldukça güvenilir* olduğunu ve iç tutarlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

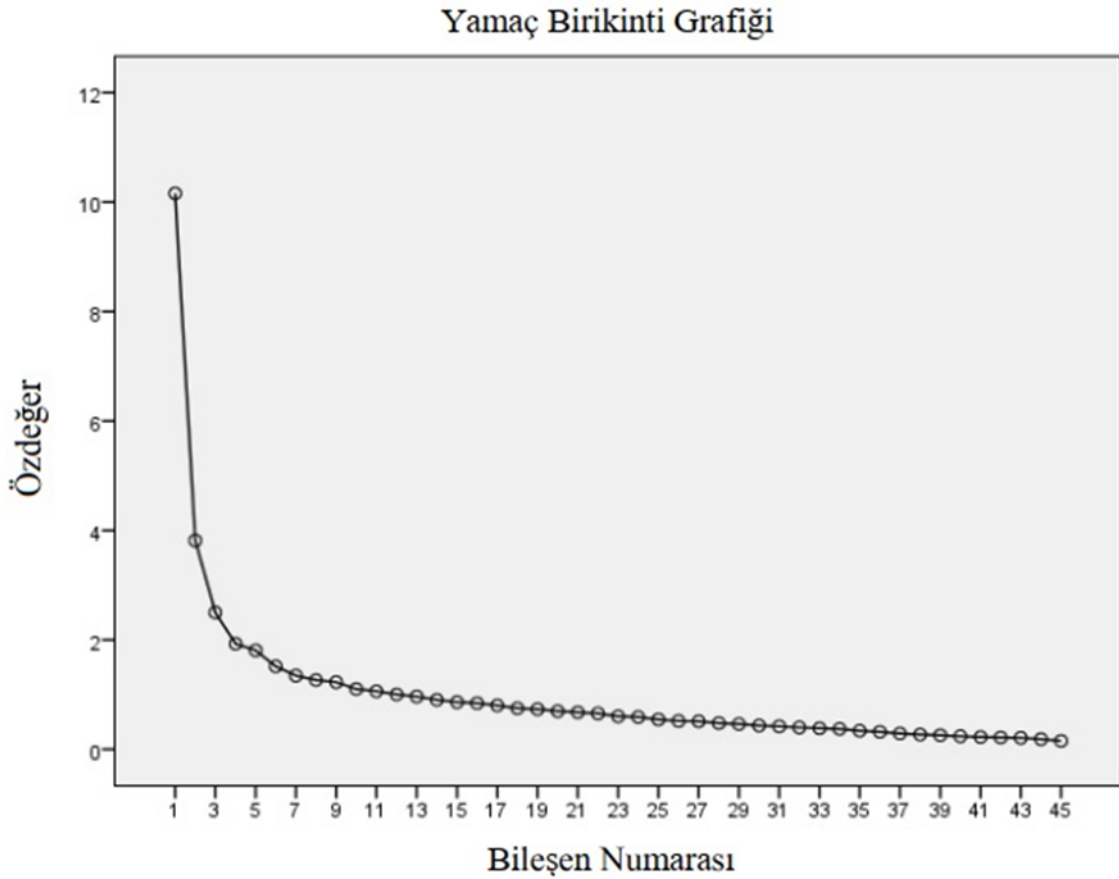
Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının incelenmesinin ardından madde toplam istatistikleri incelenmelidir (Can, 2014). Madde toplam korelasyonu .20'den düşük maddelerin ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2008). Madde toplam istatistikleri incelendiğinde, 10 maddenin (4, 7, 9, 10, 26, 36, 40, 45, 46, ve 54. Maddeler) değerlerinin “.20” den az olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden söz konusu maddeler ölçekten çıkartılmıştır (Ölçeğe ilişkin madde toplam istatistikleri için bkz. EK-F).

Madde toplam korelasyonu “.20” den az olduğu belirlenen maddeler ölçekten çıkartıldıktan sonra, 45 madde ile faktör analizi yapılmıştır (yapılan faktör analizinde çıkan Açıklanan Toplam Varyans Tablosu için bkz. EK-G) ve yapılan faktör analizinde özdeğerleri 1'den büyük 12 faktör belirlenmiştir. Bu 12 faktör toplam varyansın %63.83'ünü açıklamaktadır. Faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması gerekmektedir. Faktör yük değerinin “.45” ve üstü olması seçim için iyi bir ölçüt olarak kabul edilmekle beraber az sayıda madde için bu değer “.30”a kadar indirilebileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bu çalışmada da, Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük sınır değeri “.30” olarak belirlenmiştir.

Yapılan inceleme neticesinde, “.30”dan düşük yük değerine sahip maddeler ve binişik yapı gösteren maddeler ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Maddeler tek tek çıkartılarak faktör analizi her defasında yinelenmiştir. Ölçekten çıkartılmasına karar verilen 10 madde şunlardır: 2, 3, 11, 37, 38, 41, 42, 43, 48, 52.

Faktör çıkarma yöntemi olarak da en çok önerilen yöntemler olan minimum ortalama kısmi korelasyon (minimum average partial correlation-MAP) ve paralel analiz (parallel analysis) yöntemleri kullanılmıştır. (Erkuş, 2012; Tabachnic ve Fidell, 2013). Minimum kısmi korelasyon yöntemi ile yapılan incelemede, ölçeğin dört faktörlü; paralel analiz yöntemi ile yapılan incelemede ise ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Minimum ortalama kısmi korelasyon yöntemi ve paralel analiz yöntemi ile yapılan incelemelerden sonra, yamaç birikinti grafiği incelenmiştir. Yamaç birikinti grafiği faktör çözümlemesi yapılırken araştırmacıya faktör sayısını belirleme konusunda bir ölçüt seçeneği sunmaktadır (Can, 2014). Aşağıda Şekil 3'te ölçeğe ilişkin çıkarılan yamaç birikinti grafiği verilmiştir.



Şekil 3. Yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeğinin faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiği

Yamaç birikinti grafiğinde, yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin gözlemlendiği faktör önemli faktör sayısını göstermektedir (Büyüköztürk, 2008). Yazma Becerisi Üstbilişsel

Farkındalık Ölçeğinin yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, yüksek ivmeli düşüşün üçüncü noktadan sonra azaldığı gözlenmektedir. Dördüncü noktadan itibaren grafiğin genel gidişi yataydır ve önemli bir düşüş eğilimi yoktur. Bu verilere dayalı olarak ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiği tespit edildikten sonra, “Açıklanan Toplam Varyans” Tablosu incelenmiştir (35 Madde ile Açıklanan Toplam Varyans Tablosu için bkz. EK-H). Açıklanan Toplam Varyans Tablosunda, başlangıçtaki, faktörler belirlendikten sonraki ve döndürme sonrasındaki özdeğerler ve bunların açıkladıkları varyans oranları incelendiğinde, üç faktörün toplam varyansının %41.2 olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve üzeri olması yeterli kabul edilirken, çok faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın daha yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2008). Scherer, Wiebe, Luther ve Adams’a (1988) göre de, sosyal bilimler alanında yapılan analizlerde genellikle açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Akt. Tavşancıl, 2014). Bu sebeple, elde edilen bu değer ölçeğin faktör yapısına karar vermek için yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Birinci faktörün, ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16.14’ünü, ikinci faktörün %14.28’ini, üçüncü faktörün ise %10.79’ünü açıkladığı gözlenmektedir.

Her bir maddenin faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla “Temel bileşenler matrisi” ve “Döndürülmüş bileşenler matrisi” çıkartılmıştır. “Temel bileşenler matrisi” ve “Döndürülmüş bileşenler matrisi” tabloları (Bkz. EK-I ve EK-İ) ortaya çıkan üç faktör altında yer alan maddelerin döndürme öncesi ve sonrası faktör yüklerini göstermektedir. Döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix), maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyonunun olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Döndürülmüş bileşenler matrisi incelenerek maddelerin yük değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olup olmadığı ve başka faktörlere de yük vermek suretiyle binişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde, 22. Madde, 35. Madde ve 32. Madde ve 13. Maddenin aynı anda iki faktörle $r > 0.33$ düzeyinde ilişkili oldukları belirlenmiştir. Bir maddenin birden fazla faktörle ilişkisi olduğunda, o maddeyi daha yüksek düzeyde ilişkili olduğu faktörün altında saymak gerekmektedir ancak birden fazla faktörle ilişkisi olan maddenin hangi faktörde yer alacağına karar verirken binişik maddenin farklı faktörler ile sergilediği ilişki düzeyleri arasındaki farkın 0.1’den fazla olmasına da dikkat edilmesi

gerekmektedir. Tablo incelendiğinde, 22. Madde, 13. Madde ve 32. Madde ve 35. Maddenin iki faktörle ilişki düzeyleri arasındaki farkın 0.1'den fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple 22. Madde 1. Faktörün; 13 madde 1. Faktörün; 32. Madde 2. Faktörün ve 35. madde 2. Faktörün altında sayılmıştır.

Türkçeye uyarlanan ölçeğin nihai halinde 20 madde çıkartılmıştır ve ölçek 35 maddeden oluşmaktadır. Atılan maddeler ise: 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 26, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 52 ve 54. maddelerdir.

Türkçeye uyarlanan Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin nihai halinde (Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin nihai halindeki maddelere ilişkin örnekler için Bkz. EK-J), Öz farkındalık olarak adlandırılan birinci faktörün altında yer alan maddeler, bireyin yazma becerisine ilişkin hislerine, yeteneklerine, yazma becerisinin gerekliliklerine ve yazma stratejilerine ilişkin bilgisine yönelik farkındalığı ile ilgilidir.

Öz düzenleme olarak adlandırılan ikinci faktördeki maddeler, bireyin yazmaya başlamadan önce planlamaya yönelik yaptıkları, yazma sürecinde kendini denetlemesi, yazma sonrasında değerlendirme yapması ve ihtiyaç halinde yardım talebinde bulunması ile ilgilidir.

Öğrenme alanları olarak adlandırılan üçüncü faktördeki maddeler ise, yazma becerisinde başarılı olmak için yapılması ve bilinmesi gerekenlere, yazma sürecinde ana dili ve kaynakların kullanımına yönelik öğrenme alanlarını içeren ifadelerden oluşmaktadır.

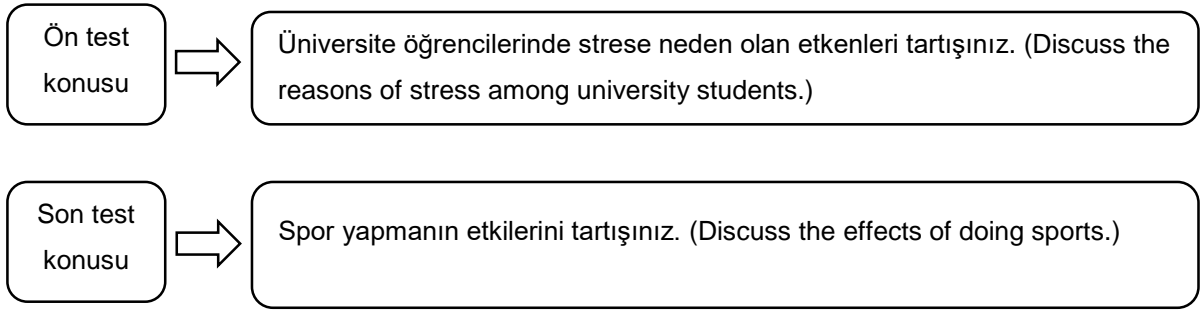
Ölçeğin puanlandırılması

Türkçeye uyarlanan Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği beşli Likert tipi bir ölçektir. Öğrencilerden maddelerle ilgili görüşlerini “kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum-kısmen katılmıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” tepki kategorileri doğrultusunda belirtmeleri istenmektedir. Ölçekte yer alan maddeler, “kesinlikle katılıyorum” kategorisinin işaretlenmesi durumunda 5 puan, “katılıyorum” kategorisi 4 puan, “kısmen katılıyorum-kısmen katılmıyorum” 3 puan, “katılmıyorum” 2 puan, “kesinlikle katılmıyorum” kategorisinin işaretlenmesi durumunda ise 1 puan olarak puanlandırılmıştır. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ise olumlu maddelerin tersine puanlandırılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi forumu çalışmaya katılan öğrencileri tanımaya yönelik bilgileri elde etmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu kapsamda kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, mezun oldukları lise türü, üniversitede öğrenim görmekte oldukları bölüm ve İngilizcedeki dört dil becerisindeki yeterliklerine ilişkin algılarına yönelik sorular bulunmaktadır (Bkz. EK-K).

Kompozisyon yazma sınavları. Çalışma bağlamında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere dönem başında ve sonunda kompozisyon yazma sınavları yapılmıştır.

Kompozisyon yazma sınavlarının konuları aşağıdaki şekilde verilmiştir:



Şekil 4. Öğrencilere ön test ve son test olarak verilen kompozisyon yazma sınavlarının konuları

Ön test ve son test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavları için öğrencilere 60 dakika süre verilmiştir ve sınıfta yaklaşık (+/-50) 300 kelimelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Kompozisyon yazma sınavları değerlendirilirken norma ve ölçüte dayalı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Norma dayalı değerlendirmede, bir öğrencinin yazma sınavı diğer öğrencilerin yazma sınavları ile karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Ölçüte dayalı değerlendirme yöntemleri ise daha çok tercih edilmekte ve üç kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler: bütüncül, analitik ve temel özelliklere (bağlama ya da konuya) göre değerlendirilmez (Hyland, 2003).

Bu değerlendirme yöntemleri uygulanırken rubrik olarak adlandırılan dereceli puanlama anahtarlarından faydalanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan rubrikler bütüncül ve analitik rubriklerdir. Bütüncül rubrikler performans sonucu ortaya çıkan ürün ile ilgilidir ve bütüncül rubrikler kullanıldığında yazıya tek bir not verilmektedir. Ancak kullanımı kolay olmasına karşın, yazıyı tek bir notla değerlendirmek öğretmenin öğrenciye tanıyıcı dönüt vermesine ve kendisi için geri bildirim almasına imkân

vermemektedir. Analitik rubrikler ise, süreç ya da ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanması ile ilgilidir. Analitik rubriklerle öğrencinin yazısı, içerik, organizasyon, dil kullanımı, mekanik gibi açılardan ayrı ayrı notlandırılmaktadır. Analitik rubrik kullanan puanlayıcılar her bir kategori için ayrı bir puan verdikleri için öğrencilerin hataları hakkında daha detaylı ve tanılayıcı bilgi elde edilmektedir. Yazma becerisinin farklı yönleri farklı hızda geliştiği için de yabancı dilde yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik rubriklerin daha kullanışlı ve uygun olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeplerle, analitik rubriklerin kullanımı zaman alan bir süreç gerektirdiği halde, hem daha güvenilirdir hem de daha çok tercih edilmektedir (Cushing Weigle, 2009; Hyland, 2003). Bunların yanı sıra, yapılan araştırmalar, konu ile ilgili eğitim almış iki ya da daha çok okuyucu tarafından değerlendirilen yazma sınavlarına verilen puanların güvenilirliğinin daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Hyland, 2003). Bu bilgilerin ışığında bu çalışma kapsamında da öğrencilerin kompozisyon yazma sınavları iki farklı öğretim elemanı (Bkz. EK-D: U7, U8) tarafından ve analitik rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yazma sınavlarının değerlendirildiği süreci etkileyen iki önemli faktörden daha söz etmek mümkündür. Bu etkenler:

1. kullanılan rubriğin niteliği,
2. değerlendirme sürecinde yer alan kişilerin rubriği ne kadar başarılı bir şekilde kullandığı ile ilgilidir.

Bu sebeple, öğrencilerin yazma sınavlarının değerlendirilmesi için uygun bir analitik rubrik seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaç ile ilk olarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini değerlendirmede kullanılan rubrikler incelenmiştir. Alan yazın tarandığında Jacobs, Zinkgrap, Wormuth, Hartfiel ve Hughey (1981) tarafından geliştirilen ve içerik, organizasyon, kelime bilgisi, dil kullanımı ve mekanik olmak üzere beş kategoriden ve her bir kategorinin altında dört farklı derecelendirme düzeyinden oluşan rubriğin en çok tercih edilen rubriklerden biri olduğu belirlenmiştir.

Jacobs, ve diğerleri tarafından geliştirilen rubriğin en büyük avantajları, farklı notlayıcıların rubriği kullanarak verdiklerin notların arasında tutarlılık olması ve TOEFL gibi standart bir sınavdan öğrencilerin aldıkları notlar ile söz konusu rubrik kullanılarak puanlanan kâğıtlara verilen notların yüksek derecede tutarlı olmasıdır. Bu sebeplerle

de rubriğin iç ve dış geçerliliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür (Bacha, 2001; Brooks, 2012).

Söz konusu rubrik, Connor-Linton ve Polio (2014) tarafından ele alınmış ve yeniden düzenlenmiştir. Connor-Linton ve Polio (2014) tarafından yeniden düzenlenen rubrik, orijinal rubrik gibi beş kategori içermektedir ancak her bir kategorinin altında bulunan tanımlayıcılarda bazı değişiklikler yapılmıştır. Connor-Linton ve Polio (2014) tarafından yapılan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten deneyimli yazma öğretmenlerine 72 öğrencinin üçer adet kompozisyonu verilmiştir. Bu üç kompozisyon öğrencilerin bir dönem içinde üç farklı zamanda yazmış oldukları kompozisyonlardır. Öğretmenlerden, öğrencilerin kompozisyonlarını nitelik açısından değerlendirmeleri istenmiştir ve öğretmenler yorumlarını yaparlarken sesleri kaydedilmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, 72 öğrenciden 21 öğrenci dönem boyunca yazma becerileri açısından önemli bir ilerleme kaydetmiştir. Araştırmacılar, bu 21 öğrenci için öğretmenlerin yaptıkları yorumları yazıya dökerek incelemişlerdir. Bu yorumlara dayalı olarak Jacobs ve diğerleri (1981) tarafından geliştirilen rubrik yeniden gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmak suretiyle iyileştirilmiştir. Hangi rubriğin daha geçerli ve güvenilir olduğunu belirlemek amacıyla da hem gelişme gösteren hem de gelişme göstermeyen gruptaki öğrencilerin kompozisyonları hem orijinal rubrik hem de yeniden düzenlenen rubrik kullanılarak notlandırılmıştır. Sonuçlar, yeniden düzenlenen rubriğin notlayıcılar arası güvenilirliğinin daha iyi olduğunu ve dönem boyunca gelişme gösteren ve göstermeyen öğrencileri ayırt etmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeplerle bu çalışma bağlamında da, Connor-Linton ve Polio (2014) tarafından yeniden düzenlenen rubriğin kullanılmasına karar verilmiştir (Analitik rubrik için Bkz. EK-L).

Değerlendirme sürecini etkileyen ikinci faktör ile ilgili olarak ise, öğretim elemanlarının rubriği başarılı bir şekilde kullanabilmesini mümkün kılmak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavlarının değerlendirilmesi sürecinde yer alan iki öğretim elemanı ile bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kompozisyon yazma sınavlarını değerlendirme sürecine başlamadan önce, değerlendirme sürecinde yer alan iki öğretim elemanı (Bkz. EK-D: U7, U8) ve çalışmayı yürüten araştırmacı seçilen rubriği birlikte incelemişlerdir ve puanlama sürecinin nasıl işleyeceği ile ilgili fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Daha sonra rubrik ile ilgili pilot çalışma yapmak amacıyla 2018-2019 Güz döneminde, araştırmanın değerlendirme sürecine dâhil olmayan bir öğretim elemanının önceden not verdiği 20 öğrencinin sınav kâğıtları ele alınarak üzerinde çalışılmıştır. Değerlendirme sürecinde yer alan iki öğretim elemanı seçilen rubriği kullanarak kâğıtlara ayrı ayrı not vermişlerdir. Bu sayede hem rubriğin denenmesi hem de notlayıcılar arasındaki paralelliğin test edilmesi mümkün olmuştur. Rubrik kullanılarak verilen notların çok yakın olduğu ve rubriğin pratik, etkili ve işlevsel olduğunu belirlenmiştir.

Rubriğin pilot çalışması tamamlandıktan sonra 2018-2019 Bahar döneminde derslerin başlamasıyla deneysel çalışma da başlatılmıştır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere dönem başında ve sonunda uygulanan kompozisyon yazma sınavları, değerlendirme sürecinde yer alan iki öğretim elemanı (Bkz. EK-D: U7, U8) tarafından Connor-Linton ve Polio (2014) tarafından düzenlenen ve bu çalışmada kullanılmak üzere pilot çalışması yapılan rubrik kullanılarak ayrı ayrı değerlendirilip notlandırılmıştır (Öğrencilerin kompozisyon yazma sınavlarına ilişkin örnekler için Bkz. EK-N).

Görüşme formu. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından birisi görüşme formudur. Bu çalışmada, görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerin yapıma amacı, öğrencilerin yazma becerileri, kendilerine verilen yazma stratejileri eğitimi ve bu eğitimin yazma becerilerine etkisi hakkında derinlemesine bilgi elde etmektir. Görüşme tekniğinde süreç, araştırmacının katılımcılara sorular yöneltmesi ve katılımcıların verdikleri cevapları kaydetmesi şeklinde işlemektedir. Daha sonra kaydedilen veriler yazıya aktarılmakta ve incelemeye uygun hâle getirilmektedir. Görüşme tekniğinin, yapılandırılmamış, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç türü bulunmaktadır (Ekiz, 2009).

Bu çalışmada, hem önceden belirlenmiş sorular olması hem de görüşmeye esneklik imkânı sağlaması nedeni ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Çalışma bağlamında kullanılmak üzere bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından 12 maddeden oluşan bir taslak hazırlanmış ve Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir uzmandan ve İngiliz Dili Eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir uzmandan (Bkz. EK-D: U1, U4) görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme formunda 10 ana soruya

yer verilmiş ve her soru için ayrıntıya, açıklamaya ya da aydınlatmaya yönelik sondalar eklenerek forma son şekli verilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu EK-C'de verilmiştir. Bu form kullanılarak üstbilişsel strateji eğitimi alan deney grubu öğrencileri arasından seçilen üç öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur.

Gözlem formu. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için kullanılan bir diğer veri toplama aracı gözlem formudur. Bu araştırmada gözlem formu kullanılarak gerçekleştirilen gözlemlerde, gözlemi yapan kişinin gözlemleyeceği gruba dâhil olmadan dışarıdan gözlem yaptığı (Ekiz, 2009) katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır.

Öncelikle çalışma bağlamında kullanılmak üzere bir gözlem formu hazırlanmıştır ve Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir uzmandan ve İngiliz Dili Eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir uzmandan (Bkz. EK-D: U2, U3) görüş alındıktan sonra formda gerekli düzenlemeler yapılarak gözlem formunun nihai hali oluşturulmuştur (Bkz. EK-Ç). Yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile ilgili gözlem, söz konusu form kullanılarak yapılmıştır.

Padlet uygulaması. Çalışmada, öğrenenlerin bakış açısından sürece yönelik anlamlara ulaşmak ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerde çeşitleme yaratmak üzere yansıtıcı öğrenen günlüklerinin kullanılması hedeflenmiştir ancak ilk yapılan pilot çalışmada öğrencilerin günlüklerini düzenli tutmadıkları, günlük girişlerini yapmadıkları gözlenmiştir. Bu durumu değiştirebilmek için yapılan ikinci pilot çalışmada, öğrencilerden bazı derslerde “Padlet” uygulaması (Padlet, eğitim ortamlarında kullanılan panoların dijital karşılığıdır.) ile telefonlarını kullanarak araştırmacının yönlendirici sorularına yanıt vermek suretiyle neler öğrendiklerini, öğrendikleri ile ilgili düşüncelerini ve neler hissettiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerin bu uygulamayı kullanmakta istekli oldukları deneyimlendiği için bu veri toplama aracının nihai çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Dijital pano uygulaması olarak adlandırılan Padlet uygulaması (<https://tr.padlet.com>), öğretmenler tarafından sınıfta işlenecek konu ile ilgili önceden hazırlık yaparak önemli bölümleri sunmak, kavram haritaları gibi desteklerin kullanılması suretiyle konunun anlaşılmasını kolaylaştırmak, ilave okuma listesi paylaşmak gibi amaçlarla kullanılabilir. Padlet uygulaması öğrencilerin derse

aktif katılımını sağlamak, hem eğlenmelerini hem de etkileşimde bulunmayı sağlamak için beyin fırtınası yaptırmak, tartışmalar gerçekleştirmek, görüş almak gibi amaçlarla da kullanabilmektedir. Bunların yanı sıra Padlet uygulaması, öğrencilere verilen proje ödevlerinde kullanılabilir. Bu uygulama ile öğrencilerin ödevlerini elden teslim etmelerine gerek kalmamakta, öğretim elemanları Padlet uygulamasına giriş yaparak ödevleri değerlendirebilmekte ve dönüt verebilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada Ankara’da bir devlet üniversitesinde İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersini alan ikinci sınıf öğrencilerine dönem başında ve dönem sonunda verilen kompozisyon yazma sınavları ve “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ile sınıf içi gözlemlerden, gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve Padlet uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak analizler yapılmıştır.

Tablo 14’te, her bir araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik olarak kullanılan veri toplama araçları ve toplanan verilerin analiz edilme yöntemi gösterilmiştir.

Tablo 14

Araştırma Sorularına İlişkin Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz Süreçleri

	Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
NİCEL ANALİZ	1. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi; a. akademik yazma başarıları nasıldır? b. akademik yazma başarısı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Kompozisyon Yazma Sınavları	t-testi
	2. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi; a. yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları nedir? b. yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeği ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	t-testi
	3. Üstbilişsel strateji eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile üstbilişsel strateji eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? a. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? b. Kontrol grubu öğrencilerinin dönem başı ve dönem sonu akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır? c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Kompozisyon Yazma Sınavları	t-testi

	<p>4. Üstbilişsel strateji eğitiminin verildiği deney grubu öğrencileri ile strateji eğitimi verilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?</p> <p>a. Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?</p> <p>b. Kontrol grubu öğrencilerinin dönem başı ve dönem sonu Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?</p> <p>c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?</p>	Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	t-testi
NİTEL ANALİZ	<p>5. Deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrası üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamaları ve kendi akademik yazma becerilerinin gelişimine ilişkin görüşleri nasıldır?</p>	Görüşme Formu Gözlem Formu Padlet Uygulaması	İçerik Analizi

Nicel Verilerin Analizi. İlk olarak çalışma kapsamında toplanan nicel verilerin analizine ilişkin yöntemin belirlenmesi adına normallik testleri yapılmıştır. Araştırmalarda katılımcı sayısının 50'nin altında olması durumunda normallik sınaması Shapiro-Wilk testi ile yapılmaktadır (Alpar, 2012). Bu sebeple bu çalışma bağlamında, verilerin normalliği Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavlarından aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş; yapılan analiz sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puanları incelendiğinde de, benzer şekilde ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin normallik testi yapılmış; deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının normal dağılım göstermediği, son test puanlarının ise normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının ise normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kompozisyon yazma sınavı puanlarına ilişkin normallik testi sonuçlarına göre gruplar arası ve gruplar içi ön test ve son test puan karşılaştırmalarında parametrik testler kullanılmıştır. Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanlarının karşılaştırılmasında ise, gruplar arası puan

karşılaştırmalarında parametrik olmayan testler kullanılmıştır; gruplar içi karşılaştırmalar ise, deney grubu için parametrik olmayan testler ile, kontrol grubu için ise, parametrik testler ile yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi. Araştırmanın nitel verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara, temalara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılan içerik analizi, derinlemesine bir analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma bağlamında, deney grubu öğrencileriyle aldıkları eğitim sonrası, üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarına ve kendi akademik yazma becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılan görüşmelerin ve Padlet uygulaması ile elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda veriler, (1) verilerin kodlanması; (2) temaların bulunması; (3) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve (4) bulguların yorumlanması olmak üzere toplam dört aşamada gerçekleştirilen içerik analiz süreci ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel veri analizinin aşamaları ve bu aşamalarda gerçekleştirilen işlemler Tablo 15'te açıklanmıştır.

Tablo 15

Nitel Veri Analizinin Aşamaları

Nitel Veri Analizinin Aşamaları	İşlemler
1. Verilerin kodlanması	Araştırmanın deney grubu öğrencileri ile aldıkları eğitim sonrası, üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarına ve kendi akademik yazma becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden ve Padlet uygulamasından elde edilen veriler incelenerek kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler belirlenmiş ve bu bölümlerin kavramsal açıdan ne anlam ifade ettiği bulunarak tanımlayıcı isimler (kodlar) verilmiştir (Öğrenci görüşlerine ilişkin örnek veri analizi için Bkz. EK-M). Bu suretle bir kod listesi oluşturulmuştur. Tüm veri seti incelenerek veri setinin farklı bölümlerinde yer alan benzer anlama sahip veriler bu listeye göre isimlendirilmiştir. Bu süreçte, araştırma soruları göz önünde bulundurulmuştur.
2. Temaların bulunması	Belirlenen kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve ortak özellikler belirlenerek aralarında anlamlı ilişkiler kurulması suretiyle daha genel olan temalar bulunmuştur (Öğrenci görüşlerine ilişkin belirlenen kodlar ve alt temalar için Bkz. Şekil. 5). Tema sayısının fazla olduğu tespit edildiği için bir üst düzey kodlama yapılarak daha genel düzeydeki temalar oluşturulmuştur. Böylece, temalar, alt temalar ve kodlar belirlenmiştir.
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi	Veri setinin farklı bölümlerinde yer alan ve aynı kod ve temaların altında yer alması gereken veriler belirlenmiştir. Veri setinin tamamı incelenerek veriler belirlenen kodların ve temaların altına

	yerleştirilmiştir. Bulguların ilk elden okuyucuya sunulması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
4. Bulguların yorumlanması	Araştırmacı tarafından, bulgular ve bulgular arası ilişkiler, çıkarılan sonuçlar ve sonuçların önemine ilişkin yorumlar yapılmıştır.

Tablo 15'te özetlenen nitel veri analizi sürecine, ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler yazıya dökülerek başlanmıştır. Bilgisayar ortamında yazılı olarak dökümü yapılan görüşmelerin ve Padlet uygulamasından çıktısı alınan verilerin tamamı, araştırmacı tarafından öncelikle birkaç defa okunmuştur. Her katılımcıya yöneltilen sorulara verilen cevaplar bir bütün halinde okunduktan sonra, her bir soruya verilen yanıtlar belirlenerek ilgili sorunun altına yerleştirilmek suretiyle sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Böylece, hem ses kayıt cihazı ile kaydedilen ve yazılı dökümü yapılan veriler hem de Padlet verileri sorulara göre sınıflandırılmıştır. Nitel analizin güvenilirliğini sağlamanın önemli koşullarından biri, kodlama sürecini, araştırmacının bir alan uzmanı ile birlikte yürütmesi; veri setinin sadece araştırmacı tarafından değil; başka bir uzman ya da uzmanlar tarafından da kodlanmasının sağlanması ve kodlayıcılar arası uyumun incelenmesidir (Creswell, 2007). Bu çalışma bağlamında da, güvenirliliğin sağlanması amacıyla veriler, araştırmacı ve bir alan uzmanı (Bkz. EK-D: U9) tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde kodlamaya tabi tutulmuştur. İlk olarak, veri setinin bir kısmı araştırmacı ve alan uzmanı tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Gerçekleştirilen kodlama sürecinin ardından, araştırmacı ve alan uzmanı bir araya gelerek kodları, kodlara verdikleri isimleri, metnin hangi kısmına hangi kodun atandığını incelemişlerdir. Bu inceleme neticesinde, bir kod listesi oluşturulmuştur ve araştırmacı ile alan uzmanı tarafından söz konusu kod listesi kullanılarak geri kalan veri seti kodlanmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra her iki kodlayıcının yaptıkları tüm kodlamalar bir araya getirilerek ortaya çıkan kodlama benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki tutarlılığı tespit etmek belirlemek için uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Alan yazın incelendiğinde, nitel çalışmalarda, kodlayıcıların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki uyumun %70 ve üzeri olduğu durumlarda, yeterli düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olduğuna (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yönelik ve kodlayıcılar arası en az %80 uyum olması gerektiğine (Creswell, 2007) yönelik görüşler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada, araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar için hesaplanan uyum yüzdesinin, %85,7 olduğu belirlenmiştir. Belirlenen kodların içinde yer alan iki kod üzerinde görüş ayrılığı olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu iki kod ile ilgili olarak araştırmacı ve alan uzmanı

fikir alış verişinde bulunmuştur ve tartışmalar neticesinde görüş birliği sağlanmıştır. Yapılan kodlamaların iyi bir uyum yüzdesine sahip olduğunun tespit edilmesinin ardından aynı süreç tekrarlanarak araştırmacı ve alan uzmanı tarafından birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Kodların bir araya getirilmesi suretiyle belirlenen temaların sayısının fazla olduğu durumlarda bir üst düzey kodlama yapılması, daha genel düzeydeki temaların belirlenmesi ve tema, alt tema ayrımının yapılması mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, bir üst düzey kodlama yapılmak suretiyle daha genel düzeydeki temalar belirlenmiştir. Böylece, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Temaların belirlenmesi sürecinde, “iç tutarlık” ve “dış tutarlık” ilkelerine dikkat edilmesi büyük önem taşımaktadır. İç tutarlık, belirlenen temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturması ile ilgilidir; dış tutarlık ise birbirinden farklı olan temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturması ve tüm veri setini etkili bir biçimde temsil ederek açıklaması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, belirlenen temaların altındaki verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ve veri setinin farklı bölümlerini yeterli biçimde temsil edip etmediği araştırmacı ve birlikte çalıştığı bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Belirlenen kodlar, alt temalar ve temalar tablolar halinde düzenlenerek sunulmuştur. Hazırlanan tema, alt tema ve kod tabloları bir alan uzmanı (Bkz. EK-D: U9) tarafından incelenmiş ve alan uzmanının verdiği dönütler doğrultusunda tartışılarak şekillendirilmiştir. Kodların veri setinde ne sıklıkta yer aldığının sayılarak frekans hesaplanması nitel araştırmanın doğasına ters bir işlem olduğundan (Creswell, 2007), kodlar için frekans ve yüzde hesabı yapılmamıştır. Son olarak ise, veriler, temalara, alt temalara ve kodlara göre betimlenerek doğrudan alıntı yapılmak suretiyle yorumlanmıştır.

Araştırmada, gözlem formuyla elde edilen verilerle ise, öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarına ilişkin genel bir yoruma gidilmiştir. Gözlem formu kullanılarak gerçekleştirilen gözlemler dönem boyunca üç defa tekrarlanmıştır. Birinci gözlem, öğrenciler ön test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavında verilen konu ile ilgili olarak kompozisyonlarını yazarlarken; ikinci gözlem eğitimin beşinci haftasında sınıfta kompozisyon yazarlarken; son gözlem ise öğrenciler son test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavında verilen konu ile ilgili olarak kompozisyonlarını yazarlarken gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu ile, öğrencilerin

İngilizce yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji kullanımları “Gözlendi” ve “Gözlenmedi” olmak üzere iki düzeye göre değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından, öğrencilerin sınıf ortamında üstbilişsel strateji kullanımlarına yönelik olarak alan notları da tutulmuştur. Gözlem formu aracılığı ile elde edilen verilerden, diğer verilerin yorumlanması sürecinde gözlem notlarından alıntılar yapılarak faydalanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirliği. Nitel verilerin geçerliğini sağlamak için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır (Creswell, 2007). Bu hususlar aşağıda özetlenerek verilmiştir:

- Uzun süreli gözlemler yapılması
- Veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi
- Araştırmacının rolünün ve sürece dair ön yargılarının ya da varsayımlarının tanımlanması
- Katılımcıların araştırmanın bulgularına ve yapılan yorumlara ilişkin görüşlerinin alınması
- Sonuçların transfer edilebilirliğinin sağlanması için bağlamın ayrıntılı biçimde betimlenmesi
- Uzman görüşü alınması

Bu araştırma bağlamında da, nitel verilerin geçerliğinin sağlanması adına veri toplama araçları çeşitlendirilmiştir. Araştırmanın nitel verileri, gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Padlet uygulaması ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçların transfer edilebilirliğini sağlamak adına, katılımcılara ve araştırmanın gerçekleştirildiği bağlama yönelik ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Bunun yanı sıra, uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, araştırma bağlamında kullanılan görüşme formunun oluşturulması, gözlem formunun hazırlanması sürecinde ve nitel veriye yönelik bulguların, yapılan yorumların ve ulaşılan sonuçların veri tarafından desteklenip desteklenmediğine ilişkin alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmada, güvenirliğin sağlanması için dikkat edilmesi gerekenler ise şunlardır (Creswell, 2007):

- Ayrıntılı biçimde alan notu tutulması

- Ses kaydı alınması ve kayıtların yazıya dökülmesi
- Kodlayıcılar arası uzlaşının belirlenmesi

Bu araştırma bağlamında da, nitel verilerin güvenilirliğinin sağlanması adına, araştırmacı tarafından yapılan gözlemler esnasında alan notları da tutulmuştur. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerin katılımcıların onamı alınarak ses kaydı alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeleri takiben kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve yazılı bir metin haline dönüştürülmüştür. Görüşmelerden ve Padlet uygulamasından elde edilen veriler, araştırmacının yanı sıra bir alan uzmanı tarafından daha analiz edilmiş ve kodlayıcılar arasında uzlaşısı sağlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde; araştırma sorularını yanıtlamak amacı ile toplanan verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi neticesinde ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Deneysel İşlem Öncesi Akademik Yazma Başarısı

Deneysel işlem öncesi akademik yazma başarılarını belirlemek amacı ile ilk olarak çalışmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test olarak yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlar belirlenmiş ve ortalamalar hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test puan ortalamaları Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test Puan Ortalamaları

Grup	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Deney grubu	30	40.00	70.00	52.63	8.33
Kontrol grubu	31	40.00	68.00	54.83	7.38

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test not ortalamalarının 52.63; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının ise 54.83 olduğu gözlenmektedir.

Akademik yazma başarısının gruplara göre (deney ve kontrol grupları) fark gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ise, öğrencilerin “kompozisyon yazma sınavı ön test puan ortalamalarının karşılaştırılması” yapılmıştır. Öğrencilere ön test olarak verilen kompozisyon yazma sınavı puanları “Bağımsız Gruplar için t-Testi” ile karşılaştırılmıştır. Yapılan “Bağımsız Gruplar için t-Testi” sonuçları Tablo 17’de verilmiştir:

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	\bar{X}	ss	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Deney Grubu	30	52.63	8.33	-1.09	59	.27
Kontrol Grubu	31	54.83	7.38			

Tablo 17’de verilen, “Bağımsız Gruplar için t-Testi” sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Böylece üstbilişsel strateji eğitimi öncesinde yazma başarısı bakımından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu sonucuna varılmıştır.

Deneyel İşlem Öncesi Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık

Öğrencilerin dönem başındaki yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile ilk olarak çalışmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinden aldıkları ön test puanlar belirlenmiş ve ortalamalar hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puan ortalamaları Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test Puanları

Grup	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	ss
Deney grubu	30	58.00	128.00	85.63	18.51
Kontrol grubu	31	59.00	120.00	86.77	18.41

Tablo 18 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi üstbilişsel farkındalık ölçeği ön test ortalamalarının 85.63; kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının ise 86.77 olduğu gözlemlenmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlendiği için Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir

fark olup olmadığının belirlenmesi amacı ile, parametrik olmayan testlerden “Mann-Whitney U” testi yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Öz-farkındalık Ön test	Deney Grubu	30	27.26	6.81	30.87	926.00	461.00	-.05	.95
	Kontrol Grubu	31	27.70	7.62	31.13	965.00			
	Toplam	61	27.49	7.18					
Öz-düzenleme Ön test	Deney Grubu	30	35.56	9.76	29.10	873.00	908.00	-.82	.41
	Kontrol Grubu	31	36.96	7.95	32.84	1018.00			
	Toplam	61	36.28	8.84					
Öğrenme Alanları Ön test	Deney Grubu	30	27.80	4.24	32.92	987.50	407.50	-.83	.40
	Kontrol Grubu	31	22.09	5.33	29.15	903.50			
	Toplam	61	22.44	4.80					
Ön test Toplam Puan	Deney Grubu	30	85.63	18.51	30.48	914.50	449.50	-.22	.82
	Kontrol Grubu	31	86.77	18.41	31.50	976.50			
	Toplam	61	86.21	18.31					

Tablo 19’da verilen “Mann-Whitney U” testi sonuçları incelendiğinde, Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin üç alt boyutundan alınan puanlar ve ölçekten alınan toplam puanlar açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Bu bulgudan yola çıkarak yazma becerisi üstbilişsel farkındalık toplam puanları açısından da, grupların birbirine denk olduğunu söylemek mümkündür.

Yapılan analizler neticesinde, deney ve kontrol gruplarının hem akademik yazma başarıları bakımından hem de yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıkları bakımından birbirlerine denk oldukları belirlenmiştir.

DeneySEL İşlem Sonrası Akademik Yazma Başarısı

Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası akademik yazma başarılarını kıyaslamak için, ilk olarak öğrencilerin ön test ve son test olarak yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlar belirlenmiş ve ortalamalar hesaplanmıştır. Deney

grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 20’de verilmiştir:

Tablo 20

Deney Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanları

Ölçüm	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ön test	30	40.00	70.00	52.63	8.33
Son test	30	58.00	90.00	72.06	8.92

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ortalamalarının 52.63; son test ortalamalarının ise 72.06 olduğu gözlemlenmektedir.

Yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin verildiği deney grubu öğrencilerinin, kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “İlişkili Gruplar için t-Testi” yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21

Deney Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar için t-Testi Sonuçları

Ölçüm	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ön test	30	52.63	8.33	-17.57	29	.000**
Son test	30	72.07	8.93			

**p<.001

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test puan ortalamasının 52.63; son test puan ortalamasının ise 72.07 olduğu gözlemlenmektedir. Puan artışının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “İlişkili Gruplar için t-Testi” sonucu incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<.001). Bu bulgu dikkate alındığında, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin ardından, deney grubu öğrencilerinin yazma başarısının arttığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin dönem başı ve dönem sonu akademik yazma başarılarını kıyaslamak amacı ile de, ilk olarak öğrencilerin ön test ve son test olarak yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlar belirlenmiş ve ortalamalar hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanları

Ölçüm	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ön test	31	40.00	68.00	54.83	7.38
Son test	31	43.00	71.00	60.06	7.62

Tablo 22 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ortalamalarının 54.84; son test ortalamalarının ise 60.06 olduğu gözlemlenmektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla “İlişkili Gruplar için t-Testi” yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur:

Tablo 23

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar için t-Testi Sonuçları

Ölçüm	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Ön test	31	54.84	7.39	-12.03	30	.000**
Son test	31	60.06	7.62			

***p*<.001

Tablo 23 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ortalama puanının 54.84; son test puanının ise 60.06 olduğu gözlenmektedir. Puan artışının anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “İlişkili Gruplar için t-Testi” sonucu incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (*p*<.001). Bu bulgu dikkate alındığında, araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen, sadece “İngilizce Akademik Yazma Becerileri Dersi” için yükseköğretim

tarafından geliştirilen eğitim programı ile derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin de yazma başarısının arttığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik yazma başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ise, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı son test puanları karşılaştırılmıştır. Yazma becerisi üstbilişsel stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Gruplar için t-Testi” yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 24’te verilmiştir:

Tablo 24

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Sınavı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Grup	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Deney	30	72.07	8.93	5.65	59	.000**
Kontrol	31	60.06	7.62			

***p*<.001

Tablo 24’te sunulan üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı son test ortalama puanları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları gözlemlenmektedir. Yapılan “Bağımsız Gruplar için t-Testi” sonuçları incelendiğinde de, deney grubu ile kontrol grubunun puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu (*p*<.001) tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin yazma başarısının artmasını sağladığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

DeneySEL İşlem Sonrası Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Farkındalık

Deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanlarını kıyaslamak için, ilk olarak öğrencilerin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları incelenmiş ve ortalamalar hesaplanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 25’te verilmiştir:

Tablo 25

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları

Ölçüm	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ön test	30	58.00	128.00	85.63	18.51
Son test	30	97.00	158.00	126.50	14.58

Tablo 25 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ortalamalarının 85.63; son test ortalamalarının ise 126.05 olduğu gözlemlenmektedir.

Yapılan normallik testi sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlendiği için, deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testlerden “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur:

Tablo 26

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Ön test		Son Test			
	\bar{X}	<i>ss</i>	\bar{X}	<i>ss</i>		
	27.27	6.81	45.42	6.14		
Öz-farkındalık	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.78	.000**
	Pozitif Sıralar	30	15.50	465.00		
	Eşit	0				
	Toplam	30				
	Ön test		Son Test			
	\bar{X}	<i>ss</i>	\bar{X}	<i>ss</i>		
	35.57	9.77	53.00	7.01		
Öz-düzenleme	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.78	.000**
	Pozitif Sıralar	30	15.50	465.00		

		Ön test		Son Test		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
		22.80	4.25	26.77	3.76	
Öğrenme Alanları	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.63	.000**
	Pozitif Sıralar	28	14.50	406.00		
	Eşit	2				
	Toplam	30				
		Ön test		Son Test		
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	
		85.63	18.51	126.5	16.08	
Toplam Puan	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	
	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-4.78	.000**
	Pozitif Sıralar	30	15.50	465.00		
	Eşit	0				
	Toplam	30				

**p<.001

Tablo 26 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi” sonuçlarına göre, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.001$). Bu bulgu dikkate alındığında, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının arttığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Kontrol grubu öğrencilerinin dönem başı ve dönem sonu Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanlarını kıyaslamak amacı ile de, ilk olarak öğrencilerin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları incelenmiş ve ortalamalar hesaplanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 27’de verilmiştir:

Tablo 27

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları

Ölçüm	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
Ön test	31	59.00	120.00	86.77	18.41
Son test	31	64.00	139.00	96.48	20.59

Tablo 27 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ortalamalarının 86.77; son test ortalamalarının ise 96.48 olduğu gözlemlenmektedir.

Yapılan normallik testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlendiği için, kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik testlerden “İlişkili Gruplar için t-Testi” yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Gruplar için t-Testi Sonuçları

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öz-farkındalık	Ön test	31	27.71	7.62	-7.41	30	.000**
	Son test	31	31.65	8.21			
Öz-düzenleme	Ön test	31	36.97	7.96	-6.52	30	.000**
	Son test	31	41.00	9.03			
Öğrenme Alanları	Ön test	31	22.09	5.34	-4.97	30	.000**
	Son test	31	23.84	5.57			

Toplam Puan	Ön test	31	86.78	18.42	-9.37	30	.000**
	Son test	31	96.48	20.59			

**p<.001

Kontrol grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “İlişkili Gruplar için t-Testi” sonucu incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir (p<.001). Bu bulgu dikkate alındığında, müdahale edilmeyen (araştırmacı tarafından yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi verilmeyen, “İngilizce Akademik Yazma Becerileri Dersi” için yüksekokul tarafından geliştirilen eğitim programı ile derslerin işlendiği) kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının arttığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencileri ile üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ise, “Bağımsız Gruplar için t-Testi” yapılmıştır. Testin sonuçları Tablo 29’da verilmiştir:

Tablo 29

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öz-farkındalık Son test	Deney	30	46.00	5.30	8.13	51.54	.000**
	Kontrol	31	31.65	8.21			
Öz-düzenleme Son test	Deney	30	53.50	6.54	6.20	54.72	.000**
	Kontrol	31	41.00	9.03			
Öğrenme Alanları Son test	Deney	30	27.00	3.60	2.64	51.57	.011*
	Kontrol	31	23.84	5.57			

Son test Toplam Puan	Deney	30	126.50	14.59	6.58	54.11	.000**
	Kontrol	31	96.48	20.59			

*p<.05

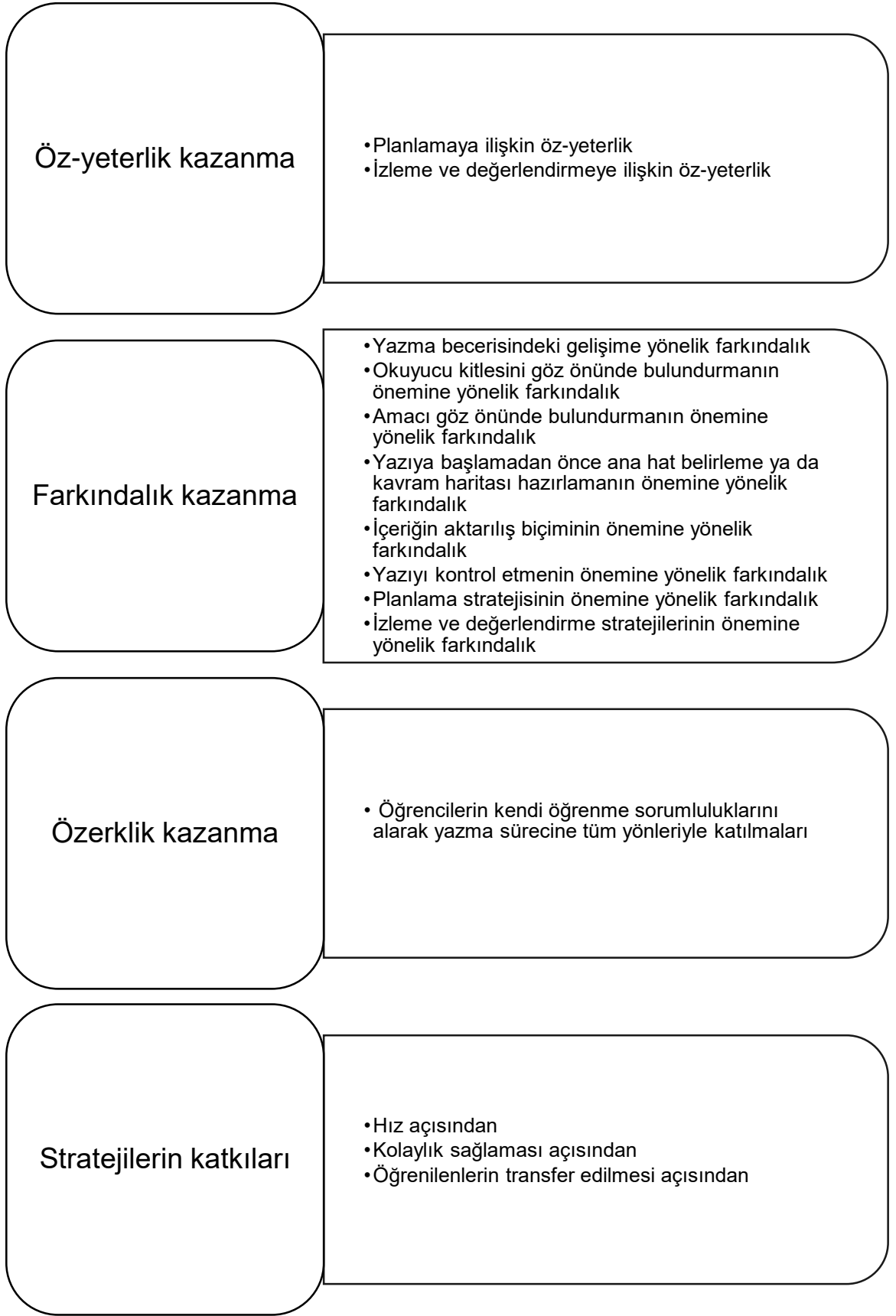
**p<.001

Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile, müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar için t-Testi” sonuçları incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (p<.001). Bu bulgu dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerine verilen yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını arttırmada önemli bir etken olduğunu söylemek mümkündür.

Akademik Yazma Becerisinin Gelişimine İlişkin Görüşler

Deney grubu öğrencilerinin aldıkları eğitim sonrası üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamaları ve kendi akademik yazma becerilerinin gelişimine yönelik görüşlerine ilişkin daha derinlemesine veri elde etmek amacıyla deney grubu öğrencileri arasından seçilen üç öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve Padlet uygulaması kullanılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin verildiği deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler ve Padlet uygulaması yoluyla elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Padlet uygulaması kapsamında elde edilen veriler analiz edilerek, kodlar belirlenmiş ve gruplanmış, kodlardan alt temalar oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerine ilişkin belirlenen kodlar ve alt temalar Şekil 5’te verilmiştir:



Şekil 5. Öğrenci görüşlerine ilişkin belirlenen kodlar ve alt temalar

Elde edilen veriler analiz edilerek, kodların belirlenmesi, gruplanması ve kodlardan alt temaların oluşturulmasının ardından alt temalardan da temalar oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında, öğrencilerin aldıkları eğitim sonrası, üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarına ve kendi akademik yazma becerilerinin gelişimine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla gerçekleştirilen görüşmelerin ve Padlet uygulamasından elde edilen verilerin analizi neticesinde; 1) Kendi gelişimine bakış, 2) Stratejilere bakış olmak üzere iki tema belirlenmiştir. “Kendi gelişimine bakış” temasının altında ise, “Öz-yeterlik kazanma”, “Farkındalık kazanma” ve “Özerklik kazanma” alt temaları yer almaktadır. Kendi gelişimine bakış temasının, öz-yeterlik kazanma alt temasında, öğrencilerin, uygulanan program bağlamında öğrendikleri stratejileri kullanmaktaki başarıları açısından öz-değerlendirmeleri; farkındalık kazanma alt temasında, öğrencilerin üstbilişsel strateji eğitimi almadan önce ve eğitimini aldıktan sonra yazma becerisine yönelik performansları ile ilgili duyguları, düşünceleri, değerlendirmeleri, nitelikli bir akademik yazı ortaya çıkarabilmek için dikkat etmeleri gerekenlere (okuyucu kitlesi, amaç, ana hat ya da kavram haritası hazırlama, içeriğin aktarılış biçimi, yazıyı hem süreçte hem de tamamladıktan sonra kontrol etme) yönelik farkındalıkları, ve yazma becerisi bağlamında kullanılan üstbilişsel stratejilerin (planlama, izleme, değerlendirme) önemine ve faydalarına ilişkin ifadeleri; özerklik kazanma alt temasında da, öğrencilerin, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak yazma sürecine tüm yönleriyle katılmalarını sağlaması ile ilgili ifadeleri ele alınmıştır.

İkinci tema olan “Stratejilere bakış” temasının, “Stratejilerin katkıları” alt temasında ise, öğrencilerin, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğretilen stratejilerin olumlu etkileri ile ilgili açıklamaları ele alınmıştır. Bu bağlamda, stratejilerin, öğrencilerin yazma ve yazıyı tamamlama hızına olan olumlu etkileri, stratejilerin, yazma sürecini kolaylaştırma açısından etkileri ve öğrenilenlerin öğrencilerin başka derslerine ve özel hayatlarına olan olumlu etkileri ile ilgili öğrenci ifadeleri ele alınmıştır.

İçerik analizi sonucu elde edilen bulgular, söz konusu temaların altında, her alt temaya ilişkin kodlara yönelik tablolar oluşturulmak suretiyle sunulmuştur. Öğrencilerin konu ile ilgili belirttikleri görüşleri herhangi bir düzenlemeye tabi tutulmadan, doğrudan alıntılar yapılması suretiyle sunulmuştur.

Belirlenen iki temadan ilki “Kendi gelişimine bakış” teması, ve “Öz-yeterlik kazanma”, “Farkındalık kazanma”, “Özerklik kazanma” alt temalarıdır. “Kendi gelişimine bakış” temasının, “Öz-yeterlik kazanma”, “Farkındalık kazanma”, “Özerklik kazanma” alt temalarına ilişkin kodlar Tablo 30’da verilmiştir:

Tablo 30

Kendi Gelişimine Bakış Temasının Öz-yeterlik Kazanma, Farkındalık Kazanma ve Özerklik Kazanma Alt Temalarına İlişkin Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
KENDİ GELİŞİMİNE BAKIŞ	• Öz-yeterlik kazanma	<ul style="list-style-type: none"> • Planlamaya ilişkin öz-yeterlik • İzleme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik
	• Farkındalık kazanma	<ul style="list-style-type: none"> • Yazma becerisindeki gelişime yönelik farkındalık • Okuyucu kitesini göz önünde bulundurmanın önemine yönelik farkındalık • Amacı göz önünde bulundurmanın önemine yönelik farkındalık • Yazıya başlamadan önce ana hat belirleme ya da kavram haritası hazırlamanın önemine yönelik farkındalık • İçeriğin aktarılış biçiminin önemine yönelik farkındalık • Yazıyı kontrol etmenin önemine yönelik farkındalık • Planlama stratejisinin önemine yönelik farkındalık • İzleme ve değerlendirme stratejilerinin önemine yönelik farkındalık
	• Özerklik kazanma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak yazma sürecine tüm yönleriyle katılmaları

Tablo 30 incelendiğinde, İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin, yazma becerisinde planlama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik kazanmalarını sağladığı gözlemlenmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerden biri olan İrem planlama stratejisini kullanmaktaki başarısı açısından kendini şöyle değerlendirmiştir: “Artık planlama konusunda çok fazla bir eksiğim olduğunu düşünmüyorum. Planlamada sıkıntı yaşamadığımı düşünüyorum. Planlama yaparken nasıl yapacağım konusunda kafamda bir fikir oluşuyor. Onu takip ederek yazıyorum. O konuda güçlü olduğuma da inanıyorum...”. Benzer şekilde konuya ilişkin olarak bir diğer öğrenci (Padlet uygulamasında)

görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Planlama stratejisini başarılı bir şekilde kullandım ve herhangi bir sorunla karşılaşmadım aksine işimi kolaylaştırdı.”

İzleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmaktaki başarısı açısından kendini değerlendiren Gülin ise, görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yazımı devamlı kontrol ediyorum artık tabii ki. Eskiden izleme stratejisini kullanmıyordum ve yazımı süreçte kontrol etmiyordum ama artık ediyorum. Bitirdikten sonra tekrar kontrol yapıyorum. Kendim yazdığım için hatalar çok fazla gözüme de çarpmıyordu eskiden. Ama şimdi kontrol listelerini kullandığım için hataları kolayca görebiliyorum. Süreç içerisinde içerik açısından kontrol yapmam daha faydalı oldu. Eskiden dikkatim dağılıyordu alakasız cümleler yazıyordum. Ya unutuyordum bir şeyleri ya da yani cümlelerimi toparlamıyordum.”

Öğrencilerin gerçekleştirilen görüşmelerde ve Padlet uygulaması kapsamında ifade ettikleri görüşleri incelendiğinde, İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi bağlamında kendilerine öğretilen planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmak konusunda kendilerini yeterli ve başarılı buldukları belirlenmiştir.

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda, öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişimlerine ilişkin farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Bireysel görüşmelere katılan öğrencilerden İrem, üstbilişsel strateji eğitimi almadan önceki durumu ile eğitimi aldıktan sonraki durumunu kıyaslayarak görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Hiçbir şekilde doğru düzgün essay yazamıyordum eskiden. Hatta başlayıp siliyordum, ilerleyemiyordum. Şimdi büyük bir gelişme kaydettim bence. Yazılarım her açıdan daha nitelikli hale geldi... Beni essay yazabilir hale getirdiğiniz için teşekkür ederim hocam.”

Benzer şekilde Uğur, İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin, yazma becerisindeki gelişimine etkisine şöyle dikkat çekmiştir:

“Hatırlarsanız ilk kontrol ettiğinizde aaa ben bunu nasıl yapmışım diyordum. İçerikte bile problem vardı aslında. Aa bu aslında böyle değil ben bunu şöyle düşünmemiştim derken artık son kontrollerinizde siz de çok az düzeltme yapıyorsunuz. Bu da bana dersin ne kadar çok şey kattığını iyice gösteriyor.

Ben bu dersi almadan önce aslında düzgün yazdığımı düşünüyordum hatta muafiyet sınavından kaldığım için kızılıyordum. Farklı komplo teorileri olduğunu düşünüyordum işin içerisinde. Ama dersi aldıktan sonra fark ettim ki gerçekten akademik yazım anlamında büyük eksiklerim var ve her derste adım adım ne yapmam gerektiğini daha iyi öğrendim ve ilk derste verdiğim essay ile son derste verdiğim essay arasında büyük bir fark var. Kesinlikle daha anlaşılır ve daha akıcı yazılar ortaya çıkarıyorum. Eskiden koca bir soru işareti vardı kafamda. Neyi, nasıl yapacağımı bilmiyordum. Şu an için daha tatlı düşünceler var diyebilirim yani.”

Öğrencilerin, İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi almadan önceki ve sonraki performanslarına yönelik olarak kıyaslamalar yaptıkları ve uygulanan eğitimin, yazma becerilerinin gelişimine pek çok olumlu katkısı olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Öğrencilerin, hem yazma sürecini eskiden olduğu gibi zorlayıcı bulmadıklarını, kendilerini yazma konusunda daha rahat hissettiklerini, hem de kendilerine güvenlerinin arttığını vurguladıkları gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren bir diğer öğrenci Gülin ise fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Eskisine göre çok daha rahatım yazma konusunda çünkü sistematik ilerliyorum. Kesinlikle olumlu bir etkisi oldu. İngilizceyi kullanma açısından kendimi belki de en kötü hissettiğim beceri yazmaydı en azından bu dönemin başına kadar. Şu anda çok ilerlediğimi düşünüyorum bu dersi aldıktan sonra. Oldukça katkısı olduğunu düşünüyorum. Bana etkisi çok oldu. Aynı şekilde sınıf içerisinde de gayet etkili olduğunu da görebiliyoruz ilerlemelerden... Bunları öğrendikten sonra baya gelişti akademik yazmam. Çok uçurum vardır öğrenmeden öncekiyle şimdiki yazılarım arasında. Eskiden stresli hissediyordum kendimi açıkçası. Ama şu an aslında çoğu konuda rahatlıkla yazabilirim gibi geliyor, çok bir sıkıntı yaşamadan çok spesifik terimsel şeyler olmadığı sürece özellikle eskisine göre daha rahat yazarım gibi hissediyorum. Bu konuda daha özgüvenli hissediyorum kendimi. ...yazma ödevi verildiğinde çok gözümde büyüyordu başlarken daha çok sıkıntı çekiyordum. Şimdiyse bu konuda kendime güveniyorum sistematik bir şekilde ilerleyebiliyorum. Gözümde büyümüyor artık yazmak.”

Öğrencilerin, uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminden sonra nitelikli bir akademik yazı üretebilmek için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri olan okuyucu kitlesinin göz önünde bulundurulmasının önemine yönelik farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Okuyucu kitlesini göz önünde bulundurmanın önemine ilişkin İrem görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Okuyucuyu düşünüyorum. Bilen bir kişi okuyacak mı, yoksa tanım verip açıklama mı yapmalıyım bunların hepsini düşünüyorum bu eğitimden sonra.” Benzer şekilde bir diğer öğrencinin (Padlet uygulamasında) “Yazıma başlamadan okuyucu kitleyi düşünüyorum. Okuyucu kitleye göre yazıyı şekillendirmek gerek.” şeklinde ifade ettiği görüşleri, okuyucu kitlesinin göz önünde bulundurulmasının gerekliliğine yönelik farkındalık kazandığına işaret etmektedir.

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda öğrencilerin, nitelikli bir akademik yazı üretebilmek için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri diğeri olan amacın göz önünde bulundurulmasının önemine yönelik farkındalık kazandıkları da belirlenmiştir. Bu kapsamda İrem düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: “Konunun ne olduğuna da bağlı ve amacımıza da bağlı olarak bu şekilde düşünüyorum. Ne tip kompozisyon yazacağız ona göre düşünüyorum yani.” Bu kapsamda Gülin ise, şu açıklamaları yapmıştır:

“Amacımı belirliyorum. Yani hocam hangi konu hakkında yazacaksam eğer onun işte thesis statement ını belirliyorum. Hangi paragrafta hangi konuyu işleyeceğime karar veriyorum. Ondan sonra body paragrafları oluşturuyorum. Ondan sonra da conclusion a doğru gidiyorum. Örneğin bilgi mi vereceğim yoksa ikna mı edeceğim ona göre oluşturuyorum essayi.”

Öğrencilerin, uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminden sonra, nitelikli bir akademik yazı üretebilmek için dikkat edilmesi gereken hususlardan bir diğeri olan kompozisyona başlamadan önce ana hat belirleme ya da kavram haritası hazırlama tekniği ile konunun ana ve yardımcı fikirlerinin belirlenmesinin önemine yönelik farkındalık kazandıkları da belirlenmiştir. Yazıya başlamadan önce ana hat belirleyerek ya da kavram haritası hazırlayarak hakkında kompozisyon yazılacak konunun ana ve yardımcı fikirlerini belirlemenin önemine ilişkin olarak İrem görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Ben nasıl planlayacağımı artık biliyorum. Nerden başlayacağım, outline çıkarmayı öğrendim. Dediğim gibi o outline benim için can kurtarıcı essay konusunda. Yani neyi nasıl yapacağımı adım adım takip edebiliyorum. Kendimi de takip edebiliyorum. Yazdığım şeyi de takip edebiliyorum. Zihnim daha net oluyor bu konuda artık. O açıdan benim için çok iyi oldu. Önce bir outline’ımı hazırlıyorum...”

Bir diğer öğrenci Uğur tarafından ana hat belirlendikten ya da kavram haritası oluşturduktan sonra kompozisyona başlamanın önemi ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Başlamadan önce öncelikle paragrafların ana, mesela topic sentencelerde nereye gideceğimi neleri sunacağımı paragraflarda ayrı ayrı örneğin iki fikir sunacaksam diyelim ki bir şeyin etkileri olsun herhangi bir şeyin psikolojik ya da ekonomik, sosyal, kültürel vesaire şeklinde kategorize edip sonra ona göre altını doldurmayı planlıyorum öncelikle. Sonra bunları ufak not alıyorum altını dolduracağım o hani nasıl diyeyim, hepsinde üçer dörder fikir yani belli bir kelime sınırına da ulaşmak için o kelime yönünden de zengin olması gerekiyor o fikirleri major ideas ve minor ideas mesela not alıyorum. Yazmaya başlamadan önce bunları yapıyorum. İyi bir planlama ile başlıyorum.”

Benzer şekilde yazıya başlamadan önce ana hat belirlemenin önemini ifade eden bir diğer öğrenci Gülin de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Plan oluşturuyorum. Ana hat belirliyorum. İçeriğe göre düzgün bir plan oluşturuyorum. Ne vermek istiyorsam ona göre bir tablo hazırlıyorum ve bu tablo üzerinde eleme yaptıktan sonra bunu giriş, gelişme, sonuca dağıtarak düzgün bir şekilde yazmaya çalışıyorum. Böyle genel bir plan yapıyorum. ...outline olmazsa konu bir yerde tıkanabiliyor yazmaya başladıktan sonra.”

Bir öğrenci (Padlet uygulamasında) ise, ana hat belirlemenin sağladığı kolaylığa vurgu yaparak şunları belirtmiştir: “Outline yaparak metnin iskeletini oluşturduğumuzda onun etrafını doldurmak daha kolay oluyor.”

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda, öğrencilerin nitelikli bir akademik yazı üretebilmek için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri diğeri olan içeriğin aktarılış biçiminin önemine ilişkin

farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir. Bireysel görüşmelere katılan öğrencilerden Uğur içeriğin aktarılış biçiminin önemini şöyle açıklamıştır:

“... konumuzu özetleyen ve ilgi çeken bir introduction, başlangıç bölümü olması gerekiyor. Body’de verilen örneklerle introduction’ın eşleşmesi gerektiğini düşünüyorum. En son conclusion kısmında da böyle ilginç örneklerle ileriye dönük tahminler yaparak güzel bir sonuç çıkarılması hoş oluyor bence ... Bence iyi bir akademik yazının giriş bölümü, gelişme bölümü ve sonuç bölümü net olmalı. Ve yazımı daha süslü yapacağım, daha güzel bir dil kullanacağım, bildiğim her şeyi göstereceğim diyerek yazının akıcılığı bozulmamalı. Akıcı olmalı ama sıkıcı olmamalı. İçerik düzgün olmalı. Gerekirse öz yazılmalı, ama kolay okunur bir şekilde olmalı.”

Benzer şekilde İrem de, içeriğin aktarılış biçiminin önemine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “İlgi çekici bir yazı olmalı. Yani giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşmalı. Bu bölümler de kendi içinde tutarlı olmalı. Bağlaçlar ve bölümler kendi içinde ve bölümler arasındaki bağlantı gösterilmeli.”

Öğrencilerin, nitelikli bir akademik yazı üretebilmek için dikkat edilmesi gereken hususlardan biri diğeri olan, yazıyı hem yazma süreci boyunca hem de yazıyı tamamladıktan sonra kendilerinin kontrol etmelerinin (içerik, organizasyon, dilbilgisi, sözcük seçimi, yazım yanlışları, noktalama işaretleri açılarından) önemine yönelik farkındalık kazandıkları da belirlenmiştir. Bireysel görüşmelere katılan üç öğrencinin tamamı tarafından yazıyı kontrol etmenin önemine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda görüş bildiren İrem şunları ifade etmiştir:

“Yazıyı hem yazarken hem de bitirdikten sonra içerik ve mekanik açıdan kontrol etmeliyiz. Yoksa yanlışımız çıkıyor. Sadece yazıyı yazıp, bitirip teslim ederdim artık sürekli kontrol ediyorum.... gramer hataları yapıp yapmadığımı kontrol ediyorum. Yanlış olduğunu düşündüğüm yerlerin üzerinden geçiyorum. Ve düzeltmeye çalışıyorum. Gramer eksikliği veya hatası var mı, sözcükleri doğru yerde kullanmış mıyım, bağlaçları doğru yerde kullanmış mıyım, kullanmam gereken kalıpları doğru yerde kullanmış mıyım ve çekimleri doğru şekilde yapmış mıyım, içerik olarak da uyumlu olup olmadığına bakıyorum genelde. Paragrafın kendisi ile uyuşmayan bir cümle olup olmadığını kontrol ediyorum.”

Benzer şekilde, Gülin de, yazıyı kontrol etmenin önemli olduğunu düşünmektedir: “Yazarken de her şey çok doğru gelebiliyor ancak kendini kontrol etmek, kontrollü ilerlemek gerekiyor. Böylece kendi yanlışlarını görebiliyor insan. Bitirdikten sonra hem içerik açısından hem mekanik, teknik açıdan kontrol etmek gerek essayi. O zaman pek çok gözden kaçan yanlışı düzeltip teslim edebiliyorum.”

Yazıyı kontrol etmenin gerekliliğini bireysel görüşmeye katılan diğer öğrenci Uğur ise şöyle ifade etmiştir:

“Yazarken süreçte organizasyon, içerik ve gramer, yazım hataları konusunda dikkatli olunmalı. Hatalar hem süreçte hem de sonuçta düzeltilmeli mutlaka... Yazımı kontrol ediyorum şöyle adım adım izleyerek ve ilerleyerek introduction, body 1, body 2, conclusion bunları böyle sonda kontrol etmektense thesis statetamentımı yazıp, topic yazıp okuyup tekrar, kontrol ede ede gidiyorum. Sonda değil süreçte yapıyorum. Essay böyle çok bağlantısız birbirinden kopuk paragraflar silsilesi olmuyor. O yüzden de paragrafları yazarken bunların, benim en büyük sorunum buydu aslında. Evet yazı yazıyorum bazı fikirler geliyor. En önemlisi mesela cause and effectten örnek verebilirim. Yazdığım şeyin bazısı cause bazısı effect olabiliyor. Cause mu yazıyorum? Effect mi yazıyorum? Her ikisini de yazıyorsam introduction’da saçmalık ortaya çıkıyor. Böyle problemlerim vardı. Bu yüzden adım adım giderek tekrar tekrar cümle cümle giderek bunları oturtabiliyorum. Sonunda bağlantısız bir essay çıkmıyor ortaya. Bunu da checklistleri kullanarak yapıyorum. İçerik açısından kontrol etmiş oluyorum. Aslında ilk başta checklistlerden adım adım gittim şimdi kafamdan bile yapabiliyorum. Çünkü checklist kafamda iyice oturdu artık zihnimde. Essay yazarken aklıma görüntü olarak düşüyor maddeler. İlk bize verdiğiniz zaman bakıyordum ama şu an artık oturdu. Yapılması gerekenleri yaptım mı tikliyorum zihnimde.”

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, yazının hem yazma süreci boyunca, hem de yazı tamamlandıktan sonra içerik, organizasyon, dilbilgisi, sözcük seçimi, yazım yanlışları, noktalama işaretleri açısından kontrol edilmesinin önemini vurguladıkları gözlemlenmektedir.

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda, öğrencilerin planlama, izleme, değerlendirme stratejilerinin kullanımının sağladığı faydalara yönelik farkındalık kazandıkları da belirlenmiştir. Planlama stratejisinin önemine ve faydasına ilişkin görüşlerini İrem şöyle açıklamıştır: “Planlamanın gerçekten çok önemli olduğunu gördüm. Ve derste incelediğimiz örneklerle planlamanın aslında yazıya ne kadar yardımcı olduğunu gördüm. Yani en önemli bölüm olduğunu gördüm açıkçası.” Yazıya başlamadan önce planlama stratejisini kullanmanın gerekliliğini İrem ile benzer gerekçelerle açıklayan Uğur’un görüşü şu şekildedir: “Örneğin planlama yapmadan yazıya başlamak gerçekten boşa kürek çekmek demek. Planlama stratejileri hayati önem taşıyor bunun iyice farkına vardım.” Bir diğer öğrenci Gülin de şu açıklamayı yapmıştır: “Planlama yapmak çok önemli gerçekten. Yazmaya çok katkısı olduğunu gördüm.”

İzleme stratejisinin faydasına ilişkin görüş bildiren bir öğrenci (Padlet uygulamasında) ise şu açıklamayı yapmıştır: “İzleme stratejisini kullanmak hataları bulmamda yardımcı oldu.” izleme stratejisinin faydasına ilişkin görüş bildiren bir başka öğrenci (Padlet uygulamasında) de şu açıklamayı yapmıştır: “İzleme stratejisi genel olarak paragraf gidişatımızı düzenleyip, paragrafın iskeletini bize gösteriyor bu şekilde boşlukları doldurup ilerlemek ve hatalardan sıyrılmak kolaylaşıyor.”

Değerlendirme stratejisinin faydasına ilişkin görüş bildiren bir öğrenci (Padlet uygulamasında) ise şu açıklamayı yapmıştır: “Değerlendirme stratejisini kullanmak, yazılarımdaki dilbilgisi ve teknik hataları görmemde yardımcı oldu.” Benzer şekilde bir diğer öğrenci (Padlet uygulamasında), değerlendirme stratejilerinin önemine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Değerlendirme stratejisini kullanmak kesinlikle hataları bulmamda yardımcı oldu.”

İzleme ve değerlendirme stratejilerinin kompozisyondaki hataları bulmayı sağladığını ve bu nedenle gerekli olduğunu düşünen Uğur da görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “...Şimdi gördüm ki aslında yazma aşamasında ve sonrasında bu stratejilerle ilgili olarak kullandığımız checklistler ile kontrol yaptığım zaman çok daha hatasız olarak kompozisyonumu teslim ediyorum.”

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinin işe koşulmasının önemine ve faydalarına yönelik farkındalık geliştirdikleri gözlemlenmektedir.

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda, eğitimin öğrencilerin özerklik kazanmalarını ve kendi öğrenme sorumluluklarını almak suretiyle yazma sürecine tüm yönleriyle katılmalarını sağladığı da tespit edilmiştir. Yazıyı kontrol etme sorumluluğunu üstlenmenin gerekliliğine ilişkin görüş bildiren İrem şunları belirtmiştir: "... eskiden bu iş sanki hocanın görevi gibi düşünürdüm şimdi anladım ki kendim kontrollerimi çok kolayca yapabilirim ve daha iyi yazıp daha yüksek not alırım." Benzer şekilde görüş bildiren bir diğer öğrenci Uğur da, yazıyı öğrencinin kendisinin kontrol etmesinin ve değerlendirmesinin önemine vurgu yaparak görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: "Sürekli kendimi kontrol ediyorum ve sonunda değerlendiriyorum. Eskiden yazdığım şeyi kontrol etmenin hocanın işi olduğuna inanırdım, anladım ki bu benim işim. Bitirince iyi yazdım mı düşünmezdim bile." Bir diğer öğrenci Gülin de, eğitimin öncesi ve sonrası arasındaki farkı vurgulayarak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Eskiden daha çok yanlışım çıkıyordu. Şimdi kendim bulabiliyorum."

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi almadan önce, yazma sürecine tüm yönleriyle katılmadıklarını, özellikle yazılarını kontrol etme sorumluluğunu almadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Uygulanan programın sonrasında ise, özerklik kazanarak yazma sürecine tüm yönleriyle katıldıklarını ifade ettikleri gözlemlenmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt verebilmek amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda belirlenen temalardan ikincisi "Stratejilere bakış" temasıdır. "Stratejilere bakış" temasının, "Stratejilerin katkıları" alt temasına ilişkin kodlar Tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31

Stratejilere Bakış Temasının Stratejilerin Katkıları Alt Temasına İlişkin Kodlar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>
STRATEJİLERE BAKIŞ	<ul style="list-style-type: none"> • Stratejilerin katkıları 	<ul style="list-style-type: none"> • Hız açısından • Kolaylık sağlaması açısından • Öğrenilenlerin transfer edilmesi açısından

Tablo 31 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğrendikleri stratejilerin, yazılarını tamamlama hızlarını arttırmalarını sağlaması açısından, yazılarını yazmalarını kolaylaştırması

açısından ve diğer derslerine, özel hayatlarına transfer edilebilmesi açısından katkılarının olduğu gözlemlenmektedir. Görüşmelere katılan öğrencilerden biri olan Gülin, stratejilerin kompozisyonu hızlı bir şekilde ortaya çıkarma açısından katkılarına ilişkin olarak görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Yani hem hız açısından hem içeriğin zenginliği açısından yani baya güzel bir bakış açısı sağlıyor insana.” Benzer şekilde görüş bildiren bir diğer öğrenci İrem de, şu açıklamayı yapmıştır: “Önceden çok yanlışım oluyordu. Şimdi hem daha hızlı hem de daha hatasız yazıyorum. Böyle bir yol takip ediyor olmak çok daha hızlı şekilde yazmaya sebep oluyor bence.” Bir başka öğrenci de (Padlet uygulamasında) stratejilerin kullanımının kompozisyonu yazma sürecinde zaman kazandırmasına vurgu yaparak görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “...yazıyı, anlamlı bir bütün halinde ve en kısa sürede tamamlamada faydalı olduğunu düşünüyorum”

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğretilen stratejilerin sağladığı kolaylıklara ilişkin olarak bireysel görüşmelerde İrem şunları ifade etmiştir: “Ben oldukça yol gösterici olduğuna inanıyorum. Yazarken çok basite indiriyor olayı. Çünkü takip edeceğimiz bir yol olduğu zaman çok daha kolay çıkıyor ortaya. Ne yazmanız gerektiği ve ne yazacağınız kafanızda belirlediği için çok daha kolay şekilleniyor bence.” Bir başka öğrenci (Padlet uygulamasında) stratejilerin, kompozisyon yazmanın kolay, kompozisyonun da nitelikli hale gelmesine yardımcı olduğuna vurgu yaparak şunları ifade etmiştir: “Planlama, izleme ve değerlendirme stratejisi kompozisyon yazmamı kolaylaştırdı ve bu stratejiler sayesinde daha yetkin bir essay oluşturabildim.” Benzer şekilde, gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde Gülin de, fikirlerini şöyle ifade etmiştir: “...böyle bir sistemi kafada oturtuktan sonra her şey çok daha kolaylaşıyor tabii. Öbür türlü hem daha genel olarak yazabiliyorsunuz çok uzamıyor. Hem de çok zengin olmuyor. Öncesinde bu stratejileri kullanmıyordum. Yani bunlar yazmada çok kolaylık sağladı gerçekten.” Bu konuda görüş bildiren bir diğer öğrenci Uğur ise, stratejilerin sağladığı kolaylıkların önemine vurgu yaparak görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu stratejiler benim adım adım gitmeme sebep oluyor. Ya da dönüp tekrar kontrol etmem açısından bana çok büyük kolaylık sağlıyor. Sona doğru böyle şey demiyorum hani nerede kendimi kaybettim neresi kopuk demiyorum çünkü onlar bana adım adım gösterdiği için biliyorum neyi nereye koyduğumu. Bu konuda bana tam bir destekleyici oluyor yani.”

Uygulanan İngilizce akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin analizinden elde edilen bulgularda, stratejilerin öğrencilerin diğer derslerine, özel hayatlarına transfer edilebilmesi açısından katkıları olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda görüş bildiren bir öğrenci (Padlet uygulamasında) şu açıklamayı yapmıştır: “Planlama stratejisinin bana özellikle sınavlarımda yardımcı olacağını düşünüyorum.” Yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğrendiği stratejileri diğer derslerinde nasıl kullandığına yönelik görüşlerini bildiren Gülin ise, bölümdeki derslerinden birinde yazdığı bir yazı ile ilgili örnek vererek şunları ifade etmiştir:

“Bölümdeki bir hocam ödev vermişti. Biz bu stratejileri öğrenmeye başlamadan önce bir tane, bir de sonra bir tane essay yazdım. Hocam ilk essayine göre sonraki essayin çok farklı, çok beğendim dedi. Yani sadece bu ders değil bölüm derslerimizde de çok faydalı olacak bizim için. Diğer derslerim için yazdığım kompozisyonlardan da yüksek notlar almaya başladım artık. Benim akademik hayatımı büyük ölçüde kolaylaştıracak aslında daha çok bu anlama geliyor öğrendiklerim. Ama bu bir İngilizce akademik yazma olmasa da, benim hayatımda İngilizce lazım olmayacak bile olsa, öğrendiğimiz stratejiler evrensel stratejiler. Bu nedenle hayatımın her alanında bana yardımcı olacağını düşünüyorum.”

Benzer şekilde görüş bildiren bir diğer öğrenci Uğur da, şu açıklamayı yapmıştır: “...Aynı zamanda derslerim için hazırladığım paperlara da katkısı oluyor. Daha güzel ödevler teslim ediyorum.” Yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğrenilen stratejilerin uluslararası sınavlarda sağlayacağı faydalara yönelik fikrini açıklayan İrem ise şunları ifade etmiştir:

“Yani aslında bu uluslararası sınavlarda TOEFL, IELTS gibi writing bölümleri bizim pek öğrendiğimiz gibi çıkmıyor. O yüzden böyle bir yol takip ediyor olmak çok daha hızlı şekilde yazmaya sebep oluyor bence. Ve çok daha ileri şekilde kullanıma yardımcı oluyor writing yazarken. Daha akademik bir şey ortaya çıkartmaya yarıyor yani.”

Yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğrenilen stratejileri özel hayatlarında nasıl kullanabileceklerine yönelik görüşler bildiren bir öğrenci (Padlet uygulamasında) de şunları ifade etmiştir: “Planlama stratejisi hayatımızı düzenlemek amacıyla her zaman kullanılabilir. Para harcarken, ders çalışırken, seyahat

yaparken...” Benzer şekilde başka bir diğere öğrenci de (Padlet uygulamasında) Şu açıklamaları yapmıştır: “Planlama stratejisini seyahate giderken, gezilecek yerlerin önem sırası ve çizelgesi için kullanabiliriz.”

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, yazma becerisine yönelik üstbilişsel stratejilerin pek çok olumlu katkılarından söz ettikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, öğrendikleri üstbilişsel stratejilerin, sadece İngilizce yazma becerilerine değil, aynı zamanda genel olarak yazma becerilerine ve devam ettikleri bölümlerde aldıkları bölüm dersleri için hazırladıkları ödevlere, raporlara, girdikleri sınavlara ve de günlük yaşamalarına olumlu etkisi olduğunu ve gelecekte de olacağına inandıklarını vurgulamıŐlardır.

Yukarıda açıklanan bulguların yanı sıra, görüşmeye katılan üç öğrencinin de, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimini almadan önce yazma sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejilerden haberdar olmadıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Verilen eğitimi takiben ise, yazma becerisine yönelik üstbilişsel stratejileri başarılı bir şekilde kullanabilir hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Eğitimden önce stratejilerden haberdar olmadığına ilişkin olarak Uğur Şu açıklamayı yapmıştır: “... ben izleme ve değerlendirme stratejilerini hiç kullanmıyordum.” Benzer şekilde İrem de, eğitimden önce stratejilerden haberdar olmadığından Şu şekilde bahsetmiŐtir: “Yani kullandığım bazı Őeylerin üstbilişsel stratejiler olduğunu dersi aldıktan sonra fark ettim. Aslında sadece ne yazdığımı bitirdikten sonra kontrol ediyordum ama bu kadar detaylı değil hani sadece yazım yanlışı, noktalama yanlışı var mı diye bakıyordum. Yazarken aklıma geldiği gibi yazıyordum.” Başka bir öğrenci Gülin ise, bu yöndeki görüşlerini Şöyle ifade etmiştir: “Kompozisyon hakkında pek bir fikrim yoktu aslında, yazamıyordum. O yüzden stratejiler hakkında da tabii ki hiçbir fikrim yoktu, kullanmıyordum.”

Araştırmada gözlem formuyla elde edilen verilerle ise, öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarına ilişkin genel bir yorum yapılmaya çalışılmıştır. Dönem boyunca üç defa tekrarlanan ve gözlem formu kullanılarak gerçekteŐtirilen gözlemlerde, öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji kullanımları “Gözlendi” ve “Gözlenmedi” olmak üzere iki düzeye göre değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırmacı tarafından, öğrencilerin sınıf ortamında üstbilişsel strateji kullanımlarına yönelik olarak alan notları tutulmuştur.

Dönem boyunca üç defa gerçekteŐtirilen gözlemlerin ilki, çalışmanın birinci haftasında, ön test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavı esnasında

yapılmıştır. Gözlem formuna göre, beş öğrenci planlama stratejisi bağlamında ele alınan ana hat belirleme tekniğini işe koşmuşlardır. Alınan gözlem notlarına göre, söz konusu öğrenciler sadece birkaç anahtar sözcüğü kendilerine not etmişler fakat gerekli detayları içerecek şekilde kompozisyonun ana hatlarını belirlememişlerdir. Diğer öğrencilerin ise, konuyu okuduktan sonra hemen yazmaya başladıkları, herhangi bir plan yapmadıkları gözlenmiştir. Ön test uygulaması esnasında gerçekleştirilen birinci gözlem alan notlarına göre, dört öğrenci verilen sürenin sonunda kompozisyonlarını tamamlayamamışlardır. Bu öğrencilerden üçü, sonuç paragrafına başlayamamış; bir öğrenci de, sadece giriş ve bir gelişme paragrafı yazabilmiştir. Sekiz öğrencinin kompozisyonlarına başlamakta sıkıntı çektikleri gözlenmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin yanlarına giderek niçin başlamadıklarını sorduğunda, öğrenciler, akıllarına yazacak bir şey gelmediğini, fikirlerini toparlayamadıklarını, başlangıç yapmanın en zor kısım olduğunu, bir kere başladıktan sonra devamını getirebildiklerini fakat çoğunlukla yazıp ardından yazdıklarını beğenmeyip ya da devamını getiremeyip silmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Birinci gözlem notlarına göre, öğrencilerin hiçbiri yazılarını süreçte ve sürecin sonunda kontrol etmemişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğrencilere kompozisyonlarını teslim ettikleri sırada yazılarını kontrol edip etmedikleri sorulduğunda; öğrenciler, kompozisyonu ancak yetiştirebildiklerini ifade etmişler ve kontrol için zaman olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

İkinci gözlem, çalışmanın beşinci haftasında gerçekleştirilmiştir. Beşinci hafta itibariyle planlama stratejisinin öğretimi tamamlanmış olduğu için, ikinci gözlem sadece öğrencilerin planlama stratejisi kullanımlarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Gözlem notları, öğrencilerin planlama stratejisini kullanmak konusunda hevesli olduklarını ortaya koymaktadır. Gözlem formuna göre, öğrencilerin tamamı planlama stratejisini kullanmıştır. 23 öğrencinin planı gerekli ve yeterli detayları içermekte iken; yedi öğrencinin planının ise, yeterli detay içermediği gözlenmiştir. 20 öğrencinin ana hat belirleme tekniğini tercih ettiği; üç öğrencinin ise kavram haritası oluşturmayı seçtiği gözlenmiştir.

Üçüncü gözlem, çalışmanın onuncu haftasında, son test olarak uygulanan kompozisyon yazma sınavı esnasında gerçekleştirilmiştir. Gözlem formuna göre, öğrencilerin tamamı planlama stratejisini etkili bir biçimde kullanmıştır. Öğrencilerin çoğunun (27 öğrencinin) ana hat belirleme tekniğini kullandıkları, üç öğrencinin ise, kavram haritası kullanarak plan yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin izleme stratejisi ve

değerlendirme stratejisi kullanım durumlarına ilişkin gözlem ise, deney grubu öğrencileri için hazırlanan eğitim modülünde yer alan *Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi* ile *Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesinin* öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığının gözlenmesi suretiyle gerçekleştirilmiştir. İzleme stratejisi bağlamında, öğrencilere, söz konusu kontrol listelerini yazma sürecinde kullanarak yazılarını organizasyon, içerik, dilbilgisi, noktalama ve yazım kuralları açısından kontrol etmeleri öğretilmiştir. Gerçekleştirilen gözlemde, 20 öğrencinin izleme stratejisi bağlamında öğrendikleri *Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi* ile *Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesini* yazma sürecinde kullandığı tespit edilmiştir. Sekiz öğrencinin, sadece *Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesini* kullandığı gözlenmiştir. İki öğrencinin sadece *Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesini* kullandığı tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de *Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi* ile *Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesinin* ikisini de kullanmadığı gözlenmiştir. Değerlendirme stratejisi bağlamında ise, öğrencilere, kompozisyonlarını bitirdikten sonra kontrol listelerini tekrar kullanarak yazılarını organizasyon, içerik, dilbilgisi, noktalama ve yazım kuralları açısından kontrol etmeleri ve *Değerlendirme Formunu* kullanarak yazdıkları kompozisyonun niteliğine ilişkin öz-değerlendirme yapmaları ve yazma becerisine yönelik üstbilişsel stratejileri ve strateji kullanımlarını değerlendirmeleri öğretilmiştir. Değerlendirme stratejisini 25 öğrencinin kullandığı gözlenmiştir. Beş öğrencinin ise sadece *Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesini* kullandığı gözlenmiştir. Gözlem notlarına göre, öğrencilerin tamamı kendilerine verilen sürede yazılarını tamamlayarak teslim etmiştir. Gözlem notları, öğrencilerin çoğunun planlama, izleme, değerlendirme stratejilerini kullanmak konusunda istekli olduklarını da ortaya koymaktadır.

Gözlem formu kullanılarak gerçekleştirilen gözlemler ve gözlem notlarının incelenmesi neticesinde öğrencilerin sınıf içerisindeki performanslarına ilişkin bazı önemli noktalar belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ve uygulanan program öncesi yapılan gözlemde öğrencilerin en çok sıkıntı çektikleri konulardan bir tanesinin kendilerine verilen süre zarfında yazılarını tamamlamak olduğu belirlenmiştir ancak hem görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde hem de yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin yazma becerisine yönelik strateji eğitimi aldıktan sonra öğrendikleri stratejileri uygulayarak hız kazandıkları ve yazılarını zamanında tamamlamayı başardıkları saptanmıştır. Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji

eğitimini almadan 6nce, kompozisyon yazmaya başlamadan evvel plan yapmadıkları, yazılarını yazma sürecinde de sürecin sonunda da kontrol etmedikleri belirlenmiştir. Yapılan gözlemler de bu durumu teyit etmektedir ancak uygulanan program sonrasında 6đrencilerin 6oğunluğunun söz konusu stratejileri istekli ve başarılı bir şekilde işe koştukları gözlenmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yönelik tartışmalar, bu tartışmalara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında, üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin akademik yazma başarılarına, yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi ve bu sürece yönelik öğrenci görüşleri araştırılmıştır. Bu bağlamda, “akademik yazma başarısı” ve “üstbilişsel farkındalık” başlıkları altında elde edilen bulgulara yönelik veriler tartışılmıştır:

Akademik Yazma Başarısı. Araştırmadan elde edilen nicel bulguların incelenmesi sürecinde, deneysel işlem öncesi ve sonrası grup içi ve gruplar arası akademik yazma başarısına yönelik çalışmaların rubrikler yoluyla elde edilen puanlarının ortalaması karşılaştırılmıştır ve bulguların, grup içinde son testler, gruplar arasında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik yazma başarılarının, kontrol grubu öğrencilerinin verileriyle kıyaslandığında anlamlı şekilde daha yüksek olmasının nedeni üstbilişsel stratejilerin akademik yazma becerisini olumlu yönde etkileyen öğretim stratejileri olması ile açıklanabilir. Anderson (2002) da çalışmasında, üstbilişsel stratejilerin öğrenilmesinin ve kullanılmasının, bireyin düşünme becerilerini güçlendirdiği, daha etkili bir öğrenme sağladığı ve özellikle öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin başarısını arttırdığı vurgulamaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan bu sonuç, strateji eğitiminin yazma başarısına etkisinin incelendiği diğer çalışmaların bulguları ile de desteklenmektedir (Bai, 2015; Bavand Savadkouhi ve Zekavati, 2014; Cer, 2019; De Silva, 2015; Dülger, 2007; Lv ve Chen, 2010; Nosratinia ve Adibifar, 2014; Panahandeh ve Asl, 2014; Talafhah, Al-Jarrah, Mansor ve Al-Jarrah, 2018).

Üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin akademik yazma başarısı üzerindeki olumlu katkısını, deney grubu öğrencilerinin görüşleri de desteklemektedir. Öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde ve Padlet uygulamasında öğrenciler, stratejilerin sağladığı kolaylıkları vurgulamış, stratejiler sayesinde

hatalarının azaldığından ve yazma becerilerinin geliştiğinin farkında olduklarından bahsetmişlerdir. Gerçekleştirilen gözlemlerde de, deney grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminde öğretilen stratejileri başarılı bir şekilde kullanmaya başladıkları saptanmıştır.

Bu araştırma bağlamında, üstbilişsel strateji eğitiminin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin akademik yazma başarılarına etkisi incelenmiştir ancak araştırmanın amaçlarından biri olmamasına karşın, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, güçlük çektiği ve olumsuz bir bakış açısı ile yaklaştığı yabancı dilde yazma sürecine yönelik olarak daha olumlu bir bakış açısı kazanmaları da, ek bir etki olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu olumsuz bir bakış açısına sahip olsalar da, üniversite yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları akademik yazma becerilerini geliştirmeleri önemlidir ve kazanmaları gereken zorunlu dil becerileri arasındadır (Myles, 2002). Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesine devam eden ve İngilizce Akademik Yazma Becerileri dersini alan ikinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Öğrencilerin bölümlere göre dağılımları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin %26,7'sinin Uluslararası İlişkiler bölümünde, %33,3'ünün İngilizce İşletme bölümünde, %20'sinin İngilizce İktisat bölümünde, %6,7'sinin Türkçe İktisat, %13,3'ünün ise Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde öğrenim gördükleri tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri üniversitede öğrenim gördükleri bölümler açısından incelendiğinde ise, %32,3'ünün Uluslararası İlişkiler bölümünde, %3,2'sinin İngilizce İşletme bölümünde, %9,7'sinin Türkçe İşletme bölümünde, %32,3'ünün İngilizce İktisat bölümünde, %12,9'unun Türkçe İktisat, %9,7'sinin de Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi bölümünde öğrenim gördükleri saptanmıştır. Söz konusu öğrencilerin devam ettikleri bölümlerde aldıkları derslerin çoğunluğunda eğitim dili İngilizcedir. Öğrencilerin dersleri takip etmelerinin yanı sıra, İngilizce kaynaklardan faydalanmaları, okuduklarını kavramaları, yorumlamaları, verilen ödevlerde, projelerde İngilizceyi etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Özellikle Uluslararası İlişkiler, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, İngilizce İktisat ve İngilizce İşletme bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler mezuniyet sonrasında, iş yaşamlarının doğal bir gereği olarak İngilizce yazma becerisine ihtiyaç duyacaklardır. Bu sebeplerle, çalışma grubu belirlenirken söz konusu öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel stratejiler konusunda bilinçlendirilmelerinin büyük önem arz ettiği ve öğrencilere katkı sağlayacağı göz

önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin de, yapılan görüşmelerde akademik yazma becerisine yönelik daha olumlu bir bakış açısı kazandıklarına ilişkin görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Uygulanan akademik yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin akademik yazma başarılarının yanı sıra, İngilizce akademik yazma becerisine bakışlarını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrenciler, akademik yazma becerileri dersi bağlamında öğrendikleri stratejileri, öğrenim gördükleri bölümlerdeki diğer dersler için hazırladıkları ödevlerde de kullandıklarını, yazma becerilerindeki olumlu değişimin farkında olduklarını ve yazma becerilerindeki gelişimlerinden memnuniyet duyduklarını da ifade etmişlerdir. Bu suretle, elde edilen bulguların öğrencilerin akademik yazma becerisine ilişkin olumlu bir bakış açısı kazandıklarını destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisini ve özelde akademik yazma becerisini geliştirdiğine yönelik alan yazında farklı çalışma bulgularına rastlanmaktadır (Bavand Savadkouhi ve Zekavati, 2014; De Silva, 2015; Dülger, 2007; Hal, 2013; Lv ve Chen, 2010; Nosratinia ve Adibifar, 2014; Panahandeh ve Asl, 2014). Bu çalışmalar ve elde edilen bu bulgular, üstbilişsel strateji eğitiminin etkililiğini göstermekte ve bu durum dil eğitimi açısından ve özellikle akademik yazma becerisinin geliştirilmesi açısından, öğretme ve öğrenme süreçlerinde üstbilişsel stratejilerin kullanılması gerektiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, üstbilişsel öğrenme stratejileri kullanıldığında öğretme ve öğrenme süreçlerinin daha etkili hale geldiği ve stratejilerin öğrencilerin gelişimi üzerinde olumlu katkılar sağladığı gözlenmektedir. Türk eğitim sistemi açısından söz konusu bulgu değerlendirildiğinde, sınıf içerisindeki öğretme ve öğrenme süreçlerinde üstbilişsel strateji eğitimine yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, öncelikle, üstbilişsel strateji eğitimi konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi programları yoluyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere destek sağlanması ve öğretim yöntemleri kapsamında üstbilişsel strateji eğitiminin uygulanmasına yönelik olarak öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır.

Akademik olmayan yazı türlerinden farklı olarak, akademik yazılar oluşturulurken okuyucu kitlesi, amaç, organizasyon, biçim (anlatım tarzı), akıcılık ve sunum gibi dikkat edilmesi gereken önemli etkenler bulunmaktadır (Swales ve Feak, 2004). Bunun yanı sıra, akademik dilin doğası gereği, farklı bağlamlarda kullanılan ve çeşitli resmiyet düzeylerindeki akademik olmayan dilden daha zor olduğu kabul

edilmektedir (Snow ve Uccelli, 2009). Akademik bir yazı yazmanın da, çok çaba gerektiren ve zorlayıcı bir zihinsel etkinlik olduğu ileri sürülmektedir (Soles, 2005). Bu nedenlerle de, akademik yazma becerisi, yazma becerisinden daha üst düzey bir beceriyi gerektirmektedir. Bu anlamda, akademik yazma becerileri eğitiminin, dört temel dil becerisini öğrenen öğrencilerinden ziyade; İngilizce düzeyleri Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde (CEFR) belirtilen düzeylere göre en az B2 ve üstü olduğu kabul edilen öğrencilere verilmesi uygun olacaktır; çünkü yabancı dilde yetkin olmadan söz konusu dilde nitelikli bir akademik yazı üretebilmek mümkün değildir.

Akademik yazma becerisinin önemi, öğrencilerin eleştirel, analitik ve nesnel düşünme becerilerini geliştirmesinden, öğrencileri gelecekte yerine getirmeleri gereken daha zorlayıcı görevlere ve projelere hazırlamasından, problemleri farklı açılardan ele alabilmeyi öğretmesinden dolayı iş yaşamında pek çok pozisyonda avantaj sağlamasından, profesyonel gelişimlerini destekleyen alanlarda ilerlemelerine katkı sağlayacak önemli becerilerden biri olmasından, zamanı yönetme ve iyi kullanma becerisi kazandırmasından kaynaklanmaktadır. Yazma becerisinde yetkin olmanın sadece üniversite eğitimindeki başarı için değil; aynı zamanda iş yaşamındaki başarı için de gerekli olduğu kabul edilen bir gerçektir (Hall, 2004; Zhu, 2004). Bu sebeplerle, özellikle üniversite düzeyinde verilen İngilizce eğitiminde, akademik yazma becerileri dersinin seçmeli bir ders olması yerine; zorunlu bir ders haline getirilmesi faydalı olacaktır.

Üstbilişsel Farkındalık. Araştırmadan elde edilen nicel bulguların incelenmesi sürecinde grup içi ve gruplar arası Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği puanlarının ortalaması karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, gruplar arasında deneysel işlem öncesi ve sonrası anlamlı bir değişiklik olduğu belirlenmiştir. Üstbilişsel yazma stratejileri eğitimi alan deney grubu öğrencileri ile müdahale edilmeyen kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıkları bakımından, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu dikkate alındığında, deney grubuna verilen üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını arttırmada önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Üstbilişsel strateji eğitiminin, yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalık üzerindeki olumlu katkısını, deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrencilerin ifade ettikleri görüşleri de desteklemektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, kendilerine öğretilen planlama,

izleme ve değerlendirme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabildiklerini belirtmişlerdir ve öğrencilerin stratejilerin faydalarına, önemine yönelik farkındalık geliştirdikleri saptanmıştır. Alan yazında yer alan ilgili araştırmalar incelendiğinde de, yazma becerisinde yetkin olan, deneyimli öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, daha deneyimsiz öğrencilere kıyasla, yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Farahian ve Avarzamani, 2018). Bu araştırma bağlamında ulaşılan söz konusu sonucun, daha önce yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu gözlenmektedir.

Bu çalışma bağlamında deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra planlamanın önemine yönelik farkındalık geliştirdikleri belirlenmiştir. Alan yazında, yazma becerisi konusunda deneyimli öğrencilerin, deneyimsiz öğrencilere göre planlamanın öneminin farkında oldukları ve planlamaya daha çok vakit ayırdıkları belirtilmektedir (Benson ve Heidish, 1995; Cushing Weigle, 2009). Ayrıca, alan yazında yazma becerisi konusunda deneyimli öğrencilerin yazılarını oluştururken, yazılarını okuması muhtemel kişilerin konu hakkındaki bilgisi, ne kadar açıklama yapmanın yeterli olacağı gibi etkenleri düşünmek suretiyle okuyucu kitlesini göz önünde bulundurdıkları da vurgulanmaktadır (Benson ve Heidish, 1995; Cushing Weigle, 2009). Bu çalışma bağlamında da, öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra okuyucu kitlesini göz önünde bulundurmanın önemine yönelik farkındalık geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin aldıkları strateji eğitiminin ardından yazma becerisinde daha deneyimli ve yetkin hale geldikleri sonucuna ulaşmak mümkündür.

Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ortaya çıkan bir diğer bulgu, öğrencilerin, uygulanan eğitim öncesinde yazılarını hiç kontrol etmedikleri ya da kontrol ederlerse sadece mekanik açıdan kontrol ettikleridir. Alan yazın incelendiğinde de, yazma becerisi konusunda yetkin olmayan, deneyimsiz öğrencilerin, içerikten ziyade mekanik konulara odaklanma eğiliminde olduklarının saptandığı gözlenmektedir (Benson ve Heidish, 1995; Cushing Weigle, 2009). Uygulanan eğitim sonrasında ise, deney grubu öğrencilerinin, yazılarını sadece yazım yanlışları, noktalama işaretleri gibi mekanik açılardan değil, aynı zamanda içerik ve organizasyon açısından da kontrol ettikleri saptanmıştır. Bu bulguya göre de, deney grubu öğrencilerinin, aldıkları strateji eğitiminin ardından öğrendiklerini uygulayarak

yazma becerisinde daha deneyimli ve yetkin hale geldikleri sonucuna ulaşmak mümkündür.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğrencilerin yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek yazma sürecine tüm yönleriyle katıldıkları ve bu sayede özerklik kazandıklarıdır. Alan yazında, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak, öğrenci merkezli olarak tasarlanmış öğrenme süreçlerinin tümüne katılmaları olarak tanımlanan özerklik (Little, 1991) ve üstbiliş birbiri ile ilişkili kavramlardır. Özerk öğrenciler, öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde aktif rol oynamaktadırlar ve üstbilişsel stratejilerin, öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde önemli bir işlevi olduğu kabul edilmektedir (Paris ve Winograd, 1990b). Özerklik, genel olarak tüm öğrenme süreçlerinde, özelde de yazma becerisinin öğreniminde önem arz etmektedir. Yazma becerisi bağlamında ele alındığında, özellikle sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda öğretmenlerin her bir öğrenci ile birebir ilgilenmesi ve dönüt vermesi mümkün olamamaktadır ancak öğrencilere kendi yazılarını planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri öğretildiği takdirde, öğretmenler için mevcudu fazla olan sınıflarda da etkili bir şekilde ders işlemek kolaylaşacaktır ve aynı zamanda da bu stratejiler sayesinde öğrencilerin daha bağımsız ve özerk hale gelmeleri sağlanacaktır (Lv ve Chen, 2010; Xiao, 2016). Bu çalışmada da, deney grubu öğrencilerine verilen strateji eğitiminin, öğrencilerin daha bağımsız olmasına, özerklik kazanmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Yazma becerisine yönelik strateji eğitimi almadan önce, yazılarını kontrol etmeyen ve yazılarını kontrol etmenin öğretmenin görevi olduğunu düşündüklerini belirten öğrencilerin, yapılan görüşmelerdeki ifadeleri, aldıkları eğitim sonrasında yazma sürecine tüm yönleriyle dahil olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırma bağlamında ulaşılan söz konusu sonucun, daha önce yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu gözlenmektedir.

Deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ortaya çıkan bir diğer bulgu, öğrencilerin, aldıkları strateji eğitimi neticesinde öz-yeterlik algılarının arttığıdır. Öğrenciler, uygulanan program bağlamında öğrendikleri stratejileri kullanmaktaki başarıları açısından öz-değerlendirme yapmışlardır ve üstbilişsel strateji eğitimi bağlamında kendilerine öğretilen planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini kullanmak konusunda kendilerini yeterli ve başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öz-yeterlik algısı ile yazma başarısının ilişkili olduğu kabul edilmektedir

(Woodrow, 2011; Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu sebeple, genel olarak yabancı dil öğretiminde başarıyı ve özelde yazma becerisinde başarıyı arttırmak için öğrencilerin öz-yeterlik algılarını destekleyecek öğretim-öğrenme ortamları düzenlenmesi önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar da, yazma becerisine yönelik strateji eğitiminin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Schunk ve Swartz, 1993). Tüm bu hususlar göz önünde buldurulduğunda, öğrencilerin yazma dersleri ile tümleşik olarak yazma becerisine yönelik strateji eğitimi almalarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda özet olarak verilen sonuçlara ulaşmak mümkündür:

- Deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin ardından, deney grubu öğrencilerinin yazma başarısının arttığını ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.
- Kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavı ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, araştırmacı tarafından müdahale edilmeyen, sadece “İngilizce Akademik Yazma Becerileri Dersi” için yükseköğretim tarafından geliştirilen eğitim programı ile derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin de yazma başarısının arttığını ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kompozisyon yazma sınavı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin yazma başarısının artmasını sağladığını göstermektedir.
- Deney grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin, yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının arttığını ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

- Kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, müdahale edilmeyen (araştırmacı tarafından yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitimi verilmeyen, “İngilizce Akademik Yazma Becerileri Dersi” için yüksekokul tarafından geliştirilen eğitim programı ile derslerin işlendiği) kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının arttığını ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.
- Deney grubu öğrencileri ile, kontrol grubu öğrencilerinin “Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği” son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu bulgu, deney grubuna verilen yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını arttırmada önemli bir etken olduğunu göstermektedir.
- Öğrenci görüşlerine, gözlem formu ve notlarına ve Padlet uygulamasından elde edilen verilere göre, yazma becerisine yönelik üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin hem yazma başarısını hem de yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını arttırdığı belirlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarına dayalı olarak gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler

1. Bu araştırmanın sonucunda, öğrencilere verilen üstbilişsel strateji eğitiminin öğrencilerin akademik yazma başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Üstbilişsel stratejilerin öğretiminin, yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisine olumlu katkıları olduğu bilinmesine rağmen, mevcut programlarda üstbilişsel stratejilerin öğretime yeterince yer verilmemektedir. Mevcut İngilizce dersi programlarına üstbilişsel stratejilerin öğretime yönelik uygulamalar ve üstbilişsel becerilerin gelişimini destekleyecek uygulamalar eklenebilir, öğrencilere üstbilişsel stratejilerin kazandırılmasını desteklemek üzere etkinlikler planlanabilir. Programların eğitim durumlarının düzenlenmesinde bu bulgular dikkate alınarak yapılan önerilerde üstbilişsel strateji eğitime yer verilebilir.
2. Öğretmenlerin programlara hayat veren önemli bir faktör olduğu göz önüne alındığında, üstbilişsel stratejileri etkili bir şekilde öğretebilmeleri için öncelikle üstbilişsel stratejiler konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, stratejileri etkin biçimde uygulamaları ve stratejileri nasıl öğretebileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla, İngilizce öğretmen adaylarının İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalındaki lisans eğitimlerinde üstbilişsel stratejileri İngilizce derslerinde etkili biçimde kullanabilecek ve öğretebilecek şekilde eğitim almaları sağlanabilir. Mezuniyet sonrasında ise, akademisyenlerin danışmanlığında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve bu hizmet içi eğitimlerle, İngilizce öğretmenlerinin eğitimi üniversite mezuniyeti sonrasında da desteklenebilir. İngilizce öğretmenleri, üstbilişsel stratejilerin önemini içselleştirebilir, stratejilerin kullanımı konusunda iyi bir model olma ve stratejileri ders içeriği ile bütünleştirme konusunda deneyim sahibi olabilirler ve teşvik edilebilirler.

Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.

Araştırma bulgularına dayalı olarak gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

1. Bu araştırma, üniversite ikinci sınıfta Akademik Yazma Becerileri dersine devam eden öğrencilerden seçilen iki deney ve iki kontrol grubu ile yürütülmüştür. Gelecekte daha çok sayıda ve farklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler ile yürütülecek araştırmalarla öğrencilerinin yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıkları ile ilgili daha genel bir fikir edinmek ve genellenebilir bulgular elde etmek mümkün olabilir.
2. Bu çalışma üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Gelecekte eğitim sisteminin farklı kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma becerilerine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve gelişimlerini değerlendiren araştırmalar yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
3. Bu çalışma bağlamında 10 hafta süresince verilen üstbilişsel strateji eğitiminin, öğrencilerin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına olumlu etkileri saptanmıştır. Öğrencilerin öğrendikleri stratejileri uygulama sonrası süreçlerde daha uzun vadede kullanmaya devam edip etmeyecekleri boylamsal çalışmalar yoluyla araştırılabilir.
4. Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalığın ölçülmesi için geliştirilmiş veya Türkçeye uyarlanmış bir ölçek bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek için daha önce geliştirilmiş bir ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi yapılmıştır; üniversitede farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizinin yapılması amacıyla bir çalışma yürütülebilir.
5. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, yazma becerisine yönelik üstbilişsel farkındalığın cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, üniversitede öğrenim görülen bölüme göre farklılaşma durumu araştırılabilir.
6. Üstbilişsel stratejilerin öğretiminin dört temel dil becerisine yönelik başarıyı ne düzeyde etkilediği araştırılarak karşılaştırma yapılabilir.
7. Eğitim sisteminin farklı kademelerinde öğrencilerin diğer dil becerileri olan okuma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerini ve gelişimlerini değerlendiren ve bu boyutların birbiriyle etkileşimini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Aksayan, S., & Gözüm, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber I: Ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(1), 9-14.
- Alpar, R. (2012). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpaslan, Ö. (2002). *The writing strategies of three freshman students at Middle East Technical University*. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Anderson, N. J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest. Retrieved from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf>
- Aydın, S., İnnalı, Ö. H., & Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalık ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 169-192.
- Bacha, N. (2001). Writing evaluation: What can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29, 371-383.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bai, B. (2015). The effects of strategy-based instruction in Singapore primary schools. *System*, 53, 96-106.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing: A handbook for international students*. London: Routledge.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barnes, S. D. (2012). *Exploring relationships of metacognition and university honors students' academic behaviors*. (Doctoral dissertation). The University of West Florida/College of Professional Studies, Florida.
- Baştürk, R. (2012). Deneme modelleri. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bavand Savadkouhi, Z., & Zekavati, F. (2014). The effect of metacognitive strategy training on the improvement of Iranian EFL learners' writing. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 2(4), 40-50.
- Bayık, M. E., & Gürbüz, S. (2016). Ölçek uyarlamada metodoloji sorunu: Yönetim ve örgüt alanında uyarlanan ölçekler üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Bektaş Bedir, S. (2018). *Üstbilişsel okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalığı, İngilizce okuma başarısı ve öz yeterliklerine etkisi*. (Doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Benson, P. J., & Heidish, P. (1995). The ESL technical expert: Writing processes and classroom practices. In Belcher, D. & Braine, G. (Eds.), *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (pp. 313-330). Norwood, NJ: Ablex Publication Corp.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilki, U. (2011). *The effectiveness of cloze tests in assessing the speaking/writing skills of university EFL learners*. (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M. G., & Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- British Council & TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden erişilmiştir.
- British Council & TEPAV. (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi: Bir durum analizi*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseli_ne_study_final_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Brooks, G. (2012). Assessment and academic writing: A look at the use of rubrics in the second language writing classroom. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 17, 227-240.

- Brown, A. L., & Palinscar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademik.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cer, E. (2019). The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. *SAGE Open*, 9(2).
- Ceylan, E. (2016). *An exploratory study on the relationship between motivation types, metacognitive awareness, and EFL listening proficiency*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Chamot, A. U. (1998). *Teaching learning strategies to language students*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433719.pdf>
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language approach*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Chekwa, E., McFadden, M., Divine, A., & Dorius, T. (2014). Metacognition: Transforming learning experience. *Journal of Learning in Higher Education*, 10(1), 71-74.

- Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English majors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245-251.
- Chin, P., Koizumi, Y., Reid, S., Wray, S., & Yamazaki, Y. (2016). *Academic writing skills 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clouse, B. F. (2007). *Jumpstart: A sentence-to-paragraph worktext with readings*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Collins, J. L. (2000). Review of key concepts in strategic reading and writing instruction. In J. L. Collins, *Cheektowaga-Sloan handbook of practical reading and writing strategies* (pp. v-x). Retrieved from <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF>
- Connor-Linton, J., & Polio, C. (2014). Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analyses of a common corpus. *Journal of Second Language Writing*, 26, 1-9.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods, approaches*. California: Sage Publications, Inc. Retrieved from <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=55eb95f16307d984de8b4584&assetKey=AS%3A273846907670528%401442301598571>
- Cushing Weigle, S. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997>
- Çevikbaş, H. (2016). *Üstbilişsel stratejiler ile tasarlanmış öğretim uygulamalarının üniversite hazırlık sınıfındaki öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301-323.
- Demir, Ö., & Özmen, S. K. (2011). Üniversite öğrencilerinin üst biliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 145-160.

- Demirel, Ö. (2006a). *Kuramdan uygulamaya: Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006b). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. In Carson, J. G. & Leki, I. (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspective* (pp. 105-127). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Dunlosky, J., & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Los Angeles: Sage Publications.
- Durgun, G. (2010). *Effects of explicit metacognitive strategy training on reading comprehension, attitudes towards reading and strategy awareness*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dülger, O. (2007). *The effect of metacognitive strategies on attitudes, achievement and retention in developing writing skills*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Eggers, P. (2006). *Steps for writers: Composing essays*. Boston: Longman.
- Eggers, P. (2013). *Steps for writers: Sentences and paragraphs to essays*. New York: Pearson Longman.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Farahian, M. (2015). Assessing EFL learners' writing metacognitive awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(2), 39-51.
- Farahian, M., & Avarzamani, F. (2018). Metacognitive awareness of skilled and less-skilled EFL writers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language*, 3(10), 1-17.
- Fitzpatrick, M. (2011). *Engaging writing 2: Essential skills for academic writing*. White Plains, NY: Pearson Longman.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fulwiler, T. (2004). *The working writer*. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Gassner, L. (2009). *Developing metacognitive awareness-a modified model of a PBL-tutorial*. Retrieved from <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/10880/UppsatsGassner.pdf>
- Gebhardt, R. C., & Rodrigues, D. (1989). *Writing: Processes and intentions*. Lexington, MA.
- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361-369.
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100.
- Gower, R., Phillips, D., & Walters, S. (1995). *Teaching practice handbook*. Oxford: Macmillan.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1, 3-14.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students. U.S.: Renaissance Learning*. Retrieved from doi: doc.learn.com/KMNet/R0042509236JCF33.pdf
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: Theory & research. *Occasional Paper No. 1*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/268413776>
- Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.
- Hairston, M. (1986). *Successful writing*. New York: Norton.
- Hairston, M., & Ruszkiewicz, J. J. (1988). *The Scott, Foresman handbook for writers*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Hal, E. (2013). *Promoting learner autonomy to increase self-efficacy through metacognitive strategy for effective writing*. (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Hall, D. W. (2004). *Culture and context: A basic writing guide with readings*. New York: Pearson/Longman.
- Hamp-Lyons, L., & Heasley, B. (1990). *Study writing a course in written English for academic and professional purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, T. (2013). *The impact of rating methods and rater training on the variability and reliability of EFL students' classroom-based writing assessments in Turkish universities: An investigation of problems and solutions*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Pearson Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hartina, S. S., Vianty, M., & Inderwati, R. (2018). Correlation between students' metacognitive strategy used in writing process and essay writing performance. *The Journal of English Literacy Education*, 5(2), 158-167.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
- Huang, J., & Newbern, C. (2012). The effects of metacognitive reading strategy instruction on reading performance of adult ESL learners with limited English and literacy skills. *Journal of Research and Practice For Adult Literacy, Secondary and Basic Education*, 1(2), 66-77.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, 17-29.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.

- International Test Commission, (. (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests* (Second Edition). Retrieved from www.InTestCom.org
- Jacobs, H., Zinkgrap, S., Wormuth, D., Hartfiel, V., & Hughey, H. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3, 4), 255-278.
- Johns, A. M. (2003). Genres and ESL/EFL composition instruction. In Kroll, B. (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing* (pp. 195-217). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaniel, S., Licht, P., & Peled, B. (2000). The influence of metacognitive instruction of reading and writing strategies on positive transfer. *Gifted Education International*, 15, 45-63.
- Kasper, L. F. (1997). Assessing the metacognitive growth of ESL student writers. *TESL-EJ*, 3(1), 1-20.
- Katrançı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kazancı, R. (2012). *The use of blogs and the internet to enhance the writing skills of EFL learners*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kirszner, L. G., & Mandell, S. R. (2015). *Patterns for college writing: A rhetorical reader and guide*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 147-151.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kosal, İ. (2008). *Enhancing writing and improvisational speaking skills through fairy tales in EFL preparatory classrooms*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 43(2), 265-275.

- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Lv, F., & Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144.
- Maftoon, P., Birjandi, P., & Farahian, M. (2014). Investigating Iranian EFL learners' writing metacognitive awareness. *International Journal of Research Studies in Education*, 3(5), 37-51.
- Manchón, R. M., Larios, J. R., & Murphy, L. (2007). A review of writing strategies: Focus on conceptualizations and impact of first language. In Cohen, A. D. & Macaro, E. (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (pp. 229-250). Oxford: Oxford University Press.
- Maroko, G. M. (2010). The authentic materials approach in the teaching of functional writing in the classroom. In R. Reinelt, *The new decade and (2nd) FL teaching: The initial phase Rudolf Reinelt Research Laboratory EU Matsuyama* (pp. 71 – 87). Japan. Retrieved from <http://web.iess.ehime-u.ac.jp/raineruto2/5%20Geoffrey%20M%20Maroko.pdf>
- McWhorter, K. T. (1997). *The writer's express: A paragraph and essay text with readings*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- MEB (2017). İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/13152934_basYn_aYklam asY_13012017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mu, C. (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. In *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*, (pp. 1-10). Singapore

- Muşlu, M. (2007). *Formative evaluation of a process-genre writing curriculum at Anadolu University School of Foreign Languages*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2).
- Nel, C., (2008). Learning style and good language learners. In Griffiths, C. (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 49-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nosratinia, M., & Adibifar, S. (2014). The effect of teaching metacognitive strategies on field-dependent and independent Learners' writing. In *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1390-1399.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oğuz, M. (2017). *Metacognitive reading strategy awareness of B1 level prep class students*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., & Kupper, L. (1985). *Learning strategies used by high school students learning English as a second language*. Rosslyn, VA: InterAmerica Research Associates. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a172573.pdf>
- Onozawa, C. (2010). *A study of process writing approach: A suggestion for an eclectic approach*. Retrieved from www.kyoai.ac.jp/ronshuu/onozawa2
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Özgan Sucu, H. (2009). *Üstbilişsel öğrenme stratejilerinin yabancı dil eğitiminde okuma yeteneğinin geliştirilmesine etkileri ve öğretimi* (Nevşehir Üniversitesi örneği). (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özguven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Paker, T. (2012). Tartışma: Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Panahandeh, E., & Asl, S. E. (2014). The effect of planning and monitoring as metacognitive strategies on Iranian EFL learners’ argumentative writing accuracy. *Social and Behavioral Sciences*, 98, 1409-1416.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990a). How metacognition can promote academic learning and instruction. In Fly Jones, B., & Idol, L. (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990b). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 6(11), 7-15.
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). *From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta*. Edmonton, AB: Alberta Education. Retrieved from <https://open.alberta.ca/dataset/bc0bd7df-2bfe-4b8b-8af0-db19b17a7721/resource/5f11d83e-3074-408b-bff7-bcc27987864a/download/5976960-2012-From-Knowledge-Action-Curriculum-Development-Alberta.pdf>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage. Retrieved from <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2001). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers*. New York: Longman.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 20(1), 26-56.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. *Theory into Practice*, 41(4).
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2002). Exploratory factor analysis in behavior genetics research: Factor recovery with small sample sizes. *Behavior Genetics*, 32(2), 153-161.

- Raimes, A. (1983) *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Reid, J. M. (1988). *The process of composition*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Reinking, J., Hart, A. W., & Von der Osten, R. (2002). *Strategies for successful writing: A rhetoric, research guide, and reader*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, 6(2), 105-137.
- Ruan, Z. (2014). Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness*, 23(1-2), 76-90.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *US-China Education Review A*, 5(10), 699-705.
- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing process: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 259-291.
- Sawhney, N., & Bansal, S. (2015). Metacognitive awareness of undergraduate students in relation to their academic achievement. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1).
- Schiffhorst, G. J., & Schell, J. F. (1991). *The short handbook for writers*. New York: McGraw-Hill.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & 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., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511609664.008
- Soles, D. (2005). *The academic essay: How to plan, draft, write and revise*. Taunton: Studymates.
- Soy, E. (2016). *Metacognitive reading strategies and self-efficacy beliefs of ELT students*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing: A comparison*. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison>
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304–318.
- Surat, S., Rahman, S., Muhamod, Z., & Kummin, S. (2014). The use of metacognitive knowledge in essay writing among high school students. *International Education Studies*, 7(13). 212-218.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Tabachnic, B., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Talafhah, R., Al-Jarrah, T. M., Mansor, N., & Al-Jarrah, J. M. (2018). The effect of using metacognitive strategies on writing performance of EFL students in Jordanian private and public schools: A comparative study. *Scholars International Journal of Linguistics and Literature*, 1(2), 32-37.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- The Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework Definitions*. Retrieved from <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>

- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: SLO-Netherlands Institute for Curriculum Development. Retrieved from <http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf>
- Thulasi, S., Salam, A. R., & Ismail, F. (2014). Comparative analysis of process versus product approach of teaching writing in Malaysian schools: Review of literature. *Middle East Journal of Scientific Research*, 22(6), 789-795.
- Tok, M. (2012). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tuncel, F. (2014). *An integration of metacognitive reading strategies in English language lessons*. (Yüksek Lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. In Griffiths, C. (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Ülke, H. Z. (2014). *Üstbilişsel strateji eğitiminin Türk öğrencilerin İngilizce dinleme becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vandergrift, L. (2005). Relationships among motivation orientations, metacognitive awareness and proficiency in L2 listening. *Applied Linguistics*, 26(1), 70–89.
- Victori, M. (1999). An analysis of writing knowledge in EFL composing: A case study of two effective and two less effective writers. *System*, 27(4), 537-555.
- Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 159-168). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991a). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. New York: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991b). Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge. In Alatis, J. E. (Ed.), *Georgetown University round table on language and linguistics* (pp. 302-322). Washington, D. C.: Georgetown University Press.

- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Xiao, Y. (2016). *An exploratory investigation into the metacognitive knowledge and metacognitive strategies of university EFL writers in China*. New York: Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.
- Yang, C. (2009). A study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL setting. *International Education Studies*, 2(4), 134-139.
- Yapıcı, B. (2009). *Writing strategy preferences of undergraduate English as a foreign language teacher trainees at Hacettepe University*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yavuz Erkan, D. (2004). *İngilizce yazma becerisini geliştirmek için elektronik posta yolu ile uluslararası mektuplaşmanın etkinliği: Türk üniversite hazırlık öğrencileri için bir perspektif*. (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, California: Sage Publications.
- Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Yüksel, İ., & Yüksel, İ. (2012). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 894-898.
- Zhang, L. J. (2001). Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Language Awareness*, 10(4), 268-288.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13, 29-48.

- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Ægisdóttir, S., Gernstein, L. H., & Çınarbaş, D. C. (2008). Methodological issues in cross-cultural counseling research. *The Counseling Psychologist*, 36, 188-219.

EK-A: Ölçek Kullanım İzni

From: farahian <farahian@iauکش.ac.ir>
Sent: Wednesday, June 28, 2017 6:48 PM
To: DILEK CAMADAN
Subject: Re: MAWQ

Dear Mr. Camadan

Sorry for the delay.

Attached you can find the scale. Of course the attached questionnaire is different from the one you found in the article since after some confirmatory factor analyses I have revised that one and the whole report is under review to be published.

Please kindly quote me as:

Farahian, M. (2015). Developing and Validating a Metacognitive Writing Questionnaire. Unpublished Ph.D dissertation, Science and Research Branch, Islamic Azad University.

Best Regards

Assistant Professor,
Department of ELT.,
College of Literature and Humanities,
IAUKSH

EK-B: Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini belirlemek amacıyla yürütülmektedir.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli onay alınarak hazırlanmış veri toplama araçlarının uygulama çalışmalarına katılımınıza ihtiyaç duymaktayız.

Katıldığınız takdirde veri toplama araçlarında sizden istenilen bilgilerin, psikolojik ya da kişisel gelişiminize olumsuz etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Ayrıca dolduracağınız veri toplama araçlarındaki cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra katılımcılıktan ayrılma hakkına da sahipsiniz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ (e-posta: hunkar@hacettepe.edu.tr) ve Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi Dilek CAMADAN (e-posta: dilek.camadan@hacettepe.edu.tr) ile iletişime geçebilirsiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Adı ve Soyadı

Tarih

İmza

----/----/-----

EK-C: Görüşme Formu

Giriş

Bu çalışma üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin akademik yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisini belirlemek amacıyla yürütülmektedir. Çalışma kapsamında yapılacak görüşme sırasında size, aldığınız eğitimin etkililiği hakkında bazı sorular sorulacaktır. Bu bağlamda, görüş ve önerileriniz, akademik yazma becerilerine odaklı yabancı dil öğretimini daha kaliteli ve etkin bir seviyeye taşıma konusunda önem taşımaktadır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşmede, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; çalışmadan elde edilecek bulgular sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşme, kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda, görüşmeyi tamamlamak istemediğinizi söylemeniz yeterli olacaktır.

Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli onay alınarak hazırlanan bu yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında yer alan soruların dışında, verdiğiniz yanıtlara dayalı olarak konunun daha iyi anlaşılması amacıyla araştırmacı tarafından ek sorular yöneltilebilir.

Görüşmemizi izin verirseniz cep telefonunun ses kayıt uygulaması aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Görüşmemizin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

Adı ve Soyadı

Tarih

İmza

----/----/-----

Görüşme Soruları

1. İngilizce akademik yazma yeterliğiniz konusunda neler düşünüyorsunuz?

SONDA:

Güçlü yönleriniz nelerdir?

Zayıf yönleriniz nelerdir?

2. Sizce iyi bir akademik yazının özellikleri nelerdir?

SONDA:

İyi bir akademik yazı yazmak için nelere dikkat etmek gereklidir?

3. Bu dersi almadan önce kompozisyon yazarken kullanılan üstbilişsel stratejiler hakkına bilginiz var mıydı?

SONDA:

Üstbilişsel stratejileri kullanıyor muydunuz?

Hangi stratejiyi kullanıyordunuz?

Niçin kullanıyordunuz?

Ne zaman kullanıyordunuz?

4. Bu ders bağlamında aldığınız üstbilişsel strateji eğitimi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

SONDA:

Üstbilişsel strateji eğitiminde neler öğrendiniz?

Üstbilişsel stratejilerin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?

Öğrendikleriniz sizin için ne anlam ifade ediyor?

5. Öğrendiğiniz üstbilişsel stratejilerin yazma becerinize nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

SONDA:

Üstbilişsel yazma stratejilerini öğrendikten sonra yazma becerinizde bir değişiklik oldu mu?

Nasıl bir değişiklik oldu?

Öğrendiğiniz üstbilişsel stratejileri başarılı bir şekilde kullandığınızı düşünüyor musunuz?

6. Üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra kompozisyon yazmaya başlamadan önce neler yapıyorsunuz?

SONDA:

Yazmaya nasıl başlıyorsunuz?

Plan yapıyor musunuz?

Planlama sürecinde neler yapıyorsunuz?

Kavram haritası ya da ana hatları belirleme tekniklerini kullanıyor musunuz?

Yazmaya başlamadan önce amacınızı belirliyor musunuz?

7. Üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra kompozisyon yazma sürecinde nelere dikkat ediyorsunuz?

SONDA:

Yazınızı kontrol ediyor musunuz?

Nasıl kontrol ediyorsunuz?

Niçin kontrol ediyorsunuz?

İzleme stratejilerini kullanıyor musunuz?

8. Yazma sürecinde bir problemle karşılaşıyor musunuz?

SONDA:

Ne tür problemler ile karşılaşıyorsunuz?

Bu problemleri aşmak için ne yapıyorsunuz?

9. Üstbilişsel strateji eğitimi aldıktan sonra yazınızı tamamladığınızda neler yapıyorsunuz?

SONDA:

Yazınızı değerlendirirken hangi özellikleri açısından inceliyorsunuz?

Strateji kullanımınızı değerlendiriyor musunuz?

10. Eklemek istediğiniz başka hususlar var mı?

EK-Ç: Gözlem Formu

Öğrenci Kodu	GÖZLEME KONUSU OLAN ÖZELLİKLER												
	Gözlendi	Gözlenmedi	Gözlendi	Gözlenmedi	Gözlendi	Gözlenmedi	Gözlendi	Gözlenmedi	Gözlendi	Gözlenmedi	Gözlendi	Gözlenmedi	
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													
26													
27													
28													
29													
30													

Gözlem Notları:

EK-D: Görüşüne Başvurulan Uzmanlar Hakkında Bilgi

Uzman	Çalıştığı Kurum/Bölüm	Ünvanı	Uzmanlık Alanı	Araştırmaya Katkı Sağladığı Boyut
U1	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Doktor Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademik yazma becerileri dersi ile bütünleştirilen üstbilişsel strateji eğitimi için hazırlanan eğitim modülünün incelenmesi, görüşme formunun incelenmesi, ölçek uyarlama çalışmasında yapılan çevirinin incelenmesi
U2	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Doktor Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim	Akademik yazma becerileri dersi ile bütünleştirilen üstbilişsel strateji eğitimi için hazırlanan eğitim modülünün incelenmesi, gözlem formunun incelenmesi, ölçek uyarlama çalışmasında yapılan çevirinin incelenmesi
U3	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Doktor Öğretim Görevlisi	İngiliz Dili Eğitimi	Akademik yazma becerileri dersi ile bütünleştirilen üstbilişsel strateji eğitimi için hazırlanan eğitim modülünün incelenmesi, ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisinin yapılması ve gözlem formunun incelenmesi
U4	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Doktor Öğretim Görevlisi	İngiliz Dili Eğitimi	Akademik yazma becerileri dersi ile bütünleştirilen üstbilişsel strateji eğitimi için hazırlanan eğitim modülünün incelenmesi, ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisinin yapılması ve görüşme formunun incelenmesi
U5	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğretim Görevlisi	İngiliz Dili Eğitimi	Ölçeğin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevirisinin yapılması
U6	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğretim Görevlisi	İngiliz Dili Eğitimi	Türkçeye çevrilen ölçeğin orijinal dili olan İngilizceye geri çevirisinin yapılması
U7	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Öğretim Görevlisi	İngiliz Dili Eğitimi	Türkçeye çevrilen ölçeğin orijinal dili olan İngilizceye geri çevirisinin yapılması, kompozisyon yazma sınavlarını değerlendirmek için seçilen rubriğin incelenmesi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavlarının notlandırılması
U8	Üniversite/ Yabancı Diller Yüksekokulu	Doktor Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim	Gözlemlerin gerçekleştirilmesi, kompozisyon yazma sınavlarını değerlendirmek için seçilen rubriğin

				incelenmesi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma sınavlarının notlandırılması
U9	Üniversite/ Eğitim Fakültesi	Öğretim Görevlisi	Eğitim Programları ve Öğretim	Gözlem, görüşme ve Padlet uygulaması ile elde edilen verilerin analiz edilmesi

EK-E: Eğitim Modülü

Akademik yazma becerileri dersi ile bütünleştirilen üstbilişsel strateji eğitimi için hazırlanan eğitim modülü iki bölümden oluşmaktadır.

1. Bölüm: Yazma dersine yönelik üstbilişsel stratejiler hakkında genel bilgiler ve akademik yazma becerileri dersinde işlenecek üç üstbilişsel strateji (planlama, izleme ve değerlendirme) hakkında açıklamalardan oluşmaktadır.
2. Bölüm: Akademik Yazma Becerileri dersi bağlamında öğrencilere öğretilmesi hedeflenen üç farklı kompozisyon türü (sebep/sonuç, karşılaştırma ve tartışma türü kompozisyon) için Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'na (CALLA) uygun olarak hazırlanan ders planı örneklerinin Türkçe çevirilerinden oluşmaktadır.

1. Bölüm

Bu bölümde, yazma dersine yönelik üstbilişsel stratejiler hakkında genel bilgiler ve akademik yazma becerileri dersinde işlenecek üç üstbilişsel strateji (planlama, izleme ve değerlendirme) hakkında açıklamalar yer almaktadır.

Üstbilişsel stratejiler: Genel bilgi

Yazma dersinde, birçok öğrenci yazmaya başlamadan önce nasıl plan yapacağını ve fikirlerini nasıl düzenleyip sıralayacağını, yazma sürecini nasıl yöneteceğini, yazdıklarını nasıl değerlendireceğini bilmediğini ifade etmektedir ancak yazma dersinde kullanabilecek, yazma sürecini kolaylaştıran bazı stratejiler mevcuttur. Yapılan çalışmalar, deneyimli ve deneyimsiz yazarların yazma sürecinin değişik aşamalarında farklı stratejiler kullandıklarını göstermektedir (Benson ve Heidish, 1995, s. 321'den Türkçeye çevrilmiştir):

Yazma Sürecine Deneyimli ve Deneyimsiz Yazarların Yaklaşımları

	<i>Deneyimsiz yazarlar</i>	<i>Deneyimli yazarlar</i>
Fikir üretme	Önemli ve faydalı olanı araştırmak için fazla zaman harcamazlar. Metinle ilgili yaklaşımlarına hızlıca karar verirler.	Metni oluşturmak için farklı fikirleri, organizasyonları ve yaklaşımları bulmak ve değerlendirmek için çok zaman harcarlar.
Planlama/ Organize etme	Yazmaya başlamadan önce genellikle çok az plan yaparlar. Yazının ana hatlarını belirlemezler. Planlarını yazma sürecinde yaparlar.	Taslak yazmaya başlamadan önce detaylı bir plan yaparlar. Planlarında, fikirlerini ve organizasyonu not alarak şemalarla gösterirler. Yazılarını yazma sürecinde gözden geçirirler.
Taslak hazırlama	Taslaklarını yazarken dilbilgisi ve teknik konulara fazla kafa yorular. Yazma sürecinden ziyade konuya ve metne odaklanırlar. Çoğunlukla yeniden inceleme ve yansıtma yapmazlar. Taslağı, muhtemel okuyucu kitlesinin bakış açısıyla değil, kendi bakış açılarına göre incelerler.	Taslaklarını yazarken dilbilgisi ile ve teknik konularla pek ilgilenmezler. Sık sık durup, metnin organizasyonunu ve içeriğini okuyucu kitlesine, amaca ve sınırlamalara uygunluk açısından yeniden incelerler, tekrar okurlar ve yansıtma yaparlar. Taslağı, muhtemel okuyucu kitlesinin bakış açısıyla inceleyebilirler.
Düzeltilme ve son halini verme	Gözden geçirme ve metne son halini vermeyi benzer süreçler olarak düşünürler. Gözden geçirmeyi, cümle ve sözcük düzeyinde yapma eğilimindedirler.	Gözden geçirmeyi daha geniş ölçüde; cümle ve paragraf düzeyinde yapma eğilimindedirler. Metnin, okuyucu için ne kadar etkili olduğu ile ilgilidirler.

Etkili yazma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmamak fikirlerin yazılı olarak ifade edilmesi becerisini kısıtlamaktadır. Yapılan çalışmalarda da, yazma derslerinde sınıf etkinliklerine strateji eğitimi dâhil edildiğinde, öğrencilerin yazma becerisinde daha başarılı olabildikleri belirlenmiştir (Chamot ve O'Malley, 1994). Akademik yazma becerileri dersinde işlenmesi planlanan üstbilişsel stratejiler üç grupta incelenebilir. Bu stratejiler şunlardır:

1. Planlama
2. İzleme
3. Değerlendirme

Aşağıda bu stratejilerin yazma dersi bağlamında nasıl kullanılabileceğine yönelik açıklamalar yer almaktadır.

1. STRATEJİ: Planlama

Planlama stratejisi, yazıya başlamadan önce kullanılması gereken bir stratejidir. Planlama stratejisi, birçok bölümden oluşan ve bir düzen içinde sunulması gereken herhangi bir materyalde ya da işte kullanılabilir. Yazmaya başlamanın en doğru ve en iyi yolunun planlama yaparak başlamak olduğu kabul edilmektedir ve planlama, tüm

akademik yazılar için gereklidir (Bailey, 2011). Planlama, yazmada kullanılacak bilgiyi bulmak ve düzenlemek için belirlenmiş stratejileri içermektedir. Yazma becerisi konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğrenciler, planlamanın sadece bir düşünme etkinliği olduğu yanılgısındadırlar. Bu öğrenciler, sadece akıllarında ne söylemek istediklerine dair bir plan yaptıktan sonra fikirlerini kâğıda dökmeye başlarlar. Fakat aslında, planlama başlı başına bir yazma etkinliğidir (Trimmer ve McCrimmon, 1988). Yazma konusunda deneyimli kişiler, yazacakları ile ilgili detaylı planlama yapmaktadırlar (Benson ve Heidish, 1995). Yazma görevinin ya da ödevinin içeriğinin düzenlenmesi olarak tanımlanan planlama, yazmaya başlamadan önce metnin neler içereceğini ve içeriğin hangi sırayla sunulacağını belirlerken kullanılabilir. Bir kompozisyon yazmak için ilk aşama olan planlama bağlamında yapılması gerekenler şunlardır (Harmer, 2004):

1. Amacın belirlenmesi
2. Okuyucu kitlesinin belirlenmesi
3. İçeriğin yapısının belirlenmesi

1. Amacın belirlenmesi:

Tüm yazıların bir amacı vardır. Akademik yazmada genellikle amaç, verilen görevin, ödevin tamamlanması olsa da, yazmaya başlamadan önce yazının yazılma amacının belirlenmesi şarttır. Aşağıda genel olarak yazıların amaçlarının neler olabileceği listelenmiştir (Hall, 2004, s. 18-19):

- a. bilgi verme
- b. ikna etme
- c. eğlendirme
- d. düşündürme
- e. kişisel bir ihtiyaca cevap verme

Akademik yazmada ise, temel olarak iki amaç vardır. Birincisi, dersi veren öğretmenin istediği bilgiyi vermek; ikincisi ise, bir konu ile ilgili bir düşünceyi savunmak ve ikna etmektir. Bir başka deyişle, akademik yazılar, açıklama amaçlı ya da ikna etme amaçlı olarak yazılmaktadır (Soles, 2005). Yazmaya başlamadan önce, amacın

belirlenmesi aşamasında sorulabilecek sorular ise şunlardır (Fulwiler, 2004; Hairston ve Ruszkiewicz, 1988):

- a. Bu kompozisyonu niçin yazıyorum?
- b. Amacım bilgilendirmek mi, ikna etmek mi, eğlendirmek mi, okuyucunun kendini iyi hissetmesini sağlamak mı, okuyucuyu etkilemek mi, okuyucunun düşünce yapılarına meydan okumak mı?

2. Okuyucu kitlesinin belirlenmesi

Planlama aşamasında yapılması gereken bir diğer şey de, okuyucu kitlesinin belirlenmesidir. Okuyucu kitlesinin beklentilerini ve konuya yönelik ön bilgilerini bilmek ve anlamak her türlü yazma bağlamında büyük önem taşımaktadır (Swales ve Feak, 2004). Bu sebeple, ne zaman bir yazı yazsak okuyucuyu göz önüne almayı alışkanlık haline getirmeliyiz. Okuyucu kitlesini ne kadar iyi tanırsak yazımız da o oranda iyi yazabiliriz. Akademik yazma becerileri dersinde yazılar genellikle en az iki okuyucuya yönelik olarak yazılmaktadır: ilk olarak öğrenciler yazılarını kendileri için, sonra da dersi veren öğretmen ve/veya sınıf arkadaşları için yazmaktadırlar. Okuyucu kitlesinin belirlenmesi aşamasında sorulabilecek sorular şunlardır (Fulwiler, 2004; Gebhardt ve Rodrigues, 1989; Hairston ve Ruszkiewicz, 1988):

- a. Kompozisyonumu kim okuyacak?
- b. Kompozisyonumu okuyacak kişilerin yaşı, cinsiyeti, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitim düzeyleri nedir?
- c. Kompozisyonumu okuyacak kişilerin yazacağım konu hakkındaki düşünceleri nelerdir? Bu düşünceler ne kadar kesin ya da değişmezdir?
- d. Kompozisyonumu okuyacak kişilerin konu ile ilgili ön bilgileri nelerdir? Okuyucuların söylemek istediklerimi anlamaları için neleri bilmeye ihtiyaçları var?
- e. Kompozisyonumu okuyacak kişilerin aklına gelebilecek sorular ya da itiraz edebilecekleri noktalar nelerdir?
- f. Kompozisyonumu okuyacak kişilerin ilgilerini nasıl çekebilirim?

3. İÇERİĞİN BELİRLENMESİ

Yazmaya başlamadan önce, yazılacak metnin içeriği ve bu içeriğin sıralanışının nasıl olacağı ile ilgili de plan yapılması gerekmektedir. Bu planlamayı yapmanın ilk aşaması da, yazıda kullanılacak fikirlerin üretilmesidir. Kompozisyon için fikir üretirken farklı tekniklerden yararlanılabilir (Eggers, 2006, s. 3-6):

- a. Beyin fırtınası (brainstorming)
- b. Serbest yazma (freewriting)
- c. Kavram haritası/Salkım şeması (mind mapping/clustering)
- d. Ana hatları belirleme (outlining)
- e. Küp yapma (cubing)

a. Beyin fırtınası:

Beyin fırtınası, konu ile ilgili akla gelen tüm fikirlerin sistematik şekilde listelenmesidir. Beyin fırtınasında, kâğıda konu ile ilgili sonradan incelenmek üzere mümkün olduğunca çok fikir not edilmeye çalışılır (Fulwiler, 2004). Üretilen fikirlerin cümleler halinde yazılmasına gerek yoktur, sözcükler ya da sözcük öbekleri ile fikirlerin listelenmesi daha doğrudur (McWhorter, 1997).

Aşağıda, bir akademik yazma becerileri dersinde “suçun ortaya çıkış sebepleri” konusu hakkında yapılan beyin fırtınası neticesinde üretilen fikirler listelenmiştir.

Örnek:

Subject: Reasons of Crime

- | | | |
|-------------------------------|--------------------------|------------------|
| • Poverty | • Guilty | • Thief |
| • Social and mental disorders | • Increase in big cities | • Commit a crime |
| • Drugs and alcohol | • Murderer | • Rape |
| • Victim | • TV violence | • Scare me |
| • Blackmail | • Police | • Overpopulation |
| • Steal | • Prison | • Kidnapping |
| • Witness | | |

b. Serbest Yazma (freewriting)

Serbest yazmada, 5 ila 10 dakika boyunca öğrencinin ara vermeden aklına gelen tüm fikirleri yazıya dökmesi beklenmektedir. Verilen konu ile ilgili olarak öğrencinin saçma bile olsa, o an aklına ne gelirse yazması istenmektedir. Öğrencilerin aklına hiçbir şey gelmiyorsa da, alfabeyi yazmaları ya da o an ne hissettiklerini yazmaları ama hiçbir surette yazmaya ara vermemeleri gerekmektedir. “Üniversite öğrencileri ve stres” konusu ile ilgili olarak serbest yazma tekniği işe koşularak yazılmış bir paragraf örneği aşağıda verilmiştir (Clouse, 2007, s. 6-7):

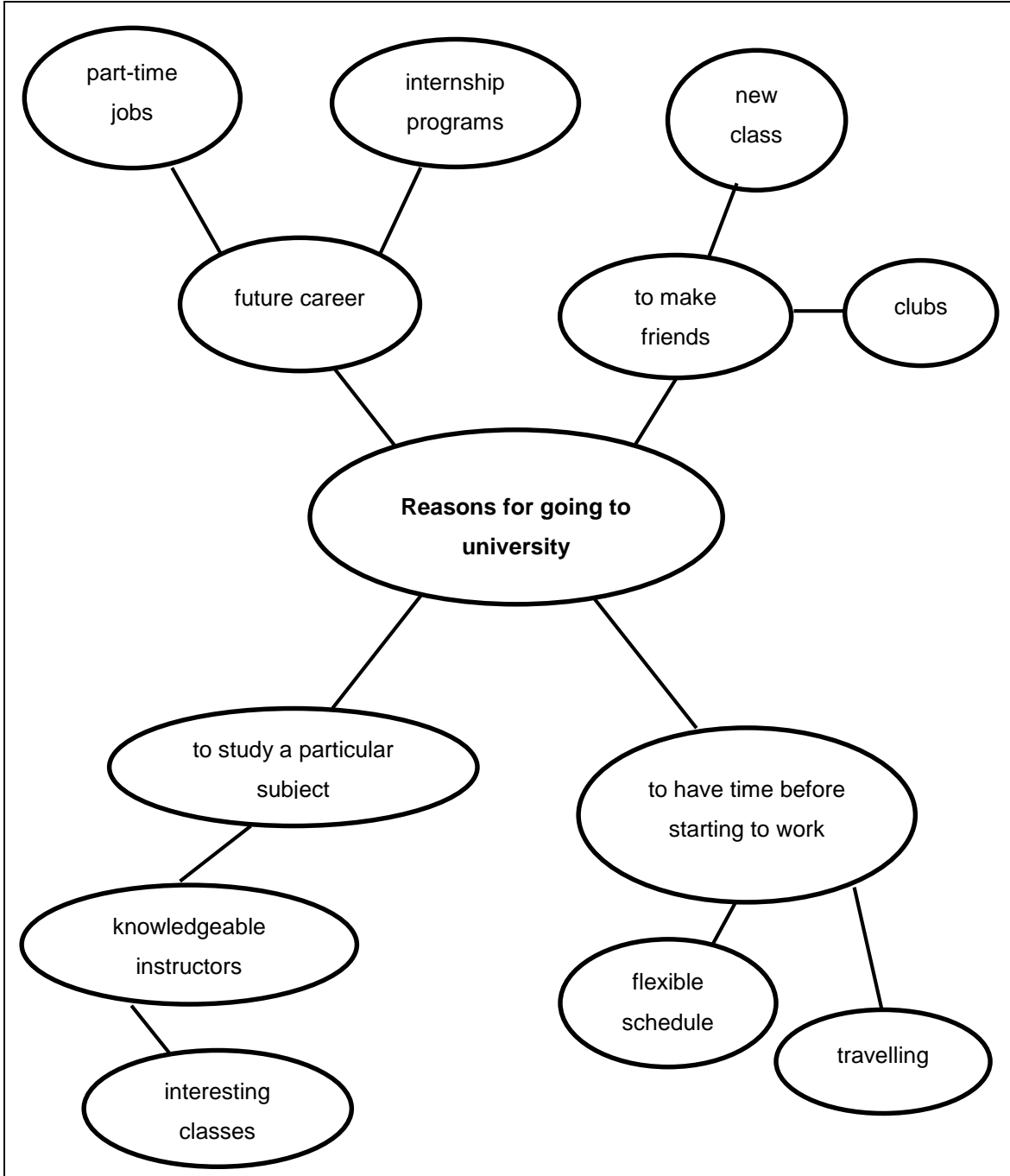
Reasons of stress in college students

Stress and college students. I'm not sure I can even take it anymore and the semester just began I just don't know how I can do 3 classes and work but I can't give anything up. What am I going to do? I can't let anyone down. Now what? What to do, what to write. What to write. This is hard. I'm stuck. A B C D E F Does everyone feel as stressed out as I do? My classes are so hard. I don't get algebra at all. I'm supposed to go to the math lab but how am I supposed to find time for that? I'm so tired all the time I'd like to quit work but what will I do for money? Tuition will be due again soon. And the cost of books is insane. Maybe I should drop a course. Would that be cheaper? But then I'll never get out of here. I don't know what to do but I better do something or I'll explode. Actually this freewriting is making me stressed out. Very funny.

c. Kavram haritası/Salkım şeması (mind mapping/clustering)

Beyin fırtınasından farklı olarak kavram haritalarında, fikirlerin arasındaki ilişkiler çizgiler yardımıyla görsel olarak gösterilmektedir (Fulwiler, 2004). Aşağıda, “üniversiteye gitme sebepleri” konusuna yönelik olarak oluşturulmuş bir kavram haritası örneği verilmiştir:

Subject: Reasons for going to university (Chin, Koizumi, Reid, Wray ve Yamazaki, 2016)



d. Ana hatları belirleme (outlining)

Bir kompozisyon için ana hatları belirlemek, kompozisyonda kullanılacak fikirleri organize ederek listelemektir. Ana hatları belirleme tekniğinin kullanıldığı durumlarda yukarıda açıklanan tekniklerdekinden daha detaylı bir liste ortaya çıkmaktadır, çünkü yazar, hangi fikrin önce, hangisinin sonra geleceği gibi bilgileri de sunmaktadır.

Kompozisyonlarını yazarken öğrencilerin, önceden belirledikleri ana hatlara bağlı olarak ilerlemeleri iyi bir organizasyona sahip ve konu dışına çıkmayan bir

kompozisyon yazabilmelerini sağlamaktadır. Ana hatları hazırlanmış bir kompozisyonun görseli şöyledir:

Topic sentence

A. Main supporting sentence

1. Supporting detail

2. Supporting detail

3. Supporting detail

B. Main supporting sentence

1. Supporting detail

2. Supporting detail

3. Supporting detail

C. Main supporting sentence

1. Supporting detail

2. Supporting detail

3. Supporting detail

Ancak, hakkında yazılacak konuya bağlı olarak kompozisyonun bazı paragraflarında daha az detaya, bazılarında ise daha çok detaya yer verilebilmektedir.

Aşağıda, “obezitenin sebepleri” konusu için hazırlanmış bir örnek bulunmaktadır.

Örnek:

Subject: Reasons of obesity

A. Lifestyle
1. Easier life
a. sedentary (desk) jobs
2. Laziness
a. Watching too much TV
3. Exercise not popular

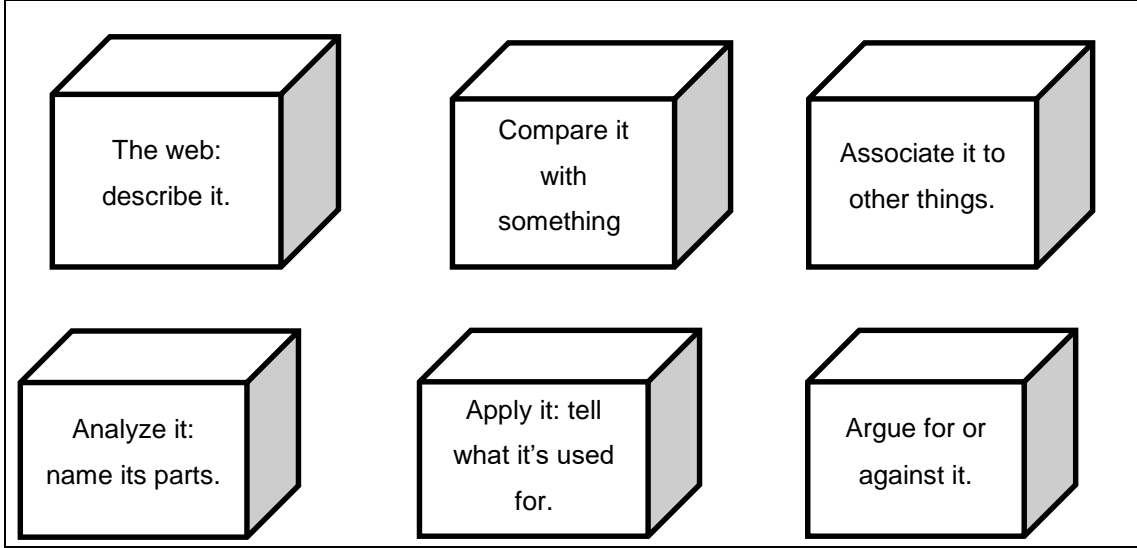
B. Malnutrition
1. Eating excess of junk food
a. Easy to consume
b. Cheap
2. Not eating enough food to reach adequate requirements
a. Proteins, carbohydrates
C. Education
1. Lack of knowledge about good nutrition and balanced diet
a. Parents don't teach good eating habits to children

e. Küp yapma (cubing)

Küp yapmada konu, 6 farklı açıdan incelenmektedir. Önce bir konu seçilmekte, ardından seçilen konu altı farklı soru ile değişik açılardan ele alınmaktadır. Bunlar:

1. betimleme
2. benzerlikleri/farklılıkları belirleme
3. ilişkilendirme
4. analiz etme
5. uygulama ve
6. tartışmadır.

Örneğin, yazma konusunun "internet Ağı" (World Wide Web) olduğunu ele alırsak, küp yapma çalışması aşağıdaki gibi yapılabilir (Eggers, 2006, s. 5):



Yukarıda açıklanan teknikler arasından akademik yazma becerileri dersleri bağlamında en çok üzerinde durulacak ve uygulanacak olan teknikler, kavram haritası oluşturma ve ana hatları belirleme teknikleridir.

2. STRATEJİ: İzleme

İzleme, yeniden bakma, yeniden düşünme, yazılanları netleştirme demektir (Schiffhorst ve Schell, 1991). Yazma dersi bağlamında izleme, yazının özellikle organizasyon, içerik ve fikirler bakımından tekrar gözden geçirilmesidir. İzleme yaparken kompozisyonu yazmaktaki amacımıza ulaşıyor muyuz, okuyucunun ihtiyacını, beklentisini karşılayabiliyor muyuz ve iletmek istediğimiz mesajı etkili bir şekilde iletebiliyor muyuz diye incelemeliyiz (Eggers, 2013). Ayrıca, metinsel özellikler olarak adlandırılan dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları açısından yazının incelenmesi de izleme stratejisi bağlamında yapılmalıdır. İzleme stratejisi, yazma bittikten sonra değil; yazma sürecinde kullanılması gereken bir stratejidir.

Akademik yazma becerileri derslerinde, aşağıda verilen kontrol listeleri izleme stratejisi bağlamında kullanılacaktır (Clouse, 2007; McWhorter, 1997; Reid, 1988; Schiffhorst ve Schell, 1991):

Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi

		Yes	<i>Partially</i>	No
1.	Do you have a title?			
2.	Does your title identify the topic?			
3.	Does your title interest the reader?			
4.	Is your essay appropriate for your audience?			
5.	Have you narrowed your topic so that you can cover your subject thoroughly in your essay?			
6.	Does your introduction capture the reader's interest?			
7.	Does your introduction give adequate background information about the topic?			
8.	Is your main point clearly expressed in a thesis statement in the introductory paragraph?			
9.	Does your introduction give the plan of the essay clearly?			
10.	Does each paragraph of your essay have a topic sentence that supports your main point?			
11.	Is each paragraph's topic sentence supported by relevant and sufficient details?			
12.	Do your supporting details show rather than tell?			
13.	Do your body paragraphs give information: facts, examples, physical description, and/or personal experience?			
14.	Is each paragraph fully developed?			
15.	Does each paragraph make one point?			
16.	Are the sentences in the paragraph support the topic sentence?			
17.	Does your essay have coherence because you have arranged details in a logical order and used transitional words and phrases?			
18.	Does your essay have unity because each topic sentence relates to your thesis?			
19.	Does your essay have unity because all supporting details relate to their topic sentence?			
20.	Is the tone of your essay appropriate for your purpose and audience?			
21.	Does your conclusion reemphasize your thesis statement and draw the essay to a close?			
22.	Does your conclusion leave the reader with a clear idea of the importance of the essay?			

23.	Does your conclusion end effectively, perhaps with a prediction, a solution, or a recommendation?			
24.	Will your essay accomplish your purpose?			

Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesi

		Yes	Partially	No
1.	Are all of your sentences complete (Do all sentences contain a subject and a verb and express a complete thought?)			
2.	Do you use a variety of sentence structures (e.g. simple sentences, compound sentences, etc.)?			
3.	Does each sentence end with appropriate punctuation (period, question mark, exclamation mark, or quotation marks)?			
4.	Is all punctuation within each sentence correct (commas, colons, semicolons, apostrophes, dashes, and quotation marks)?			
5.	Is each word spelled correctly?			
6.	Have you used capital letters where needed?			
7.	Are numbers and abbreviations used correctly?			
8.	Are any words omitted?			
9.	Are there any unnecessary repetitions, wordy phrases, or jargon?			
10.	Have you deleted all unnecessary words and phrases?			
11.	Are your tenses consistent?			
12.	Do the verbs agree with the subjects in number?			
13.	Is your handwriting legible throughout?			

3. STRATEJİ: Değerlendirme

Üstbilişsel stratejilerden bir diğeri de, *Değerlendirme* stratejisidir. Değerlendirme stratejileri, en son olarak bir başka deyişle, yazı bitirildikten sonra kullanılmaktadır. Değerlendirme stratejileri, yazılı metni yeniden ele alarak incelerken, belirlenen hedefleri, planlanan düşünceleri ve de izleme aşamasında yapılan değişiklikleri bir defa daha kontrol etmeye olanak sağlamaktadır (Mu, 2005).

Değerlendirme stratejileri olarak, ödevin/görevin ne kadar iyi yapıldığının değerlendirilmesi, kullanılan stratejilerin değerlendirilmesi, stratejilerin ne kadar başarılı biçimde kullanıldığının değerlendirilmesi ve yazılan metni yazma süreci bittikten sonra yeniden değerlendirme kullanılacaktır. Değerlendirme stratejisinde de, izleme stratejisinde olduğu gibi, yazının organizasyon, içerik, fikirler bakımından ve dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi teknik özellikler bakımından tekrar gözden geçirilmesi gerçekleştirilmelidir. Değerlendirme yapılırken, hem daha önce yapılan düzeltmeler hem de yazıdaki her bir harf, sözcük, cümle, paragraf dikkatle ve yeniden gözden geçirilmelidir. Bu yapılırken sesli okuma tekniği kullanılabilir, birkaç defa metin okunabilir ve her defasında farklı bir özellik kontrol edebilir (ilk okumada sadece yazım hataları, bir diğerk okumada sadece dilbilgisi hataları gibi) ancak değerlendirme yapmaya başlamadan önce, izleme stratejilerini kullanarak önceden düzeltilen metin bir iki dakikalığına bile olsa bir kenara bırakılmalı ve değerlendirme yapılmaya düşünceler iyice toparlandıktan sonra başlanmalıdır (Hall, 2004). İzleme stratejisinden farklı olarak değerlendirme stratejisi yazma sürecinde değil; yazma bittikten sonra kullanılmaktadır.

Akademik yazma becerileri derslerinde değerlendirme stratejisi bağlamında izleme stratejisinde olduğu gibi *Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi* ve *Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesi* kullanılacaktır. Bunun yanı sıra, değerlendirme stratejisi bağlamında ödevin/görevin ne kadar iyi yapıldığının, stratejilerin ve strateji kullanımının da değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenciler, öz-değerlendirme yaparak kendi öğrenme süreçleri ile ilgili farkındalık geliştirebilmektedirler. Öğrencilerin yazma becerisinde kendileri için hangi stratejilerin en çok işe yaradığını, bu stratejilerin niçin işe yaradığını, hangi stratejilerin etkili olmadığını ve bu stratejilerin ne zaman ve niçin etkili olmadığını, stratejileri başarılı bir biçimde kullanıp kullanmadıklarını belirlemeleri gerekmektedir. Böylece öğrenciler, kendi öğrenme stratejileri repertuarlarını geliştirebilmekte ve öğrenme süreçlerini

düzenleyerek dil öğrencileri olarak daha bağımsız hale gelmektedirler (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999). Aşağıda verilen *Değerlendirme Formu* (Chamot, Barnhardt, El-Dinary ve Robbins, 1999, s. 69'dan uyarlanmıştır) akademik yazma becerileri derslerinde öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarına ilişkin öz-değerlendirme yapabilmeleri için ve akademik yazma becerileri derslerinde kullanılan yazma becerisi ile ilgili üstbilişsel stratejileri ve öğrencilerin strateji kullanımını değerlendirmek için kullanılacaktır:

Değerlendirme Formu

İyi bir kompozisyon yazdığınızı düşünüyor musunuz?				
Evet. Lütfen açıklayınız.			Hayır. Bir dahaki sefer kompozisyon yazarken neleri farklı yapmalısınız?	
Stratejiler	Strateji kullanışlı mı?		Stratejiyi başarılı bir şekilde kullandınız mı?	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Planlama				
İzleme				
Değerlendirme				

2. Bölüm: Akademik Yazma Becerisine Yönelik Üstbilişsel Stratejiler Eğitim Programına İlişkin Örnek Ders Planları

Bu bölümde Akademik Yazma Becerileri Dersi kapsamında işlenen üç farklı kompozisyon türü (sebep/sonuç, karşılaştırma ve tartışma türünde) için Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı'na (CALLA) uygun olarak hazırlanan ders planı örneklerinin Türkçe çevirileri yer almaktadır.

Örnek Ders planı 1

Başlık: Hazır Yiyeceklerin Popülaritesinin Sebepleri

Amaç: Sebep/sonuç bildiren kompozisyon (tez cümlesi içeren bir giriş paragrafı, en az iki gelişme paragrafı ve sonuç paragrafında oluşan) yazabilme becerisinin geliştirilmesi

Öğrenme kazanımları:

Bu ders sonunda öğrenciler,

- Sebep/sonuç bildiren kompozisyonların giriş paragrafını, gelişme paragraflarını ve sonuç paragrafını oluşturur.
- Sebep/sonuç bildiren kompozisyon yazar.

Öğretilen strateji: *Planlama*

Süre: 2 ders saati

Hazırlık

Öğretmen, öğrencilerin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere “beslenme” hakkında çeşitli sorular yöneltir. Örneğin:

- Günde kaç öğün yemek yersiniz?
- Yemeklerinizi saat kaçta yersiniz?
- Yemeklerinizi nerede yersiniz?

Daha sonra öğretmen, öğrencilerin konuya ilgisini çekmek için öğrencilere çeşitli resimler gösterir (kuru fasulye-pilav, yaprak sarması gibi ev yemekleri, hamburger ve patates kızartmasından oluşan hazır yemek menüsü örnekleri, vb).

Öğrencilere,

- Bu resimlerdeki yiyeceklerden hangisini/hangilerini en çok seviyorsunuz?
- Hangi yemekleri daha çok tercih ediyorsunuz?
- Dışarıda yemek yiyeceğiniz zaman yemeğinizi yiyeceğiniz yer seçiminizi etkileyen faktörler nelerdir?
- Hazır yemekle neyi kastediyoruz? Konserve yiyecekler, dondurulmuş yiyecekler bu kategoriye dâhil mi? Yoksa sadece restoran zincirlerinde satılan hamburger ve benzeri türdeki yiyecekler mi dâhil?
- Hazır yemeğin tanımı nedir?
- Hazır yemeği kimler tercih eder? gibi sorular yöneltilir.

Öğrencilerle birlikte bu ders bağlamında hazır yiyecek kavramının hangi bağlamda kullanılacağı netleştirilir.

Sunum

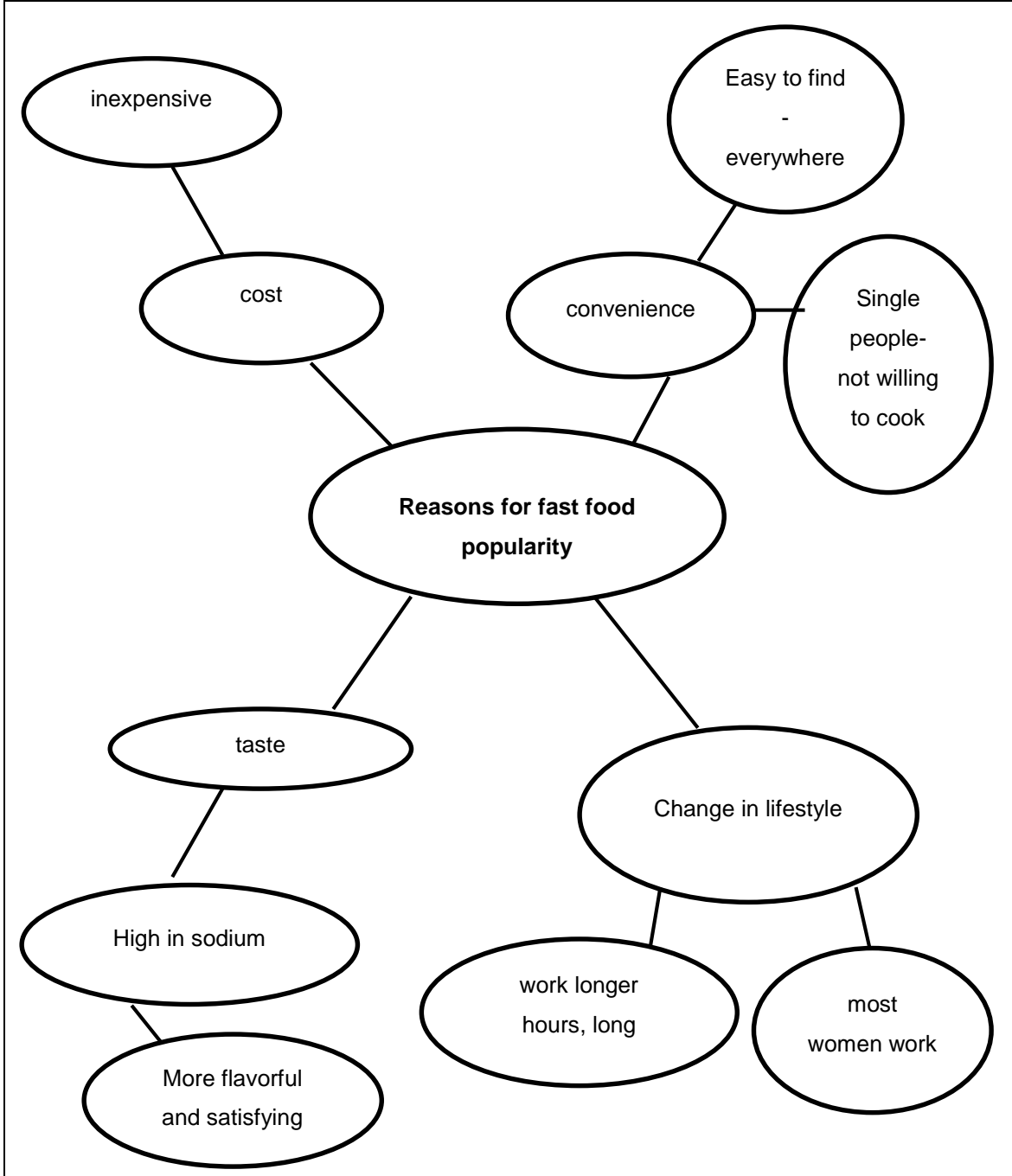
Öğretmen, “beslenme hakkında konuştuk ve günümüzde pek çok kişi çeşitli nedenlerle beslenmelerinde hazır yiyecekleri tercih ettikleri için “Hazır Yiyeceklerin Popülaritesinin Sebepleri” hakkında bir kompozisyon yazacağız. Böyle bir kompozisyonu yazmaya başlamadan önce neler yaparsınız? diye sorar ve sınıfta konu tartışılır.

Öğretmen, “Bir kompozisyonu yazmaya başlamadan önce planlama yapmak yazmaya başlamanın en doğru yoludur. Planlama yapmak yazma sürecinin sizin kontrolünüzde olmasını sağladığı için özgüveninizi de arttıracaktır” diye açıklar.

Öğretmen “Bugün işleyeceğimiz strateji de, üstbilişsel stratejilerden biri olan *Planlama*. Planlama yaparken; ilk olarak amacın ve okuyucu kitlesinin ve bunlara bağlı olarak da içeriğin yapısının belirlenmesi gerekmektedir. Akademik yazma becerileri dersi bağlamında yazılan kompozisyonlarda amaç çoğunlukla bilgi vermek olmaktadır. Okuyucu kitlesi de dersi veren öğretmen ve/veya sınıftaki diğer öğrenciler olmaktadır.” diye açıklama yapar.

Öğretmen model olarak “Hazır Yiyeceklerin Popülaritesinin Sebepleri” konusunda bir kompozisyon yazmak için kavram haritası oluşturma tekniğinin nasıl

kullanılabileceğini açıklar ve öğrencilerin de aktif katılımı teşvik edilerek aşağıda verilen kavram haritası oluşturulur.



Uygulama

Öğrencilerden “Hazır Yiyeceklerin Popülaritesinin Sebepleri” (Reasons of Popularity of Fast Food) konusu hakkında yazacakları kompozisyonlarının ana hatlarını belirlemeleri istenir. Kompozisyonlarının ana hatlarını belirlerken örnekte

verilen kavram haritasını model alabilecekleri, geliştirilen fikirleri kullanabilecekleri belirtilir.

Öğrencilerin fikir paylaşımı yapmaları ve birbirlerine yardımcı olmaları için ikili ya da üçlü gruplar halinde çalışmaları sağlanır. Öğrenciler hazır olduklarında farklı gruplar bir araya getirilir ve grupların konu ile ilgili belirledikleri ana hatları tartışmaları ve birbirlerine dönüt vermeleri istenir.

Öğretmen, süreci izleyerek ihtiyaç halinde yardım eder. Son olarak hazırlanan plana göre öğrencilerin kompozisyonlarını vakit yeterli ise sınıfta, değilse ödev olarak yazmaları istenir.

Değerlendirme

Bu aşamada öğretmen ve öğrenciler, kompozisyonu yazmaya başlamadan önce, planlama aşamasında neler yaptıkları, öğrenme stratejisini ne kadar yararlı (yararsız) buldukları, stratejiyi başarılı bir biçimde kullanmayı başarıp başaramadıkları gibi konuları tartışırlar.

Öğrencilere,

- Yazmaya başlamadan önce amacınızı ve okuyucu kitesini belirlediniz mi?
- Yazmaya başlamadan önce konu ile ilgili fikir üretirken öğrendiğiniz tekniklerden herhangi birini kullandınız mı (yazınızın ana hatlarını belirlemek, kavram haritası oluşturmak gibi)?
- Planlama stratejisini kullanmak yazınızı zamanında bitirmenize yardımcı oldu mu?
- Planlama stratejisini kullanmanın faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?
- Planlama stratejisini başarılı bir şekilde kullandığınızı düşünüyor musunuz?
- Planlama stratejisini kullanırken karşılaştığınız zorluklar oldu mu?
- Bir dahaki sefer yazı yazarken bu stratejiyi kullanmayı düşünüyor musunuz? diye sorulur.

Genişletme

Öğrencilerle birlikte planlama stratejisinin başka hangi durumlarda veya görevlerde kullanabileceği ile ilgili bir liste hazırlanır.

Örneğin;

- Diğer dil becerilerinden olan okuma ve dinleme becerisi için planlama stratejisinin kullanılması
- Gün içinde neler yapılacağının planlanması
- Beslenme tercihinine yönelik alış-veriş listesi oluşturulması
- Diğer dersleri de kapsayacak şekilde bir çalışma programı hazırlanması

Örneklemlerle sınıf içinde ve dışında bu stratejinin öğrencilere yardımcı olabileceği durumlar belirlenir.

Örnek Ders planı 2

Başlık: Evde aile ile yaşam ve yurttan yaşamın karşılaştırılması

Amaç: Karşılaştırma türünde kompozisyon (tez cümlesi içeren bir giriş paragrafı, en az iki gelişme paragrafı ve sonuç paragrafında oluşan) yazabilme becerisinin geliştirilmesi,

Karşılaştırma türünde kompozisyonun 2 farklı çeşidi olan:

- Gelişme paragraflarında sadece farklılıkların anlatıldığı,
- Gelişme paragraflarının birinde benzerliklerin; diğerinde ise farklılıkların betimlenmesi yoluyla benzerlik ve farklılıkların bir arada anlatıldığı kompozisyonları yazabilme becerisinin geliştirilmesi.

Öğrenme kazanımları:

Bu ders sonunda öğrenciler,

- Karşılaştırma türünde kompozisyonların giriş paragrafını, gelişme paragraflarını ve sonuç paragrafını oluşturur.
- Karşılaştırma türünde kompozisyon yazar.

Öğretilen strateji: *İzleme*

Tekrar edilen strateji: *Planlama*

Süre: 2 ders saati

Hazırlık

Öğretmen, öğrencilerin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere çeşitli sorular yöneltir. Örneğin:

- Sınıfımızda üniversite eğitimi için şehir dışından gelen kaç kişi var?
- Ankara'da nerede kalıyorsunuz?
- Yurttan kalmanın güzel tarafları nelerdir?
- Yurttan kalanlar ne gibi zorluklarla karşılaşıyorlar?
- Evde aile ile yaşamın sunduğu kolaylıklar nelerdir?
- Evde aile ile yaşamının getirdiği sınırlılıklar nelerdir?

Sunum

Öğretmen, “bugünkü yazma konumuz *Evde aile ile yaşam ve yurttta yaşamın karşılaştırılması* olacak.” diye açıklama yapar. “Daha önceki derslerimizde kompozisyonu yazmaya başlamadan önce uygulamamız gereken strateji olan planlama stratejisini işlemiştik.” diye hatırlatır. Bugün de üstbilişsel stratejilerden bir diğerini işleyeceğiz, işleyeceğimiz stratejinin adı “*İzleme*” stratejisi diye açıklama yapar.

Öğretmen, “Yazma dersi bağlamında izleme, yazının organizasyon, içerik, fikirler bakımından ve metinsel özellikler olan dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım kuralları açısından gözden geçirilmesidir ve izleme stratejisi, yazma sürecinde kullanılması gereken bir stratejidir” diye açıklar.

Öğretmen, “bugün ilk olarak benim, sizin yardımlarınızla yazacağım bir yazıyı birlikte inceleyeceğiz daha sonra da siz kompozisyonlarınızı yazacaksınız ve sınıf arkadaşlarınız ile birlikte birbirinizin yazılarını inceleyeceksiniz” diye açıklar.

Öğretmen, izleme stratejisinin kullanımına model olmak için, kendisi karşılaştırma türünde bir kompozisyonu tahtaya sesli düşünme tekniğini kullanarak ve öğrencilerin de aktif katılımını destekleyerek yazar. Öğretmen, bu süreçte daha önce öğrencilere açıklanan “*Organizasyon ve içerik kontrol listesi*” ve “*Teknik ve dilbilgisi kontrol listesi*”ni kullanır ve yazıda gerekli düzeltmeler öğrencilerle birlikte yapılır.

Uygulama

Öğrencilerden planlama stratejisi bağlamında öğrendikleri tekniklerden ana hatları belirleme tekniğini kullanarak “Evde aile ile yaşam ve yurttta yaşamın karşılaştırılması” konusu ile ilgili planlarını hazırlamaları istenir.

Öğretmen süreci gözlemleyerek geri bildirim verdikten sonra, öğrencilerden kompozisyonlarını yazmaya başlamalarını ister. Kompozisyonlarını yazarlarken öğrencilerden “*Organizasyon ve içerik kontrol listesi*”ni ve “*Teknik ve dilbilgisi kontrol listesi*”ni kullanarak yazılarını kontrol etmeleri istenir.

Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi

		Yes	Partially	No
1.	Do you have a title?			
2.	Does your title identify the topic?			
3.	Does your title interest the reader?			
4.	Is your essay appropriate for your audience?			
5.	Have you narrowed your topic so that you can cover your subject thoroughly in your essay?			
6.	Does your introduction capture the reader's interest?			
7.	Does your introduction give adequate background information about the topic?			
8.	Is your main point clearly expressed in a thesis statement in the introductory paragraph?			
9.	Does your introduction give the plan of the essay clearly?			
10.	Does each paragraph of your essay have a topic sentence that supports your main point?			
11.	Is each paragraph's topic sentence supported by relevant and sufficient details?			
12.	Do your supporting details show rather than tell?			
13.	Do your body paragraphs give information: facts, examples, physical description, and/or personal experience?			
14.	Is each paragraph fully developed?			
15.	Does each paragraph make one point?			
16.	Are the sentences in the paragraph support the topic sentence?			
17.	Does your essay have coherence because you have arranged details in a logical order and used transitional words and phrases?			
18.	Does your essay have unity because each topic sentence relates to your thesis?			
19.	Does your essay have unity because all supporting details relate to their topic sentence?			
20.	Is the tone of your essay appropriate for your purpose and audience?			

21.	Does your conclusion reemphasize your thesis statement and draw the essay to a close?			
22.	Does your conclusion leave the reader with a clear idea of the importance of the essay?			
23.	Does your conclusion end effectively, perhaps with a prediction, a solution, or a recommendation?			
24.	Will your essay accomplish your purpose?			

Teknik ve Dilbilgisi Kontrol Listesi

		Yes	Partially	No
1.	Are all of your sentences complete (Do all sentences contain a subject and a verb and express a complete thought?)			
2.	Do you use a variety of sentence structures (e.g. simple sentences, compound sentences, etc.)?			
3.	Does each sentence end with appropriate punctuation (period, question mark, exclamation mark, or quotation marks)?			
4.	Is all punctuation within each sentence correct (commas, colons, semicolons, apostrophes, dashes, and quotation marks)?			
5.	Is each word spelled correctly?			
6.	Have you used capital letters where needed?			
7.	Are numbers and abbreviations used correctly?			
8.	Are any words omitted?			
9.	Are there any unnecessary repetitions, wordy phrases, or jargon?			
10.	Have you deleted all unnecessary words and phrases?			
11.	Are your tenses consistent?			
12.	Do the verbs agree with the subjects in number?			
13.	Is your handwriting legible throughout?			

Öğretmen, öğrenciler kompozisyonlarını yazarlarken ve bu süreçte kontrol listelerini kullanırlarken sınıfta dolaşarak süreci gözlemler ve öğrencilere gerekli desteği sağlar ve dönüt verir.

Değerlendirme

Öğrencilere,

- İzleme stratejisini kullanmak yazınızdaki organizasyon ve içerik ile ilgili hatalarınızı bulmanıza yardımcı oldu mu?
- İzleme stratejisini kullanmak yazınızdaki dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları ile ilgili hatalarınızı bulmanıza yardımcı oldu mu?
- Yazınızda tespit ettiğiniz hatalarınızı düzelttiniz mi?
- İzleme stratejisini başarılı bir şekilde kullandığınızı düşünüyor musunuz?
- İzleme stratejisini kullanırken karşılaştığınız zorluklar oldu mu?
- Bir dahaki sefer kompozisyon yazarken yazma sürecinde bu stratejiyi kullanmayı düşünüyor musunuz? diye sorulur.

Genişletme

Öğrencilerden izleme stratejisini başka hangi görevlerde kullanabileceklerini listelemeleri istenir. Öğrencilerden gelen fikirler tahtaya yazılır. Bu listedeki konularda izleme stratejilerini denemeleri istenir.

- Diğer dil becerilerinde izleme stratejisinin kullanılması
- Diğer derslerde izleme stratejisinin kullanılması
- Günlük hayatta izleme stratejisinin kullanılması

Örnek Ders planı 3

Başlık: Okullarda üniforma giyme zorunluluğu olmalı mı?

Amaç: Tartışma türünde kompozisyon (tez cümlesi içeren bir giriş paragrafı, en az iki gelişme paragrafı, karşıt görüşleri irdeleyen ve çürüten bir diğer gelişme paragrafı ve sonuç paragrafında oluşan) yazabilme becerisinin geliştirilmesi:

Gelişme paragraflarında savunulan görüşün desteklenmesini takiben bir diğer paragrafta karşıt görüşleri irdeleme ve bu görüşleri çürütme becerisinin geliştirilmesi.

Öğrenme kazanımları:

Bu ders sonunda öğrenciler,

- Bir konu ile ilgili fikir bildiren (lehinde veya aleyhinde) tartışma türündeki kompozisyonların giriş paragrafını, gelişme paragraflarını ve sonuç paragrafını oluşturur.

- Bir görüş ile ilgili fikir bildiren kompozisyonlar yazar.

Öğretilen strateji: *Değerlendirme*

Tekrar edilen strateji: *Planlama ve İzleme*

Süre: 2 ders saati

Hazırlık

Öğretmen, öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek için öğrencilere “okullarda üniforma giyilmesi” hakkındaki görüşlerine yönelik sorular yöneltir. Örneğin:

- Üniversiteden önce gittiğiniz okullarda üniforma giyme zorunluluğu var mıydı?
- Üniforma giyme konusunda neler hissediyorsunuz?
- Okullarda üniforma zorunluluğu olmasının getirebileceği kolaylıklar nelerdir?
- Okullarda üniforma zorunluluğu olmamasının yaratabileceği sıkıntılar, sorunlar nelerdir?

Daha sonra öğrencilere, “değerlendirme” kavramı ile ne bildikleri, bu kavramın onlarda neleri çağrıştırdığı sorulur. Konu hakkında beyin fırtınası yapılır ve verilen cevaplar tahtaya yazılır.

Sunum

Öğretmen, “okullarda üniforma giyilmesi hakkında konuştuk ve bugünkü yazma konumuz “Okullarda üniforma giyme zorunluluğu olmalı mı?” der. “Kompozisyonu yazmaya başlamadan önce planlama stratejisinin kullanılmasının, yazma sürecinde ise izleme stratejisinin kullanımının önemini tartışmıştık, bugün ise yazma tamamlandıktan sonra kullanılan strateji olan değerlendirme stratejisini tartışacağız” diye açıklar.

Öğretmen, “Yazma dersi bağlamında değerlendirme, yazının organizasyonunun ve içeriğinin yanı sıra dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları gibi teknik özellikleri bakımından tekrar gözden geçirilmesi, ödevin/görevin ne kadar iyi yapıldığının değerlendirilmesi, kullanılan stratejilerin etkililiğinin değerlendirmesi ve stratejilerin ne kadar başarılı biçimde kullanıldığının değerlendirilmesidir” diye açıklar.

Öğretmen, ilk olarak daha önceki yıllarda bir öğrencisinin yazdığı bir kompozisyonu birlikte, organizasyon, içerik, dilbilgisi, noktalama işaretleri, yazım kuralları açısından değerlendireceklerini, sonra da öğrencilerin sınıf arkadaşları ile birbirlerinin yazılarını değerlendireceklerini açıklar. Son olarak da, öğrencilerin kendi başlarına çalışarak kompozisyonlarını değerlendireceklerini söyler.

Öğretmenin model olmak için sınıfa getirdiği kompozisyon örneği, öğrencilerle birlikte incelenir ve “*Organizasyon ve İçerik Kontrol Listesi*” ile “*Teknik ve dilbilgisi kontrol listesi*” kullanılarak gerekli düzeltmeler yapılır.

Bu süreci takiben, öğretmenin örnek olarak sınıfa getirdiği kompozisyonun iyi yazılmış bir kompozisyon olup olmadığı tartışılır. Öğrencilerden, söz konusu kompozisyon yazılırken üstbilişsel stratejilerin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin tahminlerde bulunmaları ve tahminlerinin gerekçelerini açıklamaları istenir.

Uygulama

Öğrencilerden planlama stratejisi bağlamında öğrendikleri tekniklerden ana hatları belirleme tekniğini kullanarak “Okullarda üniforma giyme zorunluluğu olmalı mı?” konusu ile ilgili planlarını hazırlamaları istenir.

Öğretmen süreci gözlemleyerek geri bildirim verdikten sonra, öğrencilerden kompozisyonlarını yazmaya başlamalarını ister. Kompozisyonlarını yazarken

“Organizasyon ve içerik kontrol listesi”ni ve “Teknik ve dilbilgisi kontrol listesi”ni kullanarak gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir.

Öğrenciler kompozisyonlarını bitirdikten sonra ise, ikili gruplara ayrılmaları ve “Organizasyon ve içerik kontrol listesi” ve “Teknik ve dilbilgisi kontrol listesi”ni kullanarak birlikte çalıştıkları arkadaşlarının yazılarını kontrol etmeleri istenir. Alınan dönütlere göre gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra, her öğrencinin kendi yazısını bir kez de kendisinin kontrol etmesi istenir.

Bu etkinliği takiben, öğrencilerden iyi bir yazı yazıp yazmadıklarını, üstbilişsel stratejilerin etkililiğini ve stratejileri ne kadar başarılı biçimde kullandıklarını değerlendirmek için aşağıdaki *Değerlendirme Formunu* doldurmaları istenir.

Değerlendirme Formu

İyi bir kompozisyon yazdığınızı düşünüyor musunuz?				
Evet. Lütfen açıklayınız.			Hayır. Bir dahaki sefer kompozisyon yazarken neleri farklı yapmalısınız?	
Stratejiler	Strateji kullanışlı mı?		Stratejiyi başarılı bir şekilde kullandınız mı?	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Planlama				
İzleme				
Değerlendirme				

Öğrenciler, tabloyu doldurarak etkinliği tamamladıktan sonra, sınıf içi tartışması ile fikirler birlikte incelenir.

Değerlendirme

Öğrencilere,

- Değerlendirme stratejisini kullanmak yazınızdaki organizasyon ve içerik ile ilgili hatalarınızı bulmanıza yardımcı oldu mu?
- Değerlendirme stratejisini kullanmak yazınızdaki teknik ve dilbilgisi ile ilgili hatalarınızı bulmanıza yardımcı oldu mu?
- Yazınızda tespit ettiğiniz hatalarınızı düzelttiniz mi?
- İyi bir kompozisyon yazdığınızı düşünüyor musunuz?
- Kompozisyonunuzu bir daha yazsanız neleri farklı yapardınız?
- Değerlendirme stratejisini başarılı bir şekilde kullandığınızı düşünüyor musunuz?
- Değerlendirme stratejisini kullanırken karşılaştığınız zorluklar oldu mu?
- Kompozisyonunuzu yazarken üstbilişsel stratejilerin hangilerini kullandınız?
- Kullandığınız stratejiler işe yaradı mı?
- Kullandığınız stratejiler kompozisyon yazmayı sizin için kolaylaştırdı mı?
- Sizce hangi stratejiler en kullanışlı olanlar?
- Bir dahaki sefer kompozisyon yazarken hangi stratejileri kullanmayı düşünüyorsunuz? diye sorulur.

Genişletme

Öğrencilerden değerlendirme stratejisini başka hangi görevlerde ya da derslerde kullanabileceklerini listelemeleri istenir. Öğrencilerden gelen fikirler tahtaya yazılır. Bu listedeki konularda değerlendirme stratejilerini uygulayarak denemeleri istenir.

- Diğer dil becerilerinde değerlendirme stratejisinin kullanılması
- Diğer derslerde değerlendirme stratejisinin kullanılması
- Günlük hayatta değerlendirme stratejisinin kullanılması

EK-F: Madde Toplam İstatistikleri

Madde Toplam İstatistikleri				
Madde no	Madde silinirse geçerli olacak ortalama	Madde silinirse geçerli olacak varyans	Madde toplam korelasyonları	Madde silinirse geçerli olacak güvenirlik katsayısı
1	189.9528	347.704	.359	.879
2	190.3443	346.018	.308	.880
3	190.1981	349.041	.252	.881
4	189.3160	358.502	.054	.884
5	189.4387	350.503	.329	.880
6	189.6840	347.791	.365	.879
7	190.2877	354.613	.147	.883
8	189.3349	350.650	.327	.880
9	190.7594	367.511	-.174	.888
10	190.2406	357.359	.086	.883
11	190.1887	352.287	.200	.882
12	189.2830	349.616	.360	.880
13	189.6415	342.658	.534	.877
14	190.2594	342.525	.508	.877
15	190.4811	346.412	.453	.878
16	190.6415	346.714	.437	.879
17	190.1840	344.435	.525	.877
18	190.4151	345.163	.506	.878
19	190.3962	346.288	.473	.878
20	190.1557	347.895	.400	.879
21	190.7028	348.447	.374	.879
22	190.4764	345.511	.428	.879
23	190.0047	340.754	.541	.877
24	190.6179	350.436	.250	.881
25	189.8443	343.516	.487	.878
26	191.0189	370.549	-.266	.888
27	190.0660	345.588	.514	.878
28	190.6274	345.733	.380	.879
29	190.2830	347.303	.335	.880
30	189.9670	344.667	.510	.878
31	190.7123	346.727	.374	.879
32	189.8113	344.969	.517	.878
33	190.1321	343.319	.497	.878
34	190.1557	346.900	.477	.878
35	189.9764	342.706	.549	.877
36	190.8726	358.728	.050	.884
37	190.3349	347.835	.401	.879
38	189.8962	346.804	.542	.878
39	190.0519	346.770	.504	.878
40	190.2123	355.078	.172	.882
41	190.1698	343.222	.586	.877
42	190.5566	349.139	.336	.880
43	190.4528	349.130	.359	.880
44	189.9575	345.197	.484	.878
45	189.8962	353.477	.188	.882
46	189.8255	358.325	.065	.883
47	190.0519	344.135	.445	.878
48	190.4528	347.415	.354	.880
49	190.2358	350.371	.231	.882
50	190.1698	345.374	.452	.878
51	189.7594	351.634	.241	.881

52	190.1840	350.511	.255	.881
53	190.0660	347.493	.314	.880
54	191.2830	373.569	-.413	.888
55	190.1792	342.821	.499	.877

EK-G: 45 Madde ile Açıklanan Toplam Varyans

Açıklanan Toplam Varyans						
Madde no	Başlangıç Öz Değerleri			Kareler Toplamı Ekstraksiyonu		
	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde
1	10.160	22.577	22.577	10.160	22.577	22.577
2	3.815	8.479	31.055	3.815	8.479	31.055
3	2.499	5.553	36.608	2.499	5.553	36.608
4	1.929	4.286	40.895	1.929	4.286	40.895
5	1.808	4.017	44.911	1.808	4.017	44.911
6	1.515	3.366	48.277	1.515	3.366	48.277
7	1.345	2.989	51.266	1.345	2.989	51.266
8	1.265	2.811	54.077	1.265	2.811	54.077
9	1.227	2.726	56.803	1.227	2.726	56.803
10	1.101	2.446	59.249	1.101	2.446	59.249
11	1.062	2.359	61.608	1.062	2.359	61.608
12	1.002	2.227	63.835	1.002	2.227	63.835
13	.964	2.142	65.977			
14	.904	2.009	67.986			
15	.862	1.916	69.901			
16	.843	1.872	71.774			
17	.801	1.780	73.553			
18	.748	1.662	75.216			
19	.732	1.626	76.842			
20	.696	1.547	78.389			
21	.675	1.501	79.890			
22	.654	1.454	81.344			
23	.601	1.336	82.679			
24	.590	1.310	83.990			
25	.544	1.209	85.198			
26	.516	1.147	86.346			
27	.510	1.134	87.480			
28	.477	1.059	88.539			
29	.460	1.023	89.562			
30	.433	.963	90.525			
31	.419	.930	91.455			
32	.398	.885	92.340			
33	.383	.851	93.191			
34	.372	.826	94.018			
35	.337	.750	94.767			
36	.318	.707	95.475			
37	.289	.641	96.116			
38	.270	.599	96.715			
39	.256	.570	97.285			
40	.238	.530	97.815			
41	.223	.495	98.310			
42	.214	.477	98.786			
43	.209	.464	99.250			
44	.184	.409	99.660			
45	.153	.340	100.000			

EK-H: 35 Madde ile Açıklanan Toplam Varyans

Açıklanan Toplam Varyans									
Madde no	Başlangıç Öz Değerleri			Kareler Toplamı Ekstraksiyonu			Kareler Toplamı Rotasyonu		
	Top.	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde	Top.	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde	Top.	Varyans Yüzdesi	Birikimsel Yüzde
1	8.519	24.339	24.339	8.519	24.339	24.339	5.650	16.143	16.143
2	3.595	10.273	34.612	3.595	10.273	34.612	4.996	14.275	30.419
3	2.309	6.598	41.210	2.309	6.598	41.210	3.777	10.791	41.210
4	1.799	5.140	46.349						
5	1.401	4.002	50.352						
6	1.246	3.561	53.913						
7	1.104	3.155	57.069						
8	1.018	2.909	59.977						
9	.946	2.703	62.680						
10	.883	2.522	65.202						
11	.867	2.476	67.678						
12	.838	2.395	70.074						
13	.796	2.274	72.348						
14	.740	2.113	74.461						
15	.689	1.968	76.428						
16	.668	1.908	78.336						
17	.645	1.843	80.179						
18	.620	1.772	81.951						
19	.590	1.685	83.636						
20	.530	1.515	85.151						
21	.525	1.501	86.653						
22	.485	1.384	88.037						
23	.469	1.339	89.376						
24	.441	1.260	90.636						
25	.429	1.225	91.861						
26	.415	1.187	93.047						
27	.357	1.020	94.067						
28	.331	.947	95.014						
29	.299	.855	95.869						
30	.286	.816	96.685						
31	.275	.787	97.472						
32	.251	.717	98.189						
33	.227	.647	98.836						
34	.220	.628	99.464						
35	.188	.536	100.000						

EK-I: Temel Bileşenler Matrisi

Madde no	Bileşen		
	1	2	3
35	.620		
18	.618	-.440	
17	.616	-.398	
23	.607		
30	.602		
13	.589		.379
19	.587	-.394	
33	.587		
14	.567		
44	.563		
27	.563		
34	.562		
15	.561	-.519	
16	.557	-.494	
39	.554		
32	.544	.349	
55	.523		
50	.517		
47	.507		
22	.487	-.389	
21	.480	-.442	
25	.461		
20	.460		
1	.434		
5		.582	
8		.565	
51		.524	
12	.357	.476	.343
6	.360	.454	
28	.419		-.575
31	.408		-.435
53			.411
29	.386		-.391
24			
49			

EK-İ: Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde no	Bileşen		
	1	2	3
18	.792		
17	.787		
16	.753		
15	.749		
19	.698		
14	.604		
21	.573		
20	.534		
22	.511	.342	
1	.437		
50	.428		
24	.428		
39	.418		
28		.695	
27		.645	
34		.590	
35		.560	.333
32		.558	.351
55		.557	
30		.543	
31		.542	
29		.542	
23		.509	
33		.500	
25		.475	
44		.453	
49		.439	
47		.408	
5			.715
8			.689
12			.675
51			.624
6			.566
13	.430		.554
53			.503

**EK-J: Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin Nihai Halindeki
Maddelere İlişkin Örnekler**

	Yazma Becerisi Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Faktör 1 Öz farkındalık	Kompozisyonuma konu cümlesi yazmakta başarılıyım. (14)					
	Yazmanın her aşamasında ne yapacağımı bilirim. (15)					
	Yazma stratejilerini ne zaman kullanacağımı bilirim. (18)					
	Tutarlı bir yazının nasıl olması gerektiğini bilirim. (20)					
	Nasıl başlayacağımı bilmediğim için sık sık yanlış başlangıçlar yaparım. (24)					
	Kompozisyonumu bitirdiğimde, iyi yazıp yazmadığımı bilirim. (50)					
Faktör 2 Öz düzenleme	Yazmaya başlamadan önce yazacağım kompozisyonun ana hatlarını belirlerim. (23)					
	Yazma sürecinde, daha önce yaptığım planımla ilgili gerekli değişiklikleri yaparım. (27)					
	Kompozisyonumu yazarken ara verip, iletmek istediğim mesaj açık mı diye kontrol ederim. (30)					
	Yazarken aklımda belirli bir okuyucu kitlesi vardır. (31)					
	Yazarken ara verip iyi gidiyor muyum diye kontrol ederim. (32)					
	Yaptığım hataları yazarken tespit ederim. (33)					
	Yazmayı bitirdikten sonra, yazımın içeriğini düzeltirim. (47)					
Faktör 3 Öğrenme Alanları	Yazma sürecinde, Türkçeden İngilizceye kelimesi kelimesine çeviri yaparak kompozisyonumu yazarım. (53)					

EK-K: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz	1. Kız ()		2. Erkek ()			
2. Kaç yaşındasınız?					
3. Mezun Olduğunuz Lise Türü	1. Genel (Düz) Lise () 2. Özel Okul () 3. Fen Lisesi () 4. Anadolu Lisesi () 5. Açık Öğretim Lisesi ()			6. Öğretmen Lisesi () 7. Meslek Lisesi () 8. Teknik Lise () 9. Güzel Sanatlar Lisesi () 10. İmam Hatip Lisesi () 11. Diğer (Lütfen Belirtiniz)		
4. Bölümünüz					
5. İngilizce dil düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?		Çok iyi	İyi	Orta	Kötü	Çok kötü
	Yazma	5	4	3	2	1
	Okuma	5	4	3	2	1
	Dinleme	5	4	3	2	1
	Konuşma	5	4	3	2	1

EK-L: Analitik Rubrik

	Content		Organization		Vocabulary		Language Use		Mechanics
20	Thorough and logical development of thesis	20	Excellent overall organization	20	Very sophisticated vocabulary	20	No major errors in word order or complex structures	20	Appropriate layout with indented paragraphs
	Substantive and detailed		Clear thesis statement		Excellent choice of words with no errors		No errors that interfere with comprehension		No spelling errors
	No irrelevant information Interesting		Substantive introduction and conclusion		Excellent range of vocabulary		Only occasional errors in morphology		No punctuation errors
16	A substantial number of words for amount of time given	16	Excellent use of transition word	16	Idiomatic and near native-like vocabulary	16	Frequent use of complex sentences	16	
			Excellent connections between paragraphs				Excellent sentence variety		
			Unity within every paragraph						
15	Good and logical development of thesis	15	Good overall organization	15	Somewhat sophisticated vocabulary	15	Occasional errors in awkward order or complex structures	15	Appropriate layout with indented paragraphs
	Fairly substantive and detailed		Clear thesis statement		Attempts, even if not completely successful, at sophisticated vocabulary		Almost no errors that interfere with comprehension		No more than a few spelling errors in less frequent vocabulary
	Almost no irrelevant information		Good introduction and conclusion		Good choice of words with some errors that don't obscure meaning		Attempts, even if not completely successful, at a variety of complex structures		No more than a few punctuation errors
	Somewhat interesting		Good use of transition words						
11	An adequate number of words for the amount of time given	11	Good connections between paragraphs	11	Adequate range of vocabulary but some repetition	11	Some errors in morphology	11	
			Unity within most paragraphs		Approaching academic register		Frequent use of complex sentences		
							Good sentence variety		
10	Some development of thesis	10	Some general coherent organization	10	Unsophisticated vocabulary	10	Errors in word order or complex structures	10	Appropriate layout with most paragraphs indented
					Limited word choice with some errors				

EK-M: Öğrenci Görüşlerine İlişkin Örnek Veri Analizi

Bu ders bağlamında aldığınız üstbilişsel strateji eğitimi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
<p>Öncesinde bu stratejileri kullanmıyordum. Yani bunlar yazmada çok kolaylık sağladı gerçekten. Yazmaya başlamadan önce fikir oluşturmak, ne yazacağını bilmek, konunun üzerinde daha kolay düşünmeyi sağlıyor. Diğer türlü konuya çok sığ bakılıyor. Planlama yapmak çok önemli gerçekten. Yazmaya çok katkısı olduğunu gördüm. Yani hem hız açısından hem içeriğin zenginliği açısından yani baya güzel bir bakış açısı sağlıyor insana. Bunları öğrendikten sonra baya gelişti akademik yazmam. Çok uçurum vardır öğrenmeden öncekiyle şimdiki yazıları arasında. İzleme ve değerlendirme stratejilerindeki kontrol listelerini kullanmak çok iyi oldu. Pek çok hatamı kendim buluyorum artık kolaylıkla ve rahat ve iyi yazıyorum.</p>	<p><i>Kolaylık sağlaması açısından stratejilerin katkıları</i></p> <p><i>Planlama stratejisinin önemine yönelik farkındalık</i></p> <p><i>Hız açısından stratejilerin katkıları</i></p> <p><i>Yazma becerisindeki gelişime ilişkin farkındalık</i></p> <p><i>Öğrenme sorumluluğunu alarak yazma sürecine tüm yönleri ile katılma</i></p>

Bu ders bağlamında aldığınız üstbilişsel strateji eğitimi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?	
<p>Bence akademik yazmaya çok büyük bir katkısı var çünkü ben bu dersi almadan önce aslında düzgün yazdığımı düşünüyordum hatta muafiyet sınavından kaldığım için kızılıyordum. Farklı kompo teorileri olduğunu düşünüyordum işin içerisinde. Ama dersi aldıktan sonra fark ettim ki gerçekten akademik yazım anlamında büyük eksiklerim var ve her derste adım adım ne yapmam gerektiğini daha iyi öğrendim ve ilk derste verdiğim essay le son derste verdiğim essay arasında büyük bir fark var. Şöyle kafamda essayin nereye gittiği aslında nerden başladığı nereye gittiği hakkında benim için yönlendirici basamaklar oldu bu stratejiler. Yani birinci adımdan sonuncu adıma kadar neyi nasıl takip etmem gerektiğini bildiğim için yol gösterici oldu.</p>	<p><i>Yazma becerisindeki gelişime ilişkin farkındalık</i></p> <p><i>Kolaylık sağlaması açısından stratejilerin katkıları</i></p>

Üstbilişsel strateji eğitiminde neler öğrendiniz?	
<p>Planlamanın gerçekten çok önemli olduğunu gördüm. Ve derste incelediğimiz örneklerle planlamanın aslında yazıya ne kadar yardımcı olduğunu gördüm. Yani en önemli bölüm olduğunu gördüm açıkçası. Ben birazcık daha plansızdım, bu işe yaradı aslında. Sadece yazıyı yazıp, bitirip teslim ederdim artık sürekli kontrol ediyorum. Önceden çok yanlışım oluyordu. Şimdi hem daha hızlı hem de daha hatasız yazıyorum. Bir de gözümde büyümüyor. Eskiden daha çok büyüyordu.</p>	<p><i>Planlama stratejisinin önemine yönelik farkındalık</i></p> <p><i>Yazıyı kontrol etmenin önemine yönelik farkındalık</i></p> <p><i>Hız açısından stratejilerin katkıları</i></p> <p><i>Yazma becerisindeki gelişime ilişkin farkındalık</i></p>

EK-N: Öğrencilerin Kompozisyon Yazma Sınav Kağıtlarına İlişkin Örnekler

It is a common argument that when a person win the university exam and become a student of university, everything will be more funny, relax and free for him/her. Despite there are many advantages of university, become a member of it and studying at university is very stressful for students. There are three reasons which are causing stress among university students.

First of all, university is a very different place than other levels of school regarding to adaptation. University is a huge organization. For example you find yourself among many different people from everywhere like other city or other country. Mostly you go to a different city for university. When you go to a city which you do not live before, it is difficult to feel safe and it is difficult to do things which you want.

Secondly, university is high level education. Many lessons are very difficult. Sometimes students don't sleep until the morning to study their exams or their presentations. Many teachers give importance to attendance. For example there is a limit for attendance and if you exceed this limit, you cannot pass the class so your school extended.

Lastly, university is the final step for our life before starting working level. It always reminds students their future. They always under a stress of that what will I do next or that what will be my job.

To sum up, difficulties of adaptation, high level education and uncertainty of future are the main reasons for being stressful in university. In my opinion university is the most stressful part of our life.

People might do social activities to spend their free time when they do not work or when they are not busy with something. Sports is one of those activities. Many people are interested in sports and they prefer many different branches of sports that can be team sports like football or personal sports like fitness. Doing sports affects people's lives in many ways: physical health, mental relaxation and socializing.

The most important effect of doing sports is having physical health. Doing sports regulates people's eating habits. For example, someone who is doing fitness would eat foods which include protein and do not eat fast-foods too often because eating healthily is important for performance. In addition, when people do sports regularly, this strengthens muscles of their body and as a result they do activities which require mobility easier. For example, a runner can walk on a ramp without getting tired. Also doing sports shapes people's physical appearance and gives them a good body line. For instance, if you are interested in plates, you can have a slim waist and tight legs.

Second important effect of doing sports is mental relaxation. It gives your attention to your performance and energy. For instance, yoga is about physical balance but if you want to stay in balance on your head, you have to relax and throw away all the things from your mind. Furthermore, it regulates your breathe and opens your mind by this way. For example, breathing in the right way provides you the right oxygen and your brain cells work better so you can think clearly. It also requires spending too much energy, so by spending too much energy, our body becomes relaxed and this takes mental stress off.

Finally, doing sports affects our social life. It helps us with socializing. For example, we can meet many different people when we join a volleyball team and we can get new friends. Moreover, it teaches us to work in a team or group activities. For an example, you learn sharing mission and solidarity, you become more shorter and devoted.

In conclusion, engaging in sports affects people's lives in terms of physical, mental and social. It can inevitably be seen that people who do sports live their life better than who do not. We can say that the number of people who do sports will increase much more when people realize that its effects are very important in order to live a quality life.

Stress is a feeling which lacks of to relax, to rest and it is a feeling that causes overthinking. The most of people feel stressful in daily life, especially the university students. There are several reasons why university students feel stressful.

To begin with, university students can not be able to afford enough money for activities. They feel the huge worry of midterm and final weeks but they have not enough money to travel around country or world, go to cinema, theatre or concert in order to socialize and relax. They can not afford even their lecture books. It causes more worry and it is one of the main reasons.

Secondly, university students live with a concern of improve themselves to be more intellectual. They have to create a difference because they study in university. The lecturers say it is a necessary to be more sophisticated and the students feel the obligation of it. The opinions and ideas about "be more intellectual" confuse students minds. Some of lecturers say "Learn french", some of them say "find a interesting hobby or sport". In that regard, students minds' confuse and overthink about it.

Lastly, university students have a concern of finding a good job at the end of the graduation. Especially, in the countries which have higher unemployment rate, university students feel stressful to find job. Pressure of family members are also effective at this point. "A better job means a better future" everyone says.

To conclude, university students feel stressful because they have not enough budget to entertain, relax or even buy books. Their mind confuses about improving themselves intellectually. Beyond all of that they always think "Will I go to find a good job?". That overthinking process made more older the university students mentalities!

1R

In today's world, doing sports became very significant for everyone from the age of 7 to 70. The outgrowth and the convenience of sport centers lead people to do sports. So, what are the effects of doing sports? There are several positive effects to explain that question.

First thing is the physical health which is improved and healed by doing sports. If you do sports regularly at least 3 days in a week, you can gain muscles or lose weight. To give an example, the habit of regularly doing sports effects your eating habit also. For this reason, people starts to pay attention in what amount they consume protein, carbs and fats on a daily basis. Further to that, doing sports also effects and helps to gain good sleeping habit. The regularities in eating and doing sports support your sleeping hours. Because your nutritious meals ease your duration of falling into sleep. For instance, you became home from sport and you got tired. You ate your last meal, drink lots of water and these are the facilitator things to falling into sleep.

Second thing is about mental health which can be healed by doing sports. Doing sports have significant positive effect on mental health. Psychologists say, when you gain a habit, you feel yourself determined. For instance, when you do regularly sport, you start to feel yourself more confident when you look at yourself in the mirror. In addition, it reduces stress and depression because when people do sports, their bodies excrete serotonin which refers to hormone of happiness. Thus, you can improve a kind of mindfulness like "I do sports, it feels me good and I'm going better than day before." In this process, mental health is also important effect of doing sports. because it gives confidence, mindfulness and happiness.

Third thing is about social abilities that doing sports give people. The interaction between people while they are doing sports leads improvement of communication skills and socialization of them. For instance, doing sports in a team like football, volleyball or basketball. improves the cooperation. The players in the team are not apart from the other. Thus, this feeling of unity supports their relations between each other and also they learn the responsibility they take for each other unlike the solo sports.

In conclusion, effects of doing sports are healing physical health, changing eating and sleeping habit, mental health and reducing stress, improve mindfulness and social abilities which come from cooperation. Doing sports is the new and the best antidepressant for all kind of mental illness. Day by day everyone notices the doing sports is the new black!