



Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Yazma Farkındalığı ve Yazma Başarılarına Etkisi *

Hasan Basri Kansızoğlu ¹, Özlem Bayrak Cömert ²

Öz

Bu çalışmanın amacı, ters yüz edilmiş sınıf (TYES) modelinin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerine ve yazma başarılarına olan etkisinin belirlenmesidir. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ortaokulda öğrenim gören 55 öğrenci (28 deney, 27 kontrol) katılmıştır. Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmada sekiz hafta süresince deney grubuna TYES modeline dayalı, kontrol grubuna ise yüz yüze ortamda hikâye yazma öğretimi yapılmıştır. Veriler, Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği ile toplanmış; IBM SPSS Statistics 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, TYES modeline dayalı öğretim yapılan grubun üstbilişsel yazma farkındalıklarının ve hikâye yazma başarılarının geleneksel yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler

Ters yüz edilmiş sınıf modeli
Yazma öğretimi
Hikâye yazma
Üstbilişsel yazma farkındalığı
Yazma başarıları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.06.2019
Kabul Tarihi: 16.11.2020
Elektronik Yayın Tarihi: 12.12.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8823

Giriş

Yazma geleneksel olarak "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması" (Güneş, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde ise yazmanın yalnızca sembolleştirme ve kaydetme etkinliği olmadığı; bağlantılar kurma, anlam inşa etme ve yapılandırma gibi süreçleri içeren çok yönlü bir beceri alanı olduğu kabul edilmektedir (Graham, 2006; Güneş, 2020; Harris, Santangelo ve Graham, 2010; Karadağ, 2016). Bu anlayışta yazma; doğrusal bir eylem olmaktan ziyade düşüncelerin planlandığı, yazılı metne çevrildiği ve yazılan şeyin gözden geçirildiği yinelemeli, stratejik ve çok boyutlu bir süreç olarak görülmektedir (Harris vd., 2010. Bu süreçte düşünme, katılım, yansıtma, analiz, sentez, değerlendirme ve problem çözme gibi unsurlara vurgu yapılmaktadır (Sharples, 1999).

Yazma; yeni düşünceler öğrenmek, başkalarını ikna etmek, bilgileri kaydetmek, hayali dünyalar yaratmak, duyguları ifade etmek, başkalarını eğlendirmek, olayların ve durumların anlamını keşfetmek gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Graham, 2006). Düşünme, öğrenme ve iletişim

* Bu makale Hasan Basri Kansızoğlu'nun Özlem Bayrak Cömert danışmanlığında yürüttüğü "Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, hasanbasri_4@hotmail.com

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

kurmada gerekli olan bu beceri kişisel/sosyal gelişim sağlamada ve ulusların ekonomik başarısında oldukça kritik bir öneme sahiptir (Dunsmuir ve Clifford, 2003). Bu önemine rağmen günümüzde yazma alanı ihmal edilmekte, mevcut uygulamalar ve kaynaklar bu alana özgü becerilerin geliştirilmesinde yetersiz kalmaktadır (National Commission on Writing [NCOW], 2003). Graham (2019) yazma konusunda yapılan çeşitli araştırmalara dayalı olarak yaptığı çalışmasında yazma eğitiminin yetersizliğinin göstergelerinin başında öğretime yeterli zaman ayrılmamasını, yazma çalışmalarının sık yapılmamasını ve farklı öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmemesini göstermektedir. Diğer göstergeler ise dijital araçların fazla kullanılmaması, iş birliği imkânlarının arttırılmaması, biçimlendirici değerlendirmelerin sık yapılmaması, motivasyonun genellikle ihmal edilmesi ve sınıf kaynaklarının yetersiz olmasıdır. Bu göstergeler yazma eğitiminin mevcut durumu için geçerlidir. Nitekim yurt içindeki araştırmalar, okullarda verilen yazma eğitiminde içerik, ortam ve zaman gibi sınırlılıkların aşılanmadığını (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016) çalışmalarda önemli ölçüde geleneksel yöntemlerin tercih edildiğini (Tok ve Ünlü, 2014) değerlendirme, geri bildirim ve düzeltme süreçlerine yeteri kadar yer verilmediğini (Karatay, 2011) ve yazma etkinliklerinin, öğretmenin denetiminde yapılacak sınıf içi uygulama çalışmaları yerine daha çok ev ödevleriyle geçiştirildiğini (Gündüz ve Şimşek, 2011) göstermektedir. Türkiye dışında yapılan araştırmalar da yazma eğitimindeki sorunların belli bir coğrafya, öğrenci grubu ya da müfredatla sınırlı tutulamayacak kadar geniş çaplı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Nitekim Applebee ve Langer (2011) tarafından yapılan araştırma Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ortaokullarda sınıf zamanının yalnızca %7,7'sinin metin yazmaya ayrıldığını ortaya koymaktadır. Yine Amerika'da yapılan Ulusal Eğitim Gelişimi Değerlendirmesinin (National Assessment of Educational Progress) verileri dördüncü, sekizinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin yalnızca %25'inin yetkin yazar olarak sınıflandırılabilceğini göstermektedir (Persky, Daane ve Jin, 2003, aktaran Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Bununla birlikte öğrencilerin yazma stratejilerini yeteri kadar kullanmamaları, öğretmenlerin yazma eğitimine yeteri kadar hazırlıklı olmamaları (Graham, Capizzi, Harris, Hebert ve Morphy, 2013) ve öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme faaliyetlerini tüm öğrenciler için düzenli şekilde yapmamaları da (Graham vd., 2016) diğer sorunlar olarak sıralanmaktadır.

Yazma, ustalaşmak için önemli miktarda eğitim süresi gerektiren karmaşık ve zorlu bir görevdir (Graham, 2018). Bu görev alanına yönelik eğitimden en üst düzeyde verim alınabilmesi için öğrenci merkezli uygulamaların yapılması ve bireyselleştirilmiş bir eğitimin tercih edilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2008). Ancak kalabalık sınıflar, yoğun öğretim programları ve okulda geçirilen kısıtlı zaman; bu eğitimin bireyselleştirilmiş şekilde verilmesini zorlaştırmaktadır (Boyraz, 2014). Zira öğrenci sayısı arttıkça yazma eğitimini öğrencilerin tamamının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlamak ve yürütmek mümkün olmamaktadır (NCOW, 2003). Bu nedenle okullardaki yazma eğitimi, sınırlı öğrenme ortamlarında bilgi verme odaklı olarak yürütülmektedir (Karadüz, 2014). Rehberlikli uygulamaların göz ardı edildiği; planlama, araştırma ve analiz etme süreçlerine yeteri kadar yer verilmediği ve daha az öğrenme desteğinin sunulduğu bu geleneksel eğitim, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamamaktadır (Anders, 2016).

Geleneksel öğretim uygulamalarındaki yetersizlikler yazma becerisinin yanında öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Harris vd., 2009). Bu tutumun olumsuz olması da öğrencilerin yazmaya katılımını, yazma için harcadığı çabayı ve kullanacağı kaynakları sınırlamaktadır (Graham, 2018). Bu noktada literatürde yer alan sistematik inceleme ve meta analiz çalışmaları, yazma eğitiminde söz konusu olumsuzlukların giderilmesi noktasında ne tür adımlar atılması gerektiğine yönelik pratik bilgiler içermektedir (Graham ve Harris, 2009; Graham, Harris ve Chambers, 2016; Graham, Harris ve Santangelo, 2015; Troia, 2014). Bu çalışmalarda ortak olan unsurlar; öğrencilerin yazmayla ilgili bilgilerinin arttırılması, onlara yazmaları için gerekli zamanın ve geri bildirim imkânlarının sunulması; yazmayı planlama, gözden geçirme ve düzeltme stratejilerinin öğretiminin yapılması, destekleyici bir yazma ortamının oluşturulması ve süreç temelli yazma anlayışının benimsenmesidir. Bununla birlikte birçok çalışmada, yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamalara üstbilişsel beceri eğitimlerinin de dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Hacker, Keener ve Kircher, 2009; Kaya ve Ateş, 2016; Sitko, 1998). Geleneksel yüz yüze eğitime alternatif olarak geliştirilen ters yüz edilmiş sınıf modelinin (TYES) söz konusu unsurların gelişimine fırsat verecek aşamalar içeren bir öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir.

TYES Modeli

İnternet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte popülerliği artan TYES, 2012'de yayımlanan Horizon Raporu'nda eğitimdeki yeni yaklaşımlara kapı açabilecek gelecek vadeden bir yöntem olarak tanımlanmıştır (Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Bu yöntemde yeni kavramlarla ilk temas grupla öğrenme alanından bireysel öğrenme alanına taşınmakta; grup alanı ise eğitimcilerin öğrencilere rehberlik ettiği, öğrencilerin de kavramları uyguladıkları ve konuya aktif bir şekilde katıldıkları dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürülmektedir (Talbert, 2017, s. 20). Yöntemde sınıf öncesi, sınıf ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç temel aşama yer almaktadır (Bergmann ve Sams, 2012; Jensen, Kummer ve Godoy, 2015; McLaughlin, White, Khanova ve Yuriev, 2016). Sınıf öncesi aşamada, öğrencilerin sınıf zamanında eleştirel düşüncelerine ve içeriği derinlemesine anlamalarına katkı sağlayacak içerik/materyaller sunulmaktadır (McLaughlin vd., 2016). Buradaki amaç, bireyin öğrenme ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Diğer bir aşama olan sınıf içi aşamada öğrencilere yetkinliklerini ortaya koyabilecekleri, uygulama ve değerlendirme yapabilecekleri fırsatlar verilirken yansıtma/değerlendirme aşamasında ise sınıf öncesi ve sınıf içi etkinlikler, sınıfın etkililiği ve öğrencilerin içerik ve anahtar kavramlara yönelik durumu çeşitli stratejiler kullanılarak değerlendirilmektedir (McLaughlin vd., 2016). Dolayısıyla anlamın inşa edilmesinden üst düzey düşünmenin ortaya çıkarılmasına, iş birlikli öğrenmeden öğrenilenlerin yansıtılmasına kadar birçok unsur bu modelin farklı aşamalarında yer almaktadır (Kavanagh, Reidsema, McCredden ve Smith, 2017).

Geleneksel eğitim anlayışında sınıf içi zamanda ders anlatımı gerçekleştirilmekte, öğrenme içeriğinin daha iyi anlaşılabilmesi için de öğrencilere ev ödevleri verilmektedir. TYES yaklaşımında ise öğrenciler sınıf öncesi aşamada ders içeriğiyle ilgili videoları izleyerek derse hazırlıklı gelmekte, sınıf aşamasında teorik anlatımlardan ziyade uygulamalı ve iş birlikli çalışmalar yapabilmekte ve akranlarından/öğretmenlerinden geri bildirim alabilmektedirler. Son aşamada ise öğrenmelerini yansıtma ve değerlendirme imkânı bulabilmektedirler. Böylece öğretim tersten yapılandırılarak geleneksel öğretimin zaman, ortam gibi sınırlılıklarının üstesinden gelinebilmekte ve öğrenciler daha etkin şekilde öğrenmeye katılabilirlerdir.

TYES'in Yazma Başarısına Etkisi

TYES, öğretim zamanının daha iyi ayarlanmasıyla öğrencilerin aktif öğrenmelerine, iş birliği fırsatlarını geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerinde daha fazla öğrenme desteği almalarına imkân tanıyan bir öğrenme modelidir (Bergmann ve Sams, 2012). TYES'in yazma eğitiminde kullanılmasının en önemli gerekçeleri de bunlardır. Zira TYES, içeriği sınıf dışına taşımakla öğrencilere etkileşimli ve iş birlikli bir sınıf ortamında yazma pratiği yapmaları için daha fazla zaman tanımaktadır (Voss ve Kostka, 2019). Bu yaklaşımla yazma sürecinin her adımına (beyin fırtınası, ana hatları belirleme, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme) ve bu adımlardaki öğretmen rehberliğine de zaman ayrılabilir (Buitrago ve Diaz, 2018). Ayrıca aktif öğrenme teşvik edilerek öğrencilerin sınıftaki yazma etkinliklerine daha istekli şekilde katılabilmeleri sağlanmaktadır (Ping, Verezub, Badiozaman ve Chen, 2019). Yazılara akranların geri bildirim vermeleri geleneksel modele göre daha kolay olmaktadır (Zou ve Xie, 2019). Öğrenciler dil bilgisinden ziyade yazma süreçlerine daha fazla odaklanarak potansiyellerini daha iyi sergileyebilmektedirler (Buitrago ve Diaz, 2018).

Literatürde TYES'in yazma başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılan birçok çalışma bulunmaktadır (Baranovic, 2013; Leis, Tohei ve Cooke, 2015; Özbilen, 2018; Özdemir, 2017; Pavanelli, 2018; Soltanpour ve Valizadeh, 2018). Bu çalışmalardan birinde Özdemir (2017) TYES'in Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştiren, içerik oluşturma ve yazma süreçlerini düzenlemeye katkı sağlayan bir model olduğu sonucuna varmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan diğer bir çalışmada Özbilen (2018) TYES'in yazma başarısının artırılmasında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Pavanelli (2018) tarafından yapılan çalışma TYES'in akademik yazma performansı üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu; öğrencilerin TYES modelini etkileşime ve iş birliğine imkân tanıyan, yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olan bir öğrenme kaynağı olarak

algıladıklarını göstermiştir. Başka bir çalışmada Soltanpour ve Valizadeh (2018) TYES'in tartışmacı metin yazma becerisini geleneksel yöntemlere göre daha fazla geliştirdiğini, TYES ve geleneksel sınıftaki öğrencilerin başarıları arasındaki anlamlı farkın zaman içerisinde değişmediğini ortaya koymuşlardır. Lisans öğrencileriyle yaptığı atölye çalışmasında TYES'in yazma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna varan Baranovic (2013) TYES'le öğrencilerin yazma konularını daha kısa zamanda öğrenebildiklerini tespit etmiştir. Başka bir çalışmada da Leis ve diğerleri (2015) TYES'e dayalı yazma eğitimi alan öğrencilerin geleneksel yazma eğitimi alan öğrencilere oranla yazma yeterliliklerini daha fazla geliştirdikleri ve kompozisyonlarında kullandıkları sözcük sayısının da zaman içerisinde artma eğilimi gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

TYES'in yazma becerisi üzerindeki geliştirici etkisinin rapor edildiği bu çalışmalarda söz konusu etkinin en olası nedeni olarak TYES'in sunduğu aktif öğrenme imkânları gösterilmektedir. Said Ahmet (2016) TYES'in yazma becerilerini geleneksel öğretime göre daha fazla geliştirdiğini tespit ettiği çalışmasında bu imkânlar ek olarak TYES'in öğrenen özerkliğine yaptığı vurguyu da önemli bir neden olarak sunmaktadır. Özdemir (2017) ise bu etkinin olası nedenlerini ders zamanında uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilebilmesi, öğretmen rehberliği, sınırsız kuramsal tekrarın yapılabilmesi ve kaçırılan içeriğin telafisinin sunulabilmesi olarak belirtmektedir. Leis ve diğerleri (2015) ise TYES kapsamında yazmayla ilgili içeriğe her zaman ve her yerde ulaşabilme imkânına sahip olma ve geri bildirim alabilme gibi unsurları öğrencilerin yazma başarılarındaki gelişimin olası nedenleri olarak sıralamaktadırlar. Pavanelli (2018) ise TYES'te öğrencilerin yazma çalışmaları yapma ve kendi çalışmalarını yansıtmada konusunda daha fazla zamana sahip olmalarını, sınıfta interaktif etkinliklerin yapılmasını ve iş birliğinin geliştirilmesini de söz konusu performansın nedenleri arasında göstermektedir. Başka bir çalışmada Crisafulli (2015) bu geliştirici etkiyi TYES'in sınıf ortamının öğrencilerin yazmaya ilişkin unsurları derinlemesine öğrenebilecekleri ve farklı türdeki görevleri gerçekleştirebilecekleri şekilde tasarlanabilmesine imkân tanıyan bir yaklaşım olmasıyla açıklamaktadır.

Üstbilgi ve Yazma İlişkisi

Üstbilgi, belirli bir öğrenme görevine nasıl yaklaşılacağını planlama, anlamayı izleme ve bir görevin tamamlanmasına yönelik olarak kat edilen ilerlemeyi değerlendirme gibi bir dizi bilişsel süreç üzerinde aktif kontrolü gerektiren üst düzey düşünme etkinliğidir (Livingston, 1997). Kuramsal temellerinin oluşturulmaya başlandığı 1970'li yıllardan itibaren araştırmacıların üzerinde fazlaca durdukları bu etkinlik alanı, bilgi (Flavell, 1979) farkındalık (Schraw, 2001; Schraw ve Dennison, 1994; Schraw ve Moshman, 1995) beceri (Cera, Mancini ve Antoniotti, 2013; Veenman, Kok ve Blote, 2005) ve strateji (Gourgey, 2001) gibi birçok kavramla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Her ne kadar birbirinden farklı unsurlara atıf yapsalar da bu kavramların bir bütün olduğu ve birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği ifade edilmektedir (Dunlosky ve Metcalfe, 2009). Bu noktada mevcut çalışmada "üstbilişsel yazma farkındalığı" olarak ifade edilen kavram; yazma süreçlerine yönelik farkındalığın yanında bilgi, strateji kullanımı ve düzenleme gibi unsurları da içermektedir.

Üstbilişin ortaya çıkmasında yazmanın bilişsel yönüne vurgu yapan modellerin (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Hayes ve Flower, 1980) etkisinin olması ve bu modellerde planlama, hedef belirleme, düşünce üretme, düzenleme ve değerlendirme gibi süreçlerin tanımlanması üstbilgi ve yazma arasında sıkı bir bağın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda üstbilgi, yazma becerilerinin gelişiminde hayati önem taşıyan bir unsur olarak görülmektedir (Graham ve Harris, 2009; Hacker vd., 2009; Raphael, Englert ve Kirscher, 1989; Taczak ve Robertson, 2017). Üstbilişe atfedilen bu önem, yazma tanımlarında da vurgulanmaktadır. Bu tanımlarda yazmanın, "planlama, metin üretme ve gözden geçirme aşamalarının üstbilişsel kontrolünü gerektiren problem çözme görevi" (Hayes, 2012) ve "uygulamaya dayalı bir üstbilgi etkinliği" (Hacker vd., 2009) olduğu ifade edilmektedir. Literatürdeki araştırmalar da (Qin ve Zhang, 2019; Teng, 2019; Wei, Shang ve Briody, 2012) yazma ve üstbilgi arasındaki bu bağlantıyı destekler nitelikte bulgular içermektedir. Bu araştırmaların birinde Teng (2019) üstbilişsel bilgi ve düzenlemenin birlikte yazma performansındaki değişimin %60'ından fazlasını açıkladığını ortaya koymuşlardır. Bu bireysel araştırmalara benzer şekilde sistematik derleme ve meta

analiz özelliği gösteren bazı çalışmalarda da (Bangert-Drowns, Hurley ve Wilkinson, 2004; Graham ve Perin, 2007) üstbilişin yazma çıktıları üzerindeki olumlu etkisi rapor edilmiştir. Bu nedenle yazmaya yönelik üstbilişsel becerileri yeterli düzeyde olmayan kişilerin yazma süreçlerinde zorlanmaları; amaç belirleme, düşünce üretme, konu seçme, planlama, düzenleme ve metni gözden geçirme gibi önemli stratejiler konusunda da önemli eksiklikler yaşamaları muhtemeldir (Harris vd., 2010, s. 235-236). Bu noktada TYES modelinin üstbilişsel boyuta da katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Zira TYES'in aşamaları ve bu aşamalarda kullanılan araçlar üstbilişsel eğitim vermeye uygun niteliktedir. Özellikle sınıf öncesi aşamada yer verilen videolar, üstbilişsel gelişimde oldukça işlevseldir (Moos ve Bonde, 2016; Yılmaz ve Baydaş, 2017).

TYES'in Yazmadaki Üstbilişsel Süreçlere Etkisi

TYES'e dayalı olarak verilen yazma eğitimi üstbilişin gelişimine katkı sağlamaktadır (Buitrago ve Diaz, 2018; Ghufron ve Nurdianingsih, 2019; Ping vd., 2019). Konuyla ilgili olarak Buitrago ve Diaz (2018) tarafından yapılan araştırmada, TYES'e dayalı yazmanın öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha fazla farkında olmalarına, güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili farkındalık geliştirebilmelerine ve öğrenen özerkliğine ulaşmalarına katkı sağladığı rapor edilmiştir. Ghufron ve Nurdianingsih (2019) de yaptıkları araştırmada TYES'in yazma sınıflarında öğrenen özerkliğinin yanında üstbilişle ilişkili olan öz yönlendirmeli öğrenmeye de katkı sağlayan bir model olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer bir çalışmada Ping ve diğerleri (2019) düşük yeterlilikteki öğrencilerin TYES'e dayalı yazma ile uygulama, katılım, etkileşim, motivasyon ve anında geri bildirim imkânlarından daha fazla yararlandıklarını ve dersten sonra daha yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Üstbilişle olan bu ilişki, TYES'in anlatıma dayalı öğrenmeden farklı şekilde okuma, video izleme, kısa bir sınavı tamamlama ya da soruları cevaplama gibi sınıf öncesi görevleri içermesiyle açıklanabilir. Bu görevlerde başarılı olabilmek için öğrencilerin bağımsız öğrenebilme, zaman yönetimi ve açıklığa kavuşturulması gereken sorunları belirleme gibi üstbilişsel becerileri işe koşmaları gerekmektedir (Mclean, Attardi, Faden ve Goldszmidt, 2015). TYES yaklaşımında öğrencilerin sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da düşünmelerinin teşvik edilmesi (Kellinger, 2012) ve böylelikle kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmaları (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013) önemli görülmektedir. Öğrenenlerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgili bu farkındalıkları da üstbilişsel süreçlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Brame, 2013).

TYES, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerinin gelişimine ve kendi öğrenme sorumluluklarını almalarına vurgu yapan bir yaklaşımdır (Bergmann ve Sams, 2012). Bu yaklaşım, öğrenci merkezli ders tasarımı anlayışıyla ve bu şekilde öğrencilere sorumluluk vererek onları yetkilendirme yoluyla üstbilişin gelişimine katkı sağlamaktadır (Shih ve Huang, 2018). Bu bağlamda sınıf öncesi aşamadaki çevrim içi öğrenme sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için öğrencilerin üstbilişsel stratejileri dikkate almaları, bu stratejileri kullanmaları ve ileri düzeyde kendilerini yönlendirme becerilerine sahip olmaları önemli görülmektedir (van Alten, Phielix, Janssen ve Kester, 2020; Yılmaz ve Baydaş, 2017). Roehling (2018) bu becerileri TYES'in başarısında bir ön koşul olarak görmektedir. Låg ve Sæle (2019) de yaptıkları meta analiz çalışmasında öğrencilerin arasında öz yönlendirme becerilerinin geliştirilmesini modelin etkililiğini arttıracak unsurlar arasında göstermektedir.

TYES bağlamında öğrenenlerin kendilerini bir öğrenen olarak bilinçlendirmeleri ve strateji kullanımları hakkında farkındalık sahibi olmaları üstbilişsel olarak belli bir gelişim göstermeleri sonucunu doğurmaktadır (Shih ve Huang, 2018). Bunun yanı sıra TYES'in öz denetimin geliştirilmesine yaptığı katkı da doğrudan ya da dolaylı olarak üstbilişselliği geliştirmeye etki eden bir durumdur. Nitekim öz denetim, üstbilişin ve öz yönlendirmeli öğrenmenin önemli unsurları arasında görülmektedir (Shih ve Huang, 2019; Sun, Wu ve Lee, 2017; Talbert, 2017). Bu şekilde TYES modeli sayesinde öğrenmeleri üzerinde daha fazla denetime sahip olan öğrenenler; öğrenmeleri, öğrenme stratejileri ve materyale yönelik yetkinliklerini üstbilişsel olarak sürekli olarak düşünmekte ve değerlendirmektedirler (Kostka ve Marshall, 2017). Konuya ilişkin olarak Talbert (2017) TYES'te öğrencilere dersten önce anlatımın sunulduğunu ancak bu anlatımlardan nasıl öğreneceklerinin

denetiminin onlarda olduğunu ifade ederek öz yönlendirmeli öğrenme davranışlarının dersin temel altyapısının bir parçası olarak düzenli uygulanmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu noktada TYES'in öz yönlendirmeyi ve dolayısıyla üstbilişi teşvik eden bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır.

TYES'in öz denetimin yanında akran geri bildirimine yaptığı vurgu da öğrencilerin üstbiliş düzeylerine katkı sağlayan bir unsur olarak görülmektedir (Shih ve Huang, 2019). Nitekim TYES'in en büyük avantajlarından biri öğretmenlerin sürekli biçimlendirici geri bildirim sağlamak için daha fazla fırsat sunmasıdır (Bauer-Ramazani, Graney, Marshall ve Sabieh, 2016). Ayrıca TYES'in kullanılması öğrenenlerin öğrenme sürecinde dış yardıma duyulan ihtiyacın farkında olmalarına, bu yardımı sağlayabilecek kişileri belirlemelerine ve gerekli olan uygun yöntemleri seçip kullanabilmelerine katkı sağlamaktadır (Sun vd., 2017). Bu ifadeler de üstbilişle yakından ilişkilidir.

TYES'te yer alan sınıf içi grup çalışmaları da öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanmasını teşvik eden diğer bir unsurdur. Zira öğrencilerin grup çalışmalarını sorunsuz bir şekilde uygulama ve grup dinamiklerini aktif şekilde sürdürme istekleri onları sınıftan önce öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel aktiviteleri kullanma konusunda yönlendiren bir unsur olmaktadır (Shih ve Huang, 2019). TYES'te var olan sınıf içi öğrenime katılım isteği öğrencileri öz yönlendirmeli davranış geliştirmeye, öz yansıtma, öz değerlendirmeye ve sınıf dışı faaliyetler için zaman ve çaba harcamaya motive eden bir unsurdur. Bu istek, öğrencilerin üstbiliş seviyelerini yükselterek onları motive etmekte ve bu durum sınıf dışı takip davranışlarını etkilemektedir (Wang, 2019).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde dikkat çekildiği üzere yazma eğitiminin en büyük sorunlarının başında zaman ve ortama bağlı sınırlılıklar gelmektedir. Esasen bu iki sınırlılık geri bildirim vermeme, öğretimi bireyselleştiremememe, öğrenci merkezli uygulamalar yapamama ve üstbilişsel süreçleri ihmal etme gibi diğer sorunların yaşanmasına zemin hazırlamaktadır. Sabit bir program çerçevesinde tüm öğretim zamanının sınıf içiyle sınırlı tutulduğu geleneksel anlayışta bu sorunların yaşanması kaçınılmaz olmaktadır. Sınıf öncesinin öğretim sürecinin yapılandırılmış bir aşaması olarak görüldüğü, öğretimin kuramsal boyutunun bu aşamaya taşınarak sınıf öncesine taşındığı ve sınıf zamanının öğretmen rehberliğindeki uygulamalı ve iş birlikli etkinliklere ayrıldığı TYES'in bu sorunların giderilmesinde yararlanılacak bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarısı olmak üzere iki temel değişkene etkisi araştırılmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- 1) TYES modelinin öğrencilerin genel üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerine etkisi nedir?
- 2) TYES modelinin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarına (bildirime dayalı bilgi, yönetsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, izleme-değerlendirme-hata ayıklama) etkisi nedir?
- 3) TYES modelinin öğrencilerin hikâye yazma başarılarına olan etkisi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada yarı deneysel desenlerden "eşleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen" kullanılmıştır. Araştırmanın deseni Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Eşleştirilmemiş Ön-Test Son-Test Kontrol Gruplu Desen Gösterimi

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney (TYES)	O ₁ (ÜYFÖ, HÇPY)	Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretimi	O ₃ (ÜYFÖ, HÇPY)
Kontrol (YYÖ)	O ₂ (ÜYFÖ, HÇPY)	Geleneksel yüz yüze ortamda yazma öğretimi	O ₄ (ÜYFÖ, HÇPY)

Not. TYES: Ters yüz edilmiş sınıf modeli, YYÖ: Yüz Yüze Öğretim, ÜYFÖ: Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği, HÇPY: Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi

Tablo 1’de görüldüğü üzere üstbilişsel yazma farkındalığı ve hikâye yazma başarısı değişkenleri üzerinde TYES modelinin etkisinin test edilebilmesi için deney grubuna ve kontrol grubuna ön testler uygulanmış, sonrasında deney grubuna deneysel işlem olarak TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılmış ve uygulama sonunda her iki gruba son testler uygulanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir ortaokulun iki ayrı yedinci sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci (28 deney, 27 kontrol) oluşturmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 11’i kadın 17’si ise erkektir.

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren durumlar seçilmektedir (Patton, 2014). Bu kapsamda dikkate alınan ölçütler şunlardır: (a) okulun sosyoekonomik boyut ve başarı düzeyi açısından çeşitlilik gösteren bir öğrenci profili dağılımına sahip olması, (b) okulda etkileşimli tahta, projeksiyon vb. teknolojik donanıma sahip bir öğrenme ortamının olması, (c) çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çevrim içi kaynaklara ulaşabilmesi için gereken bilgisayar ve internet gibi araçlara sahip olmasıdır.

Ölçme Araçları ve Veri Analizi

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği” (ÜYFÖ) ve Beyreli ve Arı’ya (2009) ait “Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi” (HÇPY) ile toplanmıştır.

Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği (ÜYFÖ): Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki üstbilişsel yazma farkındalıkları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Geliştirilen ölçme aracında “yöntemsel bilgi”, “koşulsal bilgi”, “bildirime dayalı bilgi”, “izleme-değerlendirme-hata ayıklama” ve “planlama” olmak üzere beş faktör ve toplamda 23 madde yer almaktadır. Maddelerin faktör yükleri .336 ve .724 arasında değişmektedir. Faktör analiziyle belirlenen örtük yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin faktörleri açıklama oranları 0.51 ile 1.38 arasında değişmektedir. Katsayılar incelendiğinde tüm maddelerin (gözlenen değişken) kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyinin 0,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum indeksleri şu şekildedir: $(X^2/sd=1.536)$, standartlaştırılmış artık ortalamaların karekökü (SRMR) = .041, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) = .945, artırmalı uyum indeksi (IFI) = .946, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) = .050, uyarlanmış uyum iyiliği indeksi (AGFI) = .911. Bu değerler modelin verilerle oldukça iyi bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007). Yapılan güvenilirlik analizlerinde de ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .833 olarak hesaplanmıştır. Bu değer “yöntemsel bilgi” faktöründe .577; “koşulsal bilgi” faktöründe .603; bildirime dayalı bilgi faktöründe .573; “izleme-değerlendirme-hata ayıklama” faktöründe .610 ve “planlama” faktöründe .699’dir.

Beşli likert tipinde oluşturulan ölçekte yer alan kategoriler, bana tamamen uygun (5), çok uygun (4), uygun (3), az uygun (2) ve hiç uygun değil (1) olarak belirlenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının sonucunda oluşturulan 23 maddelik ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucu elde edilebilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115’tir.

Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi: Bu çalışmada öğrencilerin hikâyeleri, Beyreli ve Arı (2009) tarafından geliştirilen “Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi” (HÇPY) kullanılarak puanlanmıştır. Kullanılan yönerge üç bölüm ve on özellikten oluşmaktadır: dış yapı (biçim, yazım ve noktalama), dil ve anlatım (sözcükler, cümleler, paragraflar, anlatım), düzenleme (başlık, serim, düğüm, çözüm). Özelliklerin düzeylere (boyut/derece) göre tanımlanmasında çok iyi (4) düzeyde “etkileycilik”, iyi (3) düzeyde “doğruluk ya da tamlık”, orta (2) düzeyde “eksiklik”, zayıf (1) düzeyde “yanlışlık ya da yokluk” nitelikleri esas alınmıştır.

Veriler IBM Statistics 22,0 veri analiz programıyla analiz edilmiştir. Araştırma soruları ve bu sorular doğrultusunda yapılan istatistiksel işlemler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Veri Analizi Haritası

Araştırma Sorusu	Ölçme Aracı	Veri Analizi
1 TYES modelinin öğrencilerin genel üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerine etkisi nedir?	ÜYFÖ	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi
2 TYES modelinin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarına (bildirime dayalı bilgi, yönlemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, izleme-değerlendirme-hata ayıklama) etkisi nedir?	ÜYFÖ	Tek Yönlü Varyans Analizi
3 TYES modelinin öğrencilerin hikâye yazma başarılarına olan etkisi nedir?	HÇPY	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü Varyans Analizi

Tablo 2’de görüldüğü üzere birinci ve üçüncü araştırma sorularına ilişkin veri analizinde karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu analizde hem farklı gruplar ölçülmekte hem de aynı gruplar art arda ölçülmektedir. Faktörün biri grupları, diğeri ölçümleri temsil etmekte; dolayısıyla grup faktörü (deney ve kontrol) ve ölçüm faktörü (ön test ve son test) iki düzeyden oluşmaktadır (Can, 2014, s. 247). Bu uygulamada da TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubu ile geleneksel yüz yüze öğretim yapılan kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup ve bu grupların hikâye yazma başarı ve üstbilişsel yazma farkındalığı puanlarında zaman içerisindeki değişimlerinin görülebilmesi amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler (ön test ve son test) söz konusudur.

Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Elde edilen puanların nitelikli ve karşılaştırılabilir olması için birbirine denk iki grup seçilmiş ve örneklem seçiminde taraflı olunmamıştır. Bu grupların seçilmesinde katılımcı sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Geçerliliği tehdit eden unsurlardan biri olan olgunlaşma etkisi durumunun yaşanmaması amacıyla araştırma sekiz hafta ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma süresince haftalık uygulamaları aksatacak bir denek kaybı olmamıştır.

Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından uygulama sürecinde gerçekleşen durum ve olaylara ilişkin gözlemlerin aktarıldığı bir araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu günlükte, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların yanında; zaman zaman analizlerden kısa sınavlara literatür taraması notlarından ders planlarına kadar birçok bilgi kayıt altına alınmıştır.

Kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin uygulamanın başında ve sonunda yazdıkları ve ön test-son test verisi olarak kullanılan hikâyeler, uygulayıcı ve iki farklı uzman tarafından rubrikte yer alan ölçütlere göre puanlanmıştır. Üç farklı uzmanın her bir öğrenci için verdiği puanların ortalaması, o öğrencinin hikâye yazma başarı puanı olarak kabul edilmiştir. Bunun yanında üç farklı puanlayıcı arasındaki uyumun ne düzeyde olduğunu belirlemeye yönelik olarak Krippendorff’s alpha güvenirliliği testi (Hayes ve Krippendorff, 2007) yapılmıştır. SPSS 22.00 üzerinden KALPHA Macro kullanılarak hesaplanan uyum katsayısı kontrol grubu ön testi için $\alpha = .902$; son testi için $\alpha = .911$; deney grubu ön testi için $\alpha = .940$, son testi için ise $\alpha = .934$ ’tür. Krippendorff (2004) $\geq .800$ koşulunu sağlayan katsayılarla güvenilebileceğini ve bunun yüksek düzeyde uyuma işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla değerlendirmeyi yapan üç puanlayıcı arasındaki yüksek uyum, puanlamanın da güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma Süreci

Araştırmada McGrath, Groessler, Fink, Reidsema ve Kavanagh (2017) tarafından geliştirilen 7C Modeli’nden [Conceptualize (Kavramsallaştırma), Create (Oluşturma), Communicate (İletişim Kurma), Collaborate (İş Birliği Yapma), Consider (Durumu Değerlendirme), Combine (Birleştirme), Consolidate (Sağlamaştırma)] yararlanılmıştır. Bu model TYES modelinde teknolojiye erişimden videoların oluşturulmasına, videoların paylaşılmasından araştırmacılarla ve öğrencilerle iletişime, elde edilen

verilerin birleştirilmesinden araştırmanın raporlaştırılmasına kadar bir dizi aşamanın planlanmasında yararlanılabilecek bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırma sürecinde öğretici, öğrencilerin hikâye yazma konusundaki bilgi ve yetkinlik düzeylerini geliştirecek etkinlik/materyal tasarlamış, öğrencilerin içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamak için uygun girdiler sağlamış, yazma becerilerini ve üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirmek için uygun ürün desteği ve dönüt sağlamıştır. Kontrol grubuna ise çalışma boyunca içerik, sınıf içi öğrenme öğretme sürecinde yüz yüze ortamda sunulmuş; öğrencilere alışılabilir yazma uygulamaları yaptırılmış ve klasik tarzda oluşturulmuş ev ödevleri verilmiştir. Farklı hikâye örnekleri sınıfta okunarak ilgili sorular öğrencilere yöneltilmiş, sınıf zamanının yetmediği durumlarda ise öğrencilere yazma çalışmaları ev ödevi olarak verilmiştir. Her iki gruba da aynı içerik, farklı uygulamalarla sunulmuştur.

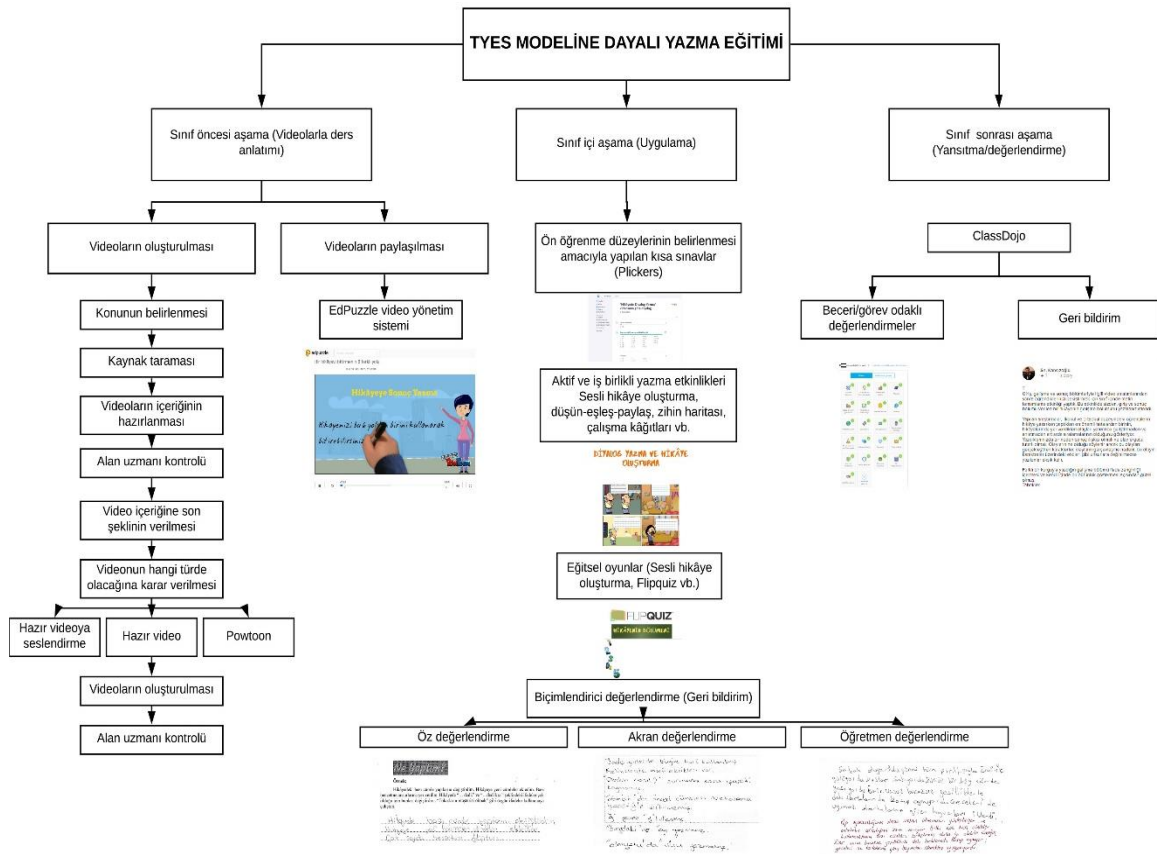
Sekiz haftalık araştırma süresince deney grubundaki öğrencilere TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılmıştır. Bu öğretim, "hikâyenin tanımı ve özellikleri, ana fikir, konu, tema, metne başlık yazma, hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yapılandırma, anlatıcı bakış açıları, anlatım teknikleri, fiziksel ve ruhsal betimleme, mizah unsurlarından yararlanma, diyalog yazma, özgünlük ve üslup, hikâyeyi bitirmenin farklı yolları ve hikâyelerde sık yapılan yanlışlar" gibi konuları içermektedir.

TYES'e dayalı yazma çalışmalarının büyük çoğunluğu sınıf içi aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında sınıf öncesi aşamada paylaşılan videolardaki açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevapları da kayıt altına alınmıştır. Uygulama sürecinde yapılan yazı çalışmalarının büyük çoğunluğu hikâye yazmanın yalnızca belli bir boyutunu ele aldığı için öğrencilerin hikâye yazma başarıları uygulama öncesi ve sonrasında yazdıkları hikâyeler üzerinden değerlendirilmiştir. Her iki yazı çalışması da sınıf içinde yaptırılmıştır. Bu hikâyelerde öğrencilere belli bir konu verilmemiş ve onlardan istedikleri bir konuda hikâyeler yazmaları istenmiştir. Sekiz haftalık süreç içindeki diğer yazı unsurları ise genellikle öğrenciye geri bildirim vermek ve onların daha nitelikli bir yazma ürünü ortaya koymalarına katkı sağlamak amacıyla değerlendirilmiştir.

Tüm bu çalışmalar öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını ve hikâye yazma başarılarını artırma amaçlarından en az birine yönelik olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Bazı yazma uygulamaları doğrudan yazma başarısının ya da üstbilişsel yazma farkındalığının kapsamına girerken bazıları her iki yetkinliği de geliştirebilecek şekildedir. Sınıfta yapılan ve öğrencilerin öncelikle yazma başarılarının artırılmasına yönelik olarak planlanan yazma uygulamaları şu şekildedir: a) çalışma kâğıdındaki hikâye haritasında yer alan karakterler, mekân, ana olay, problem, problemin çözümü ve temaya ilişkin boşlukların uygun şekilde doldurulması, b) görsellerden hareketle bir olayın belli bir konu etrafında ve anlam bütünlüğü içinde yorumlanması, c) görsellerden hareketle karakter ve mekân betimlemelerinin yapılması, d) tema, konu ve ana fikrin düşün-eşleş-paylaş etkinliğiyle yazılması e) bir bölümü verilen metnin uygun şekilde tamamlanması, f) dinlenen metnin hikâye unsurlarına dikkat edilerek yeniden yazılması, g) zihin haritasıyla bir metnin hem görsel hem de yazılı olarak özetlenmesi, h) karikatürlerde boş bırakılmış konuşma baloncuklarına metnin olay örgüsüne uygun diyalogların yazılması ve bu diyalogların yer aldığı yeni bir metnin oluşturulması, i) karışık hâlde verilen cümlelerin sıralanması, j) doğrudan aktarımın dolaylı aktarıma çevrilmesi, k) verilen kısa metindeki yazım yanlışlarının bulunması, l) verilen cümlelerdeki anlatım bozukluklarının belirlenmesi, m) verilen bir cümlelerin aynı anlama gelecek şekilde farklı türdeki cümle yapılarıyla yeniden yazılması, n) kısa cümlelerin farklı kelime ve kelime grupları eklenerek genişletilmesi.

Doğrudan üstbilişsel yazma farkındalığının geliştirilmesi için yapılan yazma uygulamaları ise şu şekildedir: a) öğrenilen konunun daha önceki videolarla olan ilişkisinin ortaya konulması, b) konuya ilişkin olarak video öncesinde bilinen ve video izlendikten sonra öğrenilenlerin karşılaştırılması, c) hikâyeye yönelik olarak yazılı öz değerlendirme yapılması, d) hikâyenin tamamı ya da bir bölümüne ilişkin değerlendirme yapılması, e) yazıdaki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi, f) akran değerlendirme yapılması.

Araştırma sürecinin akış şeması ile gösterimi şu şekildedir:



Şekil 1. TYES Modeline Dayalı Yazma Eğitimi Sürecinin Akış Şeması İle Gösterimi

Şekil 1’de görüldüğü üzere TYES grubundaki öğretim sınıf öncesi, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Sınıf öncesi aşamada, TYES modelinde video oluşturmaya ilgili literatür (Bergmann ve Sams, 2012; Brewer ve Carroll, 2016; Helgeson, 2015; McGrath vd., 2017; Schmidt ve Ralph, 2016) dikkate alınarak 24 farklı video oluşturulmuştur. Oluşturulan videoların sınıf öncesi aşamada öğrencilere ulaştırılabilmesinde EdPuzzle öğrenme yönetim sistemi kullanılmıştır. TYES modelinin uygulanmasında oldukça işlevsel olan bu platform kullanılarak “Öykü Sınıfı” adını taşıyan sanal bir sınıf oluşturulmuş ve videolar bu sanal sınıftaki öğrencilerle paylaşılmıştır. Tüm videolar aynı anda değil ilgili literatür gözden geçirilerek ve uzman görüş ve önerileri dikkate alınarak yapılan planlamaya dayalı olarak sıralı bir şekilde sisteme yüklenmiştir. Yüklenen videolara içeriğe yönelik bilgi notları, açıklamalar ve farklı türde (açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, evet/hayır) sorular eklenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmış ve bu cevaplara her hafta geri bildirimler verilmiştir. Sınıf içi aşamada ise öğrencilerin sınıf öncesi aşamada paylaşılan videolardaki içeriğe yönelik öğrenme düzeylerini belirleyebilmek ve derse yönelik motivasyonlarını sağlayabilmek amacıyla Plickers ve Flipquiz gibi etkileşimli kısa sınavlar yapılmış, aktif öğrenmeye vurgu yapan iş birlikli ve oyun temelli yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu yazma çalışmalarının sonrasında öğrencilere öz ve akran değerlendirme yapma fırsatları sunulmuştur. Yansıtma/değerlendirme aşamasında da öğrencilerin genel performansları her haftanın sonunda ClassDojo platformu üzerinden beceri ve görev odaklı olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin yazma çalışmalarına yazılı geri bildirimler verilmiştir.

Bulgular

TYES Modelinin Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Üzerindeki Etkisi

Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak varyans analizinin yapılabilmesi için varsayımlar test edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle normallik testleri yapılmış ve Shapiro-Wilk istatistiği değerlerinin $p > .05$; z istatistik değerlerinin ise ± 1.96 (deney ön test $z = 1.057$, deney son test $z = -.828$, kontrol ön test $z = -0.452$, kontrol son test $z = -0.593$) sınırları içinde bulunduğu belirlenmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda da ön test ve son test ölçümlerinin tamamında $p > .05$ koşulunun sağlandığı ve grupların varyansları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Box's M testi sonucu da anlamlı çıkmamıştır (Box's $M = 1.231$, $p = 0.758$). Dolayısıyla eşit kovaryans matris varsayımı da sağlanmıştır. Tüm varsayımlar karşılandığından verilerin analizinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır.

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan deney grubundaki öğrencilerle, geleneksel yüz yüze öğretim alan öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerindeki değişimi ortaya koyan ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (ÜYFÖ)

Grup	Ön- test			Son-test		
	n	\bar{X}	S	n	\bar{X}	S
TYES (Deney)	28	73.00	11.997	28	85.286	12.751
Yüz Yüze (Kontrol)	27	79.56	13.221	27	78.407	14.606

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde TYES grubunun üstbilişsel yazma farkındalığı ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}=73.0$) geleneksel yüz yüze öğretim yapılan grubun ön test puan ortalamasından ($\bar{X}=79.56$) düşük olduğu görülmektedir. Sekiz haftalık uygulamanın sonunda ise deney grubunun üstbilişsel yazma farkındalığı ortalaması 12 puanlık artışla 85.286'e yükselmesine rağmen kontrol grubunun ortalaması yaklaşık olarak 1 puan düşerek 78.407'e gerilemiştir. Deney grubundaki bu artışın kontrol grubundaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

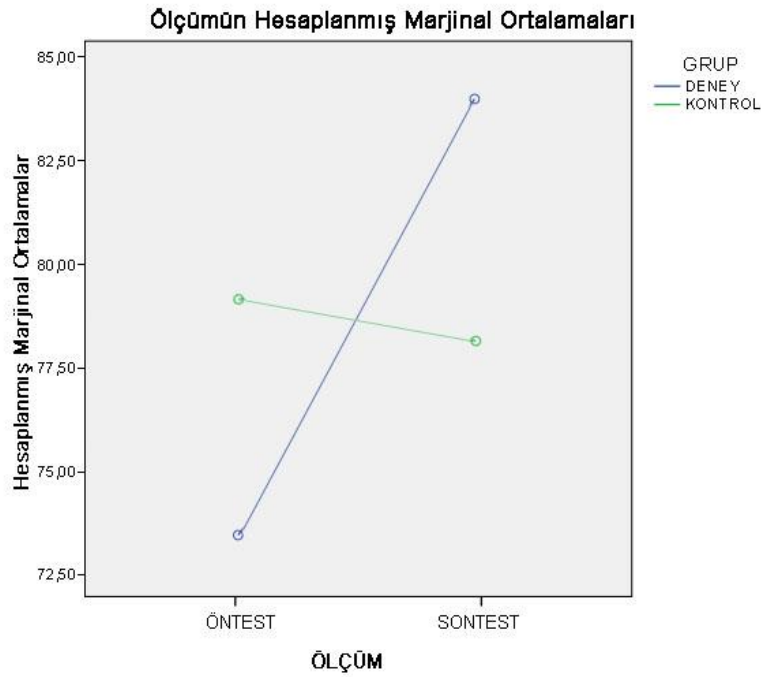
Tablo 4. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	Anl.
Denekler arası	8262.046	54	1		
Grup (TYES/Yüz Yüze)	.716		53	.716	.005
Hata	8261.33			155.874	
Denekler İçi	12198.4	55			
Ölçüm (Ön-/Son test)	852.530		1	852.530	4.471
Grup*Ölçüm	1240.31		1	1240.312	.505
Hata	10105.56		53	190.671	
Toplam	20460.446	109			

Tablo 4 incelendiğinde grup ve ölçümün ortak etkisinin öğrencilerin ÜYFÖ'den aldıkları puanları anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir [$F_{(1,53)} = 6.505$, $p < .05$]. Tekrarlı ölçümler arasındaki değişim, işlem gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre deney grubunda olmanın üstbilişsel yazma farkındalığı üzerinde olumlu bir etkisi vardır ve TYES modeli, üstbilişsel yazma farkındalığının geliştirilmesinde geleneksel yüz yüze sınıf ortamındaki öğretime göre daha etkilidir. Başka bir deyişle deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farktan anlamlı derecede daha fazladır.

Grup temel etkisi açısından art arda yapılan ölçümler arasındaki farka bakılmaksızın yapılan değerlendirmede ise deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları toplam puanların kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(1,53)} = 0.005, p > .05$]. Bu durum, kontrol grubunun ön test ortalama puanlarının yaklaşık olarak 6 puan fazla olması ve uygulama sonunda deney grubunun puanının artmasına karşın deney grubu ön test ve son test toplam puanıyla kontrol grubu ön test ve son test toplam puanı arasında yarım puandan daha az bir farkın oluşabilmesiyle açıklanabilir. Ölçümün temel etkisine bakıldığında uygulamaya katılan öğrencilerin deney sonrasındaki puanlarının deney öncesindeki puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, TYES modeline dayalı öğretim alan 28 ve geleneksel yüz yüze öğretim alan 27 öğrenci bütünüyle bir grup olarak ele alındığında, bu 55 denekli grubun son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya koymaktadır [$F_{(1,53)} = 4.471, p < .05$]. Ölçüm etkisinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki bu anlamlı etkinin oluşmasında deney grubunun son test ortalamasının ön test ortalamasına göre oldukça yüksek olması etken rol oynamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde üstbilişsel yazma farkındalığının artmasında grup ve ölçmenin ortak etkisi ile ölçme etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkarken ön test ve son test puanları arasındaki farkın dışarıda bırakılması ve yalnızca toplam puanlar üzerinden deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması anlamına gelen işlem grubu etkisi anlamlı bulunmamıştır. Grupların üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerindeki değişim Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Üstbilişsel Yazma Farkındalık Düzeylerindeki Zamana Bağlı Değişim

Şekil 2 incelendiğinde ön test ölçümünde kontrol grubu lehine olan ortalamalar arasındaki farkın, son testte deney grubunun lehine olacak şekilde farklılaştığı görülmektedir. Deney grubunun ortalamasında önemli bir artış olurken ön testte yüksek olan kontrol grubu ortalaması son testte düşmüştür.

TYES'in Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Boyutlarındaki Gelişime Etkisi

İkinci araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi ise "İkiden fazla bağımsız gruba ilişkin ortalamaların en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının test edilmesinde kullanılır" (Can, 2014, s. 146). Burada da beş farklı üstbilişsel yazma boyutundaki (yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, bildirim dayalı bilgi, izleme-değerlendirme-hata ayıklama, planlama) ortalamaların karşılaştırılması söz konusudur. Beş düzeyde yapılan normallik testleri, her bir düzeyin normal dağılım özelliği gösterdiğini, yapılan Levene testi de tüm alt boyutlar ve testin tamamı için varyansların homojen olduğunu ($p > .05$) ortaya koymuştur. Dolayısıyla varyans analizinin temel varsayımları sağlanmıştır.

Üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarına (yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, bildirim dayalı bilgi, izleme-değerlendirme-hata ayıklama, planlama) ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin ön test ve son teste göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Ön Test ve Son Teste Göre Dağılımı

Boyutlar	N	\bar{X}	SS	
YB	DG (ön test)	28	8.8929	2.18309
	DG (son test)	28	10.3929	2.87182
	KG (ön test)	27	9.7778	2.27585
	KG (son test)	27	9.9630	2.08440
KB	DG (ön test)	28	10.7857	1.98806
	DG (son test)	28	12.2857	1.99735
	KG (ön test)	27	11.6667	2.16617
	KG (son test)	27	11.9259	2.40074
BDB	DG (ön test)	28	20.3929	2.37797
	DG (son test)	28	22.1071	3.02262
	KG (ön test)	27	21.2963	3.63545
	KG (son test)	27	21.5185	3.35548
İDH	DG (ön test)	28	15.3571	3.00881
	DG (son test)	28	18.4643	3.23731
	KG (ön test)	27	17.4815	3.54499
	KG (son test)	27	16.4074	4.39632
P	DG (ön test)	28	18.3571	3.58199
	DG (son test)	28	21.7143	4.37888
	KG (ön test)	27	19.2593	4.64586
	KG (son test)	27	21.7143	4.37888

Not. YB: Yöntemsel Bilgi, KB: Koşulsal Bilgi, BDB: Bildirime Dayalı Bilgi, İDH: İzleme/Değerlendirme/Hata ayıklama, P: Planlama

Tablo 5 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarında denk sayıda katılımcının olduğu görülmektedir. Bunun yanında deney grubuna ait son test puanları tüm boyutlarda daha yüksektir. En düşük ön test ortalamaları da yine deney grubuna aittir.

ÜYFÖ'nün her bir boyutuna ilişkin çoklu karşılaştırmalar yapmak ve olası anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalara ilişkin değerler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. ÜYFÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyutlar	Kaynak	sd	KT	KO	F	p	Anlamlılık
YB	Gruplar arası	3	33.386	11.129	1.969	.123	-
	Gruplar içi	106	598.987	5.651			
	Toplam	109	632.373				
KB	Gruplar arası	3	34.274	11.425	2.490	.064	-
	Gruplar içi	106	486.280	4.588			
	Toplam	109	520.555				
BDB	Gruplar arası	3	42.491	14.164	1.450	.233	-
	Gruplar içi	106	1035.728	9.771			
	Toplam	109	1078.218				
İDH	Gruplar arası	3	150.766	50.255	3.927	.011*	DG _{son} *-DG _{ön}
	Gruplar içi	106	1356.652	12.799			
	Toplam	109	1507.418				
P	Gruplar arası	3	194.163	64.721	3.442	.019**	DG _{son} *-DG _{ön}
	Gruplar içi	106	1993.328	18.805			
	Toplam	109	2187.491				

Not. DG_{son}*: Deney grubu son test lehine anlamlılık

Tablo 6'da yer alan yönetsel bilgi boyutundaki ortalama puanlara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasıyla karşılaştırıldığında ön testten son teste daha fazla arttığı görülmektedir. Buna göre deney grubunun son test ortalaması (DG_{son} = 10.39) ön test ortalamasından (DG_{ön} = 8.89) yaklaşık 1,5 puan fazlayken kontrol grubunun son test ortalaması (K_{son} = 9.96) ön test ortalamasının (K_{ön} = 9.77) yalnızca 0,18 puan üzerindedir. Ancak Tablo 6'daki analiz sonuçları deney grubundaki artış da dâhil olmak üzere gruplar arasındaki değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve yönetsel bilgi boyutundan alınan puanların dört farklı grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($F_{(3,106)} = 1.969$, $p > .05$).

Koşulsal bilgi boyutu ortalamaları incelendiğinde de deney grubundaki artışın yine kontrol grubundaki artışa oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre ön testte 12.28 olan ortalama, son testte yine 1.5 puanlık artışla 10.78'e çıkarken kontrol grubundaki artış 0.3'te kalmıştır. Ancak bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı değildir [$F_{(3,106)} = 2.490$, $p > .05$]. Yapılan çoklu karşılaştırmalar koşulsal bilgi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Bildirime dayalı bilgi boyutunda da deney grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında deney grubu son testi lehine ortaya çıkan fark, kontrol grubunun son test ve ön test puanları arasındaki farktan daha büyüktür. Buna göre deney grubunun son testinde ortalama, ön teste göre yaklaşık olarak 1,7 puan artarken kontrol grubunda bu artış 0.3 puanın da altındadır. Ancak bu fark da diğer kategoriler arasındaki fark gibi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F_{(3,106)} = 1.450$, $p > .05$).

İzleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutunda 15.35 olan deney grubunun ortalaması son testte 18.46 olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki 3 puanın üzerindeki artışa rağmen kontrol grubunun son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yaklaşık olarak 1 puan düştüğü görülmektedir. Tabloya bakıldığında izleme-değerlendirme-hata ayıklama boyutunda yer alan dört grubun en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Boyutlarda yer alan hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun anlaşılması amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçları, deney grubundaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve deney grubunun son test ortalamalarının aynı grubun ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F_{(3,106)} = 3.927$, $p < .05$).

Planlama boyutu açısından bakıldığında 21.71 olan deney grubu son test ortalamasının ön test ortalamasına göre yaklaşık olarak 3,5 puan; kontrol grubu son test ortalamasının ön test ortalamasına göre 2,5 puan arttığı görülmektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi, kontrol grubundaki artışın anlamlı

düzye de olmadığını, deney grubundaki artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(3,106)} = 3.442, p < .05$). Bu sonuç, TYES modelinin deney grubundaki öğrencilerin planlama boyutundaki puanlarını arttırmada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü; izleme-değerlendirme-hata ayıklama boyutunda $\eta^2 = 0,100$ ($d = 0.667$) planlama boyutunda ise $\eta^2 = 0,089$ ($d = 0.625$) olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklükleri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre orta düzeydedir. Bir başka deyişle TYES izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutu ve planlama boyutları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

TYES'in Hikâye Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik olarak yapılan Box's *M* testi ise anlamlı çıkmıştır (Box's *M* = 43, 058, $p = .00$). Dolayısıyla eşit kovaryans matris varsayımı sağlanamamıştır. Bu nedenle hem normallik varsayımlarını tekrar gözden geçirmek hem de ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasındaki anlamlılığı ortadan kaldırarak tüm varsayımlar karşılanmış şekilde analize devam edebilmek amacıyla verilerin tamamı üzerinde dönüştürme işlemi yapılmıştır. "Dönüşümlerden gözle görülebilir bir etki gözlemleyebilmek için değişkenin ortalamasının standart sapmasına oranı 4'ten küçük olmalıdır" (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1995, aktaran Eroğlu, 2010, s. 222) şartı sağlandığından verilerin dönüştürme işlemine uygun olduğu görülmüş ve verilerin sağa çarpık (pozitif) dağılması nedeniyle de veriler üzerinde logaritmik dönüşüm yapılmıştır. Logaritmik dönüşüm, normale uygun olmayan pozitif çarpıklıklarda kullanılmaktadır (Çiçek, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2014). Logaritmik dönüşüm sonrası verilerin normal dağılımına bakılmıştır. Deney grubunun ön testi için $z = -0.531$; son testinde $z = -0.712$; kontrol grubunun ön testinde $z = -0.102$ son testinde ise $z = -0.027$ olarak hesaplanmıştır. Shapiro-Wilk değerleri de bu verileri desteklemektedir ($p > .05$). Levene testi sonucunda her iki ölçüm için de deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Yeniden yapılan Box's *M* testi istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir sonuç vermiştir (Box's *M* = 5, 429, $p = 0.157$). Dolayısıyla dönüştürme işlemi sonrasında eş varyanslılık sağlanmış ve verilerin analizinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır.

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan deney grubundaki öğrencilerle, geleneksel yüz yüze öğretim alan öğrencilerin yazma başarı puanlarındaki değişimi ortaya koyan ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Hikâye Yazma Başarısına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Ön Test ve Son Teste Göre Dağılımı

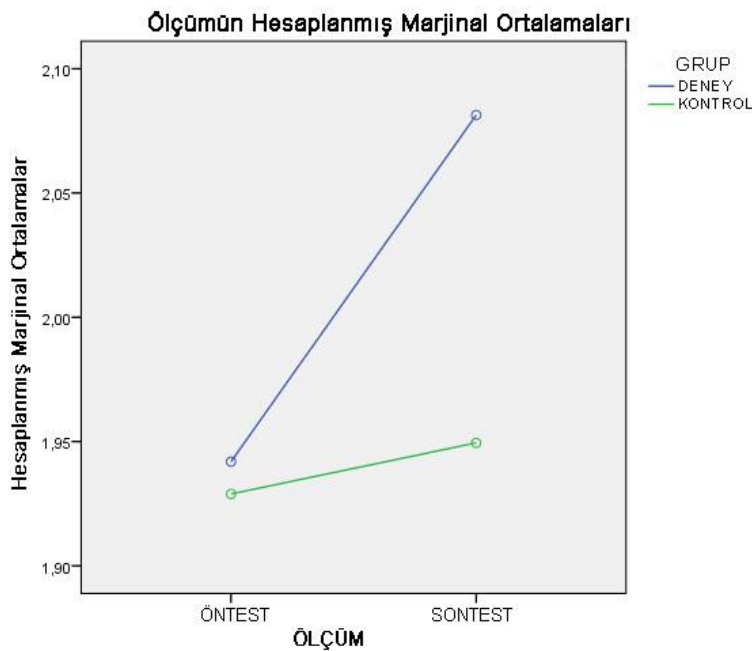
Grup	Ön-test			Son-test		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
TYES (Deney)	28	1.942	0.165	28	2.081	0.163
Yüz Yüze (Kontrol)	27	1.929	0.192	27	1.950	0.179

Tablo 7 incelendiğinde TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin (deney grubu) deney öncesi başarı puan ortalamalarının 1.942; deney sonrası ortalamalarının ise 2.081 olduğu görülmektedir. Geleneksel yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin ortalama puanları ise uygulama öncesinde 1.929 iken uygulama sonrasında 1.950 olmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında her iki grupta da bir artış yaşandığı ancak söz konusu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bu artışın kontrol grubundaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Hikâye Yazma Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>Anl.</i>	
Denekler arası	.357	54	1			
Grup (TYES/Yüz Yüze)	.144		53	.144	2.381	.000
Hata	.213			.061		
Denekler İçi	.301	55				
Ölçüm (Ön-/Son test)	.176		1	.176	327.884	.000
Grup*Ölçüm	.097		1	.097	180.992	.000
Hata	.028		53	.001		
Toplam	.658	109				

TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi almanın, başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizine ilişkin olarak Tablo 8'de yer alan veriler, iki farklı hikâye yazma öğretimi işlemine katılan öğrencilerin hikâye yazma başarı puanlarının deneysel işlemin öncesinden sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [$F_{(1,53)} = 180.992, p < .05$]. Başka bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında olma faktörü ve zamana bağlı değişimi ifade eden tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkisi, öğrencilerin hikâye yazma başarılarını etkilemektedir. TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi ile geleneksel yüz yüze sınıf ortamında yapılan hikâye yazma öğretimi, öğrencilerin hikâye yazma başarı puanlarını arttırmada farklı etkilere sahiptir. Deney grubunda zamana bağlı olarak ortaya çıkan hikâye yazma başarı puanlarındaki artış, kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksektir. Bu nedenle TYES modeli, hikâye yazma öğretiminde geleneksel yüz yüze sınıf ortamındaki öğretime göre daha etkilidir. Zamana bağlı değişim ihmal edildiğinde ve yalnızca grup temel etkisine bakıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları toplam puanların da kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir [$F_{(1,53)} = 2.381, p < .05$]. Araştırma sorusu kapsamında ayrıca grup ayrımı yapmadan ölçümün temel etkisine bakılmış ve uygulamaya katılan öğrencilerin deney sonrasındaki puanlarının deney öncesindeki puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle ölçüm etkisi, başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir [$F_{(1,53)} = 327.884, p < .05$]. Grupların hikâye yazma başarı puanlarındaki değişim Şekil 3'te verilmiştir:

**Şekil 3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Yazma Başarı Düzeylerindeki Zamana Bağlı Değişim

Şekil 3'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun ön testteki ölçümünde birbirine oldukça yakın olan ortalamalar, sekiz haftalık uygulama sonrasında deney grubunun lehine olacak şekilde farklılaşmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, TYES modeline dayalı olarak yapılan hikâye yazma eğitiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığına, üstbilişsel yazma farkındalığının beş farklı boyutundaki (bildirime dayalı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama, izleme- değerlendirme-hata ayıklama) gelişimlerine ve yazma başarı düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, TYES modelinin öğrencilerin genel üstbilişsel yazma farkındalıklarının geliştirmede geleneksel yüz yüze öğretim yöntemine göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu göstermiştir. Üstbilişsel yazma farkındalığının beş farklı boyutunda ise deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anlamlı farklılık yalnızca deney grubunun planlama ve izleme-değerlendirme-hata ayıklama boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasındadır. Bununla birlikte TYES modelinin öğrencilerin hikâye yazma başarıları üzerinde de geleneksel yüz yüze öğretime göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstbilişsel yazma farkındalığına ilişkin bu sonuçlar, literatürde TYES ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi ortaya koyan birçok çalışmanın (Göğebakan Yıldız ve Kıyıcı, 2016; Limueco ve Prudente, 2019; Shih ve Huang, 2019; Van Vliet, Winnips ve Brouwer, 2015; Yılmaz ve Baydaş, 2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte üstbilişin çatı kavramı olan öz yönlendirmeli öğrenme ile TYES'in ilişkisini gösteren çalışmalarda da (Ghufron ve Nurdianingsih, 2019; Jdaitawi, 2019; Moos ve Bonde, 2016; Tan, Yue ve Fu, 2017; Wang, 2019) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda TYES'te sunulan videolar, öz denetim ve geri bildirim fırsatları, grup çalışmaları, iş birlikli uygulamalar, öğrenci merkezli yansıtma ve değerlendirme etkinlikleri üstbilişsel gelişimi tetikleyen unsurlar olarak gösterilmiştir. Mevcut çalışmadan elde edilen sonuç da benzer bir nedensellik içinde yorumlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin videolara yerleştirilen bilgi notları, soru ve açıklamalarla yazma konuları, süreçleri ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olmaları; süreç boyunca verilen geri bildirimlerin de etkisiyle yazılarındaki eksiklikleri görebilmeleri; yazılarını planlama ve değerlendirme noktasında yeterli zamana sahip olmaları ve tüm sürecin kendi sorumluluklarında olması gibi durumlar üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerindeki olumlu etkinin olası nedenleri olarak görülmektedir.

Yazma başarısına ilişkin sonuçlar da literatürdeki araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Baranovic, 2013; Crisafulli, 2015; Engin, 2014; Leis vd., 2015; Özbilen, 2018; Özdemir, 2017; Pavanelli, 2018; Said Ahmed, 2016; Soltanpour ve Valizadeh, 2018). Bu çalışmaların tamamında TYES'teki aktif öğrenme imkânları, sınırsız tekrar, öğretmen rehberliği, geri bildirim, iş birliği fırsatları ve sık yapılan yazma çalışmaları gibi unsurlar yazma başarısındaki gelişimin nedenleri olarak rapor edilmiştir. Mevcut çalışmada da söz konusu nedenlerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Öncelikle yazma becerilerindeki gelişim, TYES'in geleneksel yüz yüze öğretimde olmayan unsurlarıyla açıklanmalıdır. Bu unsurların başında ders öncesi hazırlık aşaması gelmektedir. Yazma uygulamalarının yapılacağı derse, içeriğin yer aldığı videoları izleyerek gelen öğrenci, sınıfta daha aktif olmakta ve uygulamalı çalışmalara daha fazla zaman ayırabilmektedir. Dersin başında yapılan kısa sınavlarla yazma içeriğine yönelik farkındalık ve bilgi düzeyini denetleyebilen öğrenci, öğrenmelerini uygulamalı ve iş birlikli etkinliklerle pekiştirebilmektedir. Bununla birlikte akranlarından ve öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerle eksik bilgilerini tamamlamakta ve daha nitelikli yazma ürünleri oluşturabilmektedir. Bu şekilde sınıf zamanı çok daha etkili şekilde kullanılabilir.

Yazmanın uygulamayla geliştirilebilecek bir beceri olduğu, planlı bir süreç gerektirdiği ve bu süreçte geri bildirim önemli olduğu düşünüldüğünde TYES'in yazma eğitimi için uygun bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Nitekim sınıf öncesi aşama yazma eğitimi için gerekli olan kuramsal çerçevenin sunulmasına; sınıf aşaması uygulamaya ve iş birliğine dayalı yazma çalışmalarının yapılmasına; yansıtma/değerlendirme aşaması ise geri bildirim verilebilmesine imkân tanımaktadır. Öğretim

sürecinde videoların kullanılması, öğrencilerin istedikleri yer ve zamanda konuları tekrar edebilmelerini sağarken ğrenmelerindeki eksiklikleri tamamlamalarına da fırsat vermektedir.

Tüm bu sonuçlar yazma eğitiminde TYES yaklaşımından yararlanılabileceğini ortaya koymuştur. Zira TYES'in sınıf öncesi, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme aşamaları yazmanın önemli kavramları olan hazırlık, uygulama, geri bildirim, üstbilif gibi unsurlarla örtüşen bir yapıdadır. TYES ayrıca yazma çalışmalarında yöntemsel çeşitliliğin sağlanması imkân veren bir yaklaşımdır. Bu nedenle uygulamalarda tek bir yöntem ya da tekniğe bağlı kalınmamalı, öğrencilerin aktif katılımına katkı sağlayacak tekniklerden yararlanılmalıdır. Bunun yanında sınıf öncesinde paylaşılan videolar öğrencilerin yazma başarılarının yanında üstbiliflerini de geliştirmede bir araç olarak kullanılabilir. Videolara yerleştirecek soru ve açıklamalarla öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönleri hakkında farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.

TYES genellikle sınıf öncesi aşamayla ve video anlatımlarıyla karakterize edilse de sınıf içi aşama da en az sınıf öncesi kadar önemlidir. Bu aşamadaki etkinliklerin de iyi planlanması ve yazma eğitimi kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak yapılandırılması gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilere sıklıkla yazma çalışmaları yaptırılmalı, geri bildirimler verilmelidir. Ayrıca bu eğitmeden üst düzeyde verim alınabilmesi için kaynaklar, teknik imkânlar, sınırlılıklar ve zaman yönetimi gibi konuların göz önünde bulundurulması ve iyi bir planlama yapılması gerekmektedir. Bu planlama çerçevesinde hangi yazma konularının ve stratejilerinin öğretiminin yapılacağı, hangi materyallerin kullanılacağı, öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun sürekliliğini sağlamak için ne gibi düzenlemelerin yapılacağı belirlenmelidir. "Dijital uçurum" olarak ifade edilen ve öğrencilerin bilgisayar ve internet erişim olanaklarından yararlanma durumları arasındaki farklılıklara işaret eden durumun yaşanmaması için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu kapsamda TYES yaklaşımı uygulanmadan önce öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve internete erişim olanakları iyi araştırılmalıdır. Aksi takdirde TYES yaklaşımıyla hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılması güçleşecektir.

TYES'in uluslararası alandaki popülerliğine karşın Türkçe ğretimi sahasındaki araştırmalara yeterince konu edilmediği görülmektedir. Bu açıdan Türkçe ğretiminin öğrenme alanlarında TYES'i konu alan daha fazla çalışma yapılmalıdır. Yazma alanında yapılacak çalışmalarda bu yöntemin yazma kaygısı, yazma öz yeterliği gibi duyuşsal, ön öğrenme düzeyleri gibi bilişsel faktörler üzerindeki etkisinin yanında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

Bu çalışma küçük bir örneklem büyüklüğünden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca tek bir yaş grubundan elde edilen verileri içermekte ve yalnızca nicel verilere dayanmaktadır. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sınırlayan bir durum olabilir. Bu nedenle TYES'in üstbilif üzerindeki etkisinin belirlenmesinde daha büyük örneklerle çalışılabilir.

Kaynakça

- Anders, A. (2016). Flipping the composing process: Collaborative drafting and resume writing. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(1), 102-118. doi:10.1177/2329490615602251
- Applebee, A. ve Langer, J. (2011). A snapshot of writing instruction in middle and high schools. *English Journal*, 100, 14-27.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. ve Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58. doi:10.3102/00346543074001029
- Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://search.proquest.com/docview/1441087946> adresinden erişildi.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2016). Türkçe öğretiminde ders işleme süreci. F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun içinde* (s. 17-60). Ankara: Anı.
- Bauer-Ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W. ve Sabieh, C. (2016). Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation. *TESOL Journal*, 7(2), 429-437. doi:10.1002/tesj.250
- Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Beyreli, L. ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı -değerlendirmeciler arası uyum araştırması-. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 85-125. <http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/90a9e0dd791cc64d889d78609c8e8016full1.pdf> adresinden erişildi.
- Boyraz, S. (2014). *Evaluating flipped classroom/education method in English teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Brame, C. (2013). *Flipping the classroom*. ABD: Vanderbilt University Center for Teaching. <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/> adresinden erişildi.
- Brewer, R. D. ve Carroll, D. (2016). Flipped and differentiated: Creating engaging in-class activities. J. Overmyer ve N. Yestness (Ed.), *Proceedings of the 1st annual higher education flipped learning conference* içinde (s. 25-29). Greeley, Colorado.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Buitrago, C. R. ve Diaz, J. (2018). Flipping your writing lessons: Optimizing time in your EFL writing classroom. J. Mehring ve A. Leis (Ed.), *Innovations in flipping the language classroom: Theories and practices* içinde (s. 69-91). Singapore: Springer.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cera, R., Mancini, M. ve Antonietti, A. (2013). Relationship between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *ECPS Journal*, 7, 115-141. http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/allegati/ECPS-2013-7_Cera.pdf adresinden erişildi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Crisafulli, S. (2015). Flipping the composition classroom. G. Scheg (Ed.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience (Advances in Educational Technologies and Instructional Design)* içinde (s. 41-59). Hershey PA, USA: IGI Global.
- Çiçek, E. U. (2010). Tanımlayıcı istatistikler. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 51-61). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Dunlosky, J. ve Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Dunsmuir, S. ve Clifford, V. (2003). Children's writing and the use of ICT. *Educational Psychology in Practice*, 19(3), 171-187. doi:10.1080/0266736032000109447
- Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(5), 12-26. doi:10.0.56.98/josotlv14i5.12829
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 207-233). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://eric.ed.gov/?id=EJ217109> adresinden erişildi.
- Ghufron, M. A. ve Nurdianingsih, F. (2019). Flipped teaching with CALL in EFL writing class: How does it work and affect learner autonomy?. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 983-997. doi:10.12973/eu-jer.8.4.983
- Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction içinde* (s. 17-32). Netherlands: Kluwer Academic.
- Göçer, A. (2010). *Yazma eğitimi (Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göğebakan Yıldız, D. ve Kıyıcı, C. (2016). Effect of the flipped classroom on prospective teachers's academic achievement, metacognitive awareness and epistemological beliefs. *MCBU Journal of Social Sciences*, 14(3), 423-444. doi:10.18026/cbusos.70886
- Graham, S. (2006). Writing. P. A. Alexander ve P. H. Winne (Ed.), *Handbook of educational psychology içinde* (s. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s) -within- community model of writing. *Educational Psychologist*, 53, 258-279.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303. doi:10.3102/0091732X18821125
- Graham, S. ve Harris, K. R. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 95-111. doi:10.1348/000709909X421928
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K. ... Smither Wulsin, C. (2016). *Teaching secondary students to write effectively (NCEE 2017-4002)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://whatworks.ed.gov> adresinden erişildi.
- Graham, S., Capizzi, A., Harris, K. R., Hebert, M. ve Morphy, P. (2013). Teaching writing to middle school students: A national survey. *Reading & Writing*, 27, 1015-1042. doi:10.1007/s11145-013-9495-7
- Graham, S., Harris, K. R. ve Chambers, A. (2016). Evidence-based practice and writing instruction. C. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research içinde* (s. 211-226). New York, NY: Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.

- Hacker, D. J., Keener, M. C. ve Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Ed.), *Handbook of metacognition in education* içinde (s. 154-172). New York: Routledge.
- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M. ve Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. D. J. Hacker, J. Dunlosky ve A. C. Graesser (Ed.), *Handbook of metacognition in education* içinde (s. 131-153). New York: Routledge.
- 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. 227-255). New York: The Guilford Press.
- Hayes, A. F. ve Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodelling writing. *Written Communication*, 29, 369-388. doi:10.1177/0741088312451260
- Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* içinde (s. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Helgeson, J. (2015). Flipping the English classroom. *Kappa Delta Pi Record*, 51(2), 64-68, doi:10.1080/00228958.2015.1023137
- Jdaitawi, M. (2019). The effect of flipped classroom strategy on students learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665-680. doi:10.29333/iji.2019.12340a
- Jensen, J. L., Kummer, T. A. ve Godoy, P. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14, 1-12.
- Johnson, L., Adams, S. ve Cummins, M. (2012). *NMC Horizon report: 2012 K-12 education*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun* içinde (s. 163-210). Ankara: Anı.
- Karadüz, A. (2014). Türkçe dersinin işlenişinde genel ağda (internet) çoklu ve iş birlikli öğrenme ortamları: Wiki blog ve podcasting programları. A. Bayrak (Ed.), *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı* içinde (s. 43-70). Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavanagh, L., Reidsema, C., McCredden, J. ve Smith, N. (2017). Design considerations. C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft ve N. Smith (Ed.), *The flipped classroom practice and practices in higher education* içinde (s. 15-35). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-3413-8_2
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164. doi:10.15390/EB.2016.6752
- Kellinger, J. J. (2012). The flipside: Concerns about the "New literacies" paths educators might take. *The Educational Forum*, 76(4), 524-536. doi:10.1080/00131725.2012.708102
- Kostka, I. ve Marshall, H. (2017). Flipped learning in TESOL: Past, present, and future. J. Perren, K. Kelch, J. Byun, S. Cervantes ve S. Safavi (Ed.), *Applications of CALL theory in ESL and EFL environments* içinde (s. 223-243). Hershey, PA: IGI Global.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Låg, T. ve Sæle, R. G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis. *AERA Open*, 5(3), 1-17. doi:10.1177/2332858419870489, 233285841987048

- Leis, A., Tohei, A. ve Cooke, S., (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(4), 37-51. doi:10.4018/IJCALLT.2015100103
- Limueco, J. M. ve Prudente, M. S. (2019). Flipped classroom enhances student's metacognitive awareness. *Proceedings of the 10th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning (IC4E '19)* içinde (s. 70-74). doi:10.1145/3306500.3306507
- Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An overview. *Psychology*, 13, 259-266. doi:10.1080/0950069032000119401
- McGrath, D., Groessler, A., Fink, E., Reidsema, C. ve Kavanagh, L. (2017). Technology in the flipped classroom. C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft ve N. Smith (Ed.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* içinde (s. 37-56). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-3413-8
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J. ve Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: A case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 33(1), 24-37. doi:10.1080/07380569.2016.1137734
- McLean, S, Attardi, S. M., Faden, L. ve Goldszmidt, M. (2015). Flipped classrooms and student learning: Not just surface gains. *Advances in Physiological Education*, 40, 47-55. doi:10.1152/advan.00098.2015
- Moos, D. C. ve Bonde, C. (2016). Flipping the classroom: Embedding self-regulated learning prompts in videos. *Technology, Knowledge and Learning*, 21, 225-242. doi:10.1007/s10758-015-9269-1
- National Commission on Writing. (2003). *The neglected "R": The need for a writing evolution*. Washington DC: College Board.
- Özbilen, U. (2018). *Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pavanelli, R. (2018). The flipped classroom: A mixed methods study of academic performance and student perception in EAP writing context. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(2), 16-26. doi:10.30845/ijll.v5n2p3
- Ping, R. L. S., Verezub, E., Badiozaman, I. F. ve Chen, W. S. (2019). Tracing EFL students' flipped classroom journey in a writing class: Lessons from Malaysia. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(3), 305-316. doi:10.1080/14703297.2019.1574597
- Qin, L. ve Zhang, L. J. (2019). English as a foreign language writers' metacognitive strategy knowledge of writing and their writing performance in multimedia environments. *Journal of Writing Research*, 12(2), 393-413. doi:10.17239/jowr-2019.11.02.06
- Raphael, T. E., Englert, C. S. ve Kirscher, B. W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23, 343-379.
- Roehl, A., Reddy, S. L. ve Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom an opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. <http://eric.ed.gov/?id=EJ1045858> adresinden erişildi.
- Roehling, P. V. (2018). *Flipping the college classroom: An evidence-based guide*. Michigan: Palgrave MacMillan.
- Said Ahmed, M. E. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language, David Publishing*, 14(2), 98-114. <http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/56cd58276f7f7.pdf> adresinden erişildi.

- Schmidt, S. M. P. ve Ralph, D. L. (2016). The flipped classroom: A twist on teaching. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087603.pdf> adresinden erişildi.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* içinde (s. 3-16). Boston: Kluwer Academic.
- Schraw, G. ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. NY: Routledge.
- Shih, H. J. ve Huang, S. C. (2018). *The development of EFL learners' metacognition in a flipped classroom*. http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2018/PROCEEDINGS/shih_hui_chia.pdf adresinden erişildi.
- Shih, H. J. ve Huang, S. C. (2019). College students' metacognitive strategy use in an EFL flipped classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 1-30. doi:10.1080/09588221.2019.1590420
- 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: Erlbaum.
- Soltanpour, F. ve Valizadeh, M. (2018). A flipped writing classroom: Effects on EFL learners' argumentative essays. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), 5-13.
- Sun, J., Wu, Y. ve Lee, W. (2017). The effect of the flipped classroom approach to OpenCourseWare instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729. doi:10.1111/bjet.12444
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taczak, K. ve Robertson, L. (2017). Metacognition and the reflective writing practitioner: An integrated knowledge approach. P. Portanova, M. Rifenburg ve D. Roen (Ed.), *Contemporary perspectives on cognition and writing* içinde (s. 211-229). Forth Collins, Colorado: University Press of Colorado.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Tan, C., Yue, W. G. ve Fu, Y. (2017). Effectiveness of flipped classrooms in nursing education: Systematic review and meta-analysis. *Chinese Nursing Research*, 4(4), 192-200. doi:10.1016/J.CNRE.2017.10.006
- Teng, M. F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 436-450. doi:10.1080/17501229.2019.1615493
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Evaluation of the writing skill problems in accordance with elementary, middle and high school teachers' opinion comparatively. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(50), 73-95. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70561> adresinden erişildi.
- Troia, G. A. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction* (Document No. IC-5). University of Florida Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. http://cedar.education.ufl.edu/wpcontent/uploads/2014/09/IC-5_FINAL_08-31-14.pdf adresinden erişildi.
- van Alten, D. C. D., Phielix, C., Janssen, J. ve Kester, L. (2020). Self-regulated learning support in flipped learning videos enhances learning outcomes. *Computers & Education*, 158, 1-16. doi:10.1016/j.compedu.2020.104000
- Van Vliet, E. A., Winnips, J. C. ve Brouwer, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education but effect does not persist. *CBE-Life Sciences Education*, 14(3), 1-10. doi:10.1187/cbe.14-09-0141
- Veenman, M. V. J., Kok, R. ve Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33, 193-211. doi:10.1007/s11251-004-2274-8

- Voss, E. ve Kostka, I. (2019). *Flipping academic English language learning: Experiences from an American university*. Boston, MA: Springer.
- Wang, F. H. (2019). On the relationships between behaviors and achievement in technology-mediated flipped classrooms: A two-phase online behavioral PLS-SEM model. *Computers & Education*, 142, 1-12. doi: 10.1016/j.compedu.2019.103653
- Wei, Z-F., Shang, H-F. ve Briody, P. (2012). The relationship between English writing ability levels and EFL learners' metacognitive behavior in the writing process. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(4), 154-180. doi:10.17507/tpls.0707.04
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). *Yeni ğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe ğretimi*. Ankara: PegemA.
- Yılmaz, R. M. ve Baydaş, . (2017). An examination of undergraduates' metacognitive strategies in pre-class asynchronous activity in a flipped classroom. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1547-1567 doi:10.1007/s11423-017-9534-1
- Zou, D. ve Xie, H. (2019). Flipping an English writing class with technologyenhanced just-in-time teaching and peer instruction. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1127-1142. doi:10.1080/10494820.2018.1495654