



Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*

Eylem Ezgi AHISKALI**
Nevin AKKAYA***

Öz

Bu çalışmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısına ve kalıcılığa etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Programında öğrenim gören 48 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Deney grubuna on hafta boyunca, haftada iki ders saati olmak üzere, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretimiyle gerçekleştirilen yazma etkinlikleri, kontrol grubuna Türk Dili I dersinin kazanımları doğrultusunda yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak tartışmacı anlatıma dayalı yapılan planlarla yazılan kompozisyonlar ile bu planları ve kompozisyonları değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Veriler istatistiksel hesaplamalarla çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama ve yazma stratejileri öğretiminin öğretmen adaylarının planlama ve yazma başarılarını artırdığı ve kalıcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Planlama, yazma, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli, yazma başarısı, kalıcılık.

The Effect of Teaching Planning and Writing Strategies Structured with Self Regulation Strategy Model on Planning and Writing Achievement and Retention

Abstract

This study aims to determine the effect of teaching planning and writing strategies structured with self-regulated strategy development model on planning and writing achievement and retention based on argumentative discourse. In the study, quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was administered. The study group consisted of 48 first-year students studying in the Turkish Language Teaching Program in a state university in the fall semester of the 2019-2020 academic year. On the experimental group writing activities through teaching planning and writing strategies based on argumentative discourse and structured with self-regulated strategy development model was administered for ten weeks two lessons each week. On the other hand, the control group participated in writing activities in line with the learning outcomes of Turkish

* Bu çalışma, birinci araştırmacının ikinci araştırmacı tarafından yönetilen "Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi" adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Balıkesir, eylemezgi@balikesir.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4471-8228.

*** Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, İzmir, nevinakkaya@deu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-7222-4562.

Language I lesson. As for the data collection tools, plans and written compositions based on argumentative discourse, and grading scales to assess these plans and compositions were used. The data was analyzed by statistical calculations. In conclusion, it was determined that the teaching planning and writing strategies based on argumentative discourse and structured with self-regulated strategy development model increased planning and writing achievement of pre-service teachers and the teaching provided was permanent.

Keywords: Planning, writing, self-regulated strategy development model, achievement, retention.

Giriş

Duygu, düşünce, istek, tasarı, hayal ve yaşantıların belli kurallar temelinde, yazı olarak adlandırılan simgeler aracılığıyla aktarılması eylemi (Calkins, 2000) olarak tanımlanabilecek olan yazma düşünme gücü, düşünce üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem ve deneyimler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama gibi unsurlardan oluşur (Ağca, 1999). Yazma, aynı zamanda bir konuya ilişkin bilgi aktarımını da sağladığı için okulda ve okul dışında başarı için gerekli temel bir beceridir (Graham ve Harris, 2000). Bu yönüyle yazma, yalnızca eğitsel boyutuyla sınırlandırılmayacak bir beceridir. Gelişimi uzun süren ve farklı karmaşık becerilerin bir arada kullanımını gerektiren yazma becerisinin planlı olarak geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda bellekte var olan bir bilginin, bir düşüncenin ya da duygunun kâğıda aktarılmadan önce bilişsel süreçlerle yapılandırılması gerekir. Yapılandırılan düşüncelerin yazıya aktarılması işi amaca yönelik, stratejik, tutarlı ve anlamlı olmalıdır. Karadağ ve Kurudayıoğlu'na göre (2010) yazma eylemi duygu ve düşüncelerin, tasarıların yazı yoluyla aktarılmasıdır. Ancak bu aktarım, gelişigüzel olmamalı ve verilmek istenen ileti düzen ve bütünlük içinde sunulmalıdır.

Yazma hem bilişsel hem de üstbilişsel bir süreci gerektirir. Bilişsel ve üstbilişsel süreçler etkin kullanılmadığında yazma ürünlerinin niteliği ve niceliği bu durumdan olumsuz etkilenir (Berninger ve Hooper, 2006). Planlama ve yazma stratejileri yazma sürecinde karşılaşılan bu olumsuzlukların üstesinden gelmesine, düşüncelerin düzenlenerek yapılandırılmasına ve kâğıda aktarılmasına yardımcı olur (Mason, Harris ve Graham, 2011). Bu nedenle yazma ürünlerinin niteliğini ve niceliğini artırmak için hem yazmadan önce planlama hem de yazma sırasında yazma stratejileri işe koşulmalıdır. Yazma başarısına doğrudan katkı sağlayan strateji kullanımına ilişkin Graham (2008), yaptığı meta analiz çalışmasında planlama ve yazma stratejilerinin öğretiminin hem birey hem de grup üstünde etkili olduğunu belirtir. Planlama ve yazma stratejileri de yazma sürecinde yazıyı planlamayı ve denetlemeyi sağlayan bir iç denetim düzeneğidir. Yazma süresince bilişsel olarak yazma amacının belirlenmesi, yazmanın başlatılması, üstbilişsel olarak yazma sürecinin izlenmesi, düzenleme ve denetleme stratejilerinden uygun olan stratejinin seçilmesi ve yazının değerlendirilmesine kadar bir dizi işlem yerine getirilir. Bu işlemler planlı, sistematik ve stratejik yaklaşımları gerektirir (Graham ve Harris, 2005).

Yazma hedefe yönelik olan amaçlı bir etkinliktir. Yazma sürecinde birtakım özdüzenleme süreçlerinin de kullanılması gerekir. Bireyin kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları dizgisel biçimde belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik olarak kullanması olarak tanımlanabilecek özdüzenleme (Schunk ve Zimmerman, 1994), deneyimli yazarların kullandığı hedef belirleme, kendi kendine öğrenme, kendini izleme ve kendini pekiştirme gibi kritik becerileri kapsadığından (Graham ve Harris, 2005) yazma çalışmalarında sıklıkla kullanılır (Harris ve Schmidt, 1998). Özdüzenlemeli yazma (*self-regulated writing*), bireyin yazma sırasında karşılaştığı güçlükleri yenme ve yazma güdülenmesi ile yazma isteğini koruma konusunda kendi kendine çözüm yolları geliştirebilmesidir (Harris, Graham, Mason, Saddler, 2002). Alanyazında özdüzenlemeli yazma becerisinin edinimi ve gelişimi için pek çok yaklaşım ve model arasında "özdüzenlemeli strateji geliştirme modelinin (*self-regulated strategy development model*) öne çıktığı görülür. Özdüzenlemeli strateji gelişimi modeli, yazma stratejilerini öğretmek ve öğrenme güçlüğü çeken ilkökul öğrencilerinin öğrenme zorluklarıyla baş edebilmek için tasarlanan bir yazma öğretimi modelidir. Önbilgileri geliştirme, stratejinin amacını tartışma, stratejinin kullanımını modelleme, stratejiyi akılda tutma, stratejiyi destekleme ve bağımsız başarıyı sergileme olarak altı aşamadan oluşan model ayrıca öğrencilerin yetkin yazarlar tarafından kullanılan planlama, yazma ve gözden geçirme stratejilerini öğrenmelerine, düzenlemelerine de yardımcı olur (Graham ve

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

Harris, 1999). Yazma bir konuya ilişkin duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlar ve bu aktarım farklı metin türleri ile çok çeşitli biçimlerde gerçekleştirilebilir. Her metnin kendi türüne özgü birtakım yapısal özellikleri bulunur ve yazılı iletişimin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için yazının içeriğinin metnin türüne özgü yapısal özelliklere uygun olması gerekir. Bu nedenle yazma eğitiminde nitelikli metinler oluşturmak için metin türü bilgisinin kazandırılması da oldukça önemlidir.

Bu araştırmada, metin türü olarak tartışmacı anlatıma dayalı metin türü kullanılmıştır. Metin türü olarak tartışmacı anlatıma dayalı metin türü kullanılmasının nedeni öğrencilerin yazarken en çok zorlandıkları metin türü olması (Coşkun ve Tiryaki, 2011), tartışmacı anlatıma dayalı metin yazma ile ilgili olarak öğretimsel içeriği sınırlı olması, programda yer verilmesi zorunlu tutulmayan metin türlerinden biri olmasıdır. Ayrıca Türkçe alanyazın incelendiğinde tartışmacı anlatıma dayalı metin yapısının öğretime ilişkin planlama ve yazma stratejileri uygulamasını örnekleyen deneysel bir çalışmanın yer almaması araştırmadan elde edilecek sonuçların alanyazındaki bu sınırlılığa katkı sağlayacak sonuçlar oluşturacağı görüşüdür. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına tartışmacı anlatıma dayalı nitelikli bir metni planlayarak yazmalarını sağlamak için tasarlanan STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS) stratejilerinin öğretiminin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu stratejiler şu aşamalardan oluşur:

- STOP (ASDÜYP): Düşüncelerini askıya alma (Suspend), tarafını seçme (Take a position), düşüncelerini düzenleme (Organize ideas) ile yazdıkça planlama (Plan and as you write) aşamalarından oluşur.
- DARE (GEOS): Bir yazıyı geliştirmek için süreçte yazıya ekleme yapılabilecek temel unsurları anımsatmaya yönelik işlemlerden oluşur. Düşüncelerini geliştirme (Develop), yeni düşünceler ekleme (Add), karşı tez oluşturma (Reject) ve sonlandırma (End) basamakları vardır.

Bu stratejiler konuya ilişkin her iki görüşe de odaklanan bir tartışmacı metin planlamak ve yazmak için yine bir çerçeve çizer (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Yapılan birçok araştırma özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılan yazma stratejisi öğretiminin yazma becerilerini geliştirdiğini gösterir (Zumbrunn, 2010; De La Paz ve Graham, 2002; Graham, Harris ve Mason, 2005; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Asaro-Saddler ve Bak, 2014; Saddler ve Graham, 2007; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Harris, Graham ve Mason, 2006; Zumbrunn ve Bruning, 2013). Türkçe alanyazında yazma becerisinin geliştirilmesinde özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanımının yazmaya etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmüştür (Akıncılar, 2010; Can, 2016; Çağlayan Dilber, 2014; Gültekin, 2016; Müldür, 2017; Öğülmüş, 2018; Uygun, 2012). Bu alandaki sınırlılıktan yola çıkılarak geliştirilen bu araştırmada, planlama ve yazma stratejileri öğretiminde alanyazında öne çıkan özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli kullanılmış ve özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısına etkisini ve bu etkinin kalıcı olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon planı yapma ve kompozisyon yazma başarısına ve kalıcılığa etkisinin belirlenmesi amacıyla “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” (Creswell, 2013) kullanılmıştır. Bu modelde yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak

gruplar oluşturulur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Yarı deneysel desen, eğitim alanındaki araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda kullanılan deneysel desendir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde eğitim fakültesinde Türkçe Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören 48 birinci sınıf öğrencisi (24'ü (A şubesi) kontrol grubu, 24'ü (B şubesi) deney grubu) oluşturur. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemede araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiği için bu örneklem türü araştırmaya hız ve kullanılabilirlik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmada uygun örneklem seçimi yapılmış ve araştırma bu yöntemle belirlenen çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişkenler		Deney Grubu	Kontrol grubu
		n	n
Cinsiyet	Kadın	16	15
	Erkek	8	9
Anne Durumu	Eğitim	İlkokul mezunu	12
		Ortaokul mezunu	6
		Lise mezunu	5
		Üniversite mezunu	1
		Lisansüstü mezunu	0
Baba Durumu	Eğitim	İlkokul mezunu	3
		Ortaokul mezunu	8
		Lise mezunu	3
		Üniversite mezunu	10
	Lisansüstü mezunu	0	
Yazma Dersi Alma Durumu	Evet	4	1
	Hayır	20	23
Planlama Eğitimi Alma Durumu	Evet	5	1
	Hayır	19	23
Yazarken Plan Yapma Durumu	Evet	21	19
	Hayır	3	5

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yazma dersi alma ve planlama eğitimi alma durumu, yazarken plan yapma durumu gibi değişkenler açısından denklik ve benzerlik göstermektedir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada veri toplama süreci, deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleşmiştir. Deneysel uygulama öncesinde öntestler, uygulama sonrasında sontestler katılımcılara uygulanmış ve ardından deney grubuyla görüşmeler yapılarak veri toplama süreci tamamlanmıştır. Deneysel uygulamadan altı hafta sonra deney grubundaki katılımcıların özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma stratejileri öğretiminin etkisinin devam edip etmediğinin incelenmesini sağlamak için sontestte kullanılan veri toplama araçları deney grubundaki kalıcılık testinde de kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

1. Katılımcılara ilişkin ayrıntılı kişisel verileri toplamak için uygulama öncesinde “Kişisel Bilgi Formu”,
2. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planları ve yazdıkları kompozisyonlar,
3. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yaptıkları kompozisyon planlarını değerlendirmeye yönelik “Dereceli Puanlama Anahtarı (Plan)”,
4. Uygulama öncesinde, sonrasında ve kalıcılık testinde katılımcıların tartışmacı anlatıma dayalı yazdıkları kompozisyonları değerlendirmeye yönelik “Dereceli Puanlama Anahtarı (Kompozisyon)”.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki gruba, haftada üç ders saati ve 10 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda Türk Dili I dersi kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Uygulama sürecinde kullanılan ders planları, De La Paz ve Graham'ın (1997a) özdüzenlemeli yazma stratejileri kuramı temelinde oluşturulmuştur. Araştırmada öğretilmesi planlanan “STOP (ASDÜYP) ve DARE (GEOS)” stratejilerinin uygulama süreci, öğrencilerin yaş grubuna ve hazırbulunuşluğuna göre uyarlanmış ve bu uyarlamayla kullanılacak çeşitli ders materyalleri oluşturulmuş ve süreç araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için ilk olarak çalışma grubundaki öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini betimlenmesi için frekans ve yüzde analizleri hesaplanmıştır. Ardından her bir değişken için araştırmanın ilk denencesinin test edilerek deney/kontrol gruplarının dört öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra normallik varsayımı test edilerek çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

Ayrıca çalışma grubundan elde edilen verilerin dağılımının normal dağılım eğrisine uygunluğu, örneklem büyüklüğünün yanı sıra grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda seçilen Shapiro-Wilk testiyle (Büyüköztürk vd., 2017) sınanmıştır. Çalışmada grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk değerine bakılarak normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve kontrol grubuna ilişkin ortalama, çarpıklık, basıklık ve Shapiro-Wilk testi sonuçları

Değişkenler	Grup	n	\bar{x}	S	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Shapiro-Wilk testi	p
Plan	Deney	24	6.66	.638	.068	-891	.945	.207
Öntest	Kontrol	24	4.16	.703	.034	-1.28	.876	.007*
Plan	Deney	24	13.66	.327	-.226	-416	.926	0.80
Sontest	Kontrol	24	4.87	.769	-.357	-1.56	.821	0.01*
Plan Kalıcılık	Deney	24	14.25	.439	-1.01	.116	.799	0.00*
Kompozisyon	Deney	24	11.62	.449	-.223	-.287	.943	.195
Öntest	Kontrol	24	9.83	.461	.670	-.330	.918	0.52
Kompozisyon	Deney	24	20.33	.540	-1.45	1.56	.810	0.00*
Sontest	Kontrol	24	12.83	.506	-.203	-.524	.953	.316
Kompozisyon Kalıcılık	Deney	24	19.08	.506	-1.18	1.51	.884	.010*

* $p < .05$

Tablo 2’de yer alan verilere göre plan ve kompozisyon puanlarının deney ve kontrol gruplarının tüm ölçümlerinde tüm basıklık ve çarpıklık katsayı değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülür. Normallik varsayımının test edilmesinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin ± 2 aralığında olması verilerin normal dağılıma uygun olduğunu belirtir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının her ikisinden de elde edilen puanlar normal dağılmıştır. Normal dağılım durumlarının kontrol edilmesinden sonra parametrik testlerin bir diğer varsayımı olan varyans homojenliği incelenmiştir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığının test edilmesinde grupların öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin varyans homojenliğinin incelenmesi için Levene F testi kullanılarak varyans homojenliği testi yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin varyans homojenliğine ilişkin değerler

Ölçüm	n	Sd1	Sd2	F	p
Plan-Öntest	48	1	46	1.496	.296
Plan-Sontest	48	1	46	.897	.819
Plan-Kalıcılık	24	1	22	3.659	.389
Kompozisyon-Öntest	48	1	46	4.635	.814
Kompozisyon-Sontest	48	1	46	4.823	.184
Kompozisyon-Kalıcılık	24	1	22	1.373	.294

Tablo 3’te verilen varyansların homojenliği Levene F testinde; deney ve kontrol gruplarında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler öntest ve sontest olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (plan için $F = 1.496$, $p > .05$ ve kompozisyon için $F = 4.635$, $p > .05$ ve plan için $F = .897$, $p > .05$ ve kompozisyon için $F = 4.823$, $p > .05$) görülmüştür. Deney grubunda kullanılan ölçme araçlarından elde edilen değerler kalıcılık testi olarak incelendiğinde grupların varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı (plan için $F = 3.659$, $p > .05$ ve kompozisyon için $F = 1.373$, $p > .05$) olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde, grupların varyansları arasında bir fark olmadığı ($p > .05$) ve tüm değişkenler arasında varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, uygulanan öğretim programının bağımlı değişkenler üstündeki etkisini ve ölçüm ile gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek faktör üstünde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi tekniği kullanılabildiğine karar verilmiştir.

Bu analizde tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-kalıcılık testi) ve farklı kategorilerde bulunan gruplar (deney-kontrol) birlikte içeren deneysel işlemin etkililiği sınanmıştır. Bu çalışmada, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejileri öğretiminin (bağımsız değişken), öğretmen adaylarının plan yapma ve kompozisyon yazma başarısı (bağımlı değişkenler) üstüne etkisini araştırmak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Ancak bundan önce, tek faktör üstünde “Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA” olarak da adlandırılan bu modelin uygulanabilmesi için bazı varsayımları karşılaması gerekir (Büyüköztürk vd., 2017). Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesinin koşulu olan küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly küresellik testiyle incelenmiştir (Gamst, Meyers ve Guarino, 2008). Küresellik varsayımının sağlanmadığı durumda Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılarak (Tabachnick ve Fidell, 2014) varyans analizi sonuçları alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan Mauchly küresellik testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

Tablo 4.

Grupların öntest, sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden elde edilen puanların Mauchly küresellik testi sonuçları

Ölçüm	Gruplarıç i Etki	Mauchly W	X ²	Sd	p
Plan	Zaman	.701	7.816	2	.020*
Kompozisyon	Zaman	.794	5.073	2	.079

* $p < .05$

Tablo 4’te verilen Mauchly küresellik testi sonuçlarına göre kompozisyon dereceli puanlama anahtarından alınan tekrarlı ölçümler için elde edilen değerler incelendiğinde küresellik varsayımının sağlandığı (kompozisyon W (2) = .794), plan dereceli puanlama anahtarından alınan tekrarlı ölçümler için küresellik varsayımının sağlanamadığı görülmüştür (plan W (2) = .020, $p < .05$). Bu nedenle elde edilen bu ölçüme ilişkin olarak grup iç i etki incelenirken Greenhouse-Geisser düzeltmesi yapılarak otomatik olarak hesaplanan f oranı (f ratio) kullanılmıştır (Plan Greenhouse-Geisser= .770). “Tekrarlı Ölçümler İç in İki Faktörlü ANOVA”nın uygulanabilmesi için bir diğ er varsayım ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eş itlik durumudur. Bu varsayımın test edilmesi amacıyla uygulanan Box-M testinden elde edilen değerler incelenmiştir. Box-M testi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Grupların öntest ve sontest ölçümlerinin kovaryans eş itliğ ine ilişkin değerler

	n	Box's M	Sd1	Sd2	F	p
Plan-Öntest	48	1.567	3	30073.009	.494	.686
Plan-Sontest						
Plan-Sontest	48	8.626	3	4347.616	2.533	.055
Plan-Kalıcılık						
Kompozisyon-Öntest	48	2.695	3	30073.009	.850	.466
Kompozisyon-Sontest						
Kompozisyon-Sontest	48	8.617	3	4347.616	2.530	.055
Kompozisyon-Kalıcılık						

Tablo 5’te yer alan bağı mlı değı şkenlerin kovaryans matrislerinin eş itliğ i test etmede kullanılan Box’s M testi sonuçlarına göre tüm ölçümler için grupların kovaryans matrislerin eş it olduğu belirlenmiş ($p > .05$) ve çoklu normallik varsayımının karşı landığı na karar verilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiğ i

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğ i Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğ ine Aykırı Eylemler” baş lığı altında belirtilen eylemlerden hiç biri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İ zni

Kurul adı =Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Etik Kurulu

Karar tarihi= 06.12.2019

Belge sayı numarası= 15563195-300.99-E.101225

Bulgular

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma öntest düzeyleri ile sontest düzeylerine ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde plan dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest olarak uygulanmış, elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Grupların plan yapma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri

Grup	Plan Öntest			Plan Sontest	
	n	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Deney	24	6.66	3.13	13.66	1.60
Kontrol	24	4.16	3.44	4.87	3.76

Tablo 6 incelendiğinde, grupların plan puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest için (deney grubu \bar{x} =6.66 ve kontrol grubu \bar{x} =4.16) ve sontest için (deney grubu \bar{x} =13.66 ve kontrol grubu \bar{x} =4.87) olduğu görülür. Bu puanlar, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu ve kontrol grubunun plan öntest puanlarının (4-7 puan aralığı) “yetersiz” puan aralığında olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencileri plan yapma düzeyleri bakımından “yetersiz”dir. Grupların sontest puanları, dereceli plan puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu plan sontest puanının (13.03-16.03~16 puan aralığı) “çok iyi” düzeyine ulaştığı, kontrol grubu sontest puanının değişmeyerek (4-7 puan aralığı) “yetersiz” düzeyde kaldığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının plan öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Grupların plan yapma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	5177.344	1	5177.344	309.237	.000	.87
Hata	770.146	46	16.742			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	356.510	1	356.510	143.253	.000	.75
Ölçüm*Grup	237.510	1	237.510	95.436	.000	.67
Hata	114.479	46	2.489			

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, plan yapma durumları öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (1;46) = 309.237; p<.05]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın plan dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [F (1;46) = 143.253; p<.05]. Bu bulgu, grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların plan yapma düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), plan

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

yapma puanları üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 46) = 95.436, p < .05$]. Bu bulgu, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının puanlarıyla bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının plan yapma düzeylerini artırmada önemli bir etkidir.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Başarısı Öntest ve Sontestlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarısı öntest düzeyleri ile sontest düzeylerine ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kompozisyon dereceli puanlama anahtarı öntest ve sontest olarak uygulanmış, elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri

Grup	Kompozisyon Öntest			Kompozisyon Sontest	
	n	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Deney	24	11.62	2.20	20.33	2.64
Kontrol	24	9.83	2.25	12.83	2.47

Tablo 8 incelendiğinde grupların kompozisyon puanlarının aritmetik ortalamaları, öntest için (deney grubu $\bar{x}=11.62$ ve kontrol grubu $\bar{x}=9.83$) ve sontest için deney grubu ($\bar{x}=20.33$ ve kontrol grubu $\bar{x}=12.83$) olduğu görülür. Grupların öntest puanları, dereceli kompozisyon puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu kompozisyon öntest puanının (10.6-15.1 aralığı) "geliştirilmeli" puan aralığında olduğu ve kontrol grubunun kompozisyon öntest puanının (6-10.5 puan aralığı) "yetersiz" puan aralığında olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretim sürecinden önce deney grubunun kompozisyon yazma başarısı "geliştirilmeli" düzeyindeyken kontrol grubu kompozisyon yazma başarısı "yetersiz" düzeydedir. Grupların sontest puanları, dereceli kompozisyon puanlama anahtarında yer alan başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubu plan sontest puanının (19,8 –24,3 ~24 puan aralığı) "çok iyi" puan aralığına ulaştığı, kontrol grubu sontest puanının (10,6 – 15,1 puan aralığı) "geliştirilmeli" puan aralığına ulaştığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon öntest ve sontest puanlarında öntest ile sontest arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Grupların kompozisyon yazma öntest ve sontest puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası						
Grup (Deney/Kontrol)	17903.34	1	17903.34	2007.95	.00	.97
Hata	410.14	46	8.91			
Gruplar içi						
Ölçüm (Öntest-Sontest)	822.51	1	822.51	311.45	.00	.87
Ölçüm*Grup	195.51	1	195.51	74.03	.00	.61
Hata	121.47	46	2.64			

Tablo 9’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan katılımcıların, kompozisyon yazma öntest ve sontest ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;46) = 2007.95; p < .05$]. Buna göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın kompozisyon dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların, öntest ve sontest ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [$F(1;46) = 311.45; p < .05$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapılmaksızın katılımcıların kompozisyon yazma düzeylerinin uygulanan öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini gösterir.

İki ayrı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu ve kontrol grubu katılımcılarının farklı işlem gruplarında olmasıyla farklı zamanlardaki ölçümleri gösteren faktörlerin (ölçüm*grup etkisi), kompozisyon yazma düzeyleri üstündeki ortak etkinin anlamlı olduğu görülmüştür [$F(1; 46) = 74.03, p < .05$]. Bu bulgu, özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğretmen adaylarının kompozisyon puanlarıyla bu yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu öğretmen adaylarının kompozisyon puanlarını artırmada uygulanan yöntemlerin farklı etkilerde olduğunu gösterir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların öğretim yönteminden kaynaklandığı ve uygulanan öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğretmen adaylarının kompozisyon yazma düzeylerini artırmada önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Plan Yapma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde plan dereceli puanlama anahtarının sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Deney grubunun plan yapma durumuna ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri

Grup	Plan Sontest			Plan Kalıcılık	
	n	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Deney	24	13.66	1.60	14.25	2.15

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunun plan puanlarının aritmetik ortalamaları, sontest için ($\bar{x}=13.66$ ve kalıcılık testi $\bar{x}=14.25$) olduğu görülür. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarı düzeyine göre yorumlandığında deney grubunun dereceli plan puanlama anahtarı sontest puanının (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde ve kalıcılık testi puanının da değişmeyerek (13.03-16.03 ~ 16.00 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğin kalıcı olduğu biçiminde yorumlanabilir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının plan sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi arasındaki değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

Tablo 11.

Deney grubunun plan yapma sontest ve kalıcılık puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η ²
Gruplar arası						
Grup (Deney)	9352.08	1	9352.08	1630.55	.00	.98
Hata	131.91	23	5.73			
Gruplar içi						
Ölçüm (Sontest-Kalıcılık)	4.08	1	4.08	2.76	.11	.10
Hata	33.91	23	1.47			

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubunun plan yapma durumları sontest ve kalıcılık ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1;23) = 1630.55$; $p < .05$]. Buna göre, deney grubunun sontest ve kalıcılık ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın plan dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca grup ayrımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamsızdır [$F(1;23) = 2.76$; $p > .05$]. Bu durumun aynı gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından kaynaklandığı ve öğretim yöntemine bağlı olarak bu sonucun da değişmediği söylenebilir.

Deney Grubundaki Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Anlatıma Dayalı Kompozisyon Yazma Sontest ve Kalıcılık Testine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin elde edilen veriler iki yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz öncesinde kompozisyon dereceli puanlama anahtarının sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanması sonucunda grupların elde ettikleri aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Grupların kompozisyon yazma durumlarına ilişkin sontest-kalıcılık testi ortalama puan ve standart sapma değerleri

Grup	Kompozisyon Sontest			Kompozisyon Kalıcılık	
	n	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Deney	24	20.33	2.64	19.08	2.48

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun kompozisyon yazma puanlarının aritmetik ortalamaları (sontest $\bar{x}=20.33$ /kalıcılık testi $\bar{x}=19.08$) olduğu görülür. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları, başarımlı düzeyine göre yorumlandığında dereceli plan puanlama anahtarı sontest puanının (19,8 –24,3 ~24 puan aralığı) “çok iyi” düzeyinde olduğu ancak kalıcılık testi puanının (15,2 – 19,7 puan aralığı) “iyi” düzeyine gerilediği görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon sontest ve kalıcılık testi puanlarında sontest ile kalıcılık testi puanları arasındaki değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin iki yönlü varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

Grupların kompozisyon yazma sontest ve kalıcılık testi puanlarının iki faktörlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	$\frac{S}{d}$	Kareler Ort.	F	p	η ²
Gruplar arası						
Grup (Deney)	18644.08	1	18644.08	1630.98	.00	.98

Hata	262.91	2 3	11.43			
Gruplar içi						
Ölçüm(Sontest- Kalıcılık)	18.75	1	18.75	10.71	.00	.31
Hata	40.25	2 3	1.75			

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubunun kompozisyon yazma durumları sontest ve kalıcılık testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üstünde yapılan varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (1;23) = 1630.98 p<.05]. Buna göre deney grubunun sontest ve kalıcılık testi ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın kompozisyon dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir. Grup ayırımı yapılmaksızın, sontest ve kalıcılık ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark da anlamlıdır [F (1;23) =10.71; p<.05]. Bu durum aynı gruba aynı öğretim yönteminin uygulanmasından altı hafta sonra yapılan kalıcılık testinde sonucun değişerek öğretim yönteminin etkililiğın azaldığı biçiminde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda öntest sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki öğretmen adayları plan yapmada “yetersiz” düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin plan yapma başarı düzeyleri “çok iyi” düzeyine ulaşmış ve kontrol grubunun plan yapma başarı düzeyi değişmemiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma sontestleriyle kalıcılık testleri incelendiğinde sontest ve kalıcılık testi sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları plan yapmada “çok iyi” düzeylerini koruduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney grubunda öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının plan yapma durumlarının değişmediği ve öğretimsel içeriğın kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazında De La Paz ve Graham (1997a) ve De La Paz ve Graham (1997b), bu çalışmada planlama stratejisi olarak kullanılan “STOP (ASDÜYP)” stratejisinin etkisini değerlendirdiği çalışmalarında, “STOP (ASDÜYP)” planlama stratejisinin plan yapma başarılarının artırdığını belirtir. Bu temelde geliştirilen planlama stratejinin etkisini değerlendiren bu çalışmadan elde edilen sonuç alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterir. Ayrıca alanyazında yer alan çalışmalar öz düzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama stratejileriyle planlama becerilerinin geliştiğini ve planlama başarısının arttığı yönünde sonuçlar yer alır. Bu çalışmadan da benzer bir sonuç elde edilerek alanyazın desteklenmiştir. Yapılan çalışmalarda planlama stratejileri öğretiminin oluşturulan metinlerinin yapısında ve niteliğinde önemli bir fark yaratacağı vurgulanır (De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 1997a ve 1997b). Özelde planlama stratejileri ele alındığında tartışmacı metin türüne özgü olan STOP (ASDÜYP) stratejisinin metin yazma konusunda yardımcı olmak için tasarlandığı (Graham ve Harris, 2005) ve oluşturulması zor olan ve her iki farklı görüşe de odaklanan tartışmacı metni planlamak ve yazmak için sağlam bir çerçeve çizdiği belirtilir (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Ayrıca alanyazında planlama stratejileri öğretiminin kalıcı olduğuna ilişkin araştırma sonucunu destekleyen çeşitli çalışmalar da yer alır (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbunn ve Bruning, 2013). Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın desteğiyle planlama stratejileri öğretiminin planlama başarısını olumlu etkilediği ve bu etki diğer yazma planlama görevlerinde kullanıldığında planlama stratejileri öğretiminin kalıcı olduğu söylenebilir.

Kompozisyon yazma başarısı değerlendirildiğinde öntest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları kompozisyon yazmada “geliştirilmeli” düzeydeyken gerçekleşen öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin kompozisyon yazma başarı düzeyleri “çok iyi”

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

düzeyine ulaşmıştır. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının kompozisyon yazma öntest başarı düzeyleri değişmemiştir. Bu durum, deney grubunda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan yazma stratejileri öğretiminin ve etkinliklerinin öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma başarıları üstünde güçlü bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarının tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma sontestleri ile kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Sontest sonuçlarında deney grubundaki öğretmen adayları plan yapmada “çok iyi” düzeyindeyken kalıcılık testinde “iyi” düzeyine gerilemiştir. Bu durum, öğretim sürecinin sonundan öğretim sürecinden altı hafta sonra deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kompozisyon yazma durumlarının değiştiğini ve öğretimsel içeriğin ardından kompozisyon yazma düzeylerinde bir gerileme olduğunu gösterir.

De La Paz ve Graham (1997a) ve De La Paz ve Graham (1997b), bu çalışmada planlama stratejisi olarak kullanılan “DARE (GEOS)” stratejisinin etkisini değerlendirdiği çalışmalarında, “DARE (GEOS)” tartışmacı anlatıma dayalı kompozisyon yazma stratejisinin kompozisyon yazma başarı düzeylerini artırdığını belirtir. Ayrıca tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları kompozisyonlarında yer verme oranını artırdığını ve genel olarak kompozisyonların uzunluğunda artış olduğunu bulgulamışlardır. Benzer biçimde Çağlayan Dilber (2014), “DARE (GERB)” stratejisini öğrettiği çalışmasında öğretim programı sonrası üretilen kompozisyonlarda başarının arttığını ve ayrıca tartışmacı anlatımı oluşturan unsurları bulundurma düzeylerinde, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunluklarında, ada ve tümceye dayalı değiştirim öğelerinin kullanımlarında etkili bir strateji olduğunu belirtir.

Alanyazında öğretim sürecinin ardından değişik zaman aralıklarında yapılan kalıcılık testlerinde farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı çalışmalarda (Sexton, Harris ve Graham, 1998; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002; Saddler, Moran, Graham ve Harris, 2004; Tracy, Reid ve Graham, 2009; Zumbunn ve Bruning, 2013) değişik zaman aralıklarında yapılan kalıcılık testlerinde yazma stratejisi öğretiminin etkililiğinin geçen sürede de sürdürüldüğü ortaya konulmuşken bazı çalışmalarda kalıcılık testinde erişilen kazanımların sürdürüldüğü biçiminde sonuçlar elde edilmiştir (Uygun, 2012 ve Berry ve Mason, 2012). Bu çalışmadaki sonuca benzer biçimde yalnızca Harris, Graham ve Mason’ın (2006) çalışmasında öğretim yapılan her iki grubun kalıcılık testi sonuçlarında sonteste göre biraz düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada tartışmacı metin türüne özgü öğretimi gerçekleştirilen yazma stratejileri öğretiminin etkililiği kanıtlanmış ve elde edilen sonuç alanyazınla desteklenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla gelecek çalışmalarda özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan öğretimsel içeriklerle öğretmen adaylarının diğer dil becerilerinin gelişimlerini sağlamak için çeşitli çalışmaların yapılması önerilebilir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin süreci izlenerek özdüzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejilerini kullanma durumlarını belirlemek adına çalışma boyamsal olarak genişletilebilir. Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer verilerek derslerde yararlanılması sağlanabilir ve farklı metin türlerine uyarlamaları yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı =Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Etik Kurulu

Karar tarihi= 06.12.2019

Belge sayı numarası= 15563195-300.99-E.101225

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar tarafından yönetilen “Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Özyeterliliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi”

adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir. Çalışma birinci araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ikinci araştırmacı tarafından yönetilmiştir.

Çıkar Çatışması

Araştırma sürecinde ve sonrasında araştırmacılar arasında bir çıkar çatışması olmadığı beyan edilmiştir.

Kaynaklar

- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akıncılar, V. (2010). *Özdüzenleme strateji gelişimi (SRSD) öğretim modeli ile verilen "PLEASE" strateji eğitiminin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen beşinci sınıf öğrencilerinin betimleyici yazıları üstüne etkisi: Planlama üstüne bir strateji eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Asaro-Saddler, K. ve Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 48*(2), 92–105. doi: <https://doi.org/10.1177/0022466912474101>.
- Berninger, V.W. ve Hooper, S.R. (2006). Introduction to the special issue on writing. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 1-4. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326942dn2901_1.
- Berry, A. B. ve Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education, 33*(2), 124-136. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0741932510375469>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calkins, L. M. (2000). *The art of teaching writing*. London, UK: Pearson Pub.
- Can, B. (2016). *Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin öykü yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 63-73. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182974>. adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(2), 92-106. doi: http://dx.doi.org/doi:10.1207/sldrp1402_3.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997a). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children, 63*(2), 167-181. <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/strategy-instruction-in-planning-effects-on-the-writing-performan-2>. adresinden erişildi.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997b). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal Of Educational Psychology, 89*, 203-222. doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.203>.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 687–698. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>.
- Gamst, G., Meyers, L. S., ve Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: a conceptual and computational approach with spss and sas*. Cambridge University Press. doi:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511801648>.

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Renaissance Learning Vanderbilt University Pub. <http://dsrresources.pbworks.com/w/file/fetch/70407753/R004250923GJCF33.pdf>. adresinden erişildi.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 30*(3), 255-264. doi: <https://doi.org/10.1044/01611461.3003.255>.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*(1), 3-12. doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (2005). *Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>.
- Gültekin, D. (2016). *Yazma öz-düzenleme stratejilerinin geliştirilmesi: İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk bir öğrenci ile yapılan durum çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Harris, K. R. ve Schmidt, T. (1998). Developing self-regulation does not equal self-instructional training. *The ADHD Report, 6*, 7-11. <https://cehs.unl.edu/secd/self-regulation/> adresinden erişildi.
- Harris, K. R., Graham, S. ve Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal, 43*(2), 295-340. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. ve Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*(2), 110-115. doi: <https://doi.org/10.1207/s15430421tip41027>.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 423-436. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177242> adresinden erişildi.
- Mason, L.H., Harris, K.R. ve Graham, S. (2011) Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice, 50*(1), 20-27. doi: <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Saddler, B. ve Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly, 23*, 231-247. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560701277575>.
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. ve Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality, 12*(1), 3-17. doi: https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2.
- Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J. (1994). Self-regulation of learning and performance : An introduction and an overview. D.H. Schunk ve B.J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance* içinde (1-15). London, UK.: Routledge Pub.
- Sexton, M., Harris, K. R. ve Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children, 64*(3), 295-311. doi: <https://doi.org/10.1177/001440299806400301>.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. USA: Pearson Education Limited.

- Tracy, B., Reid, R. ve Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331. doi:<https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zumbrunn, S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.
- Zumbrunn, S. ve Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26, 91–110. doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>.

Extended Abstract

Introduction

Writing skill, which takes a long time to develop and requires the use of different complex skills, should be developed in a planned way. In this context, knowledge, a thought or an emotion existing in a memory must be structured by cognitive processes before transferring it onto paper. The work of putting structured thoughts into writing should be purposeful, strategic, consistent and meaningful. Planning and writing strategies are an internal control mechanism that enables planning and controlling the writing process. Writing is a purposeful activity and a process during which self-regulation elements should be utilized.

In the literature, it was seen that the self-regulated strategy development (SRSD) model stood out among many approaches and models for the acquisition and development of self-regulated writing skills. The SRSD model is a teaching writing model designed to teach writing strategies and to cope with the learning difficulties of primary school students. The six-stage model (developing background knowledge, discussing, modelling, memorizing, and supporting it, and independent performance) helps students learn and organize planning, writing and reviewing strategies used by competent writers.

Writing provides the transfer of feelings and thoughts on a topic, and this transfer can be carried out in a variety of ways with different text types. In this study, argumentative text type was used as the type of text. In this direction, it was planned to teach STOP and DARE strategies designed to enable prospective teachers to plan and write a qualified argumentative text. These strategies consist of the following stages:

STOP: Suspend judgment (students consider each side of the topic before taking a position), take a side (determine which side will have the strongest argument or which side you believe in), organize ideas (select ideas that make powerful arguments by putting an asterisk next to the ideas that you want to be sure, use and identify several arguments that you will refute, and put your ideas in numerical order), plan more as you write (keep planning as you continue to write).

DARE: Develop a topic sentence, add supporting ideas, reject arguments for the opposing side, end with a conclusion.

These strategies again provide a framework for planning and writing an argumentative text that focuses on both views on the topic. Therefore, in this study, the SRSD model, which stands out in the literature in the teaching of planning and writing strategies, was used. The study aimed to determine the effect of planning and writing strategies teaching structured with the SRSD model on the success of planning and writing composition based on argumentative narrative and to determine whether this effect was permanent.

Method

In the research, a quasi-experimental design with pre-test-post-test control group was used. The study group consisted of 48 first-year students studying in the Turkish Language Teaching Program

Özdüzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli ile Yapılandırılan Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ile Yazma Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi

in a state university in the fall semester of the 2019-2020 academic year. On the experimental group, writing activities through teaching planning and writing strategies based on argumentative discourse and structured with SRSD model was administered for ten weeks, occupying two lessons each week. On the other hand, the control group participated in writing activities in line with the learning outcomes of Turkish Language I lesson. As for the data collection tools, plans and written compositions based on argumentative discourse, grading scales to assess these plans, and compositions were used. Then, the data were analyzed by statistical calculations.

Result and Discussion

As a result of the study, while pre-service teachers in the experimental and control groups were at "insufficient" level in planning, the planning success levels of the experimental group students reached "very good" level after the teaching program, and the planning success level of the control group did not change. When the retention tests of the pre-service teachers in the experimental group were examined with the post-tests of planning based on argumentative text, it was determined that the pre-service teachers in the experimental group maintained their "very good" level in planning in the post-test and retention test results. As a result, it can be said that the teaching and activities of planning strategies structured by the SRSD model in the experimental group had a strong effect on the success of pre-service teachers in making plans based on argumentative texts.

At the end of the teaching process and six weeks after the teaching process, it was concluded that the pre-service teachers' planning and writing status did not change and the instructional content was permanent. In similar studies evaluating the effect of the "STOP" strategy used as a planning strategy, it was stated that "STOP" and "DARE" planning and writing strategies increase the success of planning and writing essays. The results obtained from this study was in line with the results in the literature. Based on the the results of this study, it can be suggested that further research should be carried out in order to develop other language skills of pre-service teachers with instructional contents structured with a SRSD model.