



Yazma Becerisinde Tutum, Öz-Yeterlik ve Üstbilişsel Strateji Farkındalığının Rolü: Hangisi Daha Etkili?

Elif Demir ¹, Yusuf Günaydın ², Kemalettin Deniz ³

Öz

Güncel literatürdeki birçok çalışma; yazma sürecini etkileyen faktörler, yazma becerisinin gelişimi, yazma motivasyonu ve etkili yazma yöntemleri de dâhil olmak üzere yazma becerisinin çeşitli yönlerini araştırmaktadır. Bu çalışmada yazma becerisini açıklayan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Literatür taramasına dayanarak çalışmada araştırılan faktörler; yazma tutumu, yazma öz-yeterliği ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığıdır. Çalışmada, yazma becerisinde tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji farkındalığının oynadığı rolü belirlemek amacıyla ilişkisel bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu; Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulu, Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu ve Nasreddin Hoca Ortaokullarında 7. sınıfta öğrenim gören 265 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazma Öz-Yeterlikleri Ölçeği, Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği ve öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler kullanılmıştır. Öğrenci metinleri, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Microsoft Excel ve SPSS 26.0 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PPMCC) ile analiz edilmiş, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çalışma sonuçları; tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı ile öğrencilerin yazma becerisi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca öz-yeterlik ve tutumun öğrencilerin yazma becerisinin yordayıcıları olduğu; üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının ise anlamlı bir yordayıcı etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Yazma tutumu
Yazma öz-yeterliği
Yazma üstbilişsel strateji farkındalığı
Yazma becerisi
Hikâye edici metin

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.11.2023
Kabul Tarihi: 28.09.2024
Elektronik Yayın Tarihi: 08.04.2025

DOI: 10.15390/EB.2025.13314

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, demirelif666@gmail.com

² Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, yusufgunaydin@gazi.edu.tr

³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, kdeniz@gazi.edu.tr

Giriş

Yazma Becerisinin Önemi

Yazma; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini seçtikleri türün kurallarına bağlı kalarak, planlı bir şekilde ve etkili bir dil kullanımıyla anlatmalarını sağlayan önemli bir beceridir. Bu beceri, dil gelişiminin vazgeçilmez ve tamamlayıcı bir unsurudur. Yazmayı öğrenmek, dil gelişimine eklenen bir yetenek değil, bu gelişimin ayrılmaz ve dönüştürücü bir parçasını oluşturur (Berman, 2004). Bu beceri, bireylerin sosyal ilişkiler kurmasını, yazarın sosyal kimliğini değiştirmesini ve ortak anlayışlar inşa etmesini sağlayan sosyal bağlamlar içinde edinilir ve kullanılır (Bazerman, 2016). Bu nedenle çağcıl dünyada sosyal etkileşimlere tam anlamıyla katılabilmek ve kendine yer edinebilmek için bu becerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yazma becerisini geliştirmek, eğitimin en önemli hedefleri arasındadır ancak öğrenciler yazılı bir metin oluşturmada çeşitli sebeplerle aynı performansı gösterememekte ve başarıyı sağlayamamaktadır. Nitekim yazma becerisi, pek çok değişkenin etkili olduğu bir süreci kapsaması ve karmaşık yapısı gereği diğer dil becerilerinden daha zor gelişmektedir. Yazma yeterliliğini geliştirmek; okuma, konuşma ve dinlemeden daha zordur (Herrick ve Otto, 1961). Ancak yazma becerisinin okuduğunu anlamayı doğrudan etkilediği (Bruning ve Horn, 2000), bu yüzden öğrenilmesi gereken en önemli becerilerden biri olduğu ortaya konulmuştur (Hammill, 2004). Bu noktada yazma becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin bilinmesi zorunludur. Araştırmacılar uzun yıllardan bu yana zihinsel faktörler, öğretim teknikleri, yazma motivasyonu, yazma eğitiminde teknoloji kullanımı, ölçme ve değerlendirme gibi yazma becerisinin gelişiminin farklı boyutlarını araştırmıştır (Uyar, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesinin önemine yönelik artan vurgu beraberinde bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin bu beceri üzerinde önemli bir rol oynadığı gerçeğini getirmiştir (Schunk ve Zimmerman, 2007). Yazma becerisini etkileyen bu bilişsel ve motivasyonel faktörlerin neler olduğunun, hangilerinin öğrencilerin yazma becerilerini etkilediğinin ve bu faktörlerin öğrencilerin genelde yazma becerilerini özelde ise kurgusal bir metin diğer bir ifadeyle hikâye edici bir metin oluşturma becerilerini ne derece etkilediğinin ortaya konulması; öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalara dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Yazma Becerisi ve Yazma Tutumu

Yazma becerisi sürekli yenilenen dünyada bireylerin, paylaşılan metinlere ve bilgilere dayanarak anlam, hedef, eylem, ilişki ve kimlik öne sürdüğü karmaşık bir sosyal performanstır (Bazerman, 2016). Bu açıdan bakıldığında yazma becerisinin gelişimi; farklı iletişim amaçları için iyi yapılandırılmış tutarlı metinler üretme yeteneğine sahip olmayı gerektirir. Yazmayı öğrenmek karmaşık bir görev olarak görülmekte ve bir dilsel ifade aracı olarak yazının yetkin bir şekilde kullanılmasını sağlamak uzun bir gelişimsel yolculuğu gerektirmektedir (Tolchinsky, 2016). Bu sebeple araştırmacılar yazma becerisinin gelişimini açıklamada; yazmaya yönelik tutum, yazma öz-yeterliliği ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı gibi faktörleri açıklamaya yönelmektedir.

Yazma başarısını etkileyen motivasyonel faktörlerden biri tutumdur. Motivasyona ilişkin görüşlere bakıldığında tutum, duygusal bir motivasyon durumudur (Anderman ve Wolters, 2006). Tutum; belirli bir nesneye göre sürekli olarak olumlu veya olumsuz bir şekilde yanıt vermeye yönelik öğrenilmiş bir yatkınlık (Fishbein ve Ajzen, 1975); belirli bir olguyu sevmeye ya da sevmeme derecesini ölçen psikolojik bir eğilim (Eagly ve Chaiken, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Yazma tutumu, yazma eyleminin yazarı mutludan mutsuzla doğru nasıl hissettirdiğini içeren duygusal bir eğilim olup motivasyonel faktörlerin önemli bir yönüdür (Graham, Berninger ve Fan, 2007). Yazmaya yönelik tutum, yazma başarısı ile ilişkilidir (Knudson, 1991, 1992, 1993, 1995). Öğrenciler yazma konusunda daha fazla bilgi edindikçe ve yazar olarak yeteneklerini geliştirdikçe yazmaya yönelik tutumları olumlu olur ve bu da tutum ve performans arasındaki ilişkiyi olumlu yönde geliştirir (Graham vd., 2007). Tutum ve performans arasındaki ilişki karşılıklıdır ve her iki faktör birbirinin gelişimini etkilemektedir (Mathewson, 1994). Düşük performans veya yazmada zorluk, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olurken sürekli yazma başarısı olumlu bir tutum geliştirebilir (Kear, Coffman, McKenna ve Ambrosio, 2000). Bu sebeple tutum, katılım ve uygulama gibi faktörler üzerindeki etkisiyle bir öğrencinin nihai olarak elde ettiği yetenek seviyesini etkileyebilir (McKenna, Kear ve Elisworth, 1995).

Literatürde öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça yazmaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirdikleri (Karataş, 2011; Kear vd., 2000); öğrencilerin içinde bulunduğu çevrenin kalitesinin yazmaya yönelik tutum geliştirmede önemli bir rol oynadığı (Cunningham, 2008) ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeyi amaçlayan araştırmalara ihtiyaç vardır. Yazmaya yönelik olumlu veya olumsuz bir eğilimi ya da yazmayı sevmeyi veya sevmemeyi ifade eden yazma tutumuna ek olarak yazma becerilerini etkileyen bir diğer önemli faktör, öğrencilerin yazma motivasyonları içerisinde yer alan yazma öz-yeterliliğidir.

Yazma Becerisi ve Yazma Öz-Yeterliliği

Yazma motivasyonu, yazılı üretimi etkileyen önemli bir faktör olması sebebiyle pek çok araştırmacının konusu olmasına rağmen bu alanda keşfedilecek çok şey vardır (Hidi ve Boscolo, 2006; Hidi ve McLaren, 1991). Motivasyon kavramının; bir kişinin eylemlerinin ardındaki itici güç veya bu eylemlerin ardındaki amaç olmak üzere iki anlamı bulunmaktadır. Kişiler ya kendilerini harekete geçiren dış koşullar ya da başkalarını etkileme arzusu gibi içsel nedenlerle yazma faaliyetinde bulunurlar (Nelson, 2007). Bu sebeple motivasyon, yazma becerisi ve yazma becerisinin gelişiminde önemli bir rol oynar (Arıcı ve Urgan, 2012; Graham, 2006; Hayes, 1996; Zimmerman ve Reisemberg, 1997). Öğrencilerin yazma motivasyonları altında yatan yazma öz-yeterliliği, öğrencilerin yazma becerisini etkilemektedir.

Bandura'nın (1986, 1989, 2001) sosyal bilişsel teorisine göre insanın işleyişi; kişisel etkiler (örn. düşünceler ve inançlar), çevresel koşullar ve davranışlar arasındaki karşılıklı etkileşimlere dayanır. Öz-yeterlilik kişinin; belirli durumlarda yeni, öngörülemez ve muhtemelen zorlayıcı koşulları içerse bile eylemleri etkili bir şekilde planlama ve uygulama becerisine ilişkin kişisel yargılarını ifade eder (Bandura, 1977, 1981, 1982). Bir bireyin gelecekteki bir görevi yerine getirme yeterliliğine ilişkin değerlendirmesi olarak tanımlanabilecek olan öz-yeterlilik, insan motivasyonunun iyi araştırılmış bir yönüdür ve kişinin görev performansıyla ilgili tahminlerine dayanmaktadır (Troia, Shankland ve Wolbers, 2012). İnsan performansını, öz-yeterlilik kadar etkileyen çok az faktörün olduğu bilinmektedir (Bandura, 1997). Bu kavram; sonuç beklentilerini, istenilen sonuçlara götüren eylemlere ilişkin inançları, yeterlilik beklentilerini ve bu yeterlilikleri etkili bir şekilde yerine getirme konusundaki güveni kapsar (Bandura, 1997; Eccles ve Wigfield, 2002; Schunk, 1989a, 1989b).

Yazma öz-yeterliliği; bireylerin “çeşitli kompozisyon, dil bilgisi, kullanım ve mekanik becerilere” ilişkin değerlendirmelerine dayalı olarak bir yazma görevini ne kadar iyi başarabilecekleri konusundaki yargılarını ifade eder (Pajares ve Valiante, 2001). Bu sebeple öğrencilerin yazmaya yönelik inanışları, yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. “Öz-yeterlilik inançları ve yazma yeterliliği birlikte çalışır ve birini geliştirmek diğerini geliştirmeyi gerektirir.” (Pajares, 2007, s. 246). Literatürde yazma başarısının öz-yeterlilikle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Schunk ve Swartz, 1993; Shell, Colvin ve Bruning, 1995; Shell, Murphy ve Bruning, 1989; Pajares ve Johnson, 1994; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares, Miller ve Johnson, 1999) bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede öz-yeterliliğin oynadığı rolü anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları diğer bir ifadeyle yazmayı sevip sevmemeleri ile yazmada başarılı olabileceklerine yönelik inanışları yani yazma öz-yeterlilikleri öğrencilerin yazma becerisinde istenilen düzeyde performans göstermesini etkilemektedir. Bununla birlikte yazma becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir diğer faktör, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığıdır. Çünkü öğrencinin yazma becerisinde istenilen düzeyde performans gösterebilmesi; yazdıklarını planlayabilmesine, yönetebilmesine, değerlendirebilmesine ve gözden geçirerek süreci kontrol edebilmesine bağlıdır.

Yazma Becerisi ve Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı

Yazma becerisi; bilişsel, dilsel ve duyuşsal süreçlerin karmaşık bir şekilde iç içe geçmesine bağlıdır (Perin, Lauterbach, Raufman ve Kalamkarian, 2017). Bu noktada üstbilişsel strateji kullanımının yazma becerisi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Yazma bilişin de ötesinde üstbilişsel bir süreçtir (Flower ve Hayes, 1984; Graham ve Perin, 2007). Flavell'in (1979) vurguladığı gibi üstbiliş; sözlü olarak bilgi paylaşımı, konuşma yoluyla ikna etme, sözel içeriği anlama, yazılı metni kavrama, yazma, dil becerileri edinme, odaklanmayı sürdürme, hatırlama, problem çözme, sosyal ipuçlarını kavrama, öz kontrol ve öz düzenlemeyi kullanma gibi iletişimin çeşitli yönlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Üstbilişsel teori hem üstbilişsel bilgiyi hem de üstbilişsel stratejiyi içerir. Bunlar arasındaki üstbilişsel stratejiler; planlama, izleme ve değerlendirmeyi kapsayan üst düzey kontrol becerileri olarak öne çıkmaktadır. Üstbilişsel stratejiler çeşitli zorlukların üstesinden gelmek için uygulanan yöntemleri planlamak, denetlemek, değerlendirmek, yönetmek ve anlamak için kullanılır (Goctu, 2017). Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme aktivitelerini yönetmek, denetlemek ve değerlendirmek için kullandıkları teknikleri ifade eder. Bu beceriler, bilişsel ve öğrenme süreçlerini düzenlemek için kullanılan yaklaşımları, düşünce süreçlerini ve eylemleri kapsar (Lv ve Chen, 2010). Wenden (1991), üstbilişsel stratejileri, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini yönetmek için kullandıkları zihinsel prosedürler veya işlemler olarak tanımlar. Pintrich (1999) tarafından tanımlandığı gibi üstbilişsel düşünme; bilişin düzenlenmesini ve denetlenmesini sağlayan hayati bir süreçtir ve bu da onu öğrenme sürecinin önemli bir yönü hâline getirir.

Mevcut literatür üstbilişsel stratejileri; planlama, izleme ve değerlendirme (Brown, Bransford, Ferrara ve Campione, 1983) ile planlama, çeviri, izleme, değerlendirme ve revizyon (Flower ve Hayes, 1981; Wenden, 1998) gibi çeşitli türlere ayırmaktadır. Bu sınıflandırmalar çeşitli öğrenme görevlerine uygulanabilir. Bir yazma görevinin etkili bir şekilde yerine getirilmesi doğrudan üstbilişsel stratejilere ve bu stratejilerin farkındalığına bağlıdır. Sonuç olarak üstbilişsel yazma stratejileri; yazma süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında planlama, taslak oluşturma, izleme ve değerlendirme gibi süreçleri içererek yazma kalitesini artırır (Schraw, 1998; Todd, 2002; Zimmerman, 1995). Bu süreçlerden planlama, ne yapılacağına dair karar vermeyi; değerlendirme, yazılı ürünün kalitesini belirlemeyi ve izleme ise ilerlemenin ne zaman ve neden engellendiğini belirterek tüm süreç üzerinde bir gözetim sağlamayı içerir ve engellerin varlığını tanımlar (Wenden, 1991).

Yazma becerisinde üstbilişsel strateji kullanımı farkındalığı sayesinde öğrenciler; yazma becerisine yönelik inanç ve tutumlarına ilişkin bilişsel ve duyuşsal yeterliliklerinin farkına varırlar. Yazılarında net bir konu, amaç ve düzenli bir yapıya sahip olmanın gerekliliğini anlarlar. Bu farkındalık; planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi yazmanın stilistik unsurlarını anlamaya kadar uzanır. Öğrenciler bu bilgiyi yazma süreçlerine dâhil etmeyi öğrenirler. Üstbilişsel stratejilere ilişkin bu yüksek farkındalık, öğrencilerin bilişsel gelişimini besler. Öğrenciler düşüncelerini düzenlerken, yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonra çalışmalarını planlayarak, çizerek, izleyerek, değerlendirerek ve gözden geçirerek bu farkındalığı uygularlar (Flavell, 1979; Harris, Santangelo ve Graham, 2010). Yazma sanatında ustalaşmak; hafıza, dil ve düşünme becerilerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren önemli bir bilişsel zorluk teşkil eder (Kellogg, 2001). Yazı; fikirlerin üretilmesi, metnin üretilmesi; fikirlerin ve metnin gözden geçirilmesi gibi aşamaları içinde barındır (Hayes ve Flower, 1980; Kellogg, 1996). İyi yazabilmek için kişinin çoklu temsilleri sürdürme, planlama, oluşturma ve gözden geçirme arasındaki etkileşimleri kontrol etme kapasitesine sahip olması gerekir (Kellogg ve Raulerson, 2007). Yazmanın bu karmaşık yapısını çözümlemede üstbilişsel yazma stratejilerinin öğretilmesine ve yazma becerisini ne oranda etkilediğine yönelik çalışmalara gerek duyulmaktadır.

Yazma Becerisinde Metin Türü

Yazma becerisinin gelişimini etkileyecek bir diğer önemli unsur da metnin türüdür. Araştırmacılar, yazmanın çok boyutlu bir çaba olduğu konusunda hemfikirdir (Arı, 2010; Bazerman, 2016; Bruning ve Horn, 2000; Kellogg ve Raulerson, 2007; Schunk ve Zimmerman, 2007; Uyar, 2016). Yazmada öğrenciler sadece bilgilerini ve bu bilgiyi nasıl aktaracaklarını kullanmakla kalmaz, aynı

zamanda yazdıklarını gerçek bir metin hâlinde nasıl yapılandıracaklarını da düşünmelidirler (Tavşanlı, Bilgin, Yıldırım, Rasinski ve Tschantz, 2020). Bu noktada metin türü seçimi de ortaya konulacak yazılı ürünün kalitesi üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Metin türünün seçimi, metnin derin yapısında oluşturulan anlamın organizasyonunu ilgilendirmektedir. Metnin derin yapısındaki soyut anlamın yüzey yapıda anlaşılır ve etkileyici bir türle sunumu, metnin anlaşılabilirliğini artıran önemli bir unsurdur. Bu sebeple, derin yapının oluşumu için metin türünün belirlenmesi gerekmektedir. Ele alınan konunun niteliği, metin türünün belirlenmesinde anlamlı bir faktördür (Onan, 2015).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda metin; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana türe ayrılmış ve üçüncü sınıftan itibaren "Hikâye edici metin yazar." kazanımına yer verilmiştir (MEB, 2019). Hikâye edici metin, bağlamsal olarak kendine özgü günlük deneyimlerle yakından ilişkilidir (Britton ve Pelligrini, 1990; Nelson, 1986). Hem hikâye edici metinler hem de gündelik deneyimler; bireylerin hedeflere ulaşmak için harekete geçmesini, bu hedeflere ulaşma yolunda engellerle karşılaşmasını ve olaylar karşısında duygusal tepkiler vermesini kapsar (Graesser, Singer ve Trabasso, 1994). Yazma becerisi; noktalama işaretlerinin doğru kullanımını, doğru yazım ve dil bilgisini, tutarlılığı, sözcük kullanımını ve metin düzenlemeyi içerir (Kellogg ve Raulerson, 2007). Dolayısıyla yetenekli bir yazar olmak dilbilimsel bilginin; fonolojik, biçimbilimsel, sözcüksel, pragmatik ve söylemsel olmak üzere tüm seviyelerine hâkim olmayı kapsar (Alamargot ve Chanquoy, 2001). Öğrenciler öyküleyici bir metin oluştururken içerik, düşünce ve anlamın organizasyonu, cümlelerin dil bilgisi yapısı ve birbirleriyle ilişkisi gibi faktörleri göz önünde bulundururlar. Ayrıca tutarlılık ve doğru kelime seçimine de odaklanırlar. Öğrencilerin bu unsurları birleştirerek nasıl bir metin oluşturduğu, bütüne ulaştığı ve başarı sağladığı araştırılmaya değerdir.

Bu Çalışmada

Yazma; dil gelişimini bütünlemesi ve karmaşık yapısı sebebiyle gelişimi üzerinde etkili olan faktörlerin araştırılması gereken bir beceridir. Bu faktörler arasında; tutum, öz-yeterlik ile üstbilişsel strateji kullanımı farkındalığını saymak mümkündür. Öğrencilerin yazma görevlerindeki düşük performansı genellikle motivasyonla ilgili sorunlarla ilişkilidir (Wright, Hodges ve McTigue, 2019). Genç yazarların hem yazmanın önemine hem de bu beceri aracılığıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeye dair inançlar geliştirmeleri gerekir (Klassen, 2002). Tutum, duygusal bir motivasyon durumudur ve herhangi bir şeye karşı olumlu ya da olumsuz bakış açısını ifade eder. Bu sebeple yazma becerisine yönelik tutumun bu beceri üzerindeki etkisinin belirlenmesi gerekmektedir. Literatürde yazma becerisi ile tutum arasındaki ilişkinin konu edildiği çalışmalar (Cunningham, 2008; Graham vd., 2007; Karatay, 2011; Kear vd., 2000; Knudson, 1992, 1993, 1995) vardır. Ancak tutum ile yazmayı etkileyen diğer faktörleri bir arada ele alan çalışma sayısı çok değildir. Yazma becerisini etkileyen bir diğer unsur, öz-yeterliktir ve öğrencilerin yazma öz-yeterliğinin ne düzeyde olduğunun ortaya konulması önemlidir. Bu sebeple yazma becerisi ile öz-yeterlik arasındaki ilişki (Bruning ve Horn, 2000; Pajares ve Johnson, 1994, 1996; Pajares vd., 1999; Pajares ve Valiante, 1997, 1999, 2001; Rankin, Bruning ve Timme, 1994; Schunk ve Swartz, 1993; Shell vd., 1995; Shell vd., 1989; Zimmerman ve Bandura, 1994) incelenmiştir. Yazma becerisiyle ilişkilendirilecek bir başka faktör, strateji kullanımıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda birinci sınıftan itibaren "Yazma stratejilerini uygular." kazanımı bulunmaktadır (MEB, 2019). Yine yazma becerisi ile üstbilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Flavell, 1979; Flower ve Hayes, 1984; Graham ve Perin, 2007; Harris vd., 2010; Schraw, 1998; Todd, 2002; Zimmerman, 1995; Wenden, 1991) mevcuttur.

Literatür incelendiğinde yazma tutumu ile yazma becerisi, yazma öz-yeterliği ile yazma becerisi, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak yazmada; tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji kullanımı farkındalığını bir arada ele alan, bu faktörlerin yazma becerisi üzerinde ne oranda etkili olduğunu, ortaokul öğrencilerinin genelde yazma becerisini özelde ise kurgusal bir metin oluşturma becerisini ne oranda etkilediğini ortaya koyan bütüncül bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının, öz-yeterliklerinin ve üstbilişsel strateji farkındalıklarının yazma performansları üzerinde ne derece etkili olduğunun bilinmesi; yazma becerisinin geliştirilmesi, söz konusu faktörlere yönelik öğrenciler için yazma etkinliklerinin tasarlanması ve bunun yanı sıra araştırmacılar için de bu faktörlere yönelik özellikle uygulamaya dönük çalışmaların planlanması açısından önemlidir.

Bu araştırma, öğrencilerin içinde bulundukları gelişim evresi ve hikâye edici metin türünde yazma ile 3. sınıftan itibaren tanışmaları dikkate alınarak 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin bir diğer nedeni, ortaokulun son aşamasına gelmiş öğrencilerdeki durumun tespit edilmek istenmesidir. Bu amaca hizmet etmesi için çalışmanın verileri, eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Türkiye’de öğrencilerin Liseye Geçiş Sistemi (LGS)’ne hazırlık aşamasında olmaları ve bu sebeple öğrencilerin araştırmaya katılma noktasında gönüllü olmamalarından dolayı 8. sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada üç okulla çalışılmış ve öğrencilerden hikâye edici türde metin yazmaları istenmiştir. Bunun sebebi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)’nda öğrencilerden 3. sınıftan itibaren hikâye edici türde metin yazmalarının beklenmesi dolayısıyla yazma becerisi kapsamında böyle bir eğitime tabi tutulmalarıdır. Bununla birlikte hikâye edici metnin hayal gücüne dayalı olması, öğrencilerin bu türde metin yazmaya istekli olması ve bilgi edinmek gibi bir ön hazırlık gerektirmemesi de bu türün seçilmesinde etkili olmuştur. Bu bağlamda çalışmanın sınırlılıkları; araştırmanın Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki üç ortaokulda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olması ve çalışmada yazma becerisini etkileyen faktörlerin; yazma tutumu, yazma öz-yeterliği ve yazma üst bilişsel strateji farkındalığı olarak belirlenmiş olmasıdır. Bu çalışmanın temel amacı; yazma tutumu, yazma öz-yeterliği ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı ile genel olarak ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve özel olarak hikâye edici bir metni yazma performansları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçlar ışığında, aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile tutumları arasında ilişki var mıdır?
2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile öz-yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile üstbilişsel strateji farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?
4. Tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji farkındalığı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisini yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, yazma becerisinde yazma tutumu, yazma öz-yeterliği ve yazma üstbilişsel strateji farkındalığının rolünü belirlemeyi amaçlayan ilişkisel bir çalışmadır. Çalışmada korelasyonel desen türlerinden biri olan yordayıcı desen kullanılmıştır. “Yordayıcı araştırma deseninin amacı, sonuç ve ölçütü yordayacak değişkenleri belirlemektir. Bu araştırma deseninde araştırmacı, bir veya daha fazla yordayıcı değişken ve bir ölçüt (sonuç) değişken belirler.” (Creswell, 2017, s. 435-436). Bu çalışmanın yordayıcı değişkenleri; yazma tutumu, yazma öz-yeterliği ve yazma üstbilişsel strateji farkındalığı iken ölçüt değişkeni ise hikâye edici metin yazma başarısıdır.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. “Uygun örnekleme; yakın olan, ulaşılması kolay olan birimlerin örnekleme olarak seçildiği yöntemidir.” (Yıldırım, 2021, s. 75). Bu kapsamda çalışmanın verileri; Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan Atatürk Ortaokulu, Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu ve Nasreddin Hoca Ortaokullarındaki 7. sınıflarda öğrenim gören 265 öğrenciden toplanmıştır. Okulların seçiminde kolay ulaşılabilir olmanın yanı sıra elde edilecek veride çeşitlilik olması da gözetenmiştir. Çalışmanın araştırma grubuna 7. sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi; ortaokulun son aşamasına gelmiş olmaları, 3. sınıftan itibaren hikâye edici metin türüyle tanışmış olmaları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik bilişsel ve gelişimsel açıdan belli bir seviyeye gelmelerinin beklenmesidir. 8. sınıf öğrencilerinin çalışmaya dâhil edilmeme sebebi; Liselere Geçiş Sistemi (LGS) nedeniyle çalışmaya katılma noktasında gönüllü olmamalarıdır. 265 katılımcının 129 (48.68%)’u kadın, 136 (51.32%)’si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ortaokul Öğrencileri için Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Ortaokul Öğrencileri için Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği ve Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği ile Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Ölçme araçlarının seçiminde söz konusu ölçeklerin; araştırma kapsamında yazma becerisi ile ilişkisi incelenecek değişkenler olan tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji kullanımı farkındalığına yönelik olmaları ve çalışmanın amacına hizmet etmeleri etkili olmuştur. Ayrıca çalışmada ölçme aracı olarak öğrencilerin yazma becerisi başarılarını tespit etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı da kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar, katılımcıların cinsiyet dağılımına ilişkin bilgi toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu geliştirdiler.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği

Can ve Topçuoğlu Ünal bu ölçeği ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirmiştir. Ölçek “ilgi”, “algı” ve “katkı” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler ölçeğin toplam varyansının %43,7’sini açıklamaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipinde olup toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla hesaplanan Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayısı .0,891’dir (Can ve Topçuoğlu Ünal, 2017).

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Öz-Yeterlikleri Ölçeği

Şengül (2013) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen ölçek, 40 maddeden oluşan ve “yazma becerisi farkındalığı”, “yazma psikolojisi”, “kişisel ilerleme” ve “genel ilerleme” olmak üzere dört alt faktöre ayrılan 5’li Likert tipi bir araçtır. Tüm ölçek için genel Cronbach alfa katsayısı .921’dir. Ayrıca alt faktörler için katsayılar “yazma anlama farkındalığı” için .919, “yazma psikolojisi” için .865, “kişisel ilerleme” için .884 ve “genel ilerleme” için .850 olarak bulunmuştur (Şengül, 2013).

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ)

Aydın, İnnalı ve Uyumaz (2017) ortaokul öğrencilerinde üstbilişsel yazma stratejisi farkındalığını ölçmek amacıyla Likert tipi bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. Her iki grupta (AFA ve DFA), Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ile yüksek düzeyde güvenirlik elde edilmiştir. Birinci grupta madde-toplam korelasyonları 0,410-0,681 aralığında iken ikinci grupta bu değerler, 0,386-0,627 aralığındadır (Aydın vd., 2017).

Tablo 1’de bu çalışmada kullanılan ölçeklerden ve dereceli puanlama anahtarından elde edilen güvenirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçme Araçlarının Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Alt Faktörler	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
Yazmaya Yönelik Tutum		.978
	İlgi	.944
	Algı	.945
	Katkı	.961
Yazma Öz-Yeterliği		.948
	Yazma becerisi farkındalığı	.936
	Yazma psikolojisi	.797
	Kişisel ilerleme	.931
	Genel ilerleme	.942
Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı		.981
Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı		.957

Güvenirlilik analizleri sonucunda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .978; "ilgi" alt faktörünün .944, "algı" alt faktörünün .945 ve "katkı" alt faktörünün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .961 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte Yazma Öz-Yeterliği Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .948 iken alt faktörleri olan "yazma becerisi farkındalığı" .936, "yazma psikolojisi" .797, "kişisel ilerleme" .931 ve "genel ilerleme" .942'dir. Ayrıca Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .981; Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'nın Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .957'dir. Elde edilen sonuçlara göre 4 ölçeğin de mükemmel derecede güvenilir olduğu görülmektedir.

Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin yazdığı hikâye edici metinleri değerlendirmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı" kullanılmıştır. Yapılandırılmış görevlerin, belirli özellikleri ve performans ölçütlerini çeşitli düzeylerde tanımlayan bir puanlama kılavuzu olan dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin çalışmalarını bu standartlara uygun olarak değerlendirmek için kullanılmıştır. Kan'a (2007) göre dereceli puanlama anahtarı, performansı ya da ürünleri belirlenmiş ölçütlere göre değerlendirmek için kullanılan bir araçtır. Dereceli puanlama anahtarları, herhangi bir çalışmada dikkate alınan ölçütlerin listelendiği ve her ölçütün niteliğinin mükemmel ile zayıf arasında değişen ayrıntılı açıklamalarını sağlayan belgelerdir (Goodrich, 1997). DPA'lar değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımları ve puanlama stratejileri olmak üzere üç ana bölümden meydana gelmektedir (Brookhart, 1999; Popham, 2000). Bu çalışma için dereceli puanlama anahtarı oluşturmada Andrade (1997) ve Kan (2007) tarafından önerilen DPA oluşturma aşamaları takip edilmiştir. İlk olarak dereceli puanlama anahtarının ölçütlerini, tanımlarını ve puanlama düzeylerini belirlemek için ilgili literatür taranmıştır. Daha sonra 20 maddelik bir taslak form oluşturulmuş ve sekiz alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşler alınmış, taslak dereceli puanlama anahtarı alınan geri bildirimlere göre düzenlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve en sonunda 15 maddeden oluşan bir rubrik elde edilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının kapsam geçerliğini sağlamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, uzmanların rubrik maddelerini "madde gerekli", "madde yapı ile ilişkili ama gereksiz" ve "madde gereksiz" şeklinde değerlendirmeleri esastır. Lawshe'nin (1975) değerlendirme tekniğinde kullandığı formül: $KGO = (Nu - N/2) / (N/2)$ veya $KGO = [Nu / (N/2)] - 1$ (KGO: kapsam geçerlik oranı; Nu: maddeyi uygun gören uzman sayısı; N: toplam uzman sayısı)'dir.

Ayre ve Scally'nin (2014) Lawshe'nin araştırmasını yeniden ele alarak inceledikleri çalışmalarında, kapsam geçerliğinin sağlanması için 0.05 anlamlılık düzeyinde 8 araştırmacının alması gereken en küçük değer .75'tir. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı'nın kapsam geçerliğine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kapsam Geçerliği

Madde	Gerekli	Yapıyla İlişkili ama Gereksiz	Gereksiz	Kapsam Geçerlik Oranı
1. Yazma konusunu belirleme	8	-	-	1.00
2. Yazıya konuya uygun bir başlık bulma	8	-	-	1.00
3. Yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapma	8	-	-	1.00
4. Yazıda olay örgüsünü ele alma	8	-	-	1.00
5. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma/tekrara düşmeden yazma	7	1	-	0.75
6. Yazıda anlatıcının ele alınması	8	-	-	1.00
7. Yazıda kişilerin ele alınması	8	-	-	1.00
8. Yazıda zamanın ele alınması	8	-	-	1.00
9. Yazıda yerin ele alınması	8	-	-	1.00
10. Yazıda konuya uygun, etkileyici, özgün, akıcı ve yaratıcı dil kullanma	8	-	-	1.00
11. İfade zenginliği/söz varlığına yer verme	7	1	-	0.75
12. Yazım ve noktalama kurallarına uyma	7	1	-	0.75
13. Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma	8	-	-	1.00
14. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlama	8	-	-	1.00
15. Yazıyı düzenleme	7	1	-	0.75

Tablo 2’de sekiz uzman tarafından kapsam geçerliliği açısından değerlendirilen ölçüt maddeler gösterilmektedir. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 13 ve 14. maddeler 8 uzman tarafından gerekli olarak değerlendirilmiş, kapsam geçerlik oranı 1.00 olarak hesaplanmıştır. 5, 11, 12 ve 15. maddeler ise 7 uzman tarafından gerekli, birer uzman tarafından ise yapıyla ilişkili ama gereksiz olarak değerlendirilmiş ve kapsam geçerlik oranı 0.75 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı kapsam bakımından geçerlidir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler, araştırmacılar ve bir alan uzmanı olmak üzere üç puanlayıcı/uzman tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliği belirlemek için Cramer’s V ve Cohen’s Kappa değerleri hesaplanmıştır. Cohen’e (1988) göre serbestlik derecesi 2 olan Ki-kare Testlerinde elde edilen Cramer’s V değeri .07 ile .21 arasında değişiyorsa küçük, .21 ile .35 arasında değişiyorsa orta ve .35’den büyük ise geniş etki büyüklüğü elde edilmiştir. Kappa istatistiği -1 ile +1 arasında değer almaktadır. κ ’nın pozitif değerleri puanlayıcılar arasındaki uyumun şansa beklenen uyumdan daha fazla olduğunu, κ ’nın negatif değerleri puanlayıcılar arasındaki uyumun şansa beklenenden daha az olduğunu göstermektedir (Von Eye ve Mun, 2005). Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarında bulunan her bir göreve ilişkin puanlayıcılar arası güvenirlik değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Güvenirliği

Madde	Cramer's V	Cohen's Kappa
1. Yazma konusunu belirleme	.799	.006
2. Yazıya konuya uygun bir başlık bulma	.790	.015
3. Yazıya konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapma	.813	.005
4. Yazıda olay örgüsünü ele alma	.784	.009
5. Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatma/tekrara düşmeden yazma	.807	.012
6. Yazıda anlatıcının ele alınması	.827	.009
7. Yazıda kişilerin ele alınması	.838	.002
8. Yazıda zamanın ele alınması	.816	.003
9. Yazıda yerin ele alınması	.852	.001
10. Yazıda konuya uygun, etkileyici, özgün, akıcı ve yaratıcı dil kullanma	.776	.002
11. İfade zenginliği/söz varlığına yer verme	.811	.001
12. Yazım ve noktalama kurallarına uyma	.722	.002
13. Yazıyı bir plan dâhilinde oluşturma	.809	.001
14. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlama	.803	.004
15. Yazıyı düzenleme	.728	.003

Tablo 3'te görüldüğü gibi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı için Cramers'V değerleri .722 (en düşük) ile .852 (en yüksek) arasında değişmektedir. Bu bulgu, önemli bir etki büyüklüğü potansiyeline işaret etmektedir. Bununla birlikte Cohens'Kappa değerlerinin de 0'dan büyük olması puanlayıcılar arasındaki uyumun şans faktöründen etkilenmediğini ve iyi derecede uyum düzeyine işaret ettiğini göstermektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplamak için öncelikle araştırmacılar tarafından ölçek sahipleri, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu ve Millî Eğitim Bakanlığından çalışmayla ilgili gerekli izinleri alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, çalışmanın yürütüleceği 3 okula üç farklı günde gidilmiş, okulların yönetici ve öğretmenleri ile görüşülüp çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, her okulda uygulamanın yürütüleceği sınıflar ve yapılacağı günler belirlenerek 5 haftalık bir çalışma planı oluşturulmuştur. Bu plana göre birinci hafta her bir okuldan okuma hızı ve akademik başarısı farklı olan birer öğrenci seçilmiş ve birinci hafta ölçeklerin okunma süresini ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini tespit etmek amacıyla ölçekler bu öğrencilere uygulanmıştır. Bu 3 öğrenci esas uygulamada yer almamıştır. İkinci hafta uygulama okullarına gidilerek öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, üçüncü hafta Yazma Öz-Yeterlikleri Ölçeği, dördüncü hafta Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamanın beşinci haftasında ise öğrencilerden hikâye edici bir metin yazmaları istenmiştir. Metin yazarken seçecekleri konular noktasında araştırmacılar tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'ndaki 8 tema esas alınarak her bir tema kapsamında 4 farklı konudan oluşan bir havuz oluşturulmuş ve uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda konular gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Böylece öğrencilere her bir tema için 2 konu olacak şekilde 16 seçenekten oluşan bir konu havuzu sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere verilen konular dışında farklı konularda da öykü yazabilecekleri bilgisi verilmiştir. Öykü yazmak için öğrencilere verilmesi gereken süre noktasında da öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve bir ders saatinin yeterli olacağına karar verilmiştir. Böylece araştırmanın verileri, bir ön uygulama, üç ölçeklerin uygulanması ve bir de hikâye edici bir metin yazmaları olmak üzere beş haftada toplanmıştır. Bu işlemler araştırmacılar ve ilgili dersin öğretmenleri tarafından birlikte yürütülmüştür. Veri toplama süreçleri toplamda 1.5 ay sürmüştür. Bu dönemde 298 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak ölçeklerden bir veya birkaçını doldurmayan ya da eksik veya yanlış kodlama yapan öğrencilerin formları çıkarıldıktan sonra bu sayı 265'e düşmüştür. Son olarak çalışmanın analizi 265 katılımcıdan toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Veriler Microsoft Excel ofis yazılımı ve Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) 26.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma değişkenlerinin özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışma değişkenleri arasındaki korelasyonlar, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PPMCC) ile analiz edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi ile çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Veri analizinden önce Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PPMCC) ve regresyon analizinin altında yatan varsayımların karşılandığından emin olmak için bir değerlendirme yapılmıştır. Bu bağlamda, normal dağılım ve varyansların homojenliği gibi parametrik test varsayımlarının değerlendirilmesine yönelik test sonuçları incelenmiştir. Yapılan incelemede, değişken puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon

Bu çalışmada araştırmacılar, çalışma değişkenlerini betimsel istatistikler kullanarak analiz etmişlerdir. Araştırmacılar özellikle katılımcıların ölçme araçlarından aldıkları puanları inceleyerek ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, basıklık ve çarpıklık değerleri gibi değişkenleri araştırmışlardır.

Tablo 4. Çalışma Değişkenlerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçme Araçları	N	Ortalama	Sd.	Min.	Max.	S	K
Yazma öz-yeterliği	265	3.27	.773	1.23	4.55	-.470	-.513
Yazmaya yönelik tutum	265	3.03	1.09	1.13	4.96	.107	-1.184
Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı	265	3.29	.690	1.02	4.93	-.513	-.566
Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı	265	2.61	.690	1.07	4.00	-.106	-.298

S: skewness; K: kurtosis; Min: minimum; Max. maksimum

Tablo 4'te katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar gösterilmektedir. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazma Öz Yeterlilik Ölçeği, Üstbilişsel Yazma Stratejisi Farkındalık Ölçeği ve Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı puan ortalamaları sırasıyla 3,03 (aralık:1,13-4,96), 3,27 (aralık:1,23-4,55), 3,29 (aralık:1,02-4,93) ve 2,65 (aralık:1,07-4,00) olarak bulunmuştur. Normallik testleri, normal dağılıma işaret eden çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ila +2 aralığında olmasına dayanır. Bu çalışmada, söz konusu ölçekler için çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta olması, Tablo 4'te gösterildiği gibi normalliği teyit etmekte ve parametrik testlerin kullanılmasına izin vermektedir.

Tutum, Öz-Yeterlik, Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığı ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Çalışma değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelendi.

Tablo 5. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Korelasyonlar

Ölçme Araçları	1	2	3	4
1. Öz-yeterlik	1	.793**	.974**	.847**
2. Tutum	.793**	1	.791**	.889**
3. Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı	.974**	.791**	1	.827**
4. Yazma becerisi	.847**	.889**	.827**	1

**Korelasyon 0,01 seviyesinde anlamlıdır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin yazma becerileri; yazma tutumu (.889 $p < .05$), öz-yeterlik (.847 $p < .05$) ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı (.827 $p < .05$) ile pozitif yönde ilişkilidir. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumu, üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı (.791 $p < .05$) ile pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca öğrencilerin yazma öz-yeterliği ile yazma tutumu (.793 $p < .05$) ve üstbilişsel

yazma stratejileri farkındalığı (.974 $p < .05$) arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi vardır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma becerisi ile çalışmanın değişkenleri olan tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı arasında önemli ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Daha basit bir ifadeyle çalışmada ele alınan 4 değişken de (yazma becerisi, tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı) birbiri ile pozitif yönde ilişkilidir.

Tutum, Öz-Yeterlik ve Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalığının Öğrencilerin Yazma Becerisini Açıklamadaki Rolü

Tablo 6’da tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma becerisi üzerindeki rolünü açıklamak üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizlerinin sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 6. Yazma Becerisini Yordamaya Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	R ²
	B	Std. Error	Beta			
Yazma öz-yeterliği	.756	.029	.847	25.860	.000	.717
Yazma tutumu	.558	.018	.889	31.459	.000	.789
Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı	.572	.024	.827	23.855	.000	.683

Bağımlı değişken: Yazma becerisi

Bulgulara göre tutum, yazma becerisinin R² değeri olan %78.9’unu ($p < .05$; R² = .789); öz-yeterlik, yazma becerisinin R² değeri olan %71.7’sini ($p < .05$; R² = .717), ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı, yazma becerisinin R² değeri olan %68.3’ünü ($p < .05$; R² = .683) açıklamaktadır. Bu sonuçlar; tutumdaki bir birimlik artışın öğrencilerin yazma performansında .889’luk bir artışa, öz-yeterlikteki bir birimlik artışın .847’lik bir gelişmeye ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığındaki bir birimlik artışın yazma becerisinde .827’lik bir gelişmeye yol açtığını göstermektedir. Aşağıdaki Tablo 7’de yazma becerisini yordamaya yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 7. Yazma Becerisini Yordamaya Yönelik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standart Olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	R ²
	B	Std. Error	Beta			
Yazma öz-yeterliği	.493	.095	.553	5.051	.000	
Yazma tutumu	.373	.025	.593	14.768	.000	.844
Üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığı	-.125	.075	-.181	-1.662	.098	

Bağımlı değişken: Yazma becerisi

Tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji farkındalığının öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki rolünü açıklamak için kurulan çoklu regresyon modeline göre tutum (.593, $p < .05$) ve öz-yeterlik (.553, $p < .05$) yazma becerisinin anlamlı yordayıcıları iken üstbilişsel strateji farkındalığı (-.181, $p > .05$) yordayıcısı değildir. Yazma tutumu ve yazma öz-yeterliği birlikte, yazma becerisinin R² değeri olan %84.4’ünü açıklamaktadır. Öğrencilerin yazma tutumundaki bir birimlik artış hikâye edici metin yazma performansında .593’lük bir artışa yol açarken yazma öz-yeterliğindeki bir birimlik artış .553’lük bir artışa sebep olmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma becerisindeki başarısında en etkili faktörün yazmaya yönelik tutum olduğu ve bunu yazma öz-yeterliğinin izlediği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yazma becerisinin tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji farkındalığı gibi faktörlere odaklanarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları tutum ve öz-yeterliğin öğrencilerin yazma becerisini yordadığını, üstbilişsel strateji farkındalığının ise yordamadığını göstermektedir. Bu faktörler arasında öğrencilerin yazma becerileri üzerinde en etkili faktörün yazma tutumu olduğu ve bunu öz-yeterliğin izlediği görülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarından biri öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının yazma becerisini yordadığıdır. Başka bir deyişle tutum, öğrencilerin yazma becerilerini etkileyen en önemli faktördür. Araştırmalar, tutumun yazma sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Tunagür, 2020). Yapılan araştırmalar ayrıca ilkokuldan liseye kadar öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yazma performansı arasında orta düzeyde ilişki olduğunu da ortaya koymaktadır (Camacho, Alves ve Boscolo, 2021; Graham, Daley, Aitken, Harris ve Robinson, 2018; Rocha, Filipe, Magalhães, Graham ve Limpo, 2019). Yazmaya yönelik olumlu tutumun, yazılı çalışmanın kalitesini yordadığı da tespit edilmiştir (Rocha vd., 2019). Literatürde öğrencilerin yazmayı ne kadar çok severlerse, başka bir ifadeyle yazmaya yönelik ne kadar olumlu bir tutum geliştirirlerse metinlerinin de o kadar iyi olacağını öne süren çalışmalar mevcuttur (Graham ve Harris, 2019; McKenna vd., 1995). Bununla birlikte bu beceriye yönelik olumlu bir duygu geliştirmek daha etkili katılımı artırır (Isen, 1999) ve daha sonra yazma görevleri için kullanılacak daha az bilişsel kaynak gerektirir (Coffey, 2020). Yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler, daha az olumlu tutuma sahip akranlarına göre daha fazla çaba göstermekte ve daha fazla yazılı içerik üretmektedir (Mazeh ve Moukarzel, 2018). Yazmaya karşı olumlu tutum geliştiren öğrenciler, başarılarıyla ilgili kaygı duymadan yazma etkinliğine katılırlar. Aksine, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştiren bir öğrencinin, potansiyel başarısızlık korkusu nedeniyle yazma görevlerinden kaçınması olasıdır (Bruning ve Horn, 2000). Sonuç olarak yazmaya yönelik olumsuz bir tutum, yazma sürecinin etkinliğini engelleyebilir. Bu durum özellikle zarar verici olabilir çünkü yazma, büyük çaba gerektiren ve çeşitli bilişsel kaynakların verimli bir şekilde kullanılmasını gerektiren zorlu bir iştir (Graham, 2006). Dolayısıyla bu çalışmanın bulguları, bu alandaki önceki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin daha yüksek başarı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç beklenen bir sonuçtur çünkü yazmayı seven öğrenciler etkili yazmanın ön koşullarını aktif bir şekilde aramakta ve daha iyi yazmak için daha fazla çaba harcamaktadır.

Bununla birlikte öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları, okul öncesi dönemde deneyimledikleri okuryazarlık ortamına bağlı olarak büyük ölçüde değişmektedir. Dahası bir çocuğun çevresinin kalitesi, okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Cunningham, 2008). Baştuğ (2015) çalışmasında yazma tutumu ve yazma eğiliminin yazma başarısını anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Literatür incelendiğinde yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan çalışmaların yanında yazma becerisine yönelik olumsuz tutum geliştirmenin yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilediğini ortaya koyan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Susar Kırmızı (2009) öğrencilerin yazma başarısındaki eksiklikleri, onların yazmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlarına dayandırmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının üst sınıf seviyelerine doğru ilerledikçe olumsuzluk eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu olumsuzluk; yetkin yazmanın ciddi bir çaba gerektirdiğinin farkına varılmasına, yazma görevleriyle ilgili olumsuz geri bildirimlere ve bıkkınlık hissine bağlanmaktadır (Kear vd., 2000). Bu noktada öğrencilerin farklı ve ilgi çekici yazma etkinlikleri ile yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri desteklenmelidir. Eğitim ortamlarında yazma becerisine yönelik olumsuz tutum geliştirmenin nedenlerinden olan öğrencilerin yazılı anlatımlarla ilgili olumsuz deneyimleri ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yetersiz geri bildirimler zamanla yazmaya yönelik olumsuz tutumların oluşmasına yol açabilir (Karatay, 2011). Mevcut literatürde yazma tutumunun yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar olmasına rağmen bu çalışmaların çoğu kesitseldir ve öz-yeterlik gibi diğer motivasyonel faktörlerle olan ilişkiyi açıklamamaktadır. Bu nedenle, yazma gibi edinilmesi zor olan bir dil becerisi ile yazmaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ele alan ve öğrencilerde yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirecek uygulamalı çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır.

Çalışma sonuçlarına göre öz-yeterlik, yazma becerisini önemli ölçüde etkileyen bir diğer değişkendir. Bu çalışma sonuçlarına paralel olarak yazma becerisi ile öz-yeterlik arasındaki ilişki araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Bu konudaki hem teorik hem de uygulamalı çalışmalar, yazma becerisi ile öz-yeterlik arasında olumlu bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (McCarthy vd., 1985; Pajares ve Johnson, 1994, 1996; Pajares vd., 1999; Pajares ve Valiante, 1997, 1999, 2001; Rankin vd., 1994; Schunk ve Swartz, 1993; Shell vd., 1995; Shell vd., 1989; Zimmerman ve Bandura, 1994). Dolayısıyla mevcut çalışmada da bu ilişki doğrulanmış ve literatürle benzer bulgular elde edilmiştir. Bu sonuç şaşırtıcı değildir çünkü yazmaya yönelik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha rahat, etkili ve doğru ifade etme konusunda daha yetenekli oldukları muhakkaktır. Öz-yeterliğin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur (Bandura, 1997, 1982; Bandura ve Schunk, 1981; Conley ve French, 2014; Covington ve Beery, 1976; Harter, 1978; Schunk, 1981, 1984; Weiner, 1979). Öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerin daha üstün yazma performansı sergilemesi beklenmektedir. Pajares ve Valiante (1997) yetenekleri aynı olan öğrencilerin akademik başarılarının farklılık göstermelerinin öz-yeterlikleri ile açıklanabileceğini belirtmiştir. Öğrenme kapasiteleri konusunda şüphe duyan öğrencilerin aksine bir beceriyi edinme veya bir görevi yerine getirme konusunda güçlü bir öz-yeterliğe sahip olan öğrenciler daha fazla katılım, sürekli çaba ve zorluklar karşısında dayanıklılık gösterme eğilimindedir ve bu da daha yüksek başarı düzeyleriyle sonuçlanır (Schunk ve Zimmerman, 2007). Taş ve Balcı (2019), çalışmalarında yazma öz-yeterlik algısı yüksek olan öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin de daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuşlardır. Yine Chen ve Lin (2009) ile Hetthong ve Teo (2013) yazma öz-yeterliliği ile yazma becerisi arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Araştırmalar, öğrencilerin başarı beklentilerinin davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir (Bandura, 1982; Covington ve Beery, 1976; Harter, 1978; Weiner, 1979). Öğrenciler kendilerini yetkin yazarlar olarak algıladıklarında, yazma sürecinin her aşamasını kolaylıkla geçebilirler. Bundan dolayı yazma öz-yeterliliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi açıklayan çok boyutlu, farklı çalışmalara ihtiyaç vardır. Nitekim, yazma öz-yeterliliğini arttırmak için yapılacak çalışmalar bu becerinin gelişimine katkı sunacaktır. Özetle öz yeterlik öğrencilerin metin yazma performansını derinden etkilemektedir.

Bu çalışmada ayrıca üstbilişsel strateji farkındalığının yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ancak bulgular, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerine ilişkin farkındalıklarının yazma becerilerini yordamadığını göstermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin üstbilişsel strateji farkındalığını etkili bir şekilde kavrayabilmeleri için üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerinin gerekli olduğunu göstermektedir. Pitenoe, Modaberi ve Ardestani (2017) araştırmalarında üstbilişsel stratejilerin, üst düzey düşünme becerileri gerektirmesi nedeniyle yazma becerisinin kalitesini etkilediğini belirtmiştir. Bu sonuçta etkili olan bir diğer faktör de yazma becerisinin diğer dil becerilerine kıyasla karmaşık olması ve bu nedenle kazanılmasının zor olması olabilir. Bundan dolayı öğrenciler stratejileri kullansalar bile değerlendirmelerinde bunları doğru bir şekilde ifade etmekte zorlanmış olabilirler. Buna ek olarak araştırmalar öğrencilerin yazma becerilerindeki üstbilişsel süreçleri hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir (Ramadhanti ve Yanda, 2021) ve bu durum yazma için yetersiz strateji eğitime bağlanabilir. Örneğin, bu çalışmada öğrencilerden hikâye edici bir metin yazmaları istendiğinde, üç okulda da öğrencilerin çoğunluğu hikâye edici metnin ne olduğunu ya da nasıl oluşturulacağını bilmediklerini, çünkü daha önce böyle bir yazma girişiminde bulunmadıklarını itiraf etmişlerdir. Oysa Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) öğrencilerin 3. sınıftan itibaren hikâye edici metinler yazmaya başlamalarını beklemektedir, dolayısıyla yazma becerileri kapsamında böyle bir eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Bir başka çalışma, birçok öğrencinin üstbiliş kavramından habersiz olduğunu, yani düşünme ve öğrenme stratejilerine ve bunları nasıl geliştireceklerine aşina olmadıklarını ortaya koymuştur (Hartman, 2001). Negretti'nin (2009) de belirttiği gibi üstbilişsel farkındalık, yazma stratejilerinin ve kişisel yazma süreçlerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Lv ve Chen (2010) üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Yazma stratejileri öğretiminin yazma becerilerinde etkili olduğuna ve strateji kullanımının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğine dair veriler (Mastan ve Maarof, 2014; Topuzkanamış, 2014) bulunmaktadır. Benzer

şekilde Ward'ın (2009) çalışması üstbilişsel öğrenme stratejilerine dayalı bir öğretimin sisteminin öğrencilerin yazma başarılarını etkilediğini ve üstbilişsel strateji kullanımının yazma becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Birçok çalışma tutarlı bir şekilde üstbilişsel strateji kullanımının yazma kalitesini artırdığını ortaya koymuştur (Flavell, 1979; Harris vd., 2010; Negretti, 2012; Schraw, 1998; Todd, 2002; Zimmerman, 1995; Wenden, 1991). Sonuç olarak yazma becerilerini geliştirmek için üstbilişsel strateji eğitimi verilmelidir. Dolayısıyla bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Öğrenciler, zor yazma görevleri söz konusu olduğunda planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme stratejileri konusunda sistematik eğitime ihtiyaç duyarlar. Ayrıca, özellikle daha ileri düzey stratejileri kullanırken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini anlamalarına yardımcı olmak için düzenli bir üstbiliş eğitimi de ihtiyaç vardır (Sitko, 1998). Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerilerinde üstbilişsel farkındalıklarını artırmaya ve onlara üstbilişsel strateji eğitimi vermeye yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada araştırmacılar, literatürden hareketle tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji kullanımı farkındalığının yazma becerisini yordamadaki rolünü incelemiştir. Korelasyon ve regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yazma becerilerinin tutum, öz-yeterlik ve üstbilişsel strateji kullanımı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu; öz-yeterlik ve tutumun yazma becerisinin yordayıcıları olduğunu, üstbilişsel strateji kullanımı farkındalığının ise yazma becerisi için yordayıcı değeri olmadığını göstermiştir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak gelecekteki araştırmalar için öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Benzer çalışmalar ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde, farklı okullarda, sosyoekonomik ve eğitim düzeylerinde de yapılabilir.
- Benzer çalışmalar yazma becerisini etkileyebilecek farklı değişkenlerle, yazma becerisini etkileyen diğer bilişsel ve motivasyonel faktörlerle de yapılabilir.
- Ana dili eğitimi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmanın benzeri yabancı dil öğretimi alanında da yapılabilir.
- Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına, öz-yeterlik inançlarına ve üstbilişsel strateji farkındalığına ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmanın sonuçlarından biri de üstbilişsel strateji farkındalığının öğrencilerin yazma becerilerini yordamadığıdır. Öğrencilere, ön koşullar sağlandıktan sonra üstbilişsel strateji farkındalığı eğitimi verilebilir.

Teşekkür

Makalemizle ilgili yorumları için anonim hakemlere ve editöre teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Alamargot, D. ve Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing* (9. bs.). Dordrecht-Boston-London: Kluwer Academic Publishers.
- Anderman, E. M. ve Wolters, C. A. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 369-389). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Arı, G. (2010). Evaluation of the narrative texts of sixth and seventh grades students. *TÜBAR*, XXVII, 43-75.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2012). *Written expression handbook*. Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. S., İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Developing metacognitive writing strategies awareness scale and determining psychometric characteristics. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 169-192. doi:10.7827/TurkishStudies.12198
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. doi:10.1177/0748175613513808
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. J. H. Flavell ve L. Ross (Ed.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* içinde (s. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735. doi:10.1037/0012-1649.25.5.729
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi:10.1037/0022-3514.41.3.586
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. doi:10.15390/EB.2015.4279
- Bazerman, C. (2016). What do socio-cultural studies of writing tell us about learning to write?. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (2. bs., s. 11-23). New York: Guilford Press.
- Berman, R. A. (2004). Between emergence and mastery: The long developmental route of language acquisition. R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* içinde (s. 9-34). Amsterdam: John Benjamins.
- Britton, B. K. ve Pelligrini, A. D. (1990). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. Ashe-Eric Higher Education Report 27(1). Washington: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

- Brown, A., Bransford, J. D., Ferrara, R. ve Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. J. H. Flavell ve E. M. Markham (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* içinde (s. 77-166). New York: Wiley.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. doi:10.1207/S15326985EP3501_4
- Camacho, A., Alves, R. A. ve Boscolo, P. (2021). Relations among motivation, behaviour, and performance in writing: A multiple-group structural equation modeling study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1456-1480. doi:10.1111/bjep.12430
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2017). Attitude scale towards writing for secondary school students: The study of validity and reliability. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 203-212. doi:10.18298/ijlet.2026
- Chen, M. C. ve Lin, H. J. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills*, 109(2), 420-430. doi:10.2466/PMS.109.2.420-430.
- Coffey, J. K. (2020). Cascades of infant happiness: Infant positive affect predicts childhood IQ and adult educational attainment. *Emotion*, 20(7), 1255-1265. doi:10.1037/emo0000640
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, D. T. ve French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034. doi:10.1177/0002764213515232
- Covington, M. V. ve Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımlar* (3. bs., S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. New York: Harcourt, Brace, & Jovanovich.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Boston: Addison-Wesley
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- Flower, L. ve Hayes, J. R. (1984). Images, plans, and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, 1(1), 120-160. doi:10.1177/0741088384001001
- Goctu, R. (2017). Metacognitive strategies in academic writing. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 82-96. doi:10.31578/jeb.v2i2.44
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54, 14-17.
- Graesser, A. C., Singer, M. ve Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. doi:10.1037/0033-295X.101.3.371
- Graham, S. (2006). Writing. P. Alexander ve P. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 457-478). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Berninger, V. W. ve Fan, W. (2007). Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first- and third-grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002

- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R. ve Robinson, K. H. (2018). Does motivational beliefs predict middle school students' writing performance?. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. doi:10.1111/1467-9817.12245
- Graham, S. ve Harris, K. (2019). Evidence-based practices in writing. S. Graham, C. A. MacArthur ve M. Hebert (Ed.), *Best practices in writing instruction* içinde (3. bs., s. 3-28) New York: Guilford Publications.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. New York: Alliance.
- Hammill, D. (2004). What we know about correlates of reading. *Exceptional Children*, 70(4), 453-468. doi:10.1177/001440290407000405
- Harris, K. R., Santangelo, T. ve Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. H. S. Waters ve W. Schneider (Ed.), *Metacognition, strategy use, and instruction* içinde (s. 226-256). New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64. doi:10.1159/000271574
- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* içinde (s. 33-68). Dodrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. C. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (s. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* içinde (s. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herrick, V. E. ve Otto, W. (1961). Pressure on point and barrel of a writing tool. *The Journal of Experimental Education*, 30(2), 215-230. doi:10.1080/00220973.1961.11010709
- Hetthong, R. ve Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance?. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 157-166. doi:10.7575/ijalel.v.2n.1p.157
- Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (s. 144-157). New York: Guilford.
- Hidi, S. ve McLaren, J. A. (1991). Motivational factors and writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 187-197. doi:10.1007/BF03191937
- Isen, A. M. (1999). Positive affect. T. Dalglish ve M. J. Power (Ed.), *Handbook of cognition and emotion* içinde (s. 521-539). John Wiley & Sons. doi:10.1002/0470013494.ch25
- Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 144-152.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kear, D., Coffman, G., McKenna, M. ve Ambrosio A. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 54(1), 10-23.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. C. M. Levy ve S. E. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* içinde (s. 57-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (2001). Long-term working memory in text production. *Memory & Cognition*, 29, 43-52. doi:10.3758/bf03195739

- Kellogg, R. T. ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242. doi:10.3758/BF03194058
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203. doi:10.1023/A:1014626805572
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Report*, 68(3), 807-816. doi:10.2466/pr0.1991.68.3.807
- Knudson, R. E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711-720. doi:10.2466/PR0.70.3.711-720
- Knudson, R. E. (1993). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 72(1), 39-45. doi:10.2466/pr0.1993.72.1.39
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97. doi:10.1080/00220671.1995.9941199
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x
- Lv, F. ve Chen, H. (2010). A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*, 3(3), 136-144. doi:10.5539/elt.v3n3p136
- Mastan, M. E. ve Maarof, N. (2014). ESL learners' self-efficacy beliefs and strategy use in expository writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2360-2363. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.573
- Mathewson, G. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. R. Ruddell, M. Ruddell ve H. Singer (Ed.), *Theoretical models and processes of reading* içinde (s. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- Mazeh, N. ve Moukarzel, D. (2018). Relationship between writing self-efficacy and writing attitude in Lebanese elementary schools. *Journal of Education and Practice*, 9(24), 103-108.
- McCarthy, P., Meier, S. ve Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36(4), 465-471. doi:10.2307/357865
- McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. doi:10.2307/748205
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Negretti, R. (2009). *Metacognitive awareness in developmental writing students* (Doktora tezi). Hawaii Üniversitesi, Hawaii.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179. doi:10.1177/0741088312438529
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. P. Boscolo ve S. Hidi (Ed.), *Writing and motivation* içinde (s. 17-30). Oxford: Elsevier. doi:10.1163/9781849508216_003
- Onan, B. (2015). An analysis study on basic language skills in regard to the relationship of deep structure and surface structure. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110. doi:10.16916/aded.50911
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(4), 239-249. doi:10.1080/07481756.2007.11909801
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313-331.

- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C
- Pajares, F., Miller, M. D. ve Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61. doi:10.1037/0022-0663.91.1.50
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. doi:10.1080/00220671.1997.10544593
- Pajares, F. ve Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405. doi:10.1006/ceps.1998.0995
- Pajares, F. ve Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381. doi:10.1006/ceps.2000
- Perin, D., Lauterbach, M., Raufman, J. ve Kalamkarian, H. S. (2017). Text-based writing of low-skilled postsecondary students: Relation to comprehension, self-efficacy and teacher judgments. *Reading and Writing*, 30(4), 887-915.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi:10.1016/S0883-0355(99)00015-4
- Pitenoe, M. R., Modaberi, A. ve Ardestani, E. M. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the Iranian intermediate EFL learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 594-600. doi:10.17507/jltr.0803.19
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement: Practical guidelines for educational leaders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ramadhanti, D. ve Yanda, D. P. (2021). Students' metacognitive awareness and its impact on writing skill. *International Journal of Language Education*, 5(3), 193-206. doi:10.26858/ijole.v5i3.18978
- Rankin, J. L., Bruning, R. H. ve Timme, V. L. (1994). The development of beliefs about spelling and their relationship to spelling performance. *Applied Cognitive Psychology*, 8(3), 213-232. doi:10.1002/acp.2350080303
- Rocha, R. S., Filipe, M., Magalhães, S., Graham, S. ve Limpo, T. (2019). Reasons to write in grade 6 and their association with writing quality. *Frontiers in Psychology*, 10, 21-57. doi:10.3389/fpsyg.2019.02157
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113-125. doi:10.1023/A:1003044231033
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement; A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73(1), 93-105. doi:10.1037/0022-0663.73.1.93
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58. doi:10.1080/00461528409529281
- Schunk, D. H. (1989a). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22(1), 14-22. doi:10.1177/002221948902200103
- Schunk, D. H. (1989b). Self-efficacy and cognitive skill learning. C. Ames ve R. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* içinde (3. bs., s. 13-44). San Diego, CA: Academic.
- Schunk, D. H. ve Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354. doi:10.1006/ceps.1993.1024
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. doi:10.1080/10573560600837578

- Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition and writing instruction. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Ed.), *Metacognition in educational theory and practice* içinde (s. 93-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shell, D., Colvin, C. ve Bruning, R. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy, causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398. doi:10.1037/0022-0663.87.3.386
- Shell, D., Murphy, C. ve Bruning, R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100. doi:10.1037/0022-0663.81.1.91
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Şengül, M. (2013). Validation of writing self-efficacies scale for secondary school students. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 81-94.
- Taş, H. ve Balcı, A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 51-70. doi:10.35233/oyea.579984
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K. Rasinski, T. ve Tschantz, B. (2020). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5), 425-443. doi:10.1080/10573569.2020.1846006
- Todd, R. (2002). Using self-assessment for evaluation. *English Teaching Forum*, 40(1), 16-19.
- Tolchinsky, L. (2016). From text to language and back again: The emergence of written language. C. A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (2. bs., s. 144-159). New York: Guilford Press.
- 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.
- Troia, G., Shankland, R. ve Wolbers, K. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading and Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. doi:10.1080/10573569.2012.632729
- Tunagür, M. (2020). *The effect of writing activities based upon metacognitive strategies to writing skills of informative texts, attitudes and metacognitive awareness in writing: A mixed method study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uyar, Y. (2016). Research on development of writing skills: Review of last quarter century. *Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. doi:10.7827/TurkishStudies.9479
- Von Eye, A. ve Mun, E. Y. (2005). *Analyzing rater agreement: Manifest variable methods*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ward, N., B. (2009). *The influence of a metacognitive learning system on the writing achievement of elementary school students* (Doktora tezi). Seton Hall Üniversitesi, New Jersey.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi:10.1037/0022-0663.71.1.3
- Wenden, A. L. (1991). Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge. A. James (Ed.), *Linguistics and language pedagogy: The state of the art* içinde (s. 302-323). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537. doi:10.1093/applin/19.4.515
- Wright, K. L., Hodges, T. S. ve McTigue, E. M. (2019). A validation program for the Self-Beliefs, Writing-Beliefs, and Attitude Survey: A measure of adolescents' motivation toward writing. *Assessing Writing*, 39, 64-78. doi:10.1016/j.asw.2018.12.004
- Yıldırım, M. (2021). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 61-93). Ankara: Nobel.

- Zimmerman, B. J. (1995). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Ed.), *Self-regulation of learning and performance* içinde (s. 3-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. doi:10.2307/1163397
- Zimmerman, B. J. ve Reisemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101. doi:10.1006/ceps.1997.0919