



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/25, p. 169-192

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

Referees/Hakemler: Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU –
Doç. Dr. Hakan ÜLPER - Yrd. Doç. Dr. Ali TÜRKEL

This article was checked by iThenticate.

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ VE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

İ. Seçkin AYDIN* - H. Özgür İNNALI** - Gizem UYUMAZ***

ÖZET

Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözme süreçleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Özellikle yazma becerisi bağlamında üstbiliş, oluşturulacak olan metnin planlanması, yazıya dökülmesi ve bu yazılanların değerlendirilmesi süreçlerinin tamamında ve neredeyse aynı anda gerçekleşen, denetleme ve yönetme temel fonksiyonları itibarıyla son derece pratik ve etkili bir mekanizma olarak kullanılabilir. Öte yandan yazma becerilerinin ölçülmesi, en çok güçlük çekilen noktalardan birini oluşturur. Özellikle metin oluşturma sürecinde birçok değişkeni göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmak önemli bir sorundur. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin (ÜYSFÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle bir gruptan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından farklı bir gruptan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin iki farklı grupta uygulanmasından elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Analizler sonucu elde edilen güvenilirlik kanıtları ve geçerlik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin (ÜYSFÖ) sonraki çalışmalarda kullanılacak, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma Stratejileri, Üstbiliş, Ölçek Geliştirme

* Doç. Dr. Dokuz Eylül Ün. Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, El-mek: seckin.aydin@deu.edu.tr

** Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi, El-mek: ozgurinnali@hotmail.com

*** Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: gizemuyumaz@gmail.com

DEVELOPING METACOGNITIONAL WRITING STRATEGIES AWARENESS SCALE AND DETERMINING PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS

ABSTRACT

Writing strategies are processes that are used for solving the problems that are encountered during production of written works and during writing, and they may be both cognitive and metacognitive. Metacognition, especially in the context of writing skill, can be used as a quite practical and efficient mechanism in all the phases of planning and writing of the text that is going to be produced and evaluation of what has been written, as of basic functions of examination/inspecting/auditing and guiding/managing that occur almost simultaneously. On the other hand, evaluating writing skills is one of the most difficult subjects. Especially in the process of producing text, evaluating by taking many variables into consideration is significant problem. The purpose of this study is to develop Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale which aims to evaluate the awareness of secondary school students for metacognitive writing strategies. In order to determine the structural validity of the developed scale, Exploratory Factor Analysis (EFA) was carried out with the data acquired from one group first, then Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out with the data acquired from another group. The reliability of the points acquired by implementing the scale in two different groups was determined by calculating the Cronbach's alpha internal consistency coefficients. Once the reliability evidences and the validity evidences acquired from the analyses are evaluated together, the Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale that has been developed is proven to be valid and reliable enough in order to be used in the following studies.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction and Problem

Writing strategies are processes that are used for solving the problems that are encountered during production of written works and during writing, and they may be both cognitive and metacognitive. Metacognition, especially in the context of writing skill, can be used as a quite practical and efficient mechanism in all the phases of planning and writing of the text that is going to be produced and evaluation of what has been written, as of basic functions of examination/inspecting/auditing and guiding/managing that occur almost simultaneously. On the other hand, evaluating writing skills is one of the most difficult subjects. Especially in the process of producing text, evaluating by taking many variables into consideration is significant problem. The purpose of this study is to develop Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale which aims to evaluate the awareness of secondary school students for metacognitive writing strategies.

Turkish Studies

Method

This study is a descriptive research which aims to develop Metacognitive Writing Skills Awareness Scale (MWSAS) and present psychometric characteristics of the scale. The study includes two groups of participants. Exploratory factor analysis was carried out on the first group (249 female participants, 61 %; 159 male participants, 39%). Confirmatory factory analysis was carried out on the second group of participants (212 female participants, 47.7%; 232 male participants, 52.3%).

Within the scope of the study, a thorough literature review was carried out. Next, a group of secondary school students were asked to write essays which contain skills related to metacognitive writing strategies. A pool of draft items was created making use of literature review along with the expressions of students. For expert views on the items, three measurement and evaluation and three Turkish language field experts were contacted. After editing based on the suggestions, the scale was administered for the first trial form. The grading of the scale was in this way: "Strongly Agree", "Agree", "Moderately/Slightly Agree", "Disagree", "Strongly Disagree".

To demonstrate the construct validity of the scale developed, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were carried out. The reliability of the scores which were obtained from administrations of the scale in two different groups was defined by calculating Cronbach Alpha reliability coefficient, internal consistency index.

Findings

In exploratory factor analysis implemented to demonstrate factorial model of the scale, principal component analysis was carried out. In this scale which has a single factor construct, the eigenvalue of the first factor is 14.141, and this factor explains 35.4% of the variance. Factor loading values range between 0.435-0.712.

In confirmatory factory analysis, t values for all items are statistically significant at the level of 0.01. Unstandardized estimates range between 0.40-0.63, and standardized factor loadings range between 0.47-0.73. Error variances are low. Fit indices are found to be $\chi^2/sd(1490.23/740)=2.01$, RMSEA=0.057, SRMR=0.045, GFI=0.86, CFI=0.98, NNFI=0.98 and CFI=0.98.

Upon the analysis of Cronbach Alpha internal consistency index values obtained from two groups, the reliability level is high. Item – total correlations of the data obtained from the first group range between 0.410-0.681, and the second group's values range between 0.386-0.627.

Discussion and Conclusion

When the literature is investigated, it's seen that the writing process is approached and examined in many aspects: the effects of the quality of the handwriting in the evaluation of the written work by teachers (Markham, 1976); composition processes of weak college writers (Perl, 1979) and revision strategies (Piolat and Roussey, 1991); whether the fifth graders improve the use of the story elements as a strategy during

Turkish Studies

comprehension and composition (Gordon and Braun, 1986); children's comprehension monitoring and recall of the inconsistent stories (Zabrocky and Ratner, 1986); drafting, correction, revision and strategies in writing (Hull, 1987; Fitzgerald, 1987; Roen and Willey, 1988; Grejda and Hannafin, 1992; Owstonvd, 1992; Beason, 1993; Stoddard and MacArthur, 1993; Francis and McCutchen, 1994; Beal, 1996); the effects on the students' knowledge in revision, their talents in revision on paper and writings skills (Fitzgerald and Markham, 1987); error correction in text (Plumb et. al., 1994). On the other hand, the relation between writing process and metacognition has been intensely analyzed by researchers since mid 1980s: metacognitive knowledge of sixth graders on writing (Raphale et. al., 1989; Zabrocky and Moore, 1989; Zeller Mayer et. al., 1991; Jones and Pellegrini, 1996); low level developmental skills in starting writing (Berninger et. al., 1992); influences of self-regulatory effects to the writing success (Zimmerman and Bandura, 1994); metacognitive strategies and reading successes among students (O'Neill, 1992); developmental skills about the acquisition of writing and reading in secondary school classes (Berninger et. al., 1994); a capacity theory on writing: working memory in composition (McCutchen, 1996) and evaluation of writing stages: evaluation of planning, translation and revision in secondary school graduates (Berninger et. al., 1996). In consideration of these reviews, one of the most important factors in the context of writing process and metacognition is the deficiency of researches to improve the evaluation and improvement of the process. Based on this problem, the Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale (MWSAS) has been developed in order to determine the awareness levels of the students on metacognitive writing strategies. The developed scale is a valid and reliable evaluation tool for the next studies, especially in the inspection and evaluation of the secondary school students' writing processes and review of the writing instructions and implementations with the acquired data.

Keywords: writing, writing strategies, metacognition, developing scale

1. Giriş

İnsanoğlu ilk çağlarda sözlü gelenek çerçevesinde iletişim kurarken, yazının icadıyla birlikte bu durum çeşitlenmiş, zaman içinde de yazının lehine dönmeye başlamıştır (Uslay, 1975; Arıcı ve Ungan, 2008; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; MEB, 2012: 3). Bireylerin iletişim aracı olarak kullandığı dil, içinde buldukları toplumda, çevrede ve kültürde şekillenmektedir (Çamurcu, 2011: 505). İlk dönemlerde konuşma ve dinleme aracılığıyla gerçekleşen iletişim süreci yazının icadından sonra farklı bir özellik kazanmıştır (Topuzkanamış, 2015: 98). Bu gelişme insanlık tarihinde âdeta bir dönüm noktasıdır. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır (Çiçek, 2012: 46).

1.1. Yazma

Doğumla birlikte insanın diğer tüm becerileri gibi dil becerileri de gelişme gösterir. Dinleme ve konuşma becerisinin bu süreçte birbirini takip eden ve ilk kazanılan beceriler olduğu bilinmektedir. Bireyin okula başlamasıyla birlikte diğer iki temel becerinin kazandırılma süreci de

başlamış olur. Önce okuma becerisine ardından da yazma becerisine yönelik çalışmalar yaptırılarak bu iki beceri alanı geliştirilmeye çalışılır. Birbirini besleyen ve olumlu yönde doğrudan etkileyen bu becerilerin ilk, orta ve yükseköğretim süresince istenilen düzeye ulaştığı görüşü (Çelik, 2012: 728) ağır basmaktadır. Yazma, Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1997: 59) göre öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması; Deniz'e (2003: 241) göre duygu, düşünce, istek ve olayların yazılı olarak belirli kurallar çerçevesinde doğru ve güzel bir şekilde aktarılması; Özbay'a (2009: 115) göre duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; Tiryaki'ye (2012: 15) göre herhangi bir bilginin, görüşün kalıcılığını sağlayan, nesiller hakkında bize bilgi veren iletişim aracı; Karadağ ve Maden'e (2013: 266) göre ise aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Güneş (2013: 157) ve Zorbaz (2014: 109) da yazmayı zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması, bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlarlar. Yazma en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hâle gelmesi süreci (Karadağ ve Maden, 2013) ile problem çözme ve karar verme aşamalarının etkin olduğu (Özbay ve Barutçu, 2013) bir beceridir.

Öte yandan yazma becerilerinin ölçülmesi, en çok güçlük çekilen noktalardan birini oluşturur. Özellikle metin oluşturma sürecinde birçok değişkeni göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmak önemli bir sorundur. İlköğretimden başlayarak yükseköğretime kadarki zaman dilimi içinde her yaş grubunun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerine uygun ölçme araçları geliştirmek, yazma eğitimi açısından büyük bir gereksinimdir (Aydın, İnnalı, Batar ve Çakır, 2013; Çamurcu, 2011; Elma ve Bütün, 2015; Topuzkanamış, 2015).

Yazma becerisi günlük hayatta daha az kullanılan hatta zorunlu kalınmadıkça kullanılmasından kaçınılan (Aktan, 2013: 705); kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içeren ve uygulaması zor olan (Ungan, 2007); birçok bilişsel, duygusal ve devinışsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektiren bir beceridir. Bu nedenle, yazma becerisi diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır (Anılan ve Gültekin, 2006). Bununla birlikte yazma becerisi hem ana dil öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde diğer temel beceri alanlarına göre en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir (Tok ve Ünlü, 2014: 75). Bu durumun çeşitli sebepleri olduğu araştırmalarca belirlenmiştir. Yazmanın öğrencilerin en az ilgisini çeken etkinlik olmasında yazım şekli, yazının okunaklı ve düzgün olması, kâğıdın görüntüsü ve temizliği, yazım ve dilbilgisi gibi çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğu (Ungan, 2007: 462; Kırmızı ve Beydemir, 2012: 320; Aydın vd. 2013: 142; Kırmızı, 2015: 96); yazmanın özgün bir metin oluşturma olarak değil de dikte etmek olarak algılanması (Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 991); yazma sürecinde yazının kalıcılığı, yazanın tek başlılığı (Maltepe, 2006: 58) gibi faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir.

Birey, yazma sürecinde belleğindeki bilgileri istenilen konu bağlamında sistematize etmek durumundadır. Fakat Türk eğitim sisteminde okuma-yazma kavramının yanlış yorumlamasının bir sonucu olarak yazma, özgün bir metin oluşturma olarak değil de dikte etmek olarak algılanmıştır (Özdemir ve Erdem, 2011; Karadağ ve Kayabaşı, 2011; Elma ve Bütün, 2015). Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir; çünkü her yazı türü kendi içinde belirli bir amaç taşır (Göçer, 2010; Elma ve Bütün, 2015). Aynı zamanda bu durum yazma uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Güner'e (2004: 229) göre her insanın mutlaka yazabileceği bir şeyler vardır; ancak yazma öncesinde gerekli etkinlikler yapılmadığı, konuyla ilgili zihinde bulunan malzemeler ortaya çıkarılmadığı için bir anda yazmaya başlamak insana zor gelmektedir.

Öte yandan başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmaya, bol ve dikkatli okumaya, iyi bir gözlemci olmaya, dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmeye, geniş düşünmeye, bol hayal kurmaya, bir amaca sahip olmaya, duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içinde sunabilmeye, özgün olmaya ve yazma işini zevkle yapabilmeye bağlıdır (Aydın vd. 2013; Batar ve Aydın, 2014; Deniz, 2003; Karadüz, 2010; Karatay, 2011; Tabak ve Göçer, 2013).

Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir (Göçer, 2010; Karatay, 2011). Türkçe Öğretim Programı'nda (2006: 7) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve etkili bir yazılı anlatım için gereken yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise uygun yazma deneyimleri ve ortamlarının sağlanmasına bağlıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011: 990).

1.2. Yazma Stratejileri

Strateji (TDK, 2016) izleme işi, izleme, takip; önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol, izlem olarak tanımlanmıştır. Strateji kavramı özellikle sorun odaklı bir kavramdır. Başka bir deyişle strateji, temelde bir eylemin daha az çaba ve işgücüyle başarılmasını sağlar (Oxford, 1990; Topuzkanamış, 2014). Yapılan çalışmalarda bireyin öğrenme etkinliğini düzenlemesinde ve nasıl öğrendiğine ilişkin farkındalığını artırmada önemli dört alanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanlar; öğrenmeyi planlama, öğrenilecek bilgileri örgütleme, öğrenmenin daha etkili olması için kendini denetleme ve öğrenme sonucunda kendini değerlendirme stratejileri olarak belirlenmiştir. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin etkililiğini artırır (Belet ve Yaşar, 2007; Demirel, 1993; Namlu, 2004; Özer, 2001).

Eğitimde strateji kavramı yeni bir anlam kazanmış ve öğrenme stratejisi kavramı ortaya atılmıştır. Öğrenme stratejisi kavramının, öğrencinin yeni bir durum karşısında kolay, daha etkili, daha öz-yönelimli, daha eğlenceli, daha hızlı öğrenme yapmak için öğrenci tarafından gerçekleştirilen belirli eylemleri kapsadığını belirtmek gerekir. Eğitimciler için genel yargı öğrencilerin ne öğrendiğinden çok nasıl öğrendiği ve öğrenme yollarını bilip bilmediği ile ilgilidir (Doğan, 2013; Şahbaz, 2013). Yapılan çalışmalarda yazma stratejileri öğretiminin yazma başarısını artırmada etkili olduğunu ve yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemle göre yazma başarısını artırdığı görülmüştür (Belet ve Yaşar, 2007; Çakıroğlu, 2007; Topuzkanamış, 2014; 2015; Bircan Manay, Türkel ve Savaş, 2017; Aydın, 2017). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda araştırmacıların karşısına biliş ve üstbiliş kavramları çıkmıştır. Akpunar'a (2011: 357) göre eğitimbilim perspektifinden biliş, öğrenme ve bilgilenme bağlamında ele alındığında, bilginin kazanılması ve kullanılması süreci olarak tanımlanabilir. Öte yandan düşünmeyi düşünme (Doğan, 2013; Namlu, 2004); düşünme hakkında düşünme (Çakıroğlu, 2007: 8); kendi düşünme süreçlerinin farkında olma (Özsoy, 2007: 12); öğrenmeyi öğrenme (Akpunar, 2011); kişinin kendisini tanıması; amacını ve ihtiyaçlarını bilmesi, gerçekleştirmekte olduğu faaliyeti izlemesi, değerlendirmesiyle ilgili kendi farkındalığını bulması (Özbay ve Bahar, 2012: 175) ve bilişin bilgisi ve düzenlenmesi (Baba Öztürk ve Güral, 2017) olarak tanımlanan üstbiliş genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir (Ünal, 2010). Başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak öğrencinin başkalarına bağımlı olmaksızın öğrenebilmesi için kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol ve inisiyatif sahibi olması ve öncelikle 'öğrenmeyi öğrenmesi' gerekmektedir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998: 31). Flavell'a (1979; akt: Çakıroğlu, 2007) göre üstbiliş; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-kontrol, bellek, öz-öğretim, yazma, problem

çözme alanlarında önemli bir rol oynar. Senemoğlu'na (2005: 575) göre ise “yürütücü biliş” bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Ancak Türkçe alanyazın incelendiğinde üstbiliş çalışmalarının daha çok öğrenme, özelde ise okuma becerisi ile sınırlandığı göze çarpmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007; Doğan, 2013; Çakıroğlu, 2007; Muhtar, 2006; Özbay ve Bahar, 2012). Üstbiliş kavramını, onunla ilişkili olduğu düşünülen alt bileşenleri, süreçleri veya aktiviteleri bağlamında açıklamaya çalışan tanımlara bakıldığında, ilk göze çarpan isim olan Flavell'e (1985; akt: Akpunar, 2011: 359) göre, üstbilişin dört bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: Üstbiliş bilgisi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (görevler) ve stratejilerdir. O'Malley vd. (1985: 560–61; akt: Muhtar, 2006: 32) göre üstbilişsel stratejiler, öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, meydana gelmeleri esnasında kavramayı ya da üretimi izlemeyi ve dil etkinliğinin bitiminde öğrenmenin bireysel olarak değerlendirilmesini içerirken, bilişsel stratejiler, öğrenme etkinliği ile doğrudan ilişkilidir ve öğrenme malzemesinin doğrudan kontrol edilmesini ve işlenmesini içermektedir. Doğan'a (2013: 9-11) göre üst düzey bir üstbiliş beceriye sahip olan birey öncelikle; öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır, tutum geliştirir, kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar, ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini ve planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Son olarak da ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı haline getirir.

Geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında, yazma sürecinden çok ortaya konan ürün önemlidir ve yazma çalışması kesintisiz ve doğrusal olarak ilerler. Oysa başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eyleminin; planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi, bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlarla ilerlemesi gerekir (Anılan ve Gültekin, 2006; Karatay, 2011). Senemoğlu (2005: 576-577) ise “MURDER” sistemi adı verilen bir yürütücü biliş stratejisinden bahseder. Bu strateji, bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini sürdürmesini ya da stratejisinde değişme yapmasını sağladığından bir yürütücü biliş stratejisi olarak düşünülebilir. Bu sistemle öğrenci, aşağıdaki etkinlikleri yapar:

- M: Mood (Yoğunlaş):** Bu basamaktaki etkinlikler; çalışma planı yapma, zaman çizelgesi düzenleme ve öğrenme birimindeki konsantrasyonunu izleme.
- U: Understand (Anla):** Öğrenme birimindeki önemli ve güç fikirleri belirleme.
- R: Recall (Hatırla):** Kapsamı kendine özgü bir biçimde ifadelendirme.
- D: Digest (Özümse):** Öğrendiklerini yansıtmaya, anahtar noktaları ve güçlük olan noktaları yeniden çalışarak sindirme.
- E: Expand (Genişlet):** Bilginin uygulanmasına ilişkin kendine soru sorma.
- R: Review (Gözden geçir):** İzleme sonuçlarına göre hatalarını analiz etme ve çalışma yöntemlerini değiştirme ya da uygun hale getirme.

Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin içinde ele alınan yazma stratejileri, yazma sürecini kontrol etme yollarıdır. Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözme süreçleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Yazma sırasında hem zihindeki bilgiler dil vasıtasıyla sunulmak üzere dil merkezine aktarılır hem de yazılan cümlelerin doğru olup olmadığı denetlenir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel, bu aktarma sürecinin

denetlenmesi ise üstbilişsel süreçtir (Topuzkanamış, 2014; 2015). Jones ve Pellegrini'ye (1996: 695) göre üst düzey bir zihinsel aktivite olan yazma, hem bilişsel hem üstbilişsel süreçleri içerir. Yetenekli ve tecrübeli yazarlar, hedeflerine ve okurlarının hedeflerine ulaşmış olduklarını anlarlar. Bu yüzden böyle yazarlar, kullandıkları dil hakkında derinlemesine düşünme ve değerlendirme kabiliyeti gösterirler. Yani yazarken üstbilişsel ve meta dilbilimsel işlemler kullanırlar. Aslında, yazma, yansıtıcı düşünme etkinleştirdiği için üstbilişin gelişiminde bir araç olarak görülebilir.

Üstbiliş öğrencinin hangi stratejileri kullandığından/kullanacağından ziyade, kullandığı/kullanacağı stratejinin başta yerindeliği-uygunluğu sonra ise etkililiği-verimliliği ile ilgilenmesi durumudur. Özellikle yazma becerisi bağlamında üstbiliş, oluşturulacak olan metnin planlanması, yazıya dökülmesi ve bu yazılanların değerlendirilmesi süreçlerinin tamamında ve neredeyse aynı anda gerçekleşen, denetleme ve yönetme temel fonksiyonları itibarıyla son derece pratik ve etkili bir mekanizma olarak kullanılabilir. Özetle bu süreç, planlamayı denetleme, yazmayı denetleme ve değerlendirmeyi denetleme şeklinde ifade edilebilir. Denetleme ve yönetme süreci metin oluşturma sürecinde öğrenciye hem planlı hem de esnek bir bakış kazandıracak, dahası öğrenciyi yazmanın geleneksel katı kurallara bağlı sert ve yorucu yükünden de kurtaracaktır.

Yazmanın, öğrencinin fikirlerine ilham verdiği ve anlaşmazlıkları çözdüğü bir model görevinde olduğu görülmüştür. Okuma, karşıt görüş oluşturmak veya bir fikir üzerinde daha derin düşünme için bir kaynak görevi görmüştür. Birçok durumda, öğrenciler bu görevleri ayrı ayrı ve birlikte gerçekleştirdikleri için, öğrencilerin bilgilendirici yorumları, öğrencilerin düşünmelerinin kalitesi ile ilgili en temiz kanıtları sağlamıştır (Tierney vd. 1989: 166). Oxford'a (1990: 135) göre üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine imkân verir. Yani merkezleme, düzenleme, planlama ve değerlendirme gibi fonksiyonları kullanarak, öğrenme sürecini kontrol eder. Öte yandan üstbiliş konusundaki çalışmaların çok geniş bir kapsamda değerlendirildiği görülmektedir: küçük çocukların (okul öncesi, 3-5 yaş) düşünme hakkındaki bilgileri (Flavel vd. 1995); birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmalarını değerlendirme (Hiebert vd. 1992); ikinci sınıf çocukların strateji kullanımı (Ghatala vd.1985); öğrencilerin yaşadıkları akademik zorluklara üstbilişsel bir bakış açısı sağlama (Wong, 1985); duyma engelli çocuklarda üstbiliş (Strassman, 1997); üstün yetenekli çocukların üstbilişini ve motivasyonunu artırma (Paris ve Winograd, 1990); iyi ve zayıf okurlarda, kavrama izlemesi ve hatırlamada metin türünün etkisi (Zabrucky ve Ratner, 1992); üstbiliş yükseltmede öğretmen ihtiyacı (Beeth, 1998); zihinsel kontrol edilemezlik hakkında bilgi geliştirme (Flavell vd. 1998); problem çözmenin bilişsel, üstbilişsel ve güdüsel yönleri (Mayer, 1998); düşünen insanlar hakkında düşünme (Miller vd. 1970) ve çocukların zihin hakkındaki bilgileri (Flavell, 1999). Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalıklarını ölçmeyi amaçlayan Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin (ÜYSFÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin (ÜYSFÖ) geliştirilmesini ve psikometrik özelliklerinin ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır.

2.2. Çalışma grubu

Çalışma kapsamında iki katılımcı grubu yer almaktadır. İlk grup ölçek geliştirme sürecinde açılımlayıcı faktör analizinin yapıldığı gruptur. Bu grupta yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Birinci çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	249	61,0
	Erkek	159	39,0
	Toplam	408	100,0
Sınıf Düzeyi	Beşinci	87	21,3
	Altıncı	35	8,6
	Yedinci	187	45,8
	Sekiz	99	24,3
	Toplam	408	100,0
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	227	55,6
	Ortaokul	181	44,4
	Toplam	408	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin 249'unun (%61) kız, 159'unun (%39) erkek olduğu, çoğunluğunun yedinci sınıfta öğrenim gördüğü, 227'sinin (%55,6) imam hatip ortaokulunda, 181'inin (%44,4) ortaokulda öğrenim görüyor olduğu görülmektedir.

İkinci grup ölçek geliştirme sürecinde doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı gruptur. Bu grupta yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İkinci çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	212	47,7
	Erkek	232	52,3
	Toplam	444	100,0
Sınıf Düzeyi	Beşinci	69	15,5
	Altıncı	121	27,3
	Yedinci	126	28,4
	Sekiz	128	28,8
	Toplam	444	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin 212'sinin (%47,7) kız, 232'sinin (%52,3) erkek olduğu ve altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin (ÜYSFÖ) geliştirilmesi kapsamında öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra bir grup ortaokul öğrencisinden üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik davranışlarını içeren birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazdırılan kompozisyonlar analiz edilmiş ve öğrencilerin ifadeleri ölçekte yer alabilecek maddelere dönüştürülmüştür. Yapılan literatür taraması ışığında, öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan da yararlanılarak 48 maddelik bir ön form oluşturulmuştur. Yazılan maddeler için üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ile üç Türk dili uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Öneriler doğrultusunda bazı maddelerin düzeltilmesine, bazı maddelerin (6, 7, 9, 20, 33, 41, 42 ve 46) formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Yapılan düzenlemelerden sonra 40 maddenin ölçeğin ön deneme uygulamasında yer almasına karar verilmiştir. Bu form madde sayısının 10 katı kadar katılımcı yer alan (Kline, 1994) bir gruba uygulanmıştır.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirmeleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekte ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Ölçeğin nihai formu **Ek 1**'de yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce kayıp değerler, uç değerler ve örneklem büyüklüğünün uygunluğu varsayımı incelenmiştir. Veri setlerinde kayıp değer bulunmamaktadır. Uç değerler veri setinden çıkarılmıştır.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla öncelikle bir gruptan elde edilen veriler ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından farklı bir gruptan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin iki farklı grupta uygulanmasından elde edilen puanların güvenliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

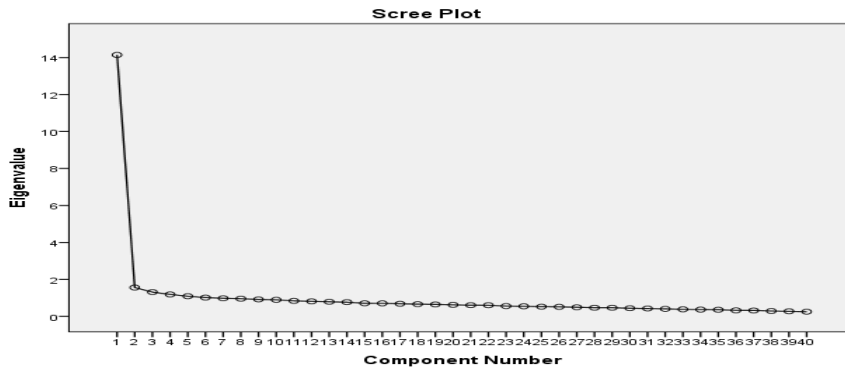
Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Küresellik Testi sonuçları

<i>KMO ve Bartlett's Testleri</i>		
Kaiser-Meyer-Olkin		0.957
Bartlett's Küresellik Testi	Ki-Kare	6762.511
	Serbestlik derecesi	780
	p	0.000

Tablo 1 incelendiğinde, 408 kişilik çalışma grubunun KMO değerinin “mükemmel” (Şencan, 2005) olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğü açısından veri yapısı faktörleştirmeye uygundur.

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi seçilmiştir. Faktör sayısına karar verirken her bir bileşenin toplam varyansa yaptığı katkılar değerlendirilmiştir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği de incelenmiştir. Yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç-Birikinti Grafiği

Turkish Studies

Bileşenlerin toplam varyansa yaptığı katkılar ve yamaç-birikinti grafiği değerlendirildiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir ve analiz tek faktörlü olacak şekilde tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen olası tüm faktörlere ve belirlenen sayıdaki faktöre ilişkin özdeğerler ve açıklanan varyans yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Faktörlere İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

Bileşen	Olası Tüm Faktörlere İlişkin Değerler			Belirlenen Sayıda Faktöre İlişkin Değerler		
	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi	Özdeğer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Toplamalı Açıklanan Varyans Yüzdesi
1	14,141	35,354	35,354	14,141	35,354	35,354
2	1,561	3,904	39,257			
3	1,316	3,290	42,547			
4	1,190	2,976	45,522			
5	1,092	2,729	48,251			
6	1,019	2,546	50,798			
7	,981	2,454	53,251			
8	,959	2,397	55,649			
9	,922	2,304	57,953			
10	,898	2,244	60,197			
11	,840	2,100	62,297			
12	,815	2,036	64,334			
13	,791	1,977	66,311			
14	,770	1,925	68,236			
15	,711	1,778	70,014			
16	,707	1,767	71,781			
17	,686	1,715	73,496			
18	,664	1,661	75,156			
19	,648	1,621	76,777			
20	,626	1,564	78,341			
21	,607	1,517	79,859			
22	,605	1,514	81,372			
23	,559	1,398	82,770			
24	,549	1,372	84,141			
25	,526	1,315	85,456			
26	,518	1,294	86,750			
27	,495	1,237	87,988			
28	,470	1,176	89,164			
29	,468	1,170	90,334			
30	,442	1,105	91,439			
31	,429	1,073	92,512			
32	,407	1,017	93,529			
33	,385	,963	94,491			
34	,368	,921	95,412			
35	,360	,900	96,312			
36	,329	,821	97,133			
37	,321	,804	97,937			
38	,293	,732	98,668			
39	,277	,693	99,362			
40	,255	,638	100,000			

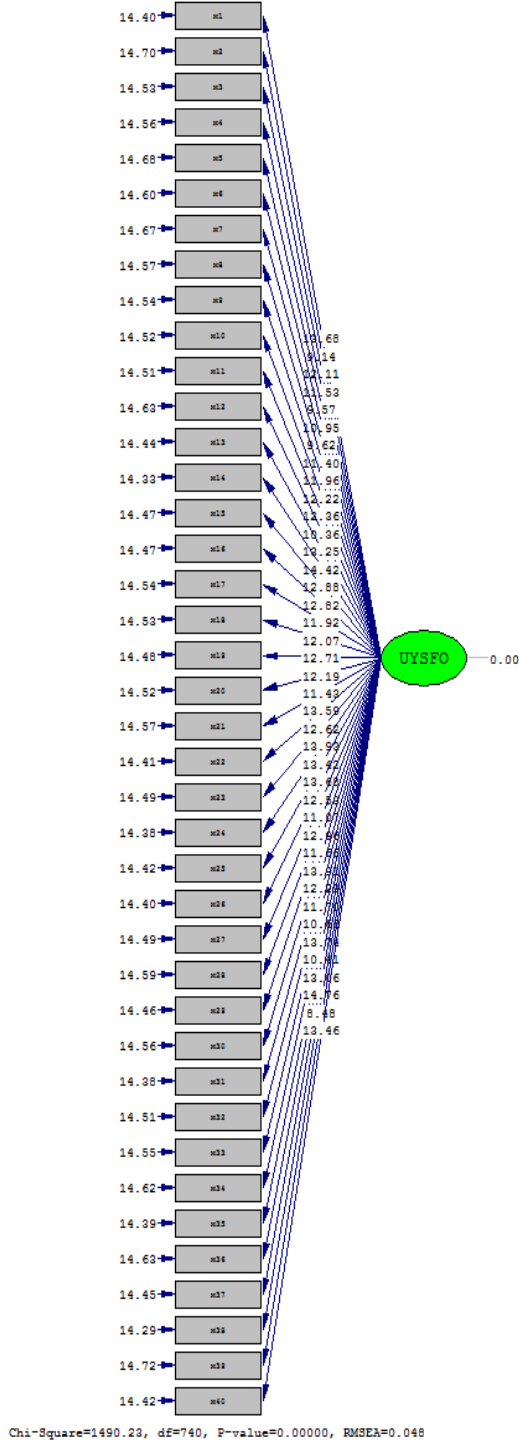
Tablo 2 incelendiğinde, ilk faktörün özdeğerinin 14.141, faktörün toplam varyansa yaptığı katkının ise %35.354 olduğu görülmektedir. Tek faktörlü yapıya sahip bu ölçek, söz konusu yapıya ilişkin varyansın %35,4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör desenine ilişkin faktör yük değerleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin Faktör Deseni

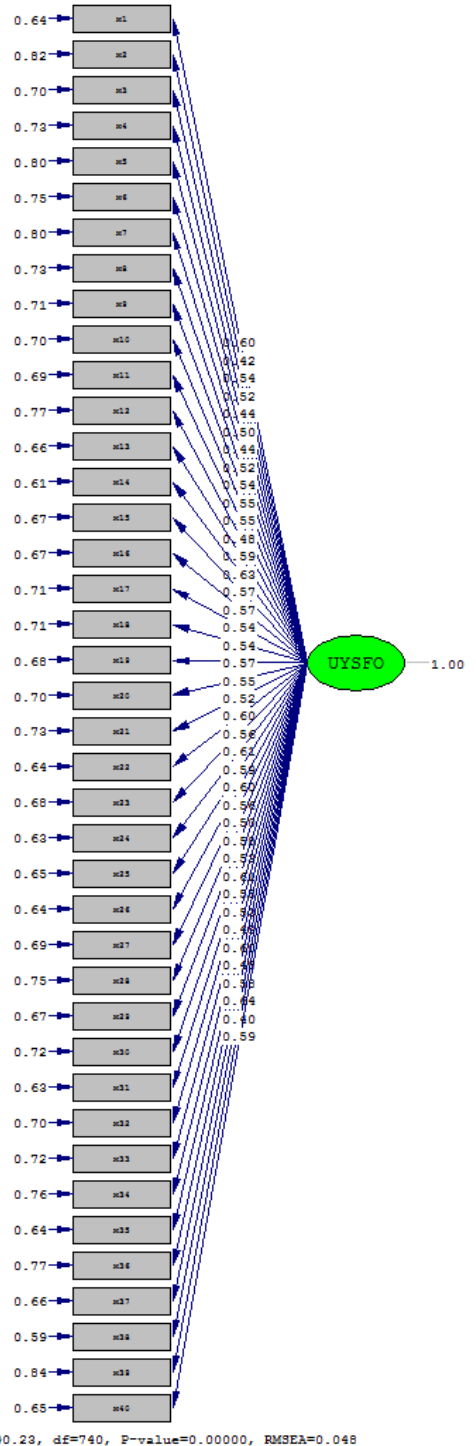
Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü	Madde	Faktör Yüğü
m20	,712	m37	,633	m26	,598	m29	,547
m35	,680	m18	,633	m19	,596	m7	,542
m22	,675	m32	,626	m39	,594	m9	,537
m15	,673	m40	,623	m33	,593	m34	,523
m38	,661	m13	,618	m3	,589	m36	,517
m14	,644	m31	,616	m11	,571	m12	,514
m21	,640	m16	,608	m6	,569	m17	,504
m25	,638	m23	,604	m10	,565	m4	,499
m24	,637	m30	,601	m1	,563	m5	,492
m28	,637	m27	,600	m8	,559	m2	,435

Ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, tek faktörlü yapıya ilişkin faktör yük değerleri 0.435-0.712 arasında değişmektedir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin ek kanıt elde etmek amacıyla, ölçeğin ikinci kez uygulanması sonucunda elde edilen puanlara doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı Şekil 1'de, faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yol Diyagramı (t Değerleri)



Şekil 2. Yol Diyagramı (faktör yükleri)

Şekil 1 incelendiğinde, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin bilgi veren t değerlerinin tüm maddeler için 0.01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Şekil 2 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin (standardize edilmemiş tahmin değerleri) 0.40-0.63 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen her bir gözlenen değişken ile bağlı olduğu gizil değişken arasındaki korelasyonları gösteren standardize edilmiş faktör yük değerleri ise 0.47-0.73 arasında değişmektedir. Gizil değişkene ilişkin varyansın ne kadarının gözlenen değişken tarafından açıklandığını ifade eden R² değerleri ise 0.16-0.41 arasında değişmektedir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları değerlerinin yüksek olduğu madde bulunmamaktadır.

Beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkın manidarlığına ilişkin bilgi veren p değeri 0.01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Ancak büyük örneklemelerde p değerinin manidar çıkma olasılığı yüksektir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu nedenle beklenen ve gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki uyumu incelemek için alternatif uyum indeksleri kullanılır. Ölçeğe ait diğer uyum indeksi değerleri ve uyum düzeyleri Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçeğin Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	GFI	IFI	NNFI	CFI
Değer	2.01	0.048	0.045	0.86	0.98	0.98	0.98
Uyum	Mükemmel	Mükemmel	İyi Uyum	Kabul Edilebilir	Mükemmel	Mükemmel	Mükemmel

Tablo 4’de sunulan uyum indeksleri incelendiğinde; χ^2/sd oranı (1490.23/740) 2.01 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın ≤ 3 olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2005). Yol şemasında RMSEA=0.057 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer RMSEA’nın (≤ 0.05) mükemmel uyum kriterine karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). Standardize edilmiş RMR değeri (≤ 0.05) mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). GFI için 0.85’den daha büyük değerler kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Yılmaz ve Çelik, 2009). CFI, NNFI ve CFI indekslerin 0.95’in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ölçeğe ilişkin modifikasyon önerileri incelenmiş ve kuramsal temel ile desteklenebilecek bir modifikasyon önerisinin olmadığına karar verilmiştir.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanan gruplardan elde edilen puanların güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Grup 1 (AFA)	Grup 2 (DFA)
Cronbach Alfa	0.952	0.944

Turkish Studies

Her iki gruptan elde edilen puanlara ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, güvenilirlik derecelerinin yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır (Özdamar, 2004). Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinin ardından korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Her iki gruptan elde edilen verilerden Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanan madde-toplam test korelasyonları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Madde-Toplam Test Korelasyonları

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu		Madde	Madde-Toplam Korelasyonu		Madde	Madde-Toplam Korelasyonu		Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	
	Grup 1 (AFA)	Grup 2 (DFA)		Grup 1 (AFA)	Grup 2 (DFA)		Grup 1 (AFA)	Grup 2 (DFA)		Grup 1 (AFA)	Grup 2 (DFA)
m1	,534	,590	m11	,547	,540	m21	,610	,502	m31	,584	,600
m2	,410	,423	m12	,486	,466	m22	,642	,588	m32	,595	,524
m3	,562	,536	m13	,589	,567	m23	,577	,558	m33	,560	,524
m4	,477	,510	m14	,614	,601	m24	,609	,592	m34	,498	,474
m5	,464	,432	m15	,647	,557	m25	,607	,578	m35	,652	,588
m6	,543	,491	m16	,579	,554	m26	,566	,589	m36	,490	,463
m7	,513	,444	m17	,475	,519	m27	,572	,541	m37	,603	,563
m8	,536	,501	m18	,603	,537	m28	,610	,495	m38	,634	,627
m9	,507	,521	m19	,566	,556	m29	,521	,572	m39	,567	,386
m10	,540	,533	m20	,681	,537	m30	,573	,511	m40	,591	,580

Tablo 6 incelendiğinde, ilk grupta yapılan uygulamadan elde edilen verilerin madde-toplam korelasyonlarının 0.410-0.681 arasında, ikinci gruptan elde edilen verilerin madde-toplam korelasyonlarının 0.386-0.627 arasında değiştiği görülmektedir, madde-toplam korelasyonu 0.30'un altında olan madde bulunmamaktadır. Her bir maddenin bireyleri iyi ayırt edebildiği söylenebilir.

Analizler sonucu elde edilen güvenilirlik kanıtları ve geçerlik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde geliştirilen Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin (ÜYSFÖ) sonraki çalışmalarda kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Alanyazın incelendiğinde yazma sürecinin pek çok yönüyle ele alındığı ve irdelendiği görülmüştür: yazılı eserin öğretmen tarafından değerlendirilmesinde el yazısı kalitesinin etkileri (Markham, 1976); zayıf kolejlere yazarlarının kompozisyon süreçleri (Perl, 1979) ve gözden geçirme stratejileri (Piolat ve Roussey, 1991); beşinci sınıf öğrencilerinin kavrama ve kompozisyon sırasında bir strateji olarak hikâye unsurlarını kullanımlarını geliştirip geliştirmediği (Gordon ve Braun, 1986); çocukların kavrama izlemeleri ve tutarsız hikâyeleri hatırlamaları (Zabrucky ve Ratner, 1986); yazmada taslaklama, düzeltme, gözden geçirme ve stratejileri (Hull, 1987; Fitzgerald, 1987; Roen

ve Willey, 1988; Grejda ve Hannafin, 1992; Owston vd. 1992; Beason, 1993; Stoddard ve MacArthur, 1993; Francis ve McCutchen, 1994; Beal, 1996); öğrencilerin gözden geçirme işlemi konusundaki bilgisine, kâğıt üstündeki gözden geçirme kabiliyetlerine ve yazma kalitelerine olan etkileri (Fitzgerald ve Markham, 1987); metinde hata düzeltme (Plumb vd. 1994). Öte yandan yazma süreci ve üstbilgi ilişkisi özellikle 1980’li yılların ortalarından bu yana yoğun bir şekilde araştırmacılarca incelenmiştir: altıncı sınıf öğrencilerinin yazma hakkındaki üstbilgisel bilgileri (Raphael vd. 1989; Zabucky ve Moore, 1989; Zeller Mayer vd. 1991; Jones ve Pellegrini, 1996); yazmaya başlamada alt seviye gelişsel yetenekler (Berninger vd. 1992); öz düzenleyici etkilerin yazma başarımına etkisi (Zimmerman ve Bandura, 1994); öğrenciler arasındaki üstbilgisel stratejiler ve okuma başarıları (O’Neill, 1992); ortaokul sınıflarında yazma ve okumanın edinimi ile ilgili gelişsel yetenekler (Berninger vd. 1994); yazma ile ilgili bir kapasite teorisi: kompozisyonda çalışma belleği (McCutchen, 1996) ve yazma aşamalarının değerlendirilmesi: liseye yeni başlayan öğrencilerde planlamanın, tercümenin ve gözden geçirmenin değerlendirilmesi (Berninger vd. 1996). Bu incelemeler ışığında yazma süreci ve üstbilgi bağlamında dikkat çeken en önemli unsurlardan biri bu sürecin ölçülmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmaların eksikliğidir. Bu problemde yola çıkılarak çalışma kapsamında öğrencilerin üstbilgisel yazma stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan Üstbilgisel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek sonraki çalışmalarda, özellikle ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yazma sürecini denetleme ve değerlendirmedeki durumlarını incelemede ve buradan elde edilecek veriler ışığında yazma öğretimi ve uygulamalarını yeniden ele almada kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. (2011). “Biliş ve üstbilgi (Metabilgi) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall 2011*, p. 353-365, Turkey.
- Aktan, E. N. K. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerine bir araştırma (Kütahya İli Örneği). *Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 701-732.
- Anılan, H. ve Gültekin, M. (2006). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 317-328.
- Aydın, G. (2017). Kümeleme (Cluster) tekniğinin yazılı anlatımda buluş, planlama ve anlatım becerilerine etkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/17*, p. 15-32 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12020> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö.; Batar, M. ve Çakır, H. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, p. 139-160.

- Baba Öztürk, M. ve Güral, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: omü örneği, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19 Fall 2016, p. 107-132 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9977 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.*
- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal Of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Beal, C. R. (1996). The role of comprehension monitoring in children's revision. *Educational Psychology Review*, 8(3), 219-238.
- Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, 395-422.
- Beeth, M. E. (1998). Facilitating conceptual change learning: the need for teachers to support metacognition. *Journal of Science Teacher Education*, 9(1), 49-61.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Berninger, V.; Yates, C.; Cartwright, A.; Rutberg, J. Remy, E. & Abbott, R. (1992). Lower-Level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.
- Berninger, V. W.; Cartwright, A. C.; Yates, C. M.; Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing*, 6(2), 161-196.
- Berninger, V.; Whitaker, D.; Feng, Y.; Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23-52.
- Bircan Manay, E.; Türkel, A. ve Savaş, B. (2017). Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma özyeterlik algısına etkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/14, p. 257-284 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11648 ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY*
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Demirel, M. (1993). Öğrenme stratejilerinin öğretilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 17-83: 52-59.

- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.
- Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3(6), 6-20.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Fitzgerald, J. & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3-24.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.
- Flavell, J. H.; Green, F. L.; Flavell, E. R.; Harris, P. L. & Astington, J. W. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-113.
- Flavell, J. H.; Green, F. L. & Flavell, E. R. (1998). The mind has a mind of its own: Developing knowledge about mental uncontrollability. *Cognitive Development*, 13(1), 127-138.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45.
- Francis, M. & McCutchen, D. (1994). Strategy differences in revising between skilled and less skilled writers. EricDocument No: ED 373 347) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373347.pdf> adresinden 29.11.16 tarihinde alınmıştır.
- Ghatala, E. S.; Levin, J. R.; Pressley, M. & Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy-monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22(2), 199-215.
- Gordon, C. J. & Braun, C. (1986). Mental processes in reading and writing: A critical look at self-reports as supportive data. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 292-301.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Grejda, G. F. & Hannafin, M. J. (1992). Effects of word processing on sixth graders' holistic writing and revisions. *The Journal of Educational Research*, 85(3), 144-149.
- Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde (ilköğretimin II. basamağı) yazma öncesinde yapılabilecek bazı etkinlikler. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 72(17), 225-230.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Hiebert, E. H.; Colt, J. M.; Catto, S. L. & Gury, E. C. (1992). Reading and writing of first-grade students in a restructured chapter 1 program. *American Educational Research Journal*, 29(3), 545-572.
- Hull, G. (1987). The editing process in writing: A performance study of more skilled and less skilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 8-29.

- Jones, I. & Pellegrini, A. D. (1996). The effects of social relationships, writing media, and microgenetic development on first-gradestudents' written narratives. *American Educational Research Journal*, 33(3), 691-718.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). *Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. A. Güzel & H. Karatay). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6, 989-1010.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047
- Kavcar, C.; Oğuzkan, A. F. ve Sever, S. (1997). Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kırmızı, F. S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.
- Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.
- Kline, P. (1994). **An easy guide to factor analysis**. New York: Routledge.
- Kline, R.B. (2005). **Principles and practice of structural equation modelling**. New York: Guilford.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 5, 132, 56-66.
- Markham, L. R. (1976). Influences of hand writing quality on teacher evaluation of written work. *American Educational Research Journal*, 13(4), 277-283.
- Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional science*, 26(1-2), 49-63.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- Meb (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Meb (2012). Temel yazı. *Grafik ve Fotoğraf*. Bu metne 17.02.2016 tarihinde [Http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/Temel%20yaz%C4%B1.Pdf](http://www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/Temel%20yaz%C4%B1.Pdf) adresinden erişilmiştir.
- Miller, P. H.; Kessel, F. S. & Flavell, J. H. (1970). Thinking about people thinking about people thinking about...: A study of social cognitive development. *Child Development*, 613-623.

- Muhtar, S. (2006). Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Namlu, A. G. (2004), Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.4 S.2 ss.123-141.
- O'Neill, S. P. (1992). Metacognitive strategies and reading achievement among developmental students in an urban community college. *Bytheauthors. Reading Horizons is produced by The Berkeley Electronic Press (bepress). http://scholarworks.wmich.edu/readinghorizons*, 32(4), 316.
- Owston, R. D.; Murphy, S. & Wideman, H. H. (1992). The effects of word processing on students' writing quality and revision strategies. *Research in the Teaching of English*, 249-276.
- Oxford, R. L. (1990). **Language learning strategies**. Heinle & Heinle Publishers: Boston, Massachusetts.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve üstbiliş eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1/1 2012 s. 158-177, Türkiye.
- Özbay, M. & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl, 6*, 933-873.
- Özbay, M. (2009). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.
- Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme, öğretimde planlama ve değerlendirme. (Ed. Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 149-163.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and special Education*, 11(6), 7-15.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 317-336.
- Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 155-163.
- Plumb, C.; Butterfield, E. C.; Hacker, D. J. & Dunlosky, J. (1994). Error correction in text. *Reading and Writing*, 6(4), 347-360.
- Raphael, T. E.; Englert, C. S. & Kirschner, B. W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 343-379.
- Roen, D. H. & Willey, R. J. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 75-88.

- Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22-110: 31-39.
- Stoddard, B. & MacArthur, C. A. (1993). A peer editor strategy: Guiding Learning-disabled students in response and revision. *Research in the Teaching of English*, 76-103.
- Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 140-149.
- Sümer, N., (2000). *Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar*. Türk Psikoloji Yazıları, 3 (6), 49-74.
- Şahbaz, N. K. (2013). *Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. A. Güzel ve H. Karatay). Ankara: Pegem Akademi.
- Şencan, H. (2005). **Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik**. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S.(2001). *Using multivariate statistics*(5th Ed.) USA: Pearson.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*,14(2), 147-169.
- TDK, Büyük Türkçe Sözlük (2016). 08.04.16 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57078db62095c2.67011941 adresinden erişilmiştir.
- Tierney, R. J.; Soter, A.; O'Flahavan, J. F. & McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly*, 134-173.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Topuzkanamış, E. (2015). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına etkisi. *Journal of Language and Literature*, 13, 97-110.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uslay, Y. (1975). **Yazı sanatı**. İzmir: Marifet Ofset.

-
- Ünal, M. (2010). The relationship between meta-cognitive learning strategies and academic success of university students (Ahi Evran University Sample). *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 840-844.
- Wong, B. Y. (1985). Metacognition and learning disabilities. In Forrest-Pressley, MacKinnon, Waller (eds.) **Metacognition, Cognition, and Human Performance V2**. Orlando, Florida: Academic Press (1985), (pp. 137-180).
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). **LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-1**. Ankara: PegemA.
- Zabucky, K. & Ratner, H. H. (1986). Children's comprehension monitoring and recall of inconsistent stories. *Child Development*, 1401-1418.
- Zabucky, K. & Moore, D. (1989). Children's ability to use three standards to evaluate their comprehension of text. *Reading Research Quarterly*, 336-352.
- Zabucky, K. & Ratner, H. H. (1992). Effects of passage type on comprehension monitoring and recall in good and poor readers. *Journal of Literacy Research*, 24(3), 373-391.
- Zellermayer, M.; Salomon, G.; Globerson, T. & Givon, H. (1991). Enhancing writing-related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28(2), 373-391.
- Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zorbaz, K. Z. (2014). *Yazma eğitimi*. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (Ed. M. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi.

Ek 1.

Madde	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir konu hakkında yazmaya başlamadan önce bu konu hakkında neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Bir konu hakkında yazabilmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Bir konu hakkında daha iyi yazabilmek için önceden bir yol belirlerim.	1	2	3	4	5
4	Yazımın içeriğini nasıl geliştirmem gerektiğini göz önünde bulundurarak planlama yaparım.	1	2	3	4	5
5	Yazacağım konu ile ilgili bilgilere nasıl ulaşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
6	Yazma öncesinde plan yapmam gerektiğine inanarak konunun sınırlarını belirlerim.	1	2	3	4	5
7	Yazıma başlamadan önce bana yol gösterebilecek kişileri bilirim.	1	2	3	4	5
8	Yazmaya başlamadan önce bir ana fikre/bir çıkış noktasına sahip olabilmek için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
9	Düşüncelerimi ve onları nasıl yazıya dökeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
10	Bir konuyu yazıya dökmeden önce yazacağım konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığımı hakkında değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5
11	Kendimi yazmaya yetersiz gördüğüm konularda geliştirmek için çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
12	Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.	1	2	3	4	5
13	Yazma becerimle ilgili karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
14	Yazacağım konuyla ilgili karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
15	Yazarken yapacaklarımı bilirim.	1	2	3	4	5
16	Bir konu üzerine uzun bir yazı yazmam gerektiğinde, konudan sapmadan yazımı temel düşünceler etrafında toplayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Yazma öncesinde tercih ettiğim yolun işe yaramadığını fark ettiğimde bunu değiştiririm.	1	2	3	4	5
18	Yazacağım konuyla ilgili yaptığım araştırmaların yeterli olmadığını fark ettiğimde yeni araştırmalar yaparım.	1	2	3	4	5
19	Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.	1	2	3	4	5
20	Edindiğim bilgilerin metinde işe yarayıp yaramayacağını fark ederim.	1	2	3	4	5
21	Yazma sürecinde kullanacağım stratejilerin nerede daha etkili olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5

Turkish Studies

22	Metin oluştururken düşüncelerimin birbiriyle uyumuna dikkat ederim.	1	2	3	4	5
23	Metin oluştururken zamanı verimli bir şekilde kullanmam gerektiğini bilerek yazarım.	1	2	3	4	5
24	Yazma sürecinde bir zorlukla karşılaştığımda farklı yollar deneyerek bu zorluğu aşmaya çabalarım.	1	2	3	4	5
25	Yazdıklarım kadar nasıl yazdığım da önemlidir.	1	2	3	4	5
26	Konuyla ilgili gerekli olanla gereksiz olanı ayırt ederek yazarım.	1	2	3	4	5
27	Daha etkili bir yazı yazabilmek için farklı yazma stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
28	Yazmakta güçlük çekmeme sebep olan sorunları belirlerim.	1	2	3	4	5
29	Yazımı düzeltirken belirlediğim stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.	1	2	3	4	5
31	Metnimi oluştururken yeni düşünceler aklıma geldiğinde planımı yeniden gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
32	Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.	1	2	3	4	5
33	Yazımı yazarken bazı düşüncelerin uygun olmadığını anladığımda bunları çıkarırım.	1	2	3	4	5
34	Yazım sırasında nasıl yazdığım ile ilgili sürekli kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
35	Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.	1	2	3	4	5
36	Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
37	Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
38	Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtmayı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
39	Yazdıklarımı kontrol ederken başkalarının değerlendirmelerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
40	Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.	1	2	3	4	5

Turkish Studies