

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**YABANCI DİLDE BİLGİLENDİRİCİ YAZMA ALANINDA
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN KULLANIMI VE
BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Alev Özbay

Doktora Tezi

Ankara, 2008

YABANCI DİLDE BİLGİLENDİRİCİ YAZMA ALANINDA ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN KULLANIMI VE BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alev Özbay

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

Ankara, 2008

KABUL VE ONAY

Alev Özbay tarafından hazırlanan “Yabancı Dilde Bilgiendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 22 Aralık 2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.


Prof. Dr. Özcan Demirel (Başkan – Danışman)


Doç. Dr. Aysegül Daloğlu


Doç. Dr. Gölge Seferoğlu


Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel


Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

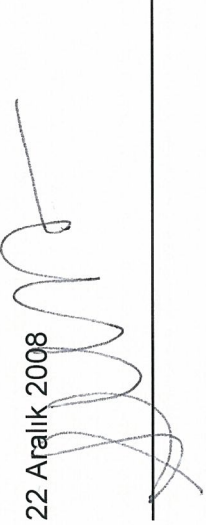
Prof. Dr. İrfan Çakın
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarını Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

22 Aralık 2008



Alev Özbay

Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanmasında emeğini, desteğini ve katkısını esirgemeyen hocalarıma, arkadaşlarıma ve aileme teşekkürü bir borç bilirim. Doktora çalışmalarım süresince bana esin kaynağı olan, araştırmamın her aşamasında yol gösteren ve cesaretlendiren değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Özcan Demirel'e,

Tez jürisinde yaptıkları olumlu katkılardan dolayı Doç. Dr. Ayşegül Daloğlu, Doç. Dr. Gölge Seferoğlu, Yrd. Doç. Melek Demirel ve Yrd. Doç. Esed Yağcı'ya,

Doktora sürecinin son aşamalarında tanıma şansına eriştiğim, engin bilgisi ve değerli deneyimlerini benimle paylaşan ve her alanda desteğini hissettiren çok sevgili Hocam Nalan Büyükkantarcıoğlu'na,

Doktora çalışmalarım süresince standartlarımı yükseltme ve daha çok gayret etme konusunda beni teşvik eden ve alandaki engin bilgisinden yararlandırıan Prof. Dr. Nuray Sanemoğlu'na,

Tez çalışması içerisinde yer alan istatistiksel analizleri yapan ve sorularımı sabırla yanıtlayan Arş. Gör. Zafer Çepni'ye,

Katılımcıların seçiminde ve ölçeklerin uygulanması süreçlerinde benden yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Müge Tavail ve Dr. Zeynep Doyuran'a,

Doktora öğrenimin boyunca paylaşımlarıyla gelişimime katkıda bulunan başta Dr. Necla Ekinci olmak üzere tüm dönem arkadaşlarıma,

Çalışmalarım sürecinde kaygılarımı paylaşan, beni sabırla dinleyerek sorunlarıma çözüm üretmeye çalışan başta Emek Bezci, Lütfiye Ekiz, Ayça Yaman, Yalçın Ünal olmak üzere tüm meslektaşlarıma,

Ömrüm boyunca benden her türlü desteklerini esirgemeyen, en sıkıntılı günlerimde bana güvendiklerini hissettirerek çalışmalarımı sürdürmede gerekli motivasyonu sağlayan, bana esin kaynağı olmayı sürdüren sevgili annem ve babam Prof. Dr. Neşide Çetin ve Prof. Dr. Servet Çetin'e,

Yaşamımın her alanında olduğu gibi lisans üstü çalışmalarım da bana güç veren, verinin bilgisayar ortamına aktarılması gibi sıkıcı bir işi eğlenceli hale getirmeyi başaran, benim için mutluluk kaynağı olan biricik kardeşim Ayşe ve sevgili eşi Cem'e,

Yoğun bir çalışma temposu içinde geçen son altı yılımda sıkıntılı ve yorgun günlerimde bana sabırla destek olan, kendilerinden çaldığım zamanı anlayışla karşılayan, bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük desteği veren sevgili eşim Ömer Özbay ve biricik oğlum Burç'a sonsuz teşekkür ederim.

Ankara

Aralık, 2008

Alev Özbay

ÖZET

ÖZBAY, Alev. Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanında Öz Düzenleme Becerilerinin Kullanımı ve Başarı Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Ankara, 2008

Bu araştırmanın amacı yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz düzenleme süreç ve stratejilerinin neler olduğunu saptamak, yapının öğeleri olan motivasyon ve alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkileri incelemek, söz konusu stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek ve bu yolla stratejik öğrenme hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek olarak belirlenmiştir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Öz düzenlemeyi meydana getiren süreçler, strateji kullanımı ve motivasyonu oluşturan farklı inanç sistemleri arasındaki etkileşimlerin ortaya konabilmesi ve öğrenciler arası karşılaştırmaların yapılabilmesine olanak sağlaması açısından 12 katılımcı ile bireysel görüşmeler ve sesli düşünme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve başarı arasındaki ilişkilerin saptanabilmesi amacıyla 124 öğrenciye araştırma kapsamında geliştirilen Yazma Stratejileri Ölçeği ve Motivasyon Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veri, öğrencilerin sene sonu başarı notları ve İngilizce yeterlik sınav sonuçları kullanılarak, istatistiksel çözümlenmeler yoluyla araştırma sorularının yanıtlanması sağlanmıştır.

Bulgular, öz düzenlemeyi meydana getiren boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğu, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret etmiştir. Derste yüksek performans sergileyen öğrencilerinin yapıcı motivasyon inançlarına sahip oldukları, motivasyon süreçlerini düzenleyebilmede bazı önlemler aldıklarını, bilişsel ve ortamda varolan kaynakları etkili olarak yönetebildikleri saptanmıştır. Betimsel istatistikler farklı motivasyon stratejilerinin öğrenciler tarafından farklı düzeylerde kullandığını ortaya koymuştur. Motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, motivasyon süreçlerini kontrol edebilme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilişsel süreçlerini düzenleyebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarını göstermiştir. Yapılan çoklu regresyon analizi yoluyla ödüllendirme stratejilerinin ve dil

yeterlik düzeyinin alanda başarıyı yordadığı saptanmıştır. Özetle bulgular, motivasyon inançları ile bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetimi açısından değerlendirildiğinde, öz düzenleme yapısının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada umut vadeden bir değişken olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öz Düzenleme, Öz Düzenleyici Öğrenme, Motivasyon Stratejileri, Üst –bilmiş ve Bilişsel Stratejiler, Yabancı Dilde Yazma, Bilgilendirici Yazma

ABSTRACT

ÖZBAY, Alev. The Relationships Among the Use of Self-regulatory Skills and Achievement in Second Language Writing, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2008.

The aim of this study was to identify the self regulatory processes and strategies used in EFL writing and to explore the relationships between the strategies learners use to control their cognitive and motivational processes and achievement outcomes so as to gain a fuller understanding of the concept strategic learning.

The research design required the use of both qualitative and quantitative research methods. Individual interviews were conducted with 12 participants in order to examine the interactions among the various belief systems that make up motivation and to reveal the strategies students use to maintain motivation. The think aloud protocol data revealed the participants' use of cognitive and metacognitive strategies during the completion of an expository composition task. Finally the Motivational Strategy Inventory and the Writing Strategy Inventory, developed as part of the study, were administered to 124 students in order to explore the relationships between the use of self regulatory strategies and academic achievement.

The data obtained from the interviews exhibited dynamic and intricate relationships between the belief systems that make up motivation and indicated that students tend to make use of a variety of strategies in order to sustain motivation. The Think Aloud Protocol data revealed the various strategies students use in order to manage the demands of the writing task, their cognitive processes and the resources in the study environment. Altogether, the data indicated that high achieving students displayed properties associated with self regulatory learning; they use a variety of strategies in order to sustain effort and are capable of effectively managing their cognitive and environmental resources in order to fulfil the requirements of the writing task. While low achieving students are not completely devoid of self regulatory skills, they possess some maladaptive motivational beliefs, are not proactive and are unable to use a variety of strategies in a complementary way to compensate for their inadequacies. The data from the strategy inventories pointed out to positive and meaningful relationships between the use of motivational and field specific strategies. This finding showed that students who make an effort to regulate their cognitive processes also

tend to employ a variety of strategies to maintain their level of motivation during academic writing tasks. The regression analysis yielded that language proficiency and self-consequating strategies were significant predictors of students' course grades. In short, the current findings have supported that models of self-regulation have potential in explaining achievement in second language writing.

Keywords: Self Regulation; Self Regulatory Learning; Motivational Strategies; Metacognitive and Cognitive Strategies; Second Language Writing; Expository Writing,

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----------|
| ÖZET..... | vi |
| ABSTRACT..... | viii |
| İÇİNDEKİLER..... | x |
| ÇİZELGELER LİSTESİ..... | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xiv |
| | |
| I. GİRİŞ..... | 1 |
| 1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.1. Problem Cümlesi..... | 6 |
| 1.2. Alt Problemler..... | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi..... | 7 |
| 1.4. Sayıtlılar..... | 9 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 10 |
| 1.6. Tanımlar..... | 10 |
| 1.7. Kısaltmalar..... | 12 |
| | |
| II. ALANYAZIN TARAMASI..... | 13 |
| 2.1. Öz Düzenleyici Öğrenme..... | 13 |
| 2.1. Öz Düzenleme Modelleri..... | 15 |
| 2.1.a. Boekearts'ın "Uyarlanabilir Öğrenme Modeli"..... | 15 |
| 2.1.b. Borkowski'nin "Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli"..... | 17 |
| 2.1.c. Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeli..... | 17 |
| 2.1.d. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli..... | 19 |
| 2.1.e. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli..... | 21 |
| 2.1.f. Öz Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması..... | 24 |
| 2.1.g. Yeni Yönelimler..... | 28 |
| 2.1.h. Yapının Ölçülmesi..... | 31 |
| 2.2. Öz Düzenlemeyi Destekleyen Eğitim Programları Tasarımları | 32 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3. Dil Öğreniminde Öz Düzenleme ile İlişkili Yapılar : Öğrenme Özerkliği ve Öz Denetimli Dil Öğrenimi..... | 37 |
| 2.4. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi için Öz Düzenleme Yapısının Tercih Edilmesi | 43 |
| 2.5. Bilişsel Motivasyonun Kuramları..... | 44 |
| 2.6. Motivasyonun Düzenlenmesi: Motivasyon Stratejileri..... | 50 |
| 2.7. Dil Öğrenimi Alanında Motivasyon Çalışmaları..... | 59 |
| 2.8. Yabancı Dilde Yazma Başarısı ile İlişkilendirilmiş Değişkenler..... | 64 |
| 2.9. Zimmerman ve Risemberg'in Yazma Alanı için Öz Düzenleme Modeli..... | 69 |
| 2.10. İlgili Araştırmalar..... | 74 |
| 2.10.a. Dil Öğrenimi Alanında Yapılan Araştırmalar..... | 74 |
| 2.10.b. Motivasyon Stratejilerini Konu Alan Araştırmalar..... | 78 |
| 2.10.c. Öz Düzenleme ve Anadilde Yazma Alanında Yürütülen Araştırmalar..... | 80 |
| III. YÖNTEM | 83 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 83 |
| 3.2. Çalışma Grubu | 86 |
| 3.2.a. Nitel Çalışma Katılımcıları | 86 |
| 3.2.b. Nicel Çalışma Katılımcıları | 88 |
| 3.3. Nitel Veri..... | 89 |
| 3.3.a. Sesli Düşünme Uygulaması..... | 91 |
| 3.3.a.1. Sesli Düşünme Uygulama Araçları..... | 93 |
| 3.3.a.2. Eş Zamanlı Aktarımlar..... | 94 |
| 3.3.a.3. Geriye Dönük Görüşmeler..... | 94 |
| 3.3.a.4. Gözlem Formu..... | 95 |
| 3.3.b. Görüşme Formu..... | 96 |
| 3.3.c. Nitel Veri Toplama Süreci..... | 97 |
| 3.3.d. Nitel Verinin Çözümlemesi..... | 99 |
| 3.3.e. Geçerlik ve Güvenirlik..... | 108 |
| 3.3.f. Araştırmacının Rolü..... | 115 |
| 3.4. Nicel Veri..... | 116 |
| 3.4.a. Motivasyon Stratejileri Ölçeği (MSÖ)..... | 117 |
| 3.4.b. Yazma Stratejileri Ölçeği (YSÖ)..... | 128 |
| 3.4.c. Dil Yeterlik Sınavı..... | 135 |
| 3.4.d. Nicel Verinin Çözümlemesi ve Yorumlanması..... | 135 |

| | |
|--|------------|
| IV. BULGULAR VE YORUM..... | 137 |
| 4.1. Nitel Bulgular..... | 137 |
| 4.1.a. Motivasyonun Kaynağı..... | 137 |
| 4.1.b. Hedef Eğilimleri..... | 150 |
| 4.1.c. Başarı Algıları..... | 155 |
| 4.1.d. Öz Yeterlik Algıları..... | 164 |
| 4.1.e. Motivasyonun Düzenlenmesi..... | 167 |
| 4.1.f. Başarısızlık Duygusu ile Başa Çıkabilme..... | 188 |
| 4.1.g. Ortamın Düzenlenmesi..... | 191 |
| 4.1.h. Çalışma Alışkanlıkları..... | 206 |
| 4.1.k. Yazma Görevinin Tamamlanması Sırasında Kullanılan Süreç Stratejileri..... | 211 |
| 4.2. Nicel Bulgular..... | 258 |
| V. SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 274 |
| 5.1 Sonuçlar | 274 |
| 5.1.a. Nitel Sonuçlar..... | 274 |
| 5.1.a.1. Motivasyon İnançları..... | 274 |
| 5.1.a.2. Motivasyonun Düzenlenmesi..... | 279 |
| 5.1.a.3. Ortamın Düzenlenmesi..... | 284 |
| 5.1.a.4. Bilişsel Süreçlerin Düzenlenmesi..... | 286 |
| 5.1.b. Nicel Sonuçlar..... | 295 |
| 5.1.b.1. Motivasyonun Düzenlenmesi..... | 295 |
| 5.1.b.2. Bilişsel Süreçlerin Düzenlenmesi..... | 296 |
| 5.2. Öneriler..... | 297 |
| 5.2.a. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler..... | 297 |
| 5.2.b. Yürütülecek Araştırmalara Dayalı Öneriler..... | 302 |
| KAYNAKLAR..... | 308 |
| EKLER..... | 338 |
| Ek-I Sesli Düşünme Uygulaması Yazma Görevi..... | 337 |
| Ek-II Sesli Düşünme Uygulaması Okuma Metinleri..... | 338 |

| | |
|--|-----|
| Ek-III Kompozisyon İçin Puanlama Yönergesi I. | 342 |
| Ek-IV Kompozisyon İçin Puanlama Yönergesi II. | 344 |
| Ek-V Sesli Düşünme Uygulaması Geriye Dönük Görüşme Formu..... | 345 |
| Ek-VI Sesli Düşünme Uygulaması Gözlem Formu..... | 346 |
| Ek-VII Görüşme Formu..... | 348 |
| Ek-VIII Motivasyon Stratejileri Ölçeği..... | 351 |
| Ek-IX Yazma Stratejileri Ölçeği..... | 352 |

ÇİZELGELER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| 3.1 Sesli Düşünme Uygulamalarının ve Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Öğrencilerin Seçimi..... | 86 |
| 3.2 Öğrencilerin Yazdıkları Kompozisyon Notları..... | 87 |
| 3.3 Nitel Veri Seti..... | 101 |
| 3.4 Nitel Veri Setinin Kodlanması..... | 102 |
| 3.5 Görüşme Verileri Kod Listesinden Kesit..... | 105 |
| 3.6 Görüşme Verileri Matrisinden Kesit..... | 107 |
| 3.7 Sesli Düşünme Verileri Matrisinden Kesit..... | 107 |
| 3.8 Motivasyon Stratejileri Ölçeği Madde Analizi..... | 119 |
| 3.9 Motivasyon Ölçeğinin Bileşenlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Oranları..... | 121 |
| 3.10 Motivasyon Stratejileri Ölçeği İçin Varimax Yöntemi ile Döndürülmüş Faktör Yükleri | 122 |
| 3.11 Motivasyon Stratejileri Ölçeğinin Maddeleri ve Ait Oldukları Boyutlar..... | 124 |
| 3.12 Motivasyon Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Ölçeğin Tümü için Alfa Katsayıları..... | 125 |
| 3.13 Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Aralarındaki Korelasyonlar | 125 |
| 3.14 Motivasyon Stratejileri Ölçeği Boyutlarının Test -Tekrar-Test Güvenirlik Katsayıları..... | 127 |
| 3.15 Yazma Stratejileri Ölçeği İçin Madde Analizi..... | 130 |
| 3.16 Yazma Stratejileri Ölçeği Bileşenlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Oranları..... | 132 |
| 3.17 Yazma Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri..... | 133 |
| 4.1. Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanı için Strateji Taksonomisi..... | 211 |
| 4.2. YSÖ Maddelerine Dair Betimsel Bulgular..... | 258 |
| 4.3. MSÖ için Betimsel Bulgular ve Güvenirlik Bulguları..... | 260 |
| 4.4. MSÖ “İç Motivasyon” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular..... | 261 |
| 4.5. MSÖ “Dış Motivasyon” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular..... | 262 |
| 4.6. MSÖ “Kontrol” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular..... | 262 |
| 4.7. MSÖ “Ödüllendirme” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular..... | 263 |
| 4.8. MSÖ “Sosyal Stratejiler” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular..... | 264 |

| | |
|--|-----|
| 4.9. MSÖ Alt Boyutları ve YSÖ Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyon Tablosu..... | 264 |
| 4.10. Regresyon Modeline Ait ANOVA Tablosu..... | 266 |
| 4.11. Regresyon Katsayıları..... | 267 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

| | |
|---|-----|
| 3.1 Araştırma Süreci ve Aşamaları..... | 85 |
| 3.2 Motivasyon Stratejileri Ölçeğinin Yamaç Eğitim Grafiği..... | 122 |
| 3.3 Yazma Stratejileri Ölçeğinin Yamaç Eğitim Grafiği..... | 133 |

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Problem Durumu, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Sayıtlılar, Sınırlılıklar, Tanımlar ve Kısaltmalar üzerinde durulmuştur.

1. PROBLEM DURUMU

Öğretime maruz kalmadan da bireylerin kendi başlarına bilgi ve beceriler edinebildiklerini bilinmektedir. Ancak özellikle çocuklukta merak veya dürtüsel nedenlerle tetiklenen öğrenmelerin, büyüdükçe, yerini bireyin daha bilinçli seçimlerini yansıtan, hedefe dayalı öğrenmelere bırakabilmesi önemli görülmektedir. Günümüzde okullarda, üniversitelerde ve yaşamın her alanında daha karmaşık bilgi örüntülerinin ve becerilerin edinimi, bireyin amaçlı ve inisiyatifli ve bir şekilde öğrenme sürecini yönetebilmesini gerektirmektedir (Rheinberg ve arkadaşları, 2000).

Bilişsel devrimin ardından, bilişin, üst biliş süreçleri tarafından kontrol edilebildiği yönündeki yaygın anlayış doğrultusunda, 21. yüzyılda eğitimin başlıca amaçlarından biri, öğrencilere kendi öğrenimlerini düzenleme becerileri kazandırmak olmuştur. Bu becerilerinin, okul yaşamı boyunca öğrencilere rehberlik edeceği ve yaşam boyu öğrenmenin de kapılarını açacağı düşünülmüştür (Zimmerman, 2002; Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Boekaerts, 1997). Örgün öğretimin ardından sosyal, iş veya akademik yaşama atılan bireyden pek çok beceriyi kendi başına edinmesi beklenir. Bu beklentinin karşılanabilmesi ise büyük ölçüde bireyin sahip olduğu öz düzenleme becerilerinin derecesine bağlanmıştır.

Yürütülen sayısız araştırma, öz düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin inisiyatifli ve özerk öğrenenler olduklarını, kendi öğrenimlerini izleyebilmek, değerlendirebilmek ve yönetebilmek için gereken bilişsel kaynaklara, üst biliş bilgisi ve stratejilerine, öğrenme sürecini kararlılıkla sürdürebilmeleri için kritik olan motivasyon inançlarına ve bu inanç sistemlerini kontrol edebilme becerisine sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Farklı yaklaşımlara dayalı olarak geliştirilmiş farklı öz düzenleme modelleri bulunmakla birlikte, bu modellerin bazı ortak paydalarda birleştiği görülmektedir. Öncelikle, bilişsel yaklaşımın bir yansıması olarak tüm modeller, öğrenenin öğrenme üzerindeki etkin katılımını vurgulamaktadır. Öğrenen süreç boyunca bireysel öğrenme hedef ve stratejilerini seçerek, anlamı etkin bir şekilde yapılandırır. Diğer bir ortak görüş ise öğrenenin süreç üzerinde bilinçli bir kontrol sahibi olduğu, bu bağlamda öğrenimini izlediği ve elde ettiği geri bildirim dayalı olarak motivasyon ve bilişsel süreçlerinin yanı sıra, çevresel koşulları etkin öğrenmelere yol açabilecek şekilde düzenleme yeteneğine sahip olduğudur. Üçüncü ortak anlayış, öğrenenin bir ölçüt veya standarda dayalı olarak performansını değerlendirdiğidir. Diğer bir anlatımla, öz düzenleme gerçekleştiren bir öğrenci, öğrenme hedefleri belirler, performansını izler, değerlendirir ve gerektiği durumda belirlemiş olduğu hedeflere ulaşabilmek için bilişsel ve motivasyon süreçlerinde gerekli ayarlamaları yapar. Son olarak öz düzenleme etkinliklerinin, başarıya ulaşmada bağlamdan kaynaklı koşullar ve öğrenenin kişilik özellikleri arasında bir aracı olduğu görüşü hakimdir. Diğer bir anlatımla, öğrenenin, demografik, kültürel veya kişilik özelliklerinin yanı sıra okul, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarının da başarıda belirleyici olduğu düşünülmektedir (Zimmerman, 2002; 2000: 13; Puustinen ve Pukkinen; 2001; Pintrich, 2004; 2000: 452).

Yürütülen çalışmalar, öğrenmeyi bütünüyle anlayabilmek için öğrenenin bilişsel yeterliklerinin, motivasyon inançlarının ve öğrenme ortamından kaynaklı koşulların bir arada değerlendirilmesi gereğine işaret etmiştir. Tüm bu değişkenlerin bir arada ve bir biriyle ilişkili olarak irdelenebilmesine olanak vermesi açısından, öğrenmeyi açıklayabilme ve akademik başarının nedenlerini ortaya koyabilmede öz düzenleme yapısı eğitim alanında yaygın olarak kabul görmüş, son otuz yılda, farklı öğrenme alanlarında, öz düzenleme becerilerinin kullanım düzeyi ve başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar yürütülmüştür.

Eğitmciler, dil öğreniminden beden eğitime kadar, her alanında kendi öğrenimlerini düzenleyerek, bireysel ve çevresel kaynakları optimum öğrenme koşulları yaratmada etkili olarak kullanabilen öğrencilerin geçirdikleri bilişsel ve duyuşsal süreçleri, onları güdüleyen eden faktörleri ve bu tür bir özerkliği sağlamaya katkı getirebilecek çevresel koşulları anlamaya yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir. Yapıcı motivasyon inançlarına sahip olmanın yanı sıra, hedef belirleme, öğrenme sürecinin izlenmesi ve performans yönelik yansıma gibi öz düzenleme süreçlerinin etkili kullanımını ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiye işaret eden çok sayıdaki araştırma bulgusu, eğitimcileri öz

düzenleme modelleri geliştirme konusunda teşvik etmiştir. Farklı disiplinlerde farklı yaş gruplarıyla yürütülen çalışmalar ise zamanla öz düzenleyici öğrenme ilkelerini temele alan program tasarımlarının geliştirilmesini sağlamıştır. Farklı öğrenme alanlarında ve farklı yaş gruplarına yönelik tasarlanan eğitim programları yoluyla temelde öğrencilere öğrenimlerinin sorumluluğunu alarak süreci etkili yönetebilme becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrenme yaşantıları yoluyla öğrencilerin çabaların sürdürülmesine olanak tanıyan motivasyon inançları geliştirebilmeleri ve farklı durum ve öğrenme görevlerine transfer edebilecekleri etkili bir strateji repertuarı edinebilmeleri amaçlanmış, ayrıca sürece dayalı bireysel gelişimi vurgulayan değerlendirme yöntemleri geliştirme konusunda ilerleme sağlanmıştır (Boekearts ve Corno, 2005; Randi ve Corna, 2000: 651).

Eğitim alanında “Öz Düzenleme” kapsamında yürütülen bu çalışmalar, dil öğrenimi alanında “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” ve “Öz Denetimli Dil Öğrenimi” (Self Directed Language Learning)” yapılarında karşılık bulmuştur. Günümüzde dil öğretiminde de öğrencilere öğrenimlerini düzenlememe becerileri kazandırmak, eğitim programlarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. 1971 yılında, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla başlatılan, Avrupa Konseyinin “Modern Diller Projesinin” bir uzantısı niteliğini taşıyan “Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinin” kurucularından olan Yves Chalon, yaşadığı toplumda daha sorumlu ve özgür hareket edebilmesine olanak vermesi açısından, bireyin öğreniminin sorumluluğunu almasının önemli olduğunu savunmuş ve “öğrenen özerkliği” kavramını dil öğrenimine kazandırmıştır (Akt: Benson, 2001:8). Günümüzde dil öğrenimini/öğretimini şekillendirmede rehber bir belge niteliğinde olan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, öğrenenin, öğreniminin sorumluluğunu almada ihtiyaç duyacağı becerilere vurgu yaparak, bu becerilerin program hedefleri olarak tanımlanmasına katkı getirmiştir. Dilin sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde olması, dil öğreniminin, doğası gereği uzun bir sürece yayılmasını, hatta yaşam boyu sürmesini gerektirmektedir. Dil öğrenmeye dair hedeflerin, bireyin yaşamının farklı kesitlerinde ortaya çıkabilecek yeni gereksinimler doğrultusunda çeşitlilik gösterebileceği gerçeği ise dil öğreniminde bireysel inisiyatifin ve “öğrenmeyi yönetebilme ve düzenleyebilme” becerilerine sahip olmanın önemini ortaya koymaktadır.

Hedef güdümlü bir problem çözme süreci olarak algılanan yazma etkinliğinin, başarıyla tamamlanabilmesi için dil bilgisi veya sözcük bilgisine sahip olmanın ötesinde, süreci etkili olarak yönetebilme becerilerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Özellikle sürece

dayalı yazma yaklaşımlarına vurgu yapan, Flower ve Hayes, ile Bereiter ve Scardamalia tarafından geliştirilen yazma modellerinin benimsenmesiyle birlikte (Akt: Grabe ve Kaplan, 1996: 114), büyük ölçüde bireysel bir etkinlik olarak algılanan yazma sürecinin ve performansın niteliğinin, yazarın bilişsel ve motivasyon süreçleri üzerindeki kontrolüne bağlı olduğu belirtilmiştir (Zimmerman ve Risemberg, 1997; Graham ve Harris, 2000; 1997; 1994). Zimmerman ve Risemberg tarafından yazma alanı için geliştirilen modelde de, öz düzenleme becerilerinin yazmadaki rolüne vurgu yapılmış, bu bağlamda, bireysel örtük, davranışa dayalı ve çevresel süreçlerin birbiri ile etkileşim içerisinde ve geri bildirim dayalı döngüsel bir yapıda yazma sürecini meydana getirdiği açıklanmıştır (1997). Sosyal bilişsel kurama dayalı bu modelde, usta yazarların yazma sürecindeki davranışlarından yola çıkarak, üç genel grup altında toplanan stratejiler yoluyla bireysel örtük, davranışa dayalı ve çevresel süreçlerin kontrol edildiği, süreçte etkililiği sorgulanan stratejilerin kullanımına ilişkin algıların ise bireyin öz yeterlik algılarının şekillenmesinde önemli rol oynadığı vurgulanmıştır.

Risemberg ve Zimmerman tarafından geliştirilen modelin yazma sürecinin açıklanmasındaki katkılarına vurgu yapmakla birlikte, yazma alanındaki başarının, modelde vurgulanan süreç stratejilerine ek olarak, alana özgü bilgi ve yüksek bir motivasyon gerektirdiği vurgulanmıştır. Hedef belirlemenin, bilişsel strateji kullanımının, bireysel değerlendirme ölçütlerine sahip olmanın ve süreci izlemenin, yazma üzerindeki olumlu etkilerinin bilindiği, ancak ortamın düzenlenmesi, zamanın etkin yönetimi, bireysel ödüllendirme gibi öz düzenleme yapısı ile ilişkilendirilen diğer stratejilerin yazmanın niteliği üzerindeki etkilerinin araştırılması gerektiği belirtilmiştir (Graham ve Harris, 2000; 1997). Diğer bazı araştırmacılar ise, bilişsel süreçlerin düzenlenmesi kapsamında gündeme gelen bilişsel ve üst biliş stratejilerinin, çok sayıdaki araştırmaya konu olduğuna, ancak bilişsel süreçlerin aksine, öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak kabul edilen motivasyonun düzenlenmesi ve bu yönde kullanılan stratejilerin etkililiğine ilişkin yeteri kadar çalışma bulunmadığına işaret etmişlerdir (Graham ve Harris, 2000; Pintrich, 2000; Boekearts, 1997; Wolters; 2003).

Wolters, öz düzenlemenin ihmal edilmiş bir boyutu olduğu görüşünden yola çıkarak, akademik yaşamda, motivasyon süreçlerinin düzenlenmesine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirebilmek amacıyla bir dizi öncü çalışma yürütmüş ve öğrenme görevinin anlamsız, sıkıcı, güç bulunması veya çalışmaya kıyasla daha cazip alternatiflerin bulunması durumunda öğrencilerin çabalarını sürdürmede kullandıkları motivasyon stratejilerini tanımlamıştır (2003). Çağdaş bilişsel motivasyon kuramları ile

ilişkilendirilerek sınıflandırılan motivasyon stratejilerine yönelik yürütülen araştırmalar, bu stratejilerin kullanımı ve öz düzenlemenin diğer boyutları olan bilişsel ve üst biliş stratejilerin kullanımı ve akademik başarı arasında ilişkiler bulunduğu işaret etmektedir (Wolters, 2003; 1999; 1998). Bu yöndeki bulgular, öğrenme görevinin değerli veya ilgi çekici bulunmadığı veya motivasyonda olası dalgalanmaların yaşanabileceği kadar uzun bir süreye yayıldığı durumlarda, öğrenme konusundaki çaba ve kararlılığı korumada etkili olduğu düşünülen motivasyon stratejilerinin, öz düzenleme ve başarı üzerinde belirleyici olabileceğini düşündürmüştür.

Genelde yabancı dil öğrenimi, özde yazma becerilerinin gelişimi güç ve uzun bir sürece işaret etmektedir. İçeriğin üretimi ve etkili bir şekilde sunumunu gibi, güç bilişsel süreçlere işaret eden bilgilendirici yazma görevlerini yerine getirirken, dil öğrencileri ayrıca, ikinci bir dilde kendilerini ifade etmenin getirdiği güçlüklerle de baş etmek zorundadır. Hem alandan, hem de dil bariyerinden kaynaklı bu güçlüklerin aşılabilmesi için öğrencilerin bilgilendirici yazma sürecinde bazı stratejilerden yararlandıkları bilinmektedir. Dil öğreniminde, yazma alanında strateji kullanımına ilişkin yürütülmüş olan araştırmalar büyük ölçüde “süreç stratejileri” olarak da adlandırılan bilişsel ve üst biliş stratejilerini hedef almış ve bu alanda dahi daha kapsamlı bir strateji katalogunun ortaya konabilmesi için çalışmaların sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir (Roca De Larios, Manchon ve Murphy, 2006; Mu, 2005; Cohen ve Carson, 2001; Leki, 1995). Dil öğrenme alanında strateji kullanımına yönelik yürütülen kavramsal çalışmalar, bilişsel stratejilerin tek başına kullanılmadığını, stratejik öğrenmenin birbiriyle iç içe geçmiş süreçlerden meydana geldiğini ve bilişsel strateji kullanımının öz düzenlemenin diğer boyutları olan üst biliş ve motivasyon ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Macaro, 2006; Griffiths, 2004; Hsiao ve Oxford, 2002; Wenden, 2002; Weinstein ve arkadaşları, 2000:732).

Var olan yazma modelleri ve alanda yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde, yabancı dilde yazma başarısı ile ilişkilendirilen değişkenler arasında alana özgü bilişsel ve üst biliş stratejilerinin kullanımı ve dil yeterlik düzeyinin öne çıktığı görülmektedir. Motivasyonun ise alanda başarı üzerinde etkili olabileceği vurgulanmakla birlikte bu alanda yeteri kadar çalışmanın yürütülmediğine dikkat çekilmektedir (Sasaki, 2004; 2000; 1996). Yabancı dilde yazma programlarında üst biliş ve bilişsel stratejilere ilişkin öğrenme hedeflerine yer verildiği ve öğrenme yaşantıları yoluyla söz konusu stratejilerin doğrudan öğretimi hedeflendiği gözlenmekle birlikte alanda yürütülmüş olan araştırmaların söz konusu stratejilerin kullanımı ve başarı arasındaki ilişkilere dair farklı

sonuçlara işaret ettiği görülmektedir (Xiu ve Xiao, 2004; Yang, 2002; Sasaki, 2000; Cumming, 1989; Roca de Larios, Martin ve Murphey, 2001). Benzer şekilde dil yeterlik düzeyi ile alanda başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların farklı bulgular ortaya koyduğu dikkat çekmektedir (Leki, 2003; Myles, 2002; Sasaki ve Hirose, 1996; Cohen ve Carson, 2001; Leki ve Carson, 1997; Grabe ve Kaplan, 1996:143; Silva, 1993; Raimes, 1987; Zamel, 1982). Bu nedenle yabancı dilde yazma başarısına katkı sağladığı düşünülen alana özgü strateji kullanımı, dil yeterlik düzeyi ve motivasyon süreçlerinin strateji kullanımı yoluyla yönetiminin birbiriyle ilişkili olarak irdelenebilmesine olanak sağlayan öz düzenleme yapısı kapsamında değerlendirilmesi yoluyla elde edilecek verinin alanda program geliştirme çalışmalarına ışık tutabileceği umulmaktadır.

Stratejik öğrenme ve bilgilendirici yazma alanında başarı arasındaki ilişkilerin ortaya konmasının amaçlandığı bu çalışmanın kavramsal çerçevesini öz düzenleme yapısı oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında, bilişsel süreçlerin düzenlenebilmesi amacıyla kullanılan, alana özgü “bilişsel ve üst biliş stratejileri”, ile motivasyon süreçleri ve çevresel koşulların düzenlenebilmesi için kullanılan “motivasyon stratejilerinin” birbiri ile ve başarı ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Üniversitelerin İngilizce dil bölümlerinde okuyan öğrenciler, bilgilendirici yazma alanında hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar ve öz düzenleme stratejilerinin kullanım düzeyi ile dil yeterliğinin yazma başarısını yordama düzeyi nedir?

1.2. Alt Problemler

1. İleri yazma becerileri dersinde yüksek performans gösteren öğrenciler, bu derse yönelik çalışmalarını düzenlerken ve kompozisyon yazarken hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar?
2. İleri yazma becerileri dersinde düşük performans gösteren öğrenciler, bu derse yönelik çalışmalarını düzenlerken ve kompozisyon yazarken hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar?

3. Derste yüksek ve düşük performans gösteren öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme süreç ve stratejileri arasında nasıl bir fark vardır?
4. Bilgilendirici yazma alanında, öğrencilerin, bilişsel süreçlerini düzenlemede kullandıkları stratejiler nedir?
5. Bilgilendirici yazma alanında, öğrencilerin, motivasyon süreçlerini düzenlemede kullandıkları stratejiler nedir?
6. Bilgilendirici yazma alanında, öz düzenleme yapısının alt boyutları olan motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde işe koşulan stratejilerin kullanımı arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Bilgilendirici yazma alanında, motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin ve dil yeterliğinin yazma başarısını yordama düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilişsel anlamda güç bir sürece işaret eden yabancı dilde yazma becerilerinin gelişimi, öğrenenin uzun vadeli çabasını ve adanmışlığını gerektirmektedir. Türkiye’de, üniversite yaşamı öncesinde öğrencilerin bilgilendirici yazma alanında fazla bilgi ve deneyim sahibi olmamaları, bu becerinin ve süreçte kullanılan stratejilerin ana dilden transferini engellemektedir. Bu nedenle de, bilgilendirici yazma ile belki de ilk defa karşılaştığı üniversite yaşamında, öğrenenin, öğretim etkinlikleri yoluyla, performansı olumlu etkilediği bilinen bilişsel ve üst biliş stratejilerini etkili bir şekilde kullanarak bilişsel süreçlerini düzenleyebilme becerisi kazanabilmesi önemli görülmektedir. Bilişsel süreçlerin kontrolüne ek olarak, başarı göstergelerinin kısa vadede ortaya çıkmasının mümkün olmadığı yazma becerilerinin gelişimi sürecinde, öğrencilerin motivasyonlarını koruyabilmek için de çaba sarf etmeleri gerekebilmektedir. Öz düzenleme becerisi olarak kabul edilen ve süreçte, motivasyonlarındaki olası dalgalanmaları, etkili öğrenmelere yol açacak şekilde kontrol edebilme kapasitesine sahip olan öğrencilerin ise bazı motivasyon stratejileri kullandıkları saptanmıştır.

Son 20 yılda, yazmayı meydana getiren süreçlerin anlaşılabilmesinde önemli yol kat edilmiş olduğu belirtilmekle birlikte, ana dilde ve yabancı dilde yazma alanına yönelik geliştirilmiş olan modellerin bu yapıyı bütünüyle tanımlamada yetersiz olduğu yönünde

görüşler bulunmaktadır (Roca De Larios, Manchon ve Murphy, 2006; Roca De Larios, Marin ve Murphy, 2001; Graham ve Harris, 2000; Grabe, 2001:39). Bu görüşler doğrultusunda, İngilizce'nin ana dil olarak konuşulmadığı ortamlar için bir yazma modeli geliştirebilmek amacıyla bir dizi çalışma yürütülmüş ve yazma başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin saptanmasına çalışılmıştır (Hirose ve Sasaki, 1996; Sasaki, 2002; 2004). Söz konusu çalışmaların bulguları ise, yabancı dilde yazma gelişimini etkileyebileceği düşünülen duyuşsal ve motivasyon süreçlerinin ortaya konmasına yönelik çalışmaların da yürütülmesi gereğine işaret etmiştir (Sasaki, 2004).

Yazma alanında yeterlik sahibi olmanın, yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirdiği belirtilmektedir (Graham ve Harris, 2000; 1997; Zimmerman ve Riesemberg, 1997). Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarı ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerden, bilişsel ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesi amacıyla kullanılan stratejilerinin, öz düzenleme yapısı kapsamında ortaya konması yoluyla başarının nedenlerine ilişkin daha bütüncül bir anlayış edinebilmek olası görünmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı, İngilizce dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin bilgilendirici yazma alanında kullandıkları öz düzenleme stratejilerinin neler olduğunu saptamak, öz düzenleme yapısının öğeleri olan motivasyon, alana özgü bilişsel-üst biliş stratejilerin kullanımı arasındaki ilişkileri incelemek, söz konusu stratejilerin kullanım düzeyi ile yazma başarısı arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek ve ulaşılabilecek bulguları yabancı dilde yazma becerilerinin öğrenimi ve öğretimi bakımından değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Dil öğrenimi alanında öğrenme stratejilerine ilişkin yapılan tanımlamalar, sınıflamalar ve geliştirilmiş olan ölçeklere yönelik eleştiriler (Macaro, 2006; Tseng ve arkadaşları, 2006; Griffiths, 2004; Hsiao ve Oxford; 2002; Wenden, 1995; Cohen, 1996), bu çalışma kapsamında strateji kullanımının öz düzenleme yapısı çerçevesinde ele alınmasının, farklı bir bakış açısı sunmak açısından yararlı olabileceğini düşündürmüştür. Yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş yazma modellerinin boyutları ile uyumlu olan ve eğitim alanında akademik başarıyı açıklamada, anadilde yazma da dahil olmak üzere, farklı alanlardaki araştırmalarda yaygın olarak kullanılmış, ancak dil öğrenimine transfer edilmemiş olan öz düzenleme yapısı, yakın geçmişte sözcük bilgisi alanında strateji kullanımını saptamak amacıyla Tsang ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin kuramsal çerçevesinin oluşturulmasında kullanılmıştır (2006).

Dil öğreniminde yaygın olarak gündeme gelmemiş olmasına karşın, etkili öğrenmeyi açıklamada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin bir arada ve etkileşimsel bir şekilde irdelenmesine olanak vermesi bakımından bu araştırmada öz düzenleme yapısının kullanımı yoluyla, yabancı dilde yazma sürecine farklı bir perspektiften bakmanın yararlı olabileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın öneminin iki farklı boyutta ele alınması gerekli görülmektedir. Öncelikle, bu çalışma bulgularından, yabancı dilde yazma alanında, başarı ile ilişkili olduğu düşünülen süreçlerin ve öğrenen davranış ve tutumlarının ortaya konması amacıyla yürütülmüş olan çalışmalara katkı sağlamada yararlanılabileceği düşünülmektedir. İngilizce'nin ana dil olarak konuşulmadığı ortamlar için bir yazma modeli geliştirebilmek amacıyla yürütülen bir dizi çalışma kapsamında ele alınmış olan bazı değişkenlerin öz düzenleme yapısı çerçevesinde, farklı bir ortamda test edilmesinin kuram gelişimi açısından bazı doğurgulara işaret edebileceği düşünülmektedir.

Ayrıca araştırmanın sonuçlarının yabancı dilde yazma alanında yürütülecek program geliştirme çalışmalarında yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgularının, öğrenme alanına duyarlı öz düzenleme becerilerinin tanımlanabilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Yazma becerilerinin edinimine katkı sağlayan öz düzenleme becerilerinin tanımlanması yoluyla öğretim programlarında yer verilecek kazanımlara ilişkin farklı bir bakış açısı geliştirmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Dahası, öz düzenleme süreç ve becerileri ile akademik yazma başarısı arasındaki ilişkinin ortaya konması yoluyla eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde ve öğrenme etkinliklerinin planlanmasında, öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi teşvik eden bazı yaklaşımların benimsenmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir. Son olarak Araştırma kapsamında üst biliş, bilişsel ve motivasyon stratejilerinin ölçülmesi için geliştirilen ölçeklerden, akademik yazma becerilerinin gelişimini hedefleyen öğretim programları kapsamında tanılayıcı amaçlar ile kullanılabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlılar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından görüşme formlarını ve sesli düşünme uygulamaları sırasında kullanılan araç ve gereçleri, yapısal özellikleri bakımından değerlendiren uzmanların görüşleri yeterlidir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını yanıtlayan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Nitel veri kaynağı olarak 2006-2007 öğretim yılı, Hacettepe, Gazi ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri, İngilizce dil bölümleri, 1. ve 2. sınıflarında okuyan 12 öğrenci ile, nicel veri kaynağı olarak da 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde ODTÜ Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü Lisans Programı, 1. sınıf öğrencileriyle,
2. Yöntem açısından, ilişkisel tarama modeli ile nitel araştırma yöntemlerinin bütünleştirilmesiyle oluşturulan “karma” araştırma deseniyle,
3. Konu alanı olarak İleri Yazma Becerileri Dersi ve bu dersin hedefleri arasında bulunan bilgilendirici yazma (Expository Writing) alanı ile,
4. Veri toplama aracı olarak; “Görüşme Formu”, “Eş zamanlı Sesli Aktarımlar”, “Gözlem Formu”, “Geriye Dönük Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Yazma Stratejileri Ölçeği” ve “Motivasyon Stratejileri Ölçeği” ile,
5. Dil yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde, öğrencilerin kayıtlı buldukları üniversitede uygulanmış olan dil yeterlik testinden aldıkları test puanları ile,
6. Öğrencilerin bilgilendirici yazma alanındaki başarı düzeylerinin belirlenmesinde, dersi veren öğretim görevlileri tarafından yürütülen sınavlar ve sene içi performanslarına ilişkin yapılmış olan değerlendirmeler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Bilgilendirici Yazma (Expository Writing) Okuyucuyu bir konu hakkında bilgilendirmek amacıyla, belli organizasyon örüntüleri çerçevesinde yapılandırılan kompozisyon türü.

Öz Düzenleyici Öğrenme (Self Regulated Learning) Belli bir alanda gerçekleşen öğrenmelerin veya herhangi bir öğrenme görevine ilişkin sergilenen performansın etkililiğini arttırabilmek amacıyla, öğrenenin strateji kullanımı yoluyla bilişsel ve motivasyon süreçlerini düzenleme yönündeki bilinçli çabaları.

Öz Düzenleme Yapısı Bu araştırma kapsamında öz düzenleme yapısı, öğrencilerin ileri yazma becerileri dersine yönelik çalışmalarını düzenlemede ve bir bilgilendirici yazma görevinin tamamlanması sürecinde bilişsel ve motivasyon süreçlerini yönetmede kullandıkları stratejilerdir.

Motivasyon Bu araştırma kapsamında motivasyon, öğrenenin güdülenmişlik düzeyini yansıtan bir durum olmanın yanı sıra, bu durumu meydana getiren süreçler bütünü olarak ele alınmıştır.

Güdülenme ve Güdüleme Bu çalışmada eylem ifadelerine karşılık “güdülenme” ve “güdüleme” sözcükleri kullanılmış ancak farklı kavramlara karşılık gelmeleri bakımından “motivasyon stratejileri”, “motivasyon inançları” ve “motivasyon süreçleri” gibi kavramlarında motivasyon sözcüğüne yer verilmiştir.

Bilişsel Süreçlerin Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler Bu araştırma kapsamında, ileri yazma becerileri dersi ve bilgilendirici yazma görevlerini yerine getirmede, sürecin daha etkili yönetilebilmesi ve performansta olumlu gelişmelerin sağlanabilmesi amacıyla, öğrenci tarafından kullanılan ve geliştirilen “Yazma Stratejileri Ölçeği” yoluyla ölçülen stratejiler.

Motivasyon Süreçlerinin Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler Bu araştırma kapsamında, ileri yazma becerileri dersi ve bilgilendirici yazma görevlerini yerine getirmede, sürecin daha etkili yönetilebilmesi ve performansta olumlu gelişmelerin sağlanabilmesi amacıyla, öğrenci tarafından motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan ve geliştirilen “Motivasyon Stratejileri Ölçeği” yoluyla ölçülen stratejiler.

Yazma alanı için öz düzenleme stratejileri Bu çalışma kapsamında, yazma performansının niteliğini arttırabilmek amacıyla, bilişsel ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan, yukarıda bahsi geçen “Yazma ve Motivasyon Stratejilerinin” bütünü.

1.7. Kısaltmalar

YPG (Yüksek Performans Grubu)

İleri yazma becerileri dersinde göstermiş oldukları performans ve yürütülen sesli düşünme uygulamaları sırasında yazmış oldukları kompozisyonların değerlendirilmesi sonucu katılımcıların 6sı “Yüksek Performans Grubu” öğrencisi olarak tanımlanmıştır.

DPG (Düşük Performans Grubu)

İleri yazma becerileri dersinde göstermiş oldukları performans ve yürütülen sesli düşünme uygulamaları sırasında yazmış oldukları kompozisyonların değerlendirilmesi sonucu katılımcıların 6sı “Düşük Performans Grubu” öğrencisi olarak tanımlanmıştır.

MSÖ (Motivasyon Stratejileri Ölçeği)

Öğrencilerin motivasyon süreçlerini düzenlemede kullandıkları stratejilerin saptanabilmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen ölçek.

YSÖ (Yazma Stratejileri Ölçeği)

Öğrencilerin bilişsel süreçlerini düzenlemede kullandıkları stratejilerin saptanabilmesi amacıyla araştırma kapsamında geliştirilen ölçek.

BÖLÜM II

ALANYAZIN TARAMASI

2. Öz Düzenleyici Öğrenme

1940lı yıllarda eğitim psikolojisine yön veren davranışçı yaklaşım öğrenmeyi açıklamada yetersiz kalmış, Gestalt kuramcılarının problem çözme alanındaki araştırmalarını, McClelland ve Atkinson'un motivasyona ilişkin çalışmalarını takip eden, algı, bellek ve bilişsel süreçlerin anlaşılmasına katkı sağlayan tüm çalışmalar, 1960 ve 70li yıllarda eğitim alanına damgasını vuracak olan bilişsel devrimin gerçekleşmesini sağlamıştır. Bilgiyi işleme kuramı yoluyla bilişsel süreç ve ürünlerin kavramsallaştırılabileceğine ilişkin genel kanıyı, zihinsel süreçlerin doğrudan veya dolaylı olarak incelenebileceği düşüncesi izlemiştir. Bu doğrultuda yürütülen araştırmalar bilişin, üst biliş yoluyla kontrol edilebildiğini ortaya koymuştur (Flavell, 1979; Pressley ve McCormick, 1995). "Üst biliş" kavramı çalışmalara yeni bir boyut kazandırmış, araştırmacılar "bilmeyi bilme" ve "öğrenme hakkında düşünme" gibi kavramları tartışmaya başlamışlardır. Öğrenenin, bilgiyi karmaşık şekillerde işleyerek öğrenme sürecine aktif bir biçimde katıldığı görüşü, beraberinde "öğrenme stratejileri" kavramını da gündeme getirmiştir. Akademik başarıyı açıklamada öğrenciler arasındaki farkların ortaya konabilmesinde dikkat çekici bir değişken olarak ortaya çıkan bilişsel ve üst biliş stratejileri pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu alanda yürütülen çalışmalar zaman içinde, motivasyon ve duyuşsal süreçleri göz ardı ederek üst biliş yapısının bütünüyle anlaşılabilmesinin mümkün olamayacağına işaret etmiştir. Bu görüş motivasyon araştırmalarını tetiklemiş, bilişsel motivasyon kuramları yoluyla, bilişsel süreçler ve motivasyon inançları arasındaki ilişkilerin ortaya konması yönünde önemli adımlar atılmıştır. Bu bağlamda gündeme gelen öz düzenleme kuramları yoluyla ise, bilişsel ve motivasyon süreçleri üzerinde kontrol sahibi olmanın etkili öğrenmelere yol açtığı vurgulanmıştır.

Kavramsal düzeyde farklı tanımlamalar olmakla birlikte, eğitimcilerin üzerinde uzlaştıkları bir konu, öz düzenleme yapısının karmaşık ve çok boyutlu olduğu,

dolayısıyla kestirme bir tanımının yapılamayacağıdır (Boeaerts ve Corno, 2005; Cleary ve Zimmerman, 2004; Butler, 2002; Boekaerts, 1997). Farklı öz düzenleme modelleri incelendiğinde, öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin betimsel düzeyde tanımlanmasında bir uzlaşma olduğu gözlenmektedir. Bu öğrenciler öğrenimlerini düzenlemede kendi bireysel kaynaklarına güvenirlere ve öğrenme sürecindeki güvenli ve inisiyatifli tavırları ile dikkat çekerler. Öz düzenleme becerilerine sahip olmayan, daha pasif akranlarından farklı olarak, gerek duydukları zaman bilgiye ulaşmada etkin bir rol üstlenirler. Kendilerini öz düzenleme becerilerine sahip olmayan öğrencilerden ayıran en önemli özelliklerinden biri, herhangi bir şeyi bilip bilemedikleri veya bir beceriye ne ölçüde sahip oldukları konusunda net bir fikre sahip olmalarıdır. Hedeflerine ulaşmada hangi bilişsel ve duyuşsal stratejileri etkili olarak kullanabilecekleri ve öğrenme görevini yerine getirmede yeterli kapasiteye, kaynaklara ve isteğe sahip olup olmadıklarının farkındadırlar. Öğrenme sırasında yetersiz öğretmenler, elverişsiz çalışma koşulları veya karmaşık öğrenme materyali ile karşılaştıkları zaman bile kendilerine duydukları güven ve farklı kaynaklara yönelebilmeleri sayesinde başarılı olmanın bir yolunu bulurlar. Öz düzenleyici öğrenenler, öğrenmeyi kontrol edilebilir sistematik bir süreç olarak görür ve başarı veya başarısızlıklarının sorumluluğunu alırlar. Bilişsel süreçlerinin yanı sıra duygularını ve davranış süreçlerini de optimum öğrenmelere yol açacak şekilde yönetebilirler (Boekaerts ve Corno, 2005; Boekaerts, 1997; Zimmerman, 2002, 1994; Pintrich, 2004). Montalvo ve Torres farklı modelleri inceledikleri çalışmalarında, öz düzenleme becerilerine sahip öğrencileri, bu becerilerden yoksun olan öğrencilerden ayıran 6 temel nokta üzerinde durmuşlardır (2004);

1. Etkili olarak kullandıkları bir bilişsel strateji repertuarına sahiptirler.
2. Bilişsel süreçlerini planlama, kontrol etme ve yönetme becerisine sahiptirler.
3. Öğrenme görevine ilişkin olumlu bir tutuma ve yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olmanın yanı sıra, motivasyon inanç ve süreçlerinin farkında olarak, öğrenme görevi ve ortamın gerekleri doğrultusunda bu süreçleri düzenleyebilme kapasitesine sahiptirler.
4. Verimli bir öğrenme ortamı yaratabilmek için ortamda varolan kaynakları ve zamanı etkili kullanabilme becerisine sahiptirler.

5. Sürece etkin katılım yoluyla, öğrenme ortam ve görevini kontrol etme ve gereksinimleri doğrultusunda düzenleyebilmede inisiyatif alırlar.
6. Odaklanabilmek veya dikkat dağıtabilecek uyarıcılara karşın çabanın sürdürülmesini sağlayabilmek için bir dizi stratejiyi etkin olarak kullanabilirler.

Öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerden yola çıkarak yapıyı betimsel düzeyde tanımlamada bir uzlaşma olmasına rağmen, araştırmacılar arasında sürecin işe vuruş bir şekilde tanımlanmasında farklı yaklaşımların benimsendiği dikkat çekmektedir (Montalvo ve Torres, 2004, Pintrich, 2004; Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 1994). Farklı paradigma ve eğitim yaklaşımlarının etkisiyle şekillenen araştırmalar, söz konusu yapının tanımlanmasında ve araştırma bulgularının açıklanmasında farklı boyutların ön plana çıkmasına neden olmuştur. Yapıyı anlamaya yönelik çalışmalara yön veren yaklaşımlar ve kuramlar arasında yapılandırmacılık, sosyal bilişsel kuram, bilginin işlenmesi kuramı, üst biliş kuramları ve Kuhl'un eylem kontrol kuramının (Action Control Theory) yanı sıra, bilişsel motivasyon kuramları da dikkat çekmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005; "Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Söz konusu kuram ve eğitim yaklaşımlarının etkisiyle, farklı araştırma gelenekleri doğrultusunda öz düzenlemeyi konu alan çalışmalar, yapının öğelerine farklı düzeyde vurgu yaparak farklı modellerin gelişimi için bir altyapı oluşturmuştur. Puustinen ve Pulkkinen, farklı öz düzenleme modellerine ilişkin yürütmüş oldukları taramada, yapılmış olan araştırmalar ve elde edilen ampirik veri doğrultusunda Boekaerts ve Neimivirta, Borkowski, Pintrich, Winne ve Zimmerman tarafından geliştirilmiş olan beş modelin ön plana çıktığını vurgulamışlardır (2001).

2.1. Öz Düzenleme Modelleri

2.1.a. Boekaerts'ın "Uyarlanabilir Öğrenme Modeli"

Boekaerts, bireyin, öğrenme durum ve görevine ilişkin yaptığı değerlendirmeler ve bu değerlendirmelere dayalı olarak geliştirdiği algılar doğrultusunda, belirlediği öğrenme hedeflerini merkeze alan "Uyarlanabilir Öğrenme Modeli (Adaptable Learning Model)" adını verdiği bir model geliştirmiştir (1997). Modele göre öğrenci, bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kaldığında, bu öğrenme görevini üstlenmesi durumunda ne tür kazanımlar elde edeceğine veya neler kaybedebileceğine ilişkin bazı değerlendirmeler yapar.

Sürekliliği olan bu risk analizi ışığında, öğrenme sürecini şekillendirecek algılar oluşur. Öğrenme ortamının doğal olup olmadığı, görevi üstlenmesinin egosu için bir tehdit oluşturup oluşturmayacağı, öğrenme görevinin gereklerini yerine getirebilmek için nelere ihtiyacı olduğu veya bireysel yeterliklerine ilişkin sorgulamalar değerlendirmelerin temelini oluşturur.

Söz konusu değerlendirmelerden yola çıkarak geliştirilen algılar, öğrencinin süreç boyunca takınacağı tutum ve davranışlarda belirleyici rol oynar. Modelin önemli bir varsayımı öğrencinin öğrenme sürecinde iki öncelliği olduğudur. Öğrenci, bir taraftan bilgi ve becerisini arttırmak isterken, bir taraftan da sürecin egosuna zarar vermeyecek bir biçimde ilerlemesini ister. Boekaerts'ın modelinde algılar, pozitif ve negatif olmak üzere kategorize edilmektedir. Pozitif algılar bilgi, beceri ve bireysel kaynakların artışına yol açarken negatif algılar egonun korunması amacı taşımaktadır.

Algıların şekillenmesinde üç bilgi kaynağına işaret edilmektedir. İlk kaynak, öğrenme durumu veya öğrenme ortamıdır. Öğrenci, öğrenme görevine, öğretmenin verdiği yönergelere, sınıf ortamının fiziksel ve sosyolojik dinamiklerine dayalı bazı algılar oluşturur. İkinci kaynak, öğrencinin konu alanına ilişkin sahip olduğu bilgi ve beceridir. Bu bilgi ve beceriler kavramsal ve işlemsel bilginin yanı sıra, konu alanı ile bağlantılı bilişsel ve üst biliş stratejilerini de kapsar. Son kaynak, öğrenenin öz-sistemi (self system) ile ilişkilidir. Bir öğrenme durumu ile karşılaşıldığında, belirlenen hedefler ve öğrenenin motivasyon inançları, öğrenme durumuna ilişkin yönlendirici algıların oluşumunda belirleyici rol oynar (Boekaerts ve Niemivirta, 2000: 428).

Bu üç kaynaktan gelen bilginin değerlendirilmesi sonucu öğrenen, bir risk analizi yapar, bazı öğrenme hedefleri belirler ve bir stratejik plan yapar. Öz düzenleme süreci ise bireyin bilgi ve becerisini arttırmaya yönelik belirlemiş olduğu hedefler ile egosunu koruyabilmek arasında denge kurma çabası olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir anlatımla, öğrenen, spesifik bir öğrenme görevine ilişkin kazançlarını ve kayıplarını hesaplayarak bir duruş sergiler. Farklı kaynaklardan gelen bilginin etkileşimi doğrultusunda her öğrenme görevi için geliştirilecek algıların farklı olması nedeniyle, benzer koşullar altında farklı öğrenciler farklı algılar geliştirebilir veya aynı öğrenci farklı koşullarda farklı algılar geliştirebilir.

Boekaerts ve Niemivirta bu modeli yakın zamanda daha da geliştirerek ve öz düzenlemenin, birbirini etkileyen farklı kontrol sistemlerinin etkisiyle şekillenen karmaşık bir yapı olduğunu vurgulamışlardır. Geliştirilmiş olan model yoluyla, öz

düzenlemenin alt boyutları olarak kabul görmesine rağmen çoğu araştırmada bağımsız olarak ele alınmış olan üst biliş, motivasyonun kontrolü, duyguların kontrolü ve eylem kontrolü boyutları arasındaki etkileşimin irdelenebilmesine olanak veren, bütüncül bir çerçeve ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Yürütülen çalışmaların büyük ölçüde üst bilişe odaklandığı, ancak tek bir kontrol sisteminden bahsetmenin doğru olmayacağı, yapının bütüncül olarak tanımlanabilmesi için öğrenenin üzerinde kontrol sahibi olmaya çalıştığı biliş, dikkat, motivasyon, duygular ve irade gibi farklı sistemlerin birbiriyle etkileşiminin incelenmesi gereği vurgulanmıştır (2000; 424).

2.1.b. Borkowski'nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Diğer bir öz düzenleme modeli, Borkowski'nin "Süreç Odaklı Üst Biliş Modelidir (Process-oriented Model of Metacognition)". Akademik başarıyı açıklamada strateji kullanımının etkili olduğu görüşünden hareketle, üst biliş süreçlerini ön plana çıkaran bu modeli yoluyla, öz düzenleme yapısı farklı bir bakış açısından ele alınmaktadır (Borkowski ve Thorpe, 1994: 53). Modele göre öz düzenleme, öğrenciye bir stratejinin öğretilmesi ile başlar. Söz konusu stratejinin etkin kullanımı, varolan strateji repertuarına eklenmesi, öğrenme görevlerinin yerine getirilmesi sırasında uygun olan stratejinin seçilebilmesi ve bu doğrultuda performansın izlenerek değerlendirilmesi yoluyla öz düzenleme gerçekleşir. Öğrencilerin strateji kullanımının yararlarına ilişkin geliştirdikleri farkındalık, öz yeterlik algılarında ve başarıya nasıl ulaştıklarına ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde olumlu bir etki yaratır ve bu şekilde strateji kullanımı ve motivasyon arasında bir bağ kurulmuş olur (Puustinen ve Pukkinen; 2001). Modelin merkezinde öğrenenin etkili strateji seçimleri ve kullanımı yatmakta, etkili bir strateji repertuarının oluşumunda, bağlamdan kaynaklı, ebeveynler, arkadaşlar ve öğrenme ortamlarının rolüne de işaret edilmektedir (Borkowski ve arkadaşları, 2000).

2.1.c. Winne ve Hadwin'in Öz Düzenleme Modeli

Strateji kullanımını merkeze alan diğer model kapsamında öz düzenleme, öğrenenin, sahip olduğu bilişsel stratejileri, öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda kullanabilmesini sağlayan ve üst biliş tarafından yönlendirilen davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Winne ve Perry, 2000: 536). Öğrenme görevinin tanımlanmasını gerektiren modelin ilk aşamasında öğrenen, öğrenme görevine ilişkin algılar geliştirir. Söz konusu algıların oluşmasında öğrenme görevinin gerekleri ve

bilişsel kaynakları olmak üzere iki bilgi kaynağı bulunmaktadır. Öğrenme görevinin gereklerine ilişkin geliştirilen algılar basit tanımlamalar olabileceği gibi, öğrenme ortamına ilişkin yapılan değerlendirmeler ile geçmişteki benzer öğrenme görevlerine ilişkin varolan deneyimlerin harmanlanması sonucu geliştirilen komplike anlayışlar da olabilir. Bilişsel kaynaklar ise, konu alanı, öğrenme görevi veya öğrenme görevi sırasında kullanılacak stratejilere ilişkin bilgi olabileceği gibi, öğreneni öğrenme görevini yerine getirmede güdüleyen faktörler veya duyuşsal durumu olabilir.

Tanımlama aşamasında kullanılan bilgi kaynaklarının çeşitliliği, birbiri ile olan etkileşimi ve üst bilişin devrede olması bu sürecinin oldukça karmaşık olabileceğine işaret eder. Örneğin, geçmiş yaşantılarına dayanarak okumakta olduğu bir metni anlayabilmesi için konu alanı bilgisine sahip olması gerektiğini düşünen bir öğrenci, üst biliş süreçlerini devreye sokarak, öğrenme görevinin koşullarını tanımlamakta ve görevi yerine getirme konusunda ne derece hazır olduğuna ilişkin bir yargıya varmaktadır. Dahası, öğrenme görevinin tanımlanması sırasında inançlarda değişiklikler olması söz konusudur. Örneğin, bir yazma görevini yerine getirirken planlama yapması gerekmediğini düşünen bir öğrenci, yönergedeki bir ifadeye dayanarak bu konudaki inançlarını değiştirebilir ve üst bilişi devreye sokarak öğrenme görevine ilişkin yeni bir tanım geliştirebilir. Sürecinin ikinci aşaması, hedeflerin belirlendiği ve bu hedeflere ulaşmada plan yapıldığı bir karar verme sürecidir. Bu süreç, ilk aşamada yapılan tanımlamalara dayalı olarak şekillenir. Bu aşamada, ortaya konan hedefler öğrenme sürecinin ve ürünün değerlendirileceği ölçütler grubu olarak da iş görür. Hedeflerin belirlenmesinin hemen ardından bu hedeflere ulaşmada kullanılacak stratejiler saptanır. İlk aşamada olduğu gibi, bu aşamada da, farklı bilgi kaynaklarına dayalı olarak süreç izlenir ve hedef seçimine yönelik bazı düzenlemeler yapılabilir. Üçüncü aşamada, strateji ve taktiklerin uygulanması söz konusudur. Stratejiler koşula dayalı bilgi (bir stratejinin uygunluğunun ölçüldüğü “şayetler”) ve bilişsel önermeleri (öyle ise...) kapsar. Koşula bağlı soğuk ve sıcak önermeler olmak üzere 2ye ayrılır. Soğuk önermeler bir stratejinin ne işe yaradığı ile ilgilidir, sıcak önermeler ise bir öğrenme görevine ilişkin öz yeterlik algıları, öğrenme çıktılarına ilişkin beklentiler ve benzeri motivasyon inançlarıdır. Modelin son aşamasında öğrenen, kontrol edebildiği ölçüde, çevresel veya bilişsel şartları yeniden yapılandırarak veya kullanılan ancak çok yararlı bulunmayan taktik ve stratejilerde gerekli değişiklikleri yaparak bazı düzenlemeler gerçekleştirir.

Model doğrusal görünmekle birlikte, aşamalar arası etkileşimler olduğuna dikkat çekilmektedir (Winne ve Perry, 2000; 537). Örneğin, her hangi bir aşamada ortaya

konan bilgi, üst biliş tarafından izlenir ve ilk aşamada belirlenmiş olan hedeflere ulaşamaması durumunda bu aşamaya geri dönüşler olabilir. Winne ve Hadwin'in modelinde üst biliş yoluyla öğrenmenin izlenmesi, öz düzenlemenin gerçekleşebilmesi açısından hayati bir rol üstlenmektedir. Üst biliş yoluyla bilişsel süreçlere dair herhangi bir değerlendirmenin yapılmaması durumunda öz düzenlemenin dayandırılabilceği bir standardın varlığından bahsetmenin mümkün olamayacağı varsayılmaktadır.

2.1.d. Pintrich'in Öz Düzenleme Modeli

Bir diğer öz düzenleme modeli, Pintrich'in sosyal bilişsel kurama dayalı modelidir. Bu modelde Pintrich biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört farklı alanda öz düzenlemeyi meydana getiren süreçleri sınıflandırmış ve analiz etmiştir. Her bir alan, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme olmak üzere dört ayrı aşamadan oluşmaktadır. Diğer bir anlatımla öğrenen, bilişsel ve motivasyon süreçleri, davranışları ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama yönelik planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme yoluyla öz düzenleme gerçekleştirir (2000: 452). Modelde vurgulanan planlama, izleme, kontrol etme ve değerlendirme aşamalarının, öğrenme görevini yerine getirmede öğrenenin geçirdiği temel aşamalar olduğu, ancak bu dört aşama arasındaki çift yönlü ilişkiler nedeniyle belli bir sıradan söz etmenin mümkün olamayacağı belirtilmektedir. Pintrich her öğrenme görevinin öz düzenleme gerektirmediği, görevin doğası ve öğrenenin geçmiş yaşantılarına bağlı olarak bazen stratejik planlama, kontrol veya değerlendirmeye gerek duyulmayabileceği, bazı öğrenmelerin ise otomatik olarak gerçekleşebileceğini belirtmiştir (Pintrich, 2004; 2000: 452; Puustinen ve Pulkinen, 2001; Montalvo ve Torres: 2004).

Pintrich'in modeli, biliş, motivasyon, davranış ve çevre olmak üzere dört ayrı alanda öz düzenlemenin gerçekleştiğini vurgulaması bakımından önemlidir. Bilişin düzenlenmesi aşamasında öğrenen planlama yapar, bilişsel süreçlerini izler, değerlendirir ve yargıları sonucunda tepkide bulunur. Bilişin düzenlenmesi hedef belirleme, ön öğrenmelerin ve yürütücü biliş bilgisinin etkin hale getirilmesi ile başlar. Planlama aşamasında belirlenen öğrenme hedefleri, performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında da ölçütler grubu olarak iş görür. Bu hedefler öğrenme süreci veya performansla ilişkin yapılan değerlendirmeler doğrultusunda değişikliğe uğrayabilir. Bilişin düzenlenmesi sürecinde öğrenen, ön öğrenmelerini de harekete geçirir. Konu alanı ile ilgili var olan bilgi, otomatik olarak aktive olabileceği gibi, "bu konu hakkında neler biliyorum?"

şeklindeki sorular yoluyla denetimli bir sorgulama süreci de yaşanabilir. Bilişsel süreçlerin düzenlenmesi, kuşkusuz üst bilişin etkin hale getirilmesini de getirir. Stratejik planlamanın yapıldığı ilk aşamada öğrenen, kendine gerekli olabilecek bilişsel stratejiler ile ilgili bilgiyi etkin hale getirir.

Bilişsel planlamanın ardından bilişsel süreçlerin izlenmesi aşaması gelir. Bu süreç, daha çok üst biliş olarak tanımlanmıştır. Bilişin izlenmesini takip eden, bilişsel kontrol ve düzenleme adının verildiği aşama, öğrenenin bilişsel süreçlerinin etkililiğini arttırabilmek için bazı düzenlemeler yapmasını gerektirir. Bilişin kontrolü veya denetlenmesi ile ilgili etkinlikler, üst biliş etkinlikleri olarak anılmakta ve strateji kullanımına işaret etmektedir. Bu aşamada öğrenen, belirlemiş olduğu hedefler ve performans arasında bir fark olup olmadığı yönündeki değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yapar. Temelde, bilişin kontrolü ve düzenlenmesi, öğrenme alanına özgü bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirir. Bilişin düzenlenmesinin son aşamasında öğrenen, başta belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda performansını değerlendirir ve ileride de çalışmalarını etkileme olasılığı olan bazı anlamlandırmalar yapar. Pintrich'in modelinde bilişin düzenlenmesi farklı aşamalarda ele alınmakta, ancak süreçler arasındaki etkileşim vurgulanmaktadır (2000: 456).

Pintrich modelinde motivasyon inanç ve süreçlerinin düzenlenmesini de, planlama, izleme, kontrol ve değerlendirme aşamalarında ele almıştır. Motivasyona ilişkin planlama yapmak, öğrenenin alana ve öğrenme görevine ilişkin öz yeterlik algılarını harekete geçirmesini, öğrenme görevinin kendisi açısından ne anlam ifade ettiğini ve ne ölçüde değer taşıdığına ilişkin değerlendirmeler yapmasını gerektirir. Örneğin, geçmiş yaşantılarından hareketle, öğrenme görevinin güçlüğüne ilişkin yorum yapan bir öğrenci, yeterliklerine ilişkin algıları doğrultusunda motivasyonunun düzenlenmesine yönelik ilk adımı atmıştır. Motivasyonun düzenlenmesi, öğrenenin, algı ve inanç sistemlerini bilinçli olarak izlemesini gerektirir. Bu yönde çaba gösteren öğrencilerin ise strateji kullanmaları söz konusudur. Örneğin düşük öz yeterlik algısına sahip bir öğrencinin kendine olan güvenini arttırmaya yönelik bireysel telkinde bulunması, motivasyon stratejilerinden yararlanmakta olduğuna işaret eder. Motivasyonun düzenlenmesinin son aşamasında öğrenen, öğrenme görevi sırasında geçirdiği duyuşsal süreçleri değerlendirir. Bu değerlendirmelerin gelecekteki öğrenme görevleri için sergilenecek tutumlarda etkili olduğu vurgulanmaktadır (Pintrich, 2000;466).

Modelde bilişin ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra bireyin davranışlarını düzenleme çabaları üzerinde de durulmaktadır. Bu bağlamda modelde ön plana çıkan büyük ölçüde zamanın ve çabanın düzenlenmesidir. Bir öğrenme görevi ile karşı karşıya kalan bir öğrenci, söz konusu görevi tamamlayabilmek için ne kadar zamana gereksinim duyduğu veya ne kadar çaba sarf etmesi gerektiği yönünde bir planlama yaparak, süreç boyunca kendini izler ve gerektiğinde zamanın ve bireysel çabanın etkin kullanımını sağlayabilmek amacıyla bazı önlemler alır. Öğrenen, yapmış olduğu değerlendirmeler sonucunda, yardım alma, çabayı arttırma, azaltma veya vazgeçme doğrultusunda bir karar alabilir. Nihai yargılar ise, gelecekte karşılaşılan benzer öğrenme görevlerinin yürütülmesinde belirleyicidir.

Pintrich, öğrenmenin gerçekleştiği ortamının izlenerek, gereksinimler doğrultusunda gerekli değişikliklerin yapılması konusundaki çabaları da, öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak ele almıştır. Sınıf ortamında kabul gören davranış örüntüleri, sınıf dinamikleri ve atmosferine ilişkin algılar ve öğrenme görevi hakkındaki duygu ve düşünceler, öğrenme ortamına ilişkin yürütülecek öz düzenleme etkinliklerinin çıkış noktası olarak kabul edilir. Modele göre başarılı olmanın şartlarından biri, öğrencilerin öğrenme ortamından kaynaklı fırsatların ve sınırlamaların farkında olarak, öğrenme hedeflerine ulaşmada veya öğrenme görevini tamamlamada gereksinimleri doğrultusunda kontrol sistemlerini hayata geçirebilmeleridir. Ancak ortamın ve öğrenme görevinin düzenlenebilmesi güç olabilir, çünkü öğrenenin her durumda öğrenme ortamını kontrol edebilmesi mümkün olmayabilir. Özellikle öğretmen merkezli sınıf ortamlarının, optimum öğrenmelere yol açacak şekilde düzenlemeler yapılmasına engel olduğu görüşü model çerçevesinde vurgulanmaktadır (Pintrich, 2000; 469).

2.1.e. Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli

Zimmerman, Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirdiği modelinde öz düzenlemeyi, bireysel hedeflerine ulaşmada, öğrenenin duygu, düşünce ve davranışlarını planlaması ve döngüsel bir süreçte, gerektiğinde bazı düzenlemeler yapması olarak tanımlamaktadır (2000; 13). Bu tanıma göre, spesifik bir öğrenme görevine ilişkin bireysel inanç sistemlerinin etkisiyle şekillenen gözlenemeyen örtük süreçlerin ve davranışların birbiriyle etkileşimi sonucu gerçekleşen öz düzenleme, zihinsel bir yetenek veya akademik bir beceri değil, öğrenenin bilişsel yeterliklerini akademik becerilere dönüştürdüğü ve kendi yönettiği bir süreçtir (Zimmerman, 2002).

Öz düzenlemeyi, sabit bir kişilik özelliği olarak ele alan bazı tanımlardan ayıran bu sosyal bilişsel bakış açısı, aynı bireyin, neden farklı durumlarda farklı derecede öz düzenleme gerçekleştirdiğini açıklamaktadır. Bu paralelde “öğrenme”, öğrencinin pasif bir şekilde “öğretim” sonucu başına gelenleri kabullendiği bir durum değil, insiyatif olarak yönlendirdiği bir süreçtir. Bu süreç öğrenenin bireysel hedefler belirlemesini; bu hedefleri gerçekleştirebilmek için öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanmasını; performansını izlemesini; hedeflere ulaşmada fiziksel ve sosyal çevreyi yapılandırmasını; zamanı etkili kullanmasını; işe koşulan yöntem ve teknikleri değerlendirmesini ve sonuçları irdeleyerek gelecekte benzer durumlarda izleyeceği yolu belirlemesini gerektirir (Schunk ve Zimmerman 1994: 309).

Zimmerman'ın modelinde davranışın, çevrenin ve örtük bireysel süreçlerin düzenlenmesi söz konusudur. (Zimmerman, 2000: 15; 1994: 7). Ayrıca, model kapsamında önemli bir yere sahip olan bireyin inanç sistemleri, ile öz düzenleme arasında çift yönlü ilişkilere işaret edilmektedir. Bu bağlamda öğrenenin öz yeterlik algılarının veya iç motivasyonunun, öz düzenleme üzerinde etkili olduğu, buna karşılık öğrenme süreci boyunca kendini izleyen ve değerlendiren bireyin, tatmin edici sonuçlar elde etmesi durumunda motivasyonun arttığı ve öğrenme yöntemlerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Performanslarında az da olsa gelişme fark eden öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, öz yeterlik algılarında olumlu bir gelişme olduğu yürütülen çalışmalar ile ortaya konmuştur (Akt: Zimmerman 2002). Zimmerman, öğrenenin motivasyon durumunun öğrenme görevinden kaynaklanmadığını, öğrenenin kendine dair inançları üzerinde etkili olan öz düzenleme süreçlerinin etkisiyle şekillendiğini ileri sürmektedir. Yüksek bir öz yeterlik algısına ve farklı durum ve gereksinimlere uyarlayabildiği bir strateji repertuarına sahip olan bir öğrencinin, hem akademik olarak başarılı olma hem de geleceğe daha olumlu bakma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (2002).

Modelde öz düzenlemenin döngüsel bir doğası olduğu üzerinde durulmuştur; öğrenme yaşantısından elde edilen geri bildirim sonraki öğrenme yaşantılarını etkilediği belirtilmiştir. Geçmiş yaşantıların, sonraki öğrenme görevlerine ilişkin hedeflerin belirlenmesi, duyuşsal bir tavrın geliştirilmesi, strateji seçimi, göreve ayrılacak zaman ve harcanacak çabanın belirlenmesi gibi pek çok süreci etkilediği varsayılmaktadır.

Zimmerman'ın öz düzenleme modeli, hazırlık, performans ve bireysel yansıma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Hazırlık aşaması, iki farklı sürece işaret eder.

Öğrenme görevinin analizine ilişkin süreçler öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve stratejik planlamanın yapılmasını gerektirir. Bu tür bir hazırlık döneminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Zimmerman, 2000: 17). Hazırlık safhası kapsamındaki diğer süreçler *motivasyon süreçleridir*. Motivasyon, öz yeterlik inançları, kazanımlara dair beklentiler, içten gelen motivasyon, öğrenme görevine biçilen değer ve hedef eğilimleriyle şekillenir. Bir öğrenme görevini yerine getirebilmede gerekli gördüğü alt yapıya sahip olduğunu düşünen kişinin, daha yüksek bir motivasyon sergilediği, benzer şekilde, öğrenme kazanımlarının değerli bulunması durumunda öz düzenlemenin niteliğinde olumlu değişiklikler olduğu araştırmalarca ortaya konmuştur (Bandura, 1997; Schunk, 1999; 1990).

İradenin ön plana çıktığı performans safhası iki süreci kapsamaktadır, *bireysel kontrol ve izleme*. Seçilen stratejilerin kullanımı, öğrenenin, öğrenme görevine odaklanabilmesine ve çabalarını en iyi şekilde yönetebilmesine yardımcı olan süreçler, kontrol süreçlerine örnektir. Bu aşamada öğrenme görevi, işe koşulan stratejiler yoluyla öğrenenin başa çıkabileceği birimlere ayrılarak, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır. İlginin öğrenme görevi üzerinde odaklanabilmesi için dış uyarıcılardan kaçınma veya öğrenmeyi etkili kılmada bellek stratejilerinin kullanımı bu süreçteki etkinliklere örnektir. İzleme aşamasında öğrenen, bilişsel ve duyuşsal süreçlerini ve davranışlarını izler. Yalnızken daha az hata yaptığından şüphelenen bir öğrencinin bu hipotezi test etmesi veya İngilizce bir paragraf yazarken yaptığı yazım hatalarını sayması bilişsel süreçlerin izlenmesine örnektir.

Modelin son safhası olan bireysel yansıma, *yargıya varma ve tepki verme* süreçlerinden oluşur. Yargıya varma aşamasında öğrenen, performansını değerlendirir ve öğrenme görevinin sonuçlarına ilişkin nedenleri irdeler. Bu aşamada performans bir ölçüte dayalı olarak değerlendirilir. Bu ölçüt öğrenenin önceki performansı olabileceği gibi, öğretmen veya bir başkası tarafından belirlenmiş olan bir standartlar kümesi de olabilir. Bu aşamada öğrenen başarı veya başarısızlıklarının nedenlerini sorgular. Başarısızlıkların yetenek gibi sabit bir değişkene bağlanmasının öz düzenlemeyi olumsuz etkilediği, çaba eksikliği veya yanlış çalışma alışkanlıkları gibi kontrol edilebilir değişkenlere bağlanmasının ise öz düzenlemeyi olumlu etkilediği gözlenmiştir (Zimmerman ve Kitsantas, 1997; Schunk, 1990). Tepkide bulunma doyum ile ilişkilidir. Performansa ilişkin olumlu algılar ve doyum motivasyonu arttırarak ileriki öğrenmeler için olumlu duyuşsal bir zemin hazırlar. Performanstan memnun olunmadığı durumlarda ise motivasyonda düşüş gözlenir (Schunk, 2001; 1990). Bu durum ise

akademik benliği korumak amacıyla defansif tepkilerin oluşmasına neden olabilir. Bu durumda öğrenen, performans sergilemekten kaçınabilir. Başarılı olamayacağına dair bir inancı olan öğrenci, verilen bir ödevi yapmamayı veya bir sınava girmemeyi tercih edebilir. Bunun tam aksinin yaşandığı durumlar da söz konusudur. Performansından memnun kalmayan bir öğrenci kendine yeni bir yol çizebilir. Diğer bir anlatımla, etkili olmadığına inandığı bir öğrenme stratejisinin yerine yenisini benimseyebilir veya ortamda olumsuz etkisi olduğunu düşündüğü bir uyarıcıdan kurtulma yoluna gidilir.

Son safhada yapılan değerlendirmeler ve performansa ve öğrenme sürecine ilişkin varılan sonuçların gelecekteki performans üzerindeki etkisi, öz düzenlemenin döngüsel doğasına işaret etmektedir. Değerlendirme sonucu etkili olmadığı düşünülen bir strateji bir sonraki öğrenme görevine hazırlık aşamasında bir başkası ile değiştirilebilir. Yine benzer bir şekilde başarısızlık hissi öz yeterlik inançlarında bir düşüşe, dolayısıyla da bir sonraki öğrenme görevinde, motivasyonda azalmaya neden olabilir. Modelin döngüsel doğası, yapılan araştırmalar ile de desteklenmiştir. Bu bağlamda modeli oluşturan üç aşama arasında güçlü ilişkiler olduğu saptanmıştır. Örneğin, hazırlık safhasında hedef belirleyen öğrencilerin performanslarını izlemeye daha meyilli oldukları, bunun sonucunda daha başarılı oldukları ve olumlu öz yeterlik algıları geliştirdikleri saptanmıştır (Zimmerman 2002).

2.1.f. Öz Düzenleme Modellerinin Karşılaştırılması

Puustinen ve Pulkinen çalışmalarında başlıca öz düzenleme modellerini kuramsal altyapı, vurgu yapılan boyutlar, tanımlama ve araştırma gelenekleri olmak üzere dört ölçüte göre karşılaştırılmış ve bazı farklılıklara işaret etmişlerdir (2001). Öncelikle, farklı eğitim kuram veya yaklaşımlarından esinlenilmiş olan modellerde, yapının farklı boyutlarına vurgu yapılmış olduğu belirtilmiştir. Kuhl'un eylem kontrol kuramına dayalı olarak Corno, öz düzenleme yapısı kapsamında etkili çalışma alışkanlıklarını ve iradenin kontrolünü (volition) ön plana çıkarırken (Corno, 1994: 229), Winne, modelinde bilişsel süreçler ve bu süreçlerin düzenlenmesini gerektiren üst bilişsel vurgu yapmıştır (2000: 533). Winne'nin modeli ile paralellikler gösteren Borkowski'nin "Sürece dayalı Üst Biliş Modeli", öz düzenleme becerisini büyük ölçüde üst bilişsel süreçleri ile eşdeğer görmekte ve aşamalı bir şekilde gelişim gösteren strateji kullanımının izlenmesi ve düzenlenmesinin motivasyon üzerinde olumlu etkileri olacağı, bunun sonucu olarak da öz düzenleme becerilerinin gelişeceği varsayımına dayanmaktadır (Borkowski ve

arkadaşları, 2000). Sosyal bilişsel bir bakış açısını yansıtan ve kapsamına motivasyon süreçlerini dahil etmesiyle dikkat çeken Pintrich'in modeli (2000: 452), ile yapının döngüsel doğasına ve yapıyı meydana getiren örtük, davranışa dayalı ve ortamdaki kaynaklı süreçler arası etkileşimi vurgulayan Zimmerman'ın modeli arasındaki paralelliklere dikkat çekilmektedir (2000: 13; 2002).

İkinci olarak, öz düzenleme yapısının tanımlanmasında ve yürütülmüş olan araştırmaların desenlenmesinde bazı farklı yaklaşımların benimsendiğine dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda iki farklı tanıma dikkati çekilmektedir. Boekaerts, Pintrich ve Zimmerman, hedef odaklı bir tanım benimserken, Borkowski ve Winne bilişsel stratejilerin etkin kullanımına yol açacak şekilde üst biliş etkinlikleri tarafından yönetilen bir sürece vurgu yapmışlardır. Yürütülmüş araştırmalarda da, motivasyon odaklı ve strateji odaklı olmak üzere iki farklı yönelim ön plana çıkmaktadır. Boekaerts ve Pintrich'in yapmış oldukları araştırmalar motivasyon odaklı olup, bu araştırmalarda akademik başarı ile motivasyon arasındaki ilişkiler irdelenmiş ve geliştirilen ölçek yoluyla (Duncan ve McKeachie, 2005), öğrenme üzerinde etkili olan motivasyon ve bilişsel etkenlerin ortaya konması amaçlanmıştır. Borkowski ve Winne ise strateji odaklı bir yaklaşım benimseyerek strateji öğretiminin ve strateji kullanımının etkililiğini sorgulamaya yönelik araştırmalara ağırlık vermişlerdir (Puustinen ve Pulkkinen; 2001).

Öne çıkan modeller öz düzenlemeye ilişkin farklı tanımlar ortaya koymakla, farklı araştırma yaklaşımları benimsemekle veya üst biliş, bilişsel stratejiler, motivasyon süreçleri, öz yeterlik algıları veya iradenin kontrolü gibi yapının alt boyutlarına farklı derecelerde vurgu yapmakla birlikte, ayrıntılı olarak incelendiğinde modeller arası farkların bulanıklaştığı görülmektedir. Dahası, son yıllarda yapılan araştırmalar farklılıklardan çok, modeller arası bazı ortak özelliklerin ve varsayımların varlığına dikkat çekmektedir (Boekaerts ve Como, 2005; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Öncelikle, tüm modeller öğrenenin öğrenme sürecinde etkin bir rol üstlendiği varsayımına dayanmaktadır. Tüm modellerin ortak çıkış noktası, öğrenenin, bilginin ve anlamın etkin bir yapılandırıcısı olduğudur. Bu doğrultuda öğrenen, çevresel uyarıcılar, duyuşsal durumu ve kendi bilişsel şemalarına dayalı olarak bilgiyi etkin olarak yapılandırır. Modellerde ön plana çıkan bireysel hedeflerin belirlenmesi, bilinçli strateji kullanımı, bireysel değerlendirmelere dayalı döngüsel geri bildirim, kaynakların etkili

kullanımı gibi boyutlar, öğrenenin etkin olarak bilgiyi yapılandırmada çaba gösterdiği varsayımına dayalı olarak anlam kazanmaktadır.

Yapılandırmacı bakış açısına paralel olacak şekilde, modeller arası benimsenen diğer bir ortak varsayım da, öğrenenin kendi öğreniminin farklı aşamalarını kontrol edebilme potansiyelidir (Pintrich, 2004). Öz düzenleme, herhangi bir alan veya beceri hakkında çok ayrıntılı bilgi sahibi olmanın ötesinde, söz konusu bilişsel birikimin etkili bir şekilde uygulamaya yansımaya olanak sağlayacak şekilde, öğrenmeyi etkileyen içsel ve dışsal süreçlere ilişkin bireysel farkındalık ve kontrol becerisini de kapsamaktadır. Öğrenme süreci boyunca öğrenenin, kendi bilişsel, motivasyon ve davranış süreçlerinin yanı sıra, içinde bulunduğu ortamı da izleyebilme ve farklı derecelerde kontrol edebilme potansiyeli öz düzenleme modellerinin temel dayanaklarından biri olarak kabul edilmektedir. 1970lerde Flavell'in üst biliş kuramlarının etkisiyle şekillenmeye başlayan öz düzenleme yapısı, son yıllarda yürütülmüş olan çalışmaların ışığında, öğrenenin bilişsel ve motivasyon süreçlerini, öğrenmeye dair çabasını ve öğrenme ortamının özelliklerini izleyebilme, değerlendirebilme ve optimum öğrenmeye yol açacak şekilde düzenleyebilme becerisine sahip olduğunun altını çizmektedir (Boekearts ve Corno, 2005; Wolters, 2003, 1999; McCann, Garcia ve Teresa, 1999).

Diğer bir ortak varsayım, öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerin dayandırıldığı bir ölçütler grubunun varlığıdır. Öz düzenleme ile ilişkilendirilen öğrenme, en genel şekliyle, öğrenenin kendine öğrenme hedefleri belirlediği, performansını izlediği ve bu hedeflere ulaşmada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, davranışlarını düzenleme yönündeki çabalarına işaret eden bir süreçtir. Bu yaklaşım, öğrenenin belirlediği hedefler veya standartlar ile bu standartlara ulaşmada işe koştığı stratejiler arasında karmaşık bir ilişki olduğunu varsayar. Modellerde, öğrencilerin esnek bir şekilde, farklı ortamlarda, farklı şekillerde, farklı hedef-strateji kombinasyonlarını tercih edebildikleri vurgulanmaktadır. Ancak öğrenme sürecinin ilk evrelerinde belirlenen bu standartlar kümesi sabit veya değişmez değildir. Süreç boyunca, bu standartlar kümesi, alınan geri bildirim ve yapılan değerlendirmeler ışığında değişikliğe uğrayabilir. Motivasyon durumundaki bir değişiklik, bilişsel yeterlikler veya kullanmayı planlamış olduğu kaynaklarda bir daralma durumunda standartlar kümesinde bir düzenleme olabilir (Pintrich, 2004).

Öğrencilerin farklı durum ve alanlarda farklı düzeylerde öz düzenleme gerçekleştirmelerinin nedeni olarak da görülen, yapının farklı, ancak birbiriyle etkileşimli

süreçlerden oluştuğu görüşü, öne çıkan tüm öz düzenleme modellerin ortak varsayımlarından bir diğeridir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001; Zimmerman, 2000:14). Öz düzenleme, günümüzde, daha çok öğrenmenin meydana geldiği ortamların etkisiyle şekillenen dinamik bir süreçler bütünü olarak görülmektedir (Boekaerts ve Corno, 2005). Özellikle sosyal bilişsel kurama dayalı olarak geliştirilmiş modellerde öz düzenleme, bireyin öğrenme görevi ve ortamın gerekleri doğrultusunda benimsediği süreçlerin bütünü olarak ele alınmaktadır (Zimmerman, 1994, 2002; Pintrich, 2004). Farklı terminolojiye rağmen, tüm modeller, öz düzenlemenin belli aşamalardan oluştuğu görüşünde birleşmektedir. Bazı modellerde bu aşamalar kendi içinde daha küçük birimlere ayrılmakla birlikte, tüm modellerde planlamayı takip eden bir performans ve bir değerlendirme aşamasının varlığı dikkat çekmektedir. Daha ayrıntılı incelendiğinde bu aşamaların kapsam açısından da benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Tüm modellerde, hazırlık aşamasının öğrenme görevinin analiz edilmesini, planlamayı ve hedef belirlemeyi kapsadığı ve bu süreçlerin bireyin öğrenme görevine, ortama ve kendine ilişkin algılarının yanı sıra motivasyon inançlarının etkisiyle şekillendiği belirtilmektedir. Performans aşaması da benzer şekilde tüm modellerde alana özgü bilişsel stratejilerin kullanımı ve bu süreçlerin izlenmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Son aşama ise tüm modellerde çıktılarının değerlendirildiği ve gelecekteki benzer öğrenme görevleri için bir duruşun oluştuğu aşamadır. Özetle, tüm modeller, öz düzenleme yapısını farklı süreçlerin bir bütünü olarak ele almakta ve yapının geri bildirim dayalı döngüsel doğasına vurgu yapmaktadır (Puustinen ve Pulkkinen, 2001). Ayrıca, bu temel süreçlerin, öğrenme sırasında hayata geçiriliş şekli ve etkililik derecesinin, öğrenme düzeyinde farklılıklara yol açtığı üzerinde uzlaşma bulunmaktadır (Zimmerman, 2002; Schunk ve Zimmerman, 1994).

Son olarak tüm modellerde bireyin demografik ve kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerinde doğrudan etkili olamayacağı vurgulanmaktadır. Buna karşın akademik başarı üzerinde etkili olduğu kabul edilen öz düzenleme, öğrenenin, öğrenme sırasında geçirdiği motivasyon ve bilişsel süreçler ile birey ve ortamdan kaynaklı değişkenler arasındaki çift yönlü ve karmaşık ilişkilere işaret eder. Farklı modeller, motivasyon, biliş veya ortamdan kaynaklı değişkenler gibi yapının farklı boyutlarına farklı derecede vurgu yapmakla birlikte, yapıyı anlamada bu boyutları birbirinden ayrı olarak düşünmenin mümkün olamayacağı konusunda birleşmektedirler (Pintrich, 2004). Tüm modellerde yapının işe vuruk tanımlanmasında ortaya çıkan boyutlar aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- bireysel öğrenme tercihleri ve çalışılan konu alanı ile uyumlu bilişsel stratejiler repertuarı,
- öğrenme hedeflerine ulaşmada bilişsel süreçleri planlayabilme, izleyebilme ve değerlendirebilme becerisi,
- yüksek öz yeterlik inançlarının yanı sıra, motivasyonu korumada içsel süreçleri kontrol edebilme becerisi,
- ortamını ve çalışma koşullarını kendi gereksinimleri ve öğrenme görevinin gerekleri doğrultusunda düzenleyerek öğrenmeye elverişli hale getirebilme becerisi.

Özetle, tüm modellerde öğrenenin belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, davranışlarını ve öğrenme üzerinde etkili olabilecek çevresel koşulları izlediği ve düzenlediği varsayılmaktadır. Dahası, Öz düzenleme becerilerinden bütünüyle yoksun olunamayacağı, ancak bireylerin sahip olduğu öz düzenlemenin etkililiğini açıklamada bu yapıyı meydana getiren süreçlerin, nitelik ve nicelik açısından belirleyici olduğu düşünülmektedir.

2.1.g. Yeni Yönelimler

Öz düzenleme yapısına ilişkin yürütülmüş erken dönem araştırmalar ile günümüzde yürütülen çalışmalar karşılaştırıldığında bazı farklar göze çarpmaktadır. Öncelikle, erken dönem araştırmalarda öz düzenleme, farklı alan ve bağlamlara transfer edilebilen oldukça kalıcı bir kişilik özelliği veya eğilim olarak değerlendirilmiş, ölçekler ve yapılandırılmış görüşme formları yoluyla bilişsel ve üst biliş strateji kullanımına yönelik örüntülerin saptanmasını amaçlayan çalışmalara ağırlık verilmiştir (Boekaerts ve Corno, 2005). Bu çalışmalar, önem arz eden değişkenlerin kontrol altına alınması koşulunda, öz düzenleme yapısının bağlamdan bağımsız olarak ölçülebileceği ve durumlar arası genellemelerin yapılabileceği varsayımına dayalı olarak yürütülmüştür. 1990'lara gelindiğinde, özellikle de sosyal bilişsel kurama dayalı modellerin ön plana çıkmasıyla, bağlamın öz düzenleme süreçleri üzerindeki etkilerinin göz ardı edilmesinin, bulguların geçerliğini etkileyeceği görüşü önem kazanmış, bu doğrultuda ölçümler bağlama duyarlı hale getirilerek, farklı öğrenme alanlarını hedef alan ölçümlere ağırlık verilmiştir (Boekaerts ve Corno, 2005; Pintrich; 2002; Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1997). Diğer bir anlatımla, durumlar arası genellemelere dayalı

ölçümler yerini, bağlama duyarlı, spesifik öğrenme alanlarına ve görevlerine yönelik ölçümlere bırakmıştır. Bu çalışmaların başında, sosyal bilişsel kurama dayalı olarak, Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenme için Motivasyon Stratejileri Ölçeği” (Motivated Strategies for Learning Questionnaire / MSLQ) gelmektedir. Pintrich ve arkadaşları söz konusu ölçekte bir dersi analiz birimi olarak almışlardır. MSLQ, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin kullanımında bağlamın belirleyici olduğu, farklı öğrenme alan ve görevlerinin ise farklı stratejilerin kullanımını gerektirdiği görüşüne dayalı olarak geliştirilmiştir ve bu yaklaşımı ile pek çok strateji envanterinden ayrılmaktadır (Garcia, Duncan ve McKeachie, 2005).

İkinci olarak, öğrenme stratejileri ve üst bilişe vurgu yapmak yoluyla bilişsel süreçlerin düzenlenmesini ön plana çıkaran araştırmaların, yerini motivasyonun düzenlenmesi ve etkili çalışma alışkanlıkları gibi farklı boyutları ön plana çıkaran çalışmalara bıraktıkları dikkati çekmektedir. 1990lı yıllara gelindiğinde, öz düzenlemeye ilişkin yürütülmüş olan çalışmaların pek çoğunun üst biliş ve bilişsel stratejilerin öğrenme üzerindeki etkilerine odaklandığı, yapının diğer boyutu olan motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinin ihmal edilmiş olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır (McCann ve Turner, 2004; McCann, Erin ve Garcia, 1999; Gonzales ve Dawson, 2005; Wolters, 1998, 1999, 2003). Bu doğrultuda ilk olarak, iradenin kontrolü ve etkili çalışma alışkanlıklarının, özellikle de uzun süreli çaba gerektiren görevlerde, öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin saptanmasına yönelik bazı çalışmalar yürütülmüştür. Bu bağlamda Kuhl, öğrenenin öğrenme çabaları üzerinde etkin kontrolünü kavramsallaştıran “Eylem Kontrolü (Action Control)” adını verdiği bir model geliştirmiştir (1985). Corno ve Kanfer ise, Kuhl’un eylem kontrol kuramına dayalı olarak geliştirdikleri ve “niyet etmek” ile “hayata geçirmek” arasındaki farkı ön plana çıkaran irade kontrol stratejileri (volitional strategies) için bir sınıflama yaparak bu stratejileri “üst biliş”, “dikkat”, “çevrenin kontrolü”, “motivasyonun kontrolü” ve “duyguların kontrolü” olarak beş farklı başlık altında toplamışlardır (Corno, 1993; Corno ve Kanfer, 1993). Bu modele göre bir öğrenme hedefi saptayan bir öğrenci, bu hedefe ulaşma niyetini ve çabalarını koruyabilmek amacıyla bu stratejileri kullanır. “İstemek” ve “hayata geçirmek adına çabaların sürdürülmesi” arasındaki farka vurgu yapan Corno’ya göre, bir öğrenme hedefinin saptanmasında etkili olan süreçler motivasyona işaret ederken, iradenin kontrolü, bu hedefe ulaşmaya kadar istekliliğin ve çalışmaların sürdürülmesini sağlar. O zamana kadar öz düzenleme kapsamında daha az ilgi görmüş olan motivasyonun kontrolüne ilişkin yürütülen öncü çalışmalar, ilginin dağılması, öğrenme görevinin beklenenden zor olması veya ders çalışmaya kıyasla daha cazip alternatiflerin belirmesi gibi bir sorun ile karşı karşıya kaldığında,

öğrenenin, öğrenme niyetini koruyabilmek amacıyla bazı önlemler aldığını ortaya koymuştur. Örneğin, Garcia ve Pintrich, yürütmüş oldukları araştırmalardan yola çıkarak geliştirdikleri modelde, motivasyonun düzenlenmesini öz düzenleme yapısının bir alt boyutu olarak ele almış ve bu bağlamda “bireysel engelleme”, “defansif kötümserlik”, “bireysel teyit” ve “anlamlandırma stili” olmak üzere dört stratejinin varlığına değinmişlerdir. Söz konusu stratejileri bir kişilik özelliği olarak gören bazı uzmanların aksine Garcia ve Pintrich, öğrenilebilir ve kontrol edilebilir oluşu nedeniyle bu davranış ve eğilimlerin strateji olarak kabul edilmesi gereğine işaret etmişlerdir (1994). Benzer olarak, Kuhl (1985) ve Wolters (1998) araştırma bulgularından yola çıkarak, bilişsel ve üst biliş stratejilerin yanı sıra, öğrencilerin çabalarını sürdürmede zorlandıkları zaman, hedeflerini kendilerine hatırlatma, bir öğrenme görevini başarı ile tamamlamayı hayal etme veya yapabilecekleri hataların sonuçlarını düşünerek çalışmanın sürdürülmesini sağlama gibi bazı motivasyon stratejileri kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmaları takip eden araştırmalar ise motivasyon süreçlerini ölçmeyi ve bu yapının akademik başarı ile olan ilişkilerini irdelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda McCann ve arkadaşları “Etkili Akademik Çalışma Stratejileri Ölçeğini (The Academic Volitional Strategy Inventory – AVSI) geliştirmiş (1999), Wolters ise yürüttüğü bir dizi araştırma sonucunda motivasyon stratejileri için bir kuramsal çerçeve oluşturarak bir ölçek geliştirmiştir (2003; 1999). Son olarak yabancı dil öğrenimi kapsamında, sözcük bilgisi edinimine yönelik strateji kullanımını ölçmek amacıyla, öz düzenleme yapısını esas alarak geliştirdiği ölçeğin boyutlarını belirlemede Tseng ve arkadaşları, Kuhl (1985) ve Corno ve Kanfer’in (1993) taksonomisinden yola çıkarak iradenin kontrolünde kullanılan stratejileri “adanmışlık”, “üst biliş kontrolü”, “doyum kontrolü”, “duyguların kontrolü” ve “çevrenin kontrolü” başlıkları altında gruplandırmıştır (2006, Tseng ve arkadaşları).

Öz düzenleme yapısının bütüncül olarak ortaya konabilmesine izin vermesi açısından, son yıllarda yürütülen çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine baş vurulduğu da dikkat çekmektedir. Nitel araştırma geleneğini ön plana çıkaran son dönem araştırmalar, öz düzenleyici öğrenmenin tanımlanmasını, bağlama duyarlı ölçme araçları yoluyla ölçülmesini, öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen programların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerinin araştırılmasını ve uygulamalar sırasında, araştırmacı, uygulayıcı ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişkilerin ortaya konmasını hedef almıştır (Butler, 2002). Yürütülen bu araştırmalar, öz düzenleme yapısının ölçülmesine yönelik Winne ve Perry tarafından önerilen yaklaşım doğrultusunda (2000: 532), görüşme formları (De Groot, 2002; Patrick ve Middleton,

2002), gözlem formları (Patrick ve Middleton, 2002), ölçekler (Titz ve Perry, 2002), sesli düşünme uygulamaları (Pressley ve Afflerbach, 1995) ve öğrenme görevleri sırasında hataların saptanmasına izin veren uygulamalar (Winne, 1995) üzerinden yürütülmüş ve bu farklı veri toplama yöntemlerinin birbirini tamamlayacak ve çeşitlemeye izin verecek şekilde kullanılmasına özen gösterilmiştir.

2.1.h. Yapının Ölçülmesi

Alanyazın öz düzenlemenin ölçülmesine ilişkin iki farklı yaklaşımın benimsendiğine işaret etmektedir. Öz düzenlemenin bir “yetenek-eğilim” olarak görüldüğü durumda, yapının bireyde nispeten sabit veya kalıcı özelliklere işaret ettiği, durum ve alanlar arası transfer edilebilir bir beceri olarak algılandığı dikkat çekmektedir. Örneğin, öğrenme görevinin özelliklerine göre çalışma şeklini uyarlayabildiğini belirten bir öğrencinin herhangi bir dersin sınavına hazırlanmada veya bir ödevi tamamlamada farklı çalışma yaklaşımları benimseyeceğine ilişkin bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Öz düzenleme bir “olay” olarak kabul edildiğinde ise bir zaman kesitine karşılık gelir ve “belli bir zaman dilimine yayılmış olan spesifik bir etkinliğin zaman içinde dondurulmuş hali” olarak tanımlanır (Winne ve Perry, 2000: 535). Zaman kavramının sürekliliğine karşın, belli koşullar ve belli bir zaman diliminde gerçekleşen bir olayın başı ve sonu olduğu kabul edilmekte, dolayısıyla da izole edilerek ölçülmesi mümkün görülmektedir.

Winne ve Perry, bir olay olarak ölçülmesi durumunda öz düzenlemenin, birbirini takip eden üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir. Bu düzeyler sırasıyla meydana gelme, örtük olay ve örüntülü örtük olaydır (2000: 537). Ortamdaki bir ip ucuna dayanarak öz düzenlemenin gerçekleştiği yolunda bir çıkarımında bulunduğumuz aşama “meydana gelme düzeyi” olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, bir kompozisyon yazmakta olan bir öğrencinin, konunun zor olduğuna ilişkin yapmış olduğu bir yorum, öğrenme görevini izlediği ve bir ölçüte göre değerlendirdiği şeklinde yorumlanır. Bu durumda öğrenenin üst biliş süreçlerini işe koştugu doğrudan gözlenemese de bu yönde bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Örtük bir olay olarak ele alındığında öz düzenleme, koşula bağlı durumlara işaret eder. Örneğin, yazması beklenen kompozisyonu bir ölçüte dayalı olarak değerlendiren ve konunun zor olduğuna ilişkin yorum yapan bir öğrencinin kaynaklara baş vurduğu ve notlar aldığı gözlendiği durumda iki ölçümden bahsetmek mümkündür; sürecin izlenmesi ve kontrolü. Öğrenme görevinin zor olduğu sonucuna varılması koşulu (izleme) öğrenenin kaynaklardan yararlanması ve not

alması (kontrol) ile sonuçlanmaktadır. Tekrarlanan belli koşul-sonuç örüntülerinin gözlemlendiği durumda belli strateji kullanımlarından bahsetmek mümkündür bu ise örtük davranışın örüntülü düzeyi olarak tanımlanmaktadır.

Öz düzenlemenin bir olay olarak ölçülebilmesine yönelik Winne ve Hadwin tarafından geliştirilen model (1998) bu araştırma kapsamında sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen verinin analizi için temel oluşturmuştur. Verinin analizi sürecinde, sesli düşünme etkinliği sırasında öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak strateji kullanımına işaret eden ip uçları değerlendirilmiş, tekrarlanan belli koşul-sonuç örüntülerinin gözlemlendiği durumda ise strateji kullanımına ilişkin çıkarımlar yapılmıştır.

2.2. Öz Düzenlemeyi Destekleyen Eğitim Programları Tasarımları

İş, akademik ve sosyal yaşamın değişen gereksinimleri doğrultusunda yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmede gereken donanımın kazandırılabilmesinde bir araç olarak görülen öz düzenleyici öğrenmenin ilkelerini yansıtan öğrenme yöntemleri, eğitim programlarına entegre edilmiş, öz düzenleme modellerine dayalı olarak geliştirilmiş özel eğitim programları uygulanmış ve bu programların etkililiğinin sorgulanabilmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür. Boekaerts ve Corno, son otuz yılda öğrencilere öz düzenleme becerileri kazandırmayı amaçlayan eğitsel uygulama ve program yaklaşımlarını, *bilişsel ve duyuşsal süreçleri etkileyerek davranış değişikliğini hedefleyen uygulamalar; stratejilerin doğrudan öğretimine yönelik uygulamalar; ve öz düzenlemenin gelişimini destekleyen program yaklaşımları* olmak üzere 3 ana başlık altında değerlendirmiştir (2005).

Bilişsel ve Duyuşsal süreçleri etkileyerek davranış değişikliği yaratmayı hedefleyen uygulamalar, duyuşsal veya davranış sorunları nedeniyle desteğe gereksinim duyan öğrencileri hedef almıştır. Bu gruptaki uygulamalar yoluyla, öğrenme sürecinde kaygı veya benzeri olumsuz duygular ile başa çıkabilme veya motivasyon inançlarını etkili öğrenmelere yol açacak şekilde yönetebilmede öğrencilere gerekli donanımı kazandırmak hedeflenmiştir. Bireysel veya küçük gruplar halinde danışman rehberliğinde çalışılmasını gerektiren bu uygulamalar yoluyla öğrenciler, akademik başarı üzerinde etkili olduğu düşünülen hedef eğilimleri ve başarılarının nedenlerine ilişkin yüklemeler konusunda yönlendirilirler (Schunk ve Ertmer, 2000). Bilişsel süreçleri etkileyerek davranış değişikliklerini hedefleyen uygulamalar arasında *Sınıf Ortamının Düzenlenmesine yönelik çalışmalar* da yürütülmüştür. Bu kapsamda Ames tarafından

uyarlanan ve 6 aşamada sınıf yapısını değiştirerek öğrencileri performans hedeflerindense ustalık hedefleri benimseme konusunda güdülemeyi amaçlayan TARGET adlı program öne çıkmaktadır (Akt: Boekaerts ve Corno, 2005).

Stratejilerin doğrudan öğretimine yönelik uygulamalar, akademik yaşamın gerekleri ile başa çıkmada sorun yaşayan öğrenciler ile bireysel çalışmalar yürütülmesini gerektirir. Bu tür uygulamalar, strateji öğretiminin alan derslerine entegre edilmesini sağlamıştır. Strateji ve çalışma becerilerinin öğretimini bağlama duyarlı hale getirme çabaları, eğitsel araç ve gereçlerinin geliştirilmesini gerekli kılmış, bu kapsamda üst biliş ve alana özgü bilişsel strateji kullanımını destekleyen ders kitapları ve materyal geliştirme çalışmaları yürütülmüştür (Weinstein ve arkadaşları, 2000: 735).

Bu gruptaki uygulamalar, üniversitelerde dönemlik olarak açılan “öğrenmeyi öğrenme” adlı dersleri (Weinstein, 1994), üniversiteye hazır olmadığı düşünülen öğrencileri hedef alan hazırlık kurslarını, okuma ve yazma becerilerinin bütünleştirilmesini amaçlayan uygulamaları ve son olarak desteğe gereksinim duyan öğrencilerin, yazma, okuma, etkili çalışma alışkanlıkları edinme veya spesifik alanlarda özel ders olanaklarının sunulduğu yardım merkezlerindeki uygulamaları kapsamaktadır. Bu uygulamalar yoluyla yeni öğrenme durumlarına transfer edilebilen etkili bir strateji repertuarı kazandırarak öğrencileri daha “öz düzenleyici” yapmak hedeflenmiştir.

Strateji öğretimi yoluyla öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan uygulamalar arasında öne çıkan, Weinstein tarafından geliştirilen programdır. Bu programın amacı, öğrencileri etkili öğrenmelere yol açacak, strateji ve teknikler konusunda bilgilendirmek, bu stratejilerin seçimini ve uygulanmasını etkileyen koşullar konusunda farkındalık yaratmak ve strateji kullanımına ilişkin süreçlerin değerlendirilmesi becerileri kazandırmak olarak belirlenmiştir (Weinstein ve arkadaşları, 2000: 739).

1990lardan itibaren, ölçümleri bağlama duyarlı hale getirme çabaları doğrultusunda, öz düzenleme becerileri geliştirmeye yönelik uygulamaların ve program çalışmalarının da belli öğrenme alanları veya dersleri hedef aldığı, bu bağlamda okuma-yazma veya matematikte problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik bazı programların geliştirildiği gözlenmiştir. Bu programlar, öğrencilerin bu alanlarda uzmanlık kazanmalarına yardımcı olacak süreçler ve stratejiler konusunda farkındalık ve uygulama olanağı yaratarak, öğrencileri öğrenimlerini düzenleyebilmede gerekli donanımı kazandırmayı hedeflemiştir. Bu gruptaki uygulamalar, program geliştirme

çalışmaları kapsamında öğretmenler ile işbirliği yapılmasının gereğine işaret etmiştir. Öğrencilere alan bilgisinin yanı sıra öz düzenleme becerilerinin kazandırılabilmesi için sosyo-kültürel kuramın ilkeleri doğrultusunda, model almanın önemi vurgulanmış, bu bağlamda öğretmenler sesli düşünme yoluyla öğrenme görevlerini yerine getirerek, süreçte kullanılabilecek stratejileri öğrenciler açısından somutlaştırabilmek için öğretim teknikleri benimseme konusunda yönlendirilmişlerdir. Söz konusu öğretim teknikleri, okuma programlarının yanı sıra yazma (Harris ve Graham, 1994), matematik ve fen programlarında da kullanılmış ve bu tür uygulamaların konu alanının gerektirdiği bilişsel süreçler ve strateji edinimini olumlu etkilediği yönünde bulgulara rastlanmıştır (Boekearts ve Corno, 2005).

Sosyo-kültürel kuramın ilkeleri doğrultusunda, öz düzenleme becerilerinin gelişimine yönelik tasarlanmış olan programlar, sınıf içi etkileşimlerin yanı sıra teknolojik gelişmeler ile paralel öğretim araç ve gereçlerinin öğretim ortamlarında kullanılmasını gerektirmiş, bilgisayar destekli öğretim tekniklerinin kullanımına dayalı program yaklaşımları yoluyla öğrenimlerini düzenleyebilme becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen özel yazılımlar başlangıç düzeyindeki öğrenciye sağladığı desteği kademeli olarak azaltarak son aşamada tek başına performans göstermeye hazırlar nitelikte olup, öğrencinin süreçte hem konu alanına dair bilgi edinmesini, hem de öz düzenleme becerileri geliştirmesine olanak tanımaktadır. Matematikte problem çözme ve öz düzenleme becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilen JASPER adlı yazılım (Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992) veya öz düzenleme becerilerine odaklı olup farklı konu alanlarına uyarlanabilen, Hadwin ve arkadaşları tarafından geliştirilen yazılımlar (Akt: Boekaerts ve Corno, 2005), bu gruptaki programlara örnektir.

Öz düzenleme becerilerini geliştirmede sınıf içindeki etkileşim örüntülerinden yararlanmanın gereğine inanan araştırmacılar, işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik eden program tasarımlarından da yararlanmışlardır. Öğrencilerin bir arada çalışırken kullandıkları stratejileri modelleyebilmelerine, tartışabilmelerine ve yansıma yapabilmelerine fırsat vermesi, ayrıca etkili bulunan stratejilerin gereksinimler doğrultusunda denenmek üzere başkalarının bilgisine sunulmasına olanak vermesi açısından işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının, öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir (Webb, 1991).

Öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik öğretim yöntem ve materyali geliştirmenin yanı sıra, eğitim sisteminde değişiklikler yapılmasını hedefleyen daha kapsamlı **program geliştirme çalışmaları** da yürütülmüştür. Sosyal yapılandırmacılığın ilkelerini merkeze alan program yaklaşımları yoluyla, anlamı yapılandırmada sosyal etkileşimin vurgulandığı, öğretmen ve öğrencilerin birlikte öğreneceği eğitim ortamları yaratmak hedeflenmiştir. Okula yönelik kapsamlı reform hareketlerini öngören, farklı alan ve yaş gruplarına yönelik tasarlanan programlar (Boekearts ve Corno, 2005; Perry ve arkadaşları, 2004; Cleary ve Zimmerman, arasında Graham ve Harris tarafından geliştirilen yazma programı da bulunmaktadır (1994: 203).

Graham ve Harris tarafından geliştirilen Öz Düzenleme Stratejilerinin Gelişimi (Self-Regulated Strategy Development – SRSD), yazma alanında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanmış en kapsamlı programdır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde, diğer öğrenciler ve öğretmenler ile birlikte çalışarak, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme görevinin tanımlanması, kullanılacak stratejilerin seçimi, uygulanması, gerektiği durumlarda yeniden uyarlanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi süreçlerinde etkin katılım gösterirler. Öğretmenin her öğrencinin bireysel gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde onlarla ilgilenmesi ve öğretimin her aşamasında desteklemesi gerekli görülür. Program tasarısında iki temel kazanımın ön plana çıktığı görülmektedir. Öncelikle, öğrencilere yazma alanına yönelik stratejilerin öğretimi vurgulanmaktadır. Modelin ikinci amacı ise, yazma sürecini bir bütün olarak kontrol edebilmesini sağlamak amacıyla alana özgü stratejilerin ahenkli ve etkin bir şekilde yönetilebilmesini sağlamak için öz düzenleme becerileri kazandırmak olarak tanımlanmıştır.

Model yoluyla öğrencilere süreci izleyerek ve performanslarını değerlendirerek eksiklerini giderebilmek için bir iç ses geliştirmelerine yardımcı olmak hedeflenmiştir. İç ses yoluyla problem tanımlanabilir, süreç yönlendirilebilir ve değerlendirilebilir. Öğrenme görevini doğru anladım mı? Gerekli kaynaklara sahip miyim? Bana yarar sağlayacak stratejiler hangileridir? şeklindeki sorular, öğrenenin süreci ve öğrenimini yönetmesine yardımcı olur. Modelde kullanılması öngörülen öğretim yöntem ve tekniklerine de vurgu yapılmaktadır. Öğretmen bir model oluşturarak, öğrencilere hedeflenen stratejileri uygulama konusunda yol gösterir. Öğrenciler ustalaştıkça aşamalı olarak desteğini azaltır, böylece öğrencilerin inisiyatif ve öğrenimlerinin sorumluluğunu alarak stratejileri kullanmada daha bağımsız hareket etmeleri sağlanır.

7 aşamadan oluşan SRSDnin ilk aşamasında öğretmen, öğrencilere iyi yazılmış bir kompozisyonun özellikleri konusunda bilgi verir. Bu bilgi, öğrenilmesi hedeflenen stratejinin etkin olarak kullanılabilmesi için gerekli olan ön bilgiyi kapsar. İkinci aşama, kullanılması beklenen stratejilerin ve önceki performansın gözden geçirilmesini kapsar. Bu aşamada strateji kullanımının potansiyel yararları ve öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu veya olumsuz inançları tartışılabilir. Üçüncü aşamada hedef stratejinin amaçları, ne zaman ve nasıl kullanılacağı tartışılır. Bir sonraki aşamada öğretmen, hedef stratejinin nasıl kullanıldığını modeller. 4. aşama öğretmenin sesli olarak düşünmesini, süreci sorgulamasını ve sorular yoluyla süreci yönlendirmesini gerektirir. Beşinci aşama, öğrenilen stratejinin hatırlanabilmesi için, bellek stratejilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Altıncı aşama, öğrenciler birlikte çalışarak ve öğretmenlerinin rehberliğinde öğrendikleri stratejiyi uygulama fırsatı bulurlar. Bu aşama, hedef belirleme, performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi öz düzenleme stratejilerinin kullanımını da kapsamaktadır. Son aşamada öğrencilerden süreci bağımsız bir şekilde yöneterek bir ürün ortaya çıkarmaları beklenir.

SRSD'nin etkililiğini ortaya koymada yürütülen çalışmalarda üzerinde durulan stratejiler arasında beyin fırtınası, kavram haritaları oluşturma, metin yapısına dayalı olarak içeriğin oluşturulması ve organizasyonu, hedef belirleme ve farklı amaçlarla üretilen metnin gözden geçirilmesi bulunmaktadır. Bu uygulamaların sonunda öğrencilerin performanslarında hem nitelik hem de nicelik açısından olumlu gelişmeler gözlenmiş ve kazanımların kalıcılığına ilişkin olumlu sonuçlar alınmıştır. Graham ve Harris, yazma alanında öz düzenleme becerileri geliştirmek için bir model sunmanın yanı sıra, öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin bazı yönergeler sunmuşlardır. Yazma alanında öz düzenleme becerilerinin gelişimine yol açacak öğrenme ortamları hazırlamada öngörülen ilkeler; *Yazmanın Eğlenceli ve İlgi Çekici Bir Hale Getirilmesi, Öz Düzenlemenin Gelişmesi için Fırsatların Yaratılması, Öğrencileri Öz Denetimli Olmaya İten Öğrenme Görevlerinin Verilmesi, Stratejik Düşünmenin ve Yazma Sürecinin Modellenmesi, Öz Düzenleme Becerileri Kullanma Konusunda Teşvik Etme, Bireysel Bir Bakış Açısı Kazanmada Öğrencilere Destek Olma* olarak belirlenmiştir (Graham ve Harris, 1994: 218).

2.3. Dil Öğreniminde Öz Düzenleme ile İlişkili Yapılar: Öğrenen Özerkliği ve Öz Denetimli Dil Öğrenimi

Dil öğreniminde, 1970lerin başlarında yeni yönelimlerin de etkisiyle öğrenen, öğrenme-öğretme sürecinin merkezine alınmış, sürece yön vermede öğrenen gereksinimleri, yetenekleri, ilgileri ve bireysel farklılıklarına odaklanılmıştır. Odağın “öğretimden-öğrenmeye”, “öğretmenden-öğrenene” kayması, araştırmaların şeklini değiştirmiş, dil edinimini olumlu etkilediği düşünülen öğrenen özelliklerinin ortaya konmasını amaçlayan araştırmalara ağırlık verilmiştir (Wenden, 2002; Griffiths, 2004). Bu araştırmalar çerçevesinde öne çıkan değişkenler arasında motivasyon (Gardner ve Lambert, 1972), dil yeteneği (Carroll, 1981), zeka (Genesee, 1976), bilişsel stil (Willing, 1988), öğrenme stilleri (Reid, 1987), iletişim becerileri ve öğrenme stratejileri (Rubin, 1975, Naiman ve arkadaşları, 1978) bulunmaktadır. Daha geniş bir perspektiften, dil öğreniminde öğrenen merkezli yaklaşımların kuramsal olarak “Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy)” ve “Öz Denetimli Dil Öğrenimi (Self-directed Language Learning)” çerçevesinde şekillendiği görülmektedir. Bu kuramlar kapsamında ortaya konmuş olan yapılar ve bu yapıların alt boyutlarına ilişkin yürütülmüş olan araştırmalar, eğitim psikolojisinde öz düzenleyici öğrenme ile belli ölçüde benzerlik göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Öz düzenleme ile benzerlik gösteren Öğrenen Özerkliği (Learner Autonomy) ilk olarak yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek amacı taşıyan, Avrupa Konseyinin Modern Diller Projesi kapsamında gündeme gelmiş ve 1960lı yıllardan bu yana sayısız araştırmaya konu olmuştur (Benson, 2001:8). Holec tarafından “bireyin kendi öğreniminin sorumluluğunu alması” olarak tanımlanan öğrenen özerkliği (1981:3 Akt: Benson: 10), yetişkin eğitimi kapsamında ön plana çıkan ve bireyin, toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilmede daha özgür davranabilmesini sağlayabilmek için bazı yeterlikler edinmesi gereğinin vurgulandığı, Öz Denetimli Öğrenme (Self Directed Language Learning) alanındaki çalışmalardan etkilenmiştir. Öğrenen özerkliği, başlangıçta büyük ölçüde, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme sürecinin şekillenmesi ve değerlendirilmesi alanlarında kararların birey tarafından verilmesinin gereğinin altını çizen, öz denetimli öğrenmenin bir ürünü olarak görüldü (Benson, 2001:8; Little, 1996; Candy, 1991).

Gelinen noktada eğitimciler, dil öğrenimi alanında, öğrenen özerkliği ile öz denetimli öğrenme arasındaki benzerliklere ve bu benzerliklerin kimi zaman yarattığı kargaşaya

işaret etmektedirler (Wenden, 2002; Benson, 2001:34). Dil öğrenimi alanında öğrenenin, öğrenimini kontrol edebilme kapasitesi öğrenen özerkliğine karşılık gelmekte, buna karşın öz denetim bu genel kapasite ile ilişkilendirilen bazı beceri ve yeterliklere işaret etmektedir (Benson, 2001: 34). Diğer bir anlatımla, öğrenen özerkliği, bir temel eğitsel hedef olarak algılanırken, öz denetim bu hedefe ulaşmada bir araç olarak kabul edilmiştir (Wenden, 2002). Öğrenenin öğrenimini planlamasını, izlemesini ve değerlendirmesini gerektiren öz denetim (Holec, 1981; Carver ve Dickinson, 1982), bu özelliği ile global bir hedef olarak belirlenen öğrenen özerkliğini teşvik eden önemli bilişsel süreçler olarak görülmektedir. Öğrenen özerkliği ve öz denetim arasındaki temel fark, öğrenen özerkliğinin bir “öz nitelik” veya “bireysel bir özellik” olarak algılanması, buna karşılık öz denetimin öğrenenin, içerik, öğrenme yöntemleri ve değerlendirme konularında önemli kararlar aldığı bir “öğrenme şekli veya tarzı” olarak benimsenmiş olmasıdır (Benson, 2001:34). Ancak, öğrenen özerkliği ile öz denetim arasındaki farka işaret edilmekle birlikte, uygulamada ve yapılara ilişkin daha ayrıntılı tanımlamalarda bu farkların bulanıklaştığı dikkat çekmektedir.

Erken dönemde Holec tarafından “öğreniminin sorumluluğunu alma” olarak tanımlanan öğrenen özerkliği (1981), zaman içerisinde yerini yapının alt boyutlarının da vurgulandığı daha ayrıntılı tanımlamalara bırakmıştır. Bu bağlamda, öğrenen özerkliği, öğrenme hedeflerine karar verilmesi, içeriğin ve ilerleme şeklinin tanımlanması, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi, sürecin izlenmesi ve kazanımların değerlendirilmesi süreçlerinin bütünü kapsayan bir yapı olarak tanımlamıştır. Öğrenen özerkliğinin, öğretmenin rehberliği olmaksızın, bireyin kendi kendini eğitmesi anlamına gelmeyeceğinin altını çizen Little ise, öğrenme sürecinin birey tarafından etkili yönetimine olanak tanıyan üst düzey düşünme becerilerini ön plana çıkaran bir tanımlama yapmıştır (Akt: Benson, 2001:48). Benson, bu tanımlara ek olarak, bütünüyle denetimli bir süreçten bahsedebilmek için, öğrenenin öğrenme hedefleri konusundaki kararlarında özgür olması gerektiğinin altını çizmiştir. Ne öğreneceğine ilişkin karar verme sürecinin başkalarıyla etkileşimi zorunlu kılması, öğrenen özerkliği bağlamında, öğrenenin sosyal ortam üzerinde de kontrol sahibi olması gerektiğini gündeme getirmiştir (2001: 49).

Öğrenen özerkliği başarı ile ilişkilendirilmiş, eğitimciler temel olarak özerk öğrenenin “öğrenmeyi öğrenme” becerilerine sahip olduğunu vurgulamışlardır (Wenden, 1991; Benson, 2001). Yürütülen çalışmalar, öğrenme özerkliğinin betimsel düzeyde tanımlanmasına önemli katkı sağlamış, yapılan tanımlar, özerk öğrenenin, bilişsel ve

çevresel kaynaklarını düzenlemede gerekli becerilere, içten gelen motivasyona, güçlü bir öz yeterlik algısına ve öğrenme sürecini kontrol etmede inisiyatif sahip olduğu konusunda birleşmiştir. Bu niteliklerin, öz düzenleme becerilerine sahip öğrencileri tanımlamada ortaya konmuş olanlar ile önemli ölçüde benzerlik gösterdiği dikkat çekmekte, farklı alan ve kuramlar çerçevesinde özde aynı özelliklere vurgu yapıldığı, ancak bu özellikleri barındıran kavramlar için farklı kuramsal çerçeveler ve adlar tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Benson, yapının ölçülebilmesi için daha ayrıntılı tanımlamalara gereksinim duyulduğunu belirtmiş ve öğrenmenin yönetimi, bilişsel süreçlerin yönetimi ve öğrenme durumlarının yönetimi olmak üzere üç ayrı boyutta tanımlamıştır (2001:79). **Öğrenmenin yönetimi**, öğrenenin, süreci planlama ve değerlendirme yönündeki bilinçli çabalarıdır. Öz denetimli öğrenme ve öğrenme stratejilerine ilişkin yürütülmüş olan çalışmalar öğrenmenin yönetimi üzerindeki kontrolüne karşılık gelen davranışların saptanabilmesi ve sınıflandırılabilmesi için gerekli olan kuramsal altyapıyı sağlamaktadır. **Bilişsel süreçlerin yönetimi** ise “dikkat”, “yansıma” ve “üst biliş bilgisi” olmak üzere üç ana başlık altında değerlendirilmektedir (2001:86). Dikkat, dil edinimi için bir ön koşul olarak kabul edilmekte, etkili dil öğrenimi için öğrencinin ortamdaki hangi girdiye dikkat edeceğine ilişkin bilişsel bir sorumluluk üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Schmidt, 1990; Bailystock, 1994:159-165). Yansıma ise geçirilen öğrenme yaşantılarının eleştirel bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmesi açısından öğrenme üzerinde kontrol sahibi olmanın bir ön koşulu olarak kabul edilmektedir. Üst biliş bilgisi ise, planlama, izleme ve değerlendirme aşamalarında devreye girmekte ve üst biliş stratejilerinden ayrı olarak ele alınmaktadır. Zengin bir bilgi tabanı ile ilişkilendirilmeyen üst biliş stratejilerinin etkili olarak kullanılabilmesi konusunda soru işaretleri bulunduğuna değinen Wenden, üst biliş bilgisi olarak adlandırdığı bu bilgi tabanının öğrenme özerkliği için hayati öneme sahip olduğunu vurgulamıştır (Wenden, 1995: 185). Üçüncü düzey kontrol **içeriğin yönetimi** olarak tanımlanmıştır. Eğer öğrenci öğrenme süreçleri üzerinde bir kontrole sahipse ve öğrenme gerçekleşiyorsa, ancak asıl olarak değerli bulduğu bilgiyi edinemiyor yada öğrenmeyi hedeflediği şeyleri öğrenemiyorsa, gerçek anlamda öğrenen özerkliğinden bahsedilemez, bu nedenle de içerik üzerindeki kontrol, öğrenen özerkliği bağlamında önemli görülmektedir.

Akademik başarı üzerinde belirleyici olduğu düşünülen, “öz düzenleme” ile “öğrenen özerkliği” arasında kavramsal ve yapısal düzeyde kayda değer paralellikler olduğu yadsınamaz. Öz düzenleme becerilerine veya öğrenen özerkliğine sahip birey,

öğrenmeyi etkili kılmada gerekli becerilere ve öğrenmeyi kolaylaştırarak motivasyonu arttıracak bireysel kontrol mekanizmalarına sahiptir. “Öğrenme” bu öğrencilerin başına gelen bir şey değildir. Bu öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında inisiyatifli davranarak ve etkin bir rol üstlenerek süreci yönetebilecek “beceri” ve “irade gücüne” sahiptir (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Martin, 2004; Thanasoulas, 2000). Her iki yapıda da baskın olan “etkin katılım” ilkesinin temelleri yapılandırmacılık ve sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır (Pintrich, 2004; Boekaerts, 1995, Pintrich, 2000:452; Zimmerman, 1995).

Piaget’in yapılandırmacılık kuramı, öğrenenin zihninde bilgi örüntülerinin oluşturulmasıyla birey ve öğrenme görevi arasındaki etkileşimi ön plana çıkarmış, Vygotsky’nin sosyal bilişsel kuramı, öğrenenin bilgiyi içselleştirme sürecinde sosyo-kültürel çevre ile birey arasındaki etkileşimi vurgulamıştır. Öğrenen rolünün tanımlanmasındaki farklı yaklaşımlara karşın Martin, sosyal bilişsel kurama dayalı öz düzenleme modellerinde de yapılandırmacı yaklaşımın etkilerinin görüldüğüne değinmiş, özellikle bilişsel ve üst biliş stratejilerine yapılan vurgunun bilginin birey tarafından “yapılandırıldığı” görüşünün altını çizdiğini ifade etmiştir (2004). Öz düzenleme gibi öğrenen özerkliği de, öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımını vurgulaması açısından yapılandırmacılık kuramı ile ilişkilendirilmiştir (Benson, 2001: 35; Thanasoulas, 2000; Lee, 1998; Little, 1996). Öğrenen özerkliği ile yapılandırmacılık arasındaki bağ, Little tarafından yapılan çalışmalar yoluyla güçlendirilmiş (1996), benzer şekilde Benson da dil öğreniminde etkili öğrenmenin, ancak etkin katılım yoluyla sağlanabileceğini belirtmiştir;

“şayet öğrenme bilginin yapılandırılması yoluyla gerçekleşiyorsa, başarılı öğrenciler öğrenimlerini kontrol edebilmelerini sağlayacak bilişsel yeterliklere sahip olmalıdırlar. Benzer şekilde, bireyin kendi öğrenme etkinliklerini yönetme kapasitesi, öğrenenin bazı bilişsel becerilere sahip olmasını gerektirir” (2001:40).

Yapılandırmacılığın yanı sıra, öz düzenleme ve öğrenen özerkliği sosyal bilişsel kuram ile de ilişkilendirilmiştir. Özellikle sosyal bilişsel kurama dayalı olarak geliştirilmiş olan modellerde, üst biliş bilgi ve becerilerine sahip olmanın, öz düzenleyici öğrenmelerin gerçekleşmesi için yeterli olmadığı (Zimmerman, 2004 Pintrich, 2004; Boekeaerts ve Corno, 2005, Schunk, 1999), bireyin demografik ve karakter özellikleri veya ortamdan kaynaklı değişkenlerin öğrenme ve başarı üzerinde doğrudan etkili olmadığı, öğrenme üzerinde etkili olanın, birey – ortam – başarı arasındaki ilişkileri düzenleyen, bilişsel ve motivasyon süreçleri arasındaki etkileşimlerin olduğu vurgulanmıştır (Pintrich, 2004 :

456). Dahası, öz düzenlemenin sabit, alanlar arası transfer edilebilir bir kişilik özelliği olmadığı, bireyin farklı alanlarda farklı derecelerde öz düzenleme gerçekleştirebileceği veya aynı alanda, farklı ortamlarda öz düzenleme performansında değişkenlik yaşanabileceği yönündeki görüşler sosyal bilişsel bir bakış açısını yansıtmaktadır (Boekearts ve Niemivirta, 2000: 424; Boekearts, 1995; Zimmerman, 2000:24; Pressley, 1995).

Sosyal bilişsel kuramın yansımalarını öğrenen özerkliği yapısında da görmek mümkündür. Ortak hedeflere yönelik öğretmen ve öğrencilerin işbirliğini öngören “iç bağlılık” kavramının gündeme gelmesiyle, erken dönem çalışmalara hakim olan, öğrenenin izole bir şekilde öğrenme merkezlerinde çalışmasını teşvik eden yaklaşımlar zaman içinde yerini öğrenen özerkliğinin geliştirilmesinde işbirliğine dayalı sınıf ortamlarının önemini vurgulayan yaklaşımlara bırakmıştır (Benson, 2001: 14; Thanasoulas, 2000; Little, 1996; Little ve Dam, 1998, Dam, 1995). Sosyal etkileşimin öğrenme özerkliğinin gelişimi üzerindeki önemini vurgulandığı Kohenen’in aşağıdaki satırları, sosyal bilişsel kuram ile öğrenen özerkliği arasındaki bağı vurgulamaktadır;

“Bireysel kararlar, sosyal ve etik beklentiler, gelenekler ve normlara dayalı olarak şekillenir. Bu nedenle de öğrenen özerkliği, bireyin sosyal çevre içindeki tavrına ilişkin sorumluluk almayı, diğer bir anlatımla, başkaları ile işbirliği yapma ve yapıcı bir şekilde anlaşmazlıkları çözme yönünde çaba gösterme anlamına gelen iç bağlılık nosyonunu içinde barındırır” (Akt: Benson; 2001:13).

Bir yapı olarak ele alındığında da, öğrenen özerkliği ve öz düzenleme arasında önemli benzerlikler olduğu dikkat çekmektedir. Farklı öz düzenleme modellerinde yapının farklı boyutlarına vurgu yapılmış olmakla birlikte, öz düzenleme sürecinde öğrenenin bilişsel ve motivasyon süreçlerini, davranışlarını ve öğrenme ortamını düzenlemeye yönelik çaba gösterdiği yönünde genel bir uzlaşma vardır. Bu bağlamda bilişsel süreçlerin yönetiminde bilişsel ve üst biliş stratejileri (Weinstein ve arkadaşları, 2000: 731 Winne, 2005; Winne ve Hadwin, 1998); motivasyon inançlarının düzenlenmesinde öz yeterlik ve değer algıları (Zimmerman 1994, Schunk, 1990; Bandura ve Schunk, 1981), hedef eğilimleri (Boekearts ve Niemivirta, 2000:421), motivasyon süreçleri ve iradenin kontrolü amacıyla kullanılan stratejiler (Corno 2001; Wolters, 2003); ve son olarak öğrenme ortamındaki değişkenlerin kontrol edilmesine yönelik kullanılan stratejiler (Pintrich, 2000: 454; Corno, 1994: 229; Wolters, 2003), yürütülmüş olan çalışmalar kapsamında yapının alt boyutları olarak ön plana çıkmaktadır.

Öz düzenleme gibi, öğrenen özerkliği de alt boyutlarının etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu, karmaşık bir yapı olarak tanımlanmıştır (Benson, 2001:51; Thanasoulas, 2000; Little, 1996, Dam, 1995). Yapının alt boyutlarının tanımlanmasına ilişkin yaygın bir ortak görüş benimsenmemiş olmasına karşın, Benson, öğrenen özerkliğinin alt boyutlarını, öğrenmenin, bilişsel süreçlerin ve öğrenme içeriğinin yönetimi olarak tanımlamıştır. Öz düzenleme gibi, öğrenen özerkliği konusunda yürütülmüş olan çalışmalar, öğrenme süreçlerinin kontrolüne olanak veren beceri ve stratejiler arasında, bilişsel ve üst biliş stratejilerini (Cotterall, 1999; Cohen, 1998; Oxford, 1990); duyuşsal ve sosyal stratejileri (Oxford, 1990; Chamot ve arkadaşlar, 1988), motivasyon ve duyuşsal süreçlerin kontrolünü (Dörnyei, 2000, Ushida, 1996); ve endişenin kontrolüne yönelik stratejileri (Walker, Akt Benson, 2001: 72; Oxford, 1990) ön plana çıkarmıştır.

Alanyazına hızlı bir bakış, öz düzenlemenin dil öğretimindeki karşılığının öz denetim veya öğrenen özerkliği olduğu izlenimi uyandırabilir, ancak daha ayrıntılı bir inceleme öz düzenleme yapısının çok daha ayrıntılı olarak tanımlanmış olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim psikolojisi alanında son otuz yılda çok sayıda çalışmanın gerçekleştirilmiş olması, bu araştırmaların farklı alanlarda ve farklı yaş gruplarıyla yürütülmüş olması ve öz düzenleme kapsamında çok sayıda kuram ve yapı arasında çoklu ilişkilerin kurulmasına izin verecek nitelikteki bulgulara ulaşılmış olması, söz konusu yapının öğrenen özerkliğine oranla daha ayrıntılı olarak tanımlanabilmesine, olanak sağlamıştır. Özellikle motivasyonun düzenlenmesi alanında yürütülen çalışmalar arasındaki fark dikkati çekmektedir. Pintrich (2000: 461), Boekearts (2005; 1997), Como (1994) ve Wolters (1998; 1999; 2003) tarafından yürütülen çalışmalar, motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin sınıflandırılabilmesi ve motivasyonun düzenlenmesi ile öz düzenlemeyi meydana getiren diğer yapılar arasındaki ilişkilerin irdelenebilmesini sağlamıştır. Öte yandan, öğrenen özerkliği kapsamında motivasyon süreçlerinin kontrolüne ilişkin yürütülmüş olan sınırlı sayıdaki çalışma bazı stratejilere işaret etmekle birlikte, yapının ayrıntılı tanımlanabilmesine olanak vermemiştir. Kuramsal çerçevenin yetersiz oluşu ise dil öğrenimi alanında motivasyon ve çabanın düzenlenmesine ilişkin çalışma yürüten araştırmacıları öz düzenleme yapısını kullanmaya yöneltmiştir (Tseng ve arkadaşları, 2006).

2.4. Araştırmanın Kavramsal Çerçevesi için Öz Düzenleme Yapısının Tercih Edilmesi

Dil öğreniminde öğrenen merkezli yaklaşımlar araştırmaların öğrencilere odaklanmasını sağlamış, bu doğrultuda öğrenen tutum ve motivasyonunun yanı sıra, dil öğrenme stratejilerine odaklı pek çok çalışma yürütülmüştür. Motivasyon modelleri ve bu çerçevede yürütülen araştırmalar, öğrenme seçimleri, sarf edilen çaba, öğrenme sırasında gösterilen kararlılığın nedenlerine odaklanırken, bilişsel modeller veya öğrenme stratejileri ile ilgili yürütülmüş olan çalışmalar, bilişsel kaynakların kullanımı yoluyla öğrenmenin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt aramışlardır. Araştırma bulguları, öğrencilerin geçirdikleri bilişsel süreçler ve kullandıkları stratejilerin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmiş (Chamot ve El-Dinary, 1999; Oxford ve Nyikos, 1989; Ellis, 1994), benzer şekilde, motivasyon inançlarının da öğrenmede önemli rol oynadığı saptanmıştır (Gardner, 2000; Ehrman ve arkadaşları, 2003; Dörnyei, 2001: 101). Söz konusu araştırmaların bulguları, dil öğrenmeye ilişkin önemli doğurgulara işaret etmekle birlikte bazı çelişkili sonuçlar da ortaya koymuştur. Wen ve Johnson (1997) ve Ehrman ve arkadaşları (2003) birbiriyle çelişen sonuçların nedeni olarak, başarı üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenlerin saptanmasına yönelik yürütülen çalışmaların birbiriyle ilişkilendirilememiş olmasını göstermektedir. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin motivasyon inançlarının yada strateji kullanımlarının başarı üzerindeki etkileri izole çalışmalar kapsamında gündeme gelmiş, başarı üzerinde etkili olan değişkenler arası etkileşim ve bu etkileşiminin başarı üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik çok fazla çalışma yürütülmemiştir. Wen ve Johnson, pratikte bu değişkenlerin bir sistem olarak birlikte işlev gördüğünü, yapılan araştırmaların ise bu değişkenler arası ilişkileri ortaya koymada yetersiz kaldığını vurgulamıştır (1997).

Yabancı dilde yazma başarısı ile ilişkili değişkenlerin saptanabilmesinde, bağlama özgü özellikler de göz önünde bulundurularak, bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetiminde kullanılan stratejilerin bir arada ve birbiriyle ilişkili olarak incelenebilmesi önemli görülmektedir. Öz düzenleme yapısı, akademik başarı üzerinde etkili olan değişkenler arasındaki etkileşimlerin irdelenebilmesinde iyi tanımlanmış kuramsal bir çerçeve sunması bakımından, dil öğretimi kapsamında bu yapı ile benzerlikler gösteren öğrenen özerkliği ve öz denetimli öğrenme yapılarından farklılaşmaktadır. Bu nedenle bu araştırma kapsamında, yabancı dilde, bilgilendirici yazma alanında, öğrenciler tarafından bilişsel ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler

arasındaki ilişkilerin yanı sıra bu stratejiler ile akademik başarı arasındaki ilişkilerin ortaya konabilmesinde öz düzenleme yapısı esas alınmıştır.

2.5. Bilişsel Motivasyon Kuramları

Öz düzenleme modelleri kapsamında, bilişsel süreçlerinin yanı sıra motivasyon süreçlerinin düzenlenmesi üzerinde durulmuş, araştırmacılar, bilişsel motivasyon kuramları yoluyla tanımlanan yapılar ile öz düzenleme arasındaki ilişkilerin saptanabilmesinde bazı çalışmalar yürütmüşlerdir. Örneğin Meece öğrencilerin hedef eğilimlerinin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisini saptamaya yönelik çalışmalar yürütmüş (1994), Schunk (1999; 1994; 1990) ve Zimmerman (1989; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1992; Zimmerman ve Bandura, 1994) öz yeterlik algıları ve öz düzenleme yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, Zimmerman ve Kitsantas (1997; 1996) ise, başarı ve başarısızlıklarının olası nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmaların strateji kullanımı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Kaynakların yönetimi ve çabanın kontrolü de öz düzenlemenin önemli boyutları arasında ele alınmış (Pintrich, 2000: 452; Garcia ve Pintrich, 1994), "Eylem kontrolü" kapsamında Corno (1993) ve Kuhl (2000) öz düzenlemeyi farklı bir bakış açısından ele alarak, öğrenme sırasında çabanın sürdürülebilmesi için motivasyon süreçlerinin kontrol edilmesinin önemine değinmiş, son olarak Wolters, motivasyon ve bilişsel stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir dizi çalışma yürütmüştür (2003; 1999; 1998). Bu ve benzeri araştırma bulguları, bilişsel süreçlerin düzenlenmesinin başarıyı garantilemediğini, strateji kullanımının ön koşulunun belli düzeyde bir motivasyona ve inanç sistemlerini kontrol edebilme becerisine sahip olunması olduğunu vurgulamıştır (Gonzales ve Dawson, 2005; McCann ve Garcia, 1999; Corno ve Boekaerts, 2005; Pintrich, 2000: 461; Wolters, 2003).

Günümüzde eğitim alanında motivasyon araştırmalarına yön veren bilişsel yaklaşıma göre, zihinsel süreçlerin eyleme dökülmesinde belirleyici olan, bireyin bilinçli tavırları, düşünce, duygu ve olayları yorumlayış şeklidir. Öz düzenleme kavramının da temelinde yatan bu yaklaşıma göre öğrenen, kendi algılarına dayalı yeterlikleri ve ortamın sunduğu olanaklar doğrultusunda, kişisel arzularına ve belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada zihinsel bir dengeleme süreci yaşamaktadır. Diğer bir anlatımla, herhangi bir öğrenme görevini yerine getirmesinde belirleyici olan, öğrenenin, gösterdiği çaba sonucunda elde edilecek kazanımların değerli olduğuna inanması, söz konusu

davranışı sergilemede kişisel yetenek ve yeterliklerine güvenmesi ve çevreden gereksinim duyduğu desteği alabileceğine dair inancıdır (Dörnyei, 2001: 10).

Bir öğrencinin yüksek bir motivasyona sahip olduğu söylemi, onu belli bir konuya ilgi göstermesi ve öğrenme konusunda çaba sarf etmesini sağlayan tüm faktörlerin genel ifadesi olarak algılanmaktadır. Ancak davranışın kaynağına ve nedenlerine atıfta bulunmanın en genel yolu olan “motivasyon”, gerçekte karmaşık ve kapsamlı bir yapıdır. Yüksek motivasyon ile başarı arasındaki anlamlı ilişki, öğrencileri öğrenme konusunda güdüleyen faktörlerin ortaya konması gerekli kılmıştır. Özellikle eğitim alanında, motivasyon araştırmaları kapsamında pek çok alternatif kuramın varlığı dikkati çekmektedir. Bu çeşitliğin temel nedeni insan doğasının karmaşıklığı ve bu bağlamda davranışa yön veren pek çok etmenin olmasıdır. Bu nedenle eğitimciler davranışın nedenlerini açıklamada motivasyon kavramını bir şemsiye terim olarak kullanmış, davranışa yön verebilecek sayısız olasılığı indirgeyerek anahtar değişkenleri tanımlama çabasına girmişlerdir. Diğerlerine kıyasla daha etkili olan değişkenlerin tanımlanabilmesi, öğrencileri öğrenmeye karşı istekli kılan ve çabalarını sürdürmelerine yol açan itici güçlerin ortaya konabilmesi, eğitime yön vermek açısından önemli görülmüştür. Motivasyon üzerinde belirleyici olduğu düşünülen ve diğer değişkenlere kıyasla “daha önemli” görülen bu rakip değişkenler, farklı motivasyon kuramlarının çıkış noktasını oluşturmaktadırlar. Bu farklı kuramlar, **beklenti-değer verme kuramları**, **hedef odaklı kuramlar** ve **ilgi kuramları** olmak üzere sınıflandırılmıştır (Dörnyei, 2000, 2001; Eccles ve Wigfield, 2002). Bu motivasyon kuramlarından öz düzenleme yapısı ile ilişkilendirilmiş olanları bu bölümde aktarılmıştır.

Beklenti–değer verme kuramları, herhangi bir öğrenme görevini yerine getirmede iki faktörün anahtar rol oynadığı varsayımına dayanmaktadır; öğrenenin söz konusu öğrenme görevini başarıyla yerine getirme konusundaki beklentisi ve öğrenme görevine atfettiği değer. Başarı beklentisi ne denli yüksek olursa ve öğrenme görevi ne kadar değerli bulunursa, motivasyonda da o denli bir artış olacağı düşünülür. Kuramın beklenti boyutu temelde “bunu yapabilir miyim?” sorusu ile ilişkilidir. Başarı beklentisini meydana getiren en önemli faktörler arasında ise bireyin kendi yeterlik ve yeteneklerine ilişkin algıları (öz yeterlik), geçmiş yaşantılarına ilişkin yaptığı anlamlandırmalar (yükleme) ve bireyin öz güvenini koruma çabaları (bireysel değer) sayılmaktadır (Dörnyei, 2001: 21).

Beklenti-değer verme kuramları arasında öz düzenleme ile yakın ilişkilendiren, temellerini sosyal bilişsel kuramdan alan **öz yeterlik kuramıdır** (Bandura, 1997). Belli görevleri yerine getirebilme konusunda bireyin kendi yetenek ve yeterliklerine ilişkin yargılarının bütünü olan öz yeterlik algısı, öğrenenin öğrenme seçimleri, öğrenme görevini yerine getirmede ortaya koyduğu çaba ve harcadığı zaman konularında belirleyicidir (Zimmerman, 1994; Schunk, 1994; Schunk ve Ertmer, 2000; Dörnyei, 2002:10, 2001:23; Eccles ve Wigfield, 2002). Çok yönlü bir yapı olarak tanımlanan öz yeterlik, zorluk, genellenebilirlik ve düzey bakımından farklılık gösterebilir. Bir öğrenci farklı konularda farklı düzeyde öz yeterliğe sahip olabileceği gibi, aynı konuda farklı durum veya ortamlarda farklı düzeyde öz yeterliğe sahip olabilir. Öz yeterlikle ilgili algıların çevreden etkilendiği ve aynı zamanda çevreyi etkilediği düşünülmektedir. Yüksek bir öz yeterliğe sahip bir öğrencinin öğrenme görevini yerine getirme çabaları sırasında, çevreden gelen ve dikkatini dağıtan uyarıcıları da kontrol etme eğiliminde olduğu düşünülmektedir (Schunk, 1999).

Etkili öz düzenleme becerileri geliştirmenin ön şartlarından biri yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olmaktır (Zimmerman, 2000; 1994; Schunk 1994; Bandura, 1986). Öz yeterlik algıları, öz düzenleme sürecinin üç aşaması olan planlama, performans ve değerlendirme aşamalarının tümü üzerinde etkilidir. Öz düzenleme becerilerine sahip olan bir öğrenci, bir öğrenme görevine başlarken belirlemiş olduğu hedeflere ulaşacağı inancını taşır. Öğrenme görevi sürdürülürken performansını izleyen ve belirlenmiş olan hedeflere dayalı olarak değerlendirmeler yapan öğrencinin, bu değerlendirmeler sonucunda tatmin olması halinde öz yeterlik inancı artar ve kullanmakta olduğu öğrenme stratejilerini kullanmayı sürdürür. Öğrenme görevine ilişkin yansımaların yapıldığı değerlendirme aşaması ise ileride yürütülecek benzer öğrenme görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarının oluşumunda belirleyicidir (Schunk, 1999; Schunk ve Ertmer, 2000). Düşük bir öz yeterlik algısının, öz düzenleme üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmekle birlikte, etkili öz düzenleme becerilerinin gelişmesi için çok yüksek düzeylerde bir öz yeterlik algısının gerekmediğini destekleyen araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Salamon, Akt: Schunk, 1994).

Bir diğer beklenti-değer kuramı olan Covington'un **bireysel değer (self-worth)** kuramına göre birey, özellikle de başarısızlık ve olumsuz geribildirim olasılığının bulunduğu rekabet ortamlarında egosunu koruma çabası içerisine girer. Öğrenen, riskli durumlarda, egosuna zarar gelmesini önlemek amacıyla çaba göstermekten kaçınabilir ve böylece olası başarısızlıklarını çaba eksikliğine bağlayabilir (Akt: Dörnyei, 2001: 23).

Beklenti-değer verme kuramları arasında anılan **yükleme kuramı (attribution theory)** yoluyla Weiner, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını, yetenek, çaba, öğrenme görevinin güçlüğü veya şans gibi bazı faktörlere bağlama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (1992). Temelde yükleme kuramcıları, motivasyonun kaynağını geçmişteki başarı ve başarısızlıkların anlamlandırılmasında ararlar. Geçmişteki öğrenme çabalarının sonuçlarına ilişkin yapılan çıkarımların, gelecekteki öğrenme görevlerine karşı duyulan motivasyonun derecesinde belirleyici rol oynadığı varsayılır. Başarının nedenleri içsel-dışsal, istikrarlı-istikrarsız ve kontrol edilebilir-kontrol edilemez olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Örneğin, çabanın genellikle içsel, istikrarsız ve kontrol edilebilir olduğu, buna karşın yeteneğin içsel, istikrarlı ve kontrol edilemez olduğu düşünülmektedir.

Başarıya ilişkin yapılan anlamlandırmaların, bireyin öz yeterlik algıları ve motivasyonu üzerinde etkili olması, öz düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu düşündürmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Anlamlandırmalar, performansın belli ölçütler ile kıyaslandığı, yansıma yapıldığı ve yargıda bulunulduğu değerlendirme aşamasında etkilidir. Benzer şekilde, başarısızlığını yetenekli olmayışına bağlayan bir öğrenci, ileriki öğrenme görevlerinde de başarılı olamayacağını düşünebilir ve öğrenmeye karşı motivasyonunda bir düşüş olur. Başarının, öğrencinin kontrolü dahilindeki çaba veya strateji kullanımı gibi faktörlere veya yeteneğe bağlanması durumunda ise öz yeterlik algısında ve motivasyonda bir artış gözlenir.

Motivasyon kuramları içinde öne çıkan diğer bir grup **hedef odaklı kuramlardır**. Çağdaş bilişsel motivasyon kuramları, bireyin tercihleri doğrultusunda belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada amaçlı davranışlar sergilediğini, bu nedenle motivasyonun en belirleyici kaynaklarından birinin bireysel hedefler olduğu görüşünde birleşmektedir. Başarının nedenlerinin saptanabilmesi amacıyla yürütülen çalışmalar, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin farklı hedefler belirlediklerini ve bu hedeflerin öğrenme üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Dweck ve Eliot, 1988; Dweck ve Leggett, 1988; Ames, 1992a-1992b, Akt: Meece, 1994:28; Pintrich, 2000: 479).

Benimsenmiş olan farklı terminolojiye rağmen, öğrenme üzerinde etkili olan hedef eğilimlerinin, “yeterliklerin ve konu alanına ilişkin bilginin artırılmasına yönelik belirlenen hedefler” ile, “başkalarına kıyasla iyi bir performans sergilemenin yol açacağı, çevre tarafından kabul görme arzusu ile şekillenen hedefler” olmak üzere iki grupta toplandığı görülmektedir. Örneğin Ames, “performans hedefleri” ve “ustalık

hedefleri” arasındaki ayrıma işaret etmiş ve içeriğin kavranması ve kişisel gelişim arzusuyla şekillenen “ustalık hedeflerinin”, egonun tatmin edilmesi veya başarılı görünme isteğiyle belirlenen “performans hedeflerine” oranla başarı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varmıştır (1992). Benzer bir ayırım Nicholls ve arkadaşları tarafından yapılarak, öğrenen hedefleri “ego kaynaklı” ve “öğrenme kaynaklı” olmak üzere iki grupta toplanmış, ego kaynaklı hedeflere sahip öğrenciler için önemli olanın rekabet ortamında öne çıkmak olduğu, bu nedenle de başarılı olacaklarından emin oldukları öğrenme görevlerini üstlenmek eğiliminde oldukları, buna karşın öğrenme görevi kaynaklı hedefler tarafından güdülenen öğrencilerin bireysel gelişimlerini ön planda tutmaları nedeniyle kendilerini zorlayacak öğrenme görevlerini üstlendikleri belirtilmiştir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Yürütülen araştırmalar, öğrenciler tarafından belirlenen hedeflerin niteliğinin öz düzenleme süreçlerine ilişkin önemli doğurgulara işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, öz yeterlik kuramı çerçevesinde yürütülen araştırmalar, yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin kendilerini zorlayacak ve bireysel gelişimlerini destekleyecek türden ustalık hedefleri belirleme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Schunk, 1991). Ustalık hedefleriyle güdülenen öğrencilerin öğrenmeye daha fazla zaman ayırdıkları, daha fazla çaba ve kararlılık gösterdikleri saptanmıştır. Düşük bir öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin ise aksine, performans hedefleri belirledikleri ve başarısızlık ile karşılaştıkları durumlarda öğrenmeyi sonlandırma eğiliminde oldukları saptanmıştır (Akt: Meece, 1994). Ames tarafından yürütülen bir başka çalışma, ustalık hedefleri belirleyen öğrencilerin, performans hedefleri belirleyen öğrencilere kıyasla daha etkili strateji kullanıcıları oldukları ve başarının nedenlerini çabaya bağladıklarına işaret etmektedir (Akt: Meece, 1994). Benzer şekilde, kişisel gelişim arzusuyla ustalık hedefleri belirleyen öğrencilerin, üst düzey düşünme stratejileri ve üst biliş stratejileri kullanma eğiliminde olduklarını gösteren çalışma bulgularına rastlanmaktadır. Diğer araştırma bulguları ile paralel olacak şekilde performans hedefleri saptayan öğrencilerin yüzeysel öğrenme alışkanlıklarına sahip oldukları ve bilgiyi hatırlamada zorlandıklarına dikkat çekmiştir (Pintrich ve Garcia, 1991; Meece, 1994).

Locke, yürütülmüş olan araştırmalardan yola çıkarak, öğrenme hedeflerinin niteliği ve performans arasındaki ilişkiyi özetlediği çalışmasında, öğrenci tarafından belirlenen hedeflerin güç ama ulaşılabilir, net ve spesifik olması durumunda gösterilen çaba ve kararlılığın yanı sıra, başarıda da bir artış gözlemlendiğini, ayrıca hedeflerin anlamlı

bulunduğu durumlarda hedeflere ulaşmada kararlılık sergilendiğini belirtmiştir (1996). Spesifik ve kısa vadeli hedeflerin, başarı için gereken çaba miktarı hakkında net bir fikir vermesi ve performansın gözlenmesini kolaylaştırması bakımından öz yeterlik algısı ve öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu da vurgulanmıştır (Schunk, 1994).

Diğer bir hedef odaklı kuram olan **bireysel kararlılık kuramı** (self determination theory), bireyin belli bir davranışı oluşturma konusundaki isteğinin ve çabasının nedenini açıklamada iç ve dış motivasyon arasındaki farklılıklara odaklanır. İçten gelen motivasyona sahip bir öğrenci ilgi duyduğu, keyif aldığı veya bilgiyi içselleştirme arzusu taşıdığı için öğrenme görevini yerine getirir. Dış motivasyona sahip bir öğrenci ise, çabalarının sonucunda bir çıkar sağlamak amacıyla öğrenmeye odaklanmıştır (Eccles ve Wigfield, 2002). Bu kuram, bir öğrencinin konuya ilgi ve merak duyması, çalışmaktan ve öğrenmekten keyif alması durumunda iç motivasyona sahip olduğunu varsayar. Farklı olarak sınıf geçmek, ödül almak veya cezadan kaçınmak için öğrenmeyi bir araç olarak gören bir öğrenci ise dış faktörlere dayalı bir motivasyona sahiptir. Bu motivasyon kaynaklarından birine sahip olmak diğerinden bütünüyle yoksun olmak anlamına gelmez. Motivasyonun nedenlerini iç ve dış olmak üzere farklı kaynaklara bağlayan yaklaşımın temelinde, öğrenmekten keyif alan, öğrenmeyi kişisel gelişimi için gerekli sayan öğrencilerin öğrenme konusunda daha kararlı davrandıkları görüşü yatmaktadır. Araştırmaların sonuçları motivasyonun kaynağının ödül veya bir sınav geçmek gibi nedenler olması durumunda motivasyonun derecesinde zamanla azalma olduğuna işaret etmektedir (Deci ve Ryan, 1999;2000; Sansone ve Harackiewicz, 2000).

İlgi kuramları ise temel olarak bireyden kaynaklı ilgi ve durumdan kaynaklı ilgi arasında bir ayırım yapmaktadır. Bireysel ilgi, öğrencinin belli alanlara karşı duyduğu ve daha kalıcı olduğu düşünülen ilgiye, durumsal ilgi ise ortamdaki değişkenlerden kaynaklı olup ortama göre değişkenlik gösterebilen ilgiye karşılık gelmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002). Belli bir öğrenme etkinliğine bağlı veya öğretmenden kaynaklı olan ilgi ikinci gruba girerken, öğrencinin konuya karşı ilgi duymasından kaynaklı motivasyon bireysel ilgiye işaret eder. Öğrenmenin etkililiği ve bu tür motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar, öğrenenin ilgi duyması halinde yüzeysel öğrenmenin ötesinde, anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğine işaret etmiştir (Scheifele, 1999, Akt: Eccles ve Wigfield, 2002).

Özetle, özellikle de sosyal bilişsel kurama dayalı öz düzenleme modelleri çerçevesinde, öğrenenin öz yeterlik inançlarının, sebep-sonuç ilişkilerine dayalı olarak başarı veya başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin gerçekleştirdiği anlamlandırmaların ve belirlediği hedeflerin, her hangi bir öğrenme görevini yerine getirme sırasında, davranışların düzenlenmesinde önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır.

2.6. Motivasyonun Düzenlenmesi: Motivasyon Stratejileri

Öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin, bilişsel süreçlerinin yanı sıra, motivasyon gibi öğrenme süreci üzerinde etkili olan diğer süreçleri de kontrol edebildikleri varsaymaktadır. Özellikle Pintrich (2000, Garcia ve Pintrich, 1994) ve Zimmerman (1994) tarafından sosyal bilişsel kurama dayalı olarak geliştirilen modeller ile, öz düzenlemeyi iradenin kontrolü kuramına dayalı olarak açıklayan Corno ve Kanfer (1994; 1993), tarafından yürütülen çalışmalarda, motivasyonun düzenlenmesi, bilişsel süreçlerin düzenlenmesinden ayrı olarak ele alınmış ve akademik başarı üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Öz düzenleme bağlamında motivasyon süreçlerinin yönetiminin önemi vurgulanmakla birlikte, bu alandaki çalışmalara ağırlık verilmesi gereği sıkça gündeme gelmiştir (Pintrich, 2000:461; Boekearts, 1997). Bu gereksinimi karşılayabilmede Wolters (1999; 1998) ve diğer bazı araştırmacılar (Gonzales ve arkadaşları, 2005; McCann ve Garcia, 1999) motivasyonun düzenlenmesine yönelik bir dizi çalışma yürütmüş, bu ve ilgili çalışma bulgularına dayanarak öğrencilerin motivasyonlarını düzenleme çabalarını yansıtan bir dizi stratejiye işaret etmişlerdir (Wolters, 2003; Pintrich, 2000; Garcia ve Pintrich, 1994).

Wolters'a göre, motivasyonun düzenlenmesini kavrayabilmek için öncelikle, başarı motivasyonunun tanımlanması gerekmektedir (2003). Çağdaş bilişsel motivasyon kuramları, motivasyonu açıklayabilmede başarının nedenlerine ilişkin algıları, öğrenme görevine atfedilen değeri, öğrenenin kendi yeterliklerine ilişkin algılarını ve öğrenme görevini üstlenme nedenleri gibi bilişsel yapıları ön plana çıkarmışlardır. Bu bakış açısından motivasyonu hem bir ürün hem de bir süreç olarak ele almak mümkündür. Bir ürün veya durum olarak ele alındığında motivasyon, öğrencinin herhangi bir öğrenme alanına veya belli bir öğrenme görevini yerine getirmede sahip olduğu isteklilik ve kararlık düzeyine işaret eder. Diğer bir anlatımla, her öğrenci belli bir zaman diliminde yine belirli bir öğrenme görevine ilişkin seçimlerini, çabasını ve kararlılığını etkileyen bir motivasyon düzeyine sahiptir.

Bir başka açıdan motivasyon, öğrenenin motivasyon düzeyini belirleyen ve hedefe götüren davranışlarını meydana getiren bilişsel süreçler olarak da görülebilir. Bu durumda motivasyon, öğrenenin belli bir alana veya öğrenme görevine ilişkin sahip olduğu duruşun oluşmasını sağlayan süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir anlatımla motivasyon, bireyde var olan bir durum olmanın yanı sıra, bu durumu yaratan ve öğrenenin seçimlerini, çabasını ve kararlılığını belirleyen bir dizi bilişsel süreçtir. Belli bir öğrenme alanına ilgi duyan, bu alanda kendini geliştirmek isteyen ve başarılı olacağına dair inancı olan bir öğrencinin, bu tavrı geliştirmesini sağlayan bilişsel ve duyuşsal süreçler, motivasyon süreçleri olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş bilişsel motivasyon kuramları, motivasyon eğilimleri ve düzeyinin yanı sıra, bu motivasyon düzeyini yaratan süreçleri de açıklamayı hedeflemiştir (Wolters, 2003).

Süreçler bütünü olarak ele alındığında motivasyonun düzenlenmesinden bahsetmek mümkün olabilmektedir. Motivasyonun düzenlenmesi, öğrenenin, bir öğrenme görevini tamamlamada veya belirlediği hedeflere ulaşabilmede sahip olduğu istekliliği koruyabilmek ve çabalarını sürdürebilmek için aldığı önlemler olarak tanımlanmaktadır (Wolters, 2003; Dörnyei, 2001: 109; 2002: 116; Garcia ve Pintrich, 1994: 127; 1991). Bu süreçte öğrenen, öğrenmeye karşı istekliliğinde belirleyici olan süreçleri bilinçli olarak izleyerek ve kontrol ederek çabanın sürdürülmesi yolunda gerekli adımları atar.

Motivasyonun düzenlenmesi beraberinde strateji kullanımını da gündeme getirmekte, motivasyon süreçleri üzerinde bireyin kontrolüne işaret eden motivasyon düzenleme stratejileri ise genel strateji tanımıyla uyumlu olacak şekilde, öğrenen tarafından bilinçli olarak, motivasyonunu etkileyebilmek amacıyla işe koşulan prosedürler olarak tanımlanmaktadır (Dörnyei, 2001: 109; Wolters, 2003). Kullanılacak stratejinin seçimi, sürecin etkililiğinin sorgulanması ve gerektiğinde değiştirilmesi motivasyonun düzenlendiğine işaret eder.

Motivasyon ve motivasyonun düzenlenmesi arasındaki ilişki her ne kadar biliş ve üst biliş arasındaki ilişkiye benzetilse de, öz düzenleme modelleri dikkate alındığında bu iki yapı arasında keskin bir ayırım yapılmamış olduğu görülmektedir. Örneğin öz yeterlik, bir öz düzenleme süreci olarak tanımlanmış ve yaygın olarak motivasyonun düzenlenmesinden sorumlu bir süreç olarak görülmüştür (Zimmerman, 2000; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Wolters, öz yeterlik inançlarının motivasyon üzerinde etkili olduğunu, ancak motivasyonun düzenlenmesinde öğrenenin bilinçli tercih ve davranışlarını yansıtmayabileceğini belirtmiştir. Öz yeterlik algıları,

öğrenenin kendi hakkındaki inançlarını yansıtması bakımından motivasyonu, dolayısıyla da öz düzenleme sürecini etkiler. Örneğin, bir öğrenci yeterli hissetmediği durumda öğrenme görevini yerine getirmekten kaçınabilir. Bu durum, öz yeterlik inançlarının öğrenme seçimleri üzerinde etkili olduğuna işaret eder, ama motivasyonun düzenlenmesinden bahsedebilmek için öz yeterlik algılarının oluşumuna yol açan süreçler üzerinde öğrenenin bilinçli bir kontrol uygulaması gerekmektedir (2003).

Bahsi geçen farklılıklara karşın, “motivasyon” ve “motivasyonun düzenlenmesi” arasındaki girift ilişkilere de dikkat çekilmektedir. Motivasyon düzenleme stratejisi kullanma gereği ancak öğrencinin motivasyon veya performansı ile ilgili bir sorun hissetmesi durumunda ortaya çıkar. Bazı durumlarda öğrenci, yüksek bir motivasyon ile öğrenme görevine başlayabilir ve süreç boyunca herhangi bir engel ile karşılaşmadığı için motivasyon düzenleme stratejisi kullanma gereği duymayabilir. Diğer bir anlatımla, öğrenme görevine karşı yoğun bir ilgi duyan, değer veren ve öğrenme görevini başaracağına dair yüksek bir inanca sahip, yani bir durum olarak ele alındığında yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olan bir öğrenci, kendinden daha düşük motivasyon düzeyine sahip olan bir öğrenciye kıyasla daha az motivasyon düzenleme stratejisi kullanma gereği duyabilir. Motivasyon ve motivasyonun düzenlenmesi arasındaki ilişkiyi daha da karmaşık hale getiren bir başka durum da, motivasyon düzenleme stratejilerinin kullanılabilmesi için belli ölçüde motivasyona gereksinim duyulduğu gerçeğidir. Diğer bir anlatımla, öğrenme görevini hiçbir şekilde anlamlı ve değerli bulmayan bir öğrencinin veya öğrenme görevini yerine getirebileceğine dair bir inancı olmayan bir öğrencinin, motivasyonunu düzenlemede herhangi bir çaba göstermesi için bir neden bulunmamaktadır. Sonuç olarak sıkıntı, dikkatin dağılması, ilerlemede güçlük ve benzeri sorunlarla karşılaşan öğrencilerin öğrenmeyi sürdürmede ve öğrenme hedeflerine ulaşmada bazı stratejilerden yararlandıkları gözlenmiştir. Bu stratejilere sahip öğrencilerin öğrenme görevinden kaçma veya yarım bırakma olasılığı daha zayıftır, bu nedenle, bu stratejilerin kullanımının motivasyon ve performans üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir (Wolters ve Rosenthal, 2000; Pintrich, 2000: 461; Wolters, 2003).

Öğrenme hedeflerine ulaşabilmede ve öğrenme sürecini yönetebilmede etkili bir strateji repertuarına sahip olmak, öz düzenleyici öğrenmenin ön koşullarından biridir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel süreçlerin yanı sıra, öğrenmeye engel olabilecek duyuşsal durumları ve motivasyon süreçlerini kontrol altında tutarak, öğrenme konusundaki kararlılığı sürdürebilmenin veya çevreden kaynaklanabilecek

olumsuz etkileri kontrol edebilmenin önemi yadsınamaz. Bu varsayımdan hareketle, Wolters, yürütmüş olduğu araştırmalar ve benzer çalışma bulgularından yola çıkarak, motivasyonun düzenlenmesi kapsamında; *bireysel ödüllendirme-cezalandırma, hedef odaklı bireysel telkin, ilginin ayakta tutulması, çevrenin düzenlenmesi, bireysel engelleme, başarıya ilişkin yapılan anlamlandırmaların kontrolü (yükleme), öz-yeterlik inançlarının yönetimi, yakınsal hedeflerin belirlenmesi, defansif kötümserlik ve duyuşsal durumun düzenlenmesi* olmak üzere bir dizi strateji grubuna dikkat çekmiştir (2003). Bazı öz düzenleme modelleri kapsamında motivasyon stratejilerine vurgu yapılmış olmakla birlikte, daha kapsamlı bir sınıflama oluşturabilmek ve motivasyon stratejilerinin öz düzenlemenin diğer boyutları ile olan ilişkisini ortaya koyabilmek yönündeki ihtiyaca cevap vermesi açısından, bu sınıflama önemli görülmektedir. Bu araştırma kapsamında da, motivasyon stratejileri ölçeğinin geliştirilmesinde ve nitel bulguların analizi için bir çerçeve oluşturabilmede, kapsamlı oluşu ve daha önce bu alanda yapılmış olan çalışmaların bir sentezi niteliğinde olması nedeniyle Wolters'ın sınıflaması esas alınmıştır.

Çeşitli araştırmalar kapsamında elde edilen nitel bulgular, motivasyonun düzenlenmesinde yaygın olarak kullanılan stratejilerden birinin, **bireysel ödüllendirme ve cezalandırma (self-consequating)** olduğuna işaret etmiştir (Corno ve Kanfer, 1993; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bir öğrenme görevi ile ilişkilendirilen bir davranışın sonuçlarına dair, öğrenen tarafından belirlenen ve uygulanan ödül veya ceza mekanizmaları yoluyla öğrenme çabasının sürdürülmesi sağlanabilir. Belirlenmiş olan bir zaman diliminde, kompozisyonunu tamamlayabilmek için yeterli motivasyona sahip olmadığını düşünen bir öğrencinin, bu konudaki çabasını sürdürebilmek için öğrenme görevini tamamlama koşulunda televizyon izleyebileceğini söyleyerek kendini teşvik etmesi bu stratejinin kullanımına örnektir. Bu stratejinin etkililiğini ortaya koymada Jackson ve Molley tarafından yürütülen araştırma bulguları, kendilerini ödül yoluyla teşvik eden öğrencilerin, kendilerini cezalandıran veya bu stratejiyi kullanmayan öğrencilere oranla daha çok çaba harcadıklarını ortaya koymuştur (Akt: Wolters, 2003). Zimmerman ve Martinez-Pons tarafından yürütülen bir çalışmada ise, ilkokul öğrencilerinin, özellikle daha cazip alternatifler belirlediği zamanlarda, ödevlerini bitirebilmek için gerek duyulan motivasyonu sağlamada ödüllendirme stratejisinden yararlandıkları saptanmıştır (1990). Başarı ile ilişkilendirildiği durumda ödüllendirme stratejisinin aynı zamanda öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir (Schunk, 1994).

Motivasyonun düzenlenmesinde öğrenciler tarafından kullanılan diğer bir strateji de **hedef odaklı bireysel telkindir (goal oriented self-talk)**. Bu strateji, öğrenme etkinliğini sürdürmede güçlük çeken öğrencinin etkinlik sırasında kendiyile cesaret verecek şekilde konuşarak, öğrenme görevini tamamlayabilmek için kendine anlamlı nedenler öne sürmesini gerektirir. Sıkıldığı durumlarda gösterdiği çabanın iyi bir not almak veya konu hakkında daha kapsamlı bilgi sahibi olmak ile sonuçlanacağını kendine hatırlatarak çalışmayı sürdürme konusunda ikna olan öğrenci, söz konusu stratejiyi kullanmaktadır. Öğrenme görevine gösterilen ilgiyi sürdürebilmek için ortaya konan nedenler, hedef kuramlarını yansıtır niteliktedir. Bu nedenler arasında iyi bir not almak, diğer öğrencilerden üstün görünme isteği veya konu hakkında kendini geliştirme isteği gibi hem performans hem de ustalık odaklı hedefler bulunabilir. Bu konuda çok sayıda araştırma bulunmamakla birlikte, Wolters'ın üniversite öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışma, bu stratejinin yaygın olarak kullanıldığına işaret etmektedir (1998). Motivasyonlarında bir düşüş olduğunu hissettikleri durumda neler yaptıklarını listelemeleri istenen öğrenciler, performans hedeflerini kendilerine hatırlatmak yoluyla çabalarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Wolters, yürüttüğü diğer bir çalışmada, hedef odaklı bireysel telkini “dış motivasyon stratejileri” olarak adlandırdığı bir grupta ele almıştır, dolayısıyla da bu stratejinin kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir bağlantı kurmak mümkün olmamış, ancak “dış motivasyon stratejilerin” kullanımı ile üst düzey bilişsel stratejilerin kullanımı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İlginin ayakta tutulması (interest enhancement) motivasyonu sürdürmede kullanılan bir diğer stratejidir. Bu stratejiyi kullanan öğrenci, sıkıcı bir öğrenme görevini eğlenceli hale getirebilmek için bazı yollar arayışındadır. Sansone ve arkadaşları, üniversite öğrencilerinin sıkıcı öğrenme görevleri ile nasıl başa çıktıklarını araştırdıkları çalışmalarında öğrencilerden bazı mektupları el yazısıyla defalarca kopyalamalarını istemişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin verilen görevi daha ilginç hale getirmek için bilinçli olarak kopyalanan metinde bazı uyarlamalar veya değişiklikler yaptıkları gözlenmiştir (1999). Çalışma bulguları, öğrenme görevini daha da güçleştirme pahasına, eğlenceli veya ilgi çekici hale getirebilme için çeşitli yollara baş vuran öğrencilerin, strateji kullanmayanlara kıyasla daha uzun süreyle görevi sürdürebildiklerini ortaya koymuştur (Wolters, 1999).

Çabanın sürdürülebilmesi için kullanılan diğer bir strateji de **ortamın düzenlenmesidir (environmental structuring)**. Bu strateji, bahsi geçen diğer motivasyon düzenleme stratejilerinden bağımsız olarak iradenin kontrolü ve öz düzenleme yapısının önemli bir

boyutu olarak sıkça gündeme gelmiştir (McCann ve Garcia, 1999; Corno, 1993; Risemberg ve Zimmerman, 1997; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, Pintrich, 2000: 469; Zimmerman 1994: 8; 2000: 13). Bu stratejinin kullanımı, öğrencinin çalışmalarını sürdürebilmek için ortamda varolan ve dikkatini dağıtan veya dağıtma olasılığı bulunan uyarıcılara karşı önlem almasını gerektirir. Ders çalışmaya oturmadan önce telefonun kapatılması, sınıfta gevezelik yaparak dikkatini dağıtan bir arkadaşın yanından kalkarak daha sakin bir yere oturulması veya daha verimli çalışabilmek amacıyla çalışmaya başlamadan önce kısa süreli uyuması bu stratejinin kullanımına örnektir.

Çevre düzenleme stratejileri kullanan öğrenci, ortamda bulunan ve motivasyonunu olumsuz etkileyerek, öğrenme görevini sürdürmesini güçleştirebilecek her türlü uyarıcıyı ortadan kaldırma yolunda çaba gösterir. Bu strateji ile ilişkili, ancak başarı üzerinde olumsuz etkileri olduğu saptanmış olan bir strateji de öğrenme görevini tamamlamayı güçleştirebilecek yönde davranışlar sergilemektir. Şu ana kadar üzerinde durulmuş olan ve çabanın sürdürülmesi amacıyla işe koşulan motivasyon düzenleme stratejilerden farklı olarak, öğrencilerin, bazı durumlarda öğrenmelerini sabote edecek türde davranışlar sergiledikleri saptanmıştır. Sınava hazırlığın son geceye bırakılması veya sınavdan önceki geceyi uykusuz geçirme bu tür davranışlara örnek olarak gösterilmektedir. Daha çok üniversite öğrencileri arasında yaygın olan bu tür davranış örüntülerinin nedenleri arasında bireyin öz güvenini koruma altına alma isteği gösterilmektedir. Bu yolla başarısızlık, yeterli çabanın sarf edilmemiş olmasına bağlanacak ve öğrencinin yeterliklerinden şüphe edilmesi önlenmiş olacaktır. Garcia ve Pintrich **bireysel engelleme (Self-handicapping)** adını verdikleri davranış örüntülerini düşük bir öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin kendilerine olan saygılarını korumak amacıyla benimsediklerini belirtmişlerdir (1994: 127). Özellikle öz yeterlik algılarının korunmasının, sergilenecek performansın niteliğinden daha önemli görüldüğü durumlarda ortaya çıkan bu davranış örüntüleri, öğrencinin yeteneğine veya kapasitesine ilişkin olası yorumları önceden kontrol etmesine izin verir. Bireysel engellenmenin uzun vadede olası olumlu etkisi, öğrencinin bütünüyle pes etmesine engel olması, dolayısıyla da motivasyonunu korumasına izin vermesidir, çünkü çaba eksikliğine bağlanan başarısızlık, çabanın sürdürülebilmesi için bir ön koşul olarak görülmektedir (Wolters, 2003; Eccles ve Wigfield, 2002).

Bahsi geçen olası olumlu etkisi bir yana, bireysel engellenmenin, genel anlamda optimum çabanın sarf edilmesine ve özellikle üst düzey bilişsel stratejilerin kullanılmasına engel olması nedeniyle öğrenmeyi olumsuz etkilediği düşünülmekte

(Garcia ve Pintrich, 1994; Wolters, 2003), dolayısıyla bu davranış örüntülerinin öz düzenleme stratejileri arasında ele alınması ile ilgili bazı soru işaretleri gündeme gelmektedir. Yapılan çalışmalar bu teoriyi destekleyecek şekilde, bu stratejinin kullanımı ve düşük çaba ve performans arasında, zaman içerisinde artan bir ilişkiye işaret etmiştir (Martin ve arkadaşları, 2001; Midgley ve Urdan, 2001).

Motivasyon ve öğrenmeye harcanan çaba üzerinde olumlu bir etki yaratarak, öğrenme görevinin sürdürülmesine, hatta gelecekteki benzer öğrenme görevlerine olumlu yaklaşımını sağlayacak türde anlamlandırmalar yapma, öğrenciler tarafından kullanılan bir diğer motivasyon stratejisidir (Garcia ve Pintrich, 1994; Wolters, 2003). Performansa dair **neden-sonuç ilişkilerinin öğrenen tarafından anlamlandırılması (attribution kontrol)** üzerindeki amaçlı kontrolün, motivasyon üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği düşünülmektedir (Wolters, 2003; Weiner, 1986). Bu stratejiyi kullanan öğrenciler motivasyonlarını sürdürebilmelerine olanak verecek anlamlandırmaları bilinçli olarak yaparlar. Örneğin, başarısızlığı, kontrol edilebilir değişkenlere bağlamak yoluyla öğrenci, gelecekteki benzer öğrenme görevlerinde başarılı olma olasılığına kendini inandırarak çabalarını sürdürebilir. Güç öğrenme görevlerinde, ekstra çaba gerektiren strateji kullanımının tercih edilmesinin nedeni, başarının ön koşulunun çaba harcamak olduğuna dair inançtır. Başarıyı kendi kontrolündeki olaylara ve davranışlara bağlayan öğrencinin ise bilişsel kaynaklarını kullanma olasılığının daha fazla olduğuna işaret edilmektedir (Borkowski ve arkadaşları, 1990; Garcia ve Pintrich, 1994).

Öğrencilerin performanslarına ilişkin amaçlı anlamlandırmalar yaparak motivasyon süreçlerini düzenleyebildiklerini düşündüren bulgulara, sürece ve ürüne dayalı hedefler arasındaki farkların incelendiği araştırmalar sırasında rastlanmıştır. Bu araştırmalar kapsamında sürece dayalı hedefler belirleyen öğrencilerin, ürüne dayalı hedefler belirleyen öğrencilere kıyasla performanslarına ilişkin daha çok anlamlandırma yaptıkları gözlenmiştir. Bu bulgu ise sürece dayalı hedefler belirlemek yoluyla öğrencilerin anlamlandırma süreçlerini bilinçli olarak etkilemeye çalıştıklarına işaret etmektedir (Zimmerman ve Kisantas, 1999). Bu araştırmalara ek olarak Wolters, öğrenciler ile yaptığı sohbetler sırasında, bazı öğrencilerin, başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin gerçekçi olmayan anlamlandırmalar yapma eğiliminde olduklarını ve bu durumu fark ettikleri zaman motivasyonlarını koruyabilmek adına müdahale ettikleri yönündeki açıklamalara rastladığını belirtmiştir (2003). Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğrencilerin performanslarına ilişkin yaptıkları anlamlandırmaların motivasyonları üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir, ancak bu davranışların

öğrenciler tarafından bilinçli ve amaçlı kullanılıp kullanılmadığı ve motivasyon düzenleme stratejisi olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini anlayabilmek için çalışmaların sürdürülmesi gerekli görülmektedir.

Öz yeterlik kuramı kapsamında yürütülen çalışmalar, öğrencilerinin kendi yeterliklerine ilişkin algılarının, öğrenme seçimleri, gösterdikleri çaba ve kararlık üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Bandura, 1997; Schunk, 1994: 75; 1990; Zimmerman, 2000: 14). Bu nedenle, öğrencilerin performanslarına ilişkin beklentilerini ve başarıya ilişkin algılarını izleme, değerlendirme ve bilinçli olarak kontrol edebilme konusundaki çabaları, motivasyonun düzenlenmesinin önemli bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin herhangi bir öğrenme görevine ilişkin **öz yeterlik inançlarını düzenlemede (efficacy management)** kullandıkları üç stratejiye işaret edilmektedir: yakınsal hedefler belirleme, defansif kötümserlik ve öz yeterliği güçlendirme amaçlı bireysel telkin. **Yakınsal hedeflerin belirlenmesi (proximal goal setting)**, karmaşık öğrenme görevlerinin daha basit ve başa çıkılabilir hale getirilmesini sağlar. Bir kompozisyon ödevinin, yazma sürecinin gerekleri göz önünde bulundurularak günlük hedeflere dönüştürülmesi ve bu günlük hedeflere ulaşarak öğrenenin motivasyonunu sürdürme yönündeki çabası, bu stratejinin kullanımına örnektir. Üniversite öğrencileri ile yürütülmüş olan bir çalışma, öğrencilerin zor öğrenme görevlerini başa çıkılabilir birimlere ayırdıklarını ortaya koymuştur (Wolters, 1998). Öz yeterlik bağlamında yürütülen araştırmalar, yakınsal hedefler belirlemenin bazı öğrenme görevlerinde öz yeterlik inançlarını ve motivasyonu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur (Schunk, 1981; Bandura, 1997). Ancak yakınsak hedeflerin belirlenmesinin motivasyonu korumada ve sürdürmede bilinçli bir seçim olduğu, dolayısıyla da motivasyonu düzenleme stratejileri kapsamına alınabileceğine ilişkin bazı soru işaretleri bulunmaktadır. Dahası, söz konusu stratejinin bilişsel bir strateji olarak kabul edilmesi gerektiğine ilişkin farklı görüşler bulunduğu da belirtilmektedir (Wolters, 2003).

Öğrencilerin öz yeterlik inançları ile ilişkilendirilen bir diğer strateji de **defansif kötümserliktir (defensive pessimism)**. Bu strateji, öğrencinin herhangi bir öğrenme görevini yerine getiremeyeceğine ilişkin var olan inancını, yapıcı bir şekilde daha çok çaba harcamaya yol açacak şekilde maniple etmesini gerektirir. Düşük bir öz yeterlik algısının, performansı olumlu etkileyebilecek bir stratejiye dönüştürülmesi, doğrudan öğrenenin tavrına bağlıdır. Yetersizlik hissi, öğrenciyi daha fazla çalışmaya ve çaba sarf etmeye yöneltebilir (Wolters, 2003; Boekearts, 2000: 426; Pintrich, 2000: 465; Garcia ve Pintrich, 1994: 137). Örneğin, yazma alanında düşük bir öz yeterlik algısına

sahip bir öğrencinin, başarısızlığa veya başarısızlığın neden olabileceği olası olumsuz imaja engel olabilmek için daha çok çaba göstermesi bu stratejinin kullanımına örnektir. Gelecekteki olası performanslarına ilişkin duyulan endişe, öğrencilerin başarısız olma korkusuyla çok çaba sarf etmelerine yol açabilir. Bu mantıkla hareket edildiği durumda bu strateji, genellikle yüksek bir öz yeterlik algısıyla ilişkilendirilen öz düzenleme yapısı için önemli doğurgulara işaret etmektedir. Yüksek düzeyde bir öz düzenlemeye sahip olan öğrencinin, her zaman yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduğunu varsaymanın doğru olmadığı düşünülmektedir (Garcia ve Pintrich, 1994: 137).

Öz yeterlik bağlamında ele alınan son strateji **öz yeterliği güçlendirmeye yönelik bireysel telkinleridir**. Bu stratejinin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sırasında görevi başarıyla tamamlayabileceklerine ilişkin kendilerini cesaretlendirmelerini gerektirir. Bazı üniversite öğrencilerinin bu stratejiyi kullandıklarını belirtmekle birlikte, Wolters, bu stratejinin kullanımı ile motivasyonun düzenlenmesi ve başarı arasında bir ilişki olduğunu gösterebilecek bir bulgunun bulunmadığının altını çizmiştir (2003).

Duyguların düzenlenmesi, bir diğer motivasyon düzenleme stratejisidir. Bu strateji, öğrencinin öğrenme görevini tamamlayabilmek için gereken çabanın sürdürülebilmesi amacıyla duygularını kontrol etmesini gerektirir (Garcia ve Pintrich, 1994: 135; Corno, 1993; Wolters, 2003; McCann ve Garcia, 1999). Bu strateji performansın olası sonuçlarına ilişkin duyulan endişenin kontrol edilmesi veya performans sırasında endişe, korku ve heyecan gibi duygular ile başa çıkmada bazı tekniklerin kullanımını gerektirir. Bu stratejiyi kullanan öğrenci kendini izler ve performans üzerinde olumsuz etkisi olabileceğini düşündüğü duyguları baskılayarak öğrenmenin sürdürülmesini sağlar. Stratejilerin kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışma bulguları çelişkili sonuçlara işaret etmiş (Zeidner, 1998, Wolters, 2003), bu nedenle stratejinin kullanımına ilişkin çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmiştir (McCann ve Garcia, 1999; Garcia ve Pintrich, 1994: 145; Wolters, 2003).

Wolters, bir motivasyon düzenleme stratejisinin iki ölçütü karşılaması gereğine işaret etmiştir. Öncelikle öğrenenin, motivasyon düzeyinde belirleyici olan süreçleri etkilemede bilinçli ve amaçlı bir şekilde hareket ediyor olması gerekmektedir. Ayrıca, kullanılan stratejinin, öğrenenin çabası ve buna bağlı olarak akademik performansı üzerinde olumlu bir etki yaratması gerekmektedir. Motivasyon stratejilerinin kullanımını kapsayan araştırmalar, bu iki ölçütü karşılamada büyük ölçüde yetersiz görülmektedir (2003). Yürütülmüş olan araştırmalar, söz konusu stratejileri, öz düzenleme veya

iradenin kontrolü gibi daha geniş başlıklar altında ele almıştır. Bu nedenle, duyguların düzenlenmesi veya ortamın düzenlenmesi gibi spesifik stratejiler ile başarı arasında doğrudan ilişkilerin kurulması mümkün olamamıştır. Bu eksikliğe işaret edilmiş, öz düzenleme yapısını daha iyi anlayabilmek için, motivasyonun düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin daha ayrıntılı olarak incelenmesine fırsat verebilecek nitelikte çalışmaların yürütülmesi gereği gündeme getirilmiştir (Wolters, 2003).

Akademik başarı, çaba ve belli ölçüde adanmışlık gerektirir, ancak, özellikle de dikkati dağıtarak, öğrenmeye engel olabilecek pek çok unsurun var olduğu ortamlarda, öğrencilerin motivasyonlarını koruyarak öğrenme çabalarını sürdürürebilmeleri oldukça güç olabilir. Araştırmalar, bu tip durumlarda, öğrencilerin motivasyonlarını arttırabilmek veya sürdürürebilmek için bazı stratejiler kullandıklarını ortaya koymaktadır (Wolters, 1998; 2003; McCann ve Garcia, 1999). Motivasyon süreçlerinin kontrol edilebilmesi ve düzenlenebilmesi için kullanılan stratejilerin, farklı motivasyon kuramlarının yanı sıra bilişin düzenlenmesini gerektiren süreçler ile ilişkilendirilebildiği gerçeği, bu stratejilerin daha kapsamlı bir yapı olan öz düzenlemenin alt boyutu olarak kabul edilebileceğinin bir göstergesidir (Wolters, 2003).

2.7. Dil Öğrenimi Alanında Motivasyon Çalışmaları

Dil öğreniminde motivasyon ile ilişkili yapılar başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki farkların ortaya konabilmesine yönelik yürütülen çalışmalar kapsamında sıkça gündeme gelmiştir. Yüksek bir motivasyona sahip olan bir öğrencinin, yeteneğinden veya bilişsel yeterliklerinden bağımsız olarak dil öğrenebildiği, en yetenekli öğrencilerin ise yeterli motivasyona sahip olmadıkları durumda öğrenme gerçekleşmeden pes ettikleri vurgulanmıştır (Dörnyei, 2002: 5).

Dil öğreniminde yürütülmüş olan motivasyon çalışmaları, eğitim alanındaki çalışmalardan bazı bakımlardan farklılık göstermiştir. Bu farklılık büyük ölçüde dil öğrenmenin farklı doğasından kaynaklanmaktadır. Diğer dersler gibi, okullarda sistematik ve doğrudan öğretilen bir konu olması, akademik başarı ve motivasyona yönelik yürütülmüş çalışmaların tümünün dil öğrenimine transfer edilebileceğini düşündürmüştür. Farklı bir bakış açısından ise sosyal bir olgu olduğu, kişisel imajın değişmesini ve yeni sosyo-kültürel bir kimlik geliştirmeyi gerektirdiği görüşü dil öğrenimini diğer akademik konulardan farklı bir yere taşımıştır (Dörnyei, 2001: 46; 2002: 15). Dil ve kültürün birbirinden ayıramayacağı algısı, hedef dilin kültürüne

olumsuz duygular besleyen öğrencilerin, dili öğrenmede duyuşsal bir bariyer oluşturdukları ve başarısız olduklarını ortaya koyan çalışmalar ile de desteklenmiştir (Dörnyei ve Csizer, 2002; Dörnyei, 2002: 14). Bu yaklaşımdan hareketle 1990 yılına kadar dil öğrenimi kapsamında yürütölen motivasyon çalışmaları, öğrencilerin hedef dil, hedef dilin ait olduğu toplumun kültürü ve toplumu meydana getiren bireyler ile ilgili algılarına ve tutumlarına odaklanmıştır.

Toplumsal ve kültürel entegrasyon arzusunun motivasyon üzerindeki etkilerinin önemi kabul edilmekle birlikte, 1990lı yıllara gelindiğinde bu yaklaşımın motivasyonun tüm boyutlarını açıklamada yetersiz olduğu görüşleri, dil uzmanlarını eğitim alanında motivasyon ile ilgili yürütölmüş olan çalışmalara yöneltmiş, bu doğrultuda bilişsel motivasyon kuramlarına yön veren yapıları konu alan bazı araştırmalar dil alanında da yürütölmüştür (Benson, 2001: 69). Söz konusu araştırmalara dayalı olarak geliştirilen yeni motivasyon modelleri arasında beklenti--değer kuramlarını bütünüyle temsil eden bir model olmamakla birlikte, bu kuramın yansımalarını farklı modellerde görmek mümkündür (Gardner, 1985; Trembley ve Gardner, Akt: Dörnyei, 2001:53). Örneğın son yıllarda, dil öğrenme alanında, bilişsel motivasyon kuramları kapsamında gündeme gelen öz yeterlik yapısının pek çok araştırmaya konu olduğu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin öz yeterlik algıları ve dil öğrenme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada, daha çok strateji kullandıklarını rapor eden öğrencilerin aynı zamanda daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip oldukları saptanmıştır (Georgetown University / Center for Applied Linguistics, 1996). Benzer şekilde, Malezya'da dil öğrenme stratejilerinin kullanımı ve dil öğrenmeye ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği, ölçek ve görüşme verilerine dayalı olarak yürütölen bir çalışmada, bu iki yapı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Siew, M. ve Wong L., 2005). Huang ve Chang tarafından yürütölen diğeri bir araştırma ise öz yeterlik algısı ve yabancı dilde başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulguları, katılımcıların yeterliklerine ilişkin algıları ile başarıları arasındaki uyuma işaret etmiş ve dil öğrenmede gösterilen çaba ile öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (1996).

Deci ve Ryan'ın bireysel kararlılık kuramının yaygın etkileri dil öğrenimine de yansımış, modelin iç ve dış motivasyon boyutlarını dil öğrenimi için geliştirilmiş modellere entegre edebilmek için bazı çalışmalar yürütölmüştür (Noels ve arkadaşları, 1999; 2000). Öğrencilerin dil öğrenmeye ilişkin saptadıkları hedefler, bu hedeflerin türü ve kaynağı, yabancı dil öğrenimi alanında yürütölmüş olan motivasyon çalışmalarının merkezine

oturmuş, ancak dil öğrenmeye dair öğrencilerin sahip olabileceği hedeflerin sayıca çok olması, sağlam bir kuramsal altyapının geliştirilmesini güçleştirmiştir. Benson, bireysel kararlılık kuramı çerçevesinde yürütülen bazı çalışmaların, öğrenenin motivasyonunu kontrol etme çabalarına ilişkin önemli doğurgulara işaret ettiğini, iç motivasyonun öz denetime ve daha etkili öğrenmelere yol açtığını belirtmiştir (2001:69).

Dörnyei, dil öğrenimi bağlamında başarı veya başarısızlıklara ilişkin yapılan yüklemelerin, motivasyon araştırmaları için umut vadeden bir alan olduğu belirtilmiş, kuramsal açıdan başarı veya başarısızlıkların nedenlerine ilişkin yapılan değerlendirmelerin motivasyon üzerindeki etkilerinin kabul edilmiş olmasına karşın, dil öğreniminde bu konuda az sayıda çalışmanın yürütülmüş olduğunu vurgulamıştır (2001:57). Yakın geçmişte Williams ve Burden (2002) ve Ushida (1998) tarafından, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüş olan iki çalışma, dil öğreniminde başarıya ilişkin yapılan anlamlandırmalar açısından önemli doğurgulara işaret etmiştir. Dil öğrencileri tarafından başarı veya başarısızlıklarına ilişkin yapılan anlamlandırmaların, eğitim alanında ortaya konmuş olan bulgular ile önemli ölçüde paralellikler gösterdiği dikkati çekmekte, ayrıca başarı ve başarısızlıklara ilişkin yapılan anlamlandırmaların yaşa göre değişkenlik gösterdiği ve daha büyük yaş gruplarının başarıyı yetenek, çalışma miktarı, çalışma ortamı gibi daha çok sayıda ve daha komplike değişkene bağlama eğiliminde oldukları saptanmıştır. Dickinson da, başarıyı sabit, başarısızlığı da kontrol edilebilir değişkenlere bağlayan öğrencilerin daha güçlü öğrenme görevlerini üstlenmeyi tercih ettiklerini ve “öğrenimlerini kontrol edebildiklerine inanan öğrencilerin, bilgi ve becerilerini arttırmaya katkı sağlayacağına inandıkları zorlu öğrenme görevlerini tercih etmeleri nedeniyle başarılı olduklarını” belirtmiştir (Akt: Benson, 2001: 70). Bireysel kararlılık kuramı gibi yükleme kuramları da, motivasyon ile öğrenme süreçlerinin kontrol edilmesi arasında bir bağlantı olduğuna işaret etmiş, bu bağlamda Ushida, olumsuz duyuşsal deneyimler karşısında “motivasyonun aldığı hasarı kontrol edebilmek için bazı önlemler alan öğrencilerin avantajlı durumda olduğunu” belirterek öğrencilerin motivasyon süreçlerini kontrol etme yönündeki çabalarına dikkat çekmiştir (Akt: Dörnyei, 2001: 132). Benzer şekilde Crooks ve Schmitt, dil öğrencilerinin motivasyonlarını düzenlemede, doğru hedeflerin seçimi, bu hedeflerin ve öğrenme durumlarının düzenli olarak değerlendirilmesi gibi bazı üst biliş stratejilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir (1991: 495).

Benson, öğrencilerin motivasyonlarını kontrol etme çabalarına ilişkin betimsel düzeyde veri olduğuna, ancak bu amaçla kullanılan stratejilerin doğası ve motivasyon arasındaki

ilişkilerin sistematik bir şekilde araştırılması gerektiğini vurgulamıştır (2001: 70). Dil öğreniminde öğrenen özerkliği ile motivasyon arasındaki ilişkilerin irdelenmesine yönelik az sayıdaki çalışmanın, büyük ölçüde kavramsal ilişkilerin saptanmasına odaklandığı, yükleme kuramı ile bireysel kararlılık kuramının gelecekte bu yönde yürütülecek çalışmaların dayandırılacağı bir kuramsal çerçeveye sağlamada ümit vaat ettiği belirtilmiştir (Dörnyei, 1998; Williams ve Burden, 1997; Benson, 2001: 70).

Öğrenen özerkliği kapsamında motivasyonun kontrolünün yanı sıra “endişenin kontrolü” ve “inanç ve tercihlerin kontrolü” üzerinde durulmuştur. Ancak “endişe” kavramına ilişkin yürütülen çalışmaların, bu duygunun kontrol edilmesi boyutundansa, yapının sınıflandırılmasına ve öğrenme ortamları üzerindeki etkilerine odaklandığı gözlenmektedir. Bu duygunun kontrol edilmesi yönündeki çalışmalar ise daha çok dil öğrenme stratejilerine ilişkin yürütülen çalışmalar kapsamında gündeme gelmiş, başarılı öğrencilerin çoğu zaman endişe gibi süreci olumsuz etkileyebilecek duyguları baskılamada bazı stratejilerden yararlandıklarına ilişkin bulgular ortaya konmuştur (Oxford, 1990: 140; Naiman ve arkadaşları, 1978). Walker tarafından yürütülen bir çalışmada ise, öğrencilerin sınıfta İngilizce konuşma konusundaki endişelerini baskılayabilmek için bazı stratejilerden yararlandıkları saptanmıştır (Akt Benson, 2001):

- sınıf arkadaşlarının gülmelerini dert etmeme konusunda bireysel telkin,
- sınıfta kendini hedef dilde sohbet ederken hayal etme,
- yardıma gereksinim duyduğunu belirtmek için yavaşça ayağa kalkma,
- endişelerini bir sınıf arkadaşı ile paylaşma,
- kendi kendine uzun sürmeyeceğini söyleme,
- öğretmen ile göz teması kurarak destek alma.

Görüşme verilerine dayalı olarak tanımlanmış olan stratejiler, sınıf ortamında dilin kullanımı ile sınırlı olsa da, eğitim alanında motivasyonun düzenlenmesi (Wolters, 1998; 1999; 2003) ve iradenin kontrolü kapsamında yürütülen çalışma bulguları (Corno, 1993) ile benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir.

Otto ve Dörnyei, dil öğreniminde motivasyona dair yürütülmüş çalışmalara dayalı olarak geliştirilmiş modellerde vurgulanmış olan boyutları sistematik bir şekilde kucaklayan ve yapının dinamik doğasını yansıtan bir motivasyon modeli ortaya koyabilmede bir dizi çalışma yürütmüşlerdir (Dörnyei, 2001). Söz konusu model, motivasyonu sürece dayalı bir perspektiften zaman içerisinde değişiklik gösteren bir yapı olarak ele alması bakımından dil öğrenimi bağlamında geliştirilmiş olan diğer modellerden ayrılmaktadır.

Motivasyonu tetikleyen ve meydana getiren bir dizi bağımsız olay ve durumun tanımlanmasının amaçlandığı modelde, motivasyon sabit bir durum veya kişilik özelliği olarak ele alınmamaktadır. Dil öğrenimi gibi uzun bir zamana yayılan bir becerinin edinimi sürecinde öğrencinin motivasyon durumunda dalgalanmaların yaşanmasının kaçınılmaz olduğu varsayımı, sürece dayalı bir modelin geliştirilmesini gerektirmiştir (Dörnyei and Otto 1998; Dörnyei 2001, 2002). Modeli bu araştırma kapsamında değerli kılan, öz düzenleme yapısı kapsamında ön plana çıkan motivasyon süreç ve stratejilerini dil öğretimi alanında transfer edilebilirliğini ortaya koymuş olmasıdır.

Modelin dikkat çekici yönlerinden biri, süreçte bir motivasyon sorunu ile karşı karşıya kalan öğrencinin, öz düzenleme mekanizmalarını işleterek motivasyonunu koruyabilmek ve öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için bazı stratejiler kullandığı varsayımdır. Dörnyei, motivasyon stratejilerini “sistemik ve pozitif bir etki yaratmak amacıyla bilinçli olarak motivasyon süreçlerini etkileme çabaları” olarak tanımlamakta ve iki farklı bakış açısından ele almaktadır (2002: 28). Motivasyon stratejileri öğretmenler tarafından öğrencilerin ilgisini çekebilmek ve ayakta tutabilmek amacıyla sınıf içinde kullanılan teknikler olmanın yanı sıra, öğrenenin öğrenmeyi sürdürebilmek amacıyla, motivasyon durumlarını kontrol etme ve düzenleme amacıyla yaptıkları ve düşündükleri olarak ele alınmaktadır (2002:109).

Dörnyei, hedeflerine ulaşmada yoluna çıkarak engel oluşturabilecek duyuşsal ve fiziksel durumlar ve dikkat dağıtan çevresel uyarıcılar ile mücadele etmede öğrenenin işe koştuğu bireysel yönetim becerileri olarak tanımlanabilecek stratejilerini Kuhl (1987), Como ve Kanfer’in (1993) taksonomisine dayalı olarak beş başlık altında toplamıştır (2001:90). **Üst bilişin kontrolü**, konsantrasyonun izlenmesi ve kontrol edilmesinin yanı sıra, yapılması gerekenlerin ertelenmesinin önüne geçer. Öğrenenin, dikkatini dağıtan durumları tespit edebilmesi ve bunlar ile başa çıkmada bazı davranış rutinleri geliştirmesini gerektirir. **Bağlılık kontrolü**, öğrenenin hedefe olan bağlılığını koruyabilme konusundaki çabasına işaret eder. Öğrenenin öğrenme görevini yerine getirmesi koşulunda elde edeceği kazanç veya başarısız olması halinde kaybedeceklerini kendine hatırlatması bu başlık altında ele alınır. **Doyum kontrolü**, öğrenme görevinden keyif alabilmek adına öğrenenin yaptıklarına işaret etmektedir. **Duyguların kontrolü** ise, öğrenme görevini olumsuz etkileyebilecek duygu veya ruh hallerinden kurtulmak için öğrenenin duygularını kontrol etme yönündeki çabalarıdır. Bu bağlamda öğrenen, öz güvenini yüksek tutmak için çaba harcayabilir veya rahatlama tekniklerinden yararlanabilir. Son olarak **çevrenin düzenlenmesi**, öğrenenin öğrenme

görevini yerine getirmesine engel olabilecek, çevreden kaynaklı tüm olumsuz şartların kontrol edilmesini gerektirir (2001: 45).

Sonuç olarak, dil öğrenimi alanında bilişsel motivasyon kuramları kapsamında yürütülen çalışmaların bulguları ile eğitim psikolojisi alanında motivasyona ilişkin yürütülen çalışmaların sonuçları arasındaki benzerlikler dikkat çekmektedir (Dörnyei, 2001: 58). Ancak dil öğrenimi kapsamında öğrencilerinin motivasyon süreçlerini düzenleme çabalarını ortaya koymaya yönelik yürütülmüş olan çalışmalar, sağlam bir kuramsal çerçeve oluşturabilecek sayıdan ve nitelikten yoksun görülmektedir. Dahası, etkili öğrenmelere yol açmak amacıyla, motivasyon veya duyguların yönetilmesine yönelik çabaları, “öğrenen özerkliği” veya “öz denetimli öğrenme” gibi daha kapsamlı yapılar ile ilişkilendirmeye olanak sağlayacak çalışma bulgularının yeterli olmadığı düşünülmekte, bu yöndeki çalışmalara ağırlık verilmesi gereği vurgulanmaktadır (Tseng ve arkadaşları, 2006; Benson, 2001: 67-72).

2.8. Yabancı Dilde Yazma Başarısı ile İlişkilendirilmiş Değişkenler

Gelişimi nispeten yavaş olan ve uzun bir sürece yayılan yabancı dilde yazma alanında belli bir yeterlik düzeyine ulaşabilmek için, öğrencilerin önemli ölçüde çaba göstermeleri gerekir. Çabalarını sürdürmede kararlı davranabilmelerinin ön koşullu, belli ölçüde motivasyona sahip olmaları ve bu motivasyon düzeyini koruyabilmeleridir. Ancak yüksek bir motivasyona sahip olan öğrencilerin dahi, başarılı olabilmeleri bazı koşullara bağlanmıştır. Anadil ve yabancı dilde yazma sürecinin karşılaştırıldığı çalışmalar ve yabancı dilde yazma başarısının nedenlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma bulguları süreç ve performans üzerinde belirleyici olan bazı değişkenlere işaret etmiştir. Örneğin, yakın geçmişte yürütülen çalışmalar, dil yeterlik düzeyinin yazma başarısı üzerinde belirleyici olduğu yönünde önemli bulgular ortaya koymuştur. Ayrıca, becerinin gelişimi için alan bilgisine ve bir strateji repertuarına sahip olma gereğinin yanı sıra, deneyim ve yönlendirme faktörlerinin önemine değinilmiştir. Son olarak, sosyal bağlamın gereklerine ilişkin farkındalığın, yazma performansı üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmıştır. Yazma becerilerinin gelişiminin temelde bireysel çaba gerektirdiği, yazar dışında bağlamdan kaynaklı etmenlerin bu sürece dolaylı olarak katkıda bulunabileceğine işaret edilmekte (Leki, 2003; Zimmerman ve Risemberg, 1997), süreçte başarılı olabilmek için öğrenenin inisiyatifli davranarak kaynaklarını etkili bir şekilde kullanması önemli görülmektedir.

Anadilde yazma süreci, içerik üretme, fikirleri organize etme, etkili ve doğru sözcük seçimi ve gözden geçirme gibi aşamaları kapsarken, yabancı dilde yazma sırasında öğrenen, tüm bu aşamaların gereklerine ek olarak dili üretmeden kaynaklı güçlüklerle de baş etmek zorundadır. Anadilde yazma kuramlarının yabancı dile transfer edilmesiyle ilgili yapılmış en önemli eleştiri, bu kuramların dil yeterliğindeki gelişmeyi açıklamada yetersiz kaldığına ilişkindir. İçerik açısından zengin olan metinlerde dilbilim ve sözcük bazında daha çok hataya rastlandığı yönündeki bulgular, dil yeterliğine ilişkin eksiklerin metnin iletişim gücüne büyük ölçüde ket vurabileceğine işaret etmiştir (Myles, 2002; Grabe ve Kaplan, 1996:143).

Dil yeterlik düzeyi ile yazma başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı bazı çalışma bulgularına rastlanmakla birlikte (Raimes, 1987; Zamel, 1982), dil yeterliği ile ilgili sınırlıkların, yazma sırasında bilişsel yükü artırması nedeniyle yazma performansı üzerinde olumsuz etkilerinin bulunduğu, dolayısıyla da dil yeterlik düzeyinin yazma başarısını açıklamada önemli bir değişken olduğu konusunda genel bir kanı bulunmaktadır (Leki, 2003; Myles, 2002; Sasaki, 2004; 2002; 2000; Sasaki ve Hirose, 1996; Cohen ve Carson, 2001; Leki ve Carson, 1997; Grabe ve Kaplan, 1996:143; Silva, 1993; Cummings, 1989; Pennington ve So, 1993).

Yazarlarının ana dildeki yazma deneyimleri doğrultusunda şekillenmiş, üsluba, bilginin yapılandırılmasına ve metnin organizasyonuna dair belli tercihleri olduğu, dolayısıyla dil yeterliğinin yanı sıra, **hedef dilin retorik normlarına ilişkin farkındalığın** yazma başarısı üzerinde belirleyici olduğu düşünülmektedir (Grabe, 2001; Grabe ve Kaplan, 1996:142). Grabe ve Kaplan, öğrenci kompozisyonları karşılaştırdıkları çalışmalarında, ana dil ve yabancı dilde üretilen metin yapısına ilişkin aşağıdaki farklara işaret etmişlerdir (1996:239):

- organizasyona ilişkin farklı tercihler,
- fikrin desteklenmesinde farklı yaklaşımlar,
- alıntılama ve bilgi transferinde farklı yaklaşımlar,
- okuyucu altyapısı ve beklentilerine ilişkin farklı algılar,
- akıcılığı sağlamada kullanılan bağlaç ve belirteçlere ilişkin farklı tercihler,
- kullanılan dil bilgisi yapılarına ilişkin farklı tercihler.

Söz konusu farklılıklar büyük ölçüde anadildeki yazma deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Karşılaştırmalı sözbilim (retorik) alanında yürütülmüş olan çalışmalar, farklı kültürlerden gelmiş olan öğrencilerin anadildeki eğitim yaşantıları,

kültürel normlar ve sosyal deneyimleri doğrultusunda, metin oluşturmada belli organizasyon şemalarını veya cümle yapılarını tercih ettiklerine işaret etmektedir (Connor, 2002; Grabe ve Kaplan, 1996: 176-202; Carson ve arkadaşları, 1990). Metin ve cümle düzeyinde organizasyonun, etkili iletişim açısından önemli olduğu üzerinde durulmuş, Myles, İngilizce retorik normlar konusunda farkındalığa sahip olmayan öğrencilerin yazılarının, İngilizce'yi ana dil olarak konuşan okuyucular açısından konu dışı veya tutarsız olarak algılanabileceğine dikkat çekmiştir (2002). Batı kültürlerinde kabul gören akademik yazma geleneğine aykırı bilgi ve deneyim ile donanımlı öğrencilerin günlük yaşadıkları, kendilerinden beklenen organizasyon örüntüleri konusunda bilgi sahibi olmanın ise yazma süreci ve performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Raimes, 1991; Leki, 1992).

Yabancı dilde yazma başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen bir diğer değişken **süreç stratejileridir**. Özellikle “bilginin transformasyonunu” gerektiren akademik yazma görevlerini yerine getirme sırasında geçirilen bilişsel süreçleri yönetmede kullanılan ve sürece vurgu yapan yazma kuramlarında ön plana çıkan “planlama”, “yazma” ve “gözden geçirme” aşamalarının ana dilde ve yabancı dilde yazma için büyük ölçüde benzerlik gösterdiği vurgulanmakla birlikte (Krapels, 1990; Raimes, 1985; Zamel, 1985), bu aşamaların farklı dil yeterlik düzeyine sahip öğrenciler ve yabancı dilde yazma alanında başarılı ve başarısız öğrenciler tarafından tolere edilmesine ilişkin iki önemli farka işaret edilmiştir. Öncelikle, gözden geçirme sürecinin yabancı dil yazarları ve başarısız yazarlar açısından daha zorlayıcı olduğu, dolayısıyla da daha yüzeysel bir yaklaşımın benimsendiği dikkat çekmektedir (Yang ve Shi, 2002). Araştırma bulguları, öğrencilerin yabancı dilde gözden geçirmeye daha az zaman ayırdıkları, bu aşamada sezgilerine güvenmedikleri, içerik konusunda daha az yansıma yaptıkları ve büyük ölçüde dilbilgisi ve sözcük seçimine odaklandıkları yönündedir (Roca De Larios, Manchon ve Murphy, 2006; Beare, 2002; Wang ve Wen, 2002; Cummings, 2001; Silva, 1992, 1993). Gözden geçirmeye daha çok zaman ayıran yabancı dil öğrencilerinin ise bu aşamada dil bilgisi yapılarını ve sözcük seçimine ilişkin tercihlerini sorgulamaya yönelik farklı stratejiler kullandıkları saptanmıştır (Sasaki, 2000; 1996).

Çalışma bulguları, planlama aşamasındaki farklı davranış örüntülerine de dikkat çekmiş, başarılı yazarların planlamaya daha çok zaman ayırdıkları ve yazmaya başlamadan önce daha bütüncül ve detaylı planlar hazırladıkları saptanmıştır (Xiu ve Xiao, 2004; Yang, 2002; Sasaki, 2000; Cumming, 1989; Roca de Larios, Martin ve Murphey, 2001). İçeriğe ilişkin seçimlerin yapıldığı, konu alanının farklı açılardan ele

alındığı, sözcük ve dil bilgisine karar verildiği planlama aşamasının, özellikle de sınırlı dil yeterliğine sahip öğrenciye bilişsel anlamda ek bir yük getirdiği, bu nedenle de planlamadan kaçınma eğiliminin olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır (Myles, 2002; O'Malley ve Chamot, 1990).

Öğrencilerin yabancı dilde yazma sırasında kullandıkları stratejilerin saptanabilmesi amacıyla yürütülen çalışma bulgularından yola çıkarak, farklı strateji sınıflamalarının yapıldığı, sınıflamaların tümünde planlama, gözden geçirme gibi süreç stratejilerine vurgu yapılmakla birlikte bu stratejilerin farklı gruplar altında sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir (Sasaki, 2000; Riazi, 1997; Victori: Akt: Mu, 2007; Wenden, 1991; Arndt, 1987). Ancak söz konusu sınıflamalar incelendiğinde, süreç stratejilerini destekleyen, dil yetersizliğinden kaynaklı sorunları gidermede ve bilişsel yükü azaltmada, “ana dilden çeviri” gibi bazı **telafi stratejilerinin** varlığı dikkat çekmektedir (Cohen ve Brooks-Carson, 2001; Mu, 2007; Riazi, 1997, Matsumoto, 1995).

Sonuç olarak, strateji kullanımının yazma başarısı üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekilmekte, hatta strateji kullanımının başarılı ve başarısız yazarları birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri olduğu yönünde görüşler bulunmakta (Mu, 2007; 2005; Beare, 2002), bu doğrultuda, öğretim programlarının öğrencilere öz düzenleme ve öz düzeltme (self-correction) stratejileri kazandırma konusunda yapılandırılması gereğinin altı çizilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin hatalarını izleme ve düzeltmede kullandıkları stratejiler hakkında bilgi edinmenin, yabancı dilde yazma kuramının geliştirilmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır (Myles, 2002; Leki, 1995; Sasaki, 2004).

Yazma süreci ve performansı üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir değişken **motivasyon**dur. Akademik yazma ortamlarında öğrencinin vermek istediği görüntü ve başarı arasındaki ilişkiye dikkat çeken Leki, bireysel imajın korunma arzusunun ve kabul görme isteğinin performans üzerinde etkili olduğuna değinmiştir (2003). Myles, özellikle akademik yazma alanında dış motivasyonun da etkilerine dikkat çekerek, iyi bir iş sahibi olma veya bilimsel bir makale yazabilme arzusunun öğrenciler açısından önemli bir itici güç olduğuna değinmiştir. Hedef kuramları ve yazma başarısı arasındaki ilişkilere de dikkat çekilmiş, ders hedeflerinin öğrencilerin bireysel hedefleri ile örtüşmesi durumunda performansta olumlu gelişmeler gözlenebileceği vurgulanmıştır (Leki, 2003; Myles, 2002). Benzer şekilde He tarafından yürütülen bir çalışmanın bulguları, ustalık hedefleri belirlemenin ve gözden geçirme stratejilerinin kullanımının, bilgilendirici yazma alanında başarının yordayıcısı olduğuna işaret etmektedir (2005).

Sasaki ve Hirose tarafından yabancı dilde yazma başarısını etkileyen değişkenlerin saptanmasına yönelik yürütülen bir dizi araştırmada ise başarı üzerinde etkili olan değişkenler, yazma stratejileri, anadilde yazma başarısı, alan bilgisi, eğitim yaşantıları ve dil yeterlik düzeyi olarak tanımlanmış, ancak ihmal edilmiş bir alan olduğu belirtilerek, motivasyon ve duyuşsal süreçlerin yazma başarısı ile olan ilişkilerinin ortaya konmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gereği vurgulanmıştır (2004).

Akademik yazma alanında başarı üzerinde belirleyici bir diğer değişken, öğrencilerin geçirdikleri **öğrenme yaşantılarıdır**. Scardamalia ve Bereriter tarafından “bilginin nakledilmesi” ve “bilginin transformasyonu” olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirilen yazma etkinlikleri arasındaki farklılıklara dikkat çekilmiştir (Manchon, Murphy ve Roca de Larios, 2005: 194; Grabe ve Kaplan, 1996: 118-22). Bellekte var olan bilginin nakledilmesini gerektiren, doğrusal ve ileriye doğru tetiklenen bir süreç olarak tanımlanan “bilginin nakledilmesinden” farklı olarak, yazarın problem çözme, yansıma gibi üst düzey bilişsel süreçleri işe koştığı “bilginin transformasyonu”, akademik yazma görevlerinin gerektirdiği sürece işaret eder. Bilginin transformasyonunu gerektiren yazma görevlerine dair deneyim sahibi olmayan öğrenciler için, akademik ortamların gerektirdiği şekilde yazabilmenin güç olduğu yönündeki bulgular (Sasaki ve Hirose, 1996), akademik yazma görevlerinde nasıl bir yaklaşım benimseneceğine ilişkin öğrencilerin sahip olduğu yaşantıların başarı üzerinde etkili olduğunu düşündürmüştür (Myles, 2002; Hirose ve Sasaki, 1994; Sasaki, 2000; 2004).

Son olarak, ana dil ve yabancı dilde yazma sürecini tanımlamaya yönelik çalışmalar, **sosyal bağlamın** yazma üzerindeki etkilerine işaret etmektedir. Örneğin, Flower ve Hayes’in modelini (1981) geliştiren Hayes, yazma görevi, okuyucu ve yazma amacı gibi ortamdaki kaynaklı etmenlerin, hedef belirleme, motivasyon, yazma görevinin değerlendirilmesi, planlanması ve başarı veya başarısızlıklara ilişkin yapılan anlamlandırmalar yoluyla, bilişsel süreçler üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (Akt: Grabe ve Kaplan, 1996). Bu model ile oldukça benzerlik gösteren Grabe ve Kaplan’ın yabancı dilde yazma modelinde de bağlamdan kaynaklı, yazma üzerinde etkili olabilecek değişkenlere vurgu yapılmıştır. Ancak bu modelde farklı olarak, bir yabancı dilde yazma modelinin gerekleri doğrultusunda dilbilimsel bilgi temeli üzerinde de durulmuştur (1996). İki modelin de yazma alanında yürütülmüş olan araştırma bulgularının bir sentezi olduğu düşünülmeyle birlikte, bu modeller ile yazma çıktıları

arasındaki ilişkilerin sistematik olarak incelendiği araştırma bulgularına gereksinim duyulduğu vurgulanmıştır (Grabe, 2001).

Sonuç olarak, ana dil ve yabancı dilde yazma alanında yürütülmüş olan çalışmalar, her iki dilde yazma sürecinin benzer aşamalardan oluştuğunu, ancak dil yeterliğine ilişkin sınırlıkların bu aşamalar sırasında geçirilen bilişsel süreçleri olumsuz etkilediğini desteklemektedir. Ayrıca, sözcük bilgisi veya dil bilgisi alanlarındaki eksikler ile baş edebilmek amacıyla öğrencilerin, süreç stratejilerine ek olarak bazı telafi stratejileri kullandıkları araştırmalarca ortaya konmuştur. Dil yeterlik düzeyi ve strateji kullanımının yanı sıra, yazmanın, büyük ölçüde deneyim ve pratik ile gelişen bir beceri olduğu düşünülmekte, bu alanda gelişimin, sadece öğrenenin doğrudan erişim sahibi olduğu içsel süreçler yoluyla gerçekleştiği, öğretmenin, ancak öğrenci tarafından ortaya konmuş metnin niteliğinin artmasına katkı getirebileceği, bu katkının da öğrencinin bir yazar olarak gelişimine dolaylı bir yardımının olacağı belirtilmektedir (Leki, 2002). Başarı göstergelerinin uzun vadede ortaya çıktığı yabancı dilde yazma becerisinin edinimi sürecinde, öğrenenin pratik yaparak deneyim kazanabilmesi için belli ölçüde adanmışlık ve çaba gerekir. Bahsi geçen değişkenler göz önüne alındığında ise, öz düzenleyici öğrenmenin gerektirdiği şekilde, ortam, bilişsel ve motivasyon süreçlerini kontrol edilebilmenin yabancı dilde yazma becerisinin edinimi sürecine katkı sağlayarak başarıyı destekleyebileceği düşünülmektedir.

2.9. Zimmerman ve Risemberg'in Yazma Alanı için Öz Düzenleme Modeli

Yazma becerisi ve öz düzenleme arasında doğrudan bağlantı kurulmadan önce de, sürece odaklı yazma modellerinde öz düzenleme kapsamında ele alınan bazı yapılara yer verilmiştir. Flower ve Hayes yazma kuramlarında öz düzenlemeye karşılık gelen “yazma monitörü” yapısını kullanmış, Scardamalia ve Bereiter ise “yürütücü kontrol” kavramını kullanmışlardır. Flower ve Hayes’in modelinde yazma, hedef güdümlü bir etkinlik olarak ele alınmış, yazarın, süreci birbirini izleyen genel ve daha spesifik hedefler yoluyla yönlendirdiği, bu hedeflere ulaşmada ise planlama, fikirlerin yazıya dökülmesi ve gözden geçirme gibi farklı aşamalar geçirdiği vurgulanmış, sürecin yönetiminin ise “yazma monitörü” tarafından gerçekleştiği belirtilmiştir. “Monitör”, yazarı bir aşamadan diğerine geçmesi konusunda yönlendiren, yazma süreçleri ve öğeleri arasında etkileşimi sağlayan ve yazarın belirlediği hedeflerin etkisiyle hareket eden bir stratejist olarak tanımlanmaktadır. (Akt: Zimmerman ve Risemberg, 1997).

1970lerden beri anadil ve yabancı dilde yazma alanında önemli etkileri olan ve öz düzenleme ile ilişkilendirilen yapılara vurgu yapan bu erken dönem kuramlar, yazma sürecinin yazarın bilinçli ve kontrollü seçimleri yoluyla şekillendiğini varsayar. Süreç üzerindeki kontrolün derecesi, sosyal ve fiziksel ortam, tecrübe, yaş, yazma görevinin doğası, bilgi düzeyi ve üst biliş becerileri gibi etmenlere göre değişkenlik göstermekle birlikte, yazmanın pasif bir etkinlik olmadığı konusunda uzlaşma vardır. Öz düzenleme modellerinin dayandırıldığı kuramsal yapıların ise yazarların davranışlarını ve geçirdikleri zihinsel ve duyuşsal süreçleri açıklamada ve anlatmada önemli bir potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir (Graham ve Harris, 1994). Yazma etkinliğinin doğası gereği yazarlar, bireysel disiplini sağlamada ve etkili yazmada bazı teknikler geliştirmişlerdir. Uzman yazarların yazma sırasında geçirdikleri süreçlere yakından bakıldığında sürecin ve ürünün etkililiğini arttırmada kullandıkları stratejilerin öz düzenlemeye işaret ettiği görülmektedir (Graham ve Harris, 2000; 1997; 1994; Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Zimmerman ve Risemberg ise, yazma sürecinin, sosyal bilişsel doğası gereği sadece bilişsel süreçlerin irdelenmesiyle anlaşılamayacağını, başarıyı açıklamada sosyal, motivasyon ve davranış süreçlerinin de dikkate alınması gereğine işaret etmişlerdir. Süreçte yazarın, okuyucunun özelliklerini ve beklentilerini göz önünde bulundurması ve çaba harcamak konusunda istekli olması, ön koşullar olarak tanımlanmış, olumsuz yazma ortamlarının, sağlıksız yazma alışkanlıklarının ve düşük öz yeterlik algılarının bu becerinin gelişimini engellediği belirtilmiştir (1997).

Başarılı yazarların kullandığı stratejilerin, farklı alanlarda tanımlanmış öz düzenleme becerileri ile pek çok açıdan benzerlik göstermesi, yazma alanı için geliştirilecek bir modelin, genel öz düzenleme modellerine dayalı olarak yapılandırılabilirliğini düşündürmüştür (Zimmerman ve Risemberg, 1997; Graham ve Harris, 2000; 1997). Yazma alanında öz düzenleme, yazma ile ilgili olarak belirlenmiş olan hedeflere ulaşmada bireyin duygu, düşünce, bilişsel süreçlerini ve davranışlarını düzenlemesini gerektirir. Zimmerman ve Risemberg'in modelinde düzenleme etkinlikleri stratejiler yoluyla, yazma becerisini etkileyen çevresel, davranışa dayalı ve bireysel örtük süreçler çerçevesinde yapılandırılır. Yazma sırasında bilişsel süreçlerin, duyuşsal, davranışsal ve çevresel süreçler ile etkileşim halinde olduğu vurgulanmakta, bu nedenle, optimum performans sağlayabilmek için öğrenenin tüm bu süreçleri kontrol edebilmesi gerekli görülmektedir. Usta yazarların bu süreçleri eş zamanlı olarak düzenleyebildikleri

yönündeki bulgular, acemi yazarların öz düzenleme becerileri geliştirmelerine yol açacak öğretim etkinliklerinden yararlanmaları halinde performanslarında olumlu bir gelişme olacağını düşündürmüştür (Graham ve Harris, 2000).

Çevresel süreçler, yazma eyleminin gerçekleştiği sosyal ortamın ve fiziksel şartların düzenlenmesini gerektirir. Gürültülü bir ortamdan uzaklaşma veya yazma görevine ilişkin yardım alma, çevrenin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerdir. Davranış süreçleri yazarın motor becerileri ile ilgilidir. Metindeki sözcüklerin sayılması ve kayıt tutulması bu alanda kullanılacak stratejilere örnektir. Bireysel örtük süreçler ise, yazma becerisi ile ilişkili duyuşsal ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesini kapsar. Yazarın, endişelerini azaltmak için standartlarını düşürmesi veya bir yazma görevini tamamlayabilmek için günlük bir plan yapması bu tür süreçlere örnek olarak verilebilir (Risemberg ve Zimmerman 1997).

Yazma alanı için geliştirilen model, öz düzenleme süreçlerini etkileyen üç kaynak arasındaki etkileşimsel ilişkiyi ve öz yeterlik inançlarının motivasyon ve başarı üzerindeki rolüne dikkat çeker. Çevresel, bireysel-örtük ve davranışa dayalı öz düzenleme süreçleri karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri gibi döngüsel bir etkileşim içerisindedir. Sürecinin döngüsel doğası, yazarın kullandığı stratejilerin etkililiğine ilişkin bazı sonuçlara varmasını gerektirir, ayrıca motivasyon süreçleri üzerinde de etkilidir (Graham ve Harris, 2000; 1994; Zimmerman ve Risemberg, 1997). Öz düzenleme sürecine döngüsel bir hareket kazandırmada etkin rol oynayan üç strateji grubu vardır: izleme, yargıya varma ve tepkide bulunma. Öğrenen, yazma sürecinde sistemli bir şekilde performansını izler, daha önceden belirlenmiş olan standartlara dayalı olarak değerlendirir, yargıya varır ve son olarak bir tepkide bulunur. Bu tepki, bir davranış olabileceği gibi, duygusal bir reaksiyon da olabilir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Yürütülen araştırmalar çerçevesinde, başarılı yazarlar tarafından çevresel, davranışa dayalı ve bireysel örtük süreçleri kontrol edebilmede kullanılan bazı öz düzenleme stratejileri tanımlanmıştır (Corno, 1992; Zimmerman ve Risemberg 1997; Schunk, 1989). Hedef belirleme, okuyucu beklentilerini dikkate alma, bir standartlar kümesi oluşturma, içeriğin oluşturulması ve organizasyonuna yönelik stratejiler, yazma ve gözden geçirme aşamalarında etkili sözcük ve yapıların seçimi, metni oluşturan birimler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ve değerlendirme aşamalarında kullanılan stratejilerin, acemi yazarlara kazandırılması yoluyla, performanslarında olumlu gelişmeler sağlanabileceği görüşü, öğrencilere öz düzenleme becerileri kazandırmayı

öğretimin önemli hedeflerinden biri haline getirmiştir (Alberston ve Billingsley, 2001; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Graham ve Harris, 2000; 1997; 1994). Zimmerman ve Risemberg, yazma sırasında kullanılan öz düzenleme stratejilerinin kaynağı olarak, üç başlık altında toplanan on sürece işaret etmektedir (1997):

Çevresel Süreçler

1. Etkili bir yazma ortamı yaratabilmek için koşullarının düzenlenmesi.
2. Bireysel seçimleri doğrultusunda model oluşturabilecek metinler, öğretmenler, kitaplar ve benzeri kaynakların kullanımını.

Davranışa Dayalı Süreçler

3. Yazılan sayfa sayısının kaydının tutması gibi gözlenebilir davranışlar.
4. Performansına ilişkin algılarına dayanarak öğrenenin kendini ödüllendirmesi veya cezalandırması.
5. Yazmaya başlamadan fikirlerini netleştirebilmek amacıyla öğrenenin sesli olarak düşünmesi ve benzeri etkinlikler.

Bireysel Örtük Süreçler

6. Zamanın etkili yönetimi.
7. Çabalara yön vermede, yazma görevine ilişkin bireysel hedeflerin belirlenmesi.
8. Performansın değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılacak standartlar belirlemek ve bu standartlara ulaşmada çaba göstermek.
9. Metnin planlanması, organizasyonu, yazımı ve gözden geçirilmesi süreçlerini düzenleyen bilişsel stratejilerin kullanımı.
10. Metni veya hikayeyi oluşturacak karakterleri, mekanı veya olay örgüsünü zihinsel imgeleme yoluyla tasarlamak.

Araştırma bulguları usta yazarların etkili bir yazma ortamı yaratabilmek için çevresel ve fiziksel şartlarda düzenlemeler yaptıklarına işaret etmektedir. Konsantrasyonu üzerinde olumsuz etkisi olacağını düşündüğü yurt odası yerine kütüphanede çalışmayı seçen bir öğrencinin çevresel koşulları düzenlemede öz düzenleme becerisine sahip olduğu düşünülür. Davranışların düzenlenmesi, yazarın performansını arttırmada spesifik motor etkinliklerinin düzenlemesini gerektirir. Günde bir kompozisyon yazma gibi bir hedef belirlemiş olan bir öğrencinin, iki kompozisyon yazması halinde televizyon seyrederek veya sinemaya giderek kendini ödüllendirmesi bu stratejinin kullanımına örnektir. Bireysel örtük süreçler ise strateji kullanımı yoluyla yazarın bilişsel ve duyuşsal süreçlerini kontrol etme çabalarının tümüne karşılık gelir. Örneğin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan bir öğrencinin eksiklerini tamamlayabilmede bazı hedefler

belirlemesi ve bu hedefleri performansını değerlendirmede kullanması bilişsel süreçlerin kontrol edildiğine işaret eder.

Modelde, öz yeterlik inançlarının, öz düzenleme becerilerinin kullanımı ile iki önemli şekilde ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Öz düzenleme stratejilerini kullanmayı öğrenen acemi yazarların, yazmaya ilişkin öz yeterlik inançlarında bir artış olacağı, buna karşılık güçlü öz yeterlik algılarına sahip olmanın öz düzenleme düzeyi ve becerinin gelişimine yol açacağı düşünülmektedir. Örneğin öğrencileri kısa dönem hedef belirleme konusunda teşvik etme, gelişimlerini daha kolay izlemelerine neden olacağı için, öz yeterlik inançlarını da arttıracaktır. Öz yeterlik inançlarında bir artış ise standartların yükselmesine yol açacaktır. Daha yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olan öğrenciler ise, diğer öğrencilere kıyasla belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmada daha fazla çaba göstereceklerdir (Schunk, 1984; Zimmerman, 1995).

Yazma etkinliğinin öğrenen tarafından yalnız yürütülüyor olması bu sürecin sosyal boyutunun ve etkilerinin gözden kaçırılmasına neden olmuştur. Ancak yürütülen nitel araştırmalar yazma konusu veya görevinin, yazma sırasında kullanılan kaynakların, öğretmen ve sınıf arkadaşlarından sağlanan geri bildirim, süreç ve ürün üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Özellikle öğretmenin bir model oluşturması, süreç boyunca öğrenciye rehberlik etmesi ve sistematik, aşamalı olarak verdiği desteği azaltması, bu yolla öğrenciyi süreç üzerinde denetim ve sorumluluk sahibi olma konusunda yönlendirmesi, öz düzenleme becerilerinin gelişimine ve yazma performansının artmasına olumlu bir etki sağlamaktadır (Cotterall ve Cohen, 2003; Graham ve Harris, 2000).

Yabancı dilde etkili yazabilme becerisine sahip olabilme çağımızda gitgide önem kazanmaktadır. Ancak bir ürün ortaya koyma açısından yazmanın belki de beceriler arasında en zor öğrenilen oluşu ve yabancı dil öğretiminde yaygın olarak üzerinde uzlaşmış bir yazma kuramının olmayışı, neden bazı öğrencilerin diğerlerine oranla yazma becerilerini geliştirmede daha az zorlandıklarını açıklamada öz düzenleme kuramlarından yararlanılabileceğini düşündürmüştür. Ayrıca, yabancı dilde yazma başarısı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuş olan değişkenlerin bir arada öz düzenleme yapısı kapsamında ele alınabileceği düşünülmekte, özellikle bilişsel, üst biliş ve motivasyon stratejilerinin etkili kullanımının uzun ve gelişimi göreceli olarak yavaş bir sürece işaret eden yazma alanında başarıyı olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.a. Dil Öğrenimi Alanında Yapılan Araştırmalar

Son otuz yılda eğitim alanında, farklı disiplinlerde öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin pek çok çalışma yürütülmüş olmasına karşın, yapının dil araştırmalarına konu olmaması dikkat çekicidir. İlk defa Tseng ve arkadaşları, dil öğrenme stratejilerinin kavramsallaştırılması ve ölçülmesindeki sorunlara dikkat çekerek, strateji araştırmalarının dayandırılabilceği bir alternatif kuramsal çerçeve sunabileceğine inandıkları öz düzenleme yapısını konu alan bir çalışma yürütmüşlerdir (2006). Araştırmacılar, "Stratejik Öğrenmenin Ölçülmesinde Yeni bir Yaklaşım: Sözcük Ediniminde Öz Düzenlemenin Etkisi" adlı çalışmalarında, dil öğreniminde, stratejik öğrenmenin ölçülebilmesi için eğitim psikolojisinde olduğu gibi, öz düzenleme yapısının temele alındığı yeni bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini vurgulamış ve bu doğrultuda yeni bir ölçme aracını kavramsallaştırma, geliştirme ve test etme amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Geliştirilecek ölçme aracının, belli bir beceriye odaklanması ve Pintrich ve arkadaşları tarafından geliştirilen Motivasyon Stratejileri Ölçeği (MSLQ) ile benzer psikometrik özellikler taşıması gerektiğini belirten araştırmacılar, sözcük bilgisi alanında öz düzenleme becerilerinin saptanabilmesi için geliştirdikleri ölçme aracının nasıl yapılandırıldığını ayrıntılı olarak anlatmışlardır. Dil öğreniminde strateji kullanımına ilişkin farklı bir yaklaşımın benimsenmesi yönündeki eğilim doğrultusunda ölçeğin strateji kullanımına ilişkin spesifik davranışları veya alışkanlıkları ölçmesinden önce öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerini ölçmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle de ölçek maddeleri, ayrıntılı stratejik davranışlar yerine, MSLQda olduğu gibi koşula dayalı ilişkileri veya öğrenme eğilimlerini ortaya koymaya yönelik genel ifadeleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu çerçevede öz düzenlemeyi açıklamada Corno ve Kanfer, ile Kulh'un eylem kontrol stratejileri sınıflamasına dayalı olarak Dörnyei tarafından geliştirilen ve beş boyutu kapsayan bir sistem kullanılmıştır. Söz konusu beş boyut, bağlılık kontrolü; üst biliş kontrolü; doyum kontrolü; duyguların kontrolü ve çevrenin kontrolü olarak belirlenmiştir (2001). Bu ölçeği alanda yaygın olarak kullanılan ölçeklerden ayıran bir diğer özellik de, dil öğrenmenin spesifik bir alanı olan sözcük bilgisine odaklanmış olmasıdır. Bunun gerekçesi olarak dil edinimi sürecinde sözcük bilgisinin öneminin yanı sıra, öğrenenin dil öğreniminde okuma, yazma, dinleme veya konuşma gibi farklı beceriler ediniminin farklı stratejilerin kullanımını gerektirdiği ve öğrencilerin dil öğreniminin farklı alanlarına ilişkin farklı gereksinimlere sahip oldukları

veya farklı alanlara farklı ölçüde ilgi duydukları, dolayısıyla da farklı tutum ve yaklaşımlar sergileyebilmeleri gösterilmiştir. Yapılan analizler yoluyla güçlü psikometrik özellikler taşıdığı ortaya konan ölçek yoluyla, öz düzenleme yapısının dil alanına da transfer edilebileceğini vurgulayan araştırmacılar, yazma, okuma, dinleme ve konuşma gibi diğer beceri alanlarında stratejik öğrenme düzeyinin saptanabilmesinde benzer ölçek çalışmalarının yürütülmesi gerektiğine işaret etmişlerdir.

Vandergrift, dinleme alanında yeterlik, motivasyon ve üst biliş arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasını Fransızca öğrenen 57 öğrenci ile yürütmüştür (2005). Araştırma, Noels tarafından geliştirilmiş olan motivasyon ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen üst biliş ölçeği ve Lapkin ve Wesche, Peters ve MacFarlane tarafından geliştirilmiş olan yeterlik testi yoluyla toplanan veri üzerinden yürütülmüştür. Motivasyon ölçeği iç motivasyon, dış motivasyon ve motivasyon eksikliği olmak üzere üç boyutta yapılandırılmış, üst biliş ölçeği ise dinleme etkinliği sırasında kullanılan üst biliş stratejilerini kapsayacak şekilde geliştirilmiştir. Üç farklı motivasyon eğilimi ve üst biliş stratejilerinin kullanım düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiş, yüksek bir motivasyon düzeyine sahip olan öğrencilerin üst biliş stratejilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öte yandan, motivasyon eksikliği yaşayan öğrencilerin dinleme alanında daha düşük bir yeterliğe sahip oldukları ortaya konmuş, ancak iç ve dış motivasyon ile yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiler beklendiği kadar yüksek çıkmamıştır. Araştırmacı, daha çok üst biliş stratejisinin kullanımının her zaman yüksek bir yeterlik düzeyine işaret etmemesini, istek duymanın her zaman yüksek performans ile sonuçlanamayabileceği, metinlerin okuma hızının veya sözcük bilgisi konusundaki eksiklerin, sonuçları olumsuz etkilemiş olabileceğine işaret etmiştir. Yeterlik testinin aritmetik ortalamasının düşük olması, testin denekler için güç olabileceği şeklinde yorumlanmış, başarı testiyle daha geçerli sonuçlar alınmanın mümkün olabileceği belirtilmiştir. İlişkiler beklenenden düşük çıkmasına rağmen, çalışmanın, dil öğrenimi alanında öz düzenleme ile ilişkilendirilmiş yapılar hakkında bir anlayış kazandırması açısından önemli bulgulara işaret ettiği belirtilmiştir.

Sasaki ve Hirose, Japonya'da, üniversite öğrencileri ile, bilgilendirici yazma başarısı üzerinde etkili olan değişkenleri ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir (1996). Dil yeterlik düzeyi, anadilde yazma yeteneği, anadil ve yabancı dilde yazma stratejileri, bilgilendirici yazma konusunda alan bilgisi, yazma alanına dair geçmiş yaşantılar ve öğretim altyapısı olarak saptanan değişkenler, betimsel düzeyde tanımlanmış ve yapılan regresyon analizleri sonunda üç değişken öne çıkmıştır. Yazma

başarısını açıklamada en güçlü değişkenler sırasıyla, dil yeterlik düzeyi (%52), yabancı dilde yazma yeteneği (%18) ve son olarak bilgilendirici yazma konusunda alan bilgisi (%11) olarak belirlenmiş ve bu değişkenler arası güçlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında, kompozisyon dersinden aldıkları notlardan yola çıkarak “başarılı” ve “başarısız” olmak üzere iki grup oluşturulmuş, nitel yöntemler ile elde edilen veri üzerinden gruplar arası yürütülen karşılaştırmalar, başarılı gruptaki öğrencilerin organizasyona daha fazla dikkat ettiklerini, daha akıcı yazdıklarını, bu alanda daha yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduklarını ve lisede her hafta düzenli olarak en az bir paragraf yazdıklarını ortaya koymuştur. Başarılı ve başarısız gruptaki öğrencilerin strateji kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, elde edilen bulgulardan yola çıkarak, yabancı dilde bir yazma modeli oluşturma yönünde çalışmalar başlatılmıştır.

Hu, Tayvanlı üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, ustalık ve performans hedeflerine sahip olmanın kompozisyon stratejilerinin kullanımı üzerindeki etkilerini incelemiştir (2005). Yazma alanında farklı yeterlik düzeyindeki 38 öğrencinin hedef eğilimlerinin saptanabilmesinde Ames ve Archer tarafından geliştirilmiş olan ölçek kullanılmış, yazma görevi sırasında kullanılan stratejilerin ortaya konabilmesinde, sesli düşünme uygulamalarından yararlanılmıştır. Çalışma sırasında öğrenciler “yüksek ustalık-düşük performans hedefleri” ve “yüksek performans-düşük ustalık hedefleri belirleyen öğrenciler” olmak üzere iki gruba ayrılmış ve gruplar arası strateji kullanımı karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları, her iki gruptaki öğrencilerin de, planlama, izleme-değerlendirme, gözden geçirme, geri getirme ve telafi olmak üzere 5 farklı grup altında toplanan 20 stratejiyi kullandıklarını, ancak benzer stratejilerin kullanılmasına rağmen ağırlıklı olarak ustalık hedefleri belirleyen öğrencilerin izleme-değerlendirme, gözden geçirme ve telafi stratejilerini daha sık kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca ustalık hedefleri ağır basan öğrencilerin yazma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ve görevi en iyi şekilde tamamlama konusunda daha kararlı oldukları saptanmıştır. Çoklu regresyon analizleri ustalık hedef eğilimlerinin yabancı dilde yazma başarısının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur.

Gan, Çin uyruklu yabancı dil öğrencileri ile, öz denetimli dil öğrenme kapsamında ele alınan tutum ve stratejileri incelediği bir araştırma yürütmüştür (2004). Öz denetim ve dil yeterliği arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışma için Oxford tarafından geliştirilen strateji ölçeğinin uygun olmayabileceği düşüncesinden hareketle, çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki ana boyuttan oluşan bir ölçek hazırlanmıştır.

Tutum boyutu, Cotterall'in sınıflamasına dayalı olarak (1995), kendi içinde öğretmen ve öğrenen rolüne ilişkin tutumlar, öz güven, öz denetime ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin algılar ve dil öğrenmeye ilişkin eğilimler olarak alt boyutlara ayrılmıştır. Ölçeğin ikinci ana boyutu ise üst biliş, bilişsel, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere 4 alt boyuta ayrılmıştır. Araştırma bulguları, Asyalı öğrencilerin pasif olduğu yönündeki genel görüşün aksine, öğrencilerin öz denetimli öğrenmeye ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öz denetim yapısı ile ilişkilendirilen tutumlara sahip olmanın yanı sıra, öğrencilerin çoğunun çabanın yönetimine ilişkin stratejiler kullandıkları saptanmıştır. Yapılan analizler, öz denetimli öğrenme ile ilişkilendirilen tutumlar ve strateji kullanımı arasındaki anlamlı ilişkiye işaret etmekle birlikte, bu tutumların yüksek olmasının dil öğrenmede başarı için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Öz denetim ile ilişkilendirilen tutumlar arasında "öğrencilerin dil öğrenme yeteneklerine dair algıları ve öz güvenleri" alt boyutu, dil yeterliği ile ilişkili olan tek boyut olarak öne çıkmıştır. Ayrıca bulgular, öz denetim stratejilerinin tümünün dil yeterliği ile ilişkili olduğuna, çabanın yönetimi için kullanılan stratejilerin ise dil yeterliğinin en güçlü yordayıcısı olduğuna işaret etmiştir.

Sasaki, yabancı dilde yazma alanı için bir model oluşturabilmek amacıyla yürüttüğü bir dizi çalışma kapsamında, 3.5 yıllık bir süreçte, yabancı dil yazarlarının davranışlarındaki değişiklikleri ortaya koymayı amaçladığı boylamsal bir çalışma yürütmüştür (2004). Günlükler, yazılı metinler, video kayıtları, görüşmeler ve uyarılma yoluyla öğrencilerin yazma sırasındaki davranışlarını hatırlatma gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı çalışma yoluyla, zaman içerisinde yazma davranışlarında ne tür değişikliklerin olduğunun saptanabilmesini hedeflenmiştir. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma 11 katılımcı ile yürütülmüştür. Katılımcılardan bazılarının 2 ile 8 aylık süreçler arasında İngilizce'nin anadil olarak konuşulduğu ortamlarda bulunmuş olmaları nedeniyle, anadilin İngilizce ve yabancı dil olduğu ortamlarda yazma öğrenen iki grup arası karşılaştırmaların yapılması mümkün olmuştur. Değişikliklerin saptanabilmesi için 3.5 yıl süresince, aralıklarla 4 defa veri toplanmıştır. Yazma sırasında kullanılan süreç stratejilerinin ortaya konabilmesi için bir yazma görevi sırasındaki davranışları videoya kaydedilmiş, daha sonra bu görüntüler öğrencilere izletilerek davranışlarını açıklamaları ve yorumlamaları istenmiştir. Bulgular, her iki grubun da yazma başarısında gelişme olduğunu ortaya koymakla birlikte, anadilin İngilizce olduğu ortamlarda bulunmuş öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, süreç içerisinde, her iki grupta da akıcılık açısından anlamlı farklar gözlenmiştir. Benzer şekilde her iki grubun da, yazma dersinin ardından

planlamaya daha çok zaman ayırdıkları saptanmıştır. Kullanılan yazma stratejileri açısından yapılan karşılaştırmalar, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin Japonya'da kalan öğrencilere kıyasla daha çok strateji kullandıklarını ortaya koymuştur. Özellikle, yurt dışında kalan öğrencilerin, yazma sırasında, anadilden İngilizce'ye çeviri yapma stratejisini yarı yarıya az kullandıkları saptanmıştır. Yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen veri, her iki gruptaki öğrencilerin yazma alanındaki gelişimlerini farklı nedenlere bağlama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Eğitim yaşantılarını Japonya'da sürdüren öğrenciler, yazma alanındaki gelişimlerini dil yeterliğindeki gelişime bağlarken, diğer grup, yurt dışındaki deneyimlerinin yazma alanındaki gelişimlerine katkı getirdiğini belirtmiştir.

Mu, alana özgü stratejilere vurgu yaparak, dil öğrencilerinin yazma sürecini açıklamayı amaçladığı bir çalışma yürütmüştür (2007). 3 Çinli öğrenci ile yürüttüğü çalışmada nitel yöntemler kullanılmış, bu bağlamda, yarı yapılandırılmış görüşme formları, anketler, sesli düşünme uygulamaları ve geriye dönük görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yazma sürecinde üst biliş, bilişsel ve sosyal-duyuşsal stratejilerin yanı sıra metnin organizasyonuna yönelik retorik stratejiler kullandıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma bulguları retorik stratejiler dışındaki strateji gruplarının ana dilden yabancı dile transfer edildiğine, ancak yine de yabancı dilde yazma sürecinin retorik, stratejik ve dil bilim açısından ana dilde yazma sürecinden önemli ölçüde farklılık gösterdiğine işaret etmiştir.

2.10.b. Motivasyon Stratejilerini Konu Alan Araştırmalar

McCann ve Garcia, akademik yaşamda, motivasyonlarını koruyabilmek için öğrenciler tarafından kullanılan öz düzenleme stratejilerini inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir (1999). Motivasyonu olumsuz etkileyebilecek duyuşsal durumların kontrol altına alınabilmesinde kullanılan stratejilerin saptanmasının hedeflendiği çalışmada "Akademik İrade Kontrol Stratejileri Ölçeği" geliştirilmiştir. Geniş örneklem üzerinde denenen ölçek, öğrencilerin, öğrenme görevlerini yerine getirirken motivasyonlarını korumada bazı stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında yürütülen analizler, ölçek kapsamında öz yeterlik inançlarının artırılması, stres kontrolü ve olumsuz duyguların kontrolü olmak üzere üç boyutta işaret etmiştir. Geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında işe

koşulan süreçler ve kullanılan analizler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Sonuçlar ölçeğin umut vaat eden bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Öz düzenleme yapısının önemli bir boyutu olduğu düşünülen motivasyonun düzenlenmesine yönelik yeteri kadar çalışma yapılmadığına dikkat çeken Gonzales ve Dawson, öğrencilerin motivasyonlarını düzenlemede kullandıkları stratejileri saptayabilmek amacıyla bir ölçek geliştirerek bu stratejilerin kullanım düzeyi ve akademik başarı arasındaki ilişkileri inceledikleri bir çalışma yürütmüşlerdir (2005). Geliştirilen ölçek, ustalık hedeflerine yönelik bireysel telkin, ilginin artırılması, durumsal ilginin artırılması, performans hedeflerine yönelik bireysel telkin, dış motivasyona yönelik telkin, ödüllendirme ve çevrenin düzenlenmesi olmak üzere 6 boyutlarından oluşmaktadır. Yürütülen analizler, motivasyonun düzenlenmesinin çok boyutlu bir yapı olduğunu ve komplike psikolojik süreçlere işaret ettiğini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları başarılı öğrencilerin söz konusu stratejileri, farklı öğrenme alanı, durum veya zamanlarda farklı kombinasyonlarda kullanma eğiliminde olduklarına işaret etmiştir. Ayrıca, araştırma çerçevesinde, motivasyonun düzenlenmesini meydana getiren farklı boyutların farklı düzeylerde başarı ile ilişkilendirilebileceğini gösteren bulgulara rastlanmıştır. Bulgular, akademik başarıyı açıklamada, performansa yönelik bireysel telkinlerin başarının %6sını ve dış motivasyona yönelik telkinlerin başarının %18ini açıkladığı, buna karşın ustalık hedeflerine yönelik bireysel telkinlerin başarının %3ünü açıkladığını ortaya koymuştur (2005).

Wolters, 88 orta okul öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin motivasyonlarını düzenleme eğilimleri, öz düzenlemenin diğer boyutları ve akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiştir (1999). Kullanılan motivasyon stratejilerine ilişkin verinin 5 boyuttan oluşan bir ölçek yoluyla elde edildiği çalışmada boyutlar, ödüllendirme, ortamın kontrolü, ustalık hedeflerine yönelik bireysel telkin, performans hedeflerine yönelik bireysel telkin ve ilginin artırılması olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında öz düzenlemenin diğer boyutlarına ilişkin veri elde edebilmek amacıyla çabanın düzeyine, 6 üst biliş ve bilişsel stratejinin kullanıma dair ölçümler ve öğretmen tarafından verilen ders notları kullanılmıştır. Yürütülen çoklu regresyon analizleri, motivasyon stratejilerinin, üst biliş ve bilişsel strateji kullanımının, öz düzenlemenin bir boyutu olduğunu ortaya koymuştur (1999).

Wolters, öğrenciler tarafından kullanılan motivasyon stratejilerinin ortaya konabilmesi amacıyla "psikolojiye giriş" adlı derse kayıtlı 115 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü

çalışmayı anket, ölçek ve ders başarı notları üzerinden yürütmüştür (1998). Araştırma bulguları, öğrencilerin motivasyonlarını korumada ve çalışmayı sürdürmede sorunla karşılaştıkları zamanlarda farklı pek çok stratejiden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Wolters, öğrenciler tarafından kullanılan stratejileri, iç ve dış motivasyona dayalı stratejiler, bilginin işlenmesi, iradenin kontrolü ve diğer stratejiler olmak üzere 5 grup altında toplamıştır. Çalışma bulguları, farklı problem durumlarında öğrencilerin farklı stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında farklı strateji grupları arasındaki ilişkiler de incelenmiş, iç motivasyona dayalı stratejilerin öğrencilerin hedef eğilimlerini yordadığı, dış motivasyon stratejileri ile performans hedefleri arasında da anlamlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca, iç motivasyon stratejileri kullandıklarını belirten öğrencilerin aynı zamanda üst biliş ve problem çözme stratejileri kullanma eğiliminde oldukları saptanmıştır. Öte yandan, performansa dayalı bireysel telkinlerin başarıyı yordayan tek değişken olması dikkat çekmiştir.

2.10.c. Öz Düzenleme ve Ana Dilde Yazma Alanında Yapılan Araştırmalar

Risemberg, üniversite öğrencilerinden karşılaştırmalı bir makale yazmalarını istemiş, konu ile ilgili okuma metinlerinin yanı sıra bilgisayara yüklenmiş, üç makaleyi kullanımlarına sunmuştur. Çoklu regresyon analizi, okuma metinleri ve bilgisayardaki model makalelerin kullanımının, başarıyı yordadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilere karşılaştırmalı makale yazarken fikirlerini organize edebilmeleri için bir strateji öğretilmiş (grafik düzenleyici), model makale ve okuma materyalinden yararlanmaya kıyasla, bu stratejiyi kullanan öğrencilerin daha iyi performans sergiledikleri saptanmış, doğrudan strateji öğretiminin olumlu sonuçlara yol açabileceği sonucuna varılmıştır (Akt: Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Öğrencilerin kendilerini izlemeleri ve kayıt tutmalarını gerektiren bir çalışma Ballard ve Glynn tarafından yürütülmüştür. Araştırmada 3. sınıf öğrencilerinden yazılarında kullandıkları sıfat ve eylem sözcüklerini saymaları istenmiş, bu davranışın öğrenme çıktıları üzerinde kayda değer bir etki yaratmadığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci aşamasında, öğrencilere sıfat veya eylem sözcüğü kullanmaları durumunda, diledikleri gibi kullanmak üzere boş zaman verileceği söylenmiştir. Ödüllendirme durumunda öğrencilerin daha uzun hikayeler yazdıkları ayrıca sıfatları ve eylem sözcüklerini daha sık kullandıkları gözlenmiştir (Akt: Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Englert ve arkadaşları, bilgilendirici kompozisyonun organizasyonuna yönelik bir öğretim programı hazırlamışlardır. Öğrencilere metnin yapısının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretim verilmiş ve “düşünme yaprakları” yoluyla öğrencilerden planlama, organizasyon ve gözden geçirme aşamalarında sorgulama yapmaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla daha ilginç girişler yazdıkları, metni daha iyi organize ettikleri, okuyucuyu daha çok dikkate aldıkları ve yürütücü biliş bilinci geliştirdiklerini ortaya koymuştur (1991).

Dickerson ve Creedon tarafından yürütülen, yazma görevlerine ilişkin standart veya hedef belirlemenin performans üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, öğrenciler üç ayrı gruba seçkisiz olarak atanmış, bir gruptan kendi belirledikleri standartları kullanmaları, diğer gruptan öğretmenlerinin belirlediği standartları kullanmaları istenmiş, kontrol grubuna ise hiçbir yönlendirme yapılmamış ve uygulamalar arasındaki farklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulgular, deney gruplarından her ikisinin de kontrol grubuna kıyasla daha iyi performans sergilediğini ortaya koymuştur. Deney gruplarının karşılaştırılması sonucunda, standartları öğrencilerin belirlemeleri durumunda başarının daha da arttığı saptanmıştır. Bu bulgular araştırmacıları, öğrencilerin öz düzenleme stratejisi kullanmaları durumunda en iyi sonucu alacakları şeklinde bir sonuca götürmüştür (Akt: Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Bloom tarafından yürütülen bir çalışmada 9. sınıf öğrencilerinin yazma sınavı sırasında kullandıkları yazma öncesi stratejiler belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları bazı öğrencilerin yazmaya başlamadan konu ile ilgili notlar almak, listeleme, konunun ana hatlarını çıkarmak, tablo hazırlamak gibi stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Sınav sonuçları ise yazma işlemine başlamadan listeleme yapan ve metnin ana hatlarını çıkaran öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiğini ortaya koymuştur (Akt: Zimmerman ve Risemberg, 1997).

Yazma becerilerini etkili kılmada bilişsel öz düzenleme stratejilerin rolünün araştırıldığı çalışmaların çoğu birden fazla stratejiyi kapsamaktadır. Harris ve Graham denekleri anafikrin sunulduğu cümlelerin yazımı, sebep sonuç ilişkilerinin kurulması, sonuç cümlesinin yazılması, hedef belirleme ve sürecin izlenmesi gibi stratejilerin kullanımı konusunda eğitmiş ve bu tarz bir strateji öğretiminin performans üzerindeki sonuçlarını araştırmıştır. Bulgular bu stratejilerin etkin kullanımının performans üzerinde olumlu sonuçlarına işaret etmiştir (1994).

Öz düzenleme becerilerinin yazma performansını olumlu etkilediği görüşünü destekleyen çalışmaların sayısındaki artış, araştırmacıları “öz düzenleme strateji paketleri” geliştirme konusunda teşvik etmiştir. Bu strateji paketleri öğretime entegre edilmiş, yazma konusunda problemleri olan genç yetişkinlerin eğitiminde kullanılmıştır. Glomb ve West lise öğrencilerini, hedef belirleyeme ve gelişimlerini değerlendirmeye yardımcı olacak stratejiler kullanma konusunda yönlendirmişlerdir. Uygulama sonunda öğrencilerin daha uzun, yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin hatalardan arınmış ve iyi organize edilmiş kompozisyonlar yazdıkları gözlenmiştir (1990).

Sonuç olarak, son otuz yılda eğitim alanında yürütülmüş olan ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip öğrencilerin etkili öğrenmeler gerçekleştirebildiklerine işaret eden araştırma bulguları, program geliştirme çalışmalarını şekillendirmiş, bu bağlamda eğitsel uygulamalar yoluyla, öğrencilere bilişsel ve motivasyon süreçlerini etkili öğrenmelere yol açacak şekilde planlama, izleme ve değerlendirme becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. Akademik başarı ile ilişkilendirilmiş olan bir çok yapıyı bünyesinde barındıran kapsamlı bir yapı olan öz düzenlemeye ilişkin çalışmalara dil öğrenimi alanında da ağırlık verilmesi yoluyla, dil edinimi üzerinde belirleyici olan değişkenlere ilişkin daha kapsamlı ve bütüncül bir anlayış geliştirebilmek ve bu yolla öğrencilere çalışmalarını düzenleyebilmede rehberlik edebilmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlayabilmek için gerekli verinin toplanmasında izlenen yöntem açıklanmıştır. Bu bağlamda araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

Bu araştırma, yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında kullanılan öz düzenleme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öz düzenleme yapısı, araştırma çerçevesinde bilişsel ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesi olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. İleri yazma becerileri dersinde, yüksek ve düşük performans sergileyen öğrencilerin geçirdikleri öz düzenleme süreçleri ve bu süreçte kullandıkları stratejiler arasındaki benzerlik ve farkların ortaya konabilmesi amacıyla Ankara'daki üç üniversitenin İngilizce dil bölümlerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencileriyle sesli düşünme uygulamaları ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öz düzenleme stratejilerinin kullanımı ve bilgilendirici yazma alanında başarı arasındaki ilişkilerin ortaya konabilmesi için, bir üniversitenin Yabancı Diller Eğitim Bölümü, birinci sınıf öğrencilerine araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçekler uygulanmış, elde edilen veri, ileri yazma becerileri dersine ait sene sonu başarı notları ve İngilizce yeterlik sınavı sonuçları kullanılarak var olan durum kendi koşulları içinde ilişkiisel taramalar yoluyla saptanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Yabancı dilde, bilgilendirici yazma alanında başarı ile öz düzenleme stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkileri çok yönlü ve bütüncül olarak ortaya koyabilmek amacıyla bu araştırma kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

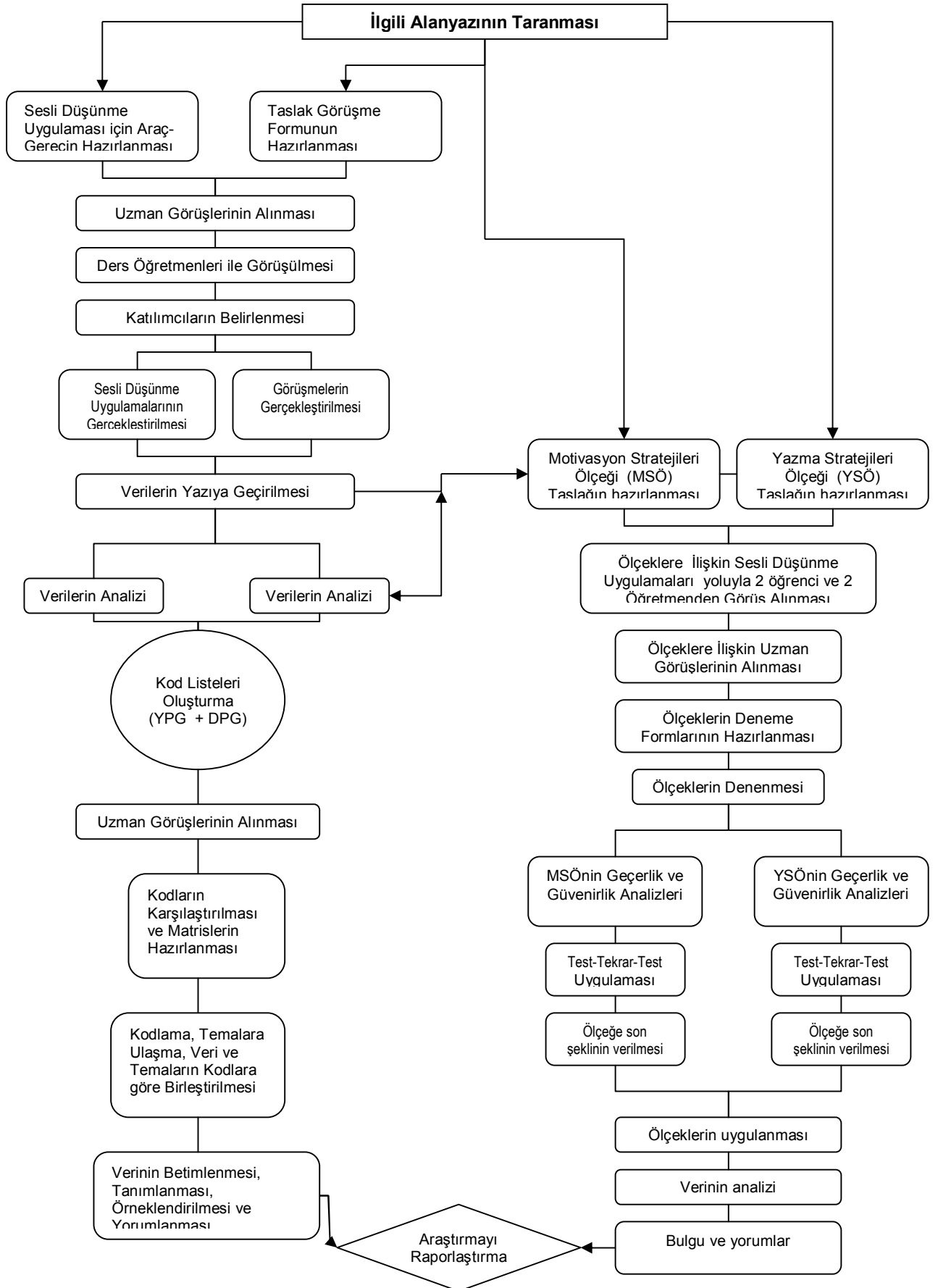
Creswell, son yıllarda araştırmaların desenlenmesinde eklektik bir yaklaşım benimsendiğini, sosyal bilimlerde olguların ayrıntılı olarak incelenebilmesinde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı "karma yöntemlerin" tercih edildiğini

belirtmiştir (2003:xxii). Yararlı bir yaklaşım ise, araştırma sorularının yanıtlanabilmesine odaklanması gerektiği, araştırma problemi hakkında kapsamlı bir anlayış geliştirmenin öncelikli olduğu, bu amaca ulaştırmada yöntem ve tekniklerin “araçlar” olarak görülmesi gerektiği, dolayısıyla da, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması için bir gerekçe olduğu sürece karma yöntemlerin araştırmanın niteliğine katkı sağlayacağını varsayar (Creswell, 2003: 12-21; Patton, 2002: 251-252).

Bu araştırma kapsamında da, öz düzenleme yapısını meydana getiren alt boyutlar arasındaki etkileşimlerin ortaya konabilmesi, söz konusu alt boyutların birbiri ve başarı ile olan ilişkilerinin irdelenebilmesi açısından, yöntem çeşitliliği sağlamanın, yapının anlaşılabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanan öz düzenlemeyi meydana getiren süreçler ve motivasyonu oluşturan farklı inanç sistemleri arasındaki çok yönlü ilişkilerin ayrıntılı olarak betimlenebilmesi ve gruplar arası karşılaştırmaların yapılabilmesine olanak sağlaması açısından öğrenciler ile **bireysel görüşmelerin** gerçekleştirilmesine, bilgilendirici yazma sırasında öğrenciler tarafından kullanılan üst biliş ve bilişsel stratejilerin saptanabilmesi içinse **eş zamanlı sesli aktarımların** yürütülmesine ve strateji seçimlerinin gerekçelendirilmesine izin veren **geriye dönük görüşmelerin** gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Ayrıca, bütüncül bir veri setine ulaşabilmek amacıyla sesli düşünme uygulamaları sırasında araştırmacı tarafından **gözlem** yapılması gerekli görülmüştür. Motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve başarı arasındaki ilişkilerin saptanmasında ise araştırma kapsamında geliştirilen **ölçekler** yolu ile elde edilen veriler ile, öğrencilerin ileri yazma becerileri dersinden aldıkları **sene sonu başarı notları** ve **İngilizce yeterlik sınav sonuçları** kullanılarak yürütülen istatistiksel çözümler yoluyla araştırma sorularının yanıtlanabilmesinde gerekli verinin sağlanabileceği düşünülmüştür.

Araştırma sürecinde izlenen temel aşamalar ve bu aşamalardaki işlemler ayrıntılı olarak şekil 3.1de sunulmuştur.

Şekil 3.1.



3.2. Çalışma Grubu

3.2.a. Nitel Çalışma Katılımcıları

Görüşme ve sesli düşünme uygulamalarının gerçekleştirileceği öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “aşırı veya aykırı durum örnekleme” yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım, 2000: 69; Patton, 2002: 231). Araştırmanın amaçları doğrultusunda, aşırı veya aykırı durumların normal durumlara göre daha zengin veri kaynağı olabileceği düşüncesinden yola çıkarak, yazma dersine ilişkin standartları karşılamada yüksek ve düşük performans sergileyen öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Katılımcılar ile öncelikle görüşmeler yapılmış, sesli düşünme uygulamaları ise görüşmeleri takip eden üç gün içerisinde gerçekleştirilmiştir. Sesli düşünme uygulamaları ve görüşmelerin gerçekleştirileceği öğrencilerin seçiminde kademeli bir yaklaşım benimsenerek, öncelikle araştırmaya dahil edilecek üniversite ve bölümler saptanmış, ardından öğrencilerin seçim işlemi gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle Ankara’daki üniversiteler taranarak “ileri yazma becerileri” dersinin verildiği bölümler belirlenmiş, ders tanımları ve program hedefleri incelenerek benzerlik gösteren programlar saptanmıştır. Veri zenginliği sağlama açısından farklı üniversite ve bölümler arasından seçim yapılarak, katılımcılar, Hacettepe Üniversitesi, Dil Biliminden 4 öğrenci, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden 2 öğrenci, Gazi Üniversitesinden İngilizce Öğretmenliğinden 4 öğrenci ve son olarak Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitim bölümünden 2 öğrenci olmak üzere, toplam 12 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Çizelge 3.1

Sesli Düşünme Uygulamalarının ve Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Öğrencilerin Seçimi

| | Yüksek Performans | Düşük Performans | Toplam Öğrenci Sayısı |
|---|-------------------|------------------|-----------------------|
| Hacettepe Üniversitesi Dil Bilim | 2 | 2 | |
| Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edb. | 1 | 1 | 12 |
| Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği | 2 | 2 | |
| ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi İngilizce Bölümü | 1 | 1 | |

Sesli düşünme uygulamaları, iki işi aynı anda yapmaları istenen katılımcılar açısından bilişsel ve fiziksel açıdan yorucu bir sürece işaret etmekte, dahası, bu sürecin her birey açısından eşit güçlükte olmadığı, özellikle sıkılgan ve düşük bir öz yeterlik algısına

sahip öğrencilerin, eş zamanlı olarak düşüncelerini işlemeleri ve sözel olarak ifade etmelerinin daha güç olabileceğine işaret edilmektedir (Ericsson ve Simon, 2002; Wigglesworth, 2006). Bu tür bir güçlüğü, öğrenme görevinin tamamlanması için ayrılan sürede bir artışa yol açması, kalabalık gruplar ile çalışılmasını engellemektedir. Ancak sürecinin yoğun olması nedeniyle küçük gruplar ile de geçerli veri elde edilmesinin mümkün olduğu, örneğin problem çözme davranışını ortaya koymada beş kişiden oluşan bir çalışma grubunun yeterli olacağı belirtilmektedir (Nielson, 1994).

Sesli düşünme uygulamalarını gerçekleştirmek için öğrencilerin seçiminde belli ölçütler göz önüne alınmıştır. Öncelikle dersi yürüten öğretim elemanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, sergiledikleri performans ve aldıkları notlar dikkate alınarak, sınıf içerisinde akademik ortalamaları ilk ve son %10luk dilimde olan öğrenciler saptanmıştır. YPG öğrencileri, %10luk üst dilim arasından, DPG öğrencileri ise %10luk alt dilimden seçilmiştir. Ayrıca, sıkılganlık, güven eksikliği veya kendini sözel olarak ifade etme güçlüğü nedeniyle eş zamanlı olarak düşüncelerini işleme ve sözel olarak nakledebilmede sorun yaşama olasılığı olan öğrenciler çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Dersteki performanslarından yola çıkarak YPG ve DPG olarak nitelendirilen gruplar arası farklarının teyit edilebilmesi için, bu öğrencilerin sesli düşünme uygulamaları sırasında yazdıkları kompozisyonların değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda Jacobs ve arkadaşları tarafından geliştirilen rubrikler kullanılarak (Akt: Haswell, 2005: 108), iki farklı puanlayıcıdan, öğrencilerin sesli düşünme uygulamaları sırasında yazmış oldukları kompozisyonları değerlendirmeleri istenmiştir. Korelasyon katsayısı hesaplanmış, puanlayıcılar arası uyum 0.99 olarak saptanmıştır. Daha sonra **Mann Whitney U** ve **Kolmogorov-Smirnov** testleri yoluyla karşılaştırmalar yapılmış, gruplar arası fark 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen veri çizelge 3.2de sunulmuştur.

Çizelge: 3.2

Sesli Düşünme Uygulamaları Sırasında Öğrencilerin Yazdıkları Kompozisyon Notları

| | N | Minimum | Maksimum | Ortalama | Standart Sapma |
|--------------------------|---|---------|----------|----------|----------------|
| Yüksek Performans | 6 | 74,50 | 88,50 | 81,08 | 5,41 |
| Düşük Performans | 6 | 17,00 | 54,00 | 33,83 | 16,12 |

Görüşme ve Sesli düşünme uygulamaları, yaşları 18-21 arasında değişen, 3ü erkek, 9u kız olmak üzere toplam 12 öğrenci ile yürütülmüştür. 4ü “Süper Lise”, 8i ise “Anadolu Öğretmen Lisesi” mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, lisede ÖSSye yönelik hazırlık yaptıklarını, bu bağlamda test çözdüklerini, ancak yazma becerisinin gelişimi üzerinde çok durulmadığını belirtmişlerdir. Yazma ile ilişkili etkinlikler söz konusu olduğunda, öğrencilerden 5i, lisede çeviri yaptıklarını, 8i, cümle bağlama ve yazma çalışmaları yürüttüklerini, 7si özet yaptıklarını, 11i mektup yazdıklarını, 10u paragraf düzeyinde yazma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini, 4ü günlük tuttuklarını ve 9u kompozisyon yazdıklarını ifade etmişlerdir. 2 katılımcı ayda 1 sayfa kadar yazdıklarını, 8i, ayda ortalama 2-5 sayfa arası yazı yazdıklarını, 1 katılımcı ayda 5 sayfadan fazla yazı yazdığını, diğeri ise 1 sayfadan az yazdığını belirtmiştir.

3.2.b. Nicel Çalışma Katılımcıları

Yabancı dilde yazma başarısı üzerinde etkili olan değişkenlerin kontrol edilebilmesi açısından uygulamanın tek bir üniversitede yapılmasına karar verilmiştir. Sosyal bilişsel kurama dayalı öz düzenleme modellerine göre, ortamdaki kaynaklı, öğretim yaklaşımları gibi değişkenler yazma becerisinin gelişiminde önemli rol oynar. Bu nedenle, öğrencilerin eğitim yaşantılarının mümkün olduğunca kontrol edilebilmesi amacıyla çalışma grubu tek bir üniversiteyle sınırlandırılmıştır. Yazma alanında başarı üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir değişken olan dil yeterlik düzeyinin kontrol edilebilmesi amacıyla öğrencilerin sene başında almış oldukları İngilizce yeterlik sınav sonuçları kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil edilecek üniversite ve İngilizce dil bölümünün seçiminde belli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle bölümde, istatistik analizlerin yapılabilmesine olanak sağlayacak sayıda kayıtlı öğrencinin olup olmadığı kontrol edilmiştir. İkinci olarak, araştırma kapsamında dil yeterlik düzeyinin kontrol edilebilmesi için kullanılacak olan yeterlik sınavının geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin çalışmaların yürütülmüş olmasına dikkat edilmiştir. Son olarak öz düzenleme becerilerinin gelişimi için uygun bir öğrenme ortamı sunan, yazma alanında, sürece dayalı öğretim uygulamalarının benimsendiği program anlayışına sahip olan bölümde okumakta olan öğrencilerin araştırma kapsamına alınmasına özen gösterilmiştir. Uygulamanın, tüm bu ölçütleri karşılayan ODTÜ, Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Lisans Programına kayıtlı 1. sınıf öğrencileri ile yürütülmesine karar verilmiştir. Ölçek uygulamasının gerçekleştiği öğrencilerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur:

- Uygulama 19u erkek, 105i kız olmak üzere toplam 124 öğrenci ile yürütülmüştür.
- Öğrencilerin 85i Anadolu Öğretmen Lisesinden, 20si Anadolu lisesinden, 14ü Yabancı Dil Ağırlıklı liseden, 5i ise Genel Liseden mezun olduklarını belirtmişlerdir.
- 14 öğrenci üniversitenin İngilizce hazırlık programına katılmış, diğer 110 öğrenci ise yeterlik sınavını atlayarak doğrudan bölümde eğitime başlamıştır.

3.3. Nitel Veri

Nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanmak yoluyla öğrencilerin bilgilendirici yazma alanı ve derse yönelik algıları, motivasyon eğilimleri, çalışma alışkanlıkları, bilgilendirici yazma etkinliği sırasında geçirdikleri öz düzenleme süreçleri, ve kullandıkları öz düzenleme stratejilerine ilişkin ayrıntılı bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Nitel veri toplanmasını gerektiren araştırmanın ilk aşamasında öğrencilerin, motivasyon süreçlerini nasıl düzenlediklerini saptayabilmek amacıyla *ileri yazma becerileri* dersinde yüksek ve düşük performans sergileyen öğrenciler ile **görüşmeler** gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak, motivasyon eğilimleri, çalışma alışkanlıkları, motivasyon süreçlerini ve öğrenme ortamını düzenlemede kullandıkları stratejiler ortaya konmuştur.

Görüşmelerin ardından, aynı öğrenciler ile **sesli düşünme uygulamaları** gerçekleştirilmiş, bu yolla bilgilendirici yazma etkinliği sırasında geçirilen bilişsel süreçlerin nasıl yönetildiğine ilişkin daha ayrıntılı bilgi edinmek ve süreçte kullanılan stratejileri saptayabilmek amaçlanmıştır.

3.3.a. Sesli Düşünme Uygulamaları

Araştırmanın amaçlarından biri ileri yazma becerileri dersinde yüksek ve düşük performans gösteren öğrencilerin bir yazma etkinliği sırasında kullandıkları öz düzenleme stratejilerini saptayarak kıyaslamalar yapmaktır. Bu doğrultuda, 1-3 nolu araştırma sorularının yanıtlanmasında eş zamanlı sesli düşünme kayıtları, bu uygulamanın ardından gerçekleştirilen geriye dönük görüşmeler ve süreçte araştırmacı tarafından yapılan gözlem notları yoluyla elde edilen veriden yararlanılmıştır.

Öz düzenlemenin öne çıkan boyutlarından biri, bilişsel süreçlerin stratejilerin kullanımı yoluyla etkili öğrenmelere yol açacak şekilde yönetilmesidir. Araştırma kapsamında yazma etkinliğinin gerçekleştirilmesi sırasında, bilişsel süreçlerinin düzenlenmesi amacıyla kullanılan, ancak doğrudan gözlenemeyen stratejilerin saptanabilmesi amacıyla düşünceye dayalı verinin toplanmasına olanak veren sesli düşünme uygulamalarından yararlanılmıştır.

Sesli düşünme uygulamalarının yaygın olarak eğitimde kullanılması, bilişsel devrimin yaşanması ve bilgiyi işleme kuramlarının benimsenmesiyle gerçekleşmiştir. Bilişsel süreçlere ilişkin geçerli veri toplamanın mümkün olduğu düşünülen sesli düşünme uygulamaları yoluyla bireyler kısa dönem belleklerdeki düşünceleri sözlü olarak dile getirme konusunda teşvik edilebilirler (Ericsson ve Simon, 1993).

Sesli düşünme uygulamaları için geliştirilmiş olan model, temellerini bilgiyi işleme kuramlarından almaktadır (Ericsson ve Simon, 1993:221). Bilginin farklı kapasite ve özelliklere sahip belleklerde saklandığı varsayımına dayanan bilgiyi işleme kuramlarına göre, kısa süreli bellek, duyu organları yoluyla algılanan veya uzun dönem bellekten getirilen bilginin işlendiği yerdir, ve burada tutulan bilginin sözlü olarak nakledilme veya benzeri diğer şekillerde işlenmesi mümkündür. Kısa dönem belleğe en son getirilen bilgiye doğrudan ulaşmanın mümkün olduğu görüşü, sesli düşünme yoluyla bilişsel süreçlere erişimin mümkün olduğu varsayımının temellerini oluşturmaktadır (Ericsson ve Simon, 1984; Pressley ve Afflerbach, 1995).

Bilişsel süreçlere ilişkin zengin veri toplanabilmesine olanak vermesi nedeniyle eğitim alanında yürütülen araştırmalarda sıkça kullanılan sesli düşünme uygulaması, herhangi bir öğrenme etkinliği sırasında düşüncelerin bilinç üstüne getirilmesi, gerekli olduğu durumda sözel iletilere dönüştürülmesi, ve son olarak nakledilmesini gerektirir. Katılımcıların, herhangi bir açıklama veya yorumdan arınmış bir şekilde düşüncelerini nakledebilmeleri durumunda, bu düşüncelerin, bilişsel süreçlere ilişkin hipotezlerin test edilmesinde geçerli bir veri kaynağı olduğu düşünülmektedir (Pressley ve Afflerbach, 1994; Ericsson ve Simons, 1993; Ransdell, 1995).

Öğrenme görevinin yerine getirilmesi ile eş zamanlı olarak gerçekleşen sesli düşünme, üç düzeyde ele alınmaktadır. İlk düzey, katılımcının kısa dönem belleğinde var olan sözlü iletiyi herhangi başka bir işlemde geçirmeksizin doğrudan nakletmesini gerektirmektedir. Ancak bilginin kısa dönem bellekte sözlü olarak var olmadığı durumlar

da söz konusudur, bu koşulda bilgi, nakledilmeden önce sözlü forma çevrilmek zorundadır. İkinci düzey olarak adlandırılan bu tür aktarımlarda, düşünce süreçlerinin sıralamasında veya niteliğinde herhangi bir değişiklik olmaz, ancak zihinsel süreçlerin sözlü anlatıma dönüştürülmesi durumunda fazladan gereken zaman, öğrenme görevinin normalden daha uzun sürede tamamlanmasına yol açabilir. Üçüncü düzey ise, katılımcının düşünce süreçlerini açıklamasını hatta bazı durumlarda gerekçelendirmesinin istendiği durumlarda meydana gelir. Bu düzey, ikinci düzeyden farklı olarak kısa dönemde bulunan bilginin uzun dönem bellekte ilgili bilgi ile ilişkilendirilmesini ve farklı boyutlarda işlenmesini gerektirir (Ericsson ve Simon, 1993:79).

Sesli düşünme uygulamaları, yazma sürecinin mercek altına alındığı araştırmalarda sıklıkla kullanılmıştır (He, 2005; Flower and Hayes, 1983; Ransdell 1995). Bu araştırma kapsamında da öz düzenlemeyi meydana getiren bilişsel süreçlerin nasıl düzenlendiğinin ortaya konabilmesi amacıyla, öğrenciler bir bilgilendirici yazma etkinliği sırasında sesli düşünmeye teşvik edilmişlerdir. Öğrenciler, araştırmanın amacına uygun olarak, ikinci düzey aktarımlar yapma konusunda yönlendirilmişlerdir. Bu düzeyde, doğru yönergelerin sağlanması ve katılımcıların düşüncelerini sözlü olarak aktarabilme konusunda eğitilmeleri koşulunda gerçekleşen aktarımların, düşünce süreçlerinin niteliğini etkilemeyeceği, veya bu süreçlerin sıralamasında herhangi bir değişiklik yaratmayacağı düşünülmektedir. Yürütmüş oldukları çalışmalara dayalı olarak Ericsson ve Simon, öğrenme görevinin yerine getirilmesi sırasında yapılan ikinci düzey sözlü aktarımların düşünce süreçlerini doğru biçimde yansıttığına ve bu yöntemin kullanıldığı durumlarda zihinsel süreçlerin sıralamasında değişikliğe yol açacak herhangi bir bulguya rastlanmadığına işaret etmektedirler (1993:12).

Sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilecek verinin niteliğinde araştırmacı tarafından verilen yönergelerin belirleyici olduğunu belirtilmektedir. Örneğin “Yalnız olduğun zamanlarda, bir problem üzerinde çalışırken sesli düşündüğün oluyordur. Şu anda da odada senden başka kimsenin olmadığını farz ederek, kompozisyonunu yazarken aklından geçenleri sesli olarak söylemeni istiyorum”, şeklindeki bir yönergenin katılımcıyı birinci düzey aktarımlara yönlendireceği, “Yüksek sesle düşünerek ve muhakeme yaparak kompozisyonunu tamamlama sırasında aklından geçen her şeyi aktarmanı istiyorum” şeklindeki bir yönergenin ise ikinci düzey aktarımlara yönlendireceği belirtilmektedir (Ericsson ve Simon, 1993:80). İkinci yönergedeki “aklından geçen her şey” ifadesi kısa dönem bellekte sözel olarak bulunan

bilginin yanı sıra, sözel olarak temsil edilmemiş bilgiyi de kapsayacağından, katılımcı, sözel olarak varolmayan bilgiyi de yeniden kodlayarak sözlü anlatım şekline getirmek zorunda kalacaktır. Katılımcıyı problem çözme sürecindeki seçimlerini açıklamaya veya gerekçelendirmeye teşvik etmenin (üçüncü düzey), düşünce süreçlerinin sırasında ve niteliğinde bir değişikliğe sebep olabileceği, ancak birinci ve ikinci düzey aktarımlar için bunun söz konusu olmadığı belirtilmektedir (Jourdenais, 2001). Bu araştırmada da yönergeler yoluyla öğrenciler ikinci düzey sesli aktarımlara yönlendirilmişlerdir.

Sesli düşünme uygulamaları öğrenme görevi ile **eşzamanlı olarak yürütülen sesli aktarımlar** (concurrent protocols), ve **geriye dönük görüşmeler** (retrospective protocols) olmak üzere iki gruba ayrılır. İşleyen bellekteki düşüncelerin ve zihinsel süreçlerin sözel iletilere dönüştürüldüğü aktarımlar, verinin yazma görevinin yürütülmesi ile eş zamanlı olarak toplanmasını gerektirir. Geriye dönük görüşmeler ise farklı olarak, öğrenme görevi kısmen veya bütünüyle tamamlandıktan sonra yansıma yapmak yoluyla öğrencilerin bilinçli olarak yürüttükleri süreçlere yönelik veri toplanmasını sağlar (Wigglesworth, 2006; Ericsson ve Simon, 1993). Yazma etkinlikleri sırasında bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde işe koşulan stratejiler öğrenenin bilinçli tercihlerini yansıtır, bu nedenle araştırma kapsamında, belli bir yazma görevini yerine getirmede, ne tür bilişsel süreç ve stratejilerin hangi sırada kullanıldığını anlayabilmek için, yazma göreviyle eş zamanlı sesli aktarımların gerçekleştirilmesine, geçirilen süreçlere yönelik tercihlerin gerekçelendirilebilmesi ve yazma görevi üzerindeki kontrolün derecesi ve bilinçlilik düzeyinin saptanabilmesine olanak vermesi açısından ise geriye dönük görüşmelerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu yolla birbirini tamamlayan bir veri setine ulaşılabileceği ve öğrencilerin geçirdikleri öz düzenleme süreçlerine yönelik daha kapsamlı veri elde edilebileceği düşünülmüştür.

Eş zamanlı aktarımların kısa dönem bellekte yazma görevinin gerçekleştirilmesi ile eş zamanlı olarak var olan ve yazma görevini doğrudan etkileyen zihinsel süreçler olması ve bireyin olayları yorumlamasına veya düşüncelerini manipüle etmesine izin vermemesi açısından geriye dönük protokollere oranla daha güvenilir kabul edilmektedir (Ericsson ve Simon, 2002; 1993:19-20; Wigglesworth, 2006). Eş zamanlı aktarımların güvenilirliğine karşın, sürecin bazı denekler için bilisel açıdan zorlayıcı olması, elde edilen sözel iletinin araştırmacı tarafından anlamlandırılmasına ilişkin sıkıntılara yol açabilmektedir (Branch, 2000; Fonteyn, Kuipers ve Grobe, 1993; Johnstone, Bottsford-Miller ve Thompson, 2006). Yöntemin bu sınırlılığı dikkate alındığında, toplanan verinin geriye dönük görüşmeler ve gözlem verileri ile desteklenmesi gerekli görülmüştür.

Bir problem çözme süreci olarak da ele alınan yazma etkinliği sırasında öğrenciler tarafından işe koşulan bilişsel süreç ve stratejilerin saptanabilmesinin amaçlandığı sesli düşünme uygulamaları sırasında, deneklerden yazma ile doğrudan ilişkilendirilemeyecek başka bir etkinlik olan “sesli düşünme” gerçekleştirmeleri istenir. Dolayısıyla eş zamanlı aktarımların kullanılmasının belli ölçülerde etkinliğin doğal sürecine müdahale edilmesi anlamına geldiği, ancak söz konusu müdahaleye rağmen elde edilen verinin, öğrenenin geçirmekte olduğu zihinsel süreçlere ilişkin doğrudan bir anlayış geliştirme konusunda en etkili veri seti olduğuna ilişkin bir uzlaşma bulunmaktadır (Wigglesworth, 2006; Ericsson ve Simon, 2002; Jourdenais, 2001).

3.3.a.1. Sesli Düşünme Uygulama Araçları

Ortamdaki kaynakların etkili yönetimi, öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak görülmekte (Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Corno, 1993; Corno ve Kanfer, 1993), ayrıca, kaynak kullanımının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında, başarı üzerinde belirleyici olduğu kabul edilmektedir (Grabe ve Kaplan, 1997). Bu nedenle, sesli düşünme uygulamaları öncesinde, süreçte kullanılacak materyalin geliştirilmesine ve ortamın düzenlenmesine yönelik bir hazırlık süreci geçirilmiştir. Bu bağlamda izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur:

1. İleri yazma becerileri dersini veren öğretim görevlileri ile görüşülerek yazma görevine karar verilmiştir. Farklı yazma görevlerinin farklı düzeylerde öz düzenleme stratejilerinin kullanımına yol açacağı düşüncesinden hareketle, bilginin transformasyonunu gerektiren bir öğrenme görevi seçilmiştir. Ayrıca yazma görevinin ders hedefleri ile uyumlu olması sağlanmış, ancak konunun özgün ve daha önce yazmadıkları bir konu olmasına dikkat edilmiştir (EK-I).
2. Öğrencilerin kullanımına sunmak üzere, konu ile ilişkili iki özgün okuma metninin seçimi işlemi gerçekleştirilmiştir (EK-II).
3. Yazdıkları kompozisyonu değerlendirmek için öğrenciler tarafından kullanabilecek iki farklı ölçütler grubu hazırlanmıştır. Biri daha ayrıntılı olup öğrencilere yönelik ifadeler barındırırken (EK-III), diğeri, Jacobs ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve TOEFL'in yazma bölümünün değerlendirilmesinde kullanılan rubriklerdir (Akt: Haswell, 2005: 108). Jacobs ve arkadaşları

tarafından hazırlanmış olan rubrikler, daha sonra kompozisyonların değerlendirilmesi sırasında araştırmacı tarafından kullanılmıştır (Ek-IV).

4. Araştırmacı tarafından hazırlanan araç gereç, ileri yazma becerileri dersini veren ğretim elemanları ve alan uzmanlarına gösterilerek görüşleri alınmış, gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Sesli düşünme uygulamaları sırasında öğrencilerin kullanımına sunulacak araç gerecin yanı sıra, ortamın düzenlenmesine yönelik de bazı önlemler alınmıştır. İnternet bağlantısı olan bir diz üstü bilgisayar ortamda hazır bulundurulmuş, ayrıca farklı türdeki 5 sözlük (Lexicon, Thesaurus, Collocations Dictionary, İngilizce-İngilizce sözlük ve Türkçe-İngilizce sözlük) ğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Sesli düşünme uygulamalarının tümü araştırmacının odasında, sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Tüm bu kaynakların, öğrenciler tarafından hangi amaçlara yönelik ve nasıl kullanıldığı, bilgilendirici yazma etkinliği sırasında geçirilen öz düzenleme süreç ve stratejileri hakkında önemli ip uçları sağlamıştır.

3.3.a.2. Eş Zamanlı Aktarımlar

Sesli düşünme uygulamasının ilk aşaması, yazma görevinin yerine getirilmesi sırasında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini herhangi bir yorum katmadan doğrudan aktarmalarını gerektirir. Bu aşamada, daha önce deneme uygulamaları gerçekleştiren öğrencilerden kompozisyonlarını yazarken sesli olarak düşünmeleri istenmiş ve süreç katılımcıların izniyle teybe kaydedilmiştir.

3.3.a.3. Geriye Dönük Görüşmeler

Yazma görevinin tamamlanması ile eş zamanlı gerçekleşen aktarımların ardından, her bir ğrenci ile ortalama 10-15 dakika süren, sürece yönelik kısa bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında öğrencilerden, ana hatlarıyla, yazma sürecinin farklı aşamaları olan planlama, yazma ve gözden geçirme sırasında neler yaptıklarını anlatmaları, ve strateji tercihlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. Bu şekilde strateji kullanımına ilişkin seçimlerinin bilinliliğine ve etkililiğine ilişkin veri elde edilmiştir. Geriye dönük görüşmelerin diğer bir amacı da eş zamanlı aktarımlar sırasında araştırmacı açısından anlaşlamamış davranış ve sözel ifadeleri açıklığa

kavuşturmak ve yapılan anlamlandırmaların teyit edilebilmesini sağlamaktır. Bu nedenle, önceden hazırlanmış bir görüşme formu olmasına rağmen (EK-V), her öğrenci ile gerçekleştirilen geriye dönük görüşmeler, öğrencilerin eş zamanlı düşünme kayıtları sırasındaki performansları ve davranışları doğrultusunda farklı olarak şekillenmiştir.

3.3.a.4. Gözlem Formu

Veri kaybını önlemek amacıyla eş zamanlı aktarımlar sırasında gözlem notları alınmıştır. Gözlem formunun hazırlanmasında nitel araştırma soruları dikkate alınmış, alanyazın taranarak, yapılandırılmış bir gözlem formu hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir (EK-VI). Söz konusu gözlem formu yoluyla, araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğrencilerin sözlük kullanma nedenleri ve sıklığı, okuma metinlerinden ne ölçüde ve nasıl yararlandıkları, yazma sırasında geçirilen süreçler, ve öğrencilerin, yazma sürecinin farklı aşamalarında kullandıkları gözlenen strateji ve davranışlara ilişkin notlar alınmıştır. Yazma görevinin tamamlanması sırasında öğrenci davranışlarına ilişkin alınan gözlem notlarının betimleyici ve yorumdan arınmış olmasına özen gösterilmiştir.

Gözlem formuna, “sözlük kullanım sıklığı” veya “okuma metinlerinden yararlanma sıklığı” gibi nicel veri toplamaya yönelik bazı bölümler dahil edilmiş, ancak uygulamalar sırasında elde edilen bu sayısal verinin strateji kullanımına ilişkin yanıltıcı sonuçlara yol açma olasılığı dikkate alınarak, bu verinin analizlerde kullanılmaması yönünde karar verilmiştir. Örneğin, DPG katılımcılarından 2sinin, sözlük kullanım sıklığının yüksek olduğu saptanmakla birlikte, sözlüğü amacına uygun ve etkili kullanamamış olmaları nedeniyle YPG öğrencilerinden farklılaştıkları gözlenmiştir. Sözlükten buldukları sözcük tanımları, ve bu tanımlarda yer alan ifade veya sözcük öbeklerinden yola çıkarak yapılandıkları kompozisyonların, bütünlükten uzak, ve çoğu zaman anlaşılmaz oluşu, sözlük kullanım sıklığı ve metnin niteliği arasında doğrudan bir ilişki kurulamayacağına işaret etmiştir. Benzer şekilde yazma sırasında verilen duraklar ile “akıcılık” arasında bir bağlantı kurulabileceği düşüncesiyle gözlem formuna verilen durakların sayısının saptanabilmesi için bir bölüm eklenmiş, ancak katılımcılar tarafından verilen durakların amacı ve duraklar sırasında geçirilen bilişsel süreç ve davranış örüntüleri arasındaki farklar dikkate alındığında, verilen durakların sayısı ve akıcılık arasında doğrudan bir bağ kurulamayacağı sonucuna varılmıştır. Bu görüşü destekleyecek şekilde

alanyazında strateji kullanımında niceliktense niteliğin belirleyici olduğuna vurgu yapılmış (Tseng ve arkadaşları, 2006; Oxford ve Hsiao, 2002), bu doğrultuda kaynak kullanımına ilişkin elde edilen nicel verinin analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, sesli düşünme uygulamaları kapsamında farklı veri toplama yöntemleri kullanmak yoluyla olası ön yargıların ve yanlış anlamaların önüne geçilmesi yönünde çaba sarf edilmiş ve birbirini tamamlayan 3lü bir veri setine ulaşılması sağlanmıştır.

3. 3.b. Görüşme Formu

Öğrenciler tarafından, ileri yazma becerileri dersine yönelik öz düzenleme yapısı kapsamında ele alınmış olan bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetiminde kullanılan stratejilerin saptanmasını amaçlayan çalışmanın 1-3. alt problemlerini yanıtlamada, sesli düşünme uygulamalarının yanı sıra görüşme verilerinden de yararlanılmıştır. Tamamı açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yoluyla, katılımcıların motivasyon eğilim ve süreçlerinin, çalışma ortamını ve kaynakları düzenlemeye ilişkin çabalarının ve bu bağlamda kullanılan stratejilerin ortaya konabilmesi hedeflenmiştir.

Eş zamanlı aktarımlar ve bu sürecin ardından yürütülen geriye dönük görüşmeler yoluyla toplanan verinin büyük ölçüde yazma etkinliği sırasında geçirilen bilişsel süreçlere ve bu süreçlerin düzenlenmesi sırasında öğrencinin gösterdiği çaba ve kullandığı stratejilere dair fikir vermesi beklenir. Bu yolla toplanan verinin motivasyon eğilim ve stratejileri, ortamın düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ve gelişimi uzun bir sürece yayılan becerinin edinimine yönelik çalışmaların nasıl düzenlendiği konusunda zengin bir veri kaynağı olamayabileceği düşüncesi, araştırma kapsamında katılımcılar ile görüşmelerin de gerçekleştirilmesini gerektirmiştir.

Görüşme forumunun hazırlanması aşamasında ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılarak, öz düzenleme ile ilişkilendirilmiş olan motivasyon yapısının alt boyutları saptanmış, ve soruların 3 grup altında yapılandırılmasına karar verilmiştir. İlk grupta katılımcıların motivasyon eğilim ve inançlarını saptamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, yürütülmüş olan araştırmalardan yola çıkılarak, öz düzenleme yapısı ile ilişkili olduğu saptanmış olan iç-dış motivasyon eğilimlerinin (Zimmerman, 2000: 17-18 Schunk ve Ertmer, 2000: 633), değer algılarının, başarı algılarının, hedef eğilimlerinin (Pintrich, 2000: 452-494; Boekaerts ve Niemivirta, 2000:439), başarı ve başarısızlığa ilişkin yapılan anlamlandırmaların (yükleme kuramı)

(Schunk, 1998; Kuhl, 2000:149) ve öz yeterlik algılarının (Schunk ve Ertmer, 2000: 638) saptanabilmesine yönelik sorular yazılmıştır.

İkinci gruptaki sorular öğrencilerin motivasyon süreçlerini ve çalışma ortamını düzenlemede kullandıkları stratejilerin saptanmasını amaçlayan soruları kapsamaktadır. Bu gruptaki soruların yazılmasında Wolters tarafından yapılan sınıflama esas alınmıştır (2003). Katılımcılar tarafından kullanılan motivasyon stratejilerinin saptanabilmesi için varsayıma dayalı bazı soruların sorulmasına karar verilmiştir. Motivasyonun korunmasında ekstra çaba sarf edildiği durumlardan yola çıkarak, bu gibi durumlarda motivasyonlarını koruyabilmede katılımcıların neler yaptıklarını ortaya koymaya yönelik sorular hazırlanmıştır.

Son gruptaki sorular öğrencilerin çalışma ortamını nasıl düzenledikleri ve ne tür kaynaklardan nasıl yararlandıklarını ortaya koymaya yöneliktir. “İradenin kontrolü” kapsamında gündeme gelen ortamın düzenlenmesi, öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak kabul edilmektedir (Pintrich, 2000: 425; Zimmerman, 2000: 14; Como, 1993; Corno ve Kanfer, 1993). Ancak bazı araştırmacıların, ortamın düzenlenmesi amacıyla kullanılan stratejileri, motivasyonun düzenlenmesi kapsamında değerlendirdikleri de gözlenmiştir (Wolters, 2003;).

Tamamı açık uçlu sorulardan oluşan taslak görüşme formu, ileri yazma becerileri dersini veren iki öğretim elemanına gösterilerek görüşleri alınmış, daha sonra dersi almakta olan, ancak çalışma grubuna dahil olmayan 2 öğrenci ile denemeler gerçekleştirilmiş, anlaşılmayan sorular saptanmış, bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak uzman görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir (EK-VII).

3. 3.c. Nitel Veri Toplama Süreci

Görüşmeler ve sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen nitel verinin sağlanmasında aşağıdaki süreç izlenmiştir:

- Katılımcıların seçiminin gerçekleştirilebilmesi ve ileri yazma becerileri dersinin öğretim programları hakkında bilgi almak üzere, ders sorumluları ile görüşmeler gerçekleştirildi.

- Olası katılımcılar ile görüşülerek araştırma konusunda ayrıntılı bilgi verildi, sürece yönelik soruları cevaplandırıldı ve görüşmeleri gerçekleştirmek üzere tarih saptandı.
- Her bir katılımcı ile ortalama 1 saat 30 dakika süren görüşmeler gerçekleştirildi. Görüşmeler öncesi yaşanan etkileşimlerin de etkisiyle, sohbet havasında geçen görüşmeler sırasında katılımcıların rahat tavırları dikkat çekti. Görüşmelerin ardından katılımcılar sesli düşünme süreci konusunda bilgilendirildiler, ve bir deneme gerçekleştirmek üzere tarih saptandı.
- Denemeler gerçekleştirilmeden önce katılımcılar süreç hakkında bilgilendirildi. Ardından, sesli düşünme uygulaması konusundaki endişelerini gidermek ve bu konuda pratik yapmalarını sağlamak amacıyla iki aşamalı bir deneme gerçekleştirildi. İlk aşamada katılımcılara “yaşadığınız evde kaç pencere var?” şeklinde bir soru yöneltildi ve bu soruyu sesli düşünerek cevaplandırmaları istendi. İkinci aşamada katılımcılara, veri toplama sırasında karşılaştıkları yazma görevine benzer bir yazma görevi verildi ve sesli düşünerek yazma görevini yerine getirmeleri istendi. Farklı yapıdaki yazma görevlerinin farklı düzeylerdeki zihinsel süreçleri tetikleyebileceği düşüncesinden hareketle, denemeler için uygulamada kullanılacak yazma görevinin benzeri kullanıldı. Bu denemelerden yola çıkarak sürece netlik kazandırıldı ve pratik yapmaları için öğrencilere fırsat yaratıldı. Katılımcılar, yazma görevini yerine getirirken düşüncelerini açık ve net bir şekilde ifade edebilecek beceriyi kazanıncaya kadar pratik yapma konusunda yönlendirildiler. Daha önce benzer bir deneyim yaşamamış olan katılımcıların, sesli düşünme sürecine yönelik farklı tepkiler verdikleri gözlemlendi. Çoğu öğrenci akıcı bir şekilde yazma etkinliğini ve sesli düşünmeyi bir arada, herhangi bir sorun yaşamadan yürütürken, 2 öğrenci kendilerinden tam olarak ne beklediği konusunda bazı tereddütler yaşadı. Ancak bu öğrenciler yapılan açıklama ve yönlendirmelerin ardından süreci tamamladılar ve uygulamaya katılma kararı verdiler. Öğrencilerin sesli düşünme sürecine farklı düzeylerde tolerans gösterdikleri gözlemlenirken birlikte pratik yaptıkça ve süreç ilerledikçe daha rahat tavırlar sergiledikleri ve gitgide daha akıcı olabildikleri dikkat çekti.
- Denemelerin ardından gerçekleşen eş zamanlı aktarımlar ve geriye dönük görüşmeler ortalama 2 saat sürdü. uygulama sırasında, öğrencilerin dikkatini dağıtarak problem çözme sürecini engellemek için, mümkün olduğunca araya girmemeye çalışarak, sessiz kaldıkları durumların birkaç saniyeyi geçmesi halinde

“konuşmaya devam et”, “şimdi neler düşünüyorsun?” şeklindeki telkinler yoluyla sesli düşünmeyi sürdürmeleri sağlandı. Katılımcıların araştırmacıya yönelik açıklama veya hitaplarına engel olabilmek amacıyla araştırmacı, görünmeyecek bir biçimde katılımcıların arkasında oturdu. Ayrıca araştırmacı, sesli düşünme sırasında öğrencilerin düşünce örüntülerini etkilememek amacıyla herhangi bir soru sormamış veya müdahalede bulunmamıştır.

- Eş zamanlı aktarımların tamamlanmasının ardından geriye dönük görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada eş zamanlı aktarımlar sırasında toplanan veriyi desteklemek için araştırmacı tarafından katılımcılara bazı sorular yöneltilmiştir. Sorular yoluyla yazma görevinin tamamlanması sırasındaki anlaşılammış davranış veya ifadeler netleştirilmeye, araştırmacı tarafından yapılan anlamlandırmaların teyit edilmesine, veya katılımcılar tarafından yapılan seçimlerin ve davranışların gerekçelendirilmesine yönelik veri elde edilmiş, diğer bir anlatımla, eş zamanlı aktarımlar yoluyla elde edilen verinin desteklenmesi amaçlanmıştır.
- Görüşmeler, eş zamanlı aktarımlar ve geriye dönük görüşmeler, olası veri kaybını önlemek amacıyla, öğrencilerin de izni alınarak teybe kaydedilmiştir. Kaydın yanı sıra, araştırmacı süreç boyunca gözlem yaparak notlar almış, ve bu notlardan yola çıkarak geriye dönük görüşmeler sırasında, eş zamanlı aktarımlar sırasında açıklama gerektiren davranış veya sözel ifadelere yönelik sorular sormuştur. Ayrıca demografik özelliklerinin ortaya koanbilmesi amacıyla her öğrenci için bir bilgilendirme formu doldurulmuştur. 8 haftalık nitel veri toplama sürecinin ardından verinin çözümlenmesi süreci başlamıştır.

3. 3.d. Nitel Verinin Çözümlenmesi

Nitel çalışmaların güçlüklerinden birinin elde edilen çok miktardaki sözel verinin çözümlenmesi olduğunu belirtmiş, bu güçlüğün nedeni ise, verinin çözümlenmesinde izlenebilecek tek bir doğru bir yol veya standart bir yönergenin olmayışına bağlanmıştır (Patton, 2002:432; Yıldırım ve Şimşek, 2000: 156). Her nitel araştırmanın kendine özgü olması, verinin çözümlenmesinde izlenecek yol ve benimsenecek yaklaşımların da özgün olmasını gerektirmektedir. Bu araştırma kapsamında, da verinin çözümlenmesi ve yorumlanması sürecini büyük ölçüde araştırma soruları yönlendirmiş, elde edilen veri yoluyla, araştırma sorularının mümkün olduğunca ayrıntılı olarak

yanıtlanabilmesine olanak sağlayacağı düşünölen, araştırma amacına uygun, sistematik bir analiz süreci benimsenmeye çalışılmıştır. Süreçte temel olarak, içerik analizi yoluyla tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş, ve verinin çözümlenmesi birbirinden keskin bir şekilde ayrıştırılmayacak bir dizi aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında izlenen aşamalar aşağıda sunulmuştur.

Hazırlık: Tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş olmakla birlikte, sesli düşünme uygulamaları ve görüşmelere hazırlık yapıldığı aşamada kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, ve her iki veri seti için de olası kod listeleri hazırlanmıştır. Bu kod listelerinin hazırlanmasının, araştırmacıyı verilerin çözümlenmesi sürecine zihinsel anlamda hazırladığı, diğer bir deyişle, kavramları tespit edebilme, ilişkileri saptayabilme, ve bazı çıkarımlarda bulunabilmek için gerekli donanım ve bakış açısını kazandırma konusunda yardımcı olduğu düşünölmektedir. Ancak verinin çözümlenmesi aşamasında içerik analizinin gerektirdiği gibi tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş, alanyazın taraması sırasında oluşturulan kod listelerinin süreci yönetmesine izin verilmemiş, hatta elde edilen veriden yola çıkarak oldukça farklı, nihai kod listeleri oluşturulmuştur.

Gerçekte, verilerin çözümlenmesi, sesli düşünme uygulamaları ve görüşmeler gerçekleştirilirken, başlamıştır. Araştırmacı henüz alandayken geliştirilen bazı anlayışlara, fark edilen bazı örüntüleri ilişkin notlar alınmış, daha sonra, çözümlenmeler sırasında verinin bu kavrayış veya örüntüleri teyit edip etmediği kontrol edilmiştir.

Uygulamaların ardından, veri setini bir bütün olarak görebilmek amacıyla tüm veri bir araya getirilmiştir. Katılımcılar için doldurulan bilgi formları, sesli düşünme görevinin yerine getirilmesi sırasında katılımcılar tarafından alınan notlar, yazılan kompozisyonlar, gözlem formları ve araştırmacının notları her katılımcı için ayrı olarak gruplanmış, ve bir dosyada tarih sırasına göre toplanmıştır.

Verinin Kodlanması: Teybe kaydedilen sesli düşünme kayıtları ve görüşmeler, bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Görüşme ve sesli düşünme uygulamalarından elde edilen verinin dökümü aşağıdaki çizelgede özetlenmiştir.

Çizelge: 3.3

Nitel Veri Seti

| Nitel Veri Toplama Yöntemi | Veri Kaynağı | Veri Toplama Aracı | Veri Seti (Sayfa) |
|----------------------------|--|--|-------------------|
| Sesli Düşünme Uygulamaları | İleri Yazma Becerileri Dersinde Yüksek Performans Sergileyen Öğrenciler | Eş zamanlı aktarımlar Geriyeye dönük görüşmeler Gözlem notları | 76 |
| | İleri Yazma Becerileri Dersinde Düşük Performans Sergileyen Öğrenciler | | 70 |
| Görüşme | İleri Yazma Becerileri Dersinde Yüksek Performans Sergileyen Öğrenciler | Görüşme Formu | 103 |
| | İleri Yazma Becerileri Dersinde Düşük Performans Sergileyen Öğrenciler | | 82 |
| Toplam | | | 331 |

Alanyazında önerildiği üzere (Ericsson ve Simon, 1993; Kasper, 1998), varolan tüm ipuçlarını değerlendirebilmek ve veri kaybını önleyebilmek için kayıtlar, konuşma dilinin tüm özelliklerini yansıtacak şekilde bire bir yazıya aktarılmıştır. Bu doğrultuda, özellikle sesli düşünme uygulamalarında yoğun olarak görülen duraklar, tekrarlar, ünlemler, hatta dilin paralinguistik özellikleri olan gülüşmeler ve öksürmeler, yazılı metinlere yansıtılmıştır. Bunların yanı sıra, sesli düşünme kayıtlarından elde edilen yazılı metinlerin analize hazırlanmasında bazı tekniklerden yararlanılmıştır. Örneğin, kompozisyonlarda yer alan ifadelerin, bu ifadeleri meydana getiren düşünce süreçlerinin, ve okuma metinlerinin sesli okunması süreçlerinin birbirinden ayırılabilmesi için “italik yazı”, “kalın yazı” ve “düz yazı” gibi farklı yazı türlerinden yararlanılmış, analiz birimi olarak saptanan ifadelerin ise altı çizilmiştir.

Çözümleme öncesinde veri seti defalarca, aralıklarla okunmuş, anlamlı bütünlerin nasıl kavramsallaştırılabileceği konusunda bazı kestirilerde bulunulmuş, önceden hazırlanmış olan kod listesi ışığında bazı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte, kendi içinde benzer örüntüler olduğu saptanan YPG ve DPG katılımcılarından elde edilen verinin ayrı kodlanmasına karar verilmiştir. Öncelikle YPG katılımcılarından elde edilen veri, ardından da DPG katılımcılarından elde edilen verinin kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Önce kağıt üzerinde başlayan kodlama taslak bir kod listesi oluşturulduktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nihai kod listesinin

oluşturulması sırasında, kavramsal çerçeveye dayalı olarak önceden oluşturulmuş olan kod listesi, veri seti ve veri setinden içerik analizi yoluyla elde edilen taslak kod listesi aralıklarla tekrar tekrar okunarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu yolla kavramsal çerçeve dikkate alınarak analiz birimini en doğru yansıtan kavramlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Farklı kodlar için farklı renkler kullanılmış, YPG ve DPG katılımcılarından elde edilen kodlar bu renklere göre matrislere yerleştirilerek gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Karşılaştırmalar ışığında, taslak kod listesinde değişiklikler yapılmış, bu değişikliklerden yola çıkarak veri seti yeniden kodlanmış, ve bu işlem nihai kod listesi oluşturuluncaya kadar devam etmiştir.

Analiz birimine karar vermede, öz düzenleme yapısının kuramsal çerçevesinden hareketle, öğrencinin verilen yazma görevini tamamlamada bilişsel kaynaklarını, motivasyon süreçlerini ve ortamda var olan kaynakları kontrol etme ve düzenleme yönündeki çabalarını yansıtan ifadelerin tümü değerlendirilerek analiz kapsamına alınmıştır. Verilerin nasıl kodlandığını örneklendirebilmek için, farklı veri setlerinden bazı bölümler çekilerek çizelge 3.4de sunulmuştur.

Çizelge: 3.4

Nitel Veri Setinin Kodlanması

| Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek (YPG) | |
|--|--------------------------------|
| 28.03.2007 saat 13:00 | motivasyon stratejileri |
| <u>Başarılı olduğumu hayal ederim, bir de başarısız olduğumu hayal ederim neden çünkü üzerinizde bir baskı oluşuyor ya... hocam benim bir ara notlarım çok iyi idi herkes beni tanıyordu, F... diye. Şu an ise o kadar rahatsız oluyorum ki, ne olacak şimdi herkesin gözünde düşeceksin, bunları düşünerek de çalışıyorum yani...</u> | olumsuz düşünceler |
| Diyelim ki bir ödev verildi, bu ödevi nasıl yapıyorsun, süreci kısaca anlatır mısın bana? | başarısız olduğunu hayal etme |
| <u>Şöyle yapıyorum önce tabi ki araştırılması gereken bir konuya bakıyorum. Baktım diyelim kütüphaneden falan, biraz da notlar aldım, o notları yanıma koyarım, bir draft yaparım mesela, mesela giriş cümlesinde şunu kullanayım, ortada şu fikri kullanayım, bir kaba taslak yazarım. Birkaç fikir mesela developing paragraf yazarken bir şey yazmışımdır, sonuca gelirim aklıma bir şey gelir onu alta yazarım sonra developinge eklemek üzere, sonra hepsini bir toparlayarak yazarım. Sonra sözlük kullanırım tabi bu arada bilmediğim kelime olursa, gramer yapısı hatırlamıyorsa bakarım yada onu hatırlamıyorsa, doğru hatırladığım bir gramer yapısı kullanırım, yani böyle yaparım. Tabi, düşünürüm a ne kullanabilirim, ne kullanabilirim ilginç bir şey, tabi ilginç olmasını isterim, önem veririm işte böyle böyle biter.</u> | başarılı olduğunu hayal etme |
| | başarıyı sürdürme isteği |
| | beklentileri karşılama isteği |
| | ödevin hazırlanması |
| | süreç stratejileri |
| | konunun araştırılması |
| | not alma |
| | taslak hazırlama |
| | yazma |
| | kaynak kullanımı |
| | sözlük |
| | telafi stratejisi |
| | yazma stratejileri |
| | ilginç hale getirme |

Sesli Düşünme Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek (YPG)

8.03.2007 saat 10:40

...immm...last but not least...
 ...the third one... bu neydi şimdi bir notlarıma bakayım...
 Last but not least...
 ...yok...evet şimdi bir bakalım...
 Last but not least...taking big responsibilities...taking big responsibilities is another...
 ... "sign" yerine başka bir kelime kullanmalıyım...ama evet thesaurus'a bakalım ...sign... immm... "indication"...evet indication'ı kullanabiliriz... crew desek daha güzel olur aslında...
 ...is another...
 ...ama indication da güzel
 ...is another indication of being...being an adult...
 ...adult yerine... "mature" diyelim...bir sözlüğe bakalım...mature evet...yada grown up...
 ...being a grown up...immm... Taking big...of being a grown up.
(son cümleyi gözden geçirdi)
 It is still in my mind that...
 ...a bu çok Türkçe oluyor...hala aklımda...
(yazdığını siliyor)
 I stil remember...I stil remember my father saying...my father saying...you are ...you are a...you are not a ...you are not an offspring...
 ...bu doğru bir kelime mi?
 ...you are not an offspring anymore...You can help...
 ..yok böyle yazmayalım...
 ...you can ...can take care of ...take care of the job...of the shop...you can take care of the shop without any help...any help.
 This is not ...this is not true just for myself...just for your self but for the other grown ups in Turkey...
 bitti...evet ve conclusion...ne diyelim...aaa..bunun yerine güzel bir kelime bulsak...
(sözlüğe bakıyor)
 "in conclusion" yerine ne olabilir ki...conclusion...immm "to sum up" desek... "in winding up"...aaa çok güzel bir kullanım ilk defa görüyorum...

izleme

planlarına göz atma

metnin niteliğinin artırılması

eşanlamlı sözcük

kaynak kullanımı

sözlük (Thesaurus)

metnin niteliğinin artırılması

eşanlamlı sözcük

kaynak kullanımı

sözlük

izleme
düzeltilme

yüzeysel düzeltme

izleme
düzeltilme

yüzeysel düzeltme

metnin niteliğinin artırılması

eşanlamlı sözcük

kaynak kullanımı

sözlük

Geriyeye Dönük Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek (YPG)

03.04.2007 saat 14:00

Peki yazmaya başlamadan neler yaptın?
 Yazmaya başlamadan önce bir draft çizdim, yani şöyle...ne yapayım dedim, bir thesis statement yazdım orada belli odaklar belirledim. Giriş paragrafta olacak, orada birkaç madde yazayım ki gelişmede onlara değineyim diye düşündüm, sonra...orada girişin...gene conclusionda da aynı şekilde bir geçeyim diye ...en sondakine sonra güzel bir sonuçla bitirmeye çalıştım, nasıl bir başlık bulayım? hani önce bir attention ...şey catch attention yapayım, nasıl dikkat çekeyim diye düşündüm..."Are you stil a child" diye bir başlık buldum. Yoksa sen hale bir çocuk musun diye...sonra bunu conclusionda da kullandım...kendimce bir şey yazdım...umarım bu sorunun cevabını bulacaksınız diye. Ondan sonra şey düşündüm...aslında şey düşündüm hani ne kullansam hani "conjunction"lar oluyor ya firstly, secondly falan...yani öyle bir şey kullanayım diye düşündüm ama sonra baktım kullanmamışım o zaman "another" diye devam ettim sonra biraz kullanmaya çalıştım aslında çok da kullanamadım ama değişik cümle yapıları kullanmaya ve kelimelerin kullanımına, hani hocam "collocation" diyoruz ya her kelime her yerde gitmiyor. O türlü bir şey yapmaya çalıştım yani kelime kullanımına dikkat etmeye çalıştım. Onu zaten buradan kullandım, onu da buradan kullandım zaten, buraya

süreç stratejileri

taslak hazırlama

retorik stratejileri

ana fikir cümlesi yazma

bağlantıların kurulması

yazma stratejileri

etkili sonuç yazma

metnin niteliğinin artırılması

bağlaç kullanımı

yapı zenginliği

sözcük zenginliği

doğru sözcük kullanımı

| | |
|---|--|
| <p>baktım nasıl kullanmış diye sonra başka sözlükten de kontrol ettim. Yani üniversiteye kabul edilmek için admit kullanılır mı? Şey yaptım mesela collocation bu kelime acaba burada kullanılır mı? Mesela bir şeyin anlamını belirlemek “determine” “determine something denir mi yada işte provide someone with something yani kullanım şekillerine dikkat etmeye çalıştım.</p> | <p>izleme</p> <p>kaynak kullanımı</p> <p>farklı sözlüklerin kullanımı</p> |
| <p>Ona dikkat ettim yani internetten baktın sonra aynı sözcüğü İngilizce – İngilizce sözlükten tekrar baktın...</p> <p>Evet bilmiyorsam önce İngilizce karşılığına baktım ondan sonra sözlükten check ettim. Biliyorum aslında ben ne kullanıldığını mesela kavram anlayış dedin mi bir sürü şey çıkıyor buradan ama ben hangisi olduğunu tahmin edebiliyorum ama emin olabilmek için bir de buradan check ettim.</p> | <p>kaynak kullanımı</p> <p>farklı sözlüklerin kullanımı</p> |
| <p>Bunu hep yapar mısınız?</p> <p>Yapmaya çalışıyorum...zaten böyle bir garip his var içimde aslında biliyorum onun nerede kullanılacağını ama yine de bir kontrol etmek isterim...</p> | |
| <p>Gözlem Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek (DPG)</p> | |
| <p>7.03.2007 saat 11:00</p> <p>Yazma görevinin ardından okuma metinlerini okumaya başladı. Bir aşamada sözlükten “adulthood” ve “childhood” tanımlarına bakıyor ve tanımlardan giriş paragrafını oluşturmada yararlanıyor. Metinlerden birinin ilk paragrafına göz attı ve hemen yazmaya başladı. Herhangi bir planlama yapmadı. İnternetteki sözlükten bazı tanımlar buluyor ve bu tanımlar doğrultusunda kompozisyonunu şekillendiriyor. Planlama yapmak içerik üretmek veya bu içeriği organize etme yönünde bir girişimi olmadı. Bazı sözcüklerin tanımına bakarak bu tanımlardaki cümle veya sözcük öbeklerini yazmaya transfer ediyor (encounter, experience, help...). Konu bütünlüğü yok gibi ... içerik konusunda bir fikir edinemedim. Sık sık tıkanıyor ve duraklar veriyor, bu durumda sözlükten bir tanım bularak bu tanımları yazısına transfer ediyor. Ölçütlere göz attı ... (20 saniye kadar sürdü) sonra bir kenara kaldırdı. Sözcük çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla bazı sözcüklerin eş anlamlılarına buluyor ancak kullanımlarını kontrol etmiyor ve yanlış kullanıyor.</p> | <p>sözlükten sözcük tanımlarının transferi</p> <p>planlama yapmama</p> <p>sözlükten sözcük tanımlarının transferi</p> <p>ölçütleri kullanmama</p> <p>dağınıklık</p> <p>tıkanma</p> <p>kaynak kullanımı</p> <p>sözlük</p> <p>hatalı sözlük kullanımı</p> |

Temalara Ulaşma: Kod listesini oluşturma ve temalara ulaşma bu araştırma kapsamında, birbirinden bütünüyle ayrı iki aşama olarak gerçekleşmemiştir. Diğer bir anlatımla, kodlama ve temalara ulaşma sürecinde tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları bir arada, birbirini tamamlayacak şekilde kullanılmıştır. Görüşme formlarının ve sesli düşünme uygulamasına yönelik araç gerecin hazırlanması sırasında öz düzenleme yapısı, öğrenme stratejileri, motivasyon kuramları ve yabancı dilde yazmaya ilişkin varolan modeller incelenerek ayrıntılı kod listeleri hazırlanmıştır. Öz düzenleme, kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş bir yapı olması nedeniyle temaların bir kısmının önceden kestirilmesi mümkün olmuş, dolayısıyla veri çözümlemesinin ilk evrelerinde tümdengelim yaklaşımı benimsenmiştir. Daha sonra içerik analizi yoluyla kodlamalar yapılmış, bu kodlar anlamlı bütünler oluşturacak şekilde bir araya getirilerek temalara ulaşılmış ve bu süreçte tümevarım yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi yoluyla ortaya çıkan kodlar, benzer araştırma bulguları ve alan yazından

yararlanarak öz düzenleme yapısının alt boyutları ile ilişkilendirilerek sınıflandırılmış ve bu yolla temaların teyit edilmesi sağlanmıştır.

Elde edilen verinin derinliği ve kapsamı, tematik kodlamanın birkaç farklı düzeyde gerçekleşmesini gerektirmiştir. Ulaşılan temaların sayısı ve temalar arası ilişkiler bazı alt temalara işaret etmiş, birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen bu temalar sınıflandırılarak üst düzey bir kodlama daha yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen kodların ve temaların hiyerarşik olarak nasıl organize edildiğini örneklendirebilmek için görüşme verilerine ait kod listesinden bir kesit çizelge 3.5 de sunulmuştur:

Çizelge: 3.5
Görüşme Verileri Kod Listesinden Kesit

Kod Listelerinin Oluşturulmasına Örnek

MOTİVASYONUN KAYNAĞI

Yazmaya Dair Tutum ve Algılar

- ilgi çekici bulma
- cazip bulma
- sevme
- keyif alma
 - kendini ifade edebilmenin yarattığı keyif duygusu
 - kişisel gelişimin yarattığı keyif duygusu
- öncelikli görme
- anlamlı bulma
- önemli bulma
- gerekli görme
 - iş yaşamı
 - akademik yaşam
 - diğer dersler için
 - kişisel gelişim
 - yazışmalar
- deşarj şekli olarak görme

Derse ve Bilgilendirici Yazma Alanına Dair Tutum ve Algılar

Dersi...

- ilgi çekici bulma
- keyif alma
- sevme
- öncelikli görme
- anlamlı bulma
- yararlı bulma
 - iş yaşamı
 - akademik yaşam
 - diğer dersler için
 - kişisel gelişim
 - yazışmalar
 - etkili ifadede bir araç olarak görme

Yazma kurallarını...

- yararlı bulma
- başarı ölçütü olarak görme

Yazma konularını...

- beğenmeme
- kısıtlayıcı bulma

Diğer Kaynaklar

İç motivasyon

- kişisel gelişim arzusu
- profesyonel gelişim arzusu
- başarılı olma isteği
- başarının sürdürülmesi isteği
- sorumluluk duygusu
- çalışma alışkanlığı

Dış motivasyon

- takdir edilme isteği
- iş bulma kaygısı
- rekabet

Durumsal motivasyon

- öğretmen
- yazma konuları
 - beğenmeme
 - kısıtlayıcı bulma
- sınıf ortamı

Temaların belirlenmesinde bazı ilkeler dikkate alınmıştır. Öncelikle, veri seti, hiçbir bölümü dışarıda kalmayacak şekilde kodlanmış, ilişkili olan kodlar belli temalar altında gruplandırılmıştır. Belli temalar ile ilişkilendirilen kodların kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiş, öte yandan, farklı temalar ile ilişkilendirilen verinin binişik olmamasına dikkat edilmiş, diğer bir anlatımla “iç tutarlık” ilkesi dikkate alınmıştır. “Dış tutarlık” ilkesi doğrultusunda ise temaların bir arada anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığının teyit edilebilmesi için alanyazından yararlanılmış, diğer bir anlatımla, temalara ulaşmada öz düzenleme yapısının alt boyutları dikkate alınmıştır.

Verinin Örgütlenmesi: Nitel verinin çözümlenmesi aşamasında veri setinin yönetilebilmesi, bulguların yorumlanması ve raporlaştırmanın sistematik bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için verinin organize edilebilmesinde bazı yaklaşımlar belirlenmiştir. YPG ve DPG öğrencilerinin öz düzenleme ile ilişkilendirilebilecek inanç sistemleri ve davranışlarının betimlenmesi ve gruplar arası karşılaştırmaların yapılmasını gerektiren araştırma sorularının doğru ve kapsamlı olarak yanıtlanabilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen matrisler yoluyla verinin örgütlenmesi sağlanmıştır. Görüşmeler ve sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen iki ayrı veri seti için de tema ve kod listelerinin görsel olarak karşılaştırılmasına olanak veren matrislerden birer kesit çizelge 3.6 ve 3.7 de sunulmuştur:

Çizelge: 3.6
Görüşme Verileri Matrisinden Kesit

| HEDEFLER | |
|--|---|
| Yüksek Performans Grubu | Düşük Performans Grubu |
| <p>Ustalık hedefleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • sürekli gelişim felsefesi • anadili İngilizce olanlar gibi yazabilmek • model kompozisyonlara yakın yazabilmek • farklı kompozisyon çeşitlerini yazabilme • akademik yazma kriterlerine uygun yazabilme • kendine özgü bir yazma stili geliştirebilme • kendini etkili ifade edebilme • derste başarılı olabilme • resmi makamlara yazı yazabilme • dil bilgisi zenginliği • sözcük zenginliği | <p>Ustalık hedefleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcı yazabilme • kendini etkili ifade edebilme • daha düzgün/güzel yazabilme • İngilizce düşünebilme • dil bilgisi zenginliği • sözcük zenginliği <p>derse yönelik hedefin bulunmaması</p> |
| <p>Performans hedefleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • iyi not almak | <p>performans hedefleri</p> <ul style="list-style-type: none"> • dersten geçmek • iyi not almak • bursun kesilmemesi • üniversiteden atılmamak |
| <ul style="list-style-type: none"> • yüksek hedefler belirleme • notu hedefe ulaştırmada bir araç olarak görme • ustalık hedeflerini performans hedeflerinin önünde tutma | |

Çizelge: 3.7
Sesli Düşünme Uygulamaları Matrisinden Kesit

| II. Yazma | |
|--|--|
| Yüksek Performans Grubu | Düşük Performans Grubu |
| İçeriğin Üretilmesi ve Organizasyonu | |
| <ul style="list-style-type: none"> • giriş paragrafı giriş cümlesi ana fikir cümlesi • gelişme örneklerle destekleme • sonuç paragrafı özetleme girişe atıfta bulunma • başlık yazma • kullanılan teknikler beyin fırtınası kavram haritaları listeleme <p>Yazmaya başlamadan önce bütüncül planlama yapma</p> | <ul style="list-style-type: none"> • giriş paragrafı giriş cümlesi ana fikir cümlesi • gelişme örneklerle destekleme • sonuç paragrafı özetleme • başlık yazma • kullanılan teknikler beyin fırtınası <p>Planlama yapmadan yazmaya başlama Yazılı planlama yapmamış olan öğrencilerde içeriğin üretilmesi-organizasyonu ve yazma eş zamanlı gerçekleşiyor Bu süreçte...</p> <ul style="list-style-type: none"> • tıkanma |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • zihinsel dağınıklık • konudan sapma • içerik üretmede zorlanma • unutma |
| Metnin Niteliğinin Arttırılması | |
| <ul style="list-style-type: none"> • etkili giriş (soru sorma) • etkili sonuç • etkili örneklendirme • etkili başlık • cümle yapılarını değiştirme • yapı-dil bilgisi <p>komplike dil bilgisi yapıları kullanma metinden yapı ve cümle transferi</p> <ul style="list-style-type: none"> • sözcük <p>etkili sözcük seçimi eşanlımlı sözcük kullanma sözcüklerin çeşitlendirilmesi</p> <ul style="list-style-type: none"> • akıcılık <p>bağlantıların kurulması (paragraflar arası) bağlantıların kurulması (cümleler arası) bağlaç kullanımı başlık – metin bağlantısı</p> | <ul style="list-style-type: none"> • paragrafa soru ile başlama |

Bu matrisler yoluyla veri çözümlemesi sonucu ulaşılan temalar ve bu temaları meydana getiren alt tema ve kodlar, YPG ve DPG için karşılıklı hücrelere yerleştirilmiş, bu yolla karşılaştırmaların daha sağlıklı yapılması, ve bulguların aktarılması sırasında olası veri kaybının önüne geçilmesi sağlanmıştır.

Matrislerin kullanımına ek olarak yapılan renk kodlamaları verinin örgütlenmesine yardımcı olmuştur. Her iki grup için de, kodlar ile ilişkilendirilen alıntılar bilgisayar ortamında aynı renkler ile vurgulanmış, ve bu renklendirilmiş alıntılar ilgili kod ve temalar altında birleştirilmiştir. Bu uygulama, bulguların aktarılması ve yorumlanması aşamasında veriye kolay erişim olanağı sağlamış, ayrıca verinin birbiriyle ilişkili bir şekilde sunulmasını ve veri çeşitlemesine gidilmesini kolaylaştırmıştır.

3. 3.e. Geçerlik ve Güvenirlik

Patton, nitel yöntemlerinin kullanıldığı araştırmaların kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin, farklı bakış açıları ve felsefi yaklaşımlara dayalı olarak şekillenebileceğine işaret etmekte (2002:542), alanyazın bu görüşü destekleyecek şekilde, nitel araştırmacıların, geçerlik ve güvenirlğine yönelik farklı ölçütler ve terminoloji benimsediklerine işaret etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Marshall ve Rossman, 1999: 196; Bogdan ve Biklen, 1998:205). Bazı araştırmacıların ise nicel

araştırmalara özgü geçerlik ve güvenilirlik kavramlarının nitel araştırmalara uygun olmadığını düşünerek farklı kavramlar kullanmayı tercih ettikleri de gözlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton, 2002: 552-570; Lincoln ve Guba, 1985; Marshall ve Rossman, 1999: 196; Bogdan ve Biklen, 1998:205).

Nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini test etmede kullanılan ölçütlerinin sınıflandırılmasına ve adlandırılmasına ilişkin benimsenmiş farklı yaklaşımlara rağmen, “geçerliğin” nitel araştırmaların güçlü yönü olduğu, “güvenirliğin” ise nitel araştırmalarda, nicel araştırma yöntemlerine dayalı yürütülen araştırmalardan farklı olarak değerlendirilmesi gereğine ilişkin genel bir görüş olduğu dikkat çekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:88-84). Ayrıca, varolan farklı sınıflama ve terminolojiye rağmen, temel ölçütlerde bir uzlaşma olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sürecinin ve araştırma kapsamında elde edilen verinin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının gerekçelendirilmesi, bulguların ortama bağlı olarak anlamlandırılması, kendi içinde tutarlı olması, yöntem ve kaynaklarında çeşitlemeye gidilmesi, bulguların yorumlanmasında alternatif bakış açılarından yararlanılması, ve kavramsal çerçeve ile uyumunun değerlendirilmesi, nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ölçütleri olarak kabul edilmektedir. Araştırma ortamının ve süreçlerinin, katılımcıların özelliklerinin ve araştırmacının rolünün ayrıntılı olarak betimlenmesinin ise, nitel araştırmaların güvenilirliği açısından önemli olduğu konusunda genel bir görüş birliği bulunduğu dikkat çekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:78).

Lincoln ve Guba, nicel araştırmalara özgü iç – dış geçerlik ve iç – dış güvenilirlik kavramları ile paralel, nitel araştırmalarda çalışma sonuçlarının inanırılığına katkı sağlayan **inandırıcılık**, **aktarılabirlik**, **tutarlık** ve **teyit edilebilirlik** olmak üzere dört ölçüt’e işaret etmişlerdir (Akt: Marshall ve Rossman, 1999:192). Bu araştırma çerçevesinde, bu dört ölçüte dayalı olarak, toplanan verinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında alınmış olan önlemler aşağıda aktarılmıştır.

“İç geçerlik” ile ilişkilendirilmiş olan “**inandırıcılık**”, araştırılan olgunun doğru tanımlanabilmesi ve açıklanabilmesini sağlamada, araştırmacı tarafından alınmış olan önlemlere karşılık gelmektedir. Bireylerin algı ve davranışlarının sosyal ve kültürel bağlamın etkisiyle şekillendiği varsayımı, araştırmaya konu olan olgunun, ortama bağlı olarak gerçekçi ve derinlemesine tanımlanabilmesine olanak veren nitel araştırma yöntemlerini değerli kılmaktadır. Bu araştırma çerçevesinde elde edilen veri de, sosyal bağlamdan kaynaklanabilecek olası etkilerin ortaya konabilmesine olanak verecek

şekilde ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamak amacıyla araştırmanın tüm aşamaları, katılımcıların özellikleri, ve araştırma üzerinde etkili olabilecek bağlamdan kaynaklı değişkenler, başka araştırmacıların kolayca anlamlandırabileceği şekilde ayrıntılı ve açık bir şekilde tanımlanmaya çalışılmış, ayrıca elde edilen veri öğrenme yaşantıları, yazma görevi ve katılımcıların özellikleri dikkate alınarak anlamlandırılmıştır.

Sürece yönelik ayrıntılı betimlemelerin yanı sıra, elde edilen verilerin geçerliğinin teyit edilebilmesinde veri toplama yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmiştir. Bilişsel ve motivasyon süreçleri hakkında ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla katılımcılar ile sesli düşünme uygulamaları ve görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler yoluyla katılımcıların kullandıklarını ifade ettikleri bilişsel, üst biliş ve motivasyon stratejilerinin uygulamaya nasıl yansıdığı konusunda veri elde edebilmek amacıyla sesli düşünme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Eş zamanlı aktarımları takip eden geriye dönük görüşmeler yoluyla yazma görevinin yürütülmesi sırasında araştırmacı tarafından anlamlandırılmayan davranış ve sözel ifadelerle açıklık getirilmesi, ve araştırmacı tarafından yapılan çıkarımların bir ölçüde teyit edilmesi sağlanmıştır. Eş zamanlı düşünme kayıtları ve geriye dönük aktarımlara ek olarak yazma görevinin yerine getirilmesi sırasında araştırmacı gözlem yapmış, bu yolla sesli düşünme uygulamalarına yönelik birbirini tamamlayan 3lü bir veri setine ulaşılmıştır.

Veri toplama yöntemlerinin yanı sıra verilerin analizi sırasında da çeşitlemeye gidilmiş, görüşme formunun ve sesli düşünme görevinin hazırlanması aşamalarında ve elde edilen verinin analizi sırasında, deneyimli uzmanların ve benzer çalışmalar yürütmüş olan araştırmacıların görüşlerinden yararlanılmış, yapılan öneriler doğrultusunda bazı düzenlemelere gidilmiştir. İçerik analizi sırasında yaşanan etkileşimler ve ortaya konan farklı bakış açılarının ışığında, ulaşılan tema ve kodların test edilmesi ve araştırmacıdan kaynaklanabilecek ön yargıların önüne geçilmesine çalışılmıştır.

Nitel yöntemlerle elde edilen veri bir hikaye anlatır ve geçirilen bilişsel ve duyuşsal süreçlere dair izler taşır, ancak katılımcıların gözlenemeyen içsel süreçlerine doğrudan erişimi sağlayamaz. Araştırmacı, çözümlenme sırasında bu izlerden yola çıkarak bazı çıkarımlarda bulunmak ve anlamlandırmalar yapmak durumundadır, bu nedenle de, verinin doğru yorumlanabilmesi için analiz sırasında kodların ve temaların dayandırılacağı sağlam bir kuramsal çerçevenin olması, geçerliğin sağlanması açısından gerekli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 76). Bu araştırma

kapsamında da, veri toplamadan önce kapsamlı bir alanyazın taraması yapmak yoluyla öz düzenleme yapısı, öğrenme stratejileri, motivasyon kuramları ve yabancı dilde yazmaya ilişkin varolan modeller incelenmiş ve bu doğrultuda ayrıntılı kod listeleri oluşturulmuştur. Önceden oluşturulan ayrıntılı kod listeleri analiz sırasında bir referans olarak kullanılmış, ancak süreçte esnek davranılmış, tema ve kodların oluşturulmasında esas olarak sesli düşünme kayıtları ve görüşmeler yoluyla elde edilen veri dikkate alınmış ve bu doğrultuda nihai kod listeleri oluşturulmuştur.

Sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen verinin geçerliğine ilişkin de bazı önlemler alınmıştır. Sesli düşünmenin, özellikle bilişsel açıdan yorucu ve güç olan öğrenme görevinin doğasında değişiklikler meydana getirdiğine ilişkin farklı görüşler olmakla birlikte, genel kanı sesli düşünme yoluyla elde edilen verinin değerli olduğu ve gerekli düzenlemelerin yapılması durumunda bu tehdidin kontrol altına alınabileceği yönündedir (Wigglesworth, 2005; Ericsson ve Simon, 2002, 1993:16; Jourdenais, 2001; Janssen, 1996). Sesli düşünme yoluyla elde edilen verinin geçerliğini etkileyen iki faktöre dikkat çekilmektedir: katılımcıların sesli düşünebilme becerisi (Ericsson ve Simon, 1993; Branch, 2000) ve araştırmacının rolü (Stratman ve Hamp-Lyons 1994:95).

Yazma görevi sırasında, katılımcıların yaptıkları seçimlere veya düşüncelerine ilişkin herhangi bir açıklama, veya gerekçelendirme yapmadan zihinsel süreçlerini doğrudan naklettikleri ikinci düzeyde gerçekleşen eş zamanlı sesli aktarımlar yoluyla geçerli veriye ulaşılacağı yönündeki genel görüş, bu araştırma kapsamında ikinci düzeyde sesli düşünmenin gerçekleşmesini sağlamada bazı önlemlerin alınmasını gerektirmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler, sesli düşünmenin nasıl yapılacağı konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş ve düşüncelerini naklederken söylediklerini herhangi bir şekilde açıklama, yorumlama veya gerekçelendirmeme konusunda uyarılmışlardır. Bunun yanı sıra, veri toplamaya başlamadan önce, katılımcılarla aşamalı olarak güçlenen iki deneme gerçekleştirilmiş, sesli düşünmeye yönelik pratik yapmaları ve süreci benimsemeleri için fırsat yaratılmıştır. Katılımcıların eğitimi aşamasında araştırmacı tarafından sesli düşünmeye ilişkin bir gösterinin yapılmasının etkililiği konusunda da farklı görüşler bulunduğu dikkat çekmiştir (Roca De Larios, Manchon ve Murphey, 2006; Manchon, Roca De Larios ve Murphey, 2005; Branch, 2000; Ericsson ve Simon, 1993). Alanyazının incelenmesi sonucunda, araştırmacı tarafından gerçekleştirilecek bir gösterinin, öğrencilerin düşünce süreçlerini ve süreçte kullanacakları dili etkileme olasılığına karşın, bu araştırmada katılımcıların eğitilmesi aşamasında modelleme yapılmaması yönünde karar verilmiştir.

Katılımcıların eğitimine ek olarak, düşünce süreçlerine ilişkin her hangi bir açıklama veya yorum yapmalarına engel olabilmek için, veri toplama sırasında katılımcıların araştırmacı ile olan etkileşimini en aza indirgeyebilmek konusunda bazı önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, katılımcıdan odada yalnız olduğunu ve kendi kendine konuştuğunu farz etmesini istemiş, gerekli yönergeleri verdikten sonra katılımcının göremeyeceği bir şekilde arkasına oturmuş ve bu yolla araştırmacıya hitaben yapılabilecek açıklamaları önlemeye çalışmıştır. Yazma görevinin yerine getirilmesi sırasında araştırmacı, katılımcının gereğinden fazla (5-10 saniye) sessiz kaldığı durumlarda konuşmayı sürdürmesi için hatırlatma yapma dışında hiçbir yönlendirme yapmamış ve sürece hiçbir şekilde müdahale etmemiştir.

Son olarak, yazma görevinin doğasından kaynaklı çalışmanın geçerliği üzerinde etkisi olabilecek bazı faktörler göz önüne alınmış, ve bu doğrultuda bazı seçimler yapılmıştır. Öncelikle yazma konusu hakkında bilgi sahibi olmanın öğrencilerin zihinsel katılımını olumlu etkileyeceği ve daha zengin veri toplanmasına olanak sağlayacağından hareketle, araştırma yapmaya gerek duymadan, geçmiş yaşantı ve deneyimlerinden yola çıkarak içerik üretebilecekleri bir yazma konusu belirlenmiştir. Ancak, zihinde hazır olan bilgiye dayalı bir yazma görevinin, öz düzenleme süreç ve stratejilerinin daha az kullanımını gerektireceğinden, verilen konunun daha önce derste yazmış oldukları konulardan farklı olmasına özen gösterilmiştir (Manchon, Roca De Larios ve Murphey, 2006; Graham ve Harris, 1997; Friedlander, 1996). Benzer bir yaklaşımla, öz düzenleme yapısına ilişkin daha zengin veriye ulaşabilmek amacıyla öğrencilerin herhangi bir konudaki görüşlerini belirtmelerini, diğer bir deyişle “bilginin transformasyonunu” (Scardmalia ve Bereiter, 1987, Akt: Kaplan ve Grabe, 1996: 122) gerektiren bir yazma görevini yerine getirmeleri istenmiştir. Herhangi kişisel bir deneyimin, veya belli bir kişi veya olaya dair duyguların aktarılmasının beklendiği, büyük ölçüde zihinde var olan bilginin kağıda dökülmesini gerektiren yazma görevlerinden (bilginin aktarımı) farklı olarak, “bilginin transformasyonunu” gerektiren yazma görevleri, bellekte hazır olmayan bilginin ortaya konmasını gerektirmesi açısından bilişsel anlamda çok daha güç ve yorucu olarak kabul edilmektedir. Bu durumun, sesli düşünme etkinliğini daha da güçleştirmesi nedeniyle verinin geçerliğini olumsuz etkileme olasılığı dikkate alınmış (Janssen ve arkadaşları, 1996), ancak araştırmanın amaçlarından hareketle, daha üst düzeyde ve daha fazla problem çözme becerilerinin kullanımına yol açması ve (Manchon, Roca De Larios ve Murphey, 2005), öz düzenleme hakkında daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgi vereceği varsayımından hareketle, “bilginin transformasyonunu” gerektiren bir yazma görevi seçilmiş,

öğrencilerden, “kendi kültürlerinde bir çocuğu yetişkin yapan olay ve deneyimlerin neler olduğu” hakkındaki görüşlerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

2. düzey sesli düşünme yoluyla zihinsel süreçlere ilişkin geçerli veri elde edilebileceği düşünülmeyle birlikte, yürütülen çalışmalar, bilişsel ve fiziksel anlamda yorucu bir sürece işaret etmesi nedeniyle, sesli düşünme sırasında yazma görevini tamamlamaya harcanan zamanda bir artış olduğunu ortaya koymuştur (Ericsson ve Simon, 1993). Bu nedenle öğrenciler, uzun bir kompozisyon yazmama konusunda uyarılarak, yazacakları kompozisyonlarını 250-300 sözcük ile sınırlandırma konusunda yönlendirilmişlerdir.

“Dış geçerlik” ile ilişkilendirilmiş olan “**aktarılabirlik**”, araştırma kapsamında elde edilen bulguların benzer araştırmalar yürüten araştırmacılar veya, benzer bağlamlarda uygulamalar yürüten eğitimciler için ne ölçüde yararlı olabileceği ile ilgilidir.

Araştırma sonunda ulaşılan bulguların doğrudan başka ortamlara genellenemeyeceği bilinmekle birlikte, çalışmanın gerçekleştiği sosyal – kültürel bağlam, çalışma yöntemi, ve alanyazının ayrıntılı olarak tanımlanmış olması nedeniyle sonuçların benzer ortamlara belli ölçülerde transfer edilebileceği düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda, belli bir bağlamdan elde edilen veri setine dayandırılan bulguların, benzer ortamlara aktarılabirliğinin derecesine büyük ölçüde çalışma sonuçlarından yararlanmak isteyen araştırmacı veya uygulayıcılar karar verecektir. Bu tür bir transferin ne ölçüde mümkün olduğuna karar verebilmede diğer araştırmacı ve uygulayıcılara yardımcı olabilmek, ve bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yararlanılabirliğini sağlamak amacıyla yöntem bölümünde, araştırmanın yürütüldüğü ortam, süreç, araştırmacı ve katılımcıların bakış açıları olabildiğince ayrıntılı ve ön yargıdan arınmış bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, bulgular ve yorum bölümünde, doğrudan alıntılara yer vererek, araştırmacı tarafından yapılan anlamlandırmalar konusunda mümkün olduğunca şeffaf olma, ve diğer araştırmacıların yararlanabileceği ölçüde kapsamlı betimlemeler yapma konusunda çaba gösterilmiştir.

Ayrıntılı betimlemelerin yanı sıra, bulguların benzer ortam ve araştırmalara transfer edilebilmesine yardımcı olmadıkça, araştırmanın dayandırıldığı kuramsal çerçevenin kapsamlı olarak tanımlanması önerilmektedir (Marshall ve Rossman, 1999). Bu araştırma kapsamında da öz düzenleme yapısının, verinin toplanması ve analizinde nasıl yol gösterdiği “Alanyazının Taranması” ve “Yöntem” bölümlerinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda, görüşme formunun ve sesli düşünme

uygulamaları için geliştirilen araçların öz düzenleme yapısının hangi boyutlarını hedef aldığı, yöntem bölümünde açıklanmış, bu araçlardan yola çıkarak elde edilen veri, yine öz düzenleme yapısının boyutları ve ilgili araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Gerçeğin, içinde bulunduğu bağlama bağlı olarak sürekli bir değişim içinde olduğu ve bu nedenle de araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanması durumunda aynı sonuçlara ulaşmanın mümkün olmadığı varsayımı, nitel araştırma yöntemleri yoluyla toplanan verinin güvenilirliğinin sağlanmasında, nicel yöntemlere kıyasla farklı bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirmektedir. Bu doğrultuda, bu araştırma çerçevesinde “**teyit edilebilirliğe**”, diğer bir deyişle dış güvenliğe ilişkin alınan önlemler, büyük ölçüde araştırma süreç ve stratejilerinin daha belirgin hale getirilmesi ve bu yolla diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer biçimlerde kullanabilmelerine olanak sağlanmasına yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2000:81).

Araştırmanın “**tutarlılığı**” kapsamında alınan önlemlerden ilki, sesli düşünme kayıtları ve görüşmeler yoluyla elde edilen verinin doğrudan okuyucuya aktarılması olmuştur. Alıntıların, ve bu alıntılara dayalı olarak araştırmacı tarafından yapılan yorumların ayrı sunulması yoluyla okuyucuya değerlendirme yapması konusunda fırsat tanınmıştır.

İkinci olarak araştırmanın farklı aşamalarında elde edilen veri setlerinin birbiri ile ne ölçüde tutarlı olduğu incelenmiş, bu tür karşılaştırmalar sırasında uzmanlardan görüş alınmıştır. Ayrıca, veriye dayalı olarak araştırmacı tarafından yapılan çıkarımlara ilişkin uzmanlardan görüş almak yoluyla, yapılan yorumların teyit edilmesi sağlanmıştır. Bu aşamada uzmanların, ileri yazma becerileri dersini vermiş olan öğretmenlerin, ve benzer nitel çalışmalar yürütmüş olan araştırmacıların görüş ve önerilerinden yola çıkarak, ulaşılan tema ve kodların teyit edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca, araştırma süresince farklı kaynaklar ve yöntemler yoluyla elde edilen veri setleri arasında matrisler kullanılarak karşılaştırmalar ve kontroller yapılmış ve bu yolla tutarlılığın sağlanması amaçlanmıştır.

Son olarak, araştırma kapsamında elde edilen veri, öz düzenleme yapısının kavramsal çerçevesine dayalı olarak analiz edilmiş, yorum bölümünde ise bulgular bu kavramsal çerçeve ve benzer araştırma bulguları göz önüne alınarak değerlendirmeler yapılmış, böylece kontrollü bir biçimde sonuçlara ulaşılması sağlanmıştır.

3. 3.f. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmaların inandırıcılığına katkı getirecek bir diğer strateji, araştırmacı rolünün ayrıntılı olarak tanımlanmasını gerektirmektedir. Bu tanımlamaların dayandırılacağı kesin bir ölçütler grubu bulunmamakla birlikte (Patton, 2002: 566) araştırmacıdan kaynaklı, bu araştırma üzerinde etkili olabileceği düşünölen durum ve özellikler bu bölümde ele alınmıştır.

18 yıllık meslek yaşamında, İngilizce öğretiminde, eğitim program ve sınavlarının hazırlanması, öğretmen eğitimi, ve okutmanlık gibi farklı görevler üstlenmiş olan araştırmacı, farklı düzeylerde farklı özellikteki öğrenciler ile çalışma fırsatı bulmuştur. Üniversitelerin İngilizce dil bölümlerinde ders vermemiş olmakla birlikte, hazırlık programında, ileri düzeydeki öğrencilere yönelik yazma programlarında görev almış ve bilgilendirici yazma becerilerinin edinimi konusunda öğrencilere rehberlik etmiştir.

Araştırmaya dahil edilen bölümler veya katılımcılar ile önceden hiçbir bağlantısı olmayan araştırmacı, alan çalışması sırasında öğretim sorumluları ile gerçekleştirdiği görüşmeler ve etkileşimler doğrultusunda, ileri yazma becerileri dersine yönelik uygulamalar ve öğrenci özelliklerine ilişkin fikir sahibi olmuştur. Benzer şekilde katılımcılar ile de ilk defa alan çalışması sırasında tanışılmış, her bir katılımcı ile toplam 4 defa bir araya gelinmiş, sesli düşünme uygulaması öncesinde sohbet havasında geçen görüşmeler gerçekleştirilmiş, süreçteki paylaşımlar ve etkileşimler yoluyla sesli düşünme uygulamaları sırasında rahat olmaları konusunda çaba gösterilmiştir. Katılımcılara görüşmeler ve sesli düşünme sırasında doğru veya yanlış cevaplar olmadığı, verinin sadece araştırmacı tarafından değerlendirileceği açıklanmış, yargılayıcı bir tutum sergilenmemiş, bu yolla katılımcılar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtma konusunda cesaretlendirilmişlerdir.

Araştırma sürecinde katılımcıların seçimine yardımcı olan ders öğretmenleri ve katılımcılar, araştırmanın amaçları ve süreci konusunda ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş, uygulamalara ilişkin onayları alınmış ve bu yolla araştırma ve araştırmadaki rolleri ile ilgili olası kuşku giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırmacı, verilerin çözümlenmesi ve bulgulara ulaşılması aşamalarında bir veri kaynağı olduğunun bilincinde olarak, nesnelliliğini koruyabilmek ve kendi, deneyim ve yaşantılarından kaynaklanabilecek önyargılarını araştırma bulgularına yansıtılmamak için vardığı her sonucun nedenlerini ortaya koymaya ve bunları doğrudan alıntılar ve

örnekler ile desteklemeye özen göstermiştir. Ayrıca, özellikle sesli düşünme kayıtları sırasında ortamdaki varlığının veriyi etkileme olasılığının farkında olarak yorumlamalarını yapmıştır.

3. 4. Nicel Veri

Araştırmanın 4-8. alt problemlerine yanıt aramada, öz düzenleme yapısını meydana getiren bilişsel ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ile bilgilendirici yazma başarısı arasındaki ilişkilerin ortaya konabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçekler, öğrencilerin 2007-2008 bahar döneminde “ileri yazma becerileri” dersinden aldıkları başarı notları, ve dil yeterlik sınavı sonuçları kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında, motivasyon, üst biliş ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesi amacıyla kullanılan stratejilerin saptanabilmesine yönelik iki ölçek geliştirilmiştir. Ölçeklerin geliştirilmesinde sosyal bilişsel kuramın ilkeleri temele alınmıştır. Bilginin yapılandırılmasında, geçirilen bilişsel süreçlerin, öğrenmeye dair inançların, öğrenme ortamı ve öğrenme görevinin özelliklerinin öğrenme üzerinde doğrudan etkili olduğunu varsayan sosyal bilişsel yaklaşım, motivasyon durumunu ve strateji kullanım düzeyini öğrenenin değişmeyen özellikleri olarak görmez. Motivasyon durumu, öğrenme alanına, derslere, öğretmene, kısacası bağlamdan kaynaklı faktörlere göre değişkenlik gösteren dinamik bir yapı, öğrenme stratejileri ise öğrenilebilen, kullanımı öğrenenin kontrolünde ve belli koşullara bağlanmış taktikler olarak görülür. Ayrıca bilişsel ve üst biliş stratejileri dil becerisine göre farklılık gösterebilmekte, örneğin sözcük bilgisini geliştirmek için kullanılacak stratejiler ile bir yazma görevini yerine getirmede kullanılacak stratejiler birbirinden oldukça farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma sorularının ve geliştirilen ölçeklerin belli bir alana odaklanması daha geçerli sonuçlar elde etmek açısından önemli görülmüştür. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçekler bu yönüyle alanda geliştirilmiş olan ve İngilizce öğrenmeye dair genel eğilimleri ve genel bir strateji kullanımını yansıtan bazı ölçeklerden farklılaşmaktadır. Sosyal bilişsel kuramın ilkeleri ile uyumlu olan bu ölçek geliştirme yaklaşımı, öz düzenleme becerilerinin ölçülmesinde ders düzeyini en uygun analiz birimi olarak kabul eder (Duncan ve McKeachie, 2005).

3. 4.a. Motivasyon Stratejileri Ölçeği (MSÖ)

Motivasyon stratejilerin kullanım düzeyinin saptanabilmesi amacıyla geliştirilen ölçek, kuramsal olarak Wolters'ın sınıflamasına (2003), ve Dörnyei ile Otto tarafından yabancı dil öğrenimi için geliştirilmiş sürece dayalı motivasyon modeline dayanmaktadır (Dörnyei, 2000: 19; 2001: 85). Ayrıca, MSÖnin geliştirilmesinde, Tseng ve arkadaşları tarafından, geliştirilmiş olan ölçekten esinlenilmiştir (Tseng ve arkadaşları, 2006). Ölçekte kullanılan dil Türkçe olarak belirlenmiş, bu yolla dil engelinden kaynaklanabilecek yanlış anlaşımaların veya farklı yorumlamaların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. İlk aşamada alanyazın, geliştirilmiş benzer ölçekler ve araştırma kapsamında yürütülen sesli düşünme uygulamaları ve görüşme verilerinden yola çıkarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler, Wolters (2003) tarafından motivasyon stratejilerine ilişkin yapılan gruplama esas alınarak, *ilginin arttırılması, bağlantıların kurulması, ödüllendirme, yükleme, ortamın düzenlenmesi, sosyal stratejiler, duyguların kontrolü, olumsuz düşünceye dayalı teşvik, ustalık hedefleri, performans hedefleri ve öz yeterlik algılarına dayalı telkinler* olmak üzere 11 başlık altında yapılandırılmıştır.

Ölçek maddeleri hazırlanırken Tseng ve arkadaşları tarafından, yabancı dilde sözcük bilgisini geliştirmede kullanılan stratejilerin saptanması amacıyla hazırlanan ölçeğin geliştirilmesinde esas alınan ilkelerden yola çıkılmıştır (2006). Bu doğrultuda, ölçek maddelerinin hazırlanmasında spesifik davranışlara dayalı ifadeler kullanmaktan kaçınılmıştır. Belli bir amaca yönelik bir stratejinin, çok sayıdaki farklı davranış örüntüsüne karşılık gelebileceği, ve belli bir öğrenme görevini yerine getirmede kullanılacak stratejilerin çeşitliliğinden niteliğinin önemli olduğu görüşü benimsenmiş, ve bireye ve duruma özgü spesifik davranışlara karşılık gelecek maddeler yerine, koşula dayalı, genel eğilimleri yansıtan ifadeler yer verilmiştir. Öğrencilerin, genel ifadeleri davranışlarla ilişkilendirebilmelerine yardımcı olmak amacıyla spesifik davranışlar parantez içinde örnek olarak sunulmuştur:

“Kendime bazı hedefler belirler (bir paragraf yazmak, bir saat kesintisiz çalışmak vs), bu hedeflere ulaştıkça kendimi istediğim bir şey ile ödüllendiririm (TV seyretmek, kendime bir şey almak vs).”

Madde havuzu oluşturulduktan sonra, hazırlanan taslak ölçekler **kapsam geçerliliği** konusunda görüşleri alınmak üzere “ileri yazma becerileri” dersini vermiş olan öğretim elemanlarına gösterilmiş, ve her bir maddenin araştırma amacına uygunluğu, çağrıştırdığı olası anlamlar ve yönergelerle ilişkin geri bildirim elde edilerek, gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Öğretim elemanlarının yanı sıra, hazırlanan ölçekler, ileri yazma becerileri dersini almakta olan 2 öğrenciye gösterilmiş, bu öğrencilerden, sesli düşünerek anket sorularını cevaplandırmaları istenmiştir (Low, 1999). Bu uygulama yoluyla verilen cevaplar ve tepkiler doğrultusunda olası yanlış anlamaların önüne geçilmesine çalışılmış, ve maddelerin öğrencilerin içinde bulunduğu koşullara ve duruma uygunluğu saptanmıştır. Ayrıca, anketin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi sağlanmış, maddelerin genel akışı, ve derecelendirmeye ilişkin geri bildirim elde edilmiştir. Son olarak ölçekler alan uzmanlarına gösterilmiş, alınan geri bildirim doğrultusunda düzeltilmeler yapılmış ve ön denemeler gerçekleştirilmiştir.

Deneme uygulamasına toplam 78 madde alınmıştır. 5li likert tipi ölçek kullanılarak, “tam yansıtıyor”, “çok yansıtıyor”, “biraz yansıtıyor”, “az yansıtıyor” ve “hiç yansıtıyor” şeklinde bir derecelendirilme yapılmıştır. Ölçek, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve ODTÜ olmak üzere, üç ayrı üniversitede, farklı dil bölümlerinde okuyan ancak, ileri yazma becerileri dersini almakta olan yaklaşık 550 öğrenci üzerinde, 1. 03. 2007 – 30. 3. 2007 tarihleri arasında denenmiştir. Öğrencilere doğru veya yanlış cevabın bulunmadığı, cevaplarının bütünüyle gizli tutulacağı, sadece araştırma amaçları için kullanılacağı söylenmiştir. Öğrenciler ölçeği 10-15 dakikada cevaplamışlardır.

Analiz kapsamına alınamayacak formlar elendikten sonra 499 adet ölçek analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan her maddeye vermiş oldukları cevaplar “hiç yansıtıyor” seçeneği için “1”, “az yansıtıyor” seçeneği için “2”, “biraz yansıtıyor” seçeneği için “3”, “çok yansıtıyor” seçeneği için “4”, ve “tam yansıtıyor” seçeneği için “5” puan verilerek sayısallaştırılmış ve analizler yapılmıştır.

İlk uygulama sonucunda madde ayırıcılık indeksleri sıfır ve daha az olan maddeler listeden çıkarılmıştır. Ayırıcılıkları yetersiz maddeler çıkarıldıktan sonra, temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Yapılan varimax döndürme işlemi sonrasında maddelerin faktör yükleri göz önüne alınmıştır. Faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler listeden çıkarılmıştır. Son aşamada elde kalan maddeler üzerinde belirlenmiş alt boyutları temsil edecek şekilde faktör yükleri ve madde ayırt edicilik güçleri göz önüne alınarak madde seçimi tamamlanmıştır (EK-VIII). Seçilen 25 maddeye ait, 499 kişilik örneklem üzerinden yapılmış olan madde analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Çizelge: 3.8

Motivasyon Stratejileri Ölçeği Madde Analizi

| Maddeler | Madde Ayırcılığı | Ortalama | Standart Sapma |
|--|------------------|----------|----------------|
| var00050 Kendimi motive edebilmek için, belli bir süre çalıştıktan sonra beni sevindirecek bir şeyler yapacağıma dair kendime söz veririm. | 0.55 | 3.50 | 1.20 |
| var00060 Kendime bazı hedefler belirler (bir paragraf yazmak, bir saat kesintisiz çalışmak vs), bu hedeflere ulaştıkça kendimi istediğim bir şey ile ödüllendiririm (TV seyretmek, kendime bir şey almak vs). | 0.51 | 3.40 | 1.31 |
| var00022 Hedeflediğim kadar çalışmak koşuluyla, daha sonra istediğim bir şey yapma konusunda kendime söz veririm (sinemaya gitmek, arkadaşlarla çıkmak vs). | 0.54 | 3.48 | 1.28 |
| var00036 Bu dersten iyi bir not alırsam, beni mutlu edecek bir şeyler yapacağıma söyleyerek çalışma konusunda kendimi teşvik ederim. | 0.63 | 3.51 | 1.19 |
| var00073 Birlikte verimli çalışabileceğimi düşündüğüm arkadaşlarım ile bir araya gelerek bu derse yönelik çalışırım. | 0.39 | 2.85 | 1.23 |
| var00076 Bu derse çalışırken bana katkı getirebilecek, güvendiğim kişilerden (arkadaş, öğretmen, vs) yardım alırım. | 0.40 | 3.32 | 1.16 |
| var00008 Bu derse yönelik çalışırken, ihtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan fikir alırım. | 0.32 | 3.88 | 1.10 |
| var00056 Başarılı olan sınıf arkadaşlarımla görüşür, bu derse nasıl çalıştıklarını öğrenmeye çalışırım. | 0.38 | 2.81 | 1.26 |
| var00066 Yazdıkça bu alanda geliştireceğimi düşünerek, çalışma konusunda kendimi teşvik ederim. | 0.54 | 3.25 | 1.14 |
| var00070 İsteksiz olduğumda çalışmayı sürdürülebilmek için yazma becerilerimi geliştirmenin benim için ne kadar önemli olduğunu kendime hatırlatırım. | 0.57 | 3.11 | 1.16 |
| var00029 Bu derste öğrendiklerimden yararlanabileceğim durumları düşünmek isteksiz olduğumda çalışmayı sürdürmemi sağlar. | 0.50 | 3.13 | 1.11 |
| var00075 Yazma alanında iyi olmak için çok çalışmam gerektiğini düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur. | 0.55 | 3.01 | 1.12 |
| var00001 Yazma becerilerimi geliştirmenin diğer derslerime de faydası olacağını düşünerek kendimi çalışma konusunda motive ederim. | 0.35 | 3.15 | 1.08 |
| var00025 Çalışmadığım takdirde arkadaşlarımdan daha düşük notlar alabileceğimi düşünmek, bu derse daha fazla çalışmamı sağlar. | 0.39 | 2.68 | 1.29 |
| var00055 Çalışmak istemediğimde, başarısız olmam durumunda olabilecekleri düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur. | 0.53 | 3.44 | 1.16 |
| var00024 Bu derse çalışma konusunda kendimi motive edebilmek için mezun olamazsam, başıma neler gelebileceğini düşünürüm. | 0.29 | 2.97 | 1.37 |
| var00067 Çalışmayı ağırdan aldığım zamanlarda, iyi notlar almanın benim için ne kadar önemli olduğunu düşünmek, çalışmamı sağlar. | 0.59 | 3.31 | 1.12 |
| var00057 Sürekli çalışma programımın gerisinde olduğumu düşünerek bu derse daha çok çalışma konusunda kendimi zorlarım. | 0.36 | 2.61 | 1.15 |
| var00014 Başarısız olmam durumunda, sevdiğilerimi hayal kırıklığına uğratma düşüncesi daha çok çaba göstermeme neden olur. | 0.35 | 3.54 | 1.24 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| var00011 Bu derste başarılı olabileceğime dair şüpheye kapıldığım zamanlarda, kendimi nasıl cesaretlendireceğimi bilirim. | 0.38 | 3.19 | 1.10 |
| var00034 Etkili bir çalışma ortamı yaratabilmek için gerekli olan düzenlemeleri yaparım (sessiz bir yer bulmak, ışık düzenlemesi vs). | 0.48 | 3.66 | 1.08 |
| var00045 Ortam üzerinde kontrol sahibi olmadığım durumda, çalışmayı sürdürebilmek için gerekirse mekan değiştiririm. | 0.40 | 3.53 | 1.15 |
| var00005 Bir zorluk ile karşılaştığımda, güçlü yönlerimi ve yardım alabileceğim kaynakları düşünmek çalışmayı sürdürmemi sağlar. | 0.42 | 3.58 | 0.94 |
| var00062 Stres, karamsarlık gibi performansımı olumsuz etkileyebilecek duygular ile başa çıkabilmek için kullandığım bazı teknikler vardır. | 0.38 | 3.00 | 1.13 |
| var00016 Zorlandığım zamanlarda, "İstersen yapabilirsin, bu derste başarılı olabilirsin!" diyerek, kendimi bu derse çalışma konusunda motive ederim. | 0.53 | 3.59 | 1.12 |

Analizler, MSÖnin Cronbach Alpha **iç tutarlık** katsayısının 0,88 olduğunu ortaya koymuştur. Alfa katsayısının 0.88 olarak hesaplanması, testte yer alan maddelerin birbiri ile tutarlı, iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermekte, test maddelerinin her biri, testin bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçmektedir. Motivasyon Stratejileri Ölçeği'nin **yapı geçerliği** temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. 499 kişilik örneklem üzerinden yapılan temel bileşenler analizinin KMO örneklem uygunluğu indeksi 0,88, Bartlett testi sonucu ise 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Ki-kare=4389,41; serbestlik derecesi=300).

Temel bileşenler analizi yoluyla geçerliğin sağlanması, ölçülen yapının homojen mi yoksa çok boyutlu mu olduğunun saptanabilmesi amacıyla benzer ölçek maddelerinin ortak boyutlar altında toplanmasını gerektirmektedir. Temel bileşenler analizi sonucuna göre oluşan bileşenlerin özdeğerleri ve bunların açıkladıkları varyans oranları çizelge 3.9da verilmiştir. Çizelgedeki verilere göre özdeğeri 1'in üzerinde olan 5 bileşen bulunmakta, bu da ölçülen değişkenin 5 boyuttan oluştuğu izlenimini vermektedir.

Çizelge: 3.9

Motivasyon Ölçeğinin Bileşenlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Oranları

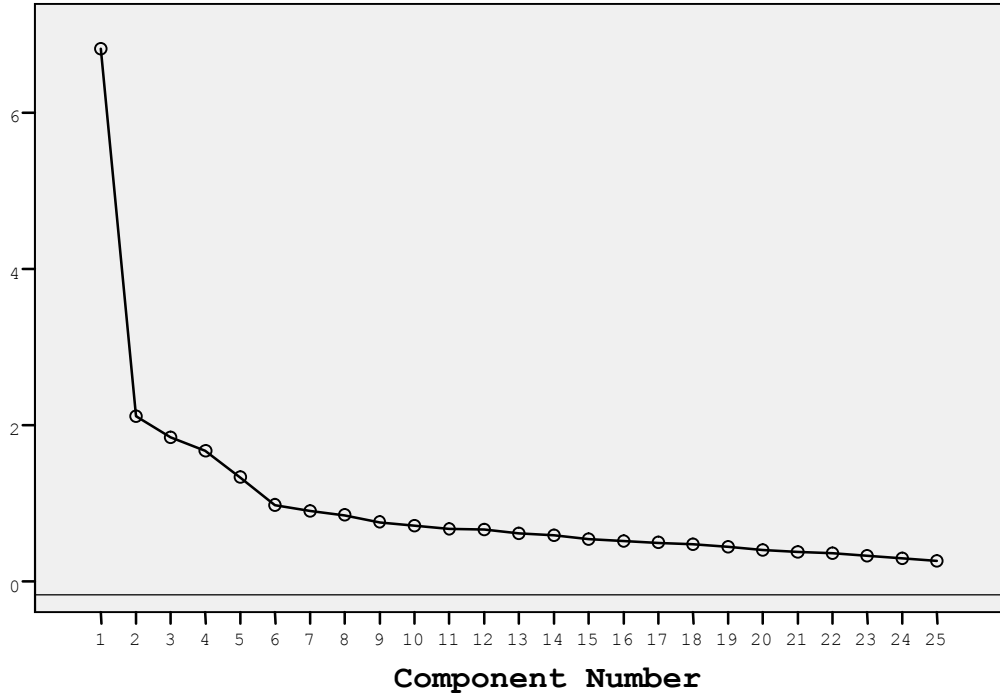
| Bileşen | Özdeğer | Açıklanan Varyans Yüzdesi | Yığılmalı Yüzde |
|---------|---------|---------------------------|-----------------|
| 1 | 6.81 | 27.25 | 27.25 |
| 2 | 2.11 | 8.44 | 35.69 |
| 3 | 1.84 | 7.38 | 43.06 |
| 4 | 1.67 | 6.70 | 49.76 |
| 5 | 1.33 | 5.33 | 55.09 |
| 6 | 0.98 | 3.91 | 59.00 |
| 7 | 0.90 | 3.59 | 62.59 |
| 8 | 0.85 | 3.39 | 65.99 |
| 9 | 0.76 | 3.03 | 69.02 |
| 10 | 0.71 | 2.84 | 71.86 |
| 11 | 0.67 | 2.67 | 74.54 |
| 12 | 0.67 | 2.67 | 77.20 |
| 13 | 0.61 | 2.46 | 79.66 |
| 14 | 0.59 | 2.37 | 82.03 |
| 15 | 0.54 | 2.16 | 84.18 |
| 16 | 0.52 | 2.06 | 86.25 |
| 17 | 0.50 | 1.98 | 88.23 |
| 18 | 0.47 | 1.90 | 90.13 |
| 19 | 0.44 | 1.77 | 91.89 |
| 20 | 0.40 | 1.62 | 93.51 |
| 21 | 0.37 | 1.50 | 95.01 |
| 22 | 0.36 | 1.45 | 96.46 |
| 23 | 0.33 | 1.32 | 97.78 |
| 24 | 0.29 | 1.18 | 98.95 |
| 25 | 0.26 | 1.05 | 100.00 |

Şekil 3.2de verilmiş olan yamaç eğim grafiği de verinin 5 boyutlu olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, ilk 5 faktörün toplam varyansın % 55,09'unu açıkladığı görülmektedir.

Şekil 3.2.

Motivasyon Stratejileri Ölçeğinin Yamaç Eğim Grafiği

Scree Plot



Motivasyon Stratejileri Ölçeği maddelerinin hangi boyutlarda yer aldığı belirlenmesi için temel bileşenler analizi içerisinde yer alan faktör yükleri incelenmiştir. Faktör yüklerinin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için varimax döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Varimax döndürme işlemi sonrası oluşan faktör yükleri Çizelge 3.10da sunulmuştur.

Çizelge: 3.10

Motivasyon stratejileri Ölçeği İçin Varimax Yöntemi ile Döndürülmüş Faktör Yükleri

(0,30'un altındaki faktör yükleri gösterilmemiştir)

| Maddeler | Bileşen | | | | |
|---|---------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| var00070 İsteksiz olduğumda çalışmayı sürdürebilmek için yazma becerilerimi geliştirmenin benim için ne kadar önemli olduğunu kendime hatırlatırım. | 0.76 | | | | |
| var00075 Yazma alanında iyi olmak için çok çalışmam gerektiğini düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur. | 0.74 | | | | |

| | | | | |
|--|------|------|------|------|
| var00029 Bu derste öğrendiklerimden yararlanabileceğim durumları düşünmek isteksiz olduğumda çalışmayı sürdürmemi sağlar. | 0.73 | | | |
| var00066 Yazdıkça bu alanda gelişeceğimi düşünerek, çalışma konusunda kendimi teşvik ederim. | 0.71 | | | |
| var00001 Yazma becerilerimi geliştirmenin diğer derslerime de faydası olacağını düşünerek kendimi çalışma konusunda motive ederim. | 0.61 | | | |
| var00055 Çalışmak istemediğimde, başarısız olmam durumunda olabilecekleri düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur. | 0.70 | | | |
| var00024 Bu derse çalışma konusunda kendimi motive edebilmek için mezun olamazsam, başıma neler gelebileceğini düşünürüm. | 0.69 | | | |
| var00025 Çalışmadığım takdirde arkadaşlarımdan daha düşük notlar alabileceğimi düşünmek, bu derse daha fazla çalışmamı sağlar. | 0.65 | | | |
| var00014 Başarısız olmam durumunda, sevdiğilerimi hayal kırıklığına uğratma düşüncesi daha çok çaba göstermeme neden olur. | 0.60 | | | |
| var00067 Çalışmayı ağırdan aldığım zamanlarda, iyi notlar almanın benim için ne kadar önemli olduğunu düşünmek, çalışmamı sağlar. | 0.60 | | | |
| var00057 Sürekli çalışma programımın gerisinde olduğumu düşünerek bu derse daha çok çalışma konusunda kendimi zorlarım. | 0.53 | | | |
| var00022 Hedeflediğim kadar çalışmak koşuluyla, daha sonra istediğim bir şey yapma konusunda kendime söz veririm (sinemaya gitmek, arkadaşlarla çıkmak vs). | | 0.81 | | |
| var00050 Kendimi motive edebilmek için, belli bir süre çalıştıktan sonra beni sevindirecek bir şeyler yapacağıma dair kendime söz veririm. | | 0.80 | | |
| var00060 Kendime bazı hedefler belirler (bir paragraf yazmak, bir saat kesintisiz çalışmak vs), bu hedeflere ulaştıkça kendimi istediğim bir şey ile ödüllendiririm (TV seyretmek, kendime bir şey almak vs). | | 0.78 | | |
| var00036 Bu dersten iyi bir not alırsam, beni mutlu edecek bir şeyler yapacağımı söyleyerek çalışma konusunda kendimi teşvik ederim. | | 0.72 | | |
| var00011 Bu derste başarılı olabileceğime dair şüpheye kapıldığım zamanlarda, kendimi nasıl cesaretlendireceğimi bilirim. | | | 0.70 | |
| var00005 Bir zorluk ile karşılaştığımda, güçlü yönlerimi ve yardım alabileceğim kaynakları düşünmek çalışmayı sürdürmemi sağlar. | | | 0.66 | |
| var00034 Etkili bir çalışma ortamı yaratabilmek için gerekli olan düzenlemeleri yaparım (sessiz bir yer bulmak, ışık düzenlemesi vs). | | | 0.62 | |
| var00045 Ortam üzerinde kontrol sahibi olmadığım durumda, çalışmayı sürdürebilmek için gerekirse mekan değiştiririm. | | | 0.61 | |
| var00062 Stres, karamsarlık gibi performansımı olumsuz etkileyebilecek duygular ile başa çıkabilmek için kullandığım bazı teknikler vardır. | | | 0.59 | |
| var00016 Zorlandığım zamanlarda, "İstersen yapabilirsin, bu derste başarılı olabilirsin!" diyerek, kendimi bu derse çalışma konusunda motive ederim. | | 0.36 | 0.48 | |
| var00076 Bu derse çalışırken bana katkı getirebilecek, güvendiğim kişilerden (arkadaş, öğretmen, vs) yardım alırım. | | | | 0.78 |
| var00073 Birlikte verimli çalışabileceğimi düşündüğüm arkadaşlarımla bir araya gelerek bu derse yönelik çalışırım. | | | | 0.73 |
| var00008 Bu derse yönelik çalışırken, ihtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan fikir alırım. | | | | 0.67 |
| var00056 Başarılı olan sınıf arkadaşlarımla görüşür, bu derse nasıl çalıştıklarını öğrenmeye çalışırım. | 0.38 | | | 0.60 |

Aynı bileşende yer alan maddeler incelendiklerinde belirli gruplar halinde ölçme aracının alt boyutlarını oluşturdukları gözlenmiştir. Bu boyutlar, motivasyon stratejilerinin saptanmasında yürütülmüş olan ölçek geliştirme çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir (Gonzales ve arkadaşları, 2005; Wolters, 1998; 1999; McCann ve Garcia, 1999). Oluşan boyutlar ve ilgili maddeler çizelge 3.11de verilmiştir.

Çizelge 3.11

Motivasyon Stratejileri Ölçeğinin Maddeleri ve Ait Oldukları Boyutlar

| Maddeler | Boyutlar |
|----------|---|
| var00070 | 1. İç Motivasyon Konuyu öğrenmenin/söz konusu beceriyi edinmenin ne kadar önemli ve yararlı olduğunu, kendine hatırlatmak ve yaptığı işi eğlenceli hale getirmeye çalışmak yoluyla çabaların sürdürülmesi konusunda bireyin kendini güdülemesi. |
| var00075 | |
| var00029 | |
| var00066 | |
| var00001 | |
| var00055 | 2. Dış Motivasyon Çalışma karşılığında "iyi bir not alma veya mezun olma" gibi elde edeceği donelerin önemini kendine hatırlatmak, veya çalışmaması ve başarısız olması halinde başına gelebilecek olumsuzlukları düşünmek yoluyla çalışma konusunda bireyin kendini teşvik etmesi. |
| var00024 | |
| var00025 | |
| var00014 | |
| var00067 | |
| var00057 | 3. Ödüllendirme Belli bir süre çalışmak koşuluyla daha sonra sevdiği bir şey yapma/alma konusunda kendine söz verme yoluyla çabaların sürdürülmesini sağlama. |
| var00022 | |
| var00050 | |
| var00060 | |
| var00036 | |
| var00011 | 4. Kontrol Çalışmayı sürdürebilmek için fiziksel ortamın yanı sıra stres, karamsarlık gibi olumsuz duyguları kontrol edebilmek için gösterilen çaba. |
| var00005 | |
| var00034 | |
| var00045 | |
| var00062 | |
| var00016 | 5. Sosyal Stratejiler Çalışma konusunda kendini güdüleyebilmek için başkalarına yönelme / yardım alma. |
| var00076 | |
| var00073 | |
| var00008 | |
| var00056 | |

Temel bileşenler analizi sonucunda belirlenen alt boyutlar için güvenilirlik analizi ayrıca yapılmıştır. Her bir boyut için hesaplanan alfa değerleri boyutları oluşturan maddelerin birbiri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar ve testin tamamı için hesaplanan Alfa iç tutarlık katsayıları çizelge 3.12de verilmiştir.

Çizelge: 3.12

Motivasyon Stratejileri Ölçeğinin Alt Boyutları ve Ölçeğin Tümü için Alfa Katsayıları

| Boyutlar | Alfa Katsayıları |
|-------------------------------|------------------|
| 1. boyut (İç Motivasyon) | 0,82 |
| 2. boyut (Dış Motivasyon) | 0,75 |
| 3. boyut (Ödüllendirme) | 0,86 |
| 4. boyut (Kontrol) | 0,75 |
| 5. boyut (Sosyal Stratejiler) | 0,71 |
| Toplam | 0,88 |

Motivasyon Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkileri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan boyutlar arası pozitif ilişkiler, bir grup motivasyon stratejileri kullandıklarını ifade eden öğrencilerin, aynı zamanda diğer grup motivasyon stratejilerini de kullanma eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Bu yöndeki bir bulgu, farklı gruptaki motivasyon stratejilerinin, ileri yazma becerileri dersine yönelik çabaların düzenlenmesinde daha genel bir eğilimi yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Alt boyutların birbirleriyle korelasyonları çizelge 3.13de sunulmuştur.

Çizelge: 3.13

Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutları Aralarındaki Korelasyonlar

| | Boyut1 | Boyut2 | boyut3 | boyut4 | boyut5 |
|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Boyut1 | | 0.37 | 0.40 | 0.48 | 0.32 |
| Boyut2 | | | 0.38 | 0.33 | 0.35 |
| Boyut3 | | | | 0.50 | 0.32 |
| Boyut4 | | | | | 0.26 |
| Boyut5 | | | | | |

Geliştirilen ölçek, faktör analizine tabi tutulduktan sonra sonuçlar, **yapı geçerliğinin** teyit edilebilmesi amacıyla ilgili alanyazın ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğin ilk boyutu "iç motivasyon" stratejilerini kapsamaktadır. Wolters tarafından tanımlanmış olan "ustalık hedefleri", "ilginin ayakta tutulması" ve "bağlantıların kurulmasına" yönelik stratejilerin bu boyutta toplandığı görülmüştür. Diğer bir anlatımla, kişisel gelişimi ve çalışılan konu alanında bilgi ve beceri sahibi olmayı öncelikleri arasında gören öğrencilerin aynı zamanda çalışmayı daha eğlenceli hale getirmede ve öğrenilen konuyu geçerli ve anlamlı kılmada gerçek yaşam ile bağlantılar kurma konusunda çaba sarf ettikleri görülmektedir. Wolters tarafından yürütülen öncü çalışmada, bu stratejilerin birlikte gruplandıkları (1998), ancak daha sonraki benzer çalışmalarda ayrı gruplandıkları,

ancak bu gruplar arası yüksek ilişkilerin saptandığı dikkat çekmektedir (Wolters, 1999; Gonzales ve arkadaşları, 2005).

Faktör analizi sonucunda ortaya konan diğer bir boyut olan “dış motivasyon” ise yüksek not alma isteği ve benzeri performans hedeflerinin, ve dersten başarılı olamamanın yaratabileceği olumsuz sonuçların hatırlanması yoluyla çabaların sürdürülmesi yönündeki ifadeleri kapsamaktadır. Bu yönde bir gruplama, alanyazın ve benzer çalışmalar kapsamında geliştirilmiş olan ölçekleri destekler niteliktedir (Wolters, 1998, 1999; Gonzales ve arkadaşları, 2005; McCann ve Turner, 2004)

“Ödüllendirme” başlığı altındaki 5 adet soru, motivasyonlarını koruyabilmek adına bilinçli olarak öğrenciler tarafından devreye sokulan ödül ve ceza sistemlerini konu almakta ve alanyazın ve benzer çalışma bulguları ile örtüşmektedir (Wolters, 2003; 1999; Gonzales ve arkadaşları, 2005).

“Kontrol” olarak adlandırılan 4. boyut, çabaların sürdürülebilmesi yönünde ortamın ve duyguların kontrol edilebilmesine yönelik stratejileri kapsamaktadır. Ortamın kontrol edilmesine yönelik kullanılan stratejilerin farklı çalışmalar kapsamında motivasyon stratejilerinin bir alt boyutunu oluşturduğu gözlenmektedir (Tseng ve arkadaşları, 2006; Wolters, 1998, 1999; Gonzales ve arkadaşları, 2005). İradenin kontrolü çerçevesinde ön plana çıkmış bir yapı olan, ve çabaların sürdürülebilmesine engel olabilecek olumsuz duyguların kontrol edilebilmesine yönelik kullanılan stratejiler (Tseng ve arkadaşları, 2006; McCann ve Turner, 2004) ise, motivasyon stratejilerinin ölçülebilmesine yönelik yapılandırılmış olan bazı ölçeklere dahil edilmemiştir. Ancak, görüşme verilerine dayanarak, bu tür stratejilerin öğrenciler tarafından kullanıldığına dair elde edilen veri doğrultusunda, araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte duyguların kontrolüne yönelik strateji ifadelerine yer verilmiştir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin “çalışmak istedikten sonra her yerde ve her koşulda çalışabilirim” şeklindeki ifadeleri ise, ortam ve duyguların kontrolünde kullanılan stratejilerin bir arada gruplanmasının nedeni hakkında bir fikir vermektedir. Çalışma konusunda duyuşsal ve zihinsel anlamda hazırbulunuşluğun öncelikli olduğunu ifade etmiş olan YPG ve DPG öğrencileri, çalışmayı gerçekten istemeleri koşulunda, her ortamda çalışabileceklerini, veya, verimli bir çalışma ortamının düzenlenmesi konusunda çaba göstereceklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak birbiri ile ilişkili olduğu görülen duyguların ve ortamın kontrolü için işe koşulan stratejiler, yapılan faktör analizlerinin ardından “kontrol” başlığı altında gruplandırılmıştır.

“Sosyal Stratejiler” olarak adlandırılan beşinci boyuttaki 5 adet soru ise yardım alma veya yardımlaşma yoluyla derse yönelik çalışmalarını düzenli olarak sürdürebilme konusundaki girişimleri yansıtan stratejileri kapsamaktadır.

Ölçeklerin güvenirliliğinin hesaplanmasında önerilen üç yaklaşım bulunmaktadır, bunlar paralel formlar, test tekrar test ve iç güvenirliliğinin hesaplanması (Hatch ve Lazarton, 1991; Alderson ve Banerjee, 1996). Cronbah Alpha katsayısı yoluyla iç güvenirliliğinin hesaplanmasının, tek bir yapının ölçülmesini hedefleyen testlerin güvenirliliğinin saptanmasında uygun bir yöntem olduğu kabul edilmekle birlikte, çoğu zaman birden fazla yapıyı barındıran ölçeklerin güvenirliliğinin kestirilmesinde çok da uygun bir yöntem olmayabileceğine işaret edilmektedir (Alderson ve Baberjee, 1996). Bu araştırma kapsamında da, paralel formlar oluşturmak mümkün olamayacağından, motivasyon stratejileri ölçeğinin güvenirliliğinin ortaya konmasında iç güvenirliliğe ilişkin yapılan analizlerin yanı sıra, **test tekrar test yöntemiyle kararlılığının saptanmasına** karar verilmiştir. Süreklilik, veya “zamana göre değişmezlik” ölçütü her hangi bir yapının benzer koşullar altında ve belli bir zaman aralığı ile ölçümleri sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2000:148). Testin tekrarı yöntemiyle tutarlılığın hesaplanmasında testler arasındaki zaman diliminin saptanması son derece önemli görülmektedir. Lazarton ve Hatch testler için iki haftalık bir ara önermektedirler (1991). Bu öneriden yola çıkarak, tutarlılığının hesaplanmasında testler arası 15 gün süre bırakılmasına karar verilmiştir. İleri yazma becerileri dersini alan aynı öğrencilerin 15 gün arayla MSÖni iki defa yanıtlamaları sağlanmıştır. Öğretim etkisinin en aza indirgenebilmesini sağlamak amacıyla ölçeğin 1. ve 2. uygulaması arasındaki zaman dilimi sömestr tatiline denk getirilmiştir. Ölçek 40 öğrenci üzerinde denenmiş ve Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenirlilik katsayısı 0.91 bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları için güvenirlilik hesapları aşağıdaki çizelgede görselleştirilmiştir.

Çizelge 3.14

Motivasyon Stratejileri Ölçeği Boyutlarının Test Tekrar Güvenirlilik Katsayıları

| | |
|--------------------|------|
| İç Motivasyon | 0.94 |
| Dış Motivasyon | 0.94 |
| Kontrol | 0.94 |
| Ödüllendirme | 0.63 |
| Sosyal Stratejiler | 0.92 |

3. 4. b. Yazma Stratejileri Ölçeği (YSÖ)

Bilgilendirici yazma alanında öğrenciler tarafından kullanılan **bilişsel** ve **üst biliş** stratejilerinin saptanmasını amaçlayan ölçeğin geliştirilmesine, Risenberg ve Zimmermanın yazma alanı için geliştirmiş oldukları öz düzenleme modelinin yanı sıra (1997), başta Kaplan ve Grabe tarafından geliştirilmiş yazma modeli olmak üzere (1996) yabancı dilde yazma kuramları temele alınmıştır.

YSÖnin geliştirilmesinde, MSÖnin geliştirilmesinde izlenen sürece benzer bir süreç izlenmiş, öncelikle, yabancı dilde yazma alanı için geliştirilmiş olan yazma modelleri ve bu alanda yürütülmüş olan araştırmalar incelenmiştir. Yabancı dilde üzerinde uzlaşma sağlanmış olan kapsamlı bir yazma modelinin bulunmaması (Grabe, 2001:48) ve yabancı dilde yazma sırasında ana dilde yazma sürecinde kullanılan stratejilerin transfer edildiğine ilişkin araştırma bulguları (Krapels, 1990; Sasaki ve Hirose, 1996), ölçek maddelerinin yazılması sırasında ana dilde yazma modellerinin de incelenmesini gerektirmiştir. Bu bağlamda, Flower ve Hayes tarafından geliştirilmiş olan ve planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarına vurgu yapılan sürece dayalı yazma modeli (Akt Grabe ve Kaplan, 1996: 90-95), ve Grabe ve Kaplan tarafından yabancı dilde yazma alanı için geliştirilmiş model (1996: 203, 240) dikkate alınarak, ölçek maddelerinin, yazma sürecinin üç aşamasına karşılık gelen “yazmaya öncesi”, “yazma” ve “yazmayı tamamladıktan sonra” başlıkları altında yapılandırılmasına karar verilmiştir. Ayrıca farklı yazma görevlerinin farklı zihinsel süreçlere işaret ettiğini vurgulayan, Bereriter ve Scardamalia'nın “bilginin transformasyonu” modeli, bilgilendirici yazma görevlerini gereklerini karşılaması nedeniyle ölçek maddelerinin yazımı aşamasında yol gösterici olmuştur. Yazma modellerinin yanı sıra, madde yazımı aşamasında, Grabe ve Kaplan tarafından “akademik yazma becerileri, bilgi tabanı ve süreçleri sınıflaması” esas alınmıştır. Tüm bunlara ek olarak, yabancı dilde yazma alanında yapılan araştırmalar incelenmiş, ölçek maddelerinin yazımı aşamasında öğrenciler tarafından kullanıldığı saptanmış olan stratejilerden yararlanılmıştır (Petric ve Czarl, 2003; Sasaki, 2000; 2004; Cohen ve Carson, 2001; Sasaki ve Hirose, 1996, Riazi, 1997; Wenden, 1991; Victori, 1995; Arndt, 1987).

Alanyazının yanı sıra, ölçek maddelerinin yazımı aşamasında araştırmacı, ileri yazma becerileri dersini vermiş bir öğretmen, ve bir dil öğrencisi olarak kendi deneyimlerinden yararlanmıştır. Ayrıca, bağlama duyarlılık açısından, ölçeklerin geliştirilmesinden önce öğrenciler ile yürütülen görüşmeler ve sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen

veriden yararlanılmıştır. Bu uygulamalar sırasında ortaya konan stratejiler, ifadelendirilerek ölçeğin deneme formuna dahil edilmiştir. Bu araştırma çerçevesinde yazma stratejisi, özgün bir bilgilendirici yazma etkinliği sırasında, hem sürecin hem de kompozisyonunun etkililiğini arttırmada öğrenci tarafından bilinçli olarak işe koşulan zihinsel süreçler ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu işe vuruk tanım, Oxford (1990) ve Chamot ve O'Malley (1990) tarafından yapılan strateji tanımlarının bir sentezi niteliğindedir. MSÖ geliştirilirken benimsenen yaklaşım ile paralel olarak, YSÖ için madde yazımı sırasında spesifik davranışlara karşılık gelen ifadeler yerine koşula dayalı genel eğilimleri yansıtan maddelerin yazılmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin, genel ifadeleri davranışlarla ilişkilendirebilmelerine yardımcı olmak amacıyla spesifik davranışlar parantez içinde örnek olarak sunulmuştur:

“Yazma sırasında düşüncelerimi ifade etmede zorlandığımda bu sorunu çözebilmek için bazı stratejiler kullandım (tanımlama yapma, örneklendirme, başka konuya yönelme vs).”

Yazılan maddeler öncelikle, ileri yazma becerileri dersini vermiş olan öğretim elemanlarına gösterilmiş, ve her bir maddenin araştırma amacına uygunluğu, çağrıştırdığı olası anlamlar ve yönergelere ilişkin geri bildirim elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının yanı sıra, hazırlanan ölçekler, **kapsam geçerliğinin** saptanabilmesi için, ileri yazma becerileri dersini almakta olan 2 öğrenciye gösterilmiş, bu öğrencilerden, sesli düşünerek anket sorularını cevaplandırmaları istenmiştir (Low, 1999). Bu uygulama öncesinde öğrenciler, ölçek maddelerini sesli olarak okuma, cevaplandırma ve anlaşılmayan maddeler konusunda açıklama isteme konusunda yönlendirilmişlerdir. Süreçte gerekli görüldüğü zamanlarda araştırmacı, katılımcılara ek sorular yönelterek maddelerin nasıl işlediğini kontrol etmiştir. Bu uygulama yoluyla verilen cevaplar ve tepkiler doğrultusunda olası yanlış anlamaların önüne geçilmesine çalışılmış, ayrıca, maddelerin öğrencilerin içinde bulunduğu koşullara ve duruma uygunluğu saptanmaya çalışılmıştır. Sesli düşünme uygulamaları yoluyla yazma stratejileri ölçeğinin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi sağlanmış, maddelerin genel akışı, boyutlar arası ilişkiler ve derecelendirmeye ilişkin geri bildirim alınmıştır. Son olarak ölçekler alan uzmanlarına gösterilmiş, alınan geri bildirim doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra ön denemeler gerçekleştirilmiştir.

68 maddeden oluşan ölçeğin ön uygulaması, 1. 03. 2007 – 30. 3. 2007 tarihleri arasında, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve ODTÜ de ileri yazma becerileri dersini almakta olan 540 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere doğru veya yanlış

cevabın bulunmadığı, verdikleri cevapların sadece araştırma amaçları için kullanılacağı söylenmiştir. Ölçeğin cevaplanma süresi 10-15 dakika olarak hesaplanmıştır.

Analiz kapsamına alınamayacak formlar elendikten sonra 518 adet motivasyon stratejileri ölçeği analize tabi tutulmak amacıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan her maddeye vermiş oldukları cevaplar “hiç yansıtmıyor” seçeneği için “1”, “az yansıtıyor” seçeneği için “2”, “biraz yansıtıyor” seçeneği için “3”, “çok yansıtıyor” seçeneği için “4”, ve “tam yansıtıyor” seçeneği için “5” puan verilerek sayısallaştırılmış ve analizler yapılmıştır.

Ön uygulama sonucunda madde ayırıcılık indeksleri sıfır ve daha az olan maddeler listeden çıkarılmıştır. Ayırıcılıkları yetersiz maddeler çıkarıldıktan sonra, temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler listeden çıkarılmıştır. Son aşamada elde kalan maddeler üzerinden faktör yükleri ve madde ayırt edicilik güçleri göz önüne alınarak 30 maddenin seçimi tamamlanmıştır (Ek-IX). Seçilen 30 maddeye ait, 518 kişilik örneklem üzerinden yapılmış olan madde analizi sonuçları aşağıdaki çizelgede sunulmuştur.

Çizelge 3.15
Yazma Stratejileri Ölçeği İçin Madde Analizi

| Maddeler | Madde Ayırıcılığı | Ortalama | Standart Sapma |
|---|-------------------|----------|----------------|
| var00002 Yazmaya başlamadan, okuyucu beklentilerini göz önünde bulundurarak ne yazacağıma dair bir planlama yaparım. | 0.51 | 3.56 | 0.96 |
| var00007 Yazmaya başlamadan, kompozisyonum bittiğinde nasıl olması gerektiğini zihnimde canlandırırım. | 0.50 | 3.63 | 0.99 |
| var00010 Yazmaya başlamadan, kompozisyonumu yazarken kullanabileceğimi düşündüğüm sözcük veya terimlere ilişkin notlar alırım. | 0.50 | 3.31 | 1.16 |
| var00013 Yazmaya başlamadan önce konu hakkındaki düşüncelerimi düzenleyebilmek için yazılı veya zihinsel bir planlama yaparım. | 0.60 | 3.60 | 1.01 |
| var00014 Yazmaya başlamadan önce yazma görevinin gereklerini göz önünde bulundurarak yazacağım kompozisyon için bazı hedefler belirlerim. | 0.60 | 3.35 | 1.05 |
| var00015 Yazmaya başlamadan, düşüncelerimi organize edebilmek için kullandığım teknikler etkilidir (ana hatları oluşturma, kavram haritası, vs). | 0.52 | 3.12 | 0.99 |
| var00016 Yazmaya başlamadan önce yazma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerimi düşünerek neler yazacağıma ilişkin bir planlama yaparım. | 0.58 | 3.21 | 0.99 |
| var00019 Yazmaya başlamadan önce, konu hakkında neler bildiğimi değerlendirir, hangi kaynakları kullanacağıma karar veririm. | 0.54 | 3.61 | 1.00 |
| var00022 Yazma sırasında, kompozisyonumun niteliğini arttırabilmek için kullandığım taktikler vardır (alıntılar yapma, günlük yaşamdan örnekler verme, vs). | 0.51 | 3.89 | 0.92 |
| var00027 Yazma sırasında düşüncelerimi ifade etmede zorlandığımda bu sorunu çözebilmek için bazı stratejiler kullanırım (tanımlama yapma, örneklendirme, başka konuya yönelme vs). | 0.57 | 3.73 | 0.99 |
| var00030 Yazma sırasında yazdıklarımın anlaşılır ve kolay takip edilir olabildiğini sağlamak için bazı stratejiler kullanırım. | 0.58 | 3.44 | 0.96 |

| | | | |
|---|------|------|------|
| var00033 Yazma sırasında, yazdıklarımı okuyucu açısından ilgi çekici hale getirebilmek için kullandığım bazı stratejiler vardır (mizah, istatistikler, vs). | 0.56 | 3.35 | 1.09 |
| var00035 Yazma sırasında, kendimi doğru ifade ettiğimden emin olabilmek için yazdıklarımı kaynaklardan kontrol ederim. | 0.53 | 3.21 | 1.09 |
| var00037 Yazma sırasında yazdıklarımı sürekli değerlendirir, beğenmediğim bölümleri, daha sonra dönmek üzere işaretlerim. | 0.60 | 3.46 | 1.14 |
| var00038 Yazma sırasında yazdıklarımı, kompozisyonumun nasıl olması gerektiğine ilişkin düşüncelerim ile karşılaştırırım | 0.71 | 3.48 | 1.00 |
| var00041 Yazma sırasında belirlemiş olduğum hedefler ışığında yazdıklarımı sürekli değerlendiririm. | 0.70 | 3.47 | 1.03 |
| var00042 Yazma sırasında kompozisyonumu sürekli değerlendirir, hangi kısımlarında sorun olduğunu tespit ederim. | 0.68 | 3.46 | 1.06 |
| var00043 Yazma sırasında kompozisyonumun niteliğini arttırabilmek için kullandığım bir yöntemin işe yaradığını fark edersem, başka bir yöntem denerim. | 0.63 | 3.47 | 1.02 |
| var00044 Yazma sırasında kullandığım stratejilerin ne kadar etkili olduğunu sorgularım. | 0.66 | 3.35 | 1.03 |
| var00021 Yazma sırasında kullanmakta olduğum stratejinin işe yaradığını hissedersen, duruma uygun başka bir strateji bulurum (sözlük işe yaramazsa başka kaynaklara yönelmek, vs). | 0.56 | 3.52 | 1.07 |
| var00025 Yazma sırasında yönergeye göz atarak benden bekleneni yerine getirip getirmediğimi kontrol ederim. | 0.60 | 3.71 | 1.01 |
| var00045 Yazmayı tamamladıktan sonra benden istenilenleri karşıladığımdan emin olmak için yönergeyi göz önünde bulundurarak yazımı değerlendiririm. | 0.64 | 3.59 | 1.01 |
| var00050 Yazmayı tamamladıktan sonra ifadelerimi daha etkili hale getirmek için çaba sarf ederim. | 0.62 | 3.74 | 0.98 |
| var00054 Yazmayı tamamladıktan sonra zayıf bulduğum yönlerimi dikkate alarak kompozisyonumu gözden geçiririm. | 0.65 | 3.30 | 1.02 |
| var00055 Yazmayı tamamladıktan sonra yazımı tekrar tekrar okuyarak, gerekli gördüğüm değişiklikleri ve düzenlemeleri yaparım. | 0.62 | 3.42 | 1.07 |
| var00057 Yazmayı tamamladıktan sonra sözcükleri ve terimleri doğru kullanıp kullanmadığımı kontrol ederim. | 0.60 | 3.77 | 1.01 |
| var00052 Yazmayı tamamladıktan sonra kompozisyonumu detaylı olarak inceleyebilmek için yeteri kadar zaman bırakırım. | 0.56 | 3.19 | 1.08 |
| var00059 Yazmayı tamamladıktan sonra cümleler ve / veya paragraflar arası geçişleri kontrol ederek yazımı daha akıcı hale getirmek için çalışırım. | 0.60 | 3.80 | 0.98 |
| var00060 Yazmayı tamamladıktan sonra kompozisyonumdaki basit ifadeleri ve / veya yapıları zenginleştirebilmek için çaba sarf ederim. | 0.58 | 3.75 | 0.99 |
| var00068 Yazmayı tamamladıktan sonra, kendi performansım ile ilgili bir değerlendirme yapar, eksiklerimi gidermede neler yapmam gerektiğine karar veririm. | 0.51 | 3.75 | 1.00 |

YSÖnin Alfa iç tutarlık katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Alfa katsayısının 0.95 olarak hesaplanması, testte yer alan maddelerin birbiri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Yazma Stratejileri Ölçeği'nin geçerliği temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. 518 kişilik örneklem üzerinden yapılan temel bileşenler analizinin KMO örneklem uygunluğu indeksi 0,96, Bartlett testi sonucu ise 0,001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Ki-kare=7056,13; serbestlik

derecesi=435). Temel bileşenler analizi sonucuna göre oluşan bileşenlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans oranları aşağıda sunulmuştur:

Çizelge: 3.16

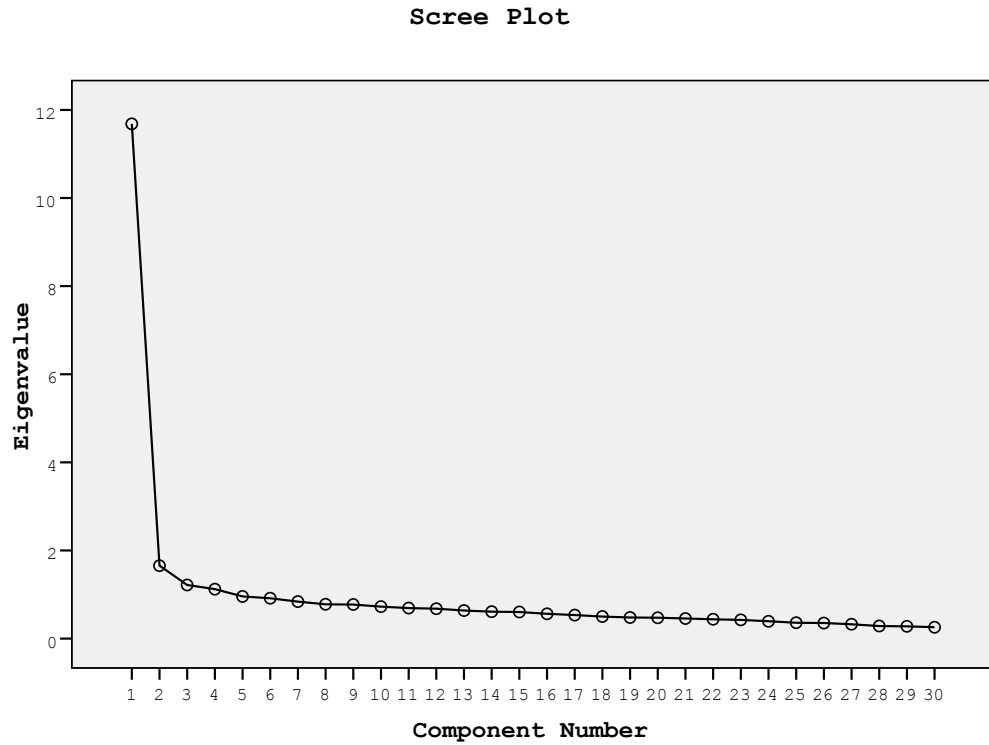
Yazma Stratejileri Ölçeği Bileşenlerinin Özdeğerleri ve Açıkladıkları Varyans Oranları

| Bileşen | Özdeğer | Açıklanan Varyans Yüzdesi | Yığılmalı Yüzde |
|---------|---------|---------------------------|-----------------|
| 1 | 11.68 | 38.94 | 38.94 |
| 2 | 1.65 | 5.52 | 44.46 |
| 3 | 1.22 | 4.06 | 48.51 |
| 4 | 1.12 | 3.74 | 52.25 |
| 5 | 0.96 | 3.19 | 55.44 |
| 6 | 0.91 | 3.05 | 58.49 |
| 7 | 0.84 | 2.80 | 61.29 |
| 8 | 0.78 | 2.60 | 63.88 |
| 9 | 0.77 | 2.58 | 66.46 |
| 10 | 0.72 | 2.42 | 68.88 |
| 11 | 0.69 | 2.31 | 71.19 |
| 12 | 0.68 | 2.26 | 73.45 |
| 13 | 0.64 | 2.12 | 75.57 |
| 14 | 0.61 | 2.04 | 77.61 |
| 15 | 0.60 | 2.01 | 79.62 |
| 16 | 0.56 | 1.87 | 81.49 |
| 17 | 0.53 | 1.78 | 83.27 |
| 18 | 0.50 | 1.67 | 84.94 |
| 19 | 0.48 | 1.59 | 86.54 |
| 20 | 0.47 | 1.58 | 88.11 |
| 21 | 0.46 | 1.52 | 89.63 |
| 22 | 0.44 | 1.46 | 91.09 |
| 23 | 0.42 | 1.41 | 92.50 |
| 24 | 0.39 | 1.31 | 93.81 |
| 25 | 0.36 | 1.20 | 95.01 |
| 26 | 0.35 | 1.18 | 96.19 |
| 27 | 0.32 | 1.08 | 97.27 |
| 28 | 0.28 | 0.95 | 98.22 |
| 29 | 0.28 | 0.93 | 99.14 |
| 30 | 0.26 | 0.86 | 100.00 |

Tablodaki verilere göre ilk özdeğer'in ikinci özdeğere oranı 7,06'dır. Bu da verinin tek boyutlu olduğu izlenimini doğurmaktadır. Şekil 1'de verilmiş olan yamaç eğim grafiği de verinin tek boyutlu kabul edilebileceğini işaret etmektedir. Ayrıca, ilk faktörün toplam varyansın % 38,94'ünü açıkladığı görülmektedir.

Şekil 3.3.

Yazma Stratejileri Ölçeğinin Yamaç Eğim Grafiği



Yazma Stratejileri Ölçeği'nin maddelerinin faktör yükleri çizelge 3.18de verilmiştir

Çizelge:3.17

Yazma Stratejileri Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri

| Maddeler | Faktör Yükleri |
|---|----------------|
| var00038 Yazma sırasında yazdıklarımı, kompozisyonumun nasıl olması gerektiğine ilişkin düşüncelerim ile karşılaştırırım | 0.74 |
| var00041 Yazma sırasında belirlemiş olduğum hedefler ışığında yazdıklarımı sürekli değerlendiririm. | 0.74 |
| var00042 Yazma sırasında kompozisyonumu sürekli değerlendirir, hangi kısımlarında sorun olduğunu tespit ederim. | 0.71 |
| var00044 Yazma sırasında kullandığım stratejilerin ne kadar etkili olduğunu sorgularım. | 0.70 |
| var00054 Yazmayı tamamladıktan sonra zayıf bulduğum yönlerimi dikkate alarak kompozisyonumu gözden geçiririm. | 0.68 |
| var00045 Yazmayı tamamladıktan sonra benden istenilenleri karşıladığımdan emin olmak için yönergeyi göz önünde bulundurarak yazımı değerlendiririm. | 0.67 |
| var00043 Yazma sırasında kompozisyonumun niteliğini arttırabilmek için kullandığım bir yöntemin işe yaramadığını fark edersem, başka bir yöntem denerim. | 0.67 |
| var00050 Yazmayı tamamladıktan sonra ifadelerimi daha etkili hale getirmek için çaba sarf ederim. | 0.65 |

| | |
|---|------|
| var00055 Yazmayı tamamladıktan sonra yazımı tekrar tekrar okuyarak, gerekli gördüğüm değişiklikleri ve düzenlemeleri yaparım. | 0.65 |
| var00057 Yazmayı tamamladıktan sonra sözcükleri ve terimleri doğru kullanıp kullanmadığımı kontrol ederim. | 0.64 |
| var00037 Yazma sırasında yazdıklarımı sürekli değerlendirir, beğenmediğim bölümleri, daha sonra dönmek üzere işaretlerim. | 0.64 |
| var00059 Yazmayı tamamladıktan sonra cümleler ve / veya paragraflar arası geçişleri kontrol ederek yazımı daha akıcı hale getirmek için çalışırım. | 0.64 |
| var00025 Yazma sırasında yönergeye göz atarak benden bekleneni yerine getirip getirmediğimi kontrol ederim. | 0.63 |
| var00013 Yazmaya başlamadan önce konu hakkındaki düşüncelerimi düzenleyebilmek için yazılı veya zihinsel bir planlama yaparım. | 0.63 |
| var00014 Yazmaya başlamadan önce yazma görevinin gereklerini göz önünde bulundurarak yazacağım kompozisyon için bazı hedefler belirlerim. | 0.63 |
| var00060 Yazmayı tamamladıktan sonra kompozisyonumdaki basit ifadeleri ve / veya yapıları zenginleştirebilmek için çaba sarf ederim. | 0.61 |
| var00016 Yazmaya başlamadan önce yazma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerimi düşünerek neler yazacağıma ilişkin bir planlama yaparım. | 0.61 |
| var00030 Yazma sırasında yazdıklarımın anlaşılır ve kolay takip edilir olabildiğini sağlamak için bazı stratejiler kullanırım. | 0.61 |
| var00027 Yazma sırasında düşüncelerimi ifade etmede zorlandığımda bu sorunu çözebilmek için bazı stratejiler kullanırım (tanımlama yapma, örneklendirme, başka konuya yönelme vs). | 0.61 |
| var00052 Yazmayı tamamladıktan sonra kompozisyonumu detaylı olarak inceleyebilmek için yeteri kadar zaman bırakırım. | 0.59 |
| var00021 Yazma sırasında kullanmakta olduğum stratejinin işe yaradığını hissedersen, duruma uygun başka bir strateji bulurum (sözlük işe yaramazsa başka kaynaklara yönelmek, vs). | 0.59 |
| var00033 Yazma sırasında, yazdıklarımı okuyucu açısından ilgi çekici hale getirebilmek için kullandığım bazı stratejiler vardır (mizah, istatistikler, vs). | 0.59 |
| var00019 Yazmaya başlamadan önce, konu hakkında neler bildiğimi değerlendirir, hangi kaynakları kullanacağıma karar veririm. | 0.57 |
| var00035 Yazma sırasında, kendimi doğru ifade ettiğimden emin olabilmek için yazdıklarımı kaynaklardan kontrol ederim. | 0.56 |
| var00015 Yazmaya başlamadan, düşüncelerimi organize edebilmek için kullandığım teknikler etkilidir (ana hatları oluşturma, kavram haritası, vs). | 0.55 |
| var00022 Yazma sırasında, kompozisyonumun niteliğini artırabilmek için kullandığım taktikler vardır (alıntılar yapma, günlük yaşamdan örnekler verme, vs). | 0.55 |
| var00068 Yazmayı tamamladıktan sonra, kendi performansım ile ilgili bir değerlendirme yapar, eksiklerimi gidermede neler yapmam gerektiğine karar veririm. | 0.55 |
| var00002 Yazmaya başlamadan, okuyucu beklentilerini göz önünde bulundurarak ne yazacağıma dair bir planlama yaparım. | 0.54 |
| var00010 Yazmaya başlamadan, kompozisyonumu yazarken kullanabileceğimi düşündüğüm sözcük veya terimlere ilişkin notlar alırım. | 0.53 |
| var00007 Yazmaya başlamadan, kompozisyonum bittiğinde nasıl olması gerektiğini zihnimde canlandırırım. | 0.53 |

İç tutarlığın yanı sıra, **test tekrar test** yöntemiyle Yazma Stratejileri Ölçeğinin **kararlılığının** saptanması yönünde çalışmalar yürütülmüş, YSÖ 15 gün arayla ileri yazma becerileri dersini alan 40 öğrenciye uygulanmış, Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.94 bulunmuştur.

3. 4. c. Dil Yeterlik Sınavı

Uygulamaya katılan öğrencilerin tümü, Orta Doğu Teknik Üniversitesince hazırlanan ve yürütülen İngilizce Yeterlik Sınavına girmişlerdir. Sınav yoluyla, eğitim dili İngilizce olan üniversitede, lisans ve lisans üstü düzeyde öğrenim görecektik öğrencilerin, dersleri takip edebilme konusundaki yeterliklerini saptanabilmesi amaçlanmaktadır. İki aşamada yürütülen sınavın ilk aşaması dil bilgisi ve okuduğunu anlama olmak üzere, çoktan seçmeli 70 soruluk iki bölümden oluşmaktadır. Özgün metinlerden oluşan dil bilgisi bölümü, adayın farklı güçlük düzeyindeki cümleleri çözümleyebilme, doğru dil bilgisi yapılarını ve sözcük kullanımını saptayabilme becerilerini ölçmeyi hedefleyen sorulardan oluşmaktadır. Yine özgün metinlerden oluşan okuduğunu anlama bölümü ise adayın, verilen bir metnin ana fikrini ve ana fikri destekleyen düşünceleri, metindeki düşünceler arası ilişkileri kavrayışının yanı sıra yazarın amacı ve bakış açısını saptayabilme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir.

Birinci aşamada başarılı olan öğrenciler, sınavın ikinci aşamasına alınmaktadır. Sınavın ikinci aşaması ise dinlediğini anlama ve yazma olmak üzere iki bölümden meydana gelmektedir. Dinleme bölümünde, farklı konu alanlarına ilişkin kısa konuşmalar, karşılıklı konuşmalar ve bir ders anlatımı gibi uzun dinleme metinlerine yer verilmektedir. Bu bölümde adayın dilin ifade özelliklerini tanıyabilme, yorumlayabilme ve sonuç çıkarabilme becerilerinin yanı sıra, uzun dinleme metinlerinin amacını ve metni oluşturan düşünceler arası ilişkileri kavrayabilme becerilerini saptayabilmek amaçlanmaktadır. Sınavın yazma bölümünde ise adayın doğru ve uygun dil üretebilme becerisi ölçülmek hedeflenmekte, bu bağlamda farklı dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri doğru kullanabilme, akıcı ve kendi içinde tutarlı metinler oluşturabilme yönündeki yeterlikleri ölçülmektedir.

3. 4. d. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın nicel boyutu ilişkisel betimsel bir çalışmadır. Nicel veri çözümlemeleri için değişik istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Ölçme araçlarının incelemeleri için madde ortalamaları, madde ayırıcılık indeksleri ve güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçme sonuçlarının zamana karşı kararlılığının saptanması amacıyla test tekrar-test güvenirlik hesaplama yöntemi de uygulanmıştır. Ölçme sonuçlarının geçerliklerinin incelenmesi amacıyla açılımlayıcı temel bileşenler analizleri işe koşulmuştur. Ölçme

araçlarının alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Dördüncü ve beşinci araştırma sorularının cevaplanması amacıyla, ölçme araçlarının uygulanması sonucunda elde edilen verilerin betimsel bulguları özetlenmiştir. Betimsel bulgular, ortalama, standart sapma ve frekans tabloları ile ortaya konmuştur.

Altıncı araştırma sorusunun cevaplanması amacıyla ölçülen değişkenler aralarındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ile irdelenmiştir.

Yedinci araştırma sorusunda bir sürekli bağımlı değişken, yedi sürekli bağımsız değişken bulunduğu için çoklu regresyon işe koşulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4. Nitel Bulgular

Bu bölümde nitel çözümlene süreci sonunda elde edilen bulgular ve yoruma yer verilmiş, içerik analizi sonunda ulaşılan temalar, araştırmanın alt problemleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. 1- 3 alt problemlere yanıt aranırken, öncelikle ilgili tema açıklanmış, temayı meydana getiren kodlar sıralanmış, her kod, görüşmeler, eş zamanlı aktarımlar, geriye dönük görüşmeler ve yapılan gözlem yoluyla elde edilen veri ile desteklenerek sunulmuştur. Sırasıyla, ileri yazma becerileri dersinde yüksek performans gösteren öğrencilerden elde edilen veri ve düşük performans gösteren öğrencilerden elde edilen veri aktarılmış, daha sonra iki grup arası karşılaştırmalar yapılarak ulaşılan bulgular çerçevesinde yorumlar sunulmuştur.

1. İleri yazma becerileri dersinde yüksek performans gösteren öğrenciler, bu derse yönelik çalışmalarını düzenlerken ve kompozisyon yazarken hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar?
2. İleri yazma becerileri dersinde düşük performans gösteren öğrenciler, bu derse yönelik çalışmalarını düzenlerken ve kompozisyon yazarken hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar?
3. Derste yüksek ve düşük performans gösteren öğrencilerin kullandıkları öz düzenleme süreç ve stratejileri arasında nasıl bir fark vardır?

4. 1. Motivasyonun Kaynağı

Görüşmeler yoluyla öğrencilerin bu derse yönelik yürüttükleri çalışmalar ve bu çalışmaların niteliği üzerinde etkili olduğu düşünülen motivasyon inançlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çerçevede öğrencilere, ileri yazma becerileri dersini ne

kadar ilgi çekici ve keyifli buldukları, bu dersi ne kadar öncelikli ve yararlı gördükleri, bu ders kapsamında yazma becerilerini geliştirmeyi ne kadar önemsedikleri ve tüm bunların nedenlerini anlamayı amaçlayan bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara alınan yanıtlar doğrultusunda öğrencileri güdüleyen faktörler, diğer bir anlatımla, yazma alanına ve bu derse yönelik çabaları üzerinde belirleyici olan motivasyon kaynakları “*yazma alanına dair tutum ve algılar*”, “*derse ve bilgilendirici yazma alanına dair tutum ve algılar*” ve “*diğer kaynaklar*” olmak üzere üç başlık altında değerlendirilmiştir.

Yazmaya Dair Tutum ve Algılar

Görüşmeler sırasında katılımcıların yazma etkinliğine karşı tutumlarını anlamaya yönelik bazı sorular sorulmuş, alınan yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır.

YPG Öğrencileri

YPG öğrencilerinin tümü, kendi duruş ve tavırlarını ortaya koymada bir araç olarak gördükleri yazma etkinliğini ilgi çekici ve cazip bulduklarını belirtmiş, kişisel gelişimin ve yazma yoluyla kendilerini ifade edebilmenin yarattığı keyif duygusuna işaret etmişlerdir. Yabancı dilde yazmaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip olan öğrenciler, etkili ifadenin önemine inandıklarını belirterek, dili kullanabilmede bir araç olması nedeniyle yazma becerilerini geliştirebilmenin öncelikleri arasında olduğunu söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise, konuşma ile kıyaslandığında kendilerini daha kolay ifade edebildiklerine inandıkları yazma yoluyla deşarj olabildiklerini dile getirmişlerdir:

Benim ilgimi çekiyor çünkü, ben yazmayı seviyorum bana göre yazma konuşmaktan çok duyguları en güzel ifade etme yolu çünkü yazarken düşünebiliyorsunuz, konuşurken o kadar düşünme sürecinin olduğunu sanmıyorum düşünüyorsunuz ve yazdığınız tüm cümleler kullandığınız tüm kalıplar aklınızdan geçenlerin tümünü yansıtır, hani onu unuttu, bunu unuttum olmuyor, konuşurken belki unutabiliyorsunuz ama yazmak bana çok cazip geliyor çünkü duyguları en iyi ifade edebilme yolu olduğu için seviyorum yani writing'i (**Görüşme-İ**)

...bir insanın kendini ifade edebilmesi en güzel yazarak oluyor, hani tamam konuşuyorsun ama söz uçar yazı kalır diye de bir şey var biliyoruz ki, yani hani düşünme payı oluyor en azından orada fikirlerimizi ifade edebiliyoruz bazen işte deşarj yöntemi gibi oluyor yani yazıyoruz içimizdekileri (**Görüşme-G**)

YPG öğrencilerinin, yazmaya karşı olumlu duyguları ve başarı hissi arasında bir ilişki kurmuş olmaları ayrıca dikkat çekmektedir. Bu gruptaki 6 öğrenciden 4ü, kendilerini alanda yeterli ve başarılı görmeleri nedeniyle etkinlikten keyif aldıklarını belirtmiştir:

Yani bu sonuçlardan dolayı evet...çünkü zevk almamam için bir şeyim yok yani çok güzel başarı geliyor çünkü hem keyif alıyorum hem başarı geliyor hem çok güzel ifade

ediyorsunuz hem memnun kalıyorum şey ifadelerimden hem ben kendimin geliştiğini görüyorum... **(Görüşme-R)**

... bir şey yazıp ortaya çıkardığım zaman güzel oldu dediğim zaman keyif alıyorum... **(Görüşme-S)**

Yüksek hedefleri olduğu gözlenen YPG öğrencilerinden biri ise, başarı algısı ile ilgi duyma arasındaki ilişkiye işaret ederek, kendini yazma alanında yeteri kadar iyi bulmadığı için yazmaya karşı ilgisinde bir azalma olduğunu belirtmiştir:

ben şimdi çok güzel cümleler kurmak istiyorum, çok güzel kelimeler kullanmak istiyorum, yazdığım yazıları okuyorum böyle çok basit geliyor bana sanki lisedeymişim gibi cümleler kuruyorum ve bu ne böyle diyorum, ne biçim edebiyat öğrencisinin cümlelerin bir şeye benzemiyor. Yani bu alanda kendimi yetkin hissetmeyince ilgim de olmuyor, mesela a bak sen bu işi yapıyorsun ne güzel yazmışın deyince insanın daha bir ilgisini çekiyor. **(Görüşme-F)**

Derste başarılı olmasına karşın, kendi için belirlemiş olduğu hedeflere ulaşamadığını düşünen bu öğrencinin, kendini bu alanda yetkin hissetmediği için yazmaktan keyif alamadığı yönündeki ifadesi ve yazma alanında başarılı olduklarına inandıkları için yazmaktan zevk aldıklarını belirten öğrencilerin söylemleri, başarı hissi ve etkinlikten keyif alma veya ilgi duyma arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Son olarak, bir öğrencinin yazmaktan keyif aldığı ve yazma yoluyla olumsuz duygu ve düşüncelerden uzaklaşabildiği, diğer bir anlatımla, yazma etkinliğinin kendini güdülediğini söylemesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

...üzüntüyü bastırabilirim çünkü yazmaktan keyif alıyorum. Yani aslında üzüntülerimi yazmayla bastırdım çünkü o zaman keyif alıyorum. Bastırmak değil de onları bir tarafa, ondan uzaklaşabiliyorum aslında çünkü o bir düşünce, ben oraya giriyorum ve orda her şey dışarıda kalıyor **(Görüşme-R)**

DPG Öğrencileri

Yazmaya karşı olumlu bir tutum sergileyen YPG öğrencilerinin aksine, DPG öğrencilerinden 5i, yazma etkinliğini sevmediklerini, diğer bir deyişle “zevksiz ve sıkıcı” bulduklarını belirtmişlerdir. Hatta, bu gruptaki 6 öğrenciden 4ünün bu dersi ilgisi çekici bulmamanın yanı sıra anlamlı ve önemli bulmadıkları, bu nedenle de derse çalışmadıkları yönündeki ifadelerine rastlanmıştır. Bu gruptaki diğer 2 öğrenci ise yazmayı “önemli ve yararlı” bulmaları nedeniyle bu beceriyi edinmek istediklerini, ancak yine de bu etkinliği “ilgi çekici ve keyif verici” bulmadıklarını belirtmişlerdir:

Çalışmıyor olmamın nedeni ilgimi çekmemesi, bir de ilgimi başka şeylerin çekmesi **(Görüşme-A)**

İlgimi çekmiyor ama hani bana ilerde gerekli olduğunu düşündüğüm için öğrenmek

istiyorum, normalde ilgimi çekmiyor aslında... (Görüşme-Da)

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinin 4'ü dinleme ve konuşma becerileri edinmeyi yazma becerilerine oranla daha öncelikli bulduklarını, 2 öğrenci ise, mesleki gereksinimlere vurgu yaparak, ilerde öğretmen oldukları zaman konuşma ve dinleme becerilerine daha çok ihtiyaç duyacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir:

...ya listening yapacağız çocukları dinleyeceğiz, ya speaking ile onlarla konuşacağız, bir şekilde communication önemli olacak yani ve ben buna inanıyorum illaki çocuklara böyle yaz, yaz, yaz, ödev, ödev, ödev, hani biz şu an gördüğümüz için o yüzden hani böyle çok şey olmuyor yani reading ve writingdense listening ve speaking daha önemli geliyor bence... (Görüşme-E)

Başarılı akranları gibi DPG öğrencileri, yazma etkinliğinden zevk alma ile başarı algısı arasında bir bağlantı kurarak, kendilerini bu alanda başarılı hissetmedikleri için yazmaktan keyif almadıklarını dile getirmişlerdir:

...iyi yazamadığım için keyif alamıyorum, belki iyi yazsam keyif de alırdım ama iyi yazamadığımdan dolayı da keyif almıyorum yani... (Görüşme-Da)

Derse ve Bilgilendirici Yazma Alanına Dair Tutum ve Algılar

Görüşmeler sırasında, öğrencilerin ileri yazma becerileri dersine yönelik tutumlarını ortaya koymayı amaçlan sorulara verilen yanıtlar, iki grup öğrenci arasında önemli farklılıklar olduğuna işaret etmiştir.

YPG Öğrencileri

Biri hariç, YPG öğrencilerinin tümü, yazma dersine ilişkin olumlu algılara sahip olduklarını, dersi ilgi çekici ve anlamlı bulduklarını, ayrıca yararına inandıklarını dile getirmişlerdir. Dersin gerekliliğini ve yararını farklı açılardan değerlendiren öğrenciler, öncelikle bölümlerine atıfta bulunarak, yazma alanında gelişmenin önemine inandıklarını belirtmişlerdir:

Bence çok önemli çünkü ben sonuçta dışarıdaki bir insan değilim burada hani mühendislik de okumuyorum hadi onlar yapmasa hoş görülebilir ama ben İngilizce okuyorum artı edebiyat okuyorum benim çok yeterli olmam gerektiğini düşünüyorum bu konuda. Çünkü bir yazımı okuduğu zaman evet bu bölümden mezun, çünkü farklı bir başka birinin yazabildiğinden farklı demeleri lazım. Bu önemli benim için bunu başarabilmek benim için önemli (Görüşme-F)

Bu gruptaki öğrencilerin tümü, dil öğrencisi olduklarını, diğer beceriler gibi yazma becerilerini de geliştirme gereği duyduklarını, bu nedenle de derse önem verdiklerini söylemişlerdir. Ancak gruptaki 4 öğrenci, bu dersin kişisel ve profesyonel gelişim açısından kendilerine katkı sağladığını, derste öğrendiklerinin kendilerini yazılı dilde

ifade etmelerine yardımcı olduğu, bu nedenle de dersi ilgi çekici ve yararlı bulduklarını belirtmiştir. Diğer bir anlatımla, bu öğrenciler, yazma alanındaki gelişimlerine katkı getirdiğine inandıkları için bu dersi yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir:

Çok güzel...çok, bu ders çok ilgimi çekiyor çünkü yazma veya bir şeyle ifade etme en çok sevdiğim şey çünkü her yerde yarıyor işime çünkü kendini tam olarak ifade etmek için istediğim şeylerden biri o yüzden bu dersi çok seviyorum yardımcı oluyor tam olarak yol gösteriyor bu bana nasıl yazabilirim nasıl bunu ifade edebilirim en güzel şekilde yani yeri geliyor çok anlatmak istediğin sözcüklerin arkasına gizleniyor ve bunu sağlıyor bu ders **(Görüşme-R)**

Özellikle paragraf yazma çok önemliydi bu konuda çünkü düşüncelerimi toplu bir şekilde tek paragrafta bir bütün halinde ifade etmeye ihtiyacım vardı. Bunu yapmak için bu derse ihtiyacım vardı onun için o yüzden ilgimi çekiyor, yani ben bunu anlatmak her yerde lazım **(Görüşme-I)**

Kişisel veya profesyonel gelişim için bir araç olarak görmenin yanı sıra, YPG öğrencileri, yazma dersinin pratikteki yararına da dikkat çekmişlerdir. Bazı öğrenciler bu derste öğrendiklerinin, akademik, iş ve sosyal yaşamda gerekli olacağını belirtirken, diğerleri yazma dersinde öğrendiklerinin diğer derslere katkı sağladığını, özellikle metinleri daha rahat anlayabilme veya sınavlarda açık uçlu soruları cevaplandırma ve ödevleri hazırlama sürecinde derste öğrendiklerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir:

...çünkü bu dersin diğer derslere de katkısı oluyor. Burada yazma becerilerimi geliştirdiğimde edebiyat dersinde metinleri daha iyi inceleyebiliyorum, daha iyi analiz edebiliyorum **(Görüşme-D)**

... akademik anlamda bir şey yapmak istersem ilerde essay türü şeyler yazmam gerekecek, o zaman çok işe yarayacağını düşünüyorum bir de zaten bölümde sürekli olarak ödev yazacağımız zaman öyle kafadan ödev yazmıyoruz hep essay tarzı yazmamız gerekiyor. Bu şekilde de işime yarayacağını düşünüyorum ... **(Görüşme-G)**

...bence yazmak da önemli çünkü akademik kariyer falan da düşünüyorsak eğer bence çok önemli...**(Görüşme-S)**

Bu gruptaki öğrenciler, profesyonel gelişim, kişisel gelişim ve pratik nedenler öne sürerek bu dersi yararlı bulduklarını belirtmiş, ancak birinin, kişisel gelişim arzusu ve pratik yarar arasında bir ayırım yapması dikkat çekmiştir. Bu öğrenci, dersin kişisel gelişime getireceği katkının, pratik anlamda sağlayacağı yararların önünde tutulması gerektiğini, çünkü kişisel gelişimin zaten beraberinde diğer yararları getireceğini düşündüğünü ifade etmiştir:

... bu işte yarar, şu işte yaramaz gibi bir şey söylemek bir lüks benim için.. yani burada her şekilde olacaktır yani...dil öğrencisi olduğum için bana her yerde her derste kullanmak zorundayım ve bu orda bir yarayacak ve bunun ötesinde sürekli kendimi geliştirdiğimi, beni geliştiriyor ve zevk aldığım için gerekli olduğuna çok inanıyorum. Bu ikinci bence planda yani, bunun önceliği ikinci planda, çünkü zaten yarayacağını biliyorum bu bir yerde duruyor, ama öncelikle ben geliyorum ve ben bunu kendi düşüncelerimi toplayacağım ve çok iyi ifade edebileceğim, bu olacak çünkü diğerinin olacağını biliyorum, işime ilerde yarayacağını biliyorum **(Görüşme-R)**

Kişisel gelişimi, bu beceriye sahip olmanın sağlayacağı pratik yararın önünde tuttuğunu belirten bu öğrenci, iç ve dış motivasyon arasındaki farka vurgu yapmıştır. Aynı öğrenci, yazma dersinde öğrendiklerinden yola çıkarak, ifade tarzını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisi edindiğini belirtmiş, bu kazanımlarının genel olarak hem yazılı hem sözlü ifade gücünü olumlu etkilediğine değinmiştir:

Mektup yazıyorum, sonra iş alanında hem bir bütünlük hem de düzgün bir ifade gerekiyor. Sorunları anlatırken bile yani şu an mesela konuşurken bile fikirlerimi düzenlemem gerekiyordu. Söylediklerimi görebilmem için de yazma dersine ihtiyacım vardı. Onları, en çok düşüncelerimi orda benden dışarıda ve bağımsız bir şekilde bütünlüğünü görebiliyordum bu yüzden de yazma çok önemliydi bence **(Görüşme-R)**

Başarılı gruptaki diğer 5 öğrenciden farklı olarak bir öğrenci, yazma etkinliğinden keyif almakla birlikte, derse yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu dile getirmiştir. Etkinlikten keyif aldığını ve dersi öncelikli ve yararlı bulduğunu belirtmekle birlikte, bilgilendirici yazma görevlerinin gerektirdiği kuralların bu derse karşı tutumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ancak sesli düşünme uygulamaları sırasında bu öğrencinin, gereksiz bulmasına karşın retorik normları ve bilgilendirici yazma görevlerinin gerektirdiği kuralları içselleştirmiş olduğu gözlenmiştir:

... yani bir şeyi ders olarak gördüğüm zaman pek sevmiyorum. Hani kurallara göre yaptığımız zaman pek sevmiyorum hocam. Ben yazmayı çok seviyorum. Yazma dersinden hocam açıkçası pek keyif almıyorum. Mesela şu konuyla ilgili yazın şeklinde direktme dayatma olduğu zaman ben pek keyif almıyorum **(Görüşme-F)**

DPG Öğrencileri

Başarılı akranlarından farklı olarak, YPG öğrencilerinin tümünün derse yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu dikkat çekmiştir. Dersi ilgi çekici bulmamalarına karşın bazı öğrenciler, yazma becerisini dil yeterliğinin bir ölçütü olarak algıladıkları için dersi gerekli bulduklarını, diğerleri sıkıcı ve anlamsız bulduklarını, diğer derslere kıyasla öncelikli bulmadıklarını ifade etmişlerdir:

...benim için bir reading dersi daha önemli çünkü benim için İngilizce'de vocabulary dediğimiz şey daha önemli, çünkü benim için İngilizce de vocabulary dediğimiz şey benim için biraz daha writingden önce geliyor. Yada speaking writing'den çok daha önde geliyor. O yüzden bu ders benim için biraz daha az önemli ama bu derse yönelik pek bir kasıntım yok yani bir essay yazmayı öğrensem, de öğrenmesem de pek bir şey değişmez yani yararlı bir şey değil benim için diye de geçiyor kafamdan. Bir de ders 8:40da hocam nasıl uyanalım hocam? **(Görüşme-A)**

...writing dersini tamam ... ama çok da hani bir ilgim yok, cazibesi pek yok aslında ama çok gerekli olduğuna inanıyorum çünkü writing'i yaparken bir kere şu ana kadar öğrendiğin gramer kurallarını orada gösteriyorsun. Ne kadar dikkatli aslında dikkatini de ölçüyor çünkü yazmaya kaptırdığın anda mesela çoğul ile "s'i" kullanabiliyorsun, gramer hataları olabiliyor bunda da çok iyi bir ölçek olarak görüyorum ben writing'i. Ama mesela writing mi speaking mi dersiniz mesela ben speaking'i tercih ederim ... **(Görüşme-E)**

Dersi keyifli ve anlamlı bulmadıklarını söylemenin yanı sıra, DPG öğrencilerinin, yazma dersine ilişkin tutumlarını aktarırken başarı algılarına atıfta buldukları gözlenmiştir. Başarılı akranları gibi bu gruptaki öğrenciler de, başarı algısı ve keyif alma arasındaki ilişkiye işaret ederek, kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle dersten keyif alamadıkları ve ilgi çekici bulmadıklarını ifade etmişlerdir:

İlgimi çekmiyor, yok çekmiyor çünkü, birincisi mesela ilgimi çekmiyor dediğim şu, hoca mesela bir şey yazın diyor, ben yazamıyorum, aklıma bir şey gelmiyor, arkadaşlarımın yazılarını okuyorum, döktürmüş şiir gibi yazmış, benimkilere bakıyorum çok sade, "I come, I go" böyle küçük cümleler, yani basit oluyor ama arada bir böyle kompleks güzel bir cümle oluşturunca da ondan mutluluk duyuyorum yani ...yani işte diyorum ye yapabildiğim oranda keyif alıyorum **(Görüşme-A)**

Bu gruptaki öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumları ile bağlantılı olarak bilgilendirici yazma görevlerinin gerektirdiği retorik norm ve kurallara ilişkin olumsuz algıları da dikkat çekmektedir. 6 öğrencinin 5i bilgilendirici yazma alanına ilişkin ölçütleri ve kuralları anlamlı ve işlevsel bulmadıklarını belirtmişler, dahası yapay bulduklarını, doğru ifadenin ve başarının bir ölçütü olarak görmediklerini söylemişlerdir:

...writing'in gerekli olduğunu düşünürüm ama bu tekniklerin çok da gerekli olmadığını düşünürüm mesela, o yüzden hani uğraşmam onunla mesela o yüzden teknikleri öğrenmek için bir çaba sarf etmem **(Görüşme-P)**

Yani hani, bazen bana şey geliyor bu kurallar, yazma kuralları tamamen öğrencileri uğraştırmak için çıkarılmış işte sınavda soru olsun diye sorulmuş diye çıkarılmış şeyler gibi geliyor. Çok yapay da geliyor bunlar bana ben sonuçta dili bir iletişim aracı olarak görüyorum ve insanlar birbirlerini anlıyorsa ve birbirleriyle iletişim sağlıyorsa sorun yoktur benim için...yani bu işte major support, minor support, bu işte biraz sanatsal yöne kayıyor, ...işlevsellikten ziyade sanata yönelik bir şey oluyor... **(Görüşme-A)**

Söz konusu kuralları işlevsel bulmadıkları yönündeki ifadeleri, öğrencilerin ölçütlerinin amacını kavrayamadıklarını düşündürmüştür. Ayrıca bazı öğrenciler, kuralları kısıtlayıcı bulduklarını, bu kuralların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerine engel olduğunu söylemiş, dersten keyif almamalarının nedenini buna bağlamışlardır:

Mesela işte şu şekilde girilmez, şöyle başlamaz cümle...essay'e şu şekilde başlanmaz, ben o an bir yazı oluşturacaksam aklıma ilk gelen şey ile başlarım ve sonra ona göre şekillendiririm, hani benim kendi yazma tekniğim bu ve bu teknikler falan biraz şey geliyor bana hani sınırlandırıyor gibi ve engelliyor, hani asıl yazmak istediklerimden uzaklaşıyorum hani yazamıyorum o şekilde çünkü birtakım tekniklere aykırı, yani ters düşüyor bu seferde istediğim gibi bir şey oluşturamıyorum hani **(Görüşme-P)**

...ama bize dendi ki thesis statement introduction paragrafın son cümlesinde olmalı burada daha iyi olur, ama belki ben başka yere koymak istiyorum ama hoca bu şekilde istiyor, bunu bildiğim için de öyle yazmak zorunda hissediyorum ama aslında ben kendi sistemime göre yazmak istiyorum. O yüzden de yazma eğlenceli hale gelmiyor. Normalde zevkli bir şey ama hani kalıp dediğin mesela cause effect'de de biraz daha farklılık kattığın zaman ben daha güzel şeyler çıkaracağım ya da o şekilde yazmak istiyorum onu, yani biraz özgürlük verilmesi lazım

(Görüşme-Na)

Diğer Kaynaklar

Öğrencileri çalışma konusunda güdüleyen faktörleri ortaya koymaya yönelik soruların sorularına alınan yanıtlar, bu iki grup arasında motivasyonun kaynağına ilişkin farkların yanı sıra bazı benzerliklerin bulunduğunu ortaya koymuş; öğretmen, yazma konusu ve sınıf ortamının motivasyon üzerinde etkili olduğu her iki grup tarafından da belirtilmiştir:

YPG Öğrencileri

Yazma alanına ve ileri yazma becerileri dersine karşı tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan sorulara verilen yanıtlar, YPG öğrencilerinin büyük ölçüde iç motivasyon ve içselleştirilmiş dış motivasyon unsurlarıyla güdülendiklerini ortaya koymuştur. Ancak bu derse yönelik çabaların sürdürülmesinde kişisel gelişim arzusu, dersi yararlı ve keyifli bulmanın yanı sıra, bazı farklı faktörlerin etkili olduğu gözlenmiştir. Örneğin bu gruptaki öğrenciler, başarılı olma veya başarıyı sürdürebilme isteğinin de bu derse yönelik çalışmalarını sürdürmede belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, başarı duygusunun başlı başına bir motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymuştur. Diğer bir anlatımla, elde edilmiş olan başarının korunması yönündeki isteğinin yanı sıra, başarılı hisseden öğrenciler, daha iyisini yapmak ve kendilerini aşmak için de çaba sarf ettiklerini dile getirmiştir:

... çünkü dışarıdaki insanlar da sizi tanıyor bir süre sonra ve işte F diyince sen yaparsın sen çalışmasan da yaparsın ... insanların kafalarında bir F şeması oluşmuş, yani o çalışmasa da yapan bir insandır şeması oluşmuş. Tabi bu karizmayı çizdirmek istemiyorsunuz hocam. Yani, istiyorsunuz bunun devam etmesini istiyorsunuz sonuçta insanız biz de başarı, sosyal bir statü elde etmek bir ihtiyaç en üst seviyede bir ihtiyaç üstelik de böyle bir şeyi kaybetmek tabi ki istemem... **(Görüşme-F)**

Bir dahakine daha iyi yapmaya çalışırım hep. Yani başarılı olduysan daha da iyi yapmak için uğraşırım. O beni mutlu eder başarı ...yani başardıkça daha çok çalışırım ben **(Görüşme-Du)**

YPG öğrencilerinin neredeyse tümü, sorumluluk duygusu ve çalışma alışkanlığının çabalarını sürdürmede önemli bir motivasyon unsuru olduğunu dile getirmişlerdir. Eğitim yaşamları boyunca çalışmaya alışmış oldukları ve çalışmadıkları zaman huzursuz hissettiklerini belirten bu öğrencilerin, bu tür bir sorumluluk duygusunun altında yatan nedenleri çok net ifade edemedikleri ancak "alışkanlıkla" veya "zorunda olduklarını düşünerek" çalışmayı sürdürdüklerini belirtmeleri dikkat çekici bulunmuştur:

... alışkanlık da olabilir, bilmiyorum başarılı olmak benim için çok önemli, bu yüzden belki bu kadar önem veriyorum, çalışıyorum. Çok alışkın olduğum için sürekli çalışıyorum. Gene de çalışıyorsunuz hocam dediğim gibi ben bırakmıyorum, bir

sorumluluk duygusu var. Mesela ben böyle yapamıyorum bugün moralim bozuk diye gidip yatamıyorum, yatarken bile şöyle kitap okurum yani, öyle birisiyim **(Görüşme-F)**

Sorumluluk bilinciyle zorluyorum sanırım...bir de zaten her zaman istediğimiz şeylere çalışmıyoruz... ama şey zaten 4.00 geçen seneydi bu sene iki tane BA'm var. Onlardan gerçi AA bekliyordum ama ben elimden geleni yaptığım için hiç önemli değil yani...CC de gelse bu düşüncedeyim yani. Hani, hep diyorum ki tamam bundan sonra CC alacağım ve kendimi yıpratmayacağım diyorum ama yani alışkanlık mı olmuş bilemiyorum... **(Görüşme-G)**

İç motivasyonun yanı sıra başarılı öğrencilerin dış motivasyon unsurlarıyla da güdülendiklerine işaret eden ifadelerine rastlanmıştır. Bu gruptaki 3 öğrenci, kabul görme ve takdir edilme isteğinin çabalarını sürdürmede önemli bir etken olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda özellikle öğretmenin önemli bir motivasyon unsuru olduğu üzerinde durulmuştur. Bazı öğrenciler öğretmene karşı mahcup olmak istemediklerini, bu nedenle de çalışmayı sürdürdüklerini belirtmişler, benzer şekilde öğretmenin takdirini kazanmanın çabalarını sürdürmedeki nedenlerden biri olduğunu söyleyen öğrencilere rastlanmıştır:

...öğretmen bence çok önemli bir motivasyon yani şunu da düşünürüm ben bunu yapmadığım zaman açıkçası hocam ne düşünür ... yani öğretmen de önemli benim için yani açıkçası ben bu derste o şekilde motive olmuştum diyebilirim **(Görüşme-S)**

Bu gruptaki bazı öğrenciler öğretmen ve sınıf ortamının yanı sıra yazma konusunun da önemli bir motivasyon kaynağı olduğu belirtilmiştir. Yazmaktan keyif alan, ileri yazma becerileri dersini yararlı bulduğunu söyleyen ve yazma etkinliğini başlı başına bir motivasyon kaynağı olarak gören bir öğrenci, yazma konusunun motivasyon ve performansı üzerindeki etkilerini şu şekilde açıklamıştır:

...konu ile ilgili artık yazamayacağımı düşündüm mesela çünkü verilen konu o kadar kötü olamazdı yani nüfus artışıyla ilgili insanların kısırlaştırılıp kısırlaştırılmaması ile ilgili bir konu...böyle bir konuda ne yazmam ...yani beni aşıyor...bilgin yani ne kadar zor...yani ne kadar çok okursam okuyayım yazacaklarım bir veya iki paragrafı geçmeyecektir ve ben bununla ilgili bir kompozisyon çıkaramam, yeterli bir bilgim yok, bunu düşündüğüm zaman bile bunu destekleyecek kadar şey de yok ve bu... çok canımı sıkıyor bunlar...**(Görüşme-R)**

DPG Öğrencileri

Yazma alanı ve ileri yazma becerileri dersine yönelik olumsuz tutumlara sahip olan bu gruptaki öğrenciler kaygısı, ders geççe, başarılı görünme veya rekabet ortamında başarısız görünmek istememe gibi dış motivasyon unsurlarıyla güdülendiklerini ifade etmişlerdir. 6 öğrencinin 4ü, onları çalışma konusunda teşvik eden en önemli unsurun not kaygısı olduğunu belirtmiştir:

Yok, sadece beni motive eden işte ödevi zamanında yetiştirmek, not kaygısı, ya yarın sınav varsa ona yönelik bir motivasyon yani beni motive eden, güdüleyen şey o oluyor. Yoksa benim kendi içimdeki istek beni motive etmiyor. Yani çaba değil bir hedefe yönelik bir çaba falan yok sadece verilen ödev nedir işte bir yazı yazıyorsak

işte iki puan da bu, işte bazı belli başlı bazı işte puanlar vardır ya dersi geçmek için işte midterm bunlara yönelik, geçiştirme maksatlı çabalar var yoksa kişisel gelişim amaçlı yaptığım bir şey yok **(Görüşme-A)**

...sonra notu düşünürüm, ikinci öğretim olduğumuz için, yüksek lisans amaçladığım için, bunları düşünüyorum, bunlar, zaten ikinci kural not...**(Görüşme-Na)**

Not kaygısının yanı sıra, bu gruptaki öğrenciler, rekabet duygusunun da çalışma konusunda kendilerini güdülediklerini belirtmişlerdir. 3 öğrenci, özellikle sınıf arkadaşlarına karşı mahcup duruma düşmemek veya diğerlerinden başarısız görünmemek için çabalarını sürdürdüklerini ve nasıl bir görüntü verdiklerinin kendileri açısından önemli bir itici güç olduğunu söylemişlerdir:

hakikaten böyle sınıfta bir şey olduğu zaman nasıl diyeyim yüksek bir not olduğu zaman o zaman insan ister istemez motive oluyor çünkü o zaman herkes seksen doksan çekarken E yirmi dersin şey durumuna düşüyorsun yani ben niye böyle aldım diye hem de onlar gibi yüksek not almak istiyorsun, yani bu bayağı bir motive ediyor hocam o, yani sınıfın durumu, genel durumu çok motive diyor... **(Görüşme-E)**

Ben de bunu almalıyım, ben niye, ben hani mal mıyım, bu adam bu kadar not aldı da ben niye alamıyorum falan işte ben bu bölümde 3.20, 3.80 ortalama yapmak varken ben niye 2.80 yapayım, yada bu sınavdan 95 almak varken niye 70 alayım... **(Görüşme-A)**

Bu gruptaki öğrenciler de başarılı öğrenciler gibi öğretmen ve yazma konusunun motivasyon düzeyinde belirleyici olduğunu söylemişlerdir. Hatta öğrencilerden biri, öğretmene karşı mahcup olmamak için çalışmalarını sürdürdüğünü belirtmiştir:

Yani genelde hoca üzülmesin diye yapıyorum, üniversiteye geldikten sonra dedim ya amaçsız biri olmaya başladım. Yani hoca, karşıdaki insan mutlu olsun yeter yani o kadar da benim için sorun değil yani. Gerçekten ben o hocayı sevmeyen biri olsam yada o hocayla aramda böyle bir sorun olsa, gerçekten canı cehenneme, dersine bile gitmem ama hocayı seviyorsam, o hoca bu kadar uğraşiyor, bu kadar çaba sarf ediyor, beni arıyor, mail atıyor şey yapıyor, ona karşı mahcup olmamayı, yada bu kadar iyi bir insanı kırmayım mantığı var yani... **(Görüşme-A)**

...ben geçen sene writing dersini daha çok seviyordum Aslı hocanın hani İngiliz edebiyatı mezunu o da Hacettepe mezunu, bir de hani Canan hoca var onun da giyimini kuşamını hani böyle hani özeniyorum... **(Görüşme-Na)**

Son olarak bu gruptaki öğrencilerden 3ü, dil yetersizliğinin motivasyonu olumsuz etkileyen bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler kendilerini İngilizce'de istedikleri gibi ifade edemediklerini, motivasyonlarında düşüşe neden olan bu durum karşısında ise çözümsüz kaldıklarına işaret etmişlerdir.

Dil problemi olduğu için bazen o motivasyonu bulamıyoruz hani yazıyorsunuz ama çok Türkçe kokar. Hani o kalıp aynı Türkçe'dir hani onlarda yoktur sonuçta. Öyle bir durumda ne yaparsınız bilmiyorum yani motivasyonu başka şekilde hani konuyu değiştirebilirsiniz eğer konu daha farklı dikkatinizi çekebilecek bir konuya daha çok

bir üstüne düşersiniz daha çok yazmak istersiniz ama böyle bir problemde başka yapılacak bir şey görmüyorum ben yani motivasyonu böyle bir durumda ne düzeltebilir ki eğer problem varsa... **(Görüşme-E)**

Yorum

Öğrenme alanına veya etkinliğe atfedilen değer ve söz konusu bilgi veya beceriyi edinmeye ilişkin duyulan gereksinimin, öğrenenin çabaları üzerinde belirleyici olduğu kabul edilmekte, bu bağlamda etkinliğin ilgi çekici ve keyif verici olduğu inancına karşılık gelen “iç motivasyon” ve etkinliğin yararlı ve ödüllendirici olarak algılandığı durumlara karşılık gelen “dış motivasyon” arasında da bir ayırım yapılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000; Masgoret ve Gardner, 2003; Sansone ve Harackiewicz, 2000). Görüşmeler yoluyla elde edilen veri de YPG ve DPG öğrencilerinin bilgilendirici yazma alanına ve derse yönelik çabalarını şekillendiren nedenler arasındaki farkı ön plana çıkarmış, bu doğrultuda YPG öğrencilerinin tümü, kişisel gelişimlerine katkı sağladığına inandıkları yazma etkinliğinden keyif aldıklarını ve dersi ilgi çekici ve yararlı bulduklarını ifade etmiş, buna karşın DPG öğrencilerinin tümü, yazma etkinliğini sevmediklerini, biri dışında tümü ise dersi de sıkıcı ve hatta anlamsız bulduklarını söylemişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerden sadece 2si yazma etkinliğini sevmemelerine karşın, bu ders kapsamında öğrendiklerinden, ilerde iş yaşamında yararlanabileceklerini düşündüklerini, dolayısıyla da beceriyi edinmeyi istediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, yüksek bir iç motivasyonun yanı sıra dış motivasyona da sahip oldukları anlaşılan YPG öğrencilerinden farklı olarak, DPG öğrencilerinin, iyi notlar almak, rekabet duygusu veya becerinin ediniminin ilerde iyi bir iş bulmalarına katkı getireceği inancı gibi dış motivasyon unsurlarıyla güdülendikleri gözlenmektedir. Yüksek bir iç motivasyona sahip olmanın dil öğreniminde başarıya katkı getirdiğini destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Masgoret ve Gardner, 2003; Gardner, 1979, 1985, 2000; Gardner ve MacIntyre, 1991; Gardner, Tremblay ve Masgoret, 1999). İlgi çekici bulunan öğrenme etkinliklerinin etkin katılımı arttırdığı ve dolayısıyla kişisel gelişime yol açtığı şeklindeki görüş, dil öğreniminin yanı sıra eğitim psikolojisi alanında yaygın olarak benimsenmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bu araştırma kapsamında da, görüşmeler yoluyla elde edilen veri, söz konusu araştırma bulguları ile paralel olarak, YPG öğrencilerinin, DPG öğrencilerinden farklı olarak, kişisel gelişim arzusu gibi temel bir gereksinimi karşılaması nedeniyle, kendilerini başarılı gördükleri bu dersten ve yazma etkinliğinden keyif aldıklarını ortaya koymaktadır.

İç motivasyona sahip olan öğrencilerin, dış motivasyona sahip öğrencilere oranla daha etkili öğrenmeler gerçekleştirdiğini destekleyen pek çok araştırma bulgusu olmasına rağmen, bu iki yönelim arasındaki ayırımın çok net olamayabileceği, dış motivasyon unsurlarının da, alanda güçlü bir yeterlik sahibi olma isteği doğurabileceği ve dış motivasyonun içselleştirilmesi yoluyla, iç motivasyonun yol açacağı çaba ve adanmışlığın dış motivasyon unsurları ile de sağlanabileceği belirtilmektedir. Diğer bir anlatımla, iyi bir iş sahibi olabilmek gibi, dış motivasyon unsuru ile güdülenen bir öğrencinin, bu arzusunu gerçekleştirebilmek için bu alanda başarılı olması gerektiği yönünde bir inanç geliştirerek, dış motivasyonu içselleştirebileceği düşünülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, bu görüşü teyit eder nitelikte, YPG öğrencilerinin, yüksek bir iç motivasyona sahip olmanın yanı sıra, mesleklerinde başarılı olma veya bu alanda sivrime gibi kaygılar ile güdülendiklerini ve bu nedenle yazma becerilerini geliştirmeyi önemli gördüklerine işaret etmektedir. Ayrıca, bu gruptaki öğrencilerden birinin, dersi anlamlı ve gerekli bulmasına karşın dersten keyif almadığını söylemesi, iç motivasyonun, başarının bir ön koşulu olmayabileceğine işaret etmiş, kişisel gelişim arzusuna yol açması nedeniyle içselleştirilmiş dış motivasyonun da, çaba ve doğru çalışma alışkanlıkları gibi diğer değişkenler ile birlikte başarı ile ilişkilendirilebileceğini düşündürmüştür.

Öğrencilerin öz yeterlik algıları ve öğrenme görevine yükledikleri değer arasındaki ilişkilerin ortaya konmasına yönelik çalışmalar da yürütülmüş (Eccles, Adler ve Meece; 1984; Bandura, 1997; Mac Iver, 1991), bu doğrultuda, öğrencilerin zamanla kendilerini alanda daha yeterli hissetmeleri sonucunda öğrenme görevine ilişkin tutumlarında olumlu değişiklikler olabildiği ortaya konmuştur. Görüşmeler kapsamında her iki gruptaki öğrenciler de bu yöndeki bulguları destekleyecek şekilde, yazma alanından, kendini yeterli hissettikleri ölçüde keyif aldıklarını söylemişlerdir.

Daha etkili öğrenmelere yol açtığı düşünülen iç motivasyona ilişkin yürütülen çalışmalar, öğrenme özerkliği ve başarı algılarının, iç motivasyonun önkoşulu olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir anlatımla, öğrenme etkinliğinden keyif alabilmek için öğrenenin kendini alanda yeterli görmesi ve öğreniminin sorumluluğunu alabilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Benzer şekilde, dil öğreniminde, yüksek bir motivasyonun beraberinde başarıyı getirdiği yönündeki genel görüşünün aksine, son yıllarda yüksek bir başarı algısının yüksek motivasyona yol açtığı yönünde bazı görüşler ileri sürülmüştür (Spolsky, 2000). Bu araştırma kapsamında görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular da bu görüşü destekleyecek nitelikte, başarı hissinin

öğrencilerin motivasyonlarında bir artışa yol açtığı yönündedir. Bu doğrultuda başarılı gruptaki 4 öğrenci, bilgilendirici yazma alanında başarılı olduklarını düşündükleri için bu dersten keyif aldıklarını belirtirken, başarısız gruptaki 4 öğrenci, bu alanda yeterli olmadıklarını düşündükleri için dersten keyif almadıklarını, kendilerini başarılı hissetmeleri durumunda bu dersi sevebileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, görüşme bulguları başarı algıları, başarı ve motivasyon arasında kolay açıklanabilecek doğrusal bir ilişki olmadığını, aksinse bu yapılar arasında çift yönlü karmaşık bir ilişki olduğunu desteklemektedir.

İç motivasyon, öz düzenleyici öğrenmelere yol açan üst biliş ve bilişsel strateji kullanımında belirleyici olduğu düşünülen motivasyon inançları arasında yer almakta (Zimmerman, 2000:17-18; Deci ve Ryan, 2000; Meece, 1994:33-35), öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin tanımlanmasında, diğer özelliklerin yanı sıra iç motivasyona da vurgu yapıldığı gözlenmektedir (Zimmerman, 2000: 13; Boekearts, Pintrich ve Zeidner, 2000:1). Öz düzenleme kapsamında yürütülmüş olan araştırmalar, iç motivasyon yapısını daha çok öz yeterlik ve öğrenme hedefleri ile ilişkili olarak ele almış ve belli bir öğrenme alanına ilişkin yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olan ve ustalık (öğrenme) hedefleri belirleyen başarılı öğrencilerin, aynı zamanda öğrenme etkinliğini ilgi çekici ve keyif verici bulduklarına işaret etmiştir. Bu araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler yoluyla elde edilen veri de bu doğrultuda, başarı hissi ve iç motivasyon arasındaki ilişkiye işaret ederek, bilgilendirici yazma alanında yüksek bir öz yeterlik inancına sahip olan öğrencilerin dersten ve yazma etkinliğinden keyif aldıklarına, öte yandan kendilerini bu alanda yeterli hissetmeyen öğrencilerin ise dersi ve etkinliği sevmediklerini ortaya koymuştur.

Son olarak her iki gruptaki öğrenciler de durumdan kaynaklı motivasyon kaynaklarına işaret ederek öğretmenin, sınıf ortamının ve yazma konusunun motivasyonları üzerindeki etkilerine değinmişlerdir. Son dönem motivasyon kuramları bireyden ve durumdan kaynaklı motivasyon arasındaki farka vurgu yaparak, daha sabit olan bireyden kaynaklı motivasyonun yanı sıra, öğrenme etkinliği, öğrenme görevi veya ortamdaki kaynaklı faktörlerin öğrencilerin duyuşsal durum ve çabaları üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Schiefele, 1999; Hidi ve Harackiewicz, 2001). Özellikle öğretmenin kişilik özellikleri, sınıf yönetimi konusundaki yaklaşımı, motivasyonu ve alandaki yeterliği gibi pek çok faktörün ve sınıf işi etkileşim örüntülerinin, öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve derse yönelik çaba miktarı üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Dörnyei, 2001:35-37). Bu görüşleri teyit eder

nitelikte, görüşmeler sırasında her iki gruptan öğrenciler, öğretmeni önemli bir motivasyon kaynağı olarak göstermiş, öğretmenin kendileri hakkındaki düşüncelerini önemsediklerini ve öğretmene karşı mahcup duruma düşmemek için bu derse yönelik çabalarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenin yanı sıra, bilgilendirici yazma alanında etkili olan diğer bir durumsal motivasyon kaynağı olarak yazma konusu gösterilmiş, yine her iki gruptaki öğrenciler konunun güçlük derecesi ve anlamlılığına ilişkin algılarının veya konuya atfettikleri değerlerin motivasyonları üzerinde belirleyici olduğuna işaret etmişlerdir. İlgi çekici bulmadıkları veya konu hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını düşündükleri yazma konuları karşısında içerik üretmede zorlandıklarını, bu durumun ise motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Beklenti-değer odaklı motivasyon kuramları, öğrenme görevine atfedilen değer ve öğrenme görevinin üstlenilmesi sonucunda ne ölçüde başarılı olunabileceğine ilişkin beklentilerin, başarı, çaba ve süreçte yapılan seçimler üzerinde doğrudan etkili olduğuna, beklentiler ve değer algılarının ise öğrenenin hedefleri, öz yeterlik algıları ve öğrenme görevinin güçlüğü gibi öğrenme görevi odaklı bazı inanç sistemleriyle şekillendiğine işaret etmektedir (Wigfield ve Eccles, 2002; Eccles ve arkadaşları, 1983). Öğrencilerin motivasyonunun kaynağına ilişkin yaptıkları açıklamalar, öğrenme görevine verdikleri değer ve kendilerini başarılı gördükleri ölçüde yazmadan keyif aldıklarına işaret etmekte ve bu yönüyle beklenti-değer kuramlarını desteklemektedir.

4. 1. b. Hedef Eğilimleri

Görüşmeler sırasında, öğrencilere dönem sonunda bu ders ile ilgili olarak neler başarmış olmayı hedefledikleri yönündeki bir soru yöneltilmiş ve bu soruya alınan yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır.

YPG Öğrencileri

YPG öğrencileri, derse ve kişisel gelişime yönelik bireysel hedefler belirlediklerini belirtmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler, hem bireysel hedefleri hem de ders kapsamında belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda farklı kompozisyon çeşitlerini öğrenebilmeyi, akademik yazma kriterlerine uygun olarak referans kitaplarında karşılaştıkları kompozisyonla benzer kompozisyonlar yazabilmeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir:

Yani essay konusunda bizim writing dersimizde her çeşit essay'i yazabilmiş olmayı yada en azından yazabilecek düzeye gelmeyi hedefliyorum... **(Görüşme-S)**

Bir örnek mesela kompozisyonlar okuyoruz bu çok güzel olmuş ama bizim kompozisyonumuza baktığımızda daha dar çerçeveli, mesela kısa, yada hep belli kelimeler kullanılmış, bunları geliştirebilirim hedeflerime ulaşmış olurum **(Görüşme-D)**

Bireysel hedeflerine ulaştığı zaman başarılı olacağını düşündüğünü belirten bir öğrenci ise performansını değerlendirmede notlardansa bu ölçütleri temele aldığını belirtmiştir. Kişisel gelişime yönelik hedefleri olan bu öğrenci, süreçteki gelişimini de göz önünde bulundurarak hedeflerine ne ölçüde ulaşabildiğini değerlendirebildiğini ifade etmiştir:

...tamam not belirleyici ama çok da değil o alanda kendim başarılı olmanın ... diyorum ya hani kendimi tatmin etmek, hani notu tatmin etmek değil de , notu tutturmak değil de kendi ölçütlerimi tutturmak önemli ... ilk gün hoca bize bir paragraf yazdırmıştı ve sene sonunda yazdığınız paragrafları gördüğünüzde aradaki farkın ne kadar açıldığını, ne kadar geliştiğinizi göreceksiniz demişti, bu farkı gerçekten hissedebildim, farkı görebildim **(Görüşme-G)**

Bu gruptaki öğrenciler, dersin hedefleri doğrultusunda, kendilerini yazılı dilde etkili ifade edebilmeyi, farklı kompozisyon türlerini öğrenebilmeyi, ana dili İngilizce olanlar veya ders kitaplarında karşılaştıkları modellerdeki gibi kompozisyonlar yazabilmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerden bazılarının, derste en yüksek notları almalarına rağmen kendilerini bu alanda yeterli görmediklerini söylemiş olmaları, dersin hedefleri dışında, yüksek bireysel hedefler belirledikleri izlenimini yaratmıştır. Derse yönelik hedeflerinin ne olduğu yönündeki soruya, düşük performans grubundaki öğrenciler ile kıyaslandığında, çok açık ve ayrıntılı yanıtlar verdikleri gözlenen bu öğrenciler, sözcük-yapı zenginliği sağlayarak kompozisyonlarının etkililiğini arttırmaya yönelik daha spesifik ve yakınsal hedefler de belirlediklerini ifade etmişlerdir:

...yazdıklarımın yani mümkün olduğunca bir native speaker'ın ki gibi olmasına çalışırım **(Görüşme-İ)**

Kelime bilgisini arttırmak, çünkü kelime olmadan tabi ki de konuşulamaz ve yazılamaz da daha fazla konular hakkında belki, çünkü konular hakkında bilgi edinmeden yazıda hani çok anlatılabilecek bir şey olmuyor. Daha teknikleri kafamda oturtacağım... **(Görüşme-S)**

DPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrenciler arasında kişisel gelişime yönelik hedefler belirleyen öğrenciler olduğu gözlenmişse de, bu ders için net ve belirgin hedefler ortaya koyamadıkları, belirlemiş oldukları hedefleri açıklamada “kendimi daha iyi ifade edebilmek”, “daha düzgün yazabilmek” veya “yazdıklarımı profesyonel kalıba sokmak” gibi daha genel terimlerden yola çıktıkları dikkat çekmiştir:

...ondan sonra bir kalıp oluyor karşımda mesela ben istediğimi söyleyemiyorum, tamam mı böyle karışık cümleler yapmayı seviyorum ben böyle, ondan sonra bunu da yapamıyorum falan diyince bir tek onu hedeflemiştim ben, yani kendimi iyi ifade etmek istiyorum ben bu derste demiştim **(Görüşme-E)**

İşte dediğim gibi daha akıcı bir şekilde yazmayı, bir de ben ee, konuşmamda da öyle Türkçe düşünürüm, İngilizce'ye çeviririm kafamda konuşma ve yazmada, hani, daha çok İngilizce düşünmek istiyorum, hani İngilizce düşündüğüm zaman kompozisyonda daha iyi yazabileceğime inanıyorum. Ve karşımdakine istediğimi aktarabildiğimde... **(Görüşme-Da)**

Bu gruptaki öğrencilerden biri ise kişisel gelişim adına herhangi bir kaygı taşımadığını, mecbur olduğu için derse devam ettiğini ve bu derse yönelik sınıf geçmek ve bursunun devamlılığını sağlamak gibi daha yararlı hedefleri olduğunu belirtmiştir. Bu derse veya kişisel gelişime yönelik herhangi bir hedefi ve çabası olmadığını söyleyen bu öğrenci, dersten geçebilmek, bursunu sürdürebilmek ve okula devam edebilmek gibi dış motivasyon unsurlarıyla güdülenerek dersin gereklerini yerine getirdiğini söylemiştir:

Peki, bu ders için hiç kendine hedef belirledin mi A, yani bu sene sonunda şunları başarmış olmayı...

Yok belirlemedim, yok yani öyle bir hedefim yada öyle bir takıntım olmadı. Yani hiç ben bu ders için sene sonunda şunları öğrenmiş olmam lazımmış, bunları başarmış olmam lazımmış, yok yani gidip geliyoruz biz biter herhalde yaa mantığı var bizde. Yani çaba değil bir hedefe yönelik bir çaba falan yok sadece verilen ödev nedir işte bir yazı yazıyorsak işte iki puanda bu, işte bazı işte puanlar vardır ya derse geçmek için işte midterm bunlara yönelik, geçiştirme maksatlı çabalar var yoksa kişisel gelişim amaçlı yaptığım bir şey yok ...evet, amacım yani derse geçeyim yeter. Nedir işte burs falan var diyorum, dersten kalmamayım, burs kesilmesin öyle yani...içgüdüsel yada içsel bir dürtü değil kesinlikle, yani illa yapacağım falan değil, dıştan gelen bir zorunluluk...o yüzden yapıyorum yani sınıf geçeyim okula devam edeyim bursum devam etsin falan... **(Görüşme-A)**

Yorum

Motivasyon ve başarı üzerinde etkili olduğu düşünülen bireysel öğrenme hedefleri, hem motivasyon hem de öz düzenleme yapıları ile ilişkili olarak yürütülen sayısız çalışmaya konu olmuştur. "Bilişsel kaynak ve süreçlerin öğrenme görevine yönlendirilmesinin nedeni" olarak kavramsallaştırılan hedef olgusu, öğrenme görevinin başarıyla tamamlanabilmesi için gereken çabanın miktarı ve kararlılığın sürdürülmesinde belirleyici olması bakımından bilişsel motivasyon kuramları kapsamında ön plana çıkmıştır (Elliot, McGregor ve Gable, 1999: 549). Dörnyei de bu doğrultuda, hedef kuramlarının, dil öğrenimi alanında yürütülen motivasyon çalışmalarının merkezine alınması ve bu yöndeki araştırmalara ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır (2003).

Araştırmacıların "ustalık hedefleri (mastery goals)" ve "performans hedefleri (performance goals)" olmak üzere iki genel hedef grubuna odaklandıkları görülmekte (Ames, 1992; Dweck, 1999; Butler, 1993), iç ve dış motivasyon eğilimleri ile de

ilişkilendirilebilecek olan bu genel hedef eğilimlerinin, farklı şekillerde adlandırıldığı görülmekle birlikte, temelde benzer bir gruplama yapılmış olduğu düşünülmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002; Pintrich, 2000:474). Bu gruplamalar kapsamında, kişisel gelişime odaklı “ustalık hedefleri” veya “öğrenme hedeflerinin” öğrenme alanında yeterliklerini arttırmaya ve alanda uzmanlık kazanmaya yönelik hedeflere karşılık geldiği, olumlu bir görüntü vermeye odaklı “performans hedefleri” veya “ego-odaklı hedeflerin” ise rekabet ortamlarında ön plana çıkmak veya ders geçmek gibi pratik nedenlere dayalı hedefleri içerdiği belirtilmektedir.

Bu alanda yürütülmüş olan araştırma bulguları, ustalık hedefleri belirlemenin öz düzenlemenin farklı boyutları olan bilişin ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesine yardımcı olduğuna işaret etmektedir. Hedef belirlemeyen veya ustalık hedefleri dışında hedeflere sahip öğrencilere kıyasla, ustalık hedefleri belirleyen öğrencilerin bilişsel süreçlerini denetlemede ve yönetmede daha çok bilişsel stratejilerden yararlandıklarını gösteren araştırma bulgularının yanı sıra, bu tür hedeflerin öğrencilerin öz yeterlik algıları, öğrenme görevine attıkları değer ve başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar üzerinde olumlu etkileri olduğunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Pintrich, 2000: 479-482; Pintrich, 2002: 1994).

Hedef eğilimlerine yönelik yürütülen son dönem çalışmalar, öğrencilerin çoklu hedefler benimseme eğiliminde olduklarını, diğer bir anlatımla, yukarıda sözü edilen ustalık ve performans hedeflerini her ikisine sahip olabileceklerini, ancak bir grubun diğerine daha ağır basma olasılığına işaret etmektedir (Barron ve arkadaşları, 2001). Bu görüşlerden hareketle, He, yabancı dilde yazma alanında, bir grup ağır basacak şekilde performans ve ustalık hedeflerin etkileşimi, strateji kullanımı ve başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma yürütmüş, çalışmanın bulguları, “yüksek ustalık-düşük performans” hedefleri olan öğrencilerin, “düşük ustalık-yüksek performans” hedeflerine sahip öğrencilere kıyasla daha nitelikli kompozisyonlar ortaya koyduklarını ve “yüksek ustalık-düşük performans” hedefleri kombinasyonunun yabancı dilde yazma başarısının bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur (2005). Bu yöndeki araştırma bulguları ile paralel olarak, bu araştırma kapsamında da ustalık hedeflerine sahip olduklarını ifade eden öğrencilerin, performans hedefleri belirlemiş olan öğrencilere kıyasla daha etkili kompozisyonlar yazdıkları gözlenmiştir.

Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, başarılı gruptaki öğrencilerin kişisel gelişim odaklı ustalık hedefleri belirlediklerini ve bilgilendirici yazma alanında kendileri için belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmada gelişimlerini izlediklerini ortaya koymuştur. Ders

hedeflerinin de farkında oldukları gözlenen bu öğrencilerden bazılarının, kendi performanslarını değerlendirmede ders notlarından kendileri için belirlemiş oldukları hedefleri esas aldıkları, diğer bir deyişle ustalık hedeflerini performans hedeflerinin önünde tuttukları görülmüştür. Dersi öncelikli bulan ve beceriyi edinebilmeyi isteyen öğrencilerin ifadeleri, bireysel hedeflerine ulaşmada performanslarını izlediklerini ve değerlendirdiklerini, diğer bir anlatımla üst biliş stratejilerinden yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öz yeterlik algıları, başarıya ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar ve motivasyonlarının nedenleri konusundaki açıklamaları dikkate alındığında, ustalık hedefleri belirleyen YPG öğrencilerinin aynı zamanda yüksek bir öz yeterlik inancına sahip oldukları, büyük ölçüde iç motivasyon unsurları ile güdülendikleri ve başarı ve başarısızlığı çaba veya çalışma şekli gibi kontrol edilebilir değişkenlere bağlama eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir. Diğer bir anlatımla, görüşmeler yoluyla elde edilen veri, gerçekçi ve değerli görüldüğü ölçüde hedefe ulaşabilmek adına çabada bir artış olduğuna işaret etmiş, bu yöndeki bulgular ise, ustalık hedefleri ve farklı motivasyon yapıları arasındaki ilişkilere işaret eden araştırma bulguları ile paralellik göstermiştir (Ames, 1992; Pintrich ve De Groot, 1990; Middleton ve Midgley, 1997).

Çabanın nedenleri ve başarı ölçütleri bakımından farklılık gösteren ustalık ve performans hedefleri gibi genel hedef yönelimlerin yanı sıra, hedefler arası, güçlük düzeyi, netlik-açıklık veya spesifik olma gibi ölçütlere dayalı da bazı ayrımların yapıldığı görülmektedir (Bandura, 1988). Lock, bu yöndeki araştırma bulgularını özetlediği çalışmasında, hedeflerin net, anlaşılır, yakınsal ve güç olmaları durumunda çabanın daha kolay düzenlenebildiği ve daha iyi performans sergilendiğine işaret etmiştir (1996, Akt: Dörnyei, 2001).

Başarılı gruptaki akranlarından farklı olarak DPG öğrencilerinden bazıları, sınıf geçme ve burslarını sürdürebilme dışında bir amaçları olmadığını ve bu derse yönelik kişisel gelişim odaklı her hangi bir hedef belirlemediklerini söylemişlerdir. Ancak bu gruptaki öğrencilerin, hedef eğilimlerinin yanı sıra, belirlemiş oldukları hedeflerin niteliği açısından YPG öğrencilerinden farklılaştıkları dikkat çekmiştir. Görüşme bulguları, bu gruptaki öğrencilerin, başarılı akranlarından farklı olarak, “daha iyi yazabilmek” veya “yazdıklarını profesyonel bir kalıba sokabilmek” gibi oldukça genel, uzak ve çoğu zaman anlaşılması güç hedefler belirlediklerine işaret etmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin, başarı göstergelerine ilişkin yapmış oldukları tanımlamalar da dikkate alındığında, başarılı akranlarından farklı olarak, derse veya kişisel gelişimlerine yönelik, süreci izleyebilmede ve performanslarını değerlendirebilmede kendilerine rehberlik

edebilecek yakınsal, spesifik ve alana özgü gelişimi yansıtan öğrenme hedeflere sahip olmadıkları görülmektedir.

Alanyazın, spesifik kazanımlara işaret eden hedeflerin daha genel hedeflere oranla gelişimin takip edilesi açısından daha yönlendirici olduğu ve bireysel değerlendirmeyi kolaylaştırdığına ilişkin araştırma bulgularının varlığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, performansa ilişkin kısa vadeli geri bildirim sağlması nedeniyle, spesifik hedeflerin öz yeterlik algıları üzerinde olumlu etkileri olduğu yönünde görüşler bulunduğu dikkat çekmektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1990).

Derse yönelik genel hedefler belirlemiş olan DPG öğrencilerinden farklı olarak, başarılı gruptaki öğrencilerin, dersin hedefleri ile tutarlı, yüksek, yakınsal ve daha spesifik hedefler belirledikleri görülmüştür. “Ana dili İngilizce olanlar gibi yazabilmek”, veya “kitaplarındaki model kompozisyonlar gibi yazabilmek” gibi yüksek hedefleri olan bu öğrenciler, ders hedeflerinin de farkında olduklarını yansıtacak şekilde, farklı yazma strateji edinebilmeyi, bilgilendirici yazma alanına özgü retorik normları içselleştirebilmeyi ve sözcük ve yapı zenginliğine sahip kompozisyonlar yazabilmeyi hedeflediklerini söylemişlerdir. Belirlemiş oldukları hedefleri kendi gelişimlerini değerlendirmede kullandıklarını belirten YPG öğrencilerinin, yüksek bir öz yeterlik algısına ve düşük performans sergileyen gruba kıyasla daha zengin bir üst biliş ve bilişsel strateji repertuarına da sahip olduklarını destekleyen ifadelerinin, öz düzenleme kapsamında hedef yönelimlerine ilişkin yürütülen araştırma bulguları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak görüşme verileri, farklı gruptaki öğrencilerin farklı hedef yönelimlerine sahip olduklarına ve bu hedefler arasında nitelik açısından önemli farkların bulunduğuna işaret etmiştir.

4. 1. c. Başarı Algıları

Öz düzenleme kapsamında yürütülen çalışmalara konu olan yükleme kuramları öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin yaptıkları anlamlandırmaların, çabaların sürdürülmesinde, dolayısıyla da başarı üzerinde etkili olduğunu varsaymaktadır. Bu doğrultuda görüşmeler sırasında öğrencilere, derse ve yazma alanına ilişkin başarı algılarını ortaya koymaya yönelik bazı sorular yöneltilmiştir. Bu dersten başarılı olmayı nasıl tanımladıklarının yanı sıra, bu dersteki başarı ve başarısızlıklarını nelere bağladıkları şeklindeki sorulara verilen yanıtlar bu

bölümde “*başarı göstergeleri*” ile “*başarının ve başarısızlığın nedenleri*” olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Başarı Göstergeleri

YPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrencilerin başarıyı oldukça geniş bir perspektiften değerlendirdikleri ve hem kompozisyonlarının niteliğine hem de kendi davranışlarına ilişkin bazı başarı göstergelerine işaret ettikleri gözlenmiştir. Kompozisyonlara ilişkin başarı ölçütleri arasında kendilerini doğru ifade edebilme ve okuyucuya bir mesaj iletebilmeyi gösteren öğrenciler, kompozisyonlarını, kendileri ve okuyucu arasında bir iletişim aracı olarak gördüklerini belirtmişlerdir:

İki kriter var mesela, başarılı bir, karşımdakinin beni tam iyi anladığından ve bana karşı duruşumun düşüncelerimin ve konuşma şeklimin ifadelerimin tam yani anladığını benim ifademden dolayı olacağı için, yani beni anladiysa tamam diyorum yani başarılı oldum (**Görüşme-R**)

Buna ek olarak, bu gruptaki öğrenciler, başarılı olmak için dersin hedeflerinin karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler süreç stratejilerinin de öneme değinerek, nitelikli kompozisyonlar için belirlenmiş olan ölçütler doğrultusunda, zengin bir içeriğin, etkili örneklerin, anlam bütünlüğünün, akıcılığın ve orijinalliğin yanı sıra yapı ve sözcük zenginliğine sahip kompozisyonların “başarılı” olarak değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır. Yetenek gibi kontrol edilemeyen bir değişkenin bu derste başarılı olmanın ön koşulu olmadığını düşünen bu gruptaki öğrenciler, bilgilendirici yazmanın “öğrenilebilir ve geliştirilebilir” bir beceri olduğu üzerinde durmuşlardır:

Bence yeteneğin yazma başarısı üzerinde bir etkisi yoktur çünkü bu bir teknik, yani teknik bilmek gerekiyor bir de ifade yani orda anlatmak gerekiyor mesela brainstorming yapmak mesela yani düşüncelerini önceden düşüncelerinin toplayıp ifade etmek, yani bunlara çalışmak gerekiyor yani bu bir yetenek değil çünkü eğer burada bir yetenek olsaydı belli bir yaşa kadar yazmak, yani kendimden söylüyorum belli bir yaşa kadar yazı yazmayı bilmiyorduk, öğrendikten sonra çok iyi yazmaya başladım yani bu öğreniliyor ve öğrendiklerini kullanman gerekiyor, ... yani teknikleri düşünceleri yani o teknikleri oturtmak yani o zaman bir sorun olmaz yani çok güzel şeyler çıkabilir, bir sonrasında yorumlar da bizim ekleyeceğimiz şeyler olacaktır (**Görüşme-R**)

Bu derste başarılı olmayı nasıl tanımlıyorum, dediğim gibi, bir gramerde bir yeterlilik olacak, bu şey için sonuçta yazmada gramere de bakılıyor, o açıdan yetkin olması, saçma sapan gramatik bozukluğunun olmaması için, onun yanı sıra herkesin kullandığı kelimeler değil de daha böyle düzgün bir vocabulary kullanmak hani bazı kelimeler aynı anlamda oluyor ama kullanım farkı oluyor biliyoruz İngilizce’de bu çok fazla bizim Türkçe’imizde o kadar değil de, bu hatayı yapmamak çok önemli, fikirlerini karşı tarafa ikna edebilecek biçimde geçirebilmek çok önemli,

akıcı, ilgi çekici, her şeyden çok böyle orijinal bir yazı yazabilmek bence çok önemli
(Görüşme-F)

Kendileri için de bazı ölçütler belirledikleri dikkat çeken YPG öğrencileri, öğretilenleri uygulayarak konuya bağlı kaldıkları, kurallara uydukları, doğru teknikleri kullandıkları, konuyu en geniş şekliyle aktarabildikleri ve akıcı bir biçimde yazabildikleri ölçüde başarılı olacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir:

...mesela, iki sınavdan da 100 aldım, onlardan ne yaptım da ben bu notları aldım diye düşünürsem eğer, bir kere hocanın verdiği konulara iyi çalıştım onun söylediği teknikleri uyguladım, konunun dışına hani ne çok dışına çıktım ne ayrıntılarda bulundum tam konunun özünü vererek yaptım, örnekler verdim, yani savımı iyi savundum verilen essaylerde imm, başka yani söylemek istediğimi doğru geçirdim karşıdaki kişiye ... (Görüşme-G)

İlk başlarda mesela daha uzun sürede yazardım yada daha çok düşünürdüm, ama şimdi daha çabuk sürede yazabiliyorum (Görüşme-Du)

Bu gruptaki bazı öğrenciler, kompozisyonlarının niteliğine veya kendi tavırlarına ilişkin başarı göstergelerine ek olarak, öğretmenler tarafından beğenilmeyi, olumlu geri bildirim ve iyi notlar almayı başarı göstergesi olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir:

...yani bildiğim kimi şeyleri öğretmenin gözünün içine sokar gibi ...yani bildiğimi göstermem yani aslında burada hocaların beğenisi daha önemli, bunlar genel olarak şimdilik aklıma gelenler yani iyi bir şey yazabilmek önemli diye düşünüyorum... (Görüşme-S)

Yani eğer daha iyi yazıyorsam, iyi bir not da almışsam, bu başarmışım demektir, hedeflerime ulaşmışım demektir(Görüşme-Du)

DPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrencilerin, başarılı akranları gibi, kompozisyonun niteliğine gönderme yaparak bazı başarı ölçütleri ortaya koydukları görülmüştür. Ancak başarılı akranlarından farklı olarak DPG öğrencilerinin, genel olarak okuyucu beklentilerinin karşılanması konusuna değinmedikleri, kompozisyonun niteliğine ilişkin bu göstergeleri çok ayrıntılı olarak tanımlayamadıkları, genel olarak kendilerini iyi ifade edebildikleri ölçüde başarılı olduklarını düşündükleri yönündeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Ayrıca, kompozisyonun niteliği ile bağlantılı başarı göstergeleri arasında kendini ifade edebilmenin yanı sıra, tutarlılık ve etkili başlık gösterilmiştir:

...ben kendi duygularımı düşüncelerimi biliyorum, herkes duygularını bilir ve ifade etmeye çalışır. Ben kompozisyonu okuduğumda, kendi yazdığım kompozisyonumu okuduğumda, içimden geçen her düşüncüyü kağıtta gördüğümde kendimi başarılı saydım. Aynı zamanda işte yazıma ilginç bir başlık bulabildiğimde başarılı olduğumu varsaydım. Mesela önce ben metni yazarım daha sonra başlığı koyarım, orada yazdıklarımın hepsini özetleyebildiğim tek kelimelik bir başlık bulabildiğimde kendimi başarılı saydım (Görüşme-Nu)

...ne zaman yazıp da bitirdiğim, tamamladığım bir yazıyı okuduğumda eğer hani gözüme takılan hani eksik olduğunu düşünmediğim bir şey gördüğüm zaman hakikatten başarmışım diyebilirim **(Görüşme-P)**

Yazma süreçlerine atıfta bulunarak, bilgilendirici yazma alanına ilişkin öğrenme hedeflerini karşılayabilmeyi başarı göstergesi olarak tanımlayan YPG öğrencilerinden farklı olarak, bu gruptaki öğrencilerin, kompozisyonlarına ilişkin başarı göstergelerini ortaya koymada büyük ölçüde yapı ve sözcük zenginliğine vurgu yaptıkları gözlenmiştir. Yapı ve sözcük zenginliğini kompozisyonun etkililiğinde en önemli ölçüt olarak değerlendiren bu öğrenciler, başarısızlıklarını da büyük ölçüde bu anlamdaki eksikliklerine bağlama eğiliminde oldukları gözlenmiştir:

Evet, mesela şöyle, Türkçe'de çok fazla deyimler falan kullanıyoruz, bunları ben yazıma, tabi bire bir kalıpları kullanarak değil de bir nebze İngilizce'nin kalıplarını kullanarak yansıttığımda başarılı olduğumu varsaydım **(Görüşme-Nu)**

Bir de daha güzel yazabilmek yani daha zengin güzel ifade edebilmek...ama sonuçta benim eksikliğim hani daha güzel cümlelere dönebilmek onu hani daha basit değil de belki aklıma gelen güzel fikri öyle kötü bir şekilde basit bir cümlede kurarak yazıyorum bu da işte puan kaybettiriyor ve daha kötü yazmama sebep oluyor. Belki daha güzel cümleler içinde yazsam işte bağlaçlı ve komplike yazsam daha güzel olacak ama... **(Görüşme-Da)**

Bu gruptaki öğrencilerden biri, okuyucu ile iletişim kurabilmeyi, kendini doğru ifade edebilmeyi ve dersten aldığı notu, bir başarı ölçütü olarak değerlendirdiğini, ancak bilgilendirici yazma alanına özgü kurallara veya retorik normlara uymayı, başarının bir ölçütü olarak görmediğini, diğer bir anlatımla, etkili bir kompozisyon yazabilmek için derste üzerinde durulan kurallara uyulması gerektiğini düşünmediğini, kendini özgür bir şekilde ifade edebildiği ölçüde başarılı olabileceğini düşündüğünü belirtmiştir:

... illa doğru kalıpları yazdığında, illa doğru nasıl diyeyim size aynı kurallara dayalı yazdığında bence başarı olur değil yani bence başarı kendini özgürce.. genel kurallara dikkat edip, hani hem doğru planlayıp hem doğru anlatım tarzı, doğru üslup kullandıktan sonra ve doğru aktarabildikten sonra anca o zaman başarıyı geliştirebiliyorsun bence, özgür düşünceyi yansıttığın zaman bence o zaman daha güzel olur, başarı o zaman olur... **(Görüşme-E)**

DPG öğrencilerinden bazıları bu dersten iyi not almayı başarının bir ölçütü olarak görmediklerini belirtmiş, ancak ders kapsamında başarıyı tanımlamada kendilerini çok iyi ifade edemedikleri, diğer bir anlatımla, başarı göstergelerini çok açık ve net olarak ortaya koymada zorlandıkları dikkat çekmiştir:

Haa, hocam ben elime aldığımda o akıcılığı görmem lazım yani notta da önce çünkü buradan aldığım notu çok da önemsemiyorum aslında sonuçta geçiyorum dersten geçtikten sonra da önemli değil ama yazımı aldığımda ya da biri aldığımda o akıcılığı görmesi lazım yani demek istediğimi anlaması lazım **(Görüşme-Da)**

Bu dersin başarısı bence sadece sınavda güzel bir writing yazıp daha sonra aa ben bu konu ile ilgili bir şey bilmiyorum nasıl yazacağım demek değil yani o dersten AA ile geçsen sen bunu ilerde uygulayamıyorsan bütün dersler için geçerlidir ama hani ben bunun için de böyle düşünüyorum, o zaman sadece şeyde kalmış olur havaya gitmiş olur...**(Görüşme-Na)**

Başarılı akranlarından farklı olarak, bilgilendirici yazma alanında kendilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda fazla düşünmemiş oldukları izlenimini yaratan DPG öğrencilerinin, kendi davranışlarına ilişkin pek fazla bir başarı göstergesi tanımlayamadıkları dikkat çekmiştir:

...writing'in başarısı da mezun olduktan sonra, o dersi görmeyi bitirdikten sonra da her bir konuda rahat rahat çıkarabilmek, yazabilmek, başarı writing dersinde budur bence. Ama tabi her şeye bütün essay çeşitlerine kendini hazırlayacaksın mesela, paragraf olsun ... ilerde "tamam a ben şurayı unuttum burada bir kural vardı" değil de, hani genel olarak genel hatlarıyla hatırlarsınız bunu iyi bir şekilde sunabiliyorsanız, dersin çok hani meyvesini görürsünüz bence... kendinizi iyi ifade edebiliyorsanız bu aldığınız ders sonunda başarılı olmuştunuzdur ama sınavda da tabi yüksek not almak önemli **(Görüşme-Na)**

Başarı ve Başarısızlığın Nedenleri

YPG Öğrencileri

YPG öğrencileri, başarıyı büyük ölçüde kendilerinden kaynaklı, kontrol edilebilir değişkenlere bağlama eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerden biri, bu derste başarılı olabilmek için adanmışlığın yanı sıra, belli hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmada gayret göstermek gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, başarının kolay elde edilmediği, süreçte öğrencinin performansını izleyerek ve eksiklerin farkında olarak bu eksiklerin üstüne gitmenin ve motivasyondaki olası düşümlere rağmen çabanın sürdürülebilmesinin önemi vurgulanmıştır:

Böyle bir kere adamak çok önemli kendini adamak önemli...sen bir amacını öncelikle belirleyeceksin ben bu amacı yapacağım diyeceksin yoksa hiçbir amaçsız hani başla diyince nereye kadar onun bir amacı da yok sonu da yok. Bir hedef belirleyeceksin öncelikle sonra hani her zaman bir başarısızlık olduğunda bir geri çekilme isteksizlik olabilir, ama hani nerede eksikler var bunların üstüne biraz daha gidip, daha çok üzerinde durdukça bence hani yapabileceğini gördükçe insan, istek de gayret de geliyor bundan sonra, bir de hani hiçbir şey emeksiz olmuyor, sıkıntı çekmeden başarı da gelmiyor o yüzden de bazı şeylere katlanmak da gerekiyor. Her şey güllük gülistanlık olunca eline bir başarı gelmiyor çünkü... **(Görüşme-G)**

Çaba ve adanmışlığın yanı sıra, YPG öğrencileri arasında okuma, araştırma ve pratik yapmanın bu derste başarı getirdiği yönünde genel bir algı olduğu dikkat çekmiştir. Birikimli bir beceri oluşu ve süreçte gösterilen çabanın sonucunda gelişim kaydedilebileceği yönündeki görüşün yanı sıra, bazı öğrenciler İngilizce'nin anadil

olarak konuşulmadığı ortamlarda bu becerinin geliştirilebilmesi için inisiyatif olarak pratik yapma fırsatları yaratmanın önemine değinmiştir:

Bu yazmanın sonucunda... çok fazla yazarım ve çok fazla okurum onun sonucu... yani özellikle yani çok yani anlatamam bu yazdığım mektuplar, geçen hafta mesela sekiz tane mektup yazdım **(Görüşme-R)**

...tabi ki kompozisyon yazmak kendiliğinden doğaçlama gelecek bir şey değil, çok hani süreçten geçiyorsun hani önce okuyorsun, kafanda background oluşturuyorsun ondan sonra onu yazdıkça bakıyorsun biraz ilerleme görüyorsun kendinde daha çok bu ilerliyor yani... **(Görüşme-G)**

Öğrenciler, genel olarak yazma becerisinin zaman içerisinde çalışarak, yazarak ve okuyarak gelişeceğine inandıklarını söylemişlerdir. Kendilerini yazılı dilde etkili olarak ifade edebilenin, dil bilmenin bir gereği olduğuna inanan öğrenciler, alanda gelişme gösterebilmek için çabaların sürdürülmesi gerektiğini vurgulamışlardır:

hani zamanla gelişecek bir şey bence bu writing kabiliyeti zaman içinde gelişebilecek bir şey çünkü yazdıkça geliyorsunuz, okudukça kendinizi geliştiriyorsunuz. Yani bunlar herhalde gerekli olan şeyler... **(Görüşme-İ)**

...genel anlamda writing hiçbir zaman bitti diyemem ...işte ne kadar yazsam da ben işte tam oldum, bittim diyemiyorum hani. İm biraz daha, yazmak yani hep daha güzel yazmayı getirdiği için hep biraz daha pratik yapmak çok önemli yani ...bir de yazma becerisi yazdıkça gelişen bir şey hani böyle ...çalışılması gereken bir şey, çalıştıkça da geliyor gerçekten de okuma gibi writing de öyle **(Görüşme-G)**

Bu gruptaki 2 öğrenci, yazma becerisinin yaratıcılığın teşvik edildiği ortamlarda daha kolay gelişeceğine inandıklarını dile getirmişler, diğer bir öğrenci ise bu dersin lisede ve üniversitede hakkettiği ilgi ve önemi görmediğini düşündüğünü belirtmiştir:

...öğrenme öyle de gerçekleşir ama akılda kalması için bence daha farklı yollar olması lazım, daha yaratıcı çalışmaların olması lazım derste... **(Görüşme-İ)**

Ama ya bilmiyorum bence writinge hiçbir yerde önem verilmiyor hocam. Üniversitede de daha hala önem verildiğini düşünmüyorum açıkçası hani hep kaba taslak yapılmış olmak için yapmak o da benim hoşuma gitmiyor, ama mecburen ben de yapıyorum çünkü yapmak zorundayım ama tabi zevk olarak yapmıyorum açıkçası **(Görüşme-F)**

Öğrencilere başarısızlığın nedenlerinin ne olabileceği yönünde de bir soru yöneltilmiş, YPG öğrencilerinin yanıtlarının başarının nedenlerine yönelik verdikleri cevaplar ile tutarlı olduğu gözlenmiştir. Yeteneğin bu derste başarı üzerinde etkili olmadığını düşünen öğrencilerin, başarısızlığı zamanın etkin kullanılmamasına, çaba eksikliğine ve doğru çalışma şekline sahip olmamaya bağlama eğiliminde oldukları gözlenmiştir :

Bu konuda yeteneğin çok fazla olabilir ama bir çaba sarf etmezsen tabi ki bir ürün ortaya çıkmaz. Yada hani çok çaba gösterip yanlış teknikler uygularsan da hani verimli çalışma dediğin şeyi yapamazsan, kaliteli zaman kullanamazsan o zaman

bir tek çaba yetmez, bir rehber doğrultusunda yapmamız gerekiyor (**Görüşme-G**)

İmm çalışma ve doğru çalışma şekli yani yetenek olduğunu düşünmüyorum, yani doğru çalışma alışkanlıkları eksik olabilirdi ya da çok çalışmamış olabilirdim, yani yeteri kadar çalışmamış olabilirdim. İkisine bağladım... (**Görüşme-I**)

YPG öğrencilerinden biri, kendinden kaynaklı etmenlerin yanı sıra, başarısızlığı öğretmene bağlayabileceğini, bir diğeri ise üzüntülü veya morali bozuk olduğunda çok iyi performans gösteremediğini ifade etmiştir:

Başarısızlığımın sebeplerini neye bağlarım...bunu biraz düşünmem gerekecek... ben gene derim ki kesin bir şeyleri eksik yapmışımdır. Kendime bağlarım. Ben tabii biraz da öğretmenlerime bağlarım tamamıyla kendime bağlamam, derim ki a şunu niye öğretmiyor derim bizi niye teşvik etmiyor derim. Esin kaynağı olması çok önemli öğretmenin (**Görüşme-F**)

DPG Öğrencileri

Başarılı akranlarından farklı olarak DPG grubu öğrencilerinden başarıyı büyük ölçüde motivasyona bağlama eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir. Bu gruptaki öğrenciler, dersin gereğine inanmayı ve dersi sevmeyi başarının önkoşulu olarak gördüklerini söylemişler ve derste başarısız olmalarının nedenleri arasında dersin gereğine inanmamalarını ve dersi sevmemelerini göstermişlerdir:

...önemli bir konu da istek yani, yetenekten çok isteğin olması gerekiyor bence, yani kendini yazarak ifade etmeyi sevmiyorsa, istemiyorsa, yada bunun için ihtiyaç duymuyorsa, yani isteğin yanında ihtiyaç da olabilir, yani yetenek bence çok farklı bir konu writing için ama istek ve ihtiyaç da duyması lazım yani mesela ben bir şeyde ihtiyaç duyuyorsam yazarım yani ama bu iki şeyde bence olması gerekir... (**Görüşme-E**)

DPG öğrencilerinden 3ü başarılı akranları gibi başarısızlığı çaba eksikliğine bağlamış, yeteneğin başarı üzerinde belirleyici bir rolü olmadığına inandıklarını belirtmişlerdir:

...ben de istesem yapabileceğimi düşünüyorum çok güzel, yetenek değil, ben yeteri kadar çalışmamaya bağlarım bunu. Ben hakikatken insan oturup her gün her gün yazsa bir paragraf bir essay, bir kompozisyon, şey olur yani bir şekilde gelişir çünkü bu zamana kadar ne yapmadık da gelişmedik ki, elbet bir şeyler olur yani bence yeteri kadar çalışmamak... (**Görüşme-E**)

Ancak bu gruptaki öğrencilerden bazılarının, YPG öğrencilerinden farklı olarak, başarıyı kontrol edilemeyen değişkenlere bağlama eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu gruptaki 3 öğrenci, çaba eksikliğinin yanı sıra, yeteneğin bu derste başarı üzerinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. 2 öğrenci ise başarısızlığın nedeni olarak altyapı eksikliğini göstermiş, kendi başarısızlıklarını büyük ölçüde lisede yazma becerisine yeteri kadar önem verilmemiş olmasına bağladıklarını belirtmişlerdir:

Birincisi çalışmamaya bağlıyorum, ikincisi bunun yetenek gerektiren bir şey olduğunu düşünüyorum. Writing'in biraz yetenek gerektiren bir şey olduğunu, gerçekten bir edebi, sanatsal yetenek gerektiren bir şey olduğunu ve benim de bu yetenekten tamamen mahrum olduğumu düşünüyorum. Üçüncüsü de lisede bunu hiç görmemiş olamama bağlıyorum **(Görüşme-A)**

... yine burada bence yetenek söz konusu bence yani Türkçe dersinde de önüme çıkar bu sorun İngilizce dersinde değil sadece, Türkçe dersinde de yine aynı sorunların benzerlerini yaşayabilirim işte dediğim gibi lise de ya da milli eğitimde hiç buna benzer eğitim almadığımız için geride kalıyorum bu yüzden de yine yetenek **(Görüşme-Da)**

Son olarak DPG öğrencilerinden 3ü, yazma alanında başarılı olamamalarının nedenini dil konusundaki yetersizliklerine, bilgilendirici yazma alanındaki eksikliklerine ve son olarak da verilen yazma konularına bağladıklarını ifade etmişlerdir:

Aradığım doğru kelimeleri, kalıpları ifadeleri bulamadığım zamanlar olabiliyor. Eksik teknik bilgilerim oluyor tabi ki...., ha evet bazen de hakim olmadığım bir konu da olabiliyor hani hiç de bu güne kadar aklımdan o konuda yazmayı geçirmemişimdir ama orda mecburumdur o zaman da yazamıyorum her ne kadar teknik de bilsem kelimeleri de çok iyi oturtabilsem o zaman da yazamıyorum **(Görüşme-P)**

Yorum

Başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmaların, çabaların sürdürülmesi üzerindeki etkilerine odaklanan yükleme kuramları, motivasyonun düzenlenmesi ve öz düzenleme kapsamındaki pek çok araştırmaya konu olmuştur. Yükleme kuramcıları temel olarak, öğrencilerin başarı veya başarısızlıklarını çaba, yetenek, çalışma alışkanlıkları veya şans gibi değişkenlere bağlama eğiliminde olduklarını ve başarıyı yetenek gibi istikrarlı bir değişken ile ilişkilendiren, başarısızlığı ise çaba veya doğru çalışma alışkanlıkları gibi kontrol edilebilir değişkenlere bağlama eğiliminde olan öğrencilerin, çalışmalarını sürdürme konusunda daha dirençli olduklarına işaret etmektedirler (Weiner, 1992; Schunk, 1990). Öz düzenleme bağlamında ele alındığında, öğrencilerin performanslarına ilişkin yaptıkları yansıma ve değerlendirmelerin, başarının nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmalardan etkilendiği, bu nedenle de kararlığın sürdürülmesinde bu anlamlandırmaların önemli bir rol üstlendiği vurgulanmaktadır (Zimmerman, 2000: 13). Bu görüşü destekler nitelikte, yakın geçmişte yürütülen araştırma bulguları, çalışma sırasında başarısızlıkların yanlış strateji kullanımına bağlanması durumunda tüm strateji seçenekleri tükenene kadar motivasyonun korunduğuna işaret etmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 1996; 1997). Öz düzenleme kapsamında, öğrencilerin başarı ve başarısızlıklara yükledikleri anlamlar ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkilere de vurgu yapılarak, yüksek bir öz yeterlik

inancına sahip olan öğrencilerin, başarısızlıklarını büyük ölçüde çaba eksikliği veya yanlış strateji seçimine bağlama eğiliminde olduklarını, buna karşın düşük bir öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin, başarısızlıklarını yetenek veya şans gibi kontrol edilemeyen değişkenler ile ilişkilendirdiklerine dikkat çekilmektedir (Zimmerman, 2000).

Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, öz düzenleme ve yükleme kuramı kapsamında yürütülmüş olan araştırma bulgularını destekleyecek şekilde, YPG öğrencilerinin, başarı ve başarısızlıkları çaba ve çalışma alışkanlıkları gibi kontrol edilebilir değişkenlere bağladıklarına işaret etmektedir. Başarılı gruptaki öğrencilerden 2sinin bu derste başarılı olabilmek için çabanın ötesinde bir adanmışlık gerektiği konusundaki saptamaları, ayrıca, başarısızlıklar karşısında motivasyondaki olası dalgalanmalara rağmen, yılmadan çalışmaya devam ederek eksiklerin giderilmesi gerektiği yönündeki ifadeleri, başarısızlıkların kontrol edilebilir değişkenlere bağlanması durumunda çabaların sürdürüldüğüne işaret etmesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Başarı ve başarısızlıkları, gösterilen çaba miktarının yanı sıra, doğru çalışma alışkanlıklarına da bağladıkları görülen YPG öğrencilerinin, “doğru çalışma şeklini” ayrıntılı olarak tanımlamalarının dikkat çekici diğer bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu dersten başarılı olmayı hedefler belirlemeye, bu hedeflere yönelik çalışmalar yürütmeye, çok okuma ve pratik yapmaya bağlayan öğrenciler, bu gereklerin yerine getirilmesi durumunda zaman içerisinde bu alanda başarılı olunabileceğine inandıklarını ifade etmişlerdir.

İleri yazma becerileri dersinde düşük performans sergileyen 3 öğrencinin de, YPG öğrencileri gibi, başarısızlığı yeterli çabanın gösterilmemesine bağlamalarına rağmen, başarılı akranlarından farklı olarak, ne yönde ve ne tür bir çaba sarf edilmesi gerektiği konusunda ayrıntılı tanımlamalar yapamadıkları dikkat çekmiştir. Ayrıca, bu derse yönelik düşük bir öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin, başarısızlığı yetenek eksikliği gibi kontrol edilemeyen bir değişkene bağlamaları, yükleme kuramı bağlamında öz yeterlik algıları ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmalar arasındaki vurgulanmış olan ilişkiyi destekler niteliktedir.

DPG öğrencilerinin bu derste başarısızlığı, çaba ve yeteneğin yanı sıra motivasyon eksikliğine bağlamış oldukları gözlenmiştir. Bu gruptaki 6 öğrenciden 5i, bu derse sevmenin ve gereğine inanmanın, başarılı olabilmenin önkoşulu olduğunu belirtmişlerdir. Başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmalar ile

öğrenme görevine atfedilen değer arasındaki ilişkiye işaret eden bu yöndeki bulgu yükleme kuramları kapsamında yürütülmüş olan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Graham ve Taylor, 2001 Akt: Eccles ve Wigfield, 2002).

Son olarak, DPG öğrencilerinden bazıları, başarısızlığın nedenini düşük dil yeterliğine bağladıklarını ifade etmişlerdir. Yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarı üzerinde etkili olan değişkenleri saptamak amacıyla Sasaki ve Hirose tarafından yürütülen bir çalışma, dil yeterliğinin bu alanda başarıyı açıklamada en güçlü değişken olduğuna işaret etmiştir (1996). Benzer şekilde Angelova da, yazma başarısı üzerinde etkili olan değişkenler arasında dil yeterliğinin öncelikli olduğunu ifade etmiştir (1999). Bu yöndeki bulgular ile paralel olarak, komplike dil yapıları ve sözcük kullanımının bilgilendirici yazma alanında başarının en önemli göstergesi olduğunu düşünen DPG öğrencileri, kendi başarısızlıklarını dil konusundaki yetersizliklerine bağlayarak, sözcük ve dil bilgisi alanındaki eksiklerinin kendilerini etkili olarak ifade edebilmeleri önünde önemli bir engel olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

4. 1. d. Öz Yeterlik Algıları

Öğrencilerin öğrenme görevinin, öğrenme alanının veya dersin gereklerini yerine getirebilmede kendilerine ne ölçüde güvendiklerinin veya söz konusu alandaki yeterliklerine dair algılarının, öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Bandura, 1997; Zimmerman, 1994; 1999; 2000). Bu bağlamda, yazma alanına ilişkin öz yeterlik algılarının ortaya konabilmesi amacıyla öğrencilere bazı sorular yöneltilmiş, öğrencilerin alanda ne ölçüde başarılı olacakları, ders kapsamında belirlenmiş olan hedeflere ne ölçüde ulaşabileceklerine ilişkin algıları saptanmaya çalışılmıştır.

YPG Öğrencileri

YPG öğrencilerinin tümünün bu derse ilişkin yüksek bir öz yeterlik algısına sahip oldukları gözlenmiştir. Bu gruptaki öğrenciler, kendilerini hedeflerine yakın gördüklerini, hedeflerine ulaşabileceklerine dair yüksek bir inanca sahip olduklarını ve yazdıkça bu alanda geliştireceklerine inandıklarını söylemişlerdir. Yazma alanında eksikleri olduğunu düşünen öğrenciler de, zamanla eksiklerini gidereceklerini ve bu alanda başarılı olacaklarına inandıklarını dile getirmişlerdir:

Evet bu derste başarılı olacağıma inanıyorum... (Görüşme-S)

Önceki başardıklarına baktığım zaman bundan sonra da bütün hedeflerime ulaşacağımı düşünüyorum **(Görüşme-G)**

...bazı eksikliklerim var bence, tüm şeyleri bilmiyorum, kuralları bilmiyorum yani, dediğim gibi kelime daha fazla daha iyi kelime kullanabilirim, kalıpları daha iyi bilebilirim. Bu eksiklerimi tamamladığımda yapabilirim bence yapabilirim. Kendimi yakın görüyorum hedeflerime bence yapabilirim bunu, inancım ver kendime bu konuda **(Görüşme-İ)**

DPG Öğrencileri

YPG öğrencileri gibi, düşük performans grubundaki öğrencilerin çoğunun, yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olduğu gözlenmiştir. Bu alanda başarısız olduklarını düşündüklerini dile getiren öğrenciler de, kendilerini verirlerse, gerçekten isterlerse veya çalışırlarsa daha iyisini yapabileceklerine inandıklarını dile getirmişlerdir.

Çalışırsam da yaparım yani ben de onlara ben de senin kadar çalışsam senin iki katın yaparım diyorum **(Görüşme-A)**

Gerçekten isteyip de yoğunlaştıktan sonra kesinlikle başarılı olabileceğim bir alan olduğunu düşünüyorum, çünkü en başta sevdiğim bir alan şu an hani derslere karşı genel bir ilgisizliğim olduğu için başarısız olduğum yada belki de çabalamadığı bir durum, imm hani istedikten sonra yapabileceğimi düşünüyorum **(Görüşme-P)**

Bu gruptaki öğrencilerden 4ünün ise, kendilerine güvendiklerini belirtmelerine karşın yazma alanında kendilerini geliştirme konusunda her hangi bir girişimde bulunmadıklarını eklemeleri dikkat çekmiştir. Hatta öğrencilerden birinin ifadesi ne yönde ve nasıl bir çaba göstermesi gerektiği konusunda fikri olmadığını, bu nedenle de inisiyatif alamadığını düşündürmüştür:

İşte hocam güveniyorum diyorum ama bir adım atmıyorum bilmiyorum belki zamanla oturur kendim bekliyorum yani öyle... **(Görüşme-D)**

İstemesi ve yeterince çaba harcaması durumunda başarılı olabileceğine inandığını söyleyen bir öğrenci, bu alanda kendine güvenmemesi nedeniyle yazmaya cesaret edemediğini, çünkü ortaya çıkan ürünün öz güveninin daha da zedeleyebileceğini düşündüğünü belirtmiştir. Bu yöndeki ifade, öz yeterlik algıları, çaba miktarı ve başarı arasındaki karmaşık ilişkiyi ortaya koyması açısından dikkat çekici bulunmuştur:

...gerçekten bir şey yapmıyorum aslında bu da kendimi çok kötü hissettiren bir durum ama sadece okuyorum diyeyim, veya aklımdan bir şeyler geçiyor ama bunları hiçbir zaman yazmaya cesaret edemiyorum çünkü eğer yazıp da başaramadığımda bu sefer yazma konusunda kendime olan güvenimi yitiriyorum, güvenim sarsılıyor o yüzden de yazmaya cesaret edemiyorum hani **(Görüşme-P)**

Yorum

Belli bir alan, beceri veya öğrenme görevinde ne ölçüde başarılı olunabileceği konusundaki inançlara karşılık gelen öz yeterlik algılarının, öğrenenin öğrenme

sürecindeki seçimlerinde, çaba miktarında ve öğrenmeyi sürdürmedeki kararlılığında belirleyici olduğu düşünülmekte, bu nedenle de öz yeterlik algıları öz düzenlemenin öğeleri arasında gösterilmektedir (Zimmerman, 1994; 2000; Bandura, 1997). Öz yeterlik yapısı, motivasyonun düzenlenmesi kapsamında da ele alınmış, öğrencilerin, öz yeterlik inançlarını veya belli bir alandaki yeterliklerine ilişkin algılarını bilinçli olarak izleme, değerlendirme ve yönetme çabalarının, çalışmaların sürdürülmesinde önemli bir rol oynadığına işaret edilmiştir (Wolters, 2003).

Görüşmeler sırasında, her iki gruptaki öğrenciler de, dil öğrenmekle ilgili olarak kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Yazma alanı ve derse ilişkin belirlemiş oldukları hedeflere yakın olduklarını ve bu hedeflerine ulaşacaklarına inandıklarını söyleyen başarılı gruptaki öğrencilere karşın, yazma dersinde düşük performans gösteren öğrencilerin gerçekten istemeleri, veya yeterli çabayı göstermeleri koşulunda bu derste başarılı olabileceklerine inandıklarını belirtmeleri dikkat çekmiştir. DPG öğrencilerinin tümü, gerçekten istemeleri durumunda çalışacaklarını ve bu koşulda yazma alanında başarılı olabileceklerine inandıklarını söylemelerine rağmen, 3 öğrenci, gelinen noktada, bilgilendirici yazma alanda, kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak dersi ve bilgilendirici yazma kurallarını anlamlı, hatta yararlı bulmadıklarını da ifade eden bu öğrencilerin, bu alanda kendilerini geliştirme adına herhangi bir hedef belirlemediklerini söylemeleri veya hedeflerini net olarak tanımlayamamalarının önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Bilişsel motivasyon kuramları arasında gösterilen beklenti-değer kuramları, davranışın, çabaların sonucunda elde edilecek kazanımlara verilen değer ile bireyin bu kazanımlara ulaşabilme konusundaki inançların bir bileşeni olduğu varsayımına dayanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002). Diğer bir anlatımla bu kuramlar kapsamında, öğrencilerin çalışmalarının olumlu sonuçlar doğuracağına inanmaları ve sonuçlara değer vermeleri durumunda harekete geçme olasılıklarının daha yüksek olduğu üzerinde durulmaktadır. Görüşme verileri, yazma alanında kendilerini yeterli bulmadıklarını söyleyen öğrencilerin, aynı zamanda derse veya bu becerinin edinimine değer vermediklerini ve bu alanda kişisel gelişim adına alana özgü, net hedefler ortaya koymamış olduklarına işaret etmektedir. Bu yöndeki bir bulgunun, motivasyon kuramlarını destekler nitelikte, bireysel öğrenme hedefleri, öğrenme alanına ilişkin değer algıları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiye işaret ettiği düşünülmektedir.

Konunun veya dersin değerli veya anlamlı bulunması durumunda dahi, başarılı olma olasılığını düşük gören öğrencilerin, aynı oranda çaba gösterme olasılığının da düşük olduğunu destekleyen araştırma bulgularına da işaret edilmektedir (Schunk, 1990). Bu bulguları destekler nitelikte, görüşmeler sırasında öğrencilerden biri, bu alanda başarılı olma olasılığını düşük gördüğü için çaba sarf etmekten kaçındığını, çünkü performansından memnun kalmadığı durumda kendine olan güveninin daha da azalacağından endişe ettiğini belirtmiştir.

Kendini alanda yetersiz hissedenen, DPG öğrencilerinden bir diğeri ise kendine güvendiğini ama durumu değiştirme yönünde bir çabası olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık kendine en az yazma konusunda güvendiğini söyleyen başarılı gruptaki öğrencilerden biri ise kendini eleştirerek, bu alandaki eksiklerini yeteri kadar çalışmamaya bağladığını belirtmiş ve daha çok çalışması durumunda bu alanda başarılı olacağına inandığını söylemiştir.

Görüşme bulgularından yola çıkarak, öğrenme alanına değer vermeyen öğrencilerin, bireysel hedefler belirlemedikleri, yeterli çabayı göstermedikleri, dolayısıyla da başarısızlık yaşadıkları ve öz yeterlik algılarında bir düşüş olduğu düşünülebileceği gibi, öz yeterlik algıları düşük olan öğrencilerin kendileri için yüksek hedefler belirlemediği ve başarısızlık yaşama olasılıklarını yüksek görmeleri nedeniyle çaba sarf etmekten kaçındıkları, bu durumun da zaman içerisinde öğrenme alanına karşı bir isteksizlik ve soğukluk yarattığı şeklinde de bir yorum yapmak mümkün görünmektedir. Öte yandan, yüksek bir öz yeterlik algısına sahip bir katılımcının, yeterli çabayı göstermesi durumunda başarılı olacağına inandığı yönündeki ifadesi dikkate alındığında, görüşme bulguları doğrultusunda, öz yeterlik algıları, değer algıları, başarı ve başarısızlığın nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmalar ve gösterilen çaba miktarı arasında çok yönlü ve karmaşık ilişkiler bulunduğu sonucuna varılmıştır.

4. 1. e. Motivasyonun Düzenlenmesi

Görüşmeler sırasında katılımcılara, ileri yazma becerileri dersine yönelik çabalarını sürdürülebilirlik konusunda kendilerini nasıl teşvik ettiklerini anlamaya yönelik bazı sorular yöneltilmiştir. İsteksiz oldukları ancak çalışmak zorunda olduklarını düşündükleri durumlarda çabalarını sürdürülebilirlik adına kullandıkları motivasyon stratejilerini saptamayı amaçlayan bu sorular, motivasyonu olumsuz etkileyebileceği düşünülen bazı koşullar ve durumlardan yola çıkarak ifadelendirilmiştir. Bu bağlamda,

çalışılan konuyu anlamsız, gereksiz veya zor bulmaları, veya çalışmaya kıyasla daha cazip alternatiflerin belirmesi durumunda çalışmayı sürdürme konusunda kendilerini nasıl ikna ettiklerini ortaya koyabilmeyi amaçlayan sorulara alınan yanıtlardan elde edilen veri bu bölümde “*motivasyon stratejileri*” ve “*bireysel engelleme*” olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Motivasyon Stratejileri

YPG Öğrencileri

YPG öğrencileri, çalışmak zorunda hissettikleri, ancak çalışma konusunda isteksiz oldukları durumlarda kendi kendileriyle konuşarak çalışmaya başlamada ve sürdürmede çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Çalışma konusunda güdülenebilmek için farklı telkin yolları benimsedikleri görülen öğrencilerin bir kısmı isteksiz olduklarında kendilerine bireysel hedeflerini, önceliklerini ve kişisel gelişim için duydukları isteği hatırlatmak yoluyla çalışmayı sürdürdüklerini ifade etmişlerdir:

kendimi geliştirmek zorunda olduğumu söylüyorum çünkü, şartlar bunu istiyor ve bunu düşünerek daha çok çalışıyorum ... **(Görüşme-F)**

...aklımdan geçirdiğim bazı şeyler var...okulu bitirince öyle her hangi bir İngilizce öğretmenliği mezunu olmak istemiyorum tabi ki de ... yani mastır yapayım diyorum, akademik alanda ilerleteyim kendimi diyorum hani bu alanda gerçekten kendimi bir seviyede kanıtlamış olmayı istiyorum tabi bunda hani hayat şartları **(Görüşme-G)**

Benzer şekilde bazı öğrenciler, önceliklerini veya başarılı olmak istediklerini kendilerine hatırlatmak yoluyla çalışmayı sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise, kendiyile ilgili beklentileri karşılama konusunda bir baskı hissettiğini, bu nedenle de başarılarını sürdürmesi gerektiğini düşündüğünü söylemiş ve bu yönündeki bireysel telkinlerin çalışmayı sürdürmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir:

Yani ben öncelikle bunun önceliğini kendime hatırlatırım , çünkü yani belki canım sıkılabilir ama bu belli bir zamana kadar sıkılması gerekiyor çünkü zaman dar diyelim ve çalışırım yani orda **(Görüşme-R)**

Hocam benim bir ara notlarım çok iyi idi herkes beni tanıyordu, F diye. Şu an ise o kadar rahatsız oluyorum ki, ne olacak şimdi herkesin gözünde düşeceksin, bunları düşünerek de çalışıyorum yani ... dediğim gibi benim için ilham çok önemli hocam, “bak F şimdi sen buna çalışacaksın, düşünsene 100 almışsın... **(Görüşme-F)**

Bazı öğrenciler başarılı olduklarını hayal etmenin yanı sıra, başarısız olma durumunda başlarına gelebilecekleri düşünerek kendilerini çalışma konusunda güdülediklerini

söylemişlerdir. Sevdiklerini hayal kırıklığına uğratma veya kötü not alma gibi korkuların çalışma konusunda güdüleyici olduğunu ifade etmişlerdir:

hiç çalışmak istemediğin ama çalışmak zorunda olduğun durumlarda neler yaparak çalışma konusunda kendini teşvik edersin?

Kendimi başarısız bir durumda düşünürüm mesela sınavım okunmuş, 30 almışım atıyorum...öyle düşünürüm...

Bir de ailemi düşünürüm, onların benden başarı beklentisini de düşünürüm. Onlar bir şeyler bekliyor benden, onları da düşünürüm evet ...yapmak zorundasın diyorum, yapmak zorundasın diyorum, hadi yapma da gör bakalım diyorum, yapma götürme yarın ödevi, bir zayıf al da gör bakalım diyorum, yine oturuyorsunuz, hadi bari yapmak için yap ödevi diyorum en azından biraz uğraşmış olursun diyerekten yapıyorum...(Görüşme-F)

Eğer dikkatini çekmiyorsa çekmiyordur hani motivasyonu nasıl sağlarım? Kendimi korkuturum, neyle not korkusuyla, hani hoca da bunu çok yapar ya tüm öğretmenler bakın bundan soracağım sınavda ona göre, hani az önce dedim çok etkili değil ama etkisiz eleman da değil sonuçta öğrenmek zorundayım, sıkılısam da öflesem de pöflesem de dinlemek zorundayım yani. Hani zorla dinlerim o zaman eğlenmem ama bir şekilde aklıma girer yani böyle sağlarım o hani hocaların bizim eğitim sisteminde yaptıkları gibi not korkutarak yani kendimi öyle korkuturdum yani (Görüşme-İ)

YPG öğrencilerinin tümünün yüksek bir sorumluluk duygusuna sahip olduklarını düşündüren ifadelerine rastlanmıştır. Bu öğrenciler, çalışmalarını gerektiğini düşündüklerinde, sorumluluk duygusundan ve alışkanlıktan kaynaklanan bir mecburiyet hissiyle davrandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın bir alışkanlık haline geldiği ve çalışmadıkları zamanlarda huzursuz hissettiklerini söyleyen YPG öğrencilerinin, bazen çalışma konusunda kendilerini nasıl ikna ettiklerini net olarak ifade edemedikleri gözlenmiştir. Bu durumda öğrenciler, mecbur olduklarını düşünerek veya alışkanlıkla çalışmayı sürdürdüklerini dile getirmişlerdir:

...çok çalışmaya alışmış bir insanım çalışmak hayatımın yemek, içmek gibi bir parçası olmuş. Bu sıralar pek çalışmadığım için zaten ondan stresliyim. Ben bir de çalışmadım mı hiçbir şey beni mutlu edemiyor çünkü alışmışım çalışmaya çok çalışmadığım zaman görevimi yapmamış gibi hissediyorum. ... öyle bir durum var ve bu düşünce teşvik ediyor insanı, çalışmak için çalışıyorum, ben ona öyle diyorum zaten, onu yapmış olmak için yapıyorum, ... o zaman moraliniz bozuk olsa bile istemeseniz bile sen öğrencisin yani çalışman lazım diyerek o sorumluluk bilinciyle çalışıyorsunuz. Öyle bir sorumluluk var hocam kıramıyorsunuz ki bir alışkanlık olmuş çalışmak. Ben 7-8 yaşındaydım çalışıyordum, 20 yaşına geldim okula gidiyorum hala çalışıyorum. Bir şey değişmiyor yani... (Görüşme-F)

Bir kere benim için o sınav her şeyden çok önemlidir. Çok fazla önemserim sınavları onun için de kendimi hani içimdekiyle konuşurdum her halde "hadi kalk okuman gerekiyor bunu yapmalısın, şunu yapmalısın" diye kendimi zorlardım her halde. İster miydim, çok fazla istekli olur muydum, hayır hayır zorunluluktan yapardım bunu. Başka bir şey yapmazdım. (Görüşme-İ)

Bu gruptaki 6 öğrenciden 5i, isteksiz oldukları durumlarda çalışma sonrasında yaşayacakları rahatlamayı kendilerine hatırlatmanın kendilerini çalışma konusunda teşvik ettiğini söylemişlerdir. Çalışmalarını tamamladıktan sonra rahatlayacaklarını

düşünmenin çalışmayı sürdürmeye olumlu katkı sağladığını ve bu yolla kendilerini teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir:

...yani ben kendi kendimle çokça konuşurum fark etmeden konuştuğum da olur arada...hadi S bitir şunu bira an önce ...hadi yapayım rahat edeyim...bitirdiğim zaman en azından daha rahat edeceğim yapmış olduğumu da bileceğim ve bu en azından benim için ilerde bir sıkıntı da doğurmayacak diye düşünürüm ben... ben önce yapayım sonra rahat edeceğim...bir an önce elimden çıksın son geceye kalmak istemiyorum gibi bu şekillerde kendimi oturturum **(Görüşme-S)**

...dediğim gibi planlamak önemli bir de mesela günlere bölüyorum, mesela şu gün şunu, şu gün şunu, şunu yapayım diyorum, onları hani yetiştirmeye çalışıyorum. Daha sonra rahatlayacağım diyorum, sonra meyvelerini alacağım diyorum **(Görüşme-G)**

Bu gruptaki öğrencilerin 3ü, çalışma konusunda hevesli olmadıkları zamanlarda kendileriyle cesaret verici şekilde konuşarak çalışma konusunda kendilerini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Öz güvenlerini arttırmaya yönelik bireysel telkinler yoluyla kendilerini rahatlattıkları, stres düzeylerini düşürmeye çalıştıkları ve bu yolla çalışma konusunda kendilerini güdülediklerini söylemişlerdir:

...yani işte şöyle düşünürüm bu senin hayatındaki ilk zor sınav değil daha bir sürü zor sınavdan geçtin, bak onları da geçtin, gene de yapabilirsin, yani insanın hayatında başarılar kadar başarısızlıklar da normaldir, sen elinden geleni yap, gerisini bırak, iş olacağına varır, böyle şeyler de düşünürüm yani kendimi rahatlatacak, tamamen kendimi strese sokacak şeyler değil de rahatlatacak şeyler de düşünürüm **(Görüşme-F)**

...çünkü bizden yapmamız istenmiş bir şey var ... bunu beynimde tutarak kendimi yavaş yavaş... mesela bir cümle yazdım ve güzel oldu... "demek ki yapabiliyormuş güzel olabiliyormuş" diyerek hadi devamını getirelim falan..." sonra diğer yazdığım şey alakasız olmuş aa bak bunu çıkaralım buradan şimdi şunu yazalım... a bak ne kadar güzel uydu şimdi... bu şekilde yavaş yavaş zaten kendimi yavaş yavaş bu şekilde motive etmeye başladığımda da düzeliyor zaten... **(Görüşme-S)**

Öğrencilerden biri, kabul görme, takdir edilme ve dikkat çekme isteğinin kendisi için önemli bir motivasyon unsuru olduğunu, çalışmak istemediği zamanlarda başkaları tarafından beğenildiğini hayal ederek kendini çalışma konusunda cesaretlendirdiğini dile getirmiştir:

Ben hocam şey yaparım, şimdi sunum yapacağız mesela, sunum yapıyoruz diyelim mesela, bana hoca diyormuş ki, "F işte saçların ne kadar güzel diyormuş. Neyle yapıyorsun ne kullanıyorsun", yani hiç alakası yok, o an sınıfta beni, sınıfın dikkatini çekiyor, bu hepimiz de var hocam, sınıf işte aaa F'ye bakacak herkes F şöyle F böyle işte bu hoşuma gider benim, hocalar lisede falan alkışlattırırlandı, bu hoşuma gider yani ... **(Görüşme-F)**

Bireysel telkinlerin yanı sıra 6 öğrenciden 4ü, ödüllendirme yoluyla çalışma konusunda kendilerini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Başarılı öğrenciler arasında ödüllendirmeye

yönelik farklı algıların olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin bazı öğrenciler, çalıştıktan sonra eğlenmeyi hak edeceklerini düşündüklerini, dolayısıyla da belli bir süre çalışmak koşuluyla istedikleri bir şey yapma konusunda kendilerine söz vererek çalışma konusunda kendilerini güdülediklerini belirtmişlerdir:

...ondan sonra ödül yöntemi de arada oluyor hadi iki saat sonra şunu yapacağım şeklinde...onu yapayım ondan sonra şunu yapabilirim şeklinde... (**Görüşme-S**)

...yani hep önceden beri mesela çok beğendiğim bir şey olduğunda onu almak istediğimde şu deneme sınavından şu neti çıkaracağım ki gidip onu alayım diye onu hak edeyim diye. Bazen bu huyumu hiç sevmem çünkü çok engeller beni her şeyde yani beğendiğim şeyi alamam çoğu zaman yapamam. Yemekle de ödüllendiririm kendimi, çok sevdiğim bir şey alırım. Bunu geçen sene daha çok yapıyordum hazırlıktayken, hani vizelerde falan, quizlerde falan, yani şu quizden şöyle şöyle olsun o zaman da listening'de problemlerim vardı yani ödüllendirirdim kendimi. Böyle bir yol seçebildim kendimi motive etmek için (**Görüşme-l**)

Çoğu öğrencinin çalışmayı sürdürebilmek için, belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmaları durumunda kendilerini ödüllendireceklerini söylemelerine karşın bir öğrenci, çalışmaya başlamadan kendini ödüllendirerek, zihnini kurcalayabilecek cazip alternatifleri ortadan kaldırdığını ve bu yolla zihinsel ve duyuşsal anlamda daha verimli bir çalışma ortamı yarattığını belirtmiştir:

Şimdi eğer gidemezsem aklımda kalır diye düşünürüm en azından gideyim belli bir sürede kendimi motive etmiş olayım... "evet ben bugün gezdik tozduk istediğimizi yaptık ama şimdi çalışma zamanı" diyeyim ... o şekilde kendimi motive etmeye çalışırım...

Peki bu tutumun çalışmalarını olumsuz etkilediği olur mu?

yok genelde olumlu olur en azından gittim kendimi rahatlattım dinlendim ama şimdi de çalışacağım onun için de şu kadar zamanım var şimdi de çalışıyorum gibi...bu şekilde düşünüyorum... (**Görüşme-S**)

Ödüllendirme yoluyla güdülenen öğrencilerin aksine, başarılı gruptan 2 öğrenci, ödüllendirme stratejisini etkili bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden biri, yazmaktan zevk aldığını ve tatmin edici bir sonuç alması durumunda başka bir ödüle gerek duymayacağını belirtirken diğer öğrenci, çalışmayı tamamlamış olmanın yarattığı iç huzurunun kendi için en büyük ödül olduğunu söylemiştir:

Bu dediğiniz durum yazarken zevk almamaktan kaynaklanan bir durum, ama ben zevk aldığım için de eğer ifade edebildiysem kendimi, o sonuca ulaşırsa ve mesela tamamlayabiliysem ve ben ondan hoşlandıysam o bir başarıdır zaten o da benim ödülumdür zaten (**Görüşme-R**)

Başarılı gruptaki öğrencilerden çoğu, kendilerini başka öğrenciler ile kıyaslama eğiliminde olmadıklarını, aksine kendileri için hedef belirlerken kendi gelişimlerini esas aldıklarını ve kendileri ile bir rekabet içerisinde olduklarını belirtmiş olmalarına karşın

bir öğrenci, çalışmaya başlayabilmek veya sürdürebilmek için kendini arkadaşlarıyla kıyasladığını ve bu yolla güdülendiğini söylemiştir:

Evet, şimdi konuşuyoruz bazen işte sen bu ödevi yaptın mı, işte yaptım, aa ben daha yapmadım, o zaman işte yurda geldiğimde ben de yapmalıyım diyorum
(Görüşme-Du)

Bu gruptaki bazı öğrenciler de, sıkıldıkları zamanlarda çalışmalarını eğlenceli hale getirerek çalışmayı sürdürme konusunda kendilerini teşvik ettiklerini söylemişlerdir. Bir öğrenci, yazmayı daha eğlenceli hale getirmek ve daha uzun süre çalışmayı sağlayabilmek için yazma dersine yönelik çalışırken müzik dinlemeyi tercih ettiğini belirtmiştir:

Bazen müzik dinleyerek yapabiliyorum eğlenceli hale getirebilmek için...İmm, yani bazen evet müzik dinlediğim oluyor diğer derslere çalışırken de bazen olmuyor ama writingde dikkatimi dağıtan bir şey değil.
Peki niye müzik dinlemeyi tercih ediyorsun?
Yani daha eğlenceli hale getiriyor, daha uzun süre başında oturabilirim eğer müzik dinliyorsam (Görüşme-Du)

Diğer bir öğrenci ise, yazdığı konu hakkında daha çok bilgi sahibi olacağını kendine hatırlatmak yoluyla güdülendiğini belirtmiştir. Bu öğrenci, yazma konusu hakkında neler bildiğini ortaya çıkararak, kendi deneyimlerinden yararlanarak, yazma görevini daha eğlenceli hale getirebilmek yönünde çaba sarf ettiğini söylemiştir. Bunu yaparken beyin fırtınası tekniğinden yararlandığını belirtmesi, motivasyon ve bilişsel stratejilerin birbirini tamamlar şekilde kullanabildiğine işaret eden önemli bir veri olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, aynı öğrenci, yazdıkça ve kendi performansından memnun kalması halinde ilgisinin doğal olarak artacağını belirtmiştir. Öğrenme konusunda hevesli olan ve bu derse yönelik ustalık hedefleri belirleyen bu öğrencinin, yazma konusunu bir motivasyon aracı olarak kullanması ve süreç stratejilerini de devreye sokarak yazdığı kompozisyona yoğunlaşarak ilgisini sürdürdüğünü ve kendini yazma konusunda teşvik ettiğini söylemesinin diğer bir dikkat çekici bulgu olduğu düşünülmektedir:

...konuyla ilgili kendimi heveslendiririm mesela konuyla ilgili bilgimi arttıracığımı düşünerekten mesela brainstorming yaparım. Öyle bir şey olur yani ama onu canım sıkıldığı zamanda onu yenerim yani yenmeye çalışırım. Canım istemediği zaman bile bunu bir şekilde aşmam gerektiğini çünkü zamanın daraldığını bunu hatırlatacaktır bir ses bana, o şeyden kurtulmak için de için de iyi yazmam gerektiğini hatırlatacaktır bana...

İlginç bir şey söyledin R., konuya karşı ilgimi çekmeye çalışırım dedin...

Evet yaparım ... yani daha eğlenceli kılmaya çalışırım...

Özellikle nasıl yaparsın bunu?

Mesela, ilgiyi arttırmak için, onlarla ilgili öncelikle ilk şey hemen neler var bildiğim yada yaşadığım, tecrübe ettiğim şeyler neler var onlara bakarım, daha sonra bunlarla ilgili bildiğim neler olabilir acaba düşünürüm önce elimde olanlara

bakaraktan düşünür ve yola çıkarım, çünkü bu bir, önce bir düşünürüm ilgi arttırmak için çünkü bu bir düşünme sürecinde zaten ilgiyi arttırıyor mesela düşünüyorsunuz, neler olabilir, neler, yani neler yapabilirim, işte düşünceler yardımcı oluyor yeni bir şeyler bulmaya çalışıyorsunuz, izledikleriniz, gördükleriniz, bunlar budur diyorsunuz ve bunları, şimdi diyorsunuz bunlar var ve şimdi ben bunları eleyim, ondan sonra bakarım, yani zaten o an başka bir dünyaya girmiş gibi oluyorsunuz. O zaman girdikten sonra bakıyorsunuz, bunu anlatsam, bu çok güzel görünüyor ve bu şekilde ilgim artıyor.... ilgimi öyle çekerim yani bu şeylerden hangisinden daha güzel yazabiliyorum o şekilde ilgim artar yani.. **(Görüşme-R)**

Bazı öğrencilerin motivasyonlarını koruyarak çalışmayı sürdürebilmek için bilişsel yükü hafifletme yolundaki çabaları da dikkat çekmiştir. Çalışma konusunda isteksiz olduklarında bu öğrenciler, kendileri için belirlemiş oldukları hedefleri düşürdükleri veya dikkatlerini toplamada güçlüklerle karşılaştıkları zaman görevi yönetilebilir daha küçük birimlere bölerek ilgilerini sürdürme konusunda çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir:

Ne yapardım eee o konuyla ilgili bence hangi tarz essay yazacağım neyden sorumluydu "cause and effect" mi? Diğer tarzlarda mı ee onunla ilgili bir sürü örnek okurdum. Kendim aslında doğru olan motivasyonum yerinde olsa kendim bir şeyler yazmaya çalışırdım, hazırlık olsun diye birazcık pratik yapardım ama eğer o motivasyon yoksa çünkü yazacağım kötü bir şey çıkartacağım biliyorum kendimi iyi hissetmiyorum, o zaman okumayı tercih ederdim bir şey oluşsun kafamda diye bak böyleymiş bu writinglerde tarzları böyleymiş, şunları kullanmış, işte hangi bağlaçlar geçmiş en fazla işte onları kafama koymaya çalışırdım **(Görüşme-I)**

Küçük hedefler koyardım kendime yani bütün bir konuyu illa ki çalışmam öyle bir durum varsa... oturdum dikkatim dağılıyor o zaman şöyle bir şey yapardım bütün konuyu çalışmam da bir kısmını ... bir kısmını anlayayım ona yönelik çalışmalar yapardım... **(Görüşme-S)**

Başarısız olmaları durumunda başlarına gelebilecek olumsuz olayları düşünerek veya kendilerini ödüllendirmek yoluyla güdülenen ve çabaların sürdürülmesini sağlayan öğrencilerden farklı olarak YPG öğrencilerinden biri, iç ve dış motivasyona atıfta bulunarak, dış unsurlara dayalı motivasyonun uzun vadede, yazma becerisinin gelişimi ve başarı üzerinde etkili olmadığına inandığını söylemiştir:

Bazı öğrenciler de çalışmadıkları takdirde başlarına gelebilecek kötü şeyleri düşünerek kendilerini motive ettiklerini söylediler, hiç yapar mısın onu, mesela mezun olamazsan neler olabileceğini düşünerek kendini çalışma konusunda zorlar mısın?

Burada bir şey var mesela...bir motive ettiğini düşünüyor, tam tersi yani motive edebilir, tamam bir yerde doğru, ama, yazmayı mesela daha başarılı kılan bir şey değil bu. Çünkü bir yerde bir uyarıcı sürekli ve sizin özgürce düşünmenizi sağlamayacak yani şimdi bu olacak, bu olacak bir kaygı ve bir şey olacak ve rahatça düşünüp rahatça yazmayacak orda ve başarı yani istenilen şekilde veremeyebilirsiniz acaba...çünkü o zaman kaygılarınız dış kaygılar olacaktır. Onlara yönelik yazacaksınız, onlar beğenir mi şunlar beğenir mi, gelişmeye dair pek şey olacağını sanmıyorum yani... **(Görüşme-R)**

Yüksek bir iç motivasyona sahip olan ve yazma etkinliğinden keyif aldığını söyleyen bu öğrencinin yazma konusunda nadiren isteksiz olduğunu, dolayısıyla da motivasyon

stratejisi kullanmaya gerek duymadığını belirtmiş olmasının dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir:

Yani bu kompozisyon için pek başıma gelen bir şey değil çünkü zevk aldığım bir şey...böyle dikkatimin dağılması, dışarı gitmem, yok böyle bir şey olamaz...çünkü kompozisyon daha güzel bir şey bir konu yani içinde böyle dağılabileceğim bir şey
(Görüşme-R)

Başarılı gruptaki öğrencilerden biri ise stresli olduğu durumlarda çalışmayı sürdürebilmede neler yapması gerektiğini bildiğini, bilişsel stratejilerden yararlanarak sistemli bir yaklaşım benimsemek yoluyla olumsuz duyguların çalışmasına engel olmasını önlediğini belirtmiştir. Diğer bir anlatımla, yazma görevinin güç veya sıkıcı bulunması nedeniyle motivasyon sorunu yaşadığında, süreç stratejilerinden yararlanarak yazma sürecini kolay yönetebileceği birimlere bölen ve hedeflerine ulaştıkça kaygı düzeyinde bir azalma olacağını belirten bu öğrenci, bu şekilde motivasyonunu sürdürebildiğini belirtmiştir. Bu yöndeki bir açıklama motivasyon ve bilişsel stratejilerin birbirini bütünler şekilde kullanılabilmesine işaret etmesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir:

Çok stresli olduğunda yazmakla ilgili bu tür olumsuz duygularını bastırmak için neler yaparsın?

...başıma pek gelmiyor, geldiği zaman da ne yapmam gerektiğini biliyorum mesela... bunun için bir süre verilirse ve bu sürede bir şey yazmam gerekirse öncelikle onu outline bir plan şeklinde ne yapacağımı mesela çok iyi bir şekilde düşüncelerimi toplarım. Çünkü onlar da bir panik yaptığım zaman bana ne yapma gerektiğini söyleyecek...(Görüşme-R)

YPG öğrencilerinin tümü tarafından kullanılan diğer bir popüler motivasyon stratejisi de kafa dağıtmak amaçlı kısa araların verilmesidir. Öğrenciler sıkıldıkları ve çalışmayı sürdürmede zorlandıkları zaman, temiz hava almak, bir şeyler yemek, arkadaşlar ile sohbet etmek veya el yüz yıkamak için kısa aralar vererek, daha sonrası için zihinsel ve duyuşsal açıdan daha verimli bir çalışma ortamı yarattıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğrenci, kafasını meşgul ederek çalışmasına engel olabilecek durumları ortadan kaldırdıktan sonra çalışmaya başladığını, bu yolla daha verimli bir çalışma gerçekleştirildiğini dile getirmiştir:

...en başta bir elimi yüzümü yıkarım kendime gelmek için bir camı açarım bir temiz hava alırım ondan sonra kendimi şartlandırmak zorunda kalırım derim işte bunu çalışmak zorundayım çünkü başka yolum yok, kendimle konuşmaya çalışırım, kendimi ikna etmeye çalışırım, temiz hava aldıktan sonra ondan sonra aklıma ne takılıyorsa, birisi mi takılıyorsa telefonla önce onu ararım. Ya da bir olay mı takılıyor yani onu kafamda bir çözerim onu bir kenara koyarım. Veya aklımda bir derginin bir yazısı mı kaldı çıkarır onu bir okurum çünkü onları önce bir yapmalıyım ki daha verimli çalışayım yani belki bir saatim gidecek ama kalan bir saatim de verimli çalışmakla geçecek. O yüzden önce kafamdakileri hallederdim ondan sonra

çalışmaya başladım... (Görüşme-İ)

Görüşmeler kapsamında, öğrencilerin gereğine inandıkları durumda çabalarını sürdürmede ne kadar kararlı davranabildiklerini ortaya koyabilmek amacıyla, çalışmak zorunda hissettikleri ancak daha cazip alternatifler ile karşılaştıklarında ne yönde bir seçim yaptıklarını saptamaya yönelik bazı sorular yöneltilmiştir. Bu sorular karşısında başarılı öğrencilerden 3ü, tereddütsüz, ders çalışmanın öncelikleri olduğunu söylemiş, cazip olan alternatifi erteleme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir:

Yani burada yazmak benim için önceliklidir, filme gitmem, CDsi çıkarsa sonra alırım, beklerim yani yazmam gerekiyorsa yazarım yani ... sinemaya gitmek ve belki aynı film, çok sevdiğim bir film olabilir ama, onu birazcık daha erteleyebilirim sorun olmaz yani. Ama yazmak daha önemli... (Görüşme-R)

...o şeyi maalesef oturttum ben yani o cazip şeyi artık göz ardı etmeyi öğrendim ben. Eğer gerçekten öbür taraftaki hedef çok önemliyse benim için gözüm bir şey görmez o açıdan (Görüşme-G)

Bu gruptaki öğrencilerin 3'ünün, tereddütsüz çalışmayı tercih edeceğini belirtmiş olmasına karşın, 2 öğrenci çalışmayı ve eğlenmeyi bir arada yürütebilmek için sınırları zorlayacaklarını ve gerekirse uykudan fedakarlık yaparak, ancak dersin gereklerini de yerine getirmek kaydıyla eğlenmeye de zaman ayırma konusunda gayret edeceklerini söylemişlerdir:

Evet uykudan ediyorum. Yani bir şekilde yapmam gerekeni yapıyorum ama cazip alternatifler ortaya çıktığında tamamen karşı koymuyorum... (Görüşme-D)

Dışarı çıkacaksam önce bir dışarı çıkar sonra bütün gece ders çalışırım...böyle durumlar da oluyor... yani dışarı çıkarım ama belli bir zaman koymaya çalışırım yani mesela üç saat kalmam gerekiyorsa yarısında kalırım sonra geri döner dersime çalışırım (Görüşme-S)

DPG Öğrencileri

Görüşme bulguları başarılı akranları gibi ileri yazma becerileri dersinde düşük performans gösteren öğrencilerin de bazı motivasyon stratejilerinden yararlandığını ortaya koymuştur. Bu gruptaki öğrenciler de bireysel telkin yoluyla isteksiz oldukları zamanlarda çalışmayı sürdürme yönünde çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler büyük ölçüde, çalışmadıkları zaman karşılaşılabilecekleri olumsuz durumları düşünerek güdülendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin, öğrencilerden 5i çalışma konusunda isteksiz oldukları zamanlarda, sevdiklerini hayal kırıklığına uğratma, dersten kalma veya kötü not alma gibi kaygıların, çalışma konusunda itici bir güç olduğunu dile getirmişlerdir:

Ya işte dediğim bu kaygılar yani bu kaygılar bir itici güç olur bu itici güç de beni çalışmaya zorlar...ya, nasıl diyeyim, artık dersten kalacağım, bunlar hep puan bir kere bunları diyorum, bir de hocaya ayıp oluyor...yani hocaya ayıp biraz ciddiye al falan diyorum yani kendi kendime...(Görüşme-A)

...İşte böyle zamanlarda da vize sonuçlarını aklıma getiriyorum, işte bunu yazmam lazım, eğer bunu yazmazsam veya baştan savarsam bu benim bir seneme yada Ankara'da bir sene daha geçirmeme mal olabilir diye... yani başıma gelebilecek olumsuz sonuçları düşünüyorum bu da beni motive ediyor. Yani buna mecburum elimden gelenin en iyisini yapmam lazım yapmazsam cezam büyük olacak diye kendimi motive ediyorum (Görüşme-Nu)

Yok hayır işte bazen kendimi vicdan azabına falan sevk ediyorum, işte annem benden iyi şeyler bekliyor...nasıl diyeyim hani bunu sırf şey için kendimi kötü hissettiğimde çalışayım diye bazen yapıyorum... (Görüşme-P)

Not kaygısı, veya sevdiklerini hayal kırıklığına uğratmak gibi olumsuz düşüncelerle güdülenmenin yanı sıra, başarılı akranları gibi DPG öğrencileri de, çalışma bittikten sonra yaşayacakları rahatlama duygusunu düşünerek, kendilerini çalışma konusunda güdülediklerini belirtmişlerdir. Ancak benzer bir dürtü ile yola çıkmanın yanı sıra, başarılı ve başarısız gruptaki öğrencilerin bu stratejiyi tanımlamada kullandıkları terminolojideki farkın dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Başarılı gruptaki öğrenciler bir görevi veya sorumluluğu yerine getirmenin "rahatlığını" hissedeceklerini belirtirken, başarısız gruptaki öğrencilerin "kurtulma" sözcüğünü tercih etmeleri dikkat çekmiştir:

...aman bitsin kurtulayım sonrada rahat edeyim diyorum kendime, kalkayım hani başından diyorum yada biraz daha uzatayım da kısa görünmesin ayıp olmasın falan diyorum... (Görüşme-A)

Yok, yok yapmıyorum öyle...işte beş on dakika iyi yazmaya çalışırım sonra baktım olmuyor çala kalem giderim ben işte hani bitsin de ...bitsin yani kurtulayım diye... (Görüşme-Da)

DPG öğrencileri, birlikte verimli çalışabildikleri arkadaşlarıyla da bir araya gelerek motivasyonlarını sürdürme yönünde çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Kendini güdüleme konusunda sorun yaşayan bir öğrenci, çalışmak üzere arkadaşlarıyla sözleştiği zamanlarda sorumluluk duygusuyla, arkadaşlarının çalışmalarını sabote etmemek adına kendini çalışmaya zorladığını ve bu durumda yalnızken göstereceği çabadan çok fazlasını göstereceğini bildiği için arkadaşlarıyla çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir:

Kendi kendimi motive etmediğim için, hani etmekten hep uzak durduğum için yanımda birinin olması çok büyük bir avantaj benim için, en azından onun sorumluluğunu taşıdığım için, diyelim, bir sınav öncesinde bir arkadaşını çağırıysam hani beraber çalışalım diye içimden çalışmak gelmiyorsa bile sırf onu sabote etmemek için oturup çalışıyorum. O yüzden sürekli birileriyle çalışmak istiyorum hani o benim için daha iyi oluyor, çünkü kendimle ilgili bir sorumluluk taşıyorum ders alanında, hani şey bulmuyorum, çok önemli bulmuyorum, ama bir başkasının sorumluluğu üzerimde olduğunda, o zaman yapıyorum(Görüşme-P)

Bu gruptaki öğrencilerden 3ü, rekabet duygusunun kendilerini çalışma konusunda güdülediğini söylemiştir. Çalışma konusunda kendilerini teşvik edebilmek veya dersten geri kalmamak için, kendi çabalarını arkadaşlarıyla kıyaslama yoluyla çalışmalarını hızlandırdıklarını söyleyen öğrenciler olmuştur:

... biraz herhalde yapımdan dolayı da yani daha önce lisede falan da öğretmenlerim aşıladı bunu, çok fazla rekabet duygusu var bende. Benden daha iyi bir essay yazan olduğunda, öyle olurdu essayler derste okunurdu bir başkasının essayi okunup da benden daha fazla övgü aldığında bunu hazmedemiyordum... O yüzden bir dahaki sefer sınıfta okunacağında ben mutlaka daha güzel daha ilginç bir şey yapmalıyım benimki daha çok övgü almalı... **(Görüşme-Nu)**

Bu gruptaki öğrenciler de, başarılı akranları gibi çalışma konusunda kendilerini güdüleyebilmek için ödüllendirme stratejisinden yararlandıklarını söyleyerek, belli bir süre çalışmak koşuluyla daha sonra kendilerini mutlu edecekleri etkinlikler gerçekleştirme konusunda kendilerine söz vererek çabalarını sürdürdüklerini belirtmişlerdir:

...işte ben de iki hafta çok çalışayım, kendimi sıkayım, çünkü geçmem lazım derim kendime, sonrasındaki haftanın da her gününün planını yaparım, şu gün şunu yapacağım, bugün sinema sonra bunu yapacağım diye, yani bu vizelerimi iyi atlayayım ondan sonra da her günün bir planını çıkarayım derim, bu şekilde kendimi motive ederim yani...**(Görüşme-Na)**

Benim böyle de bir yöntemim var şöyle yaparım mesela çalışmam gereken bir sınav var, bu sınav diyelim ki üç gün sonra, markete gider kendime sevdiğim çikolatalardan alırım, ama sayılı alırım ve şöyle yaparım bu beş kitabı bitirdiğimde gider oradan mesela bir hobby yiyebilirim mesela. Böyle kendimi ödüllendiririm, söylediğim kadar çalışıp o hobby'i yediğimde ödüllendirmiş oluyorum kendimi... **(Görüşme-Nu)**

YPG öğrencilerinden biri çalışmaya başlayabilmek için öncelikle çalışmanın önündeki engelleri kaldırdığını, bu yolla zihinsel ve duyuşsal anlamda kendini çalışma konusunda hazırladığını söylemiştir. Benzer şekilde DPG öğrencilerinden biri de zihnini meşgul ederek çalışmasına engel olabilecek unsurları ortadan kaldırdıktan sonra çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir:

Şimdi şöyle yapıyorum mesela çalışmam gereken bir şey olduğunu hissettiğimde öncelikle beynimi kurcalayan başka şeyler varsa ne bileyim aç olabilirim o an önce besinimi alırım yada mesela çok böyle bunalmış sıkılmışımdır o zaman biraz dışarı çıkarım hani zihnimi yenileyip de dersin başına oturuyorum... **(Görüşme-Nu)**

YPG öğrencileri, çalışmayı sürdürebilmek için bazen öz güvenlerini arttırmaya yönelik bireysel telkinlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Düşük performans grubundaki 2 öğrenci ise, çalışma konusunda güdülenebilmek için dışardan teşvike gereksinim duyduklarını söylemişlerdir. Bu öğrenciler, yakınlarının veya başkalarının kendilerine

güvendiğini söylemesi koşulunda öz yeterlik algılarında bir artış olacağını, bu nedenle, çalışma konusunda isteksiz olduklarında bu tür teşviklere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir:

Hocam işte bu şeyde de öyleydi hani benim bir şey yapmam için önce başkasının bana bir güvenmesi lazım işte yaparsın ya işte onu benim gözümde bir küçültmesi lazım işte yaparsın böyle böyle ne bileyim bir örneklerle hep de zaten öyle olmuştur hocalar demiştir hep yada arkadaşlarım yani güvenilmediğim bir ortamda kendim de yapmak istemem çekilirim işte zaten ... **(Görüşme-Da)**

DPG öğrencileri de başarılı akranları gibi, motivasyonlarında bir düşüş olduğunu gözledikleri zamanlarda kısa aralar vererek sonrası için daha verimli bir çalışma ortamı yarattıklarını, bu yolla çalışmayı daha uzun bir sürece yayabildiklerini söylemişlerdir. Ara verdiklerinde müzik dinlemek veya televizyon seyretmek gibi keyifli etkinlikler gerçekleştiren öğrenciler, bu yolla daha verimli çalışabildiklerini belirtmişlerdir:

Yani şöyle yaparım önce ihtiyaçlarım varsa onları gideririm daha sonra temiz hava veya arkadaşlarımla ailemle biraz muhabbet yani zihnimi boşaltıyorum... **(Görüşme-Nu)**

...ama yorulduğumu hissettiğim an gene bırakıyorum çalışmayı... tekrar müzik açıyorum, ya da televizyon seyrediyorum, ... çok kafam karıştıysa sonra tekrar oturup böyle daha sıkı çalışmaya başlıyorum tamam artık hani yaptın sen her şeyi yaptın diye bu sefer başlıyorum böyle güzel, hani o şekilde yemek içmek olsun, müzik olsun, film olsun böyle arada hani çok yorulduysam onu da yapabiliyorum ve hani kafamı böyle diyorum ki sen mecbursun bunu yapmaya, hani bundan kaçışın yok, bunu bari bu şekilde yap ve yap bari... **(Görüşme-E)**

Çalışma konusunda isteksiz olduklarında kendilerini nasıl güdüledikleri yönündeki soruya cevap verirken DPG öğrencilerinin, en çok “mecburiyet”, “zorunluluk”, “yapayım bitsin” şeklinde bir terminoloji kullandıkları gözlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin de başarılı akranları gibi mecburiyetin kaynağını açıklamada zorlandıkları dikkat çekmiştir:

...işte bunu yapmaya mecburum ve ne kadar ertelesem de benim için o kadar zor olacak en iyisi mi ben şimdi biraz da kolayken başlayayım, bunu düşünürüm.
Anladım pekiyi neden mecbur olduğunu hissedersin ders çalışmaya?
Iıı yani elimde verilmiş bir ödev yada öğretmenin benden bir isteği varsa, yani ben bunu hep bir mecburiyet gibi görüyorum bunun kaynağı herhalde şey öğretmen öğrenci ilişkisi... **(Görüşme-Nu)**

Bu gruptaki 3 öğrenci, not kaygısı veya başarılı olma isteği gibi farklı nedenlerle çalışmak zorunda hissettiklerini, ancak çalışmayı gerçekleştirmede başarısız olduklarını dile getirmişlerdir. Bu yöndeki ifadeler bütünüyle motivasyondan yoksun olunmadığı ancak çalışma gereği duymanın, her zaman çalışma ile sonuçlanmadığını, diğer bir anlatımla, istemenin veya ihtiyaç duymanın, “hayata geçirmek” veya “eyleme geçmek” anlamına gelmeyebileceğini destekler niteliktedir:

Yok, tamamen bırakma değil hatta bezen şey oluyor “ya benim öğrenmem lazım bunu böyle kötü olmaya devam edemem...” ama dediğim gibi hem ilgimi çekmemesinden dolayı öncelik vermemem, hem de hani bir itici güç var ama bir çaba yok yani. Bir rahatlık var yani –gülüşmeler **(Görüşme-A)**

...bu yazma dersinde hani dediğim gibi iş ve meslek hayatımda, okuldan sonra gerekli ama işte bu gördüklerimiz hepsini, öyle gereksiz olarak görmüyorum ama hani ama bir başka şeylerde bu açığımı kapatabilirim belki diye düşünürüm ama, yine de bir adım atmadım bunun için ... **(Görüşme-Da)**

Bazı DPG öğrencilerinin, YPG öğrencileri gibi, çabalarını sürdürebilmede bazı stratejilerden yararlandıkları görüşme bulgularınca ortaya konmuştur. Ancak diğerlerinin motivasyon ile ilgili sorunlar yaşamasına karşın, çalışma konusunda kendilerini teşvik etmeye yönelik herhangi bir girişimde bulunmadıkları dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerden 2si, dersi takip etmede zorlandıkları zamanlarda, dikkatlerini toplamada herhangi bir önlem alamadıklarını, veya çalışma gereği duymalarına rağmen bu yönde bir çaba sarf etmediklerini belirtmişlerdir:

Mesela nasıl teşvik ederim, yapmam gerekiyor yapmam, tamam canım hiç istemiyor ama canım hiç istemiyor bu genelde beni yapmamaya götürüyor işte bazı farklı şeyler yaparak, işte çay içerek, muhabbet ederek zamanı geçiştirerek, unutarak yada işte öyle... **(Görüşme-A)**

... yani şey yani o anki istek yoksa isteksiz devam eder öyle gider işte pek de bir şey yapmamam, ya da yapmam gereken bir şey varsa ama aklım bir şeye takılırsa onu yaparım öyle başlarım ama hala devam ediyorsa o zaman mecburen devam ederim yani.

Neye devam edersin?

Çalışmaya o şekilde...

O şekilde?

Yani isteksiz bir şekilde dersin başına otururum...

Peki verimli olur mu ?

Olmaz yani (gülüşmeler) bir bitireyim de kurtulayım gibisinden... öyle..

Anladım ama konsantrasyonun dağıldığı zaman toparlamak için özel kullandığın teknikler?

Yok yani ...

Peki bir durumda daha motivasyonumuzu korumakta güçlük çekeriz o da yaptığımız iş bizi zorluyorsa, yani bu writing işi sana güç geliyorsa da motivasyonunu kolay kaybedebilirsin...

Hı hı

Öyle durumlarda korumak için neler yaparsın?

İşte hocam bir şey yapmıyorum.. (gülüşmeler) işte workshoplar oluyor, yine var yakında işte yazarım işte mecburiyetten ama o sadece yazarım yani veririm hocaya biter yine o ders benim için ...yani sınavdan bir gün öncesinden işte bu derse ancak böyle çalışıyorum yani öyle... ama zaten yazmak istemiyorsam ya da bir şey yapmak istemiyorsam en küçük bir şeyden rahatsızlık duyarım bırakırım o zaman da çalışmayı bırakırım...**(Görüşme-Da)**

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencileri, cazip alternatifler karşısında çalışmayı sürdürme konusunda çok direnç gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 3ü, çalışmaktan kolayca vazgeçebileceklerini ve her koşulda eğlenmeyi tercih edeceklerini söylemiştir:

Ne yaparsın bu durumda?

Ya mesela şey, pazartesi günü bir sınav var, sınava gitmek gerekiyor ama öbür tarafta arkadaşlarla, bir toplulukla Amasra gezisi var giderim...

Gidersin?

Giderim valla...

Kaldı o ders?

Kalsın geçeriz ya...

Yani kalma pahasına gidersin...

Giderim... (Görüşme-A)

Her durumda eğleneceyi çalışmaya tercih edeceklerini belirten bu öğrencilerden birinin, çalışmalarını sabote edecek şekilde eğlenceden döndükten sonra daha verimli çalışabileceği konusunda kendini ikna ederek çalışmayı erteleme yönündeki bilinçli çabaları dikkat çekmiştir:

...genellikle şey yapıyorum, hani ne yapmak istiyorsam gidip onları yapıyorum ve kendimi şeyle avutuyorum, hani gideceğim, hani yapacağım hani kendimi çok daha iyi hissedeceğim eve gittiğimde daha huzurlu bir şekilde çalışacağım, oturup yapacağım hani tıklar, tıklar yapacağım diyorum, ama eve gittiğimde bu sefer yorulmuş oluyorum, isteksiz oluyorum, hani hep erteliyorum... (Görüşme-P)

Diğer bir öğrenci ise, yazma alanındaki düşük öz yeterlik algıları doğrultusunda, her koşulda başarılı olma olasılığının düşük olduğunu kendine hatırlatarak çalışmak yerine daha cazip alternatifleri tercih edeceğini belirtmiştir. Aynı öğrenci, kaliteden ödün verme pahasına eğlenme ve çalışmayı bir arada götürme konusunda çaba sarf etme eğiliminde olduğunu belirtmiştir:

Kompozisyonumun zaten hep daha kötü olma ihtimali var da hani diğer derslerde işte belki derim ki o zaman uyumuş olurlar gelince işte odadakiler ya da daha iyi ortam olur gezmiş tozmuş olurum falan diye düşünürüm o zaman da geldiğim zamanı daha iyi kullanabilirim diye düşünürüm... ona inandıramazsam o zaman gitmem yani ama mutlaka inandırırım kendimi bir şekilde... Şimdi belki sınav olsa birazcık daha düşünürüm de workshop falan giderim ben arkadaşlarımla ama hani sınavsa veya dediğim gibi sınavsa veya mutlaka işte yarına yetiştirilmesi gerekiyorsa hani dediğim gibi o sorumluluk var gelince mutlaka yaparım onu. Belki daha kötü olur ama eninde sonunda yaparım ben onu (Görüşme-Da)

Bireysel Engelleme

Görüşme verileri, DPG öğrencilerinden bazılarının, ders çalışmaya başlama veya çalışmayı sürdürmeye engel olacak bazı bahaneler üretme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Wolters, "bireysel engelleme" olarak nitelenen bu davranış örüntülerinin çalışmanın sürdürülmesine engel olması bakımından motivasyon stratejilerinden farklılaştığını belirtmiştir (2003). Çalışmaların sabote edilmesine sebep olan bu davranış örüntülerinin "strateji" olarak nitelendirilebileceği yönündeki kuşkulara karşın, bazı durumlarda, bu tür davranışların uzun vadede çalışmaların

sürdürülebilmesine bazı katkılar getirdiği düşünülmektedir. “Yorum” bölümünde bu davranış örüntülerine ilişkin ilgili literatür kapsamlı olarak aktarılmış ve değerlendirilmiştir.

YPG Öğrencileri

Başarılı gruptaki öğrencilerden hiç birinin çalışmalarını engelleyecek davranışlar sergilediklerini gösteren bir bulguya rastlanmamıştır.

DPG Öğrencileri

Başarılı akranlarından farklı olarak DPG öğrencilerinin, çalışmalarını sabote edecek bazı davranışlar sergiledikleri yönünde bulgulara rastlanmıştır. İsteksiz olduğu durumlarda çalışmaların sürdürülebilmesi için kullanılan motivasyon stratejilerden farklı olarak, çalışma gereği hissedildiği durumlarda çalışmanın sabote edilmesi veya ertelenmesine yol açan bu davranış örüntülerinin YPG öğrencileri tarafından bilinçli olarak benimsendiği yolundaki ifadeler dikkat çekmiştir. Çabaların sürdürülmesine yardımcı olan motivasyon stratejilerinden çok yararlanmadığını belirten öğrencilerden biri, çalışmanın başına oturmamak için türlü bahaneler ürettiğini ve bu yolla çalışmayı sürekli erteleyerek sonuçta sabote ettiğini şu şekilde anlatmıştır:

... ve çalışmaya başlamak için kendime koşullar sürüyorum hani şey gibi diyelim ev dağınıksa, odam dağınıksa, ben böyle dağınık bir ortamda şimdi huzurlu çalışmam diyorum, gidip bir temizlik yapayım bari falan diyorum ve durduk yere kalkıp temizlik yapmaya başlıyorum. Hani akşam da olsa, gecenin bir vakti de olsa, önce bir ortalığı temizliyorum, kendimi kandırıyorum sürekli hani her taraf temiz olsa, düzenli olsa ben daha huzurlu bir şekilde çalışacağım, sonra o bittikten sonra ne zamandır yapmadığım şeyleri yapmak geliyor aklıma huzursuz oluyorum, neyse diyorum bunları da yapayım, huzurlu bir şekilde oturayım diyorum dersin başına...bir de mesela altı saat ayırdıysam ben sınava yönelik çalışmaya bunun zaten dört beş saati bu şekilde geçiyor ... **(Görüşme-P)**

Bu gruptaki 2 öğrenci, çalışmaya başladıktan sonra da, konuyu bildiğine kendini inandırmak yoluyla, çalışmayı sonlandırma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir:

... hani çalışmaya başlamak zaten başlı başına bir sorun, çok büyük bir sorun, ona ayıracağım bir altı saatlik boş vaktim varsa hani çalışmak için ben onun dört saatini bahanelerle geçiriyorsam iki saatinde de şöyle bir göz atarım, bakıyorum hani konu bana tanıdık geliyor biliyorum bunları diyorum bakıyorum bazen kısaca göz atıyorum bunu da biliyorum diyorum, kolaymış yani ben bunu da biliyorum diyorum diyip kapatıyorum (gülüşmeler). Öyle şey diyorum yani yazma bu diyorum konuyu verecek hoca yazacaksın işte ne olacak ki bunda, nesine çalışayım ki falan diyorum, genelde çok kolay geçiyor yazma sınavından önceki çalışmalar – gülüşmeler **(Görüşme-P)**

...onlara da işte bakıyorum **(model kompozisyonlar)** hani tamam diyorum ben zaten bunları yazdım diyorum hani böyle bir konu verilse benim de aklıma gelirdi diyorum ama ona benzer bir konu geldiğinde onu yazmıyorum hani yine önümde olursa evet yapardım diyorum ama olmuyor yine de ... **(Görüşme-Da)**

Çalışmalarını sabote etme eğiliminde olduğu gözlenen öğrencinin bu davranışlarının bilinçli olduğu yönündeki söylemi dikkat çekmiştir. Bu tür davranışları, ders çalışmamak için ileri sürdüğü “bahaneler” olarak niteleyen öğrencinin gerçekte tutumundandan rahatsız olduğunu belirtmesi ve kendini eleştirmesi dikkat çekmiştir:

İçimde hani böyle nasıl diyeyim her şeyiyle çok rahat ve çok sıkıntısız olması gerekiyor ve bunlar salında belki biraz da ders çalışmama bahanelerim de hani bunları halledene kadar oturmuyorum başına, bunları halledene kadar da belli bir süre geçiyor ve sonra hiç çalışmıyorum ama hep bunu düşünmüşümdür, bunun doğru olduğuna inanmıyorum bunu söyleyim de ama hep bunu düşünürüm sanki yapacak hiçbir şeyim olmayacak hani, her yer çok temiz düzenli olacak, ben de oturup çok rahat bir şekilde çalışabileceğimi düşündüm her zaman ama hiçbir zaman yapmadım onu söyleyeyim (**Görüşme-P**)

Yorum

Bir becerinin edinimi veya herhangi bir öğrenme görevinin yerine getirilmesi sürecinde öğrencilerin motivasyon düzeylerinde değişiklikler olması beklenebilir. Bu olası dalgalanmaları kontrol ederek öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için süreç boyunca istekliliğin korunarak çabaların sürdürülebilmesini sağlamanın, öğrenmenin niteliği ve başarı üzerinde etkili olduğu yönündeki görüş, sosyal bilişsel öz düzenleme kuramları (Zimmerman, 1996; Pintrich, 2000: 464; Boekearts, 1995; 1997) ve iradenin kontrolü kapsamında vurgulanmaktadır (Corno, 2001).

Bir “durum” olmanın yanı sıra, çalışma konusundaki isteklilik düzeyine veya hedef odaklı davranışlara neden olan süreçlere de karşılık gelmesi bakımından motivasyon süreçlerinin düzenlenmesi söz konusu olabilmektedir. Öğrencilerin bir öğrenme görevine başlamada, sürdürmede ve tamamlamada, veya daha uzun vadeli öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yol açacak şekilde isteklilik düzeyini ve çabalarını yönetmedeki bilinçli girişimleri, motivasyonun düzenlenmesine karşılık gelmektedir. Motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde öğrenciler tarafından bazı stratejilerin kullanıldığı bilinmektedir (Sansone ve arkadaşları, 1992; Wolters, 2003).

Bu araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler yoluyla elde edilen veri, YPG ve DPG öğrencilerinin ileri yazma becerileri dersine yönelik çalışmalarını yürütürken pek çok farklı motivasyon stratejilerinden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Öncelikle her iki gruptaki öğrenciler de isteksiz oldukları, etkinliği güç buldukları veya çalışmaya kıyasla daha cazip alternatiflerin olması durumunda çabalarını sürdürebilmek için bireysel telkinler yoluyla kendilerini teşvik ettiklerini belirtmişlerdir. Her iki gruptaki öğrencilerin de bu stratejiyi kullandıkları gözlenmesine karşın, YPG öğrencilerinin çalışmayı sürdürme konusunda daha fazla ve çeşitli nedenler öne sürdükleri gözlenmiştir.

Dersten geçme veya notlarını yükseltme konusundaki isteklerini kendilerine hatırlatmak yoluyla çalışma konusunda güdülendiklerini söyleyen DPG öğrencilerine karşın, YPG öğrencileri kendilerine, önceliklerini, bireysel hedeflerini, kişisel gelişim arzularını, başarılı olma ve başarılarını sürdürme konusundaki isteklerini hatırlatmak yoluyla güdülendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendileri için belirlemiş oldukları hedeflerle de tutarlı olduğu gözlenen eğilim doğrultusunda, YPG öğrencilerinin ustalık odaklı hedeflere dayalı bireysel telkinleri tercih ettikleri, buna karşılık DPG öğrencilerinin performans odaklı bireysel telkinlerden yararlanarak çalışma konusunda kendilerini teşvik ettiklerini söylemeleri dikkat çekmiştir. Farklı araştırmalar ve bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçekler kapsamında, “ustalık odaklı bireysel telkinler” ve “performans odaklı bireysel telkinlere” yönelik geliştirilmiş olan maddelerin ayrı gruplandıkları gözlenmiştir. Görüşmeler yoluyla elde edilen veri de bu yöndeki bulguları destekler yönde, iç motivasyona işaret eden “ustalık odaklı” ve dış motivasyona işaret eden “performans odaklı” bireysel telkinlerin farklı gruptaki öğrenciler tarafından kullanıldığını ortaya koymuştur.

YPG öğrencilerinden bazıları, öz güven geliştirmeye yönelik bireysel telkinler yoluyla da çabalarını sürdürme konusunda kendilerini cesaretlendirdiklerini söylemişlerdir. Görüşme verilerini destekler nitelikte, sesli düşünme kayıtları yoluyla elde edilen veri, başarılı gruptaki bir öğrencinin yazdıklarını yeteri kadar iyi olmadığını düşündüğü ve bu nedenle tıkanıp yazma sürecinde bu stratejiye baş vurduğu ve *“burayı düzeltiriz sonra en azından başlamış olmamız önemli”, “evet oldu...bu evet gerçekten bu oldu... her şeyi oturttum diyebilirim”* şeklindeki söylem ile kendini cesaretlendirdiği gözlenmiştir. Görüşmelerde de *“İstersen yapabilirsin, daha zorlarını da başardın”* şeklinde öz yeterlik algılarını güçlendirme yönünde telkinlerde bulduklarını ifade eden başarılı öğrencilere karşın, DPG öğrencilerinin cesaret bulma konusunda dışardan teşvike gereksinim duyduklarını belirtmeleri dikkat çekmiştir. İhtiyaç duydukları öz güveni sağlamada öğretmenlerine, arkadaşlarına veya ailelerine başvurduklarını söyleyen 2 katılımcı, aynı zamanda yazma konusunda düşük öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin hedef eğilimleri gibi, öz yeterlik algılarının da kullanmayı seçtikleri motivasyon stratejilerinde belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Alanyazında bu stratejinin kullanımına ilişkin bulgulara rastlanmakla birlikte, ayrı bir boyut olarak ölçeklerde yer almaması nedeniyle stratejinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişkilerin saptanamadığı belirtilmiştir (Wolters, 2003). Araştırma kapsamında geliştirilmiş olan motivasyon stratejileri ölçeğinin deneme formunda “öz yeterlik algılarını geliştirmeye dayalı bireysel telkin” ifadelerine yer

verilmiş, ancak bu maddelerin duyguların ve ortamın kontrolüne işaret eden ve “kontrol” olarak adlandırılan boyutta toplandıkları, görülmüştür.

Her iki gruptaki öğrenciler de olumsuz duygulardan yola çıkarak çalışmalarını sürdürme konusunda kendilerini ikna ettiklerini söylemişlerdir. Bu öğrenciler, sevdiklerini hayal kırıklığına uğratmanın, düşük not alma kaygısının veya başarısız olma korkusunun isteksiz oldukları zamanlarda çalışma konusunda kendilerini güdülediklerini belirtmişlerdir. Wolters tarafından tanımlanan motivasyon stratejileri arasında bulunmamasına karşın “olumsuz düşüncelere dayalı dürtüler” yoluyla çabaların sürdürülmesi yönündeki girişimlerin, iradenin kontrolü kuramlarında gündeme geldiği görülmektedir (McCann ve Garcia, 1999). Her iki gruptaki öğrencilerin de olumsuz duygular yoluyla kendilerini güdülediklerini söylemelerine karşın, sadece YPG öğrencilerinin olumlu düşünceler veya hayaller yoluyla kendilerini güdülediklerini söylemeleri dikkat çekmiştir.

YPG öğrencilerinin bazıları, çalışma konusunda isteksiz oldukları zamanlarda hedeflerini düşürme veya çalışmayı yönetilebilir birimlere bölerek sürdürme konusunda dirençli davrandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin kompozisyon yazacak enerjisi veya isteği olmadığı durumlarda internetten örnek kompozisyonlar bularak bunları okuduğunu söyleyen bir katılımcı, isteksiz olduğu durumda çalışmayı sürdürebilmek için hedeflerini düşürmekte, dolayısıyla da motivasyon stratejisi kullanmaktadır. Wolters tarafından da “yakınsal hedef belirleme” başlığı altında ele alınan bu stratejinin bir motivasyon stratejisi olarak algılanması yönünde kuşku olduğu, ve bu stratejinin hangi amaçla kullanıldığının stratejinin niteliğinde belirleyici olacağı görüşünden hareketle, bu yönde araştırmalar yürütmenin gerekliliği dile getirilmiştir (2003). İsteksiz olduğu durumlarda çabalarının sürdürülmesini sağlayabilmek amacıyla çalışma yöntemini o anki ruh haline uyarlayarak, çalışmayı yönetilebilir birimlere bölmek yoluyla bilişsel yükü hafifletme eğilimindeki bir öğrencinin, bilişsel, motivasyon ve üst biliş stratejilerini birbirini bütünler şekilde kullandığı sonucuna varmak mümkün görünmektedir.

YPG öğrencileri, DPG öğrencilerinden farklı olarak, motivasyonlarını olumsuz etkileyerek, çalışmaları engelleyebilecek stres veya kaygı gibi olumsuz duygular ile başa çıkarak çalışmayı sürdürmede çaba sarf ettiklerini söylemişlerdir. “Duyguların kontrolü” adıyla, iradenin kontrolü kuramı kapsamında gündeme gelen (McCann ve Garcia, 1999) ve Wolters tarafından tanımlanan bu stratejiyi kullandıklarını belirtmekle

birlikte, öğrencilerin bu stratejiyi nasıl kullandıklarını ayrıntılı olarak tanımlayamadıkları gözlenmiştir. Moralsız olduklarında çalışmayı sürdürmede ne gibi önlemler aldıkları sorulduğunda, katılımcıların, “düşünmemeye çalışırım”, “kafamdan uzaklaştırırım” gibi genel ifadelere yöneldikleri gözlenmiş, sadece bir katılımcı, bireysel telkin yoluyla olumsuz duyguları baskılamaya çalıştığını belirtmiştir.

YPG öğrencilerinden farklı olarak, DPG öğrencileri, kendilerini başkalarıyla kıyaslamak yoluyla güdülendiklerini belirtmişlerdir. Hedeflerinin “kendilerini aşmak” olduğunu ifade eden başarılı akranlarından farklı olarak bu gruptaki öğrenciler “rekabet duygusuna” sahip olduklarını ve sınıftaki diğer öğrencilerden geri kalmak istemediklerini düşünerek çalışma konusunda kendilerini güdülediklerini söylemişlerdir. Kendini sınıf arkadaşlarıyla kıyaslayarak çabalarını sürdürme yönündeki teşvikin performans hedefleri ile ilişkilendirilebilmesi, öğrencilerde motivasyonun kaynağına işaret eden bireysel hedef yönelimlerinin kullanılan motivasyon stratejisinin niteliğinde belirleyici olduğunu düşündürmüştür.

DPG öğrencilerinden olup kayda değer bir motivasyon sorunu yaşadığı gözlenen bir öğrencinin, arkadaşlarıyla çalışmak için sözleşerek çabalarını sürdürebilmeyi sağladığını belirtmesinin dikkat çekici bir diğer bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu öğrenci, kendi başına kaldığı zamanlarda çalışmalarını sabote edici davranışlar içerisine girdiğini, ancak bir başka arkadaşının çalışmasını sabote edemeyecek kadar sorumluluk sahibi olduğunu bildiği için arkadaşları ile bir araya gelerek çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bu yöndeki bir bulgu, motivasyon stratejilerinin, öğrencilerin kişilik özellikleri ve genel eğilimlerini yansıtması ve motivasyon stratejilerinin bazı durumlarda “bireye özgü” olabileceğine işaret etmesi açısından önemli bulunmuştur.

Yürütülmüş olan araştırmalar kapsamında en çok gündeme gelmiş olan “ödüllendirme” stratejisinin her iki gruptaki öğrenciler tarafından benimsendiği görüşme bulgularınca ortaya konmuştur. Belli bir süre çalışmak veya belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak koşulunda kendilerini ödüllendireceklerini söyleyerek çalışma konusunda güdülenen öğrencilerin, bireysel tercihleri doğrultusunda ödüller seçtikleri gözlenmiştir. Bazı katılımcılar TV seyretmek veya sevdikleri başka bir etkinlik gerçekleştirmek yoluyla kendilerini ödüllendirdiklerini ifade ederken, diğerleri sevdikleri bir şey yiyerek veya istedikleri bir şeyi alarak kendilerini ödüllendirdiklerini söylemişlerdir. Ancak başarılı gruptaki iki katılımcının bu stratejiyi etkili bulmadıklarını söylemeleri, hatta yazma etkinliğinden çok keyif aldığını söyleyen bir katılımcının dış motivasyon unsurlarına

dayalı teşviklerin uzun vadede başarı ve kişisel gelişim üzerinde olumsuz etkilerinin olacağı yönündeki söyleminin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. İç motivasyon ve dış motivasyon eğilimlerinin strateji seçiminde etkili olduğunu düşündüren bu yöndeki bulgu, öğrenciler tarafından benimsenen farklı motivasyon stratejileri ve motivasyon eğilimleri arasındaki karmaşık ilişkiye işaret etmektedir.

YPG ve DPG öğrencileri tarafından yaygın olarak benimsenen diğer bir strateji de, çalışma tamamladıktan sonra rahatlayacaklarını düşünerek çabaların sürdürülmesinin sağlanmasıdır. Her iki grup tarafından kullanılmasına rağmen öğrencilerin bu stratejiyi tanımlamada kullandıkları farklı terminoloji dikkati çekmiştir. DPG öğrencilerinin, “bir an önce bitsin de kurtulayım diye düşünürüm” şeklindeki ifadeleri, derse ve yazma alanına karşı olumsuz tutumlarının bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların tümü, çalışma konusunda isteksiz olduklarında çalışma süresini uzatabilmek için kısa aralar vererek kafa dağıttıklarını söylemişlerdir. Ara verdiklerinde TV seyretmek, arkadaşlar ile sohbet etmek veya temiz hava almak gibi etkinlikleri tercih eden farklı gruptaki öğrencilerin benzer söylemleri bazı motivasyon stratejilerinin hem YPG, hem de DPG öğrencileri tarafından benimsendiği şeklinde yorumlanmıştır.

YPG öğrencilerinden birinin, yazma alanına ve derse yönelik yüksek bir iç motivasyona sahip olduğu gözlenmiştir. Görüşmenin yanı sıra bu öğrenci ile araştırma kapsamında hazırlanmış olan motivasyon stratejileri ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik bir çalışma yürütülmüş ve bu öğrenciden motivasyon stratejileri ölçeğindeki soruları sesli düşünerek cevaplaması ve yorumlaması istenmiştir. Her iki uygulamada da öğrenci yazma etkinliğinden ve dersten çok keyif aldığını ve öğrendiklerinken yararlandığını vurgulamıştır. Dikkati çeken bir bulgu, bu öğrencinin, bu derse yönelik çalışmalarını düzenlemede motivasyon stratejilerinden yararlanma gereği duymadığı, diğer bir anlatımla, dersten ve yazmaktan keyif alması nedeniyle çabalarını sürdürmede çok fazla teşvike gereksinim duymadığıdır. Bu yöndeki bulgu yüksek bir iç motivasyona sahip öğrencilerin daha düşük bir iç motivasyona sahip olan öğrencilere kıyasla daha az motivasyon stratejisi kullanmaya gereksinim duyabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Benzer bir şekilde, çok düşük bir iç motivasyona sahip olan başarısız gruptaki öğrencilerden birinin de çabalarını düzenleme yönünde gayret göstermediği, bu doğrultuda çok çeşitli ve sık olarak motivasyon stratejilerinden yararlanmadığı gözlenmiştir. Dersten geçmek ve bursunu sürdürmek dışında bir hedefi olmadığını söyleyen bu öğrencinin de motivasyon stratejisi kullanmama yönündeki eğilimi, yüksek

bir iç motivasyonun yanı sıra düşük bir motivasyona sahip olan öğrencilerin de istekliliklerini sürdürebilmede çok fazla çaba sarf etmediklerine işaret etmektedir. Motivasyonun kaynağı ve motivasyon stratejilerinin kullanımı arasındaki bu karmaşık ilişki Wolters tarafından da gündeme getirilmiştir. Çok yüksek iç motivasyona sahip olan bir öğrencinin, öğrenme sürecinde veya öğrenme görevinin tamamlanması için geçen süreçte, çabalarını sekteye uğratabilecek can sıkıntısı veya benzeri engellerle karşılaşmaması durumunda motivasyon stratejisi kullanmaya gereksinim duymayacakları belirtilmiş, ancak bu stratejilerin kullanılabilmesi için yine de, asgari düzeyde de olsa motivasyona gereksinim duyulacağı, bu nedenle de çalışmayı sürdürmede amacı veya isteği olmayan bir öğrencinin, motivasyon stratejilerinden yararlanma ihtimalinin düşük olduğuna işaret edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular da, motivasyon düzeyi ve motivasyon stratejilerinin kullanımı arasında çift yönlü ve eğrisel bir ilişki bulunduğunu destekler niteliktedir (1999; 2003).

Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, çabaların sürdürülmesi ve daha etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan stratejiler ile ilişkili olduğu düşünülen, ancak motivasyon stratejilerinin tersi bir etki yaratan “bireysel engelleme” olarak tanımlanmış olan davranış örüntülerine işaret etmektedir. “Bireysel engelleme”, motivasyon stratejilerinin aksine, çalışmaya başlamayı veya sürdürmeyi engellemeye yönelik davranış ve tutumlar olarak tanımlanmıştır (Urdan ve Midgley, 2001; Garcia ve Pintrich, 1994: 135). DPG öğrencilerinden 3ü, derse yönelik çalışmalarını son güne hatta son ana bıraktıklarını, çalışmalarını gereken zamanlarda sürekli bahaneler üreterek çalışmayı ertelediklerini, çalışmaya başladıklarında ise “ben zaten bunları biliyorum, yaparım” diyerek çalışmayı tamamlamadan sonlandırma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Urdan ve Midgley, çalışmayı sabote eden bu tür davranışların bilinçlilik düzeyine ilişkin çalışmaların yürütülmesi gereğine işaret etmişlerdir. Ayrıca uzmanlar arasında “bireysel engellenen” bir motivasyon stratejisi olarak kabul edilmesi konusunda da farklı görüşler olduğu gözlenmektedir (Garcia ve Pintrich, 1994: 135). Temelde bu tür davranışlar sergileyen öğrencilerin, başarısızlıklarını çaba eksikliğine bağlayarak öz güvenlerini korudukları düşünülmektedir (Wolters, 2003). Çabaların sürdürülebilmesi için öz yeterlik algılarının korunmasının önemli olduğu düşünüldüğünde, bu yöndeki davranışların uzun vadede olumlu etkileri olabileceği düşünülebilir. Derse yönelik çalışmalarını sabote etme eğiliminde olan DPG öğrencilerinden biri, yazmaktan çekindiğini, çünkü bu alanda kendini yetersiz hissettiğini, ortaya çıkan ürünü gördüğü zaman kendine olan güveninde bir azalma olduğunu söylemiştir. Görüşme sürecinde çalışmamasının nedenlerinden biri olarak kendine “gereksiz ve fazla bir özgüven”

duyduğunu belirten bu öğrencinin, ardından da “aslında kendimi kandırıyorum” demesi, çalışmalarını sabote etme yönündeki bu davranışlarının bilinçli ve öz güvenini korumaya yönelik olduğu izlenimi yaratmıştır.

4. 1. f. Başarısızlık Duygusu ile Başa Çıkabilme

Stres, kaygı gibi performans üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek duygular ile başa çıkabilen öğrencilerin, çabalarını sürdürmede daha dirençli davrandıkları yönündeki görüş doğrultusunda, görüşmeler sırasında öğrencilere başarısızlık hissi veya moralsizlik durumunda bu tür olumsuz duygular ile başa çıkabilmede neler yaptıklarını anlamaya yönelik bazı sorular yöneltilmiştir.

YPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrencilerden biri, yazma alanında kendini hiç başarısız hissetmediğini dile getirmiş ve soruya verecek bir yanıtı olmadığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise başarısız hissetmeleri durumunda üzüntü duyduklarını, dersten soğuduklarını, başarısızlığı kendilerine yakıştıramadıklarını ve bazen savunmaya geçtiklerini belirtmiş, ancak kısa sürede toparlanarak çalışmalarını sürdürdüklerini söylemişlerdir:

... başta çok soğudum, isteksizlik duydum, yani bir daha yazmak istemiyordum dedim, hani arkadaşlarım da üstüme gelince “nasıl oldu ya.. falan” bir baskı oldu bende ... ondan sonra hocayla konuştum, çünkü hocaya çıkmıştım kendimi iyi hissetmedim onla konuştum, ondan sonra baktım ki vazgeçmemeliyim çünkü iyi yazabilecek hani sonuçta o kapasiteye sahipken vazgeçmemeliyim. Çok üzüldüm, vazgeçmeyi düşündüm ama ondan sonraki sınavdan çok iyi aldım (**Görüşme-İ**)

Başarısızlıklar karşısında moral bozukluğu yaşayan öğrenciler, aynı zamanda başarısızlığı eksiklerini gidermede bir fırsat olarak gördüklerini söylemişlerdir. Başarısızlık duygusunun güdülediğini ve yazma alanında kendilerini daha çok geliştirme ve çabalarını arttırma konusunda teşvik ettiğini de belirtmişlerdir:

Evet aslında tam tersi kendimi bir sonraki sefer daha iyi yapmaya güdülediğim için olumlu etkiliyor diyebilirim, ama o çalışmam tabi ki kötü olmuş oluyor. Ama bir sonraki çalışmalarımı olumlu etkiliyor çünkü bu sefer daha iyi yazmaya çalışıyorum bir öncekinde istediğim gibi olmadı bu sefer iyi yazmam gerekiyor diyorum kendi kendime (**Görüşme-Du**)

DPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrencilerin 3ü, başarılı akranları gibi, başarısızlık hissini sonraki performanslarını olumsuz etkilemesine izin vermemesi için gayret gösterdiklerini

belirtmişlerdir. Başarısızlık karşısında hırslandıklarını, daha çok çalıştıklarını, ellerinden gelenin en iyisini yaparak eksiklerini gidermeye çalıştıklarını söylemişlerdir:

Yo vazgeçmem hayatta vazgeçmem daha iyi yazmaya çalışıyorum, bu hep böyle, çünkü zaten hocam, bu zaten bizim, hem en başta bölümümüz hem de ileride, meslek hayatı için gerekli şeyler, ama yetersizim, ben ileride de bunun eksikliğini çekeceğimi düşünüyorum, pek çok nedenden dolayı da hırs yapıp yeterli olmaya çalışıyorum o konuda **(Görüşme-Na)**

Diğer öğrencilerin ise başarısızlık karşısındaki kayıtsız tavırları dikkat çekmiştir. Bu öğrenciler başarısızlığı dert etmediklerini, bu duruma kafa yormadıklarını, çabalarında ise herhangi bir değişiklik olmadığını söylemişlerdir:

Böyle mesela işte ya ben başarısız oldum gideyim çalışayım kendimi yetkinleştireyim yok yani ...**(Görüşme- A)**

Dersle ilgili, hani hiçbir zaman dersle ilgili olumlu veya olumsuz bir şey hissetmiyorum aslında hani dersten uzaklaşmak veya daha da sarılmak gibi bir durum olmuyor ...**(Görüşme-P)**

Başarısızlık karşısında üzüntü duyan ve kendini yetersiz hisseden bir öğrenci ise bu durumu değiştirmek için herhangi bir çaba içerisine girmediklerini söylemiştir:

Bazen kişisel olarak o da işte yapamıyorum herhalde diyorum yok hani ben boşu boşuna kendimi kandırıyorum herhalde diyorum ben çok iyi yani yazı falan yazamıyorum, sadece kendimi kandırıyorum dediğim zamanlar oluyor yani kendimi yetersiz hissettiğim zamanlar oluyor ama bunun için yani bunu düzeltmek için bir şey yapamıyorum **(Görüşme-P)**

Yorum

Groschke ve Kuhl, Eylem Kontrolü kuramı kapsamında, belirlenmiş olan hedeflere ulaşmada niyetin ve çabaların sürdürülmesi üzerinde etkili olduğu düşünülen farklı kontrol alanları tanımlamışlardır (1993). Bu alanlarından biri olan duyguların kontrolü, öğrenenin inisiyatif olarak öğrenme süreci üzerinde olumsuz etkisi olabilecek duyguları baskılama yönündeki çabaları olarak tanımlanmaktadır. Klasik motivasyon kuramlarına, öz düzenleme süreçlerinin entegre edilmesi yoluyla geliştirilen Eylem Kontrol kuramı, öğrenmenin sürdürülmesi önünde engellerle karşılaşan öğrencilerin, niyetlerini korumada motivasyonun, çevrenin ve dikkatin yanı sıra duyguların kontrol edilebilmesi için bazı stratejiler işe koştuklarına işaret eder (Kuhl, 2000: 115).

Eylem Kontrol kuramına dayalı olarak geliştirilen İradenin Kontrolü ise benzer şekilde hedeflere ulaşılabilmesini sağlamak amacıyla niyetin ve çabaların korunması için duyguların da kontrol edilmesine yönelik bazı stratejilerin kullanıldığını varsayar

(Corno, 1993; Corno ve Kanfer, 1993). McCann ve Garcia, yeteri kadar ağırlık verilmediğine inandıkları, duyguların ve motivasyonun kontrolüne yönelik stratejilerin saptanabilmesi amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüşlerdir (1999). Yüksek ve düşük performans grubundaki öğrenciler ile yürütülen görüşme verileri, nitel veriye ve alanyazına dayalı olarak geliştirilen ve bir seri istatistik analize tabi tutulan bu ölçek maddelerinde yer alan ifadeler ile benzerlik göstermektedir. Görüşme bulguları, büyük ölçüde bireysel telkinler yoluyla olumsuz duyguların, veya başarısızlık hissini baskılama yönünde çaba sarf ettiklerini belirten YPG öğrencileri ile DPG öğrencilerinin, bu stratejinin kullanımına ilişkin bazı farklı eğilimleri olduğuna işaret etmiştir.

Öncelikle, başarısızlık duygusu karşısında üzüntü duyduklarını ve bu durumu kendilerine yakıştıramadıklarını belirten YPG öğrencileri, kısa bir süre bocaladıklarını, ama sonuçta çalışmaya daha sıkı sarıldıklarını söylemişlerdir. Bu öğrenciler başarısızlık hissini daha çok çalışma ve bir dahaki sefere daha iyi bir performans gösterme konusunda teşvik edici olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın DPG öğrencileri, başarısızlık hissi karşısında yılmadıklarını, ancak bu hissini çalışmalarında olumlu yada olumsuz bir değişikliğe neden olmadığını belirtmişlerdir. Başarısızlık hissini bir motivasyon unsuruna dönüştürdüklerini belirten YPG öğrencilerinden farklı olarak DPG öğrencilerinin, başarısızlık hissi karşısında kayıtsız kaldıklarını gösteren ifadeleri dikkat çekmiştir. Bu tutumlarının görüşme boyunca derse karşı sergiledikleri özensiz tavırlar ile uyumlu olduğu gözlenmiştir. Hedef kuramları kapsamında öğrencilerin egolarını korumaya yönelik hedef eğilimlerinin olabileceği vurgulanmıştır (Boekaerts, 1995; 2000: 428). Boekaerts, öz düzenleme sürecini, öğrenme hedefleri ve egonun korunmasına yönelik hedefler arasındaki uyum sağlama süreci olarak tanımlamıştır (2000). Düşük yeterlik algılarına sahip öğrencilerin, bir taraftan bilgi kaynaklarını arttırmaya yönelik hedefler belirlerken öte yandan ego ve öz yeterlik algılarına zarar gelmesini önlemeye yönelik bir çaba içerisinde oldukları düşünülmektedir. Benzer şekilde, yükleme kuramcıları da öğrencilerin başarısızlıklarını çaba eksikliğine bağlamalarının çalışmayı sürdürmelerine yardımcı olduğu yönünde araştırma bulgularına işaret etmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Görüşmeler sürecinde, DPG öğrencilerinin derse karşı özensiz ve kayıtsız tavırları ve başarısızlık karşısında çabalarında bir artış olmayacağı yönündeki ifadelerinin egolarını koruma niyetli çabalar olabileceği düşünülmektedir. Çok çaba sarf etmemeleri durumunda, başarısızlıklarını yetenek veya bireysel yetersizlikler gibi egolarına zarar verecek nedenlere bağlamak yerine çaba eksikliğine bağlayabilmeleri mümkün

olacaktır. Bu nedenle, başarısız gruptaki öğrencilerin, öz yeterlik algılarının zarar görmesine engel olacak şekilde, başarısızlıklarını çalışma eksikliğine bağlayabilmek için başarısız olduklarını düşündükleri durumda dahi çabalarında bir artış olmadığını belirtmiş olmalarının mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Başarısızlık hissine dair her iki grup arasındaki diğer önemli tutum farklılığı, DPG öğrencilerinin aksine, YPG öğrencilerinin başarısızlığı, eksiklerini gidermede bir fırsat olarak gördüklerini belirtmiş olmalarıdır. Bu yöndeki söylemleri öğrencilerin yüksek bir öz yeterlik sahibi olduklarını belirten ifadelerini de destekleyecek şekilde başarısızlıktan ürkmediklerini göstermektedir. Ayrıca, başarısızlıklarını eksiklerini gidermede bir fırsat olarak görmeleri, bu öğrencilerin ustalık hedeflerine (öğrenme hedefleri) sahip oldukları yönündeki söylemleri ile tutarlılık göstermektedir. Sonuç olarak bulgular, farklı bilişsel motivasyon kuramlarında vurgulanan yapılar arası çok yönlü ve karmaşık ilişkiyi destekler niteliktedir. Ancak görüşmeler yoluyla elde edilen veri, motivasyonun kaynağı, hedef eğilimleri, öz yeterlik algıları, kullanılan motivasyon stratejileri ve son olarak başarısızlık algısı karşısında verilen tepkiler arasındaki örüntülere işaret etmiştir. Diğer bir anlatımla, iç motivasyona sahip olduğunu belirten öğrenciler aynı zamanda ustalık hedefleri belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultudaki bir eğilimin, motivasyon stratejisi olan bireysel telkinlerin niteliğinde belirleyici olduğu gözlenmiştir. Son olarak, iç motivasyona, ustalık hedeflerine ve yüksek bir öz yeterlik algısına sahip olan YPG öğrencilerinin, başarısızlık hissetmeleri durumunda eksiklerine yoğunlaşacaklarını ifade etmiş olmaları, motivasyon eğilimleri ve motivasyon stratejilerinin seçimi arasındaki ilişkiye işaret etmesi bakımından önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

4. 1. g. Ortamın Düzenlenmesi

Sosyal bilişsel öz düzenleme kuramları ve radenin kontrolü kuramları, bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yanı sıra, ortamın kontrolü ve düzenlenmesi yönündeki çabaların, öz düzenlemenin önemli bir ögesi olduğu görüşünde birleşmektedir. Farklı modeller çerçevesinde farklı şekillerde konumlandırılmış olmakla birlikte, ortamın kontrolü ve düzenlenmesine yönelik çabaların tüm öz düzenleme kuramlarında, eylem kontrol kuramı ve Wolters'ın sınıflamasında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Wolters, 2003; Zimmerman, 2000: 24; Kuhl, 2000: 114; Pintrich, 2000: 471; Corno, 1994; Corno, 1993; Corno ve Kanfer, 1993).

Ortamın düzenlenmesini bir şemsiye terim olarak kullanan araştırmacılar, bu bağlamda öğrenenin, öğrenme görevini, öğrenme veya sınıf ortamını, çalışmanın yürütüldüğü fiziksel ortamı, kaynakları ve yardım alabileceği sosyal çevreleri, hedeflerine ulaşmada bilinçli olarak yönetebilme çabalarına işaret etmişlerdir. Görüşmeler kapsamında, öğrencilerin verimli bir çalışma ortamı yaratabilmek adına yaptıkları düzenlemeler ve aldıkları önlemleri ortaya koymayı amaçlayan bazı sorular sorulmuştur. Bu sorular yoluyla ortamdaki kaynaklı, çalışmalarını etkileyebilecek değişkenler üzerine ne ölçüde kontrol sahibi oldukları ve çalışmaya elverişli bir ortam yaratmadaki ne ölçüde çaba sarf ettikleri saptanmaya çalışılmıştır. Söz konusu sorulara alınan yanıtlar, “fiziksel ortam”, “kaynakların kullanımı” ve “sosyal stratejiler” olmak üzere üç ayrı başlık altında değerlendirilmiştir.

Fiziksel Ortamda Düzenlemeler

Zimmerman ve Risemberg, usta yazarların, sessiz bir ortam yaratmak gibi, fiziksel ortamda bir takım düzenlemeler yapmak yoluyla daha verimli bir yazma süreci geçirmeye yönelik bazı önlemler aldıkları ve bu yönde stratejiler kullandıklarına değinmişlerdir (1997). Bu bölümde de, öğrencilerin daha verimli çalışabilmek amacıyla fiziksel ortamda yaptıkları düzenlemeleri saptamaya yönelik sorulara verdikleri yanıtlar aktarılmış ve ilgili alanyazın ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

YPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrencilerin tümü, çalışma gereği hissettiklerinde, ortamın elverişli olmaması durumunda, ortamda gerekli düzenlemeleri yaparak, çalışmanın bir yolunu bulacaklarını, diğer bir anlatımla, çalışma konusundaki hedeflerine ulaşmada dirençli davranacaklarını belirtmişlerdir:

...ben odama kapandım, gene ben yapacağımı yaptım yani, hiç onun etkilemesine izin vermedim ama, bazı durumlarda da olabilir yani gürültülü ortam falan. Dershane ortamında, ama mutlaka buldum kendime bir yer oluşturdum yani, bir hedefi kafama koyduysam kaçmaz... **(Görüşme-G)**

YPG öğrencilerden bazıları, ortamda dikkati dağıtma ihtimali olan uyarıcılara karşı önceden önlem almaya çalıştıklarını söylerken, diğer öğrenciler, ortam çalışmak için uygun olmadığı zamanlarda dikkat dağıtan uyarıcılardan kurtulmak için çaba sarf edeceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yüksek bir konsantrasyon seviyesini koruyarak kendilerini dış uyarıcılara kapayabildiklerini ve bu yolla ortam uygun olmadığı durumlarda da çalışmalarını sürdürebileceklerini belirtmişlerdir.

Yada etraftaki uyarıcıları, müzik, bilgisayar açıksa onları kapatırım. Yani etrafta çok yayıntı varsa hemen onları toplarım, gözüm başka tarafa takılmasın diye **(Görüşme-Du)**

Ortam istediğim gibi olmadığı zaman çünkü yurttta yaşıyoruz ve kimi zaman kalabalık oluyor giden gelen gürültü olduğu zaman immm... bir yani ya onları uyarmaya çalıştım yada öyle bir şeyden rahatsızlık duyacağım zaman hiçbir şey yokmuş gibi etrafımda yapmaya çalışırım... hiçbir şey duymuyorum şu anda gibi yapmaya çalışırım...Bir şekilde bir yolunu bulmaya çalışırım... açıkçası çalışmama yolunu tercih etmem de yani mutlaka bir yolu vardır ben çalışırım bir yol bulurum yani... **(Görüşme-S)**

YPG öğrencileri, aynı zamanda çalışmaya elverişli olmayan ortam üzerinde kontrol sahibi olmadıkları durumlarda mekan değiştirerek çalışmalarını sürdürme konusunda kararlı davrandıklarını söylemişlerdir:

Madem yapamıyorsam odayı değiştirmiyorsam odayı ben değiştirmek zorundayım diyorum ve gidiyorum kendime sessiz bir ortam bulmaya çalışıyorum **(Görüşme-I)**

... o durumda ortam değiştiririm, kendi odamdaysam çalışma odasına giderim **(Görüşme-Du)**

Bu gruptaki bazı öğrenciler, çalışma ortamının düzenlenmesine ilişkin bazı kişisel tercihleri olduğunu, diğer bir anlatımla, verimli çalışabilecekleri ortamların bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirterek derli toplu ve sessiz ortamlarda daha etkili çalışmalar gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir:

Bir kere hiç dağınık ortama dayanmam, hani böyle kitaplar, dosyalar bir sürü yığılmış oluyor hani, acele çıkıyorum mesela, akşam geliyorum ay nasıl dağıtmışım diyorum topluyorum. Hani toplamazsam olmuyor. Yada orada cafcıflı, burada cafcıflı bir şeyler olmuyor hani dikkat dağıttığı için **(Görüşme-G)**

YPG öğrencilerden 3ünün ise çalışma ortamına yönelik herhangi bir koşul ileri sürmedikleri dikkat çekmiştir. Bu gruptaki öğrenciler, her ortamda çalışabileceklerini, ortamdaki çok, çalışma konusundaki isteğin ve kararlılığın çabaların sürdürülmesinde belirleyici olduğunu söylemişlerdir. Bu bağlamda çalışma konusundaki duyuşsal ve zihinsel hazırbulunuşluğun, çabaların sürdürülmesinde fiziksel ortamdaki daha etkili olduğu belirtilmiş, çalışma konusunda kararlı ve adanmış davranan bir kişinin her yerde ve her şartta çalışabileceği ifade edilmiştir:

Evet her an ben öğrenmeyi sürdürebilirim, içimde yeter ki o an öğrenme coşkusu olsun o ilham bir gelsin. Her yerde bir şey öğrenirim ben çok seviyorum öğrenmeyi...**(Görüşme-F)**

Fiziksel ortamla ilgili herhangi bir düzenleme yapmam dedin...

Yok yok hiçbir şeye gerek yok, yok, yok hiçbir sorun olmaz...

Peki kalabalık bir ortamda yazabilir misin?

Çok rahat yani hiçbir sorun olmaz çünkü onlar dışarıda kalacaklar yazarken ...Yani

düşünce olarak kapatıyorum yani şey olarak, çok iyi bir konsantrasyonum var
(Görüşme-R)

YPG öğrencilerinden birinin verimli çalışma ortamına ilişkin aşağıdaki düşünceleri, öğrencilerin değindikleri noktaları özetler niteliktedir. Etkileşime dayalı bir sınıf ortamı, çalışmanın gereğine inanma ve öğrenme isteğine sahip olma, derli toplu bir fiziksel ortam ve kaynakların varlığı, temel olarak başarılı gruptaki öğrencilerin verimli bir çalışma ortamına ilişkin dile getirmiş oldukları ölçütleri büyük ölçüde kapsamaktadır:

Verimli çalıştığım? Şimdi hocam, ben sınıf ortamında bana bir ilham geliyor, yani gerçekten, hoca ders anlatırken, mesela hoca ders anlatsa, arkadan da konuşsalar, ben de oturup ders çalışsam o çok aklımda kalır, o okuduğum şey, benim mesela sınıf ortamında on yıl önce öğrendiğim şey hala aklımdadır. Öğrendiğimiz yer önemli, tekrar ediyor çünkü, o benim sınıf ortamında çok iyi öğreniyorum bu bence iyi verimli bir çalışma ortamı sınıf ortamı. Sınıf ortamı için konuşalım, hoca soracak, herkes fikrini söyleyecek bir tartışma ortamı doğacak, öyle ben bir şeyleri hatırlayıp söyleyeceğim, öyle zaten bana sınıf ortamında bir ilham gelir, öyle ders bitsin de ben hemen bir kütüphaneye gideyim de şu tartıştığımız konu neymiş hemen bir araştırıp öğreneyim derim. Zaten ben o havayla sınıftan çıktım mı her girdiğim ortam çalışma ortamıdır, verimli ortamdır benim için. Yani o ilham olacak önce bende, ondan sonra ortam yani fiziksel koşullar çok önemli. Şöyle temiz düzgün, benim masam dağınıktır genelde aslında, temiz bir masanız olacak, kafanız önce bir rahat olacak, sorunlardan, dış sorunlardan bir arınmış olacaksınız. Tabi değişik kaynaklarınız olacak, bir de görsel kaynaklar, hocam bir de materyaller çok önemli sadece yazılı kaynak, okumak, onlar çok verim sağlamıyor, hoca söyleyecek, film izleyeceksin, ondan sonra dışarıda duyacaksın, bunu yaşayacaksın, yaşayarak öğrenilir her şey, bence en verimli çalışma ortamı o... (Görüşme-F)

DPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrencilerin verimli çalışma ortamına ilişkin ortak eğilim ve tercihlerinin olmadığı gözlenmiştir. Bazı öğrenciler sessiz ve derli toplu ortamlarda daha verimli çalışmalar gerçekleştirdiklerini söylerken, diğerleri kalabalık ve gürültülü ortamlarda daha rahat çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler çalışmak için açık ve güneşli havaları tercih ederken bazıları yağışlı ve kapalı havalarda dikkatlerini daha kolay toplayabildiklerini söylemişlerdir. Benzer şekilde, bazı öğrenciler masa başında verimli yazdıklarını söylerken, başkaları yataкта daha rahat çalıştıklarını belirtmişlerdir. Müzikle çalışmayı tercih ettiklerini belirten öğrencilere karşın, müzikten olumsuz etkilendiğini söyleyen öğrenciler olmuştur. Verimli çalışma ortamına ilişkin birbirinin zıt yönünde tercihler belirtmenin yanı sıra, DPG öğrencilerinin etkili bir çalışma ortamı tarif ederken sevdiklerinin fotoğrafları, masalarının üstünde bulunamaması gereken nesnelere duvar rengine kadar pek çok ölçüt ortaya koydukları dikkat çekmiştir:

...beni bunalımlı hava böyle bunalıma sokar ve hiç böyle ders çalışmam ama mesela bahar geldiğinde... böyle şey camın kenarına masamı koyarım, oradan bir yerden güneşi görürüm, böyle kuş sesleri geliyor, ağaçlar falan vardır benim camımın orda, bir hep şey enerji alırdım oradan gün ışığından, ... hani renkler

falan çok önemlidir benim için **(Görüşme-E)**

...baharda zor geliyor, mesela sırf bu nedenle yaz okuluna kalmayı istemiyorum, bu tarz havalar da tam çalışma havası (hava karlı) dışarı çıkıp ne yapayım, soğuk yağmur bana çalışmayı ve şeyi çağırıyor...**(Görüşme-Na)**

...ben mesela müzik ile çalışmam... **(Görüşme-A)**

...bir şeyi anlamaya çalışıyorsam mesela, öğrenmeye çalışıyorsam hafif bir müzik şart yani çünkü o zaman daha iyi aklıma giriyor **(Görüşme-E)**

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinin verimli bir çalışma ortamının fiziksel özelliklerini ayrıntılarıyla tarif ettikleri, etkili bir çalışma ortamına ilişkin çok sayıda değişkene atıfta buldukları dikkat çekmiştir. Bu öğrenciler, her koşulda çalışabileceklerini söyleyen başarılı arkadaşlarından farklı olarak, etkili çalışabilecekleri ortamların belli fiziksel özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durmuşlardır:

Evet mesela mutlaka benim çalıştığım masa cam kenarında olacak ve camdan güneş ışığı mutlaka vuracak. Beni çok etkiliyor, bir de cam perde falan kesinlikle açık olacak, mesela aydınlık bir ortam isterim, ben gündüz çalışırken bile ışıkları yakarım çünkü aydınlık ortamlarda daha iyi motive oluyorum, bunu hissediyorum, güneş ışığı ve ışık sürekli açık olmalı bir de masanın üzeri boş olacak ben çalışırken ve toplu olacak. Mesela benim o an üzerinde çalıştığım üç kitap varsa ve bir tanesini kullanıyorsam o açık alacak, diğer ikisi kapalı olarak çalıştığım kitabın altında kalacak. Masanın üzerini bomboş ve düzenli isterim o dersle ilgisi olmayan hiçbir şeyi masanın üzerinde istemem ve ilgisi olanların da düzenli olmasını isterim. Bir de mesela ders çalışırken renkli kalemler beni çok motive eder, çalışma masamda, işte sadece çalışma masamda bir kalemlik kalır ve içinde renkli kalemler olması ve işte yazarken burası pembeli orası mavili, mesela anladığım bir konuyu sevdiğim renk ile yazayım, bu da beni motive ediyor **(Görüşme-Nu)**

DPG öğrencilerinin bazıları, çalışırken dikkatlerinin kolayca dağılabildiğini, bu durumla başa çıkmakta zorlandıklarını, böyle durumlarda çalışmayı bırakma veya erteleme eğiliminde olduklarını söylemişlerdir:

...çalışmıyorum, yani ciddi bir ortam yoksa kendimi boşu boşuna gemiyorum. Belli bir zaman sonra çalışmaya oturuyorum **(Görüşme-E)**

Ortam istediğim gibi olmadığı durumda gerçekten zorlanıyorum. Çünkü ders çalışmak zaten öyle insanın çok isteyerek yapabileceği bir şey değil, bir de ortam elvermediğinde... o zaman da şey yani düşünüyorum başka bir vakit bulabilir miyim diye, ortamın müsait olmadığı zamanlarda, o zaman çalışmayı ertelerim başka bir zamana **(Görüşme-Nu)**

Bu gruptaki öğrencilerin bazıları da, başarılı arkadaşları gibi içten gelen bir istek duymanın, çalışmanın sürdürülmesinde fiziksel ortama oranla daha belirleyici olduğunu belirtmekle birlikte, başarılı akranlarından farklı olarak isteksiz oldukları zamanlarda çalışmaktan bütünüyle vazgeçme eğiliminde olduklarını söylemişlerdir:

...ben bir şeyi yazacağım yapacağım dersem çok da önemsemem onlara alışkınım ya zaten, ama zaten yazmak istemiyorsam ya da bir şey yapmak istemiyorsam en

küçük bir şeyden rahatsızlık duyarım bırakırım o zaman da çalışmayı bırakırım...(Görüşme-Da)

DPG öğrencilerinden biri ise çalışabilmesi için istek duyması gerektiğini, aynı zamanda yapacak daha iyi bir alternatifin bulunmaması gerektiğini ve uygun bir ortam sağlanması gerektiğini söylemiş, ancak bu koşulların tümünün bir araya gelememesi nedeniyle bir türlü çalışamadığını belirtmiştir:

Bir kere o gün benim canım ders çalışmak istemeli böyle bir boşluk hissediyorum, hani çok meşgulüm dediğim hani çok fazla ilgilerim var ya onlar bitmiştir, artık biraz da ders çalışayım böyle bir ders çalışma şevki gelmiştir içime, birincisi o olmalı, ikincisi, bir şey yazıyorsam kalabalık, gürültülü bir ortamda olmuyor yani yani yoğunlaşmam gerekiyor zihinsel olarak da fiziksel olarak da yoğunlaşmam gerekiyor, ortam olarak böyle bir ortamda rahat yazarım.

Peki böyle bir ortamı rahat bulabiliyor musun?

Nerde hocam ...yani ortamı bulduğum günler ile benim şevkimin geldiği günler hiç çakışmadı... (Görüşme-A)

Yorum

Birey tarafından, gerekli görülen değişiklikler doğrultusunda yeniden şekillenen ortamın, dönüşümlü olarak bilişsel, motivasyon veya davranışa dayalı süreçleri etkilediğine, bu nedenle de , sosyal veya fiziksel ortamda var olan kaynakları etkili kullanamayan veya, sosyal ve fiziksel ortamı kişisel gelişimin önünde bir engel olarak görenlerin öz düzenleme gerçekleştirmelerinin çok daha güç olduğuna dikkat çekilmektedir (Zimmerman, 2000: 24). Özellikle öğrenmenin büyük ölçüde sınıf dışında gerçekleştiği üniversite öğrencileri açısından, çalışma ortamının kontrol edilebilmesinin öğrenme üzerinde etkili olduğu (Pintrich, 2000: 471). Heckhausen ve Kuhl'un iradenin kontrolüne ilişkin tanımları, hedeflere ulaşmada kaynakların etkili kullanımını kapsar. Bu kurama göre çaba, bireysel ve çevresel kaynakların bileşiminin ürünüdür ve çabanın miktarı ve niteliği, birey-ortam etkileşiminin bir sonucu olarak şekillenir (Como, 1994: 232). Bireysel bir etkinlik olan yazma sürecinde usta yazarların, sürecin etkililiğini arttırmada sosyal ve fiziksel çevrenin düzenlenmesine yönelik pek çok önlem aldıkları ortaya konmuştur. (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Çevrenin düzenlenmesine yönelik kullanılan stratejiler ise başkalarından yardım almaktan, çalışmak için sessiz bir ortam arayışına kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır.

Görüşme bulguları her iki gruptaki öğrencilerin de verimli bir çalışma ortamı yaratma adına bazı önlemler aldıklarına işaret etmektedir. Ancak, YPG ve DPG öğrencilerinin ortamın düzenlenmesine ilişkin söylemleri arasındaki en belirgin fark, YPG öğrencilerinin, çalışmanın gereğine inanmaları durumunda her ortamda çalışabileceklerini, ortamın fiziksel koşulları konusunda seçici davranmadıklarını

belirtmiş olmalarıdır. YPG öğrencilerinden farklı olarak DPG öğrencilerinin verimli çalışma ortamına ilişkin sayıca çok ölçüt göstermiş olmaları ve etkili çalışma gerçekleştirmek için pek çok koşul ileri sürmüş olmaları dikkat çekici bulunmuştur.

Verimli bir çalışma ortamı tarif etmelerinin istenmesi üzerine, YPG öğrencilerinden bazılarının verimli ortam ile kastedilenin, fiziksel ortam mı olduğu konusuna açıklık getirilmesini istemiş olmaları dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerin verimli çalışma ortamını fiziksel koşullardan çok, zihinsel ve duyuşsal koşulların belirlediği yönündeki açıklamaları ise, çalışmanın gereğine inanmanın ve bu konudaki istekliliğin, çabaların sürdürülebilmesi için bir ön koşul olduğu, çalışma konusunda kararlılık gösteren bir öğrenci için fiziksel koşulların çalışmanın sürdürülebilmesi açısından çok da belirleyici olmadığına işaret etmiştir. Öğrencilik yaşamları boyunca, çalışmak için ideal olan fiziksel koşulları çoğunlukla bulamamış olduklarını ifade eden YPG öğrencilerinden bazıları, her ortamda çalışmalarını sürdürebilmeyi öğrendiklerini, memleketlerine giderken otobüste dahi kompozisyon yazdıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler yoluyla elde edilen bu yöndeki veri, yüksek bir iç motivasyona, sahip olan öğrencilerin, çevrenin düzenlenmesi yönünde daha az çaba sarf etme gereği duyabileceklerine işaret etmektedir. Wolters, yüksek bir iç motivasyona sahip öğrencilerin, göreceli olarak daha az motivasyon düzenleme stratejisi kullanma ihtiyacı hissedeceklerine dikkat çekmiştir (2003). Bu görüşü destekleyen görüşme verileri, yüksek bir iç motivasyona sahip öğrencilerin fiziksel ortamın düzenlenmesinde çok fazla strateji kullanımına gereksinin duymayabileceklerine işaret etmiştir.

Ortamın elverişli olmaması durumunda gerekli önlemleri mutlaka alacaklarını, ortam üzerinde kontrol sahibi olmadıkları durumda ise ortam değiştirerek çalışmayı sürdürme konusunda kararlı davranacaklarını belirten YPG öğrencileri, DPG öğrencilerinden farklı olarak, verimli bir çalışma ortamını tanımlarken kaynaklara atıfta bulunarak, internete erişim, sözlük ve diğer referans kitaplarının ortamda bulunmasının gereğini vurgulamışlardır. Bu gruptaki öğrencilerden bazılarının sınıf ortamının özelliklerine de değinerek, etkileşime olanak veren ortamların yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını düşündüklerini söylemeleri dikkat çekmiştir. Pintrich de, sınıf ortamının öz düzenleme becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının ortamın düzenlenmesine ilişkin girişimlerinde belirleyici olduğuna değinmiştir (2000: 471). Bu görüşü destekleyecek şekilde, görüşmeler yoluyla elde edilen veri, öz düzenleme becerilerine sahip olan öğrencilerin, sınıf ortamına ilişkin değerlendirmeler yapabildiklerini, öğrenme üzerinde kontrol sahibi

olmalarına ve özerklik geliştirmelerine izin veren, yaratıcılığın teşvik edildiği sınıfların etkili öğrenmeler için uygun bir zemin oluşturacağına inandıklarına işaret etmiştir.

Zimmerman ve Risemberg, usta yazarların fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik pek çok strateji kullandıklarına dikkat çekmişlerdir (1997). Ancak görüşme bulguları bu görüş ile çelişecek şekilde DPG öğrencilerinin, YPG öğrencilerinden farklı olarak, ortamın düzenlenmesine yönelik daha çeşitli stratejiyi daha sık kullanma eğiliminde olduklarına işaret etmiştir. Verimli bir çalışma ortamına ilişkin pek çok ölçüt ve koşul ileri sürdükleri gözlenen DPG öğrencilerinin tercihlerinin belli örüntüleri yansıtmadığı ayrıca dikkat çekmiştir. Bazı öğrenciler güzel havalarda daha verimli çalışabildiklerini belirtirken diğerleri, yağmurlu ve soğuk havalarda çalışmayı tercih ettiklerini söylemişler, benzer şekilde bazı öğrenciler kalabalık ortamlarda rahat çalışabildiklerini söylerken, diğer öğrenciler çalışabilmek için sessiz bir ortam tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Fiziksel ortama yönelik farklı tercihlerine rağmen, bu gruptaki öğrencilerin çoğu, sevdiklerinin resimleri gibi, çalışma masasının üzerinde olup ilgilerini dağıtan uyarıcılardan kurtulma yoluna gittiklerini, aksi halde düşünelere dalıp çalışmayı sürdürmediklerini söylemişlerdir. Bu tür söylemler, DPG öğrencilerinin, başarılı akranlarından farklı olarak, çalışmaya karşı ilgilerini kolay kaybettiklerini, çalışmayı sürdürebilmek için dışarıdan gelecek bazı fiziksel düzenleme ve önlemlere gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur. Sonuç olarak çalışma bulgularıçten gelen bir çalışma isteğine sahip olan öğrencilerin, dış faktörler tarafından güdülenen öğrencilere oranla ortamın düzenlenmesi yönünde daha az çaba sarf etme gereği duyabileceklerine işaret etmektedir.

Kaynak Kullanımı

Sosyal bilişsel öz düzenleme modellerinin yanı sıra, iradenin kontrolü kuramı, öğrenme hedeflerine ulaşmada, sosyal ve fiziksel ortamda var olan kaynakların etkili kullanımı yoluyla çabaların düzenlenmesine vurgu yapılmıştır (Corno, 1994: 232). Ayrıca, etkili kaynak kullanımının, yabancı dilde bilgilendirici yazma metinlerinin etkililiğini arttırmada önemli bir unsur olduğu da düşünölmektedir (Grabe ve Kaplan, 1996). Farklı kaynaklardan yararlanmak yoluyla içeriğin üretilmesine katkı sağlanabileceği ve farklı sözlüklerin veya referans kitaplarının etkili kullanımı yoluyla metnin niteliğinin arttırılabileceği bilinmektedir. Bu doğrultuda görüşmeler sırasında öğrencilerin yazma dersine yönelik çalışmalarını düzenlerken ne tür kaynaklardan yararlandıklarını ve bu

kaynakları ne kadar etkili kullanabildiklerini anlamaya yönelik bazı sorular sorulmuştur. Bu sorulara alınan yanıtlar bu bölümde aktarılmıştır.

YPG Öğrencileri

YPG öğrencilerinin derse yönelik çalışmalar yürütürken çok çeşitli kaynaklardan yararlandıkları ve bu kaynakların kullanımında bilinçli seçimler gerçekleştirdikleri dikkat çekmiştir. Bu gruptaki öğrenciler, ders kapsamında kullanılan kaynaklar ve ders notlarının yanı sıra, farklı referans kitaplarından yararlandıklarını, kompozisyon örneklerine ulaşmada internet'e baş vurduklarını, kütüphaneye giderek çeşitli dergi ve broşürlere ulaştıklarını ve farklı türdeki sözlükleri etkili olarak kullandıklarını belirtmişlerdir:

...mesela kaynaklar okul kitaplarım var mesela, internet'ten çok yararlanırım. İnternet'ten çok güzel şeyler çıkabiliyor mesela yazmayla ilgili, yazma becerileriyle ilgili, yazma konularıyla ilgili siteler olabiliyor. Orada mesela düşünceler ile ilgili bunlar çok var yani buralarda ELT yani çok iyi bir şey, yani burada hocalara ait siteler var orada çok güzel şeyler olabiliyor çünkü onlar öğrencilere verilecek şeyleri arıyorlar, bir sürü şey ve oradan çok güzel şeyler çıkabiliyor. Mesela English Teaching professional'ı çok severim çünkü orda çok güzel şeyler anlatılırdı ... okurum yani onları, farklı kaynakları mesela güncel olmalarını da severim bu kaynaklar benim için çok yararlı...(Görüşme-R)

İnternet ve referans kitaplarının kullanımı yoluyla model oluşturabilecek kompozisyonlara erişim sağladıklarını belirten öğrencilerden birinin, öğretmenlere yönelik sitelerden yararlandığını söylemesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Özellikle sözlük kullanımına yönelik açıklamalar, bu gruptaki öğrencilerin İngilizce sözcük bilgisi konusunda farkındalık sahibi oldukları ve kompozisyonlarının niteliğini arttırmada farklı türdeki sözlükleri etkili olarak kullanabildikleri izlenimi yaratmıştır:

Elbette, collocations, thesarus, çok, onlar çok renklendirir çünkü düşünceyi ifade etmede renk katar ve tam ifadeyi sağlar (Görüşme-R)

Peki sözlük falan kullanır mısın?

Evet sözlük de kullanırım özellikle kelimelerin kullanımına bakmak için.

Kullanılışından kastın nedir tam olarak?

Ee şimdi, yanlış kullanımlar olabiliyor, bu collocation dediğimiz ı önemli benim için çünkü bazen bunlar olmuyor...

Türkçe düşünüp çevirdiğimiz zaman tam oturmuyor İngilizce'ye...

Evet...

Peki hangi tür sözlük kullanırsın?

İngilizce-İngilizce sözlük kullanırım. Orada örneklerden yararlanırım daha çok yada bu fiili hangi zarf ile kullanmış.

Başka ne tür sözlükler kullanırsın, thesarus, collocations dictionary...

Collocations dictionary kullanırım daha çok (Görüşme-Du)

DPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrenciler, başarılı akranlarından farklı olarak, yazma dersine yönelik çalışmalarını yürütürken çok çeşitli kaynak kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci kendi bilgilerinin şu ana kadar yeterli olduğunu ve kaynak kullanmaya gereksinim duymadığını, diğer bir öğrenci ise yazma konusu hakkında bilgi edinebilmek amacıyla internet'ten yararlandığını söylemiştir.

Genelde sözlük olarak internetten şurdan buradan sözlüklere bakmak, yani genelde bunlar pek bir kaynaktan falan yararlanmıyorum. Bir de hocanın verdiği notlara da bakıyorum bazen, yani kurala uygun, şablona uygun yapmaya çalışıyorsam...(Görüşme-A)

Kendi bilgilerim şu ana kadar yetiyordu benim için ama internet olursa tabi ki iyi olur ama bizim odada internet bağlantısı olmadığı için internet kafeye gitmek gerekiyor ki o da beni böler o anda (Görüşme-Na)

Başarılı akranlarından farklı olarak, YPG öğrencilerinin ifadelerinde, farklı türdeki kaynakları, kompozisyonlarının etkililiğini arttırmada nasıl kullanacakları konusunda bilgi sahibi olduklarını düşündürecek her hangi bir ip ucuna rastlanmamıştır. DPG öğrencileri, daha çok Türkçe-İngilizce sözlükten yararlandıklarını, buna karşın "collocations dictionary, lexicon ve thesaurus" gibi farklı sözlükleri tanımadıklarını belirtmişlerdir:

Yok onları bilmiyorum ben...sözlük kullanıyorum o da bilmediğim kelimelere bakmak için yani özel olarak sözlük kullanmıyorum... yada belki bir şey çok aklıma takılmıştır onun için (Görüşme-D)

Yorum

İradenin kontrolü kuramı, "çaba" kavramının yeni bir bakış açısından tanımlanmasına yol açmıştır. Bir kişilik özelliği olarak tanımlandığı yükleme kuramlarından farklı olarak, iradenin kontrolü kapsamında, çaba, ortam-birey etkileşiminin bir ürünü olarak görülmüş, ortamda var olan kaynakların öğrenciler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesinin, çabaların sürdürülebilmesinde önemli rol oynadığı vurgulanmıştır (Corno, 1994: 232). Diğer bir anlatımla "çaba", kaynakların yokluğunda denemeyi sürdürmek değil, bireysel ve ortamda var olan kaynakları birbirini bütünler şekilde hedeflere ulaşmada etkili olarak kullanmak olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda çevresel süreçlerin düzenlenebilmesinde, etkili kaynak kullanımına yönelik stratejileri, bilişsel ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan stratejiler ile eş güdümlü ve birbirini tamamlayacak şekilde kullanmak yoluyla öz düzenlemenin gerçekleşebileceği vurgulanmıştır (Kuhl, 1984).

Zimmerman ve Risemberg yazma alanı için geliştirmiş oldukları modelde farklı yazılı kaynakları kullanarak yazılarının niteliğini arttırmaya yönelik çabaları öz düzenleme becerileri kapsamında değerlendirmişlerdir (1997). Görüşmeler yoluyla elde edilen veri de bu paralelde, YPG öğrencilerinin, bilişsel kaynaklarını destekleyebilmede referans kitaplarından, farklı sözlüklerden, ders notlarından ve internet aracılığıyla ulaştıkları model niteliğindeki yazılardan yararlandıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin kullandıkları kaynakları, hangi amaçlarla, nasıl kullandıklarını ayrıntılı olarak tanımlayabilmeleri bu yöndeki bilinçli seçimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencileri, derse ve sınava yönelik çalışırken sadece ders notlarından ve kitaplarından yararlandıklarını belirtmiş, internet veya referans kitapları gibi farklı kaynakları kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Farklı türdeki kaynakları kullanmamanın yanı sıra, görüşme bulguları, bu öğrencilerin sözlük kullanımı konusunda da eksikleri olduğuna işaret etmiştir. “Collocations Dictionary”, “Thesaurus”, veya “Lexicon” gibi yazma sürecinde yararlanabilecekleri farklı türdeki sözlükleri tanımadıklarını ifade eden öğrenciler, büyük ölçüde Türkçe-İngilizce ve İngilizce-İngilizce sözlükleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri de bu durumu destekler nitelikte, DPG öğrencilerinin, etkili sözlük kullanımını gerçekleştiremediklerini ortaya koymuştur. Her iki grup öğrencinin kaynak kullanımına ilişkin davranışları, daha ayrıntılı olarak, süreç stratejilerinin tartışıldığı bölümde aktarılmıştır.

Sosyal Stratejiler

Ortamın düzenlenmesine yönelik davranışlar, öğretmen, aile veya arkadaşlar gibi sosyal çevreden yardım almayı da kapsamaktadır (Corno, 1994: 226). Öz düzenleme bağlamında gündeme gelmiş olmakla birlikte, sosyal stratejilerin dil öğrenme sürecinin etkililiğini arttırdığı düşünülmekte (Rubin, 1975; Fillmore, 1982; Oxford ve Hisao, 2002), ayrıca yazma sürecinde kullanımının becerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Grabe ve Kaplan, 1996:242). Süreç yaklaşımının benimsendiği öğrenme ortamlarında öğrenciler yazdıkları kompozisyonlara ilişkin öğretmenden ve sınıf arkadaşlarından geri bildirim alma ve verme konusunda teşvik edilmekte, etkili geri bildirim verme teknikleri konusunda eğitilmekte, bu yolla nitelikli bir kompozisyonun ölçütleri konusunda bir farkındalık geliştirmek hedeflenmektedir. Öz düzenleme stratejilerinden biri olmanın yanı sıra, etkili bir dil öğrenme ve yazma stratejisi olarak kabul edilen yardım alma ve geribildirim isteme konusundaki eğilimlerin saptanabilmesi

amacıyla katılımcılara bazı sorular yöneltilmiş, bu sorulara alınan yanıtlar ise bu bölümde aktarılmıştır.

YPG Öğrencileri

YPG öğrencileri, gereksinim duyduklarında yardım alma konusunda her hangi bir çekinceleri olmadığını dile getirmişlerdir. Yazma ile ilgili geri bildirim yararına inandıklarını belirten öğrencilerin, yardımın kaynağı konusundaki farklı yaklaşımları dikkat çekmiştir. Çoğu öğrencinin, öğretmenlerinin yanı sıra, arkadaşlarından aldıkları yardım ve geri bildirim yararlı bulduklarını söylemelerine karşın, 1 öğrenci, yazmayı bireysel bir etkinlik olarak gördüğünü ve arkadaşlarının etkisi altında kalmak istemediği için yardım almayı doğru bulmadığını, ancak kendinden daha yetkin olduğuna inandığı öğretmenlerinden yardım almayı tercih ettiğini belirtmiştir:

Peki arkadaşlarından yardım istediğin olur mu?

Olmaz...

Hiç mi olmaz?

Writing konusunda olmaz çünkü writing öznel bir şey hani arkadaşımın ben bu konuda bir bilgi almam öğretmen bilir o konuda yönlendirir ama arkadaşın seni yine nasıl yazman gerektiğini söyler ama yine kendisi de bir şey katacaktır o yüzden beni etkilemesini istemem ben **(Görüşme-I)**

Diğer öğrenciler ise farklı bakış açılarının kompozisyonunun niteliğine olumlu katkı sağlayacağını düşündüklerini, bu nedenle arkadaşlarından fikir almayı önemli bulduklarını söylemişlerdir. Okuyucu beklentilerinin karşılanabilmesinin önemli bir ölçüt olduğunu düşünen YPG öğrencileri, bu beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını kontrol edebilmek amacıyla farklı görüşler almayı yararlı bulduklarını belirtmişlerdir:

Organizasyonum hakkında fikir alırım, benim yazı stilim, nasıl olmuş diye yada okuyucuya bir mesaj verebilmiş miyim diye bu yazıda ...**(Görüşme-Du)**

Evet, fikirler, fikirler ile ilgili sorarım, danışırım yani danışırım derken mesela onların da (arkadaşlarının) bakış açılarını görmek isterim. Yani çünkü yazmada bu yüzden kendi bakış açılarımla yani dışardan bakmam için çok güzel bir fırsat olduğu için onu da o yüzden seviyorum **(Görüşme-R)**

YPG öğrencilerinden bir diğeri, geribildirimden yararlandığını ancak derse yönelik çalışmalarını bireysel olarak yürütmeyi seçtiğini, çünkü arkadaşlarıyla verimli bir şekilde çalışmadığını belirtmiştir. Bu öğrencinin hangi şartlar altında yardım almayı tercih ettiği konusundaki bilinçli tavrı dikkat çekmiştir:

Hiç arkadaşlarınla birlikte çalışır mısın bu derse yönelik?

Pek değil çünkü muhabbet etmeye dönüşebiliyor bazen.

Yani verimli olmayacağını düşündüğün için...

Evet.

Peki hep mi böyle olur arkadaşlarınla?

Büyük çoğunlukla öyle olur, bu nedenle de genellikle tek çalışmayı seviyorum **(Görüşme-Du)**

YPG öğrencilerinden birinin, çalışmaları bağımsız olarak yürütebilme ve yardım alma arasında nasıl bir denge kurduğu yolundaki açıklamaları dikkat çekici bulunmuştur. Karşılaştığı sorunlarla bireysel olarak başa çıkma becerisine sahip olduğunu ifade etmekle birlikte, gerekli gördüğü durumunda başkalarından yardım aldığını belirten bu öğrencinin ifadesi, öğrenen özerkliğinin herkesten izole olmuş bir şekilde öğrenimini sürdürmek anlamına gelmeyeceğini, aksine gereksinimler doğrultusunda tüm kaynakların esnek bir şekilde kullanımını gerektirdiğini destekler niteliktedir:

Özlem hocanın yanına gidiyordum sürekli, yani benim yazmam kötü ne yapayım, neler yapmam gerekiyor, yani ben danışırım genelde danışırım. Ama zaten onu kendi başıma çözeceğimi düşünüyorsam yardım almam, pek almam, yardım istemem yani, şunu yap, bunu yap diye kendi kendime şey yaparım..yani bilsen de bir bilene danışacaksın yani muhakkak danışacaksın aslında bu çok iyi bir şey ama ben genelde ben alışmışım sürekli bir şeyleri tek başıma yapmaya hiç kimseye ihtiyacım yok gibi geliyor, her işi yapabilirim gibi geliyor, yani pek yardım talebinde bulunmuyorum, ama çok şeyse tabi tabi ki bulunuyorum, yani kendi kendime çözemeyeceksem mutlaka yardım isterim **(Görüşme-F)**

DPG Öğrencileri

DPG öğrencilerinden biri hariç tümü, gerek duyduklarında arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım aldıklarını ve bu geribildirimi yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Arkadaşları ile birlikte çalışmaktan yararlandıklarını söyleyen öğrenciler, bu yolla birbirlerinin eksiklerini tamamlayarak verimli bir çalışma ortamı yarattıklarını ve bu tür çabaların motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir:

Berber çalışmak da hocam motivasyonu olumlu etkiliyor biliyor musunuz? Beraber çalışmak, bilinçli olduğun zaman, çünkü mesela N'nin eksikliğini ben tamamlıyorum, benim eksikliğini N tamamlıyor, hani kafama bir şey takılıyor, ona soruyorum böylece anlayarak gittiğimiz için her şeyi çok güzel motive oluyoruz yani. Biz bu sefer yapacağız bunu ya bak anlıyoruz falan oluyor...**(Görüşme-E)**

DPG öğrencilerinin büyük çoğunluğunun söylemi, yardım alma konusunda bir çekincelerinin olmadığını, eksiklerini gidermede güvendikleri kimselerden yardım almayı yararlı buldukları ve bu stratejiyi etkili olarak kullandıkları yönündedir. Ancak öğrencilerden biri, sorunlarının bireysel bir kaynağı olduğuna inandığını ve bu dersinin ilgisini çekmediğini belirtmiş, kimsenin kendine yardımcı olabileceğine inanmadığını, bu yüzden de yazma alanında yardım alma gereği duymadığını belirtmiştir:

Ya şimdi şöyle ben bu yardım konusunda zaten kitapta falan her şey açık yazıyor işte şöyle yazılır, böyle yazılır diyor ama belki benim kendi kafamda bu şey ... hani konu bulamıyorum, belki ilgimi çekmiyor kompozisyon yazma o yüzden de yardım almayı da gerekli görmüyorum. Hani hem ilgimi çekmiyor hem de ilgimi çekmediği için de dediğim gibi konu bulamıyorum işte belki cümle üretemiyorum kendi kafamda işte o yüzden de yardım almıyorum. Sonuçta bunları benim kendi kafamda oluşturabilecek

bir yardım yok gibi ... (Görüşme-Da)

DPG öğrencileri, yardım almak ile ilgili çekincelerinin olmadığını ve bu stratejiyi yararlı bulduklarını belirtmiş olmalarına karşın, öğrencilerin ifadeleri stratejinin etkili kullanımına ilişkin bazı kuşku yarattır. Bazı öğrencilerin söylemleri bu stratejinin kullanımına ilişkin yararlı bir yaklaşım benimsediğini, diğer bir anlatımla, kolayca kaçmak için bu stratejiyi kullandıklarını düşündürmüştür:

iyi yazan arkadaşlarla gel bir yardım edin de şunu bir halledelim falan derim. Çünkü gerçekten mesela bizim bir arkadaş var writing'i bayağı iyi, mesela writing dersinin ödevlerini genelde gidip onun yanında yapmayı seviyorum yani, işte o bana nasıl yapacağımı biraz gösteriyor, anlatıyor, ondan sonra ben yazıyorum, ondan sonra o bana hatalarımı gösteriyor, bak burada bu kelimeyi kullan, daha güzel olur burada bu hatan var onu düzelt diyor, hoş oluyor yani birinden yardım almak güzel. Böyle mesela bir şey yazdım mı onları kontrol ettiriyorum, bir bakın nasıl olmuş falan diye öyle yaparım. (Görüşme-A)

Yorum

Deneyimli kişilerin desteğine gereksinim duyulduğu güç öğrenme görevleri ile karşı karşıya kalındığında, öz düzenleme becerilerine sahip bireyin yardım arayışına girmesi beklenir. Yüksek bir öz düzenleme becerisine sahip olduğu varsayılan başarılı öğrencilerin ise öğretmen veya sınıf arkadaşlarından daha sık yardım talebinde bulunduğunu destekleyen bazı çalışma bulgularına işaret edilmektedir (Karabenick ve Knapp, 1991, Akt: Newman, 1994; Zimmerman ve Martines-Pons, 1986). Benzer şekilde motivasyon kuramcıları da yardım alma stratejisini, öğrencilerin ortamı kontrol etme çabalarının bir uzantısı olarak değerlendirmişlerdir (Ames, 1983; 1982). Yardım almayı komplike bir karar verme süreci olarak değerlendiren Newman ise, modelinde, yardım almaya yönelik eğilimlerde, dolayısıyla da öz düzenleme düzeyinde, üst biliş süreçlerinin ve değer verme, veya öz yeterlik algıları gibi motivasyon inançlarının belirleyici olduğuna vurgu yapmıştır (1994: 285).

Öğrencilerin yardım alma konusundaki eğilimlerini ve yardım alma ile ilişkili olan yapıların ortaya konmasını amaçlayan araştırma bulguları, bu stratejinin kullanımı ve başarı arasındaki anlamlı ilişkilere işaret etmiştir. Örneğin bilgisayar destekli öğretim yaklaşımlarının benimsendiği ortamlarda yürütülen çalışmalar arasında, kaynakların etkili kullanımı ve başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada, başarı ile anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanan tek stratejinin "yardım alma" olduğu saptanmıştır (Kumrow, 2005), Kitsantas ve Chow tarafından yürütülen bir çalışma ise başarı, öz yeterlik algıları ve yardım alma arasındaki anlamlı ilişkilere işaret etmiştir (2007).

Yardım alma stratejisinin kullanımı ve motivasyon inançları arasındaki ilişkilerin irdelendiği çalışmaların ise, büyük ölçüde öğrencilerin hedef eğilimlerine odaklandığına dikkat çekmektiği gözlenmektedir. Bu çalışmalar, yetersiz görünme ve egolarına zarar verme endişesinin yardım almayı engellediğini, ustalık hedeflerine (öğrenme hedefleri) sahip olan öğrencilere kıyasla, performans hedeflerine sahip olan öğrencilerin, yardım alma konusunda daha tutucu davrandıklarına işaret etmektedir (Ryan, 1997). Motivasyon eğilimleri ve yardım alma yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelendiği diğer bir çalışmanın bulguları ise, daha güç öğrenme görevlerine talip olan ve iç motivasyona sahip öğrencilerin, yardım alma sırasında soruların doğrudan cevaplarını isteyen ve dış motivasyona sahip öğrencilerden farklı olarak, soruları yanıtlamalarına yardımcı olacak ip uçları konusunda yardım istediklerini ortaya koymuştur (Nelson – Le Gall ve Jones, 1990, Akt: Newman, 1994: 289). Son olarak üniversite öğrencileri ile yürütülen bir çalışmanın bulguları ise, yardım alma konusunda olumlu tutumlara sahip olan öğrencilerin, aynı zamanda yüksek bir iç motivasyona ve öz yeterlik algılarına sahip olduklarını ve cazip alternatifler karşısında dahi, dirençli davranarak çalışmalarını sürdürebildiklerine işaret etmektedir (Bembenutty, 2006).

Bu araştırma kapsamında görüşmeler yoluyla elde edilen veri, sözü geçen çalışma bulgularından farklı olarak, yüksek bir iç motivasyona ve ustalık hedeflerine sahip olduklarını ifade eden YPG öğrencileri ile dış motivasyon unsurları ile güdülenen ve performans hedeflerine sahip DPG öğrencilerinin yardım alma konusunda benzer tutum ve yaklaşımlara sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Öz düzenleme becerilerine sahip bir öğrenci için yardım alma, bireysel algılardan ve öğrenme ortamının özelliklerinden etkilenen komplike bir karar verme sürecine işaret eder. Yardım alma, başka bireyleri de içeren bir sosyal strateji olması bakımından diğer öz düzenleme stratejilerinden farklılaşmaktadır. Bireysel ve izole bir etkinlik olmaması nedeniyle yardım alma sürecinde motivasyon ve duyuşsal faktörler devreye girer. Öğrenciler, kendi yeterlikleri ve öğrenme ortamının özelliklerine dair zaman içerisinde farklı yaşantıların etkisiyle oluşmuş algılara sahiptirler. Öz yeterlik algıları, egoları ve sosyal ortamda verdikleri görüntüye tehdit oluşturmayacağına inandıkları sürece öğrencilerin yardım alma konusunda çekimser davranmayacakları düşünülmektedir (Newman, 1994: 283). Bu araştırma kapsamında, görüşmeler yoluyla elde edilen veri, her iki gruptaki öğrencilerin de yardım alabileceklerine inandıklarına, sosyal kaynaklara sahip olduklarına, öğrenme ortamını ve öğretmen tavrını ise destekleyici ve cesaret verici bulduklarına işaret etmektedir. Bu doğrultuda, öz düzenleme bağlamında yardım

alma davranışlarının incelendiği araştırma sonuçlarından farklı olarak bu araştırmada görüşlerine baş vurulan öğrenciler, hedef eğilimleri (ustalık-performans), motivasyonun kaynağı (iç-dış), öz yeterlik algıları ve başarı grafiklerinden bağımsız olarak, bilgisine güvendikleri arkadaş ve öğretmenlerinden yardım talebinde bulunma konusunda benzer şekilde istekli davrandıkları ve bu stratejiyi yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak her iki gruptaki öğrenciler de yardım alma stratejisini kullandıklarını belirtmelerine karşın, bu stratejinin farklı etkililik düzeyinde kullanıldığına ilişkin bazı bulgulara rastlanmıştır. Farklı bakışaçılarını değerlendirebilmek ve kompozisyonlarının niteliğine ilişkin geribildirim alabilmek için stratejiyi kullandıklarını ifade eden YPG öğrencilerine karşın bazı DPG öğrencilerinin dersin gereğini yerine getirmede kolaylık sağladığına inandıkları için arkadaşlarından yardım almayı tercih ettiklerini düşündürecek bulgulara rastlanmıştır.

4. 1. h. Çalışma Alışkanlıkları

Görüşme sırasında öğrencilerin ileri yazma becerileri dersine yönelik çalışmalarını düzenlemede nasıl bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymak amacıyla bazı sorular yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar YPG ve DPG öğrencilerinin dersin sınavlarına hazırlanmada ve verilen ödevleri tamamlamada farklı çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

YPG Öğrencileri

Bu gruptaki öğrenciler, yazma becerilerini geliştirebilmek için çok okuma ve pratik yapmanın gereğine inandıklarını, görüşme süresince defalarca dile getirmişlerdir. YPG öğrencileri dersin sınavına yönelik çalışırken, ders kitabı ve notlarından yararlandıklarını, üzerinde durulan farklı referans kitapları veya internetteki örnek kompozisyonları incelediklerini, öğretmenin beklentilerini ve ders hedeflerini dikkate farklı konularda kompozisyonlar yazdıklarını belirtmişlerdir:

çok fazla yazarım ve çok fazla okurum onun sonucu, yani özellikle yani çok yani anlatamam bu yazdığım mektuplar, geçen hafta mesela sekiz tane mektup yazdım. bunları mesela yazarken o kadar iyi görmem gerekiyor ki, bir yazdığım bir diğerinin daha iyisi olur. Yani burada hata görebilmek önemli eğer burada tarafsız bakabilirsen ve mesela biraz da alaycı güzel kelimeler bulmaya bakarsanız, kullanmaya çalışırsanız kendiniz o zaman bunlar çok iyi olur. **(Görüşme-R)**
Ders kitabıma bakarım yani işte dediğim gibi essay ile ilgili şeyler falan ders kitabındaki essay tiplerine bakarım işte nasıl yazılmış, işte şunlar yapılmış, son cümlede şöyle kapatmış güzel olmuş, şu tekniği kullanmış genel olarak falan onlara bakarım yani diğer paragraf veya essay ile ilgili bir kitabım varsa onlara bakarım işte şunlar falan birde yani örnek bir essay hazırlarım ben kendime öyle

yaparım... **(Görüşme-S)**

YPG öğrencilerinden biri ise, yazma dersinin sınavına yönelik özel bir çalışma yürütmediğini, dersi düzenli takip etmenin, dersin gereklerini yerine getirmenin ve süreçte düzenli pratik yapma fırsatları yaratmanın, dersin sınavına hazırlık anlamına geldiğini ifade etmiştir:

Çalışmam yani her bir dersi yapmam, derse katılmam, workshoplar'ı yapmam bir süreçtir zaten yada kendi yaptıklarım evde. Yani özellikle sınav geliyor diye çalışmam yani aslında sınav günü hatta hiç çalışmam,...çünkü, yani bir beceri. Bu zamana kadar kazanmış olmam gerekiyordu... ödevler çok iyi geliştirdiği için orda yani sınav için yapacağım bir şey yok yani. Ne yaparım beklide hadi bakalım bir yerden belki bir örnek bulurum oradan bir şey yazmaya çalışırım. Ama sınav için herhangi bir kaygı duymam veya ekstra çalışmak için bir şey yapmam özellikle çünkü onlar bir yere kadar getirdiklerinizin sonucu olacaktır zaten. O zamana kadar çalışmadıysanız zaten çok şey yani arkadaşlardan görüyorum sınavdan önce tekniklere falan çalışılmış, hepsi ezberlenmiş, geliniyor, orada da önemli bir şey eksik kalıyor, ...onu gerçekten sen bir beceri olarak kendine kattıysan, düşüncelerini artık o şeyde doğal olarak geliştirebilirsin. Doğal olarak düşüncelerine geçecektir, sen artık sadece o planı çıkartmak istiyorsun. O yüzden de çok okuyup çok yazmak gerekiyor **(Görüşme-R)**

YPG öğrencilerinin dersin ödevlerini hazırlamada sistematik bir yaklaşım benimsedikleri ve süreç stratejilerinden yararlandıklarını düşündüren söylemleri dikkat çekmiştir. Süreçte kompozisyon ölçütlerini incelediklerini, çeşitli kaynaklardan yazma konusu hakkında bilgi topladıklarını, notlar aldıklarını, bir taslak oluşturduklarını, yazmanın ardından kompozisyonlarını gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yaptıklarını, geri bildirim arayışına girdiklerini ve bu süreçte sözlük veya referans kitapları gibi kaynaklardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir:

Şöyle yapıyorum önce tabi ki araştırılması gereken bir konuya bakıyorum. Baktım diyelim kütüphaneden falan, biraz da notlar aldım, o notları yanıma koyarım, bir draft yaparım mesela, mesela giriş cümlesinde şunu kullanayım, ortada şu fikri kullanayım, bir kaba taslak yazarım. Birkaç fikir mesela developing paragraf yazarken bir şey yazmışımdır, sonuca gelirim aklıma bir şey gelir onu alta yazarım sonra developing'e eklemek üzere, sonra hepsini bir toparlayarak yazarım. Sonra sözlük kullanırım tabi bu arada bilmediğim kelime olursa, gramer yapısı hatırlamıyorsa bakarım yada onu hatırlamıyorsa, doğru hatırladığım bir gramer yapısı kullanırım, yani böyle yaparım. Tabi, düşünürüm a ne kullanabilirim, ne kullanabilirim ilginç bir şey, tabi ilginç olmasını isterim, önem veririm işte böyle böyle biter **(Görüşme-F)**

DPG Öğrencileri

DPG öğrencileri arasında, bu derse yönelik herhangi bir çalışma yürütmenin mümkün olmayacağı yönünde yaygın bir görüş olduğu dikkat çekmiştir. Bazı öğrencilerin dersteki başarıyı büyük ölçüde yeteneğe bağladıkları ve bu nedenle çalışmayı anlamlı

bulmadıklarını belirtmelerine karşın, bazı öğrencilerin söylemleri, derse nasıl çalışılması gerektiği yönünde net bir anlayışa sahip olmadıklarını düşündürmüştür:

Ya bilmiyorum açıkçası bu derse nasıl çalışılır bilmiyorum, bu bir yetenek mi gerektiriyor, yada çok sözcük bilmek mi gerektiriyor, çok çalışmak mı gerektiriyor, açıkçası bilmiyorum. Çalışayım da neye çalışayım? Oturup kelime mi ezberleyeyim, oturup gramer kuralı mı ezberleyeyim, oturup kompleks cümleler mi okuyayım, hani bu çok şarkı dinleyeyim de güzel şarkı söyleyeyim gibi bir şey olur. Yok yani hangisini yapayım? **(Görüşme-A)**

Doğru çalışma alışkanlığı olmaz writingde zaten...bence doğru çalışma diye bir şey yoktur writing'de **(Görüşme-E)**

... yani ben hiç geçen sene veya daha önceki lise döneminde de hiç oturup yani writing için şunları yapayım falan demedim hiç... çünkü o anda yani sınav anında yapılacak bir şey, mesela writing sınavımızın olduğu günün bir öncesinde ileriki yani bir gün sonrakinin dersine ben çalışırdım, writing sınavında çalışabileceğimiz bir şey yok ki, yani kuralları şöyle bir gözden geçiririm, o da yirmi dakika bir şey sürer zaten, şöyle bir bakma halinde yoksa oturup da şuna not çıkarayım falan demem yani...**(Görüşme-Na)**

DPG öğrencileri sınavdan önce ders notlarını ve ders kitabını gözden geçirdiklerini ve “zihinde kompozisyon oluşturduklarını” belirtmişlerdir. Bu gruptaki bazı öğrenciler, sınav konusu önceden bilinemeyeceği için, sınava hazırlanırken yazarak çalışmanın zaman kaybı olduğunu, bunun yerine zihinden kompozisyon yazmayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca biri, sınavdan önce pratik yapması durumunda, yazmış olduğu kompozisyonun kafasını karıştıracağını ve sınavdaki verimini düşüreceğini belirtmiştir:

...kendi kafamdan bir topic uyduruyorum ve ben bunu nasıl yazardım diye düşünüyorum, ama yazmıyorum kafamdan oluşturuyorum sadece, hani bak burada şunu derim, burada bunu derim, şurada bu olabilir gibi çünkü yazsak zaman kaybı olacak, düşündüğüm zaman daha çok essay yazabiliyorum kafamda... **(Görüşme-Na)**

Yok hocam ben yazmam zaman kaybı, zaten kafanda yazıyorsun böyle ...Hocam ne konu çıkacağını bilemezsin ki yani onun için yazmanın bir gereği yok...sonra örnek yazdığın zaman sınavda da aklın ona gidiyor ona benzeteceğim diye uğraşıyorsun o yüzden de ben de hep düşünürüm, aklıma hani kendi çapımda hesaplamalarımı falan yaparım o şekilde ondan sonra böyle biter... **(Görüşme-E)**

Bu gruptaki öğrenciler ödevi son güne bırakma eğiliminde olduklarını, kendilerini mecbur hissettikleri için ödevi tamamladıklarını bu nedenle de çoğu zaman kolayca kaçarak aceleyle bitirdiklerini söylemişlerdir:

Yok, hani dediğim gibi ne kadar çabuk bitirsem hani bitsin de bir yetiştirelim mantığı olduğu için pek öyle uğraşmıyorum yani, öyle müsvette bir şey üreteyim, internet ile uğraşayım diye bir şey yok yani, ha mesela bazı yerde bir kelime kullanmak isterim o an aklıma gelmez, arkadaşına sorarım onun da aklında yoksa oraya basit bir kelime yazarım geçer yani. Gidiyorum mesela geçen, akşam ya son saatlerinde yada ne bileyim gece geç bir saate oturuyorum, hemen yazıyorum pek kontrol yok, böyle bir üstten bakıyorum, sözlükten bu kelime nedir diye bir şey yok, sadece son gün, yetiştireyim, mantığı var çoğu böyle oluyor. Bazen de bir arkadaşla beraber yazıyoruz, yazıyorum bitiriyorum, arkadaş kontrol ediyor, birkaç

yeri düzeltip gönderiyor. Yirmi dakika da ben kendim bir şey yazıyorum, yani bir writinge yarım saatten fazla ayırdığım olmamıştır (**Görüşme-A**)

Öğrencilerden birinin ise hiç ödev yapmadığı, kendi yazmak yerine internet aracılığı ile bulduğu bir kompozisyonları ödev olarak teslim ettiği yönündeki ifadesi dikkat çekmiştir:

ya ben ne yalan söyleyeyim ben onların ikisini de internet'ten buldum öyle götürdüm (**Görüşme-P**)

Yorum

Görüşme bulguları, YPG ve DPG öğrencilerinin yazma becerisinin gelişimine ilişkin farklı algılara sahip olduklarını ve bu doğrultuda farklı çalışma alışkanlıkları benimsemiş olduklarına işaret etmiştir. YPG öğrencileri derse yönelik çalışmaları kapsamında okuma gerçekleştirdiklerini, bu bağlamda klasikleri, güncel konuşma diline hakim olabilmek için dergi ve internetteki bazı siteleri ve model oluşturabilecek kompozisyonları okuyarak dersin sınavlarına hazırlanmış olduklarını söylemişlerdir.

Okuma metinlerinin yazma sınıflarında kullanımına ilişkin bazı avantajlara işaret edilmiş, yazma için model oluşturdukları ve ana dile yakın bir akıcılık kazanamamış öğrenciler için hedef dilde düz yazının stiline dair farkındalık kazanabilmelerine yardımcı olabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca, okuma metinlerinin analiz edilmesi yoluyla metnin amacı, okuyucu özellikleri ve metinde benimsenen stil arasındaki ilişkiler konusunda bazı çıkarımlarda bulunabilecekleri, bu yolla da yazmanın iletişim hedefli bir etkinlik olduğunun kavranabileceği ve okuyucu beklentilerinin dikkate alınabileceği vurgulanmıştır. Özellikle üniversite öğrencilerinden, belli konu veya eserler hakkında okuma yapmaları ve bu okumalar yoluyla edindikleri bilgiyi sentez düzeyinde yazılı olarak aktarmaları beklenir. Akademik yaşamda başarının ön koşulu olan yazma becerisinin geliştirilebilmesi için okuma ile ilişkili yazma etkinliklerinin önemi üzerinde durulmuştur (Kroll, 1990: 254; Grabe ve Kaplan, 1996: 346).

YPG öğrencilerinden birinin, dersin sınavına yönelik özel bir çalışma yürütmediğini, dönem boyunca dersin gereklerini yerine getirmenin ve pratik yapma fırsatları yaratmanın, dersin sınavına yönelik çalışmaları açısından yeterli olduğunu düşündüğü yönündeki ifadesi, bu beceriyi edinmenin bir birikim sonucu gerçekleştiği ve içselleştirilmesinde uygulamanın önemini kavramış olduğunun, genelde dil öğrenimi, özelde ise yazma becerisinin gelişimi konusunda doğru bir anlayış geliştirmiş olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. DPG öğrencilerini, yürüttükleri çalışmaların amacına da atıfta bulunarak bilinçlilik düzeylerini ortaya koyan YPG öğrencilerinden ayıran en büyük özellik, derse yönelik çalışmalarını nasıl yürütmeleri

gerektiği konusunda net bir fikir sahibi olmamalarıdır. Dersin sınavlarına kompozisyon yazarak hazırlanan başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinin yazarak çalışmayı zaman kaybı olarak nitelendirmeleri ve “zihinde kompozisyon yazmayı” tercih ettiklerini söylemeleri, becerinin gelişimi konusunda doğru bir anlayışa sahip olmadıklarını düşündürmüştür. Dil öğretiminde 4 becerinin gelişimine yönelik kuramsal bilgi ve bu doğrultudaki uygulamalar, strateji öğretiminin yanı sıra öğrencilere anlamlı pratik yapma fırsatlarının sağlanması gereğine vurgu yapmaktadır (Scrivener, 1994; Bowen ve Marks, 1994; Brown, 2000). YPG ve DPG öğrencilerinin görüşmeler sırasındaki ifadeleri, alanyazını destekler nitelikte uygulama yapmanın yazma becerisinin gelişimi açısından önemine işaret etmiştir.

YPG ve DPG öğrencilerinin dersin ödevlerini tamamlarken geçirdikleri süreçler arasında da önemli farklar olduğu görülmüştür. YPG öğrencileri, sistemli bir şekilde, planlama, yazma ve gözden geçirme gibi süreç stratejilerine vurgu yaparak ödevlerini zamana yayarak hazırladıklarını, buna karşın DPG öğrencileri, ödevlerini son ana bırakma eğiliminde olduklarını, hatta bazı öğrenciler, internet gibi kaynaklardan buldukları kompozisyonları ödev olarak teslim ettiklerini belirtmişlerdir.

Ana dilde yazma alanında başarı, büyük ölçüde yazarın süreci etkili yönetebilmesine bağlanmıştır (Graham ve Harris, 2000; Zimmerman, 1997). Başarılı yazarların etkili planlama gerçekleştirdiği ve süreçte öz düzenleme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabildikleri vurgulanmıştır (Flower ve Hayes, 1980). Benzer şekilde dil öğrenimi alanında da yürütülen çalışmalar, başarılı ve başarısız yazarlar arasındaki farkı büyük ölçüde süreç stratejilerinin kullanımına bağlamışlardır (Victori, 1999; Arndt, 1987; Beare, 2000; Raimes, 1995; Raimes, 1982). Ödevlerin hazırlanması sürecinde neler yaptıklarını anlatan öğrencilerin ifadeleri alanyazını destekler nitelikte, başarılı öğrencilerin, DPG öğrencilerine kıyasla, alana özgü üst biliş, bilişsel ve ortamın düzenlenmesine yönelik daha çok stratejiyi daha etkili kullanabildiklerini düşündürmüştür. Aynı öğrenciler ile yürütülen sesli düşünme uygulamaları, öğrencilerin ifadelerini teyit eder nitelikte, YPG öğrencilerinin, alana özgü farklı stratejileri birbirini bütünler şekilde kullanabildiklerine işaret etmiştir. Söz konusu stratejilerin her iki grup tarafından kullanımına yönelik ayrıntılı bilgi, süreç stratejilerinin tartışıldığı bölümde aktarılmıştır.

4. 1. k. Yazma Görevinin Tamamlanmasında Kullanılan Süreç Stratejileri

Süreç yaklaşımlarını ön plana çıkaran yazma modelleri, performansın etkililiğini arttırabilmek amacıyla, yazma sürecini düzenlemede kullanılan stratejilerin önemine işaret eder (Mu, 2007; Krapels, 1990; Flower ve Hayes, 1980; Bereiter ve Scardamalia, Akt: Grabe ve Kaplan, 1996: 114). Özellikle bilginin transformasyonunu gerektiren bilgilendirici yazma görevleri sırasında strateji kullanımı planlama, yazma ve gözden geçirme olma üzere üç temel aşamada ele almaktadır. Sesli düşünme uygulamaları, geriye dönük görüşmeler ve gözlem yoluyla elde edilen veriden yola çıkarak, öğrencilerin üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı üç aşamada değerlendirilmiştir.

Araştırma çerçevesinde yazma stratejisi, özgün bir bilgilendirici yazma etkinliği sırasında, hem sürecin hem de kompozisyonunun etkililiğini arttırmada öğrenci tarafından bilinçli olarak işe koşulan zihinsel süreçler ve davranışlar olarak tanımlanmıştır. Bu işe vuruk tanım, Oxford (1990) ve Chamot ve O'Malley (1990) tarafından yapılan strateji tanımlarının bir sentezi niteliğindedir. Sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen verinin analizi sonucunda 8 ana sınıf altında toplanan 20 stratejinin kullanıldığı saptanmıştır. Bilgilendirici yazma görevi sırasında kullanılan stratejiler, ortak yazma davranışları göz önüne alınarak sınıflandırılmış, ancak bu stratejilerden bazılarının yazmanın farklı aşamalarında, farklı amaçlarla kullanıldığı gözlenmiş, bu farklılıkların ortaya konabilmesi için stratejiler ayrıca, yazma sürecinin 3 farklı aşaması (yazma öncesi-yazma-gözden geçirme) altında gruplandırılmıştır. Bu araştırmanın bulularından yola çıkarak yapılandırılan strateji sınıflaması çizelge 4.1de görselleştirilmiştir.

Çizelge 4.1

Yabancı Dilde Bilgilendirici Yazma Alanı için Strateji Taksonomisi

| Strateji Sınıfı | Alt Strateji | Amaç |
|------------------------|---|---|
| Yazma Öncesi... | | |
| Planlama | Hedef belirleme <ul style="list-style-type: none"> • Yönergenin okunması • Okuyucu beklentilerinin değerlendirilmesi • Rubriklerin değerlendirilmesi | Yönergenin okunarak, yazma görevinin gereklerinin ve okuyucu beklentilerinin değerlendirilmesi, ayrıca rubrikler yoluyla bilgilendirici yazma alanına ilişkin ölçütlerin göz önüne alınarak kompozisyonun niteliğine ve yazma sürecine ilişkin bazı hedeflerin belirlenmesi süreçlerini kapsar. |
| | İçeriğin üretilmesi | Konu hakkındaki bireysel bilgi ve deneyimlerden, veya |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Beyin fırtınası • Not alma • Kaynaklardan yararlanma • Deneyimlerden yararlanma | okuma metinleri gibi kaynaklardan yararlanarak, beyin fırtınası, not alma gibi alana özgü spesifik stratejilerin de kullanımı yoluyla kompozisyon içeriğinin ortaya çıkarılması süreçlerini kapsar |
| | <p>İçeriğin örgütlenmesi (organizasyon)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kavram haritaları /Taslak / Anahatlar • Retorik bilgi | Kavram haritaları ve taslak/anahatlar gibi alana özgü spesifik stratejilerin kullanımı, ayrıca bilgilendirici yazma alanına ilişkin retorik bilginin kullanımı yoluyla kompozisyona dahil edilecek fikirlerin örgütlenmesi süreçlerini kapsar. |
| Yazma sırasında... | | |
| Planlama | İçeriğin üretilmesi | İçeriğin yazma ile eş zamanlı oluşturulması. |
| | İçeriğin örgütlenmesi | İçeriğin yazma ile eş zamanlı örgütlenmesi. |
| Metnin Niteliğinin Arttırılması | İfadenin sözcük ve dilbilgisi açısından zenginleştirilmesi | Eşanlamlı sözcüklerin, komplike dilbilgisi yapılarının, vs. kullanımı yoluyla kompozisyonun zenginleştirilmesi süreçlerini kapsar. |
| | İçeriğin zenginleştirilmesi | Somut / dikkat çekici örnekler, anekdotlardan, vs. yararlanarak, içeriğin okuyucu açısından ilginç hale getirilmesi süreçlerini kapsar. |
| | Retorik düzenlemeler | Bilgilendirici yazma alanına özgü organizasyon örüntüleri dikkate alarak içeriğin örgütlenmesi süreçlerini kapsar. |
| Kaynaklardan Yararlanma | Sözlük Kullanımı | Farklı sözlüklerin (İng-İng; Thesaurus; Lexicon; Collocations Dictionary, vs), gerektiğinde birbirini tamamlayacak şekilde kullanımı yoluyla doğru ve etkili ifadenin sağlanması. |
| | Okuma metinlerinin kullanımı | Yazma konusu ile ilgili okuma metinlerinden ve model oluşturabilecek metinlerden yararlanarak kompozisyonun niteliğinin arttırılması yönündeki çabaları kapsar. |
| | Rubriklerin kullanımı | Bilgilendirici yazma alanına ilişkin ölçütlerin kullanılarak kompozisyonun değerlendirilmesi ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin yapılması. |
| İzleme ve Değerlendirme | Dilbilgisi ve sözcük kullanımı | Üst biliş yoluyla dilbilgisi ve sözcük kullanımının doğruluğunun ve uygunluğunun kontrol edilmesi süreçlerini kapsar. |
| | İçerik | Üst biliş yoluyla kompozisyonu meydana getiren içeriğin kontrol edilmesi süreçlerini kapsar. |
| | Organizasyon | Üst biliş yoluyla içeriğin nasıl örgütlendiğinin kontrol edilmesi süreçlerini kapsar. |
| | İçeriğin üretilmesi amaçlı | Yazmanın sürdürülmesinde sorun yaşandığında, yazılmış olan paragraflar, cümleler veya sözcük öbeklerinin tekrar |

| | | |
|--|--|--|
| Yazılmış bölümlerin tekrar okunması | | okunması yoluyla içeriğin oluşturulması. |
| | Kontrol amaçlı | Kontrol amaçlı (içerik – organizasyon – dilbilgisi, sözcük), yazılmış olan paragraf veya cümlelerin tekrar okunması. |
| Karşılaşılan Güçlüklerin Telifisi | İçerik, organizasyon, sözcük ve dilbilgisi alanlarındaki güçlükler | Bireysel veya ortamda var olan kaynakların da kullanımı yoluyla karşılaşılan güçlüklerin giderilmesi yönünde alınan önlemler. |
| Ana dilden zihinsel çeviri | Sözcük bazında çeviri | Anadilde üretilen cümle, sözcük öbekleri veya sözcüklerin, düşüncelerin yazıya dökülmesi aşamasında zihinsel olarak İngilizce'ye çevrilmesi. |
| | Sözcük öbekleri, veya kalıp bazında çeviri | |
| Düzeltilme | Derinlemesine düzeltmeler | İçerik ve organizasyona ilişkin yapılan düzeltme ve düzenlemeleri kapsar. |
| | Yüzeysel düzeltmeler | Dilbilgisi ve sözcük bilgisine yönelik düzeltmeleri kapsar. |
| Yazmayı tamamladıktan sonra... | | |
| Gözden geçirme | İçeriğe yönelik | Yazılmış bölümlerin tekrar okunması yoluyla içerik, içeriğin örgütlenmesi ve dilbilgisi-sözcük kullanımının kontrol edilmesi süreçlerini kapsar. |
| | İçeriğin örgütlenmesine yönelik | |
| | Dil bilgisi ve sözcük bilgisine yönelik | |
| Düzeltilme | Derinlemesine düzeltmeler | İçerik ve organizasyona ilişkin yapılan düzeltme ve düzenlemeleri kapsar. |
| | Yüzeysel düzeltmeler | Dilbilgisi ve sözcük bilgisine yönelik düzeltmeleri kapsar. |

Bulgu ve yorumların sunumunda yukarıdaki strateji sınıflaması dikkate alınmıştır. Sırasıyla, yazma öncesi, yazma ve gözden geçirme üst başlıkları altında yukarıda bahsi geçen stratejilerin kullanımı aktarılmış ve bulgular yorumlanmıştır.

Sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri kendi içinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Okuma metinlerinin ve yönergenin okunduğu bölümler "italik" ile belirginleştirilmiş, analize tabi tutulan bölümlerin ise altı çizilmiştir. "Bulgular" bölümü, sadece analize dahil edilen veriyi içermektedir, bu nedenle orijinal analiz metninde altı çizili olan ifadeler aşağıda altı çizilmeden sunulmuştur.

Yazma Öncesi

YPG Öğrencileri

YPG öğrencilerinin, yazmaya başlamadan önce yazma görevinin gereklerini değerlendirdikleri, bu doğrultuda kompozisyonlarına yönelik bazı hedefler belirledikleri, içeriğin üretilebilmesi ve organize edilebilmesi amacıyla planlama yaptıkları ve bu sürecin etkililiğini arttırmada bazı stratejilerden yararlandıkları gözlenmiştir.

İçeriğe yönelik her hangi bir planlama yapmadan önce yazma görevinin konusu ve kapsamı hakkında doğru bir anlayış geliştirdiklerinden emin olabilmek amacıyla, öğrencilerin yönergeyi birkaç defa okudukları ve konunun sınırlandırılabilmesi ve yönetilebilir hale getirilmesi konusunda çaba harcadıkları gözlenmiştir:

You have been asked to write a short article on the following topic for an online international magazine for university students from all over the world...

Konuyu anlamaya çalışıyorum...

On the following topic for an online international teenage magazine for university students from all over the world. Your target audience would be specifically interested in learning about different cultures and the experiences of the teenagers living in different communities.

Konuyu tam olarak anlayamadım aşağıya bakayım

People recognize a difference between children and adults. What events or experiences make an adult in your own culture? Use specific reasons and examples to explain your answer.

Benden istediği şey ne olabilir...

What events or experiences make a person an adult in your own culture....difference between children and adults...

Evet... benden bir birey olmanın neler getirdiğini veya ne gerekliliklerini soruyor sanırım... bunun için bakalım elimizde ne bilgiler var onun için önce şunlara bir bakalım... önce şunları okumak istiyorum... **(Sesli Düşünme-İ)**

YPG öğrencilerinin bazılarının, sürecinin farklı aşamalarında da, yazma görevinin gereklerini kendilerine hatırlatmak yoluyla konuya bağlı kalma yönünde çaba sarf ettikleri gözlenmiştir:

...bakalım neler demiş... ..but now as an adult I worry about my future constantly...

...evet şöyle diyebiliriz ama bir saniye topic'ten de çok kaymayalım **(yazma görevine bir daha göz atıyor)** ...children ile adult arasında fark görenler....

Yapar evet neler yapar...neler yapacağını çıkartmıştık ...evet use specific reasons...tamam biz aksini savunmak zorunda değiliz zaten şey savunuyoruz böylelikle kullanmama gerek yok zaten... yani bakayım... **(Sesli Düşünme-S)**

YPG öğrencilerinin hepsi, konuya bağlı kalarak görevi tamamlamıştır. Yazma görevi kapsamında, kendilerinden ne beklendiği konusunda net bir kavrayış geliştirebilmek amacıyla 3 öğrencinin, planlama aşamasında ortamda varolan rubrikleri inceledikleri ve kompozisyonlarına ilişkin bazı hedefler belirlemede bu ölçütlerden yararlandıkları

saptanmıştır:

...tamam konumuz bu şuraya bakayım ne var content, checklist önce benim neler yapmam gerekiyor biraz fikir edinmek lazım... *Have you introduced anything that is not really related to the topic...* Konuyla ilgili olmayan şeyler yazmamam gerekiyor... Key word...key word kullanmam gerekiyor...key word kullan.... key word kullanmam gerekiyormain pointleri yazmam gerekiyor... sorulara cevap vermem gerekiyor... kime yazıyorum, kimin için yazıyorum.... Key word, anahtar kelime... yazmam lazım... **(Sesli Düşünme-F)**

Diğer öğrencilere geriye dönük görüşmeler sırasında rubrikleri planlama aşamasında neden kullanmadıkları sorulmuş, 2 öğrenci bilgilendirici yazma alanına ilişkin ölçütleri bildiklerini, bu nedenle de kullanma gereği duymadıklarını belirtmişlerdir:

Ölçütleri kullanmadın?

Onları zaten ben yeterince biliyorum yani... **(G.D.Görüşme-R)**

Planlama sürecinde biri dışındaki tüm öğrenciler içerik oluşturmada okuma metinlerinden yararlanmışlardır. Katılımcılar okuma metinlerini tarayarak, kendi kompozisyonlarında kullanabilecekleri fikirlere yönelik notlar almış veya bu metinleri konuya ilişkin bireysel düşüncelerini oluşturmada bir basamak olarak kullanmışlardır. Metinlerin tetiklediği düşünceleri kendi deneyimleri ile harmanlayan öğrencilerin, metinlerin okunması ile eş zamanlı gerçekleştirilen beyin fırtınası yoluyla içeriğin oluşturulması yönünde çaba harcadıkları saptanmıştır:

...Hımm hepsinin o zaman değişik bir adult tanımı var...adult tanımı ne olabilir? Kendi şeylerini yaptığın zaman, aileden ayrıldığın zaman bir de çalışmaya başladığın zaman...yada ailene baktığın zaman ... parasal ekonomik özgürlüğünü kazandığın zaman, okul bittiği zaman, evlendiğin zaman hatta en belirgin olanı kendi çocuğuna sahip olduğun zaman çünkü ailenin sana yaptığını ona yapmış olacaksın tam bir yetişkin olmuş olacaksın himm o zaman kullanabilirim bunları... **(Sesli Düşünme-F)**

There are many other possible...with getting married.

Evet yetişkin olmak ekonomik bağımsızlıkla da ilgili. "financial independence" ben de bundan bahsedeceğim. Evet, okulu bitir, seni evlendireceğiz...ha bir de bu var...

I agree with you Amaina... I worry about my future constantly....

Evet bu doğru, endişelerimiz artıyor. Bizim kültürümüz için de çok doğru bu bunu şöyle yazalım kullanabiliriz... **(Sesli Düşünme-Du)**

Sesli düşünme kayıtlarının ardından gerçekleştirilen görüşmelerde de öğrenciler, planlama aşamasında fikir üretebilmek amacıyla okuma metinlerine baş vurduklarını ancak metinleri hızlıca tarayarak, yararlanabileceklerini düşündükleri bilgiyi saptamak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir:

Yani buradan daha çok yararlandım, zaten burada altlarını çizdim ne kullanabilirim diye yani ben de kullanırım diye düşündüm, onların altını çizdim, bunlar yorummuş, bunları boşuna okuma dedim, şuraya notlar aldım bir takım

notlar aldım hocam kullanırım bunları diye...ne kullanabilirim diye düşündüm, zaten genel bir şey oluştu, kafamda oluştu, hemen de yazıverdim...yani yazmaya çalıştım **(G. D. Görüşme-F)**

YPG öğrencisi olup, okuma metinlerini kullanmayan tek öğrenci ise kompozisyonu tamamladıktan sonra yapılan görüşmede konuya ilişkin fikir oluşturmada okuma metinlerini kullanmama konusundaki bilinçli tercihini ortaya koymuştur:

Gerek kalmadı çünkü konu çok iyi olduğu için ve yeterince çok sahip olduğum için konuya gitti yani... **(Görüşme-R)**

Bu öğrencinin, yazma görevinin okunmasının ardından öncelikle beyin fırtınası ve kavram haritası tekniklerini kullanmak yoluyla kompozisyonun içeriğini belirlediği, ardından da yapmış olduğu kavram haritasından yola çıkarak bir taslak hazırladığı ve süreci pürüzsüz ve akıcı bir biçimde yönettiği gözlenmiştir:

Hım büyük bir ihtimal ile şuradaki şeyin "becoming and adult" olması gerekiyor **(yaptığı kavram haritasının merkezinden bahsediyor)** ...evet üniversite...üniversiteye gitmek olabilir...para kazanmak olabilir...kendi başına... ne olabilir...yalnız başına...yalnız başına yaşamak olabilir...başka ne olabilir...mesela... "becoming an adult"...bir işyeri için sorumluluk olabilir...acaba başka ne etkenler olabilir...askere gitmek olabilir mi acaba...neyse yazalım belki bir yararı olur... kendimden bahsedersen babamın dükkanına bakmam gerekiyordu o olabilir herhalde... **(Sesli Düşünme-R)**

Okuma metinlerinden yararlanan 5 öğrencinin 4'ünün seçici davranarak, 10 dakikadan fazla zaman ayırmadan oldukça seri ve etkili okuma gerçekleştirdikleri gözlenmiştir:

Okuma metinlerini inceleyerek başladı. Okuma sırasında duraklar vererek okuduklarına ilişkin yorum yapıyor ve Türk kültürü ile ilgili kullanabileceği bilgiyi ayıklayarak not alıyor. Metinler ile kendi deneyimleri arasında bağlantı kuruyor. Okuma metinlerini kendi fikirlerini oluşturmada ve ortaya çıkarmada bir araç olarak kullanıyor. İkinci metni eline alıyor. Zor bulduğunu söylüyor. Bu okuma metnini de aynı şekilde hızla okuyor ve kullanabileceğini düşündüğü bilgiyi ayıklayarak notlar alıyor. Birden fazla okuma gereği duymuyor ve hızlı bir şekilde okumalarını tamamlıyor. Bir aşamada daha fazla okumaya gerek duymadığını söyleyerek okumayı bitiriyor. **(Gözlem-Du)**.

Hızlı ve sistematik okuma gerçekleştiren 4 öğrenciye karşın, bir öğrencinin okuma metinlerinin tümünü ayrıntılı olarak ve Türkçe'ye çevirerek okuduğu gözlenmiştir. 25 dakikada tamamlanan okumalar sırasında bir aşamada, bu öğrencinin okuduğunu anlamaya odaklandığı ve yazma sürecinden uzaklaştığı gözlenmiştir:

The purpose of this definition of adulthood is practical only...
... yani bu adulthood tanımının amacı sadece practical ... practical ne... yani sadece uygulamaya yönelik... *...It is a rough estimation that...could handle adult responsibilities...*...bu kabaca bir tahmindir işte lawmakers'ların...ııı...işte düzenlemek istedikleri ...ııı... çünkü bu yaş yelpazesinde...bu yaş çerçevesinde olan insanlar işte adult responsibility'lerini yapabilecek

haldeler... *...Writes and artisits throught ...* ... writers'lar ve artistlere göre...
(Sesli Düşünme-G)

Okuma metinlerini yavaş yavaş her bir cümleyi çevirerek okuyor. Metinleri tam olarak anlamaya çalışıyor. Süreçte hiç not almıyor sadece okuduğunu anlamaya çalışıyor. Bazı sözcüklere sözlükten bakıyor (thread of life). İlk okuma metnini çok detaylı okuduktan sonra diğerine geçti...Metinlerin okunması 23 dakika sürdü ... **(Gözlem-G)**.

İçeriğin üretilmesinde, okuma metinleri veya bireysel deneyimlerinden yola çıkarak kompozisyonun içeriği konusunda bir fikir oluşturduktan sonra, biri hariç, YPG öğrencilerinin tümü, içeriği organize edebilmek amacıyla taslak veya anahtar oluşturmuşlardır. Bu süreçte, bazı öğrenciler kompozisyonun ana fikrini barındıran cümleyi ve her bir paragrafın ana fikrini oluşturacak anahtar kavramlardan oluşan genel bir taslak kullanmayı seçerken:

o zaman şunlar benim için önemli kelimeler... "support, responsibility, family" kuracak çünkü ve "work" demişim ben çünkü ilk aklıma gelen o oldu...bir de bir dönemden bir döneme geçiş periyodu var falan böyle ... neyse bunları o zaman yazarız...kısıtlayabiliriz...kısıtlayacağız... **(Sesli Düşünme-S)**

bazı öğrencilerin, örnekleri de kapsayan ayrıntılı bir ana hat hazırladıkları gözlenmiştir:

Az çok görüşüm belirdi aslında .. ne yazacağıma şimdi bir taslak çıkartmam gerekiyor... thesis statement yapalım...oooff in my own culture şimdi... bakalım thesis statement'da nelerden bahsedeceğimden neleri kullanacağımdan söz etmem gerekiyor yazmam gerekiyor, tabi ki güzel bir thesis statement kurmam gerekiyor...temeli sağlam olsun...Being adult, aileden ayrılma yok o duty'e girmiyor aslında bunu aileden ayrılmayı ayrı ele alalım ... ehliyet alma dedik başka neler yapılır adult olunca? Hı şu barlara girip çıkmayı söyleyelim aslında... barlara girip çıkmak veya yaş sınırı gerektiren yerlere imm başka neler diyebilirim ... sondan bir önceki paragrafım da conclusion'dan önceki de physical appearance olur e tabi bu da önemli... eee ergenlikten sonraki, ... ergenlikten sonra vücuttaki değişimler... vücuttaki değişimler, başka ne olabilir? Adult olmayı aslında o kadar etkiler mi görünüm? Etkiler tabi yaa... **(Sesli Düşünme-İ)**

Planlama aşamasında alınmış olan yazılı notlar veya taslaklara yazma sürecinde sıklıkla baş vurulduğu gözlenmiştir. Yazmaya başlamadan önce ortaya konmuş olan düşüncelerin unutulması durumunda bu notlara bakılarak yazmanın sürdürüldüğü, veya notların kontrol amaçlı kullanıldığı gözlenmiştir. Yazma sırasında duraksayan öğrencilerin, almış oldukları notlara, taslaklarına veya altını çizmiş oldukları metinlere göz atarak süreçteki olası tıkanmaların önüne geçtikleri görülmüştür:

... Bazı insanlara göre bu farklar değişse de bazı ... farklar var bunlar ortak... Ne yazsak, notlarımıza bir bakalım...ha financial independence vardı başka psychological vardı ...tamam o zaman.
In Turkey, people differentiate adults from children according to Yok "on the basis of" kullanacağım... *on the basis of three factors...* **(Sesli Düşünme-Du)**

Dur şurdan bir notlara bakalım... *Achieving his long term goals...example*

verdim... zaten şu şunun içine girer...working...onu da yazdım, tamam...tamam bunu da yaptık...evlenmek ve tamam...finanssal bağımsızlık... maddi bağımsızlık...geç bunları e... tamam hepsini yazmışım.... Pekiye sonuç artık sonuç yazalım o zaman... **(Sesli Düşünme-F)**

Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, sesli düşünme uygulamalarından elde edilen veriyi teyit eder şekilde YPG öğrencilerinin alana özgü süreç stratejilerini yararlı buldukları ve kompozisyonlarını oluşturma sırasında bu stratejilerden yararlandıkları yönündeki ifadeleri barındırmaktadır. Öğrenciler yazmaya başlamadan önce içeriğin üretilmesine yönelik konu hakkında bilgi topladıklarını, beyin fırtınası veya gruplama gibi teknikleri kullanmak yoluyla konu hakkındaki bilgilerini ve düşüncelerini ortaya çıkardıklarını, içeriğin organize edilmesine yönelik anahatlar veya taslak oluşturma gibi tekniklerden yararlandıklarını, belirtmişlerdir:

...önce taslak çıkartırdım, hocanın hangi konuda istediği, hani bakardım nasıl yazılacağına tekrar bir gözden geçirirdim, okurdum şöyle bir, ondan sonra bir taslak yazardım, outline yapardım, onu da bu sene yazmayı öğrendim, yani önceden inanmıyordum, çok saçma sapan geliyordu yani niye yapıyorsun ki outline'ı diyordum ama bir faydası var gerçekten...onu yapardım ondan sonra da bir tane örnek yazdıktan sonra da temize geçirir verirdim yani. Bakar araştırma yapardım hani eğer bilmediğim bir konuysa, çok fazla hani bilimsel bir veri gerekiyorsa onu araştırırdım **(Görüşme-İ)**

Kavram haritası, listeleme veya taslak oluşturma gibi farklı tekniklerden yararlanarak ayrıntılı planlama yapan öğrenciler için de örnek bulma, düşüncelerin somutlaştırılması, içeriğin değiştirilmesi veya ilave içeriğin oluşturulması gibi bazı durumlarda, "içeriğin üretilmesi" ve "içeriğin planlanmasının" yazma ile eş zamanlı olarak gerçekleştiği gözlenmiştir. Diğer bir anlatımla, içeriğin üretilmesi ve organizasyonu için ayrı stratejilerin kullanıldığı durumda dahi, bu iki sürecin birbirini takip eden sıralı iki süreç olmadığı, aksine binişik süreçler olduğu dikkat çekmiştir.

Hem görüşme hem de sesli düşünme uygulamaları sırasında öğrencilerin kullandıkları terminoloji, bilgilendirici yazma sürecinin nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin alan bilgisine sahip oldukları izlenimi yaratmıştır. Öğrenciler planlama sürecinde hangi fikri hangi sırada geliştirecekleri, gelişme bölümünün kaç paragraftan oluşacağı gibi konularda kararlar almış ve kompozisyonlarına, ana fikri barındıran cümleyi yazarak başlamışlardır. Öğrencilerin, "retorik normlar" konusunda sahip oldukları bilgiden de yola çıkarak, kompozisyonlarını belli bir örüntüler çerçevesinde yapılandırdıkları ve yazma sürecini sistematik bir şekilde yönetebildikleri dikkat çekmiştir:

artık "thesis statement'imızı" söyleyelim...immm... ...*This is a long process.....yok böyle demeyelim... ...There are many reasons... ..diyelim...*

...*There are many reasons...*...*“what events or experiences make a person an adult in your country”*... ..bir sürü sebep var...ımmm... ..tamam girdik...
 ...*There are many reasons for us to become mature and to turn into an adult from a child*... ..ımmm evet...şimdi ne var burada...birincisi bir kere ... “long term goals” demiştik... “working-starting a family” dedik... üçüncüsü neydi...
 (Sesli Düşünme-Du)

...eee unity olması lazım hepsinde. Mesela iste topic sentence, tabi, konuyu belirtiyorsa onun tam aksi bir cümleyi develeopment paragraflarda kullanmamak gerekiyor. Yani o tekniklerin hepsini uyguluyorum ... (Görüşme-S)

YPG öğrencilerden sadece 1inin taslak hazırlamadan yazmaya başladığı görülmüştür. Bu öğrencinin, metinlerin okunmasına en çok zamanı ayıran ve en ayrıntılı okumayı yapan öğrenci olduğu belirtilmelidir. Metinlerin okunmasının ardından doğruca yazmaya başlayan bu öğrenci yazma sırasında çok duraksamış, tıkanmalar yaşayarak, sık sık okuma metinlerine dönmek zorunda kalmış ve bir aşamada, içeriği organize etmek amacıyla strateji kullanmadığı için pişmanlık duyduğunu belirtmiştir:

biraz anlamsız mı oldu acaba?...yo sonradan bağladım aslında...
 ...aslında geniş oldu cümle... ..*has become such a widespread problem for those progressing in the way of adulthood that it is seen...* ...evet evet değiştireyim burayı... aslında bunu “clustering” yapsaydım en başta şimdi bunu bir daha yazmazdım...ama o kadar çok kaynak vardı ki bir daha “clustering” yapmaya gerek görmedim yaaa... (Sesli Düşünme-G)

Kullandığı terminoloji ve ayrıntılı açıklamalardan yola çıkarak alana özgü retorik normlar ve kullanabileceği stratejiler hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olduğu ve kendini İngilizce ifade etmede zorluk yaşamadığı gözlenen bu öğrencinin, yazma sırasında düşünce üretebilmek için okuma metinlerine sıkça geri dönmelerinin (13 defa) süreci sekteye uğrattığı gözlenmiş, sorunun kaynağının ise etkili planlama yapmamaktan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Planlama aşamasında YPG öğrencilerinin süreci izledikleri, performanslarını değerlendirdikleri, diğer bir anlatımla üst biliş bilgi ve stratejilerine sahip oldukları gözlenmiştir. Öncelikle bazı öğrencilerin yazma görevinin güçlüğüne ilişkin bazı değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir:

...açıkcası biraz zor gibiymiş ama kafamda ne var birazcık onlar ile ilgili birkaç düşündüğüm bir şey yazayım bir kere daha okuyayım... (Sesli Düşünme-S)

Ayrıca, düşünce üretmede okuma metinlerinden yararlanan öğrencilerin, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt ederek, kompozisyonlarını oluşturmada yararlanabileceklerini düşündükleri bilgiyi ayıklayabildikleri ve yeterli bilgiyi edindiklerini düşündükleri zaman okumayı sonlandırarak yazmaya başladıkları gözlenmiştir. Metinlerin okunması aşamasında üst bilişin kullanımına yönelik önemli bazı ip uçlarına da rastlanmıştır.

Örneğin öğrencilerin, metinlerin güçlük derecesine ilişkin yorumlar yaptıkları, konu hakkındaki kendi düşünceleri ile kıyasladıkları veya metinlerin bazı bölümlerinin anlaşılabilmesi durumunda o bölümlere yoğunlaştıkları, sözlük gibi kaynak kullanımı yoluyla anlamı yapılandırma yönünde çaba sarf ettikleri gözlenmiştir:

*I completely disagree....*Bunları okumama gerek yok, bunları okumayım, diğerine bir bakayım... **(Sesli Düşünme-F)**

“long term goals when a person goes about achieving long term goals ... which usually includes working and starting a family... .. bu da benimkine uyuyor demek ki doğruymuş...working demiştim de ben ne demiştim başka... işi olması gerekiyor demiştim... (Sesli Düşünme-S)

“adulthood” neydi yaa... ergenlik olabilir mi ki?
... *a time when...* ...kararlarını ve deneyimlerini immm... adult olacağı...yeni olacağı adult tipini belirlediğini ... bir sözlükten bir bakayım...**(“adulthood” kelimesine sözlükten bakıyor)**
... “adulthood” den emin olayım...” adulthood”... search... Hıh evet doğru bildim ergenlik...gençlik...büyüme çağı...ergenlik...olgunluk... evet... evet doğru bildim... **(Sesli Düşünme-G)**

Ayrıntılı planlama yapan bazı öğrencilerin hazırladıkları taslakları değerlendirdikleri, beğenmedikleri düşünceleri eledikleri, öncelik sırasına koydukları, ilave fikir veya örnek ekleme yönünde bazı kararlar aldıkları gözlenmiştir. Bu tür izleme ve değerlendirme davranışlarının tümü, üst bilişin devrede olduğu şeklinde yorumlanmıştır:

...tamam şimdi bunlardan en tutarlı hangisi...en iyi açıklanabilecek olan üç tanesini seçelim...ne olabilir...askere gitmek bizim Türkiye’de kesindir yani...artık gelince bile ailenin bakış açısı değişir yani...daha sonra...üniversitede artık gidip de mesela okuduktan sonra mesela yalnız yaşadığın için ...yalnız yaşamayı da bunun içine atıyorum...buna dahil...üniversitede ikincisi olur...bir birinci major...bu da ikinci major...sonra ne olabilir...para kazanmak sorumluluklar falan bunlar hepsi bir şey altında toplanabilir...tamam... **(Sesli Düşünme-R)**

YPG öğrencilerinin becerinin edinimi sürecinde de üst biliş stratejilerinden yararlandıkları görüşmeler bulgularınca desteklenmiştir. Bu bağlamda derse yönelik çalışmalarını planladıkları, bireysel hedefler belirledikleri, gelişimlerini eleştirel bir gözle değerlendirdikleri ve eksiklerini gidermede bazı çalışmalar yürüttüklerine yönelik ifadeleri dikkat çekmiştir. Alana ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğu yönündeki soruya ayrıntılı ve net cevaplar verebildikleri gözlenen öğrencilerin, hedeflerine dayalı olarak performanslarını değerlendirebildiklerini düşündüren söylemleri dikkat çekmiştir:

Bazen güzel cümleler kurabiliyorum, yani farklı cümleler grameri karışık cümleler, kompleks cümleler kurabiliyorum. Yani bazen bunu yapabiliyordum, o da grameri biraz seviyordum ondan kalmış olabilir. Farklı kelimeler, kullanmayı da seviyorum. Bir de ben, sonuçları hep güzel yaparım, başlangıçlar pek iyi olmaz ama niyeyse sonlar hep böyle ilginç olur (gülüşmeler). Son anda aklıma bir şey gelir mesela, ortalar hiç okunmaz, sonu daha böyle bir zevkli bitiririm. Böyle son aşkımla var böyle (gülüşmeler) ilginç bir şey yapıp böyle herkes hiç bitmeseydi der...**(Görüşme-F)**

Ama tabi böyle hani ilk başlarda tıkanıyordum sonuçta o alanda çok iyi değildim. Şu anda da çok iyi olduğumu iddia etmiyorum çünkü daha çok var süreç bir kelimeyi düşünüyorsun mesela çokça düşünüyorsun İngilizce'ye çevirebilmek için nasıl olabilir, tabi bunda tam yeterli değilim hala tıkanıyorum yani bazen...(Görüşme-G)

DPG Öğrencileri

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerden 2sinin yazma görevini anlamada sorun yaşadıkları gözlenmiştir:

Hocam bu şey...what events or expereiences make a person ... şurada anlamadım tam olarak... (Sesli Düşünme-Na)

DPG öğrencilerinin bazılarının yazma sürecinde, yazma görevine geri dönerek konuya ne ölçüde bağlı kaldıklarını sorguladıkları, ancak sürecin izlenmesine karşın konudan sapıldığı düşünülüyor durumda her hangi bir önlemin alınmaması dikkat çekmiştir:

"what events or experiences"...ben de bu soruyu 40 kere okudum... "in your own culture ... culture... hah.."
...so the... ..ne desek burada ya... ..so they... immm ... so they...chose what they want to.... choose...what they want to do without...without their parents. I think...this may be...immm... irrelevant bu galibayo irrelevant da olmaz aslında... (Sesli Düşünme-E)

DPG öğrencilerinden sadece birinin rubrikleri incelediği, bu süreçte ayrıntıya girerek tek tek okuduğu ve Türkçe'ye çevirdiği gözlenmiştir. Rubrikleri incelemeye 10 dakikadan fazla zaman ayıran öğrencinin, yazma sürecinde de bu ölçütleri kendine hatırlatması, ancak ölçütleri karşılamada sorun yaşamaması dikkat çekmiştir:

"have you included..." yani konu hakkındaki bütün ana konuları ekledin mi yazına diyor...tabi bunun da ...bunu yine aklımın bir köşesinde tutuyorum...bunlar benim nasıl yazmam gerektiği hakkında yani yazımın içinde olması gereken özellikler hakkında ipucu veriyor...essay başlığındaki soruyu yanıtladın mı? ... demek ki beni bir soruyla yönlendiriyor yani...bu soruyla bana hangi açıdan ele almam gerektiğini...olumlu – olumsuz...iyi – kötü...bunun hakkında ipucu verecek... (Sesli Düşünme-Nu)

Rubriklerin kullanılmamasına ilişkin sunulan gerekçelerin bazıları, DPG öğrencilerinin bilgilendirici yazma konusunda yeterli alan bilgine sahip olmadıklarını düşündürmüştür. Kompozisyonların belli organizasyon örüntüleri çevresinde yapılandırılmasının okuyucu açısından daha anlaşılır bir metnin ortaya çıkmasına yardımcı olacağını, veya sürecin sistematik olarak yönetilebilir birimlere bölünmesinin sağlayacağı yararlar konusunda farkındalık geliştirmemiş olan öğrenciler, bilgilendirici yazma standartları konusunda yeteri kadar fikir sahibi olmamalarına rağmen, rubrikleri kullanma gereği duymadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci, görüşme sırasındaki ifadelerini teyit eder nitelikte, yazmanın

özgür bir etkinlik olduğuna inandığını, rubrikleri ise ifade serbestliğini kısıtlaması nedeniyle kullanmayı tercih etmediğini belirtmiştir:

Peki hiç ölçütleri kullanmadın bir sebebi var mı bunları kullanmamanın?

İıı evet genel olarak da çok kullanmıyorum ben ...

Neden?

İmmm...yani yazmak bana göre daha özgürce bir şey olduğuna inanıyorum hani insanın fikirlerini hani kendi istediği şekilde ifade etmesinin gerektiğini düşünüyorum ölçütler biraz daha sınırlıyor bunu hani biraz daha limit ediyor ve ifadeyi zorluyor hani asıl anlatmak istediğini anlatamayabiliyorsun bazen... (G.

D. Görüşme-P)

Ayrıca bazı öğrencilerin özensiz davranışları ve süreci mümkün olduğunca kısa kesmeye çalışmaları nedeniyle ölçütleri kullanmaktan kaçınmaları dikkat çekmiştir:

Genelde verilen dokümanlara fazla işte tek tek bakayım, tek, tek inceleyeyim yok işte konuya bakarım, işte kolayca kaçma diyoruz ya işte konuya bakayım, konu nedir, a onunla ilgili biraz bilgim varsa biraz cümleleri değiştirir üç beş şey yazıp teslim ederim... (G.D.Görüşme-A)

DPG öğrencilerinden 3'ünün okuma metinlerinden yararlanma konusunda girişimde buldukları ancak süreci etkili olarak yönetemedikleri bu nedenle metinleri okumaktan vazgeçtikleri gözlenmiştir. Bu öğrencilerin, metinlerin kısa süreli de olsa okunması sırasında, herhangi bir not almadıkları ayrıca dikkat çekmiştir:

Hemen yazmaya başladın...uzun uzun planlama yapmadın... okuma metinlerine şöyle bir göz attın...

Ya.. şimdi ilk okuduğumda benim ilk aklıma gelen şey burada yoktu zaten sadece bir yerden aldım bir şey sonlara doğru aldım... bunlar (okuma metinleri) pek ilgimi çekmedi yani yardımcı olacağını düşünmedim... bir de bununla vakit kaybetmek istemedim hani kendi düşüncelerimi biraz daha söyleyeyim dedim... (G.D. Görüşme-Da)

Yazma görevinin ardından okuma metinlerini okumaya başladı. Bir aşamada sözlükten "adulthood" ve "childhood" tanımlarına bakıyor ve tanımlardan giriş paragrafını oluşturmada yararlanıyor. Metinlerden birinin ilk paragrafına göz attı ve hemen yazmaya başladı. İçeriğe veya organizasyona yönelik herhangi bir planlama yapmadı (Gözlem-Da)

Bu gruptaki diğer öğrenciler ise metinleri sıkıcı, yararsız ve uzun bulmaları nedeniyle okumayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir:

Peki hemen yazmaya başladın okuma metinlerine baktın ama şöyle bir göz attın hızlıca galiba birine baktın diğerine de bakmadın...

Baktım çok sağlam şeyler gibi gelmedi...sanırım zaten hani özellikle bir tane şey olan vardı discussion group gibi buradaki biraz böyle şey hani kendi fikirleriydi insanların bir de şey hani çok hepsi hemen hemen aynı şeylerden bahsetmiş gibi geldi bana çok sağlam şeyler değil hani hepsi 18-20 yaştan bahsediyor hani yasaların kabul ettiği ergenlikten falan bahsediyor hani ben daha hani kültür ile ilgili bir şeyden bahsetmek istemiştim (G.D. Görüşme-P)

YPG öğrencilerinin aksine, DPG öğrencilerinin hiç birinin, yazmaya başlamadan önce yazılı planlama yapmadığı gözlenmiştir. Beyin fırtınası yoluyla oluşturdukları düşüncelerine ilişkin not alma gereği duymadıkları dikkat çekmiş, neden not almadıkları veya taslak oluşturmadıkları yönündeki soruya ise zihinsel planlamayı yazılı planlamaya oranla daha etkili buldukları şeklinde yanıtlamışlardır:

Peki yazmaya başlamadan önce hiç not almadın...

Yok outline yazmadım onu zaten hiç yapmıyorum ben hep kafamdan... tasarlıyorum yazıyorum... (G.D. Görüşme-A)

Ben hiç yapamam onu zaten hani zaten bizim okulda da öğretiliyor yani outline şu bu falan ama ben onları hep kafamda yaptım hani yazma gereği duymadım hani şu olay şöyle yapabilir bu olay şöyle olur diye kafamdan geçirdim yani yazmadan kafamda yaptım... (G.D. Görüşme-E)

Yazılı planlama yapmayan öğrencilerin, yazmaya başlamadan önce zihinsel planlama aşamasında bazı fikirler ürettikleri, ancak yazma aşamasında bu fikirleri kullanmadıkları, ne yazacaklarını unuttukları, duraklar vererek okuma metinlerine döndükleri gözlenmiştir:

... Ayyy... ne diyecektim yaaa... dilimin ucundaydı... dilimin ucu...dilimin ucu
... *Different cultures*... aaaa ... Bir dakika hahimmm...ne desem
....ne desem ... (Sesli Düşünme-Na)

...ne dedik şimdi nasıl destekleyeceğim bunu...
There are many ways through in our life that we reach adultry. For instance when we personally encounter something strange or new, at first we can not handle the problem we may need help or some time
...ne diyecektim yahu... (Sesli Düşünme-Da)

DPG öğrencilerinden birinin, metinlerin okunması sırasında, metindeki bilgiden de yola çıkarak, beyin fırtınası yoluyla konu ile ilgili orijinal bazı fikirler ürettiği, zihinsel planlama gerçekleştirdiği ve bu süreçte ve bu fikirleri organize ettiği görülmüştür:

işte bir çocuğu neler yetişkin yapabilir dedim... bununla ilgili çok değişik olaylar durumlar olabilir dedim...mesela... annesini kaybeden bir kız çocuğu daha erken yaşta yetişkinliğe adım atar... bunu örnek olarak verebilirim yani yine bir examplefication essay olacak yine örneklerle açıklayacağım konumu daha sonra işte babası hasta olan bir erkek çocuğunun ailesini geçindirmek için çalışması, işe girmesi, işte bunun için okulu bırakıyor olabilir bu benim için başka bir örnek olabilir...ve son bir örnek de ortaokulu, liseyi veya üniversiteyi okumak için ailesinin yanından ayrılan insanların yine yetişkinliğe adım attığını ve kendi ayakları üzerinde durmayı öğrendiğini ... bu üç örneği verip konumun yine tekrar güzel bir sonuç ile kapatabilirim... (Sesli Düşünme-Nu)

Ancak bu fikirlerinin hiç birini kompozisyonuna yansıtmayan öğrencinin, yazma sırasında oldukça kısır ve konudan uzak bir fikre odaklandığı (kızlarda yetişkinliği regl görme, erkeklerde ise sakalların çıkmasına bağlama), bu fikri geliştirmekte güçlük yaşadığı ancak daha önce zihinsel planlama aşamasında geliştirdiği içerikten

yararlanmadığı ve bu sınırlı konuda yazmayı sürdürdüğü dikkat çekmiştir. Yazmanın ardından gerçekleşen görüşme sırasında yazmaya başlamadan önce üretmiş olduğu düşüncelere kompozisyonunda neden yer vermediği yönünde bir soru yöneltilmiş, öğrencinin bu düşüncelerin hiç birini hatırlayamadığı görülmüştür:

Bazı örneklerin vardı benim özellikle hoşuma giden...

Üç farklı ülke mi?

Yok arka arkaya üç tane örnek verdin...hatırlayabiliyor musun?

Yok hatırlamıyorum ben onları şimdi...onları hatırlamıyorum (G.D. Görüşme-Nu)

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinin, üst biliş stratejilerini etkili olarak kullanabildiklerine dair göstergelere rastlanmamıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında alana ilişkin güçlü ve eksik yönlerinin neler olduğu yönündeki soruyu cevaplandırmada zorlandıkları, net ve anlaşılabilir cevaplar veremedikleri gözlenmiştir:

...işte yada daha güzel nasıl yazılır, bununla ilgili bilgi toplamam lazım ama sonuçta ben yazdığımı beğeniyorum, kendi eksikliği göremiyorum yazdığım zaman o yüzden de pek de yazmak istemiyorum, işte bir de konu bulamıyorum işte ne yazacağımı falan filan, bulamıyorum sıkılıyorum o zaman da hani diğer derslere yöneliyorum yada başka şeyler ile ilgileniyorum ve böylece bitiriyorum kompozisyonu ...onlara da işte bakıyorum hani tamam diyorum ben zaten bunları yazardım diyorum hani böyle bir konu verilse benim de aklıma gelirdi diyorum ama ona benzer bir konu geldiğinde onu yazamıyorum hani yine önümde olursa evet yapardım diyorum ama olmuyor yine de ...

Peki geliştirmen gerektiğini düşündüğün yönlerin nelerdir?

Hani işte bana göre bu kompozisyon becerisini, işte bir konu hakkındaki düşüncelerini karşıdakine iyi aktarabildiğimde geri kalan her şey de çözülmüş olur yani en büyük eksiklik bu zaten yazma konusunda

Peki D'cim bir soru daha geliyor...yazma konusunda güçlü yönlerin nedir sence? Hangi konularda iyisin yazma söz konusu olduğunda?

Yani hiç anlamadım... bilmiyorum... (Görüşme-Da)

Yorum

Yabancı dilde yazma stratejilerini konu alan araştırmaların “planlama” başlığı altında bir dizi stratejinin kullanımına işaret ettiği, ancak bu stratejilerin sınıflanmasına ilişkin bir uzlaşma olmadığı dikkat çekmektedir. Bazı araştırmacıların, planlama stratejilerini “üst biliş stratejileri” başlığı altında grupladıkları (Riazi, 1997; Wenden, 1991b), veya “bütüncül planlama (global planning)” ve “planlamayı” ayrı stratejiler olarak değerlendirdikleri (Arndt, 1987), buna karşın diğer araştırmacıların doğrudan planlama olarak bir alt başlık oluşturdukları gözlenmiştir (Sasaki, 2000; Arndt, 1987; Victori, 1999). Araştırmaların yürütülmüş oldukları farklı bağlamların da etkisiyle, stratejilerin sınıflandırılmasına ilişkin farklı yaklaşımların benimsenmiş olduğu görülmektedir.

Özellikle yazma öncesi (planlama), yazma ve gözden geçirme gibi süreçlerin vurgulandığı bilgilendirici yazma görevlerinde, üst biliş ve bilişsel stratejilerin birbirinden

ayrılabilmesinin güç olabileceği düşünülmektedir. Bilişsel süreçlere ilişkin farkındalık (üst biliş bilgisi) ve bu süreçler üzerinde kontrol sağlayan üst düzey zihinsel işlemleri (üst biliş stratejileri) kapsayan üst biliş, öğrenenin verilen bir öğrenme görevini nasıl yerine getireceğine karar vermesi, bu doğrultuda hedefler belirlemesi, öğrenme sürecini izlemesi ve değerlendirebilmesini kapsayan bir dizi süreci kapsar. Üst biliş stratejilerinin başarılı öğrenmeler gerçekleştirilmede kritik rol oynadığı, çünkü öğrenenin, üst bilişin kontrolü yoluyla, bilişsel kaynaklarını nasıl daha etkin bir şekilde kullanabileceğine karar verdiği veriyi elde ettiği düşünülmektedir (Hall, 2001; Livinston, 1997). Üst biliş stratejilerine kıyasla daha dar alanda işlev gören bilişsel stratejiler ise, yeni bilginin edinimi ve spesifik öğrenme görevlerine uyarlanabilmesine yardımcı olan zihinsel işlemler olarak tanımlanmıştır (Wenden, 1991b). Üst biliş ve bilişsel stratejilerin birbirinden ayrılmasında stratejinin kullanım amacının dikkate alınması gerekmekte, ancak bu ayrımın sağlanmasındaki güçlüğün farklı strateji taksonomilerinde kendini gösterdiği gözlenmektedir. Örneğin, Riazi, “not almayı” bilişsel bir strateji olarak sınıflandırmış, buna karşın, “anahatlar oluşturmayı” üst biliş stratejileri sınıfına aldığı “planlama stratejileri” kapsamında değerlendirmiştir (1997). Ancak, planlama aşamasında içeriğin oluşturulabilmesi amacıyla beyin fırtınası ile ortaya çıkan düşüncelerin not alınmasının bir üst biliş stratejisi olarak da algılanabileceği düşünüldüğü için, bu tür karışıklıkların önlenmesi için araştırma kapsamında öğrenciler tarafından kullanıldığı saptanan bilişsel veya üst biliş stratejilerin sınıflandırılmasında kullanım amacı dikkate alınmıştır.

YPG ve DPG öğrencilerinin yazmaya başlamadan önce geçirdikleri bilişsel süreçler ve bu süreçte kullandıkları stratejiler incelendiğinde farklı tercihleri göze çarpmıştır. Öncelikle YPG öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda, strateji kullanımı konusunda bilinçli tercihler yaptıkları gözlenmiştir. Örneğin, planlama aşamasında dikkati çeken bir fark, yazma konusu ile ilgili farklı bakış açıları geliştirebilmelerine yardımcı olmak amacıyla ortamda sunulan okuma metinlerinin kullanımına ilişkindir. İçerik üretmede bireysel yeterlikleri doğrultusunda farklı stratejiler benimsedikleri gözlenen öğrenciler açısından belirleyici olan, konuya ne ölçüde hakim olduklarıdır. Konuyu ilgi çekici bulan ve konu hakkında fikir sahibi olan öğrenciler, içerik üretmede, deneyimlerinden yola çıkmayı, okuma metinlerinden yararlanmamayı, veya asgari düzeyde yararlanmayı seçerken, içerik oluşturmada sorun yaşayabileceklerini düşünen öğrencilerin ayrıntılı okuma yaptıkları dikkat çekmiştir.

Okuma metinlerinden yararlanmayı seçen başarılı gruptaki öğrencilerin biri hariç tümü, seri bir şekilde metinleri taramış, yararlı bilgiyi ayıklayarak not almış ve işine yaramayacağını düşündükleri bilgi örüntülerini veya metinleri eleyerek süreci etkili olarak yönetebilmişlerdir. Öğrencilerin metinlerin okunması sürecinde üst biliş bilgisi ve stratejilerini de devreye soktukları, süreci izledikleri, metinlerin güçlük derecesini ve kavrayışlarını kontrol ettikleri, işlerine yarayacak kadar bilgi topladıklarında ise okumaya son verdikleri gözlenmiştir. Ancak YPG öğrencilerinden biri, okuma metinlerini anlamaya odaklanarak yazma konusundan uzaklaşmış ve süreci etkili bir şekilde yönetememiştir. Fikir üretmede araç olarak kullanmak yerine, okuma metinlerini anlamaya odaklanan bu öğrenci, okuma sürecinde içeriğe ve içeriğin organizasyonuna ilişkin etkili bir planlama yapamadığı için yazma sürecinde sık sık okuma metinlerine dönme gereği duymuş, bu durumun ise akıcılığı olumsuz etkilediği gözlenmiştir.

Başarılı grupta olup, okuma metinlerden yararlanmayan bir öğrenci ise, geriye dönük görüşmede konu hakkında fikir edinebilmek için okuma metinlerine gereksinim duymadığını belirtmiştir. Bu öğrencinin planlama aşamasında içeriğin üretilmesi ve organizasyonu için sistematik bir yaklaşım benimsediği gözlenmiştir. Öncelikle beyin fırtınası ve kavram haritası tekniklerinin kullanımı yoluyla deneyimlerinden de yararlanarak içeriğe karar veren öğrenci, almış olduğu notlardan yararlanarak, içeriği organize edebilmek amacıyla bir anahatlar oluşturmuştur. Süreç stratejilerini etkili kullanabilen bu öğrencinin, yazma sırasında da almış olduğu notlara ve hazırlamış olduğu anahatlara bakarak süreci akıcı bir şekilde yönettiği dikkat çekmiştir. Sesli düşünme uygulamasının ardından gerçekleşen geriye dönük görüşmede, bir yazar olarak güçlü yönlerinin farkında olduğunu, konu hakkında içerik üretmede bir sorun yaşamayacağını bildiği için okuma metinlerine gereksinim duymadığını belirtmiş ve bu ifadesiyle üst biliş bilgisini ortaya koymuştur.

Usta ve acemi yazarlar arasındaki farklara odaklanan araştırma bulguları, usta yazarların alana özgü stratejileri, farklı durumlarda, birbirini bütünleyen şekilde, akıcı bir şekilde kullanabildiklerini, bu tür kullanımın ise strateji transferine işaret edebileceğini ortaya koymuştur (Carter, 1990; Bereiter ve Scardamalia, 1993, Akt: Grabe ve Kaplan, 1996: 129). Sürecin seri bir şekilde ilerlemese olanak sağladığı düşünülen iyi örgütlenmiş şemalara sahip olmanın ön koşulunun çok pratik yapmak olduğu belirtilmekte (Carter, 1990: Akt: Grabe ve Kaplan, 1996, 129), süreci iyi yönetebilen öğrenciler de, görüşmeler sırasında, bu görüşü destekleyecek şekilde, yazma alanında,

pratik yapma konusunda kendine fırsatlar yarattıklarını, dersin sınavlarına hazırlanırken farklı konular hakkında çok sayıda kompozisyon yazdıklarını belirtmişlerdir.

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinden 5inin, okuma metinlerden nasıl yararlanacaklarını kestiremedikleri, süreçte sıkılarak, fikir üretmede güçlük yaşamalarına rağmen, metinleri okumayı bıraktıkları ve yararlanabilecekleri bilgiyi toplama konusunda başarılı olamadıkları gözlenmiştir. Konu alanı bilgisinin, bilgilendirici yazma görevlerinde metnin niteliğinde belirleyici rol oynadığı düşünülmektedir (Grabe ve Kaplan, 1996: 205). Okuma ve yazma becerilerinin etkileşimsel özelliğine dikkat çekilerek, özellikle akademik ortamlarda bu iki becerinin birbiri ile bağlantılı olarak ele alınmasının, öğrencilere okuyucu beklentilerini anlama ve doğru kaynak kullanımı konusunda yol gösterici olacağı belirtilmiştir (Casanave, 2004:185; Grabe ve Kaplan, 1996: 346). Araştırma kapsamında, sesli düşünme uygulamaları ve görüşmeler yoluyla elde edilen veri, yazma sürecinde, içerik üretebilmek amacıyla, kaynakları, yazma görevinin gerekleri doğrultusunda etkili bir şekilde kullanabilen öğrencilerin, daha nitelikli metinler ürettiği ve daha kolay ilerledikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak, bu yöndeki bir bulgunun, etkili kaynak kullanımının, bilgilendirici yazma görevlerindeki önemine işaret ettiği düşünülmektedir.

İçeriğin üretilmesi aşamasında strateji ve kaynak kullanımına ilişkin benimsenen farklı stratejilere ek olarak, YPG katılımcılarının, içeriğin organizasyonunda da farklı yaklaşımlar sergiledikleri gözlenmiştir. Örneğin, YPG öğrencilerinin, taslak veya ana hat oluşturma sürecinde farklı ölçüde ayrıntıya girdikleri saptanmıştır. Farklı tercihlerine rağmen YPG öğrencilerinin tümünün planlamaya zaman harcadığı ve bilgilendirici kompozisyonun organizasyonuna yönelik bilgi sahibi oldukları belirtilmelidir. Taslak veya anahatlar hazırlamak yoluyla bütüncül bir planlama yapmanın yanı sıra, bu öğrencilerin tümü, giriş paragrafında, kompozisyonun ana fikrini barındıran bir cümle yoluyla kompozisyonlarının genel çerçevesini çizmiş, bu doğrultuda gelişme bölümünde her bir fikri destekleyen alt boyutlar ve örneklerden yararlanmayı seçmiş, retorik normlar dahilinde sonuç paragrafında ana fikri tekrar etme veya özetleme yönünde planlama yapmışlardır. YPG öğrencilerinin, DPG öğrencilerine kıyasla, metnin organizasyonuna ilişkin daha ayrıntılı planlama yaptıkları yönündeki bulgu, benzer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Jones, 1983; Jacobs, 1982; Hildenbrand, 1985; Diaz, 1986; Urzuva, 1987, Akt: Krapels, 1990; Sasaki, 2000; Sasaki ve Hirose, 1996; Grabe ve Kaplan, 1996: 240; Zamel, 1982; 1983). Tekdüze ve özgünlükten uzak görünmekle birlikte, bu tür organizasyon örüntülerine sadık kalmanın,

bilgilendirici kompozisyon yazmayı öğrenme aşamasında olan ve dil yeterlik düzeyi henüz ana dil düzeyine erişememiş bu öğrenciler için, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmede etkili bir araç olduğu düşünülmektedir. Spiro ve arkadaşları, strateji kullanımı bağlamında usta ve acemi yazarlar arasındaki en belirgin farklardan birinin, farklı yazma görevlerinin gereklerine ilişkin farkındalık olduğuna işaret etmektedir (1987, Akt: Grabe ve Kaplan, 1996: 131). Benzer şekilde Swales de, farklı amaçlara yönelik kompozisyonların nasıl organize edilmesi gerektiği yönündeki genel beklentilerin karşılanması, okuyucu ve yazar arasındaki iletişime katkı sağladığını, dolayısıyla da bu konudaki alan bilgisinin kompozisyonun niteliğini olumlu etkilediğini vurgulamıştır (1990). Bu araştırma kapsamında da elde edilen bulgular, farklı yazma görevlerinin, farklı organizasyon örüntüleri ve farklı süreç stratejilerinin kullanımını gerektirdiği yönündeki bilgiyi içselleştirmiş olan öğrencilerin süreci daha kolay yönettikleri ve daha nitelikli kompozisyonlar ortaya koydukları yönündeki görüşleri teyit eder niteliktedir.

Rubriklerin kullanımına yönelik farklı yaklaşımların olduğu da gözlenmiştir. YPG öğrencilerinden bazıları rubrikleri hiç kullanmamış, gerekçe olarak da bilgilendirici yazma alanına ilişkin standartlardan haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin süreçte izledikleri yol ve ortaya koydukları ürünün niteliği, bu tür görevlerde sürecin nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin alan bilgisini içselleştirdiklerini ortaya koymuştur. Öte yandan, DPG öğrencisi olup rubrikleri incelemeyen, yazma görevine ilişkin herhangi bir hedef belirlemeyen ve bilgilendirici yazma görevlerine ilişkin standartlar konusunda bir farkındalığa sahip olmadıkları gözlenen öğrencilerin, süreci yönetmede ve nitelikli bir ürün ortaya koymada zorlandıkları saptanmıştır. Ancak DPG katılımcısı olup, rubrikleri inceleyen ve bilgilendirici yazma alanına ilişkin bilgi sahibi olduğu gözlenen bir öğrencinin de nitelikli bir ürün ortaya koyamadığı dikkat çekmiştir. Planlama ve gözden geçirme gibi süreç stratejilerinin yazma performansı üzerinde belirleyici olduğu, ancak yabancı dilde yazma alanında süreç stratejilerinin etkili kullanımı kadar, dil yeterliğinin de başarıda belirleyici olduğu bilinmektedir (Hirose ve Sasaki, 1994; Sasaki, 2000; 2004; Grabe ve Kaplan, 1996; Leki, 2003; Myles, 2002; Silva, 1990, 1993). Bu yöndeki bulgu, alan bilgisine sahip olmanın, bilgilendirici yazma alanına ilişkin retorik normları bilmenin veya okuyucu beklentilerini dikkate almanın tek başına başarıyı garantilemediği, dil yeterliğinin özellikle yabancı dilde yazma başarısı üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yazma öncesi süreçte, DPG katılımcılarını, YPG katılımcılarından ayıran en önemli fark, planlamaya ilişkin benimsemiş oldukları yaklaşımdır. Bu gruptaki 6 öğrenciden 3'ünün yönergenin okunmasının ardından hiç planlama yapmadan doğrudan yazmaya başladığı gözlenmiştir. Bir sonraki bölümde daha kapsamlı olarak üzerinde durulacağı belirtilmekle birlikte, bu öğrencilerin yazma aşamasında duraklar verdikleri, tılandıkları ve içeriği oluşturmada ve düzenlemede sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Sesli düşünme uygulamaları ve görüşmeler yoluyla elde edilen veri, başarılı akranlarından farklı olarak, bu öğrencilerin bilgilendirici bir yazma alanına özgü retorik normlara ilişkin temel bilgiden yoksun olduklarını ortaya koymuştur. Kompozisyonlarına ilişkin hedefler belirlemelerine engel olan bu durum, aynı zamanda yazma sürecini izleyebilmeleri ve kompozisyonlarını değerlendirebilmelerinde gereksinim duyacakları ölçütler grubunun geliştirilmesine de engel olmuştur.

DPG öğrencilerinin bazıları ise, içeriğin üretilmesi aşamasında okuma metinlerinden yararlanarak veya kendi bilgi ve deneyimleri doğrultusunda beyin fırtınası yoluyla konuya ilişkin içerik oluşturma konusunda çaba göstermiş, ancak bu aşamada yazılı yerine zihinsel planlama yapmayı tercih etmişlerdir. Ancak bu öğrenciler yazma sürecinde sık sık duraklar vermiş, daha önce oluşturdukları düşünceleri unuttukları için okuma metinlerine defalarca geri dönmüş, veya yazma aşamasında yeni fikirler üretmek zorunda kalmışlardır. Yapmış oldukları planlara ilişkin not almayan öğrenciler, zihinsel bir dağınıklık yaşamış ve ağır ilerleyen, sancılı bir yazma süreci geçirmişlerdir. YPG katılımcısı olan, ancak yazılı planlama yapmayan bir öğrencinin bilgilendirici yazma alanına dair ayrıntılı bilgi sahibi olmasına ve kendini İngilizce ifade etmede herhangi bir sorunu olmamasına rağmen ağır ilerleyen bir yazma süreci yaşamış olması, planlamanın bilginin transformasyonunu gerektiren bu tür yazma görevlerinde süreci olumlu etkileyen bir faktör olduğuna işaret etmektedir. Zihinde hazır olan bilginin nakledilmesini gerektiren kişisel deneyimlerin ve bir hikayenin aktarılması veya tasvir yapmayı gerektiren yazma görevlerinde zihinsel planlamanın etkili olabileceği, ancak bilginin transformasyonunu gerektiren yazma görevlerinde yazılı planlamanın süreci ve ürünü olumlu etkilediği düşünülmektedir (Grabe ve Kaplan, 1996: 240).

Süreç stratejilerinin, yazma performansı üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalar, bu stratejilerin ana dilden transfer edilebilirliğini ortaya koymuştur (Cohen ve Carson, 2001; Freidlander, Akt: Grabe ve Kaplan, 1996: 241; Leki, 1992). Ancak, Türk eğitim sisteminde yazma becerilerinin gelişiminde sürece dayalı bir yaklaşımın benimsenmemesi, öğrencilerin bu beceri ve stratejilerden yoksun olarak üniversite

yaşamına başlamalarına yol açmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bilginin transformasyonunu gerektiren yazma görevlerinde sistematik bir yaklaşım benimseyerek ayrıntılı planlama yapma konusunda yönlendirilmeleri önemli görülmektedir.

Yazma

Süreç yaklaşımlarının ikinci aşaması olan “yazma”, düşüncelerin yazıya dökülmesi süreçlerini kapsar (Flower ve Hayes, Scardamalia ve Bereiter, Akt: Grabe ve Kaplan, 1996). Araştırma bulguları süreçte içeriğin üretilmesi, organizasyonu, metnin niteliğini arttırma ve sorunlarla baş etmede kullanılan stratejiler ve yapılan düzeltmelere ilişkin YPG ve DPG öğrencileri arasında önemli farklara işaret etmiştir.

YPG Öğrencileri

Yazmaya başlamadan önce listeleme, kavram haritaları veya taslak oluşturmak yoluyla bütüncül ve yazılı planlar yapmış olan YPG öğrencilerinin en uzun süreli duraklamalarını giriş cümlesini veya ana fikri barındıran cümleyi yazarken, düşüncelerini somutlaştıracak örnek ararken veya sözlük kullanırken verdikleri gözlenmiştir. Yazılı planlama yapan 5 öğrenci için yazma sürecinin akıcı ilerlediği, tıkanmaların yaşandığı durumlarda ise öğrencilerin notlarına bakarak yazmayı sürdürebildikleri gözlenmiştir:

The second...the second vital element...Ne yazmıştık ki, ikincisi neydi ki ... ikincisinde neyle ilgilenmişim ...ımmm..başka ne yazacaktım, başka ne yazacaktım...şuraya tekrardan bir bakayım. Psychological... psychological changes...düşünme sisteminde... The second vital element is psychological ... psychological changes. (Sesli Düşünme-Du)

Görüşmelerin yanı sıra, eş zamanlı aktarımlar ve geriye dönük görüşmeler yoluyla elde edilen veri YPG öğrencilerin bilgilendirici yazma alanının gerektirdiği teorik bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kompozisyonlarını oluştururken, ana fikri barındıran bir cümle yazma konusundaki gayretleri, farklı paragrafların farklı destekleyici düşüncelere odaklanması gerektiği konusundaki farkındalıkları ve süreç boyunca kullandıkları terminoloji, bilgilendirici yazma görevlerinin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin sahip oldukları alan bilgisini ortaya koymuştur:

... şimdi demin ne görmüştüm ben bir sürü şey vardı...ımmm... şimdi introductory paragrafın “funnel” tarzı vardı... “general to specific” vardı ... şimdi genelden özele mi gitsem yoksa “turn about” yapıp yoksa ımmm... (Sesli Düşünme-G)

...eee unity olması lazım hepsinde. Mesela iste topic sentence, tabi, konuyu belirtiyorsa onun tam aksi bir cümleyi development paragraflarda kullanmamak gerekiyor. Yani o tekniklerin hepsini uyguluyorum ... **(Görüşme-S)**

bakalım bir outline diyelim...thesis statement yapalım...oooff in my own culture şimdi... bakalım thesis statement'da nelerden bahsedeceğimden neleri kullanacağımdan söz etmem gerekiyor yazmam gerekiyor, tabi ki güzel bir thesis statement kurmam gerekiyor...temeli sağlam olsun... **(Sesli Düşünme-İ)**

YPG öğrencilerinin, yazma sırasında bazı stratejilerden yararlandıkları saptanmıştır. Bu stratejilerden biri, yazmış oldukları bölümlerin tekrar okunmasıdır. Yazılı planlama gerçekleştirmiş olan öğrencilerde de içerik üretme, yazma ve gözden geçirme etkinliklerinin eş zamanlı gerçekleşebildiği ve süreçte fikir üretmek veya yazdıklarını kontrol etmek amacıyla bu stratejiden yararlandıkları gözlenmiştir. Son yazmış oldukları cümleyi, cümle öbeklerini veya tüm paragrafı okuyarak içerik, dil bilgisi, sözcük kullanımlarını veya bölümler arası bağlantıları kontrol ettikleri saptanmıştır:

...ne yazdığımızı bir okuyalım...bakalım doğru gidiyor muyuz... *...two important phases of life childhood and adulthood are seen as completely different from one another in fact they are not...in these periods they become who they are...* **(Sesli Düşünme-S)**

...this long absence...the house...from the house and ...house and family...give...gives people the impress...the impression of being an adult. This people...this impression...
...başka ne diyebiliriz biraz kısa oldu...
...have to do the military...and a half...this long absence...
(yazdıklarını tekrar okuyor) (Sesli Düşünme-R)

Görüşme ve eş zamanlı aktarımlar yoluyla elde edilen veri YPG öğrencilerinin metnin niteliğini arttırmaya yönelik de bazı stratejiler kullandıklarına işaret etmiştir. Bu stratejiler arasında en yaygın olarak kullanılanı, kompozisyonu monotonluktan kurtarmak için sözcük çeşitliliği sağlamada eş anlamlı sözcüklerden yararlanma konusundaki bilinçli çabadır. YPG öğrencilerinin tümü tarafından yaygın olarak kullanılan bu stratejinin etkili sözlük kullanımıyla desteklenmesi dikkat çekmiştir:

bitti...evet ve conclusion...ne diyelim...aaa..bunun yerine güzel bir kelime bulsak... **(sözlüğe bakıyor)**...“in conclusion” yerine ne olabilir ki...conclusion...immm “to sum up” desek... “in winding up”...aaa çok güzel bir kullanım ilk defa görüyorum...
In winding up... **(Sesli Düşünme-R)**

Sözcük çeşitliliğinin yanı sıra, öğrencilerin, metnin niteliği üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündükleri zengin ve komplike dil bilgisi yapıları kullanma konusunda çaba sarf ettikleri görülmüştür. Metinlerin okunması sırasında beğendikleri yapı ve sözcüklere ilişkin bazı notlar aldıkları, dil zenginliği açısından katkı sağlayacağını düşündükleri bu yapı ve sözcükleri kompozisyonlarına aktardıkları gözlenmiştir:

In some ways...reach self-sufficiency while working on family farms
 "reach self-sufficiency" çok, çok güzelmiş "self-sufficiency", "self-sufficiency", bunu bir not edelim... **(Sesli Düşünme-Du)**

Metnin niteliğini arttırmada, YPG öğrencilerinin etkili giriş ve sonuç paragrafları ve başlık yazma konusundaki çabaları da dikkat çekmiştir. Okuyucunun ilgisini çekebilmek için kompozisyona soru sorarak başlama ve benzer şekilde sonuç paragrafını soruyla kapatmanın popüler bir strateji olduğu görülmektedir:

Bu bahsettiğim olaylar yetişkin olmanın anlamını belirler benim ülkemde...immm başka... *Being an adult in my country...being an adult in my country...başka...çarpıcı bir şey olsun ki şöyle güzel bitireyim...şöyle başta ne yapmışım başlıktaki gibi soruyla mi bitirsem acaba başlıktaki gibi...şimdi ...şöyle diyeyim ...*
 Şimdi bunlar yetişkin olup olmamayı belirler...o zaman kendine dön, kendine bak ve şu soruyu sor ... yok yok şöyle diyeyim ... bir insan şu soruyu kendine sorsun, "am I still a child?" **(Sesli Düşünme-F)**

Metnin niteliğinin artırılmasında kullanılan bir diğer strateji de kompozisyona akıcılık kazandırmak amacıyla bölümler arası bağlantıların kurulmasıdır. Cümleler ve paragraflar arası bağlantılar kurmanın yanı sıra, başlık ve metin arasında bağlantı kurma yoluyla daha etkili kompozisyonlar yazma çabaları dikkat çekmiştir. Ayrıca sonuç paragrafını yazarken giriş paragrafına atıfta bulunmak, bağlaç ve adıl kullanma konusundaki bilinçli tercihleri dikkat çekmiştir:

Conclusion...burada nasıl bitirsek...dur önce bir introduction'ı okuyayım...öyle...
In Turkey people differentiate...understand my culture better.
 Tamam şimdi yazalım... *In conclusion...becoming an adult...in conclusion becoming an adult depends on...depends on mainly three factors in my own culture...* Evet üç faktöre dayandığını tekrar restate...evet başka...immm... **(Sesli Düşünme-Du)**

...burada farklı bir bağlaç kullanacağım moreover!...*moreover physical appearance* kontrol edelim yazılışını... *physical apperance...* ne demiştik... *physical apperance...moreover physical apperance determine the time that you..that you are an adult* **(Sesli Düşünme-i)**

Geriye dönük görüşmelerde, kompozisyon yazarken önceliklerinin neler sorulmuş, alınan yanıtlar bu yöndeki çabaların bilinçli tercihlerinin bir sonucu olduğunu ortaya koymuştur. Bu öğrenciler, daha etkili kompozisyonlar yazabilmek için amaçlı olarak eşanlamli sözcük arayışına girdiklerini, doğru ve zengin yapılar kullanmaya çalıştıklarını ve son olarak bağlaç kullanımına dikkat ettiklerini söylemişlerdir:

Gramere dikkat ettim yani değişik gramerler kullanmaya çalıştım bir de bu outline'a göre yol izledim, onun nasıl yazılacağı ile ilgili bir de farklı kelimeler kullanmaya çalıştım, pek olmadı ama... **(G.D. Görüşme-Du)**.

yani benzer kelimeleri yani çok kullanmaktan kaçınmak istedim çünkü kulağa çok

hoş gelmeyebilirdi...çünkü tekrar edince hani papağanlaşmak istemedim yani...hani oluyor ya... (G.D. Görüşme-R)

Yazma sırasında, ortamda bulunan farklı türdeki sözlükleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri, YPG öğrencilerinin diğer bir ortak özelliği olarak dikkat çekmiştir. Sesli düşünme kayıtlarının gerçekleştiği, Lexicon, Thesaurus, Collocations Dictionary ve İngilizce-İngilizce sözlüklerin yanı sıra bilgisayar ve internete erişim olanaklarının bulunduğu ortamda öğrencilerin, farklı türdeki sözlükleri birbirini bütünler şekilde kullandıkları gözlenmiştir:

...ama büyük sorumluluklar söz konusu...
big responsibilities...
 ama responsibility için big mi deriz ki? Bir yazalım bakalım...
*big responsibilities and and earning money diyelim ...earning money...responsibilities...ımm mesela dükkana bakmak diyebilir miyiz? "taking care" mi diyoruz dükkana ...iştekine evet ne diyebiliriz ki ...sözlüğe bakalım...fiil evet fiil lazım bana ...to set...going...corporation.... "run"...
 to run...to run the job...without help for a short time...for a short time... (Sesli Düşünme-R)*

Geriye dönük görüşme verileri de öğrencilerin farklı sözlükleri sistemli ve birbirini tamamlar şekilde kullanarak, doğru ve etkili sözcükleri seçme yönünde amaçlı bir çaba harcadıklarını teyit etmektedir:

Evet bilmiyorsam önce İngilizce karşılığına baktım ondan sonra sözlükten check ettim. Biliyorum aslında ben ne kullanıldığını mesela kavram anlayış dedin mi bir sürü şey çıkıyor buradan ama ben hangisi olduğunu tahmin edebiliyorum ama emin olabilmek için bir de buradan check ettim (G.D. Görüşme-F)

YPG öğrencilerinin, metnin niteliğine katkı sağlayacağına inandıkları örnekler ve günlük yaşamdan alıntılar yapma eğiliminde oldukları dikkat çekmiştir. Düşüncelerini destekleyebilmek, somutlaştırabilmek ve kompozisyonlarını ilgi çekici hale getirebilmek için deneyimlerinden de yararlanarak bazı örnekler arayışına gidildiği gözlenmiştir:

Şimdi burada bir arkadaşımın örnek vermek istiyorum... *From experience...from experience... while my...while my family...my family, considers me as a child... still...still considers me as a child...ımmm, my parents...think that my friend, who earns his money, has become an adult.* (Sesli Düşünme-Du)

YPG öğrencilerinin yazma sırasında süreci izledikleri, yazdıklarını kontrol ettikleri ve performanslarını değerlendirdikleri, diğer bir anlatımla üst biliş stratejilerinden yararlandıkları gözlenmiştir. Öncelikle yazma sırasında, konuya bağlı kaldıklarını teyit etmek amacıyla yönergeye dönmeleri dikkat çekmiştir. Bu şekilde üretilen içeriğin yazma konusu ile tutarlı olması sağlanmış, konu dışına çıkılması engellenmiştir:

...bakalım neler demiş... *but now as an adult I worry about my future constantly*...evet şöyle diyebiliriz ama bir saniye topic'ten de çok kaymayalım **(yazma görevine bir daha göz atıyor)** ...children ile adult arasında fark görenler.... Yapar evet neler yapar...neler yapacağını çıkartmıştık...evet use specific reasons...tamam biz aksini savunmak zorunda değiliz zaten şey savunuyoruz böylelikle kullanmama gerek yok zaten... **(Sesli Düşünme-S)**

Öğrencilerin süreç boyunca performanslarını izledikleri de gözlenmiş, hem içerik hem de dilbilgisi ve sözcük bilgisine yönelik değerlendirmeler yaparak yazdıklarını kontrol ettikleri ve olası hataların önüne geçmeye çalıştıkları saptanmıştır. Süreci izleyen öğrencilerin hatalarını hemen düzeltmeyi seçtikleri görülmüştür:

...biraz anlamsız mı oldu acaba...yo sonradan bağladım aslında... *Firstly you determine some long term goals*... ..ha şöyle yapalım... ..has become such a widespread problem ...of adulthood that it is seen as one of the biggest factor for people to ...to become an adult... ..aslında geniş oldu cümle... ..has become such a widespread problem for those progressing in the way of adulthood that it is seen... ..evet evet değiştireyim burayı... **(Sesli Düşünme-G)**

Son olarak, YPG öğrencilerinin yazma sürecinde yazdıklarını tekrar okuyarak bazı düzeltmeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu yöndeki davranışları yazma etkinliğinin planlama, yazma ve gözden geçirme süreçlerinin birbirinden keskin çizgiler ile ayıramayacağı, üç aşamanın binişik olduğu yönündeki görüşleri teyit etmektedir. Yazmaya başlamadan genel bir planlama yaptıkları gözlenen bu öğrencilerin yazma sürecinde, çoğunlukla dil bilgisi ve sözcük kullanımına yönelik hataların giderilmesini gerektiren “yüzeysel düzeltmeler” yaptıkları saptanmıştır:

.....*taking care...therefore...have to*... .. “have to” değil... “has to”... *has to find solutions to these problems*... **(Sesli Düşünme-R)**

Then,...with the getting married... .. “the” nereden çıktı... ..*after getting*... **(Sesli Düşünme-G)**

Eş zamanlı aktarımların ardından gerçekleşen geriye dönük görüşmeler sırasında bu öğrencilere yazma sırasındaki öncelikleri sorulmuş ve bu soruya verilen yanıtlar öğrencilerin bireysel yeterlikleri ve ders içeriği doğrultusunda hem sürece hem ürüne yönelik bazı hedefler belirledikleri saptanmıştır:

Peki yazarken hiçbir önceliğin var mıydı, yani şunu başarabilmek benim için önemli dediğin ne vardı?

Ya benim zaten her yazıda şu önceliklidir, dediğim gibi, fazla conjunction kullanmıyorum hocam, onu kullanamıyorum onun için de benim önceliğim hep o...benim önceliğim zaten hep odur bütün yazılarda, bilinç altımda olan şudur, farklı kelimeler kullanmam lazım, farklı gramerler kullanmam lazım, bir de conjunction kullanmam lazım. Benim hep önceliğim odur ... **(G.D. Görüşme-F)**

Peki yazarken nelere dikkat ettin özellikle, ne gibi önceliklerin vardı?

İşte dediğim gibi ilk girişte ilgi çekici olsun istedim...şurada “no novel” mı “no novels” mı yani gramer...plural da singular da alıyordu yanlış bilmiyorsam...onu

düşündüm, sonra bir soru cümlesi kurayım dedim o da ilgi çekici olabilecek bir şey... ama bize çok fazla soru sorarsanız o da sıkıcı olabilir demişlerdi... ama bir tane uygun düşüyor buraya şimdi...onu kullandım... (G.D. Görüşme-G)

Geriye dönük görüşmeler sırasında öğrencilerden kendi kompozisyonlarını değerlendirmeleri ve mümkün olsa ne gibi değişiklikler yapacaklarını anlatmaları istenmiş, verdikleri yanıtlar YPG öğrencilerinin süreci izledikleri, eksik ve güçlü yönlerini dikkate alarak gerçekçi değerlendirmeler yapabildiklerini göstermiştir. Sonuç olarak bu öğrencilerin bilişsel strateji kullanımının yanı sıra, süreci düzenlemeye ve yönetmeye yönelik üst biliş stratejilerini de etkili kullandıkları dikkat çekmiştir:

Pekiye yazma sırasında herhangi bir sorunla karşılaştın mı?

Yazma sırasında sonucu güzel yapamadım...o sorunla karşılaştım...

Nesini beğenmedin?

Etkili olmadı, böyle bir mesaj niteliğinde olmadı sanki...evet onu ...

Conclusion'ı yazarken tekrar bir introduction'a baktın galiba...

Evet, restate edeyim dedim üç aspecti tekrar gözden geçireyim dedim...ama böyle bazı yazılarda sonda güzel cümleler oluyor insanları yönlendiren...öyle bir cümle kuramadım... güzel olmadı... (G.D. Görüşme-Du)

Pekiye S'ciğim son bir soru var...bir de bana yazdığını eleştirel bir gözle değerlendir misin...nereleri beğendin nereleri değiştirmek isterdin...

Sonunda introductory paragrafı beğendim...üçüncü paragraf da güzel oldu... conclusion... fena değil yani idare edebilir...şu ilk iki paragrafta pek örnek vermedim...biraz daha örnek versem daha iyi olabilirdi...(G.D. Görüşme-S)

Planlamada yeteri kadar düşünmüş oluyorsun pekiyi... sen kendi yazını bana eleştirel bir gözle değerlendirebilir misin? Nasıl oldu sence?

Bence iyi oldu genelde çünkü öncelikle konu hakimiyeti açısından çok tutarlı geliyor bana, bir kere her şeyden önce Türk bir yaşam ve kültür olarak değerlendirdiğim için burada bir yerden sonra şu şöyle olur bu böyle olur demedim sonuç olarak bu bir kültür ve yaşam tarzı ben bunları açıklayarak ve tek tek göstererek anlatabilirim yani bu genel bir izlenim sonucudur ve bu böyledir yani "major"larımı o yüzden ben tartışmam bu böyledir, bu olan şeylerdir zaten bizden istenen ülkemizdeki ve kültürümüzdeki durumdur... burada da bunlar bu şekilde gidiyor... yani somut olduğunu düşünüyorum yani... (G.D. Görüşme-R)

Özetle, görüşmeler, eş zamanlı aktarımlar ve geriye dönük görüşmeler, YPG öğrencilerinin süreç üzerinde kontrol sahibi olduğunu, içeriğin üretilmesi ve organizasyonu konusunda bazı hedefler belirlemek ve bilinçli seçimler yapmak yoluyla süreci düzenleyebildikleri, ayrıca performanslarını izleyerek ve çeşitli stratejileri birbirini tamamlayacak şekilde kullanarak daha etkili kompozisyonlar üretebilmek için çaba gösterdiklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerden birinin süreci anlattığı, geriye dönük görüşmede söyledikleri süreç üzerindeki kontrolünü ve bilinçli tercihlerini, diğer bir anlatımla öz düzenleme becerilerini açıkça ortaya koymaktadır:

Yazmaya başlamadan önce bir draft çizdim, yani şöyle...ne yapayım dedim, bir thesis statement yazdım orada belli odaklar belirledim. Giriş paragrafta olacak, orada birkaç madde yazayım ki gelişmede onlara değineyim diye düşündüm, sonra...orada girişin...gene conclusionda da aynı şekilde bir geçeyim diye ...en sondakine sonra güzel bir sonuçla bitirmeye çalıştım, nasıl bir başlık bulayım? hani

önce bir attention ...şey catch attention yapayım, nasıl dikkat çekeyim diye düşündüm..."Are you still a child" diye bir başlık buldum. Yoksa sen hala bir çocuk musun diye...sonra bunu conclusionda da kullandım...kendimce bir şey yazdım...umarım bu sorunun cevabını bulacaksınız diye. Ondan sonra şey düşündüm...aslında şey düşündüm hani ne kullansam hani "conjunction"lar oluyor ya firstly, secondly falan...yani öyle bir şey kullanayım diye düşündüm ama sonra baktım kullanmamışım o zaman "another" diye devam ettim sonra biraz kullanmaya çalıştım aslında çok da kullanamadım ama değişik cümle yapıları kullanmaya ve kelimelerin kullanımına dikkat ettim, hani hocam "collocation" diyoruz ya her kelime her yerde gitmiyor. O türlü bir şey yapmaya çalıştım yani kelime kullanımlarına dikkat etmeye çalıştım... (G.D. Görüşme-F)

DPG Öğrencileri

Öğrenciler tarafından benimsenmiş olan bir taktiğin strateji olarak nitelendirilebilmesi için bilinçli kullanımının yanı sıra kompozisyonun niteliğine de olumlu katkı getirmesi gerekmektedir. Bu bölümde, DPG öğrencileri tarafından bilinçli olarak kullanılan, ancak kompozisyonlarının etkililiğini arttırmaya katkı sağlamayan bazı davranışlar için "strateji" kavramı yerine "yöntem veya davranış örüntüleri" kavramları benimsenmiştir. Yazılı plan yapmadan yazmaya başlayan öğrencilerin içeriği üretme, örgütleme ve yazma işlemlerini eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri dikkat çekmiştir. Bu tür bir davranış örüntüsünün süreci yavaşlattığı ve akıcılığı sekteye uğrattığı gözlenmiştir:

Şimdi neydi bu kriterler... yeni paragrafa mı geçsem yoksa girişi biraz daha uzatsam mı? Girişe de ne yazacağız ki kardeşim şimdi...kültür ...ımmm...ne yazalım mesela bir toplumda öncelikli olarak çocuk nedir veya yetişkin nedir...onu tanımlamamız gerekiyor...bu şekilde yazsak...nasıl bir şey yazayım ki ben...biraz düşüneyim pekiyi bizim ülkemizde...girişe bir de şey yazsak..bir çocuğu yetişkinden...yani bir çocuğa daha az değer verilir...bir yetişkin olmak çok daha büyük bir şeymiş gibi görülür...ama nasıl yazsak böyle güzel bir şey...farklı kriterler vardır...ha şey diyelim... *These...criteria and...* (Sesli Düşünme-A)

Başarılı akranlarından farklı olarak, yazılı planlama yapmayan DPG öğrencilerinin süreçte daha sık durak verdikleri ve genel olarak tutuk oldukları gözlenmiştir. İlerlemede sorun yaşayan öğrencilerin, yazma sürecinde okuma metinlerine sıkça döndükleri, yönergeyi tekrar tekrar okudukları ve zihinsel dağınıklık yaşadıkları dikkat çekmiştir:

...gerekir de olmaz da...for example...poor life...evet bir dakika o zaman...poor life conditions... *poor life conditions may be way conditions...make child...* ...bir şeyi zorlamak...force *force a child...force...* ...force somebody to something... *force a child to be mature...* mu? Yoksa grow mu?...grow up earlier mı? ...*force a child to grow...grow up earlier...* mı? aslında zorlamak da... ..neyse... "in my society" diyelim
...*In my society...in my country...* veya...benim kendi ülkemde farklı kültürler var...*In my country...* çok farklı kültürler mi var diyeyim... *in my country there are a lot of people...* farklı kültüre sahip bir çok insan var... ..*in my country there are different cultures...different cultures...ımmm...* benim ülkemde çok daha farklı kültürler var...evet..."your own culture" diyor ...ya bu çok daha genel oldu...o zaman...
...*people recognize a difference between children or adults...make a person...recognize a difference...* (yönergeyi tekrar okuyor)

iyi ... şimdi bir de bunları açıklamak lazım...bunun aksine yada bu görüşün aksine...bu cümle böyle olmadı ya...üfff...çocukluklarını geliştirmekte olan veya gelişmemiş ülkelerdeki diğer çocuklardan daha önce kaybetmezler, yani daha sonra kaybederler...iyi bu çocukları da açıklamak lazım o zaman...iyi de bunu nasıl diyeceğim... şimdi... **(Sesli Düşünme-P)**

YPG öğrencileri gibi, bu gruptaki öğrencilerin de yazma sırasında duraklar vererek yazmış oldukları bölümleri tekrar okudukları gözlenmiştir. Her iki grup öğrenci tarafından da kullanılan stratejinin kullanım amacına ilişkin bazı farklılıklar saptanmıştır. Yazılı planlama yapmayarak içeriğin üretilmesi, örgütlenmesi ve yazma süreçlerini eş zamanlı gerçekleştiren DPG öğrencileri, yazdıkları bölümleri kontrol etmenin yanı sıra bu stratejiden fikir üreterek yazmayı sürdürebilmeye de yararlandıklarını belirtmişlerdir:

Biraz okuyup ilerliyorum, hani şimdi ne yazdım bir bileyim ona göre ilerleyeyim, bir önceki kısmı okuyorum ona göre aklıma bir şeyler geliyor. Bir de birbiriyle alakalı olmasını istiyorum, girişte söylediğim ile ortada söylediğim birbiriyle bağlantılı olmasını istiyorum o yüzden okuyorum. Yani orada kullandığım yakın yani yukarda başka bir şey aşağıda başka bir şey olmasını diye okuyorum.

Yani akıcı olsun diye mi?

Hem akıcı hem de birbiriyle bağlantısı olması için. Bir de yazma konusunda yardımcı yani okuyunca bir şey aklıma geliyor daha açık oluyor hem yazarken ona da dikkat çekiyorum.

Bunu hep yapar mısın?

Evet bunu hep yaparım önce yazdığımı okurum okudukça aklıma yeni yeni şeyler gelir **(G.D. Görüşme-A)**

YPG katılımcılarından farklı olarak DPG öğrencilerin çoğunun bilgilendirici kompozisyonlara özgü retorik normlar konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları, süreç stratejilerini etkili kullanamadıkları, diğer bir anlatımla, yazma etkinliğini planlama-yazma-gözden geçirme gibi farklı aşamalara bölerek yönetemedikleri gözlenmiştir. Öğrenciler bilgilendirici bir kompozisyonun nasıl yazılması gerektiği konusunda alan bilgisine sahip oldukları izlenimini yaratacak herhangi bir ip sağlamamışlar, içerik üretme ve örgütlemeye başarısız olmuşlar, diğer bir deyişle yazma sırasında konu ile ilgili akıllarına gelen her türlü fikri ardı ardına yazarak bir metin meydana getirmişlerdir. Kompozisyonlarını yazma aşamasında öğrenciler, başarılı akranlarından farklı olarak, bilgilendirici yazma alanında teorik bilgi sahibi olduklarını yansıtacak şekilde terminolojiye de hakim olmadıkları dikkati çekmiştir:

...bu giriş...girişte böyle başlanır mı aslında...hemen şeyde örnek ...aslında introduction'da örnek falan verilir miydi... ya...üffff ... introduction, çocukluğun veya ergenliğin farklı şekilde...veya ilk introduction'da bunun değişebilir bir şey olduğunu, kültürden kültüre değişebilir...değişebilir...o zaman diğerine de bizim kültürümüzdekine...sonra ne olabilir...mmm...bunun farklı örnekleri...kendi kültürümüzdeki örnekleri...en sonda da...üff... **(Sesli Düşünme-P)**

Diğer YPG öğrencilerinden farklı olarak, 2 öğrencinin ifadeleri, bilgilendirici yazma konusunda teorik bilgiye sahip oldukları izlenimini yaratmıştır:

...ben kendi örneklerimi verebilirim... ha oda arkadaşım tabi "being harmony with your room mate" bunlar da orta paragrafta olurlar hepsi... bunların dört paragraf halinde olması lazım... buna social life diyip içerisinde detayını verebilirim sadece ... yani "city life", "social life" olsa aaa evet bunu da ... şu üçünde şu birinciyi .. ne diyeyim ona birincisini şey olarak örnek olarak gösteririm "city life"ı altına da 1a – 1b – 1c diyerek üç durumu özetleyebilirim, aaa hangisine... hepsine de kendimden birer örnek versem çok uzun olur mu acaba... neyse yine yazarım, şey olmaz herhalde... **(Sesli Düşünme-Na)**

Ancak bu öğrencilerin bu bilgi birikimini kompozisyonuna yansıtamadıkları, bilgilendirici yazma metninin nasıl organize edilmesi gerektiği konusunda retorik bilgiye sahip olmalarına rağmen bunu uygulamaya yansıtamadıkları gözlenmiştir. Bu öğrencilerin, yazdıkları kompozisyonların içerik ve organizasyona ilişkin ölçütleri karşılayamaması ve bu bölümden ortalamanın altında bir not almaları, bilgilendirici yazma alanında organizasyon örüntülerine dair teorik bilgi sahibi olmanın, nitelikli bir ürün ortaya koyabilmek için yeterli olmadığını, bu alanda başarıyı etkileyen pek çok faktörün bulunduğunu teyit eder niteliktedir.

DPG öğrencilerinin YPG öğrencilerine kıyasla daha sık ve çeşitli telafi stratejileri kullandıkları da dikkat çekmiştir. İçerik üretmede sorun ile karşılaşan öğrencilerin metinden düşünce ve cümle transfer ettikleri, veya söz konusu düşünceyi kompozisyonlarına taşımaktan tümüyle vazgeçtikleri görülmüştür. Anlatmak istediklerini doğru ifade edebilmek veya yanlış anlamaların önüne geçebilmek için kısa cümleler kurmayı tercih ettikleri yönünde ifadelerine de rastlanmıştır:

...tekrar baksam şu cümlede aslında uzun cümleler kullanmasam benim için daha iyi...ama ancak bu şekilde toparlayabilirim... **(Sesli Düşünme-Nu)**

Bu gruptaki öğrencilerden 3'ünün, kompozisyonlarını uzatmak yönünde bilinçli çaba sarf ettikleri bunun için de kısa bağlaçlar yerine daha uzun bağlaçları tercih ettikleri ve sıfat veya zarf kullanmak yoluyla kompozisyonlarındaki sözcük sayısını artırma yönünde bilinçli seçimler yaptıkları da dikkat çekmiştir:

...eee ne yazsak... ..*psychological development greatly*... "greatly" diyelim de kelime sayısı fazla olsun kısa görünmesin **(Sesli Düşünme P)**

...en azından effects desek children and adults'ı da ekleyelim en azından uzun olur biraz... **(Sesli Düşünme-A)**

Kompozisyonunu uzatabilmek amacıyla bazı sözcüklerin yerine daha uzun

eş anlamlıları veya çeşitlilik sağlamak açısından eş anlamlı sözcükler ile değiştirdiğini söylüyor... **(Gözlem-D)**

YPG öğrencileri gibi, bu gruptaki öğrencilerden bazılarının eş anlamlı sözcüklerden yararlanma ve paragraflara soru sorarak başlama gibi stratejileri kullanarak metnin niteliğini arttırmada yönünde bazı girişimleri olduğu gözlenmiştir:

İkinci paragrafa nasıl başlayalım bir soruyla başlayalım...mesela ne diyelim...
What are these attitudes and criterions?
 Böyle bir soruyla başlayalım da janjanlı olsun aslında...bu kriterler ve tutumlar nelerdir?
How these criterionshow does...do ...these criterions affect children and adults? **(Sesli Düşünme-A)**

YPG öğrencileri gibi, kompozisyonlarını monotonluktan kurtarabilmek için eş anlamlı sözcüklerden yararlanmanın, DPG öğrencileri tarafından sıkça başvurulan bir yöntem olduğu gözlenmiş, ancak, başarılı akranlarından farklı olarak bu yöntemin etkili kullanılmadığı dikkat çekmiştir. Metinde kullanmış oldukları bir sözcüğü tekrar etmemek veya bildikleri, ancak sıradan buldukları bir sözcüğün yerine daha etkili olacağına inandıkları başka bir sözcük kullanmak için sözlükten, fazla sorgulamadan, diğer bir anlatımla, anlam ve kullanımını kontrol etmeden seçtikleri sözcüklerin büyük ölçüde metin içerisinde yanlış kullanıldığı veya yerine oturmadığı dikkat çekmiştir:

...participating...participating...in events... ..iki kez event kullandım... ("event" sözcüğüne sözlükten bakıyor)
 ...onun yerine kullanabileceğim başka bir şey... "acknowledge" diyeyim hadi bir yerde de ...events... "occurence" hah "occurence" oldu...*participating in occurence...* **(Sesli Düşünme-D)**

(“pişman” sözcüğüne sözlükten bakıyor)
 ... "penitence"...bunlar değil ki yahu... regretful... regretful ... "eat humble pie" ... "from hot under the collar"... hıh ... bunu yazıyorum o zaman demek ki daha ateşli bir pişmanlık o...
 ...*and may become hot under the collar...* ...pişman olmakmış bak... "collar" **(Sesli Düşünme-E)**

Tüm öğrenciler arasında, bildikleri ve kullanım sıklığı yüksek olan sözcükler yerine, kulağa daha sofistike gelen sözcükler kullanmak yoluyla, daha etkili bir anlatım ve güçlü bir ifade sağlanabileceği yönünde genel bir kanı olduğu dikkat çekmiştir. Ancak YPG öğrencilerinden farklı olarak, DPG öğrencilerinin, İngilizce’de sözcüklerin kullanım yeri ve şekli konusundaki kurallara ilişkin bir kavrayış geliştirememiş oldukları dikkat çekmiştir. Bu eksikliğe sözlük kullanımı konusundaki yetersizliklerin de eklenmesiyle, kompozisyonlarda yanlış sözcük kullanımlarının yaygınlaştığı saptanmıştır.

Tıkanmaların yaşandığı, yazmanın sürdürülmesinin güçleştiği durumlarda DPG öğrencileri tarafından kullanılan bir yöntem, sözlük yardımıyla bulunan sözcük tanımların olduğu şekliyle, veya tanımları meydana getiren ifadelerden alınan sözcük öbeklerinin doğrudan kompozisyonlara aktarılmasıdır. Bu yöntemin YPG öğrencileri tarafından iki farklı şekilde kullanıldığı gözlenmiştir. Öncelikle 2 öğrencinin kompozisyonlarda kullandıkları bazı kavramları ayrıca sözcük tanımlarını kullanmak yoluyla açıklama yolunu seçtikleri ve bu yolla içerik üretmek kompozisyonlarını uzatma yolunda çaba sarf ettikleri gözlenmiştir:

...şimdi bunun tanımını nasıl verebilirim...bunun hakkında biraz düşüneyim...
immm mesela nereden baksam...hayır öyle de değil de ...diğer sözlüklere
baksam... bunu ben sanki ...şunu da aşağıya alıp...mesela bunu ben
kullanabilirim... orada kullanılan genel bir terimi alabilirim...genel bir açıklamayı...
(sözlüğe bakıyor)... burada listelenen bu konu hakkında biraz bahsedelim...
buradan genel bir tanım alacağım...buradaki tanımlara bakıyorum... yani aslında
bu ...ne diyeyim... adet görme... immm... *is a process...is a process in which...*
...e ne diyebilirim... ..in which there are ... some ... şuradan da bir
bakalım...istediğim gibi bir tanım bulamıyorum... kendim nasıl verebilirim acaba...
*aaa... şuradaki sözlüklerden de yararlanabilirim... (diğer sözlüklere bakıyor)...*bu
sözlüklerde genelde açıklama oluyor...işte burada da ...hah tamam ... o zaman...
“mentsturate” yazarsam... hayır şuraya...
...as the ... menstruration... menstruration... menstruration is a process in which
there are some ...manstural flows... ..tamam şöyle...this period can be seen...
(Sesli Düşünme-Nu)

Diğer bir öğrencinin ise, yazma süreci boyunca kendini ifade etmede zorlandığı, her durumda ilgili bir sözcüğü sözlükten bularak bu sözcüğe karşılık gelen açıklamalardaki cümle ve ifadeleri kullanarak kendi cümlelerini tamamladığı gözlenmiştir. Ne yazacağı ve kendini nasıl ifade edeceği konusunda net bir fikri olmadığı ve cümle üretme konusunda sıkıntıları olduğu gözlenen bu öğrencinin, sürekli olarak sözlüğe başvurduğu ve sözlükten aldığı cümle veya sözcük öbeklerini kompozisyonuna aktarmak ve ardı ardına eklemek yoluyla bir metin ortaya çıkarmaya çalıştığı gözlenmiştir:

Bunu söyleyerek başlasam...”adulthood’un”...uff...adulthood’un tanımına bakarak
başlasam yani tanımını yaparak devam etsem...childhood, adulthood arasındaki
farkı... immm...**(sözlüğe bakıyor)** mature...”developed and mature”...immm
buraya not alalım da “developed and mature” üffff... bir de “childhood’a” bakayım...
childhood... bu ne ya ne yazıyor burada... hımm...”being a child”... “the
development period...” bunu da yazalım...
*In my culture experiences and some observations about things make children turn
into adulthood. Only by observing events around us and trying to learn something
new or participating in occurrence we can acquire the wisdom that we will need
until we die.*

(sözlüğe bakıyor) şimdi ne dedim ne dedim... ..practice derived from direct
observation ...
**(sözlükten tanımına bakmış olduğu “experience” karşısındaki açıklamayı
olduğu gibi geçirerek yazıya aktarıyor)**
*at first she always cried but practice derived from my direct observation helped me
on time...* **(Sesli Düşünme-Da)**

Yazma süreci boyunca bu yöntemin kullanımı sonunda anlam bütünlüğünden yoksun, kopuk ve çoğu zaman konu ile bağlantısız, dilbilgisi yönünden hatalar içeren bir metnin ortaya çıkması dikkat çemiştir. Geriye dönük görüşmede söz konusu öğrencilerden biri neden bu yönteme baş vurduğunu şu şekilde açıklamıştır :

...işte nasıl başlayayım, nasıl başlayayım diye işte tanım mı yapsam...zaten tanımdan başka aklıma bir şey gelmedi de işte tanımla başladım...ilk düşünmem oydu yani nasıl başlayayım zaten en büyük sorun da öyle...

Onun dışında da içerik ile ilgili sorun yaşadın, yani ne yazacağını bilemedin, o zaman sözlüklere baktın niye baktın sözlüklere?

yani aklıma bir şeyler geliyor o sırada unutuyorum yani yazacağım derken de falan hani toparlayamıyorum kafamdan...o zamanda işte sözlüğe bakıyorum oradaki açıklamalar falan yani işime yarıyor onlar benim... **(G.D.Görüşme-Da)**

YPG öğrencileri tarafından kullanılan diğer bir yöntem, bireysel yeterlikler doğrultusunda öğrenme görevinin değiştirilmesidir. Sorun yaşayan 2 öğrencinin süreçle başa çıkabilmek için yazma görevini farklı şekillerde tamamlama yoluna gittikleri gözlenmiştir. İçerik üretme ve kendini İngilizce ifade etmede ciddi sorunlar yaşayan bir öğrenci, sürecin bir aşamasında, kompozisyon yazmak yerine paragraf yazmayı tercih ettiğini söylemiştir:

...de bu çok uzun sürecek sanırım...ben o zaman essay'den öte ben hani komple bir paragraf yazsam hani bir paragraf içinde gelişme giriş falan yapsam... **(Sesli Düşünme-P)**

Diğer bir öğrenci ise yazma konusu dışına çıkarak, bütünüyle başka bir konuya odaklı bir kompozisyon yazmayı seçerek öğrenme görevini tamamlamıştır. “Kendi kültürünüzde bir çocuğu yetişkin yapan olaylar ve deneyimlerin neler olduğunu anlatın” şeklinde verilmiş olan yazma konusu yerine “üniversitede okuyan gençlerin yaşadığı sorunları” anlatmayı tercih eden öğrencinin, yazma sırasında konu dışına çıktığını fark ettiği, ancak bazı bağlantılar kurmaya çalışarak aynı konu hakkında yazmayı sürdürdüğü gözlenmiştir:

Yazma görevini tam olarak anlayamadı çünkü bambaşka bir konuda yazmaya başladı. ... Yazdıklarını tekrar tekrar okuyarak ilerlemeye çalışıyor. Konudan oldukça uzaklaştığı gözleniyor. Bambaşka bir konuda yazıyor. Bazı sözcüklerin anlamına sözlükten bakıyor ancak sözcüklerin bir kısmını yanlış kullanıyor... Verdiği örnekler şehir yaşamı ve üniversite öğrencilerinin karşılaştığı güçlükler ile ilgili. Konudan bütünüyle uzaklaşmış durumda. Farklı bir konuda yazması dışında süreç oldukça akıcı bir şekilde ilerliyor. Dilbilgisi ile ilgili sürecin ilerlemesini engelleyen bir durum gözlenmiyor... **(Gözlem-Nu)**

Sonuç olarak, konu dışı bir kompozisyon yazan bu öğrenci ile, yazma tamamlandıktan sonra yapılan görüşmede neden konu dışı bir kompozisyon yazdığını ortaya koyabilmek amacıyla yöneltilen soruya şu şekilde yanıt alınmıştır:

Biraz konu dışına çıktın, yani sana verilen konuya bağlı kalmadın onun farkında mısın... farkındaysan neden yaptın bunu...

Evet farkındayım zaten şey şimdi şu development' ha şeye şey dedim burada thesis statement'a "Living in different communities and learning about different cultures may create some hardships of life and may supply you various aspects of life related to social life". Hani onun farkındayım aslında aaa...en kolayıma gelen "üniversity life" oldu çünkü şey hani üniversite öğrencilerine uygun bir makale olacak ya şimdi şey olacak...bu kadar ... böyle en kolay biçimde yapmaya çalıştım... **(G.D.Görüşme-Na)**

Yazmaya başlamadan plan yapmayan öğrencinin, eş zamanlı olarak içerik üretme, içeriği organize etme ve yazma konusunda zorluk çektiği, bu sorunu gidermede hazır bilgiye sahip olması nedeniyle daha kolay yazacağına inandığı bir konuya odaklanarak yazma görevini en kolay başa çıkabileceğine inandığı bir şekilde dönüştürmesinin dikkat çekici bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

YPG ve DPG öğrencileri arasındaki diğer bir fark da sözlük kullanımına ilişkindir. Farklı türdeki sözlükleri etkili kullanabilen YPG katılımcılarından farklı olarak DPG öğrencilerinin, anlamını ve yazılışlarını bilmedikleri sözcükler için sıkça Türkçe-İngilizce sözlüğüne baş vurdukları, ancak kullanmaya karar verdikleri sözcükleri nasıl kullanılmalrı gerektiğini anlamak, veya kullanımlarını kontrol etmek için İngilizce-İngilizce, "Thsaurus", "Collocations Dictionary" ve "Lexicon" gibi farklı sözlüklerden hiç yararlanmadıkları ve sözcük kullanımı konusunda hatalar yaptıkları gözlenmiştir:

...ona davranılır...davranmak (**sözlüğe bakıyor**) "he is behave" yok ama behave olmaz ki buraya "he is acted" yok bu da olmaz...of ya ne yazsak ki buraya... bir sakala sahip olan ...bir şey bulalım yok ya boşver ne yapalım... *He is behaved as ...as an adult...* **(Sesli Düşünme-A)**

...for being... ..yok... ..having... .. "have" yada hangisi artık doğruysa... **(Sesli Düşünme-Da)**

DPG öğrencilerinin farklı türdeki sözlükleri etkili kullanamamanın yanı sıra, bu sözlükleri tanımadıkları, yazma görevinin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilen görüşme bulguları yoluyla da ortaya konmuştur:

Peki buradaki sözlükleri pek kullanmadın...

Burada her şey vardı ama uğraşmak istemedim...

Lexicon vardı, Collocations Dictionary... bunları kullanmayı biliyor musun?

Yani aslında pek de bilmiyorum ne bileyim burada hani halledebilirim diye düşündüm aradığım kelimelerin de hepsini buldum zaten burada (internetteki sözlük) o yüzden kullanmadım...

(G.D. Görüşme-Da)

Bazı öğrencilerin sözlük kullanmaya üşendikleri yolundaki ifadelerine de rastlanmıştır. “Sonra bakarım” veya “neyse artık hangisi doğruysa” şeklindeki ifadeler, sözlük kullanma konusundaki çaba eksikliğini yansıtmaktadır. Öğrencilerden birinin süreçte bilmediği bir sözcüğü gözlemciye sorması ve yanıt alamamasına rağmen sözlüğe bakmadan yazmaya devam etmesi kayda değer diğer bir bulgudur. Bu öğrenci geriye dönük görüşmede de, bilmediği sözcükleri sözlükten araştırmak yerine arkadaşlarına sorup öğrenme eğiliminde olduğunu dile getirmiştir:

Sadece Türkçe – İngilizce sözlük kullandın, diğer sözlükleri hiç kullanmadın...

Yok hiç kullanmadım...normalde de böyle yani hangisi kolaysa ... ya birine sorarım yada buradan bakarım. Kontrol de etmem yani benim için kelime önemli değil yani. Hani zaten kullandığım yaygın kelimeler vardır yani kelimeyi görsem tanırım da ama Türkçe den düşününce İngilizce’si aklıma gelmiyor ben de oradan bakıyorum
(G.D. Görüşme-A)

Son olarak, DPG öğrencilerinden 2sinin, kendilerini İngilizce ifade etmede sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Türkçe olarak dile getirdikleri fikirlerini İngilizce ifade edemedikleri, en temel dil bilgisi yapılarını doğru olarak kullanamadıkları ve kullanım sıklığı yüksek olan kelimeleri dahi hatırlayamadıkları görülmüştür:

...gelişmiş ülkelerde çok fazla problem ile karşılaşmamaları ... daha geç olgunlaşmaları...*children’s not face* ... çocukların karşılaşmaması... “not facing”...*not facing problems so much make them..make them...* “make somebody to” mu? “make somebody to do something”...ımmm.. bir dakika bu collocation değil mi? ... “make somebody doing something” ... (Sesli Düşünme-P)

Sonuç olarak YPG öğrencilerinin etkili bir bütüncül planlama yapmadıkları, bu bağlamda kompozisyonları için hedefler belirlemedikleri, süreç üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olacak stratejilerden yoksun oldukları, yazının niteliğini arttıracak stratejileri bilmedikleri, bildiklerini ise etkili bir şekilde kullanamadıkları, eş zamanlı aktarımlar ve geriye dönük görüşme bulgularınca ortaya konmuştur. Süreci yönlendirmede yararlanabilecekleri standartlar belirleme konusundaki eksikliklerinin süreci izlemelerine ve kompozisyonlarını değerlendirmelerine de engel olduğu gözlenmiştir. Yazma süreci tamamlandıktan sonra öğrencilerden kompozisyonlarını değerlendirmeleri istenmiş ve mümkün olsa kompozisyonlarında ne tür değişiklikler yapmak isteyecekleri sorulmuştur. DPG öğrencilerinden bazılarının bu soruyu yanıtlamada zorlandıkları ve kompozisyonlarının niteliğini arttırabilmek için ne yapmaları konusunda çok da net bir fikre sahip olmadıkları görülmüştür:

Ne gibi eksikleri olduğunu düşünüyorsun mümkün olsa ne gibi şeyleri değiştirmek isterdin?

...yani böyle daha derin düşünsem daha güzel yazarım ama bir de şey düşünüyorum sürekli hani daha önce okuduğum kompozisyonlarda hani oradan gelen oradan birkaç kelime tutayım yada o nasıl başlamıştır falan ama hatırlayamıyorum yani önümde olacak birkaç şey yoksa örnek aldığım bazı şeyler var ... (G.D. Görüşme-Da)

Şimdi ben bu konuyla ilgili başladım ya bu konuyla ilgili eleştireyim kendimi...yani bu thesis statement'da "related to social life" dedim yani sadece social life üzerine bağlı bir şeyden bahsetmem gerekiyordu ... ben şuraya dört tane madde çıkardım ve social life diye genel bir şey koyayım bir diyeyim birine diğerlerine de 1a – 1b – 1c diye koyarım diye düşündüm ama onları bile koyamadım dormitory life falan hiç koyamadım (G.D. Görüşme-Na)

...bir de girişe falan böyle birkaç tane daha güzel şey yazardım...

Güzel şeyden kastın?

Hem dil açısından zengin falan hem de anlam açısından yani herkesin bildiği gibi işte "bizim ülkemizde kriterler vardır, bu kriterler herkes için değişmektedir, işte bu kriterler kişileri etkiler"...yani çok genel bir giriştir yani, öyle herkes yazabilir, öyle her yerde görülen...çok basit yani... (G.D. Görüşme-A)

Yorum

Yazma aşamasında, YPG ve DPG öğrencilerinin geçirdikleri bilişsel süreçler ve davranış örüntüleri arasında önemli farklar göze çarpmıştır. Öncelikle yazma sürecinin, DPG öğrencileri için çok daha sancılı geçtiği dikkat çekmiştir. Yazılı planlama yapmayan bir öğrenci dışında, YPG öğrencileri için sürecin oldukça akıcı bir şekilde ilerlediği, bu öğrencilerin, sadece sözlük kullanmak, yazdıklarını kontrol etmek veya örnek bulmak amacıyla duraklar verdikleri görülmüştür. DPG öğrencilerinin ise, yazma sürecinde ilerleyemedikleri, yarım cümleleri defalarca okuyup tamamlamaya çalıştıkları, içerik üretebilmek için bir yazmış oldukları bölümleri tekrar okudukları, nadiren de okuma metinlerine geri döndükleri gözlenmiştir.

Her iki grubun kompozisyonları karşılaştırıldığında, YPG öğrencilerinin daha uzun kompozisyonlar yazdıkları, dikkat çeken bir diğer bulgudur. Sasaki ve Hirose, başarılı ve başarısız yazarlar arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmada, benzer şekilde başarılı gruptaki öğrencilerin daha uzun kompozisyonlar yazdıklarını saptamışlardır. Akıcılığın, kompozisyonların uzunluğunun yanı sıra, yazma sürecinde verilen duraklar yoluyla değerlendirildiği söz konusu çalışmanın bulguları, başarılı ve başarısız öğrenciler tarafından verilen durakların sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığına işaret etmiştir (1996). Bu araştırma kapsamında elde edilen nitel veri de, verilen durakların sayısının tek başına değerlendirilmesinin bazı yanlış yorumlara yol açabileceğini düşündürmüştür. Bulgular her iki gruptaki öğrencilerin de duraklar verdiğine işaret etmiş, ancak durakların niteliği ve üretilen metin miktarı bir arada değerlendirildiğinde, başarılı gruptaki öğrencilerin bu durakları daha çok gözden geçirme, düzeltme ve metnin niteliğini arttırmaya yönelik değişiklikler yapmak amacıyla

verdikleri, buna karşın başarısız gruptaki öğrencilerin metin üretmede zorlandıkları ve devam edemedikleri için duraklar verdikleri gözlenmiştir. Özetle, durakların sayısının bağımsız olarak değerlendirilmesi yoluyla akıcılığa dair doğu bir anlayış geliştirmenin mümkün olmadığı sonucuna varılmış, bu nedenle, gözlem formunda verilen durakların sayısının saptanabilmesi için ayrılan bölümde kayıt tutulmuş olmasına rağmen nicel verinin değerlendirme kapsamı dışında bırakılmasına karar verilmiştir.

Alanyazına bakıldığında, yazma sırasında verilen durakların nedenine ilişkin farklı görüşler bulunduğu dikkat çekmektedir. Bazı araştırmacılar, öğrencilerin aynı anda yürüttükleri planlama, yazma ve değerlendirme süreçlerinin, problem çözme sürecini yansıttığını, dolayısıyla verilen durakların yüksek bir yazma becerisinin bir uzantısı olarak algılanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (Cumming, 1989; Lapkin, 1995, Akt: Roca de Larios ve arkadaşları, 2001). Benzer şekilde Victori, daha başarılı öğrenci yazarların daha uzun duraklar verdikleri, cümleleri daha küçük öbekler halinde üretme eğiliminde olduklarını belirtmiştir (1999). Öte yandan bazı araştırmacılar, yabancı dilde yazma sırasında verilen durakların süreçte fikir üretmek ve düşünceleri yabancı dilde doğru bir şekilde ifade edebilmek, gibi birden fazla güç görevi bir arada yürütmeye çalışmanın, kısa dönem belleğe fazlaca yük getirmenin kaçınılmaz bir sonucu olduğunu belirtmiş, beceri geliştirdikçe yazarların daha akıcı bir şekilde yazabileceklerini vurgulamışlardır (Roca De Larios, Manchon ve Murphy, 2006; Sasaki ve Hirose, 1996; Silva, 1993; Ransdell ve Levy, 1998). Bu farklı yorumlar ışığında, verilen durakların niteliği de göz önüne alındığında, YPG ve DPG öğrencilerinin yazma sırasında verdikleri durakların farklı nedenlere bağlanabileceği düşünülmektedir.

Zihinsel dağınıklık yaşadıkları gözlenen DPG öğrencilerininin, akıcılıktan uzak, kopuk ve güç ilerleyen bir yazma süreci geçirmeleri ile dil yeterlik düzeyi arasında bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Süreçte tıkanan 2 öğrencinin cümleleri tamamlamada, dil bilgisini doğru kullanmada ve kullanım sıklığı yüksek olan sözcükleri hatırlamada zorlandıkları görülmüştür. Dil öğreniminde, dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri tanımak ve etkin kullanabilmek arasında bir ayırım yapılmakta, bağlam içerisinde karşılaşılmaması durumunda bir sözcüğün ne anlama geldiğini kavrayabilmek ile, bu sözcüğü gereksinim duyduğunda doğru kullanabilmek arasında bir fark olduğu vurgulanmaktadır. Sesli düşünme uygulaması yoluyla elde edilen bulgular da dili üretmedeki yetersizliğin yazma sürecini kesintiye uğrattığı ve ürünü olumsuz etkilediğine işaret etmektedir. Yabancı dilde yazma ve anadilde yazma süreci arasındaki farkların en önemli kaynaklarından biri olarak dil yeterliği gösterilmiştir (Jones ve Tetroe, Akt: Krapels, 1990;

Leki, 1992; 2003; Myles, 2002; Grabe ve Kaplan, 1996:143; Silva, 1990, 1993, Sasaki ve Hirose, 1996).

Roca De Larios, Manchon ve Murphy yürüttükleri çalışmalarında (2006), dil yeterlik düzeyinin, düşüncelerin yazıya dökülmesi aşamasında karşılaşılan problemlerin çözümüne ayrılan zaman üzerinde belirleyici olmadığı yönünde bir sonuca varmışlardır. Bu araştırma çerçevesinde de, yazma aşamasında bir problem ile karşılaşılması durumunda her iki gruptaki öğrencilerin de duraklar vererek problemin çözümü için çaba sarf ettikleri gözlenmiş, ancak gruplar arası karşılaşılan problemin niteliği ve üretilen metin miktarı arasındaki fark göz önüne alındığında, dil yeterlik düzeyinin, yazma aşamasında karşılaşılan problemin şekli üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, yazma sürecinde DPG öğrencilerinin düşünce üretebilmek, ya da gerekli bir yapı veya sözcüğü hatırlayabilmek gibi problemlerin çözümüne zaman ayırdıkları gözlenmiş, buna karşın YPG öğrencilerinin metnin niteliğini arttırabilmek, daha etkili sözcük veya yapı kullanımı gerçekleştirebilmek veya kaynak kullanımı yoluyla kullanılması planlanan yapı veya sözcüklerin kontrolüne zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Özetle, Roca De Larios ve arkadaşlarının çalışmasından farklı olarak, bu çalışmada dil yeterlik düzeyi ile yazma aşamasında karşılaşılan problemlerin çözümüne ayrılan zaman arasındaki ilişkilerin irdelenmesine yönelik bir araştırma sorusu bulunmamasına rağmen, nitel yollar ile elde edilen veri, farklı dil yeterliğine sahip oldukları gözlenen öğrencilerin yazma sürecinde farklı problemler ile karşılaşabildiklerine işaret etmiştir. Dolayısıyla, problem çözme sürecinin bütünüyle anlaşılabilmesinde problemin çözümüne ayrılan zamanın yanı sıra, problemin niteliğinin de göz önüne alınması gerektiği, farklı dil yeterlik düzeyine sahip öğrencilerin problemin çözümüne ayırdıkları zamanın problem çözme süreçleri arasındaki farkların ortaya konabilmesinde yeterli olmayabileceği düşünülmektedir.

Süreçteki akıcılığa ilişkin gözlenen farklılıklarının yanı sıra, YPG ve DPG katılımcıları arasında, sözlük kullanımına ilişkin önemli farklar göze çarpmıştır. YPG öğrencilerinin, yazma sırasında sözcük veya dil bilgisine yönelik eksiklerini gidermede farklı türdeki sözlükleri etkili ve birbirini tamamlar şekilde kullanabildikleri saptanmıştır. Bireysel yeterliklerinin farkında olarak süreci izleyen ve yapılan değerlendirmeler ışığında sözcük kullanımına yönelik eksiklerin giderilmesi veya hataların düzeltilmesinde inisiyatifli davranabildikleri gözlenen öğrencilerin, üst biliş bilgisine sahip oldukları ve etkili strateji kullanımı gerçekleştirebildikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin sadece anlam için değil, aynı zamanda sözcüklerin kullanımını öğrenmek veya kontrol etmek

için de sözlüklerden yararlandıkları görülmüştür. Anlamını bilmediği bir sözcüğü Türkçe – İngilizce sözlükten bulan, YPG öğrencileri, bu sözcüğü kullanmadan, İngilizce-İngilizce sözlüklerdeki örnek cümlelerin de yardımıyla, sözcüğün kullanımını teyit etme yolunu seçmişlerdir. Ayrıca, hatalı kullanmış olabileceklerinden şüphelendikleri sözcükleri veya dil bilgisi yapılarını farklı türdeki sözlüklerden kontrol ederek doğru ve etkili dil kullanımı gerçekleştirmişlerdir.

Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinin sadece internetteki Türkçe-İngilizce sözlükten yararlandıkları ve diğer sözlükleri nasıl kullanacaklarını bilmedikleri görülmüştür. Sözcük kullanımı ile ilgili kurallara dikkat etmeden, İngilizce karşılığını buldukları sözcükleri yazılarına aktardıkları, stil ve kullanım açısından hatalar yaptıkları dikkati çekmiştir. DPG öğrencilerden birinin sözlük kullanmaya üşendiği diğer ikisinin ise gerek duymadığı geriye dönük görüşme bulgularınca da teyit edilmiştir. DPG öğrencilerinin bazılarının bir özensizliğin uzantısı ve bilinçli olarak sözlük kullanmamayı seçtiği, diğerlerinin ise İngilizce sözcük bilgisi konusunda yeterli bilgiye ve sözlük kullanımına ilişkin beceriye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bu iki grup arasında sözcük çeşitliliği ve kullanımı ile ilgili, kompozisyon notlarında anlamlı bir fark olduğu göz önüne alındığında araştırma bulguları, etkili sözlük kullanımının yazma ürünü üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Özellikle sosyal bilişsel kurama dayalı öz düzenleme modelleri (Zimmerman, 2000: 25; Pintrich, 2000: 470) ve iradenin kontrolü kuramı (Corno, 1994: 232; Corno, 1993; Corno ve Kanfer, 1993; Kuhl, 1985), çevrenin düzenlenmesi kapsamında etkili kaynak kullanımının önemine vurgu yapmaktadır. Zimmerman ve Risemberg ise usta yazarların çevreyi düzenlemede kullandıkları stratejilere atıfta bulunarak, yazma alanı için geliştirdikleri öz düzenleme modelinde, çevrenin düzenlenmesi ve bu bağlamda kaynakların etkili kullanımının, yazma performansı üzerindeki olumlu etkilerine işaret etmişlerdir (1997). Yabancı dilde yazma sırasında da dil yeterliğindeki eksiklerin giderilmesine yönelik kaynakların etkili kullanımının, yazma süreci ve ürün üzerinde olumlu etkiler yarattığı araştırma bulgularınca desteklenmiştir. Yazma alanı için geliştirilmiş olan öz düzenleme modelinde kaynakların etkili kullanımı, usta yazarların kullandıkları öz düzenleme stratejileri arasında değerlendirilmiş, ancak yabancı dilde yazma alanı için geliştirilmiş olan strateji sınıflamalarına sadece Riazi, kaynak kullanımını (1997), Wenden ise sözlük kullanımını dahil etmiştir (1991). Araştırma sürecinde elde edilen veri, yabancı dilde yazma alanında sözlük veya, okuma metinleri gibi benzeri referans kaynaklarının etkili kullanımının hem süreci hem de ürünü olumlu

etkilediğine işaret etmekte, bu nedenle de genel olarak kaynak kullanımının, özelde ise sözlük kullanımının strateji sınıflamaları arasına dahil edilmesi gerekli görülmektedir.

Etkili sözlük kullanımının yanı sıra, YPG öğrencilerinin yazma sürecinde kompozisyonlarının niteliğini arttırabilmek için bazı stratejilerden yararlandıkları görülmüştür. Eetkili bir giriş ve sonuç paragrafı yazarak kompozisyonlarını okuyucu açısından ilginç hale getirebilmek için çaba sarf ettikleri, soru sormak yoluyla okuyucunun dikkatinin çekilmesinin yanı sıra günlük yaşamdan örneklerle görüşlerini somutlaştırmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Metnin bölümleri arasında bağlantılar kurarak kompozisyonlarını akıcı ve kolay takip edilir hale getirmeye çalışan öğrencilerin, zengin dil kullanma yönündeki çabaları doğrultusunda aynı sözcüğü tekrar etmekten kaçındıkları ve anlamlı sözcükler bulma yönündeki arayışları da dikkat çekmiştir.

Sesli düşünme protokollerini takip eden görüşme bulguları, yazılanların okuyucu tarafından cazip bulunması için metnin niteliğinin arttırılması yönündeki çabaların, kompozisyonlarına ilişkin belirlemiş oldukları hedefler doğrultusunda öğrencilerin bilinçli tercihlerini yansıttığına işaret etmektedir. Yazılı bir metnin, yazar ve okuyucu arasındaki iletişim aracı olduğunun farkında olarak, kompozisyonlarını okuyucu açısından daha cazip hale getirmede bazı stratejilerden yararlandıkları gözlenen YPG öğrencilerinin, bu yöndeki çabalarının kompozisyonların niteliği üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. YPG öğrencilerinin, niyet edilen anlamı tam olarak karşılayacağını düşündükleri ifadeleri bulma konusundaki arayışlarının “metnin niteliğinin arttırılması” stratejilerinin kullanımına işaret ettiği ve öğrenenin dil farkındalık düzeyi ile doğrudan etkili olduğu düşünülmektedir. “Okuyucu beklentilerinin karşılanması” yabancı dilde yazma modellerinde başarı ölçütlerinden bir olarak sunulmaktadır (Casanave, 2004: 157; Grabe ve Kaplan, 1996: 207). Ancak, yabancı dilde yazma alanında, strateji kullanımını konu alan çalışmaların, bazı istisnalar hariç (Roca De Larios, Manchon ve Murphy, 2006; Sasaki, 2002), “metnin niteliğinin arttırılması” stratejilerine çok yer vermediği gözlenmiş, gündeme geldiği durumlardaysa yüksek bir dil yeterliğine işaret ettiği ve başarılı öğrenciler tarafından daha sık kullanıldığına belirtilmiştir.

DPG öğrencilerinin de kompozisyonlarının etkililiğini arttırabilmek yönünde bazı girişimlerde buldukları gözlenmiştir. Öğrencilerden birinin paragrafa soru sorarak başladığı, bazı öğrencilerin ise eşanlamlı sözcükler kullanmaya çalıştıkları görülmüş, ancak sözlük kullanmadaki yetersizliklerinin de etkisiyle, sözcük seçiminde hatalar yaptıkları gözlenmiştir. Kompozisyonlarını tamamlamalarının ardından yapılan

görüşmelerde de sözcük ve yapı zenginliğini öncelikleri arasında sayan öğrencilerin kaynak kullanımı ve dil yeterliği konusundaki eksikliklerinin, bu hedeflerine büyük ölçüde ulaşmalarına engel olduğu gözlenmiştir. Roca De Larios, Manchon ve Murphy yürüttükleri araştırmada, daha yüksek bir dil yeterliğine sahip olan yazarların metnin niteliğinin artırılmasına daha çok zaman harcadıklarını ortaya koymuşlardır (2006). Bu araştırmanın bulguları da benzer şekilde YPG öğrencilerinin bu stratejiyi daha sık ve daha etkili kullanabildiklerine işaret etmiştir.

YPG ve DPG öğrencilerinin, kompozisyonun yazılması aşamasında yapılan düzeltmelere ilişkin bazı farklı ve benzer yaklaşımlar benimsedikleri dikkat çekmiştir. Öncelikle, her iki gruptaki öğrencilerin de, büyük ölçüde dil bilgisi veya sözcük bilgisi hatalarının giderilmesine yönelik “yüzeysel düzeltmeler” yaptıkları gözlenmiştir. Bu yöndeki araştırma bulgusu benzer araştırma bulgularını desteklemektedir (Zamel, 1983, Akt: Krapels, 1990; Grabe ve Kaplan, 1996: 357). Silva, yabancı ve ana dilde yazarların kullandığı stratejileri karşılaştığı çalışmasında, yabancı dilde yazma sırasında yazarların çoğunlukla yüzeysel düzeltmeler yapma eğiliminde olduklarını, diğer bir anlatımla öğrencilerin genellikle sözcük veya dil bilgisi kullanımına yönelik olası hatalara odaklandıklarına işaret etmiştir (1993).

İçeriğin düzenlenmesine yönelik ayrıntılı ve bütüncül planlama gerçekleştirmiş olan YPG öğrencilerinin, içerik veya organizasyonda değişikliklere işaret eden “derinlemesine düzenlemelere” çok da gereksinin duymadıkları gözlenmiştir. Bu gruptaki öğrencilerin yazma aşamasında süreci izledikleri, hataları saptama ve kaynaklardan yararlanarak düzeltmeler yapma konusunda çaba gösterdikleri, şüphelendikleri durumlarda ise dil bilgisi veya sözcük kullanımını kontrol ederek yazdıklarının doğruluğundan emin olmadan ilerlemedikleri gözlenmiş, bu yöndeki davranışların doğru ve anlaşılır metinler ortaya konmasında etkili olduğu saptanmıştır. Ancak, YPG katılımcılarının doğru dil bilgisi ve sözcük seçimi ve kullanımı konusundaki titiz davranışlarına karşılık, DPG öğrencilerinin bu konudaki rahat tavırlarının performanslarına olumsuz yansıdığı gözlenmiştir. Başarılı akranlarına oranla daha düşük bir dil yeterliğine sahip olan DPG öğrencilerinin, ortamda var olan kaynakları kullanarak giderebilecekleri hataları düzeltme yönünde gayret göstermemelerinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Kullandıkları yapı ve sözcüklerden şüphe etme durumunda dahi kontrol etme gereği duymayan, yada kaynakları etkili kullanamadıkları için gerekli düzeltmeleri yapamayan katılımcıların,

kompozisyonlarında anlamı engelleyen durumlar göze çarpmış, bu durum ise kompozisyon notlarına olumsuz yansımıştır.

Yazma sürecinde bazı sorunlarla karşılaşan DPG öğrencilerinin, bu sorunlarını gidermede farklı arayışlar içerisine girdikleri gözlenmiştir. Yazma görevini yerine getirmede yeterli donanımı olmadığını düşünen öğrencilerin, görevi bireysel yeterlikleri doğrultusunda değiştirmeleri dikkat çekmiştir. İçerik üretmede sorun yaşayan bir öğrenci başka bir konuya yoğunlaşarak yönergede verilen konu dışına çıkmış, geriye dönük görüşmelerde daha kolay fikir üretebileceğini düşündüğü bir konu hakkında yazmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Kendi kültüründe bir çocuğu yetişkin yapan olay ve deneyimleri aktarılmasını gerektiren yazma konusu yerine üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları anlattığı kompozisyonunu, büyük ölçüde kendi ve çevresindeki arkadaşlarının deneyimlerinden yola çıkarak yapılandığı gözlenmiştir. Scardamalia ve Bereiter, yazma süreçlerini “bilginin aktarılması” ve “bilginin transformasyonu” olarak iki başlık altında değerlendirdikleri modellerinde, zihinde hazır bilgiye dayanan ve “bilginin aktarılmasına” karşılık gelen yazma süreçlerinin, bilişsel anlamda “bilginin transformasyonunu” gerektiren yazma görevlerine kıyasla daha kolay olduğunu belirtmişlerdir (1987). Bu öğrencinin de, orijinal yazma görevini kendi yeterlikleri doğrultusunda değiştirerek, bilinçli olarak kendine bilişsel anlamda daha az yük getireceğine inandığı bir konuda yazmayı tercih ettiği düşünülmüştür. Plan yapmayan, dil yetersizliği ve bilgilendirici yazma alanında eksikleri olduğu gözlenen diğer bir DPG öğrencisinin ise süreçte metin üretmede ve ilerlemede ciddi sorunlar yaşaması sonucu, kompozisyon yazmak yerine paragraf yazmayı tercih etmesi, bireysel yeterlikler doğrultusunda yazma görevinin değiştirilmesine başka bir örnek oluşturmaktadır.

Uzawa ve Cumming, düşük bir dil yeterliğine sahip öğrencilerin yazma sürecini sürdürebilmede kullandıkları “standartları korumak” ve “standartları düşürmek” adını verdikleri iki strateji grubunun varlığına işaret etmişlerdir (1989). Bilişsel yükü azaltarak yazmanın sürdürülmesine yardımcı olan, “standartları düşürmek” grubundaki stratejiler arasında bilginin azaltılması ve okuyucu beklentilerinin göz ardı edilmesi sayılmaktadır. Bu araştırma kapsamında da bireysel yeterlikleri doğrultusunda kompozisyon yerine paragraf yazmayı seçen, veya yazma görevini değiştiren, düşük bir dil yeterliğine sahip öğrencilerin, bilişsel yükü hafifleterek, yazma görevini tamamlayabilme yönündeki bilinçli tercihleri “standartların düşürülmesi” stratejisinin kullanımına işaret etmekte ve bu yöndeki benzer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Yazma sürecinin planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarından meydana geldiği, ancak bu aşamaların belli bir sıra dahilinde birbirini takip etmediği, aksine, yazma süreci boyunca aşamalar arası ileri ve geriye doğru geçişlerin daima yaşanabildiği, farklı yazma modellerinde vurgulanmaktadır (Grabe ve Kaplan, 1996; Bereiter ve Scardamalia, 1989; Flower ve Hayes, 1981). Bu doğrultuda, sesli düşünme uygulamaları, yüksek ve düşük performans grubundaki öğrencilerin, yazma ve gözden geçirmeyi büyük ölçüde eş zamanlı gerçekleştirdiklerine işaret etmiştir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin, yazma sırasında sık sık duraklar vererek yazdıklarını gözden geçirdikleri gözlenmiştir. Eş zamanlı aktarımlar ve geriye dönük görüşme verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular, bu stratejinin her iki grup tarafından da iki amaçla kullanıldığını ortaya koymuştur. Öncelikle, öğrencilerin yazdıkları bölümleri tekrar okuyarak kontrol ettikleri ve gerekli düzeltmeleri yaparak yazmayı sürdürmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Gözden geçirme ve düzeltme etkinliklerinin, yazma ile eş zamanlı yürütülmesinin yanı sıra, öğrencilerin fikir üretebilmek için de yazmış oldukları bölümleri okudukları gözlenmiştir. Yazılmış bölümleri tekrar okumanın yeni düşünceleri tetiklediği ve bu yolla yazmanın sürdürülebilmesine yardımcı olduğu her iki gruptaki öğrenciler tarafından da ifade edilmiştir. Söz konusu stratejinin, cümlelerin tamamlanmaması durumunda da kullanıldığı gözlenmiştir. Yazılmış olan yarım cümlelerin tekrar tekrar okunarak, cümleyi tamamlamak için gerek duyulan sözcüğün veya yapının hatırlanması yönünde çaba harcandığı da gözlenmiştir. Yürütülmüş olan benzer araştırmalar bu stratejinin yabancı dil öğrenciler arasında yaygın olarak kullanıldığına işaret etmektedir (Wolfesberger, 2003; Myles, 2002; Roca de Larios ve arkadaşları, 2001; Sasaki, 2000; Victori, 1999; Wenden, 1991; Arndt, 1987).

Son olarak yazma sürecinde YPG ve DPG öğrencilerin tümünün, ana dillerinde düşündükleri ve düşüncelerini zihinsel olarak İngilizce'ye çevirerek metni oluşturdukları gözlenmiştir. Planlama yapan tüm öğrencilerin bu aşamada ana dillerini kullandıkları, ayrıca yazma aşamasında tüm öğrencilerin Türkçe'den İngilizce'ye zihinsel çeviri yaptıkları gözlenmiştir. Ancak YPG öğrencilerinin bu çeviri sürecini DPG öğrencilerine kıyasla çok daha akıcı ve seri bir şekilde gerçekleştirdikleri dikkat çekmiştir.

Yabancı dilde yazma sırasında anadilin kullanımına yönelik yürütülen farklı çalışmaların birbiri ile çok da tutarlı olmayan bazı sonuçlara işaret ettiği bilinmektedir. Örneğin, Tetroe ve Jones, Uzawa ve Cumming, Lay ve Freidlander tarafından yürütülen erken dönem çalışmalar, özellikle yazma konusunun yazarın öz kültürü ile bağlantılı, anadilin planlama aşamasında kullanılmasının, düşüncelerin üretilmesine

katkı sağladığına ve daha ayrıntılı bir planlama yapılmasına yol açtığına işaret etmiştir. Ancak Ali tarafından yürütülen bir diğer çalışmanın bulguları yazma aşamasında anadilde düşünmenin kompozisyonların niteliğini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Akt: Cohen ve Carson, 2001). Cohen ve Carson tarafından yürütülen bir araştırmanın bulguları ise çeviri stratejilerinin kullanımının bazı öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğurabildiğine işaret etmiştir (2001). Benzer şekilde bazı çalışma bulguları anadilden zihinsel çeviri stratejisinin düşük bir dil yeterlik düzeyine sahip öğrenciler tarafından sık kullanıldığına işaret ederken (Roca de Larios, Manchon ve Murphy, 2001), diğer çalışmalar dil yeterliğinden yazma alanındaki uzmanlığın bu stratejilerin kullanımında belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Cohen ve Carson, 2001). Cohen ve Carson tarafından yürütülen çalışmada, doğrudan hedef dilde yazan katılımcıların, yazma sırasında anadilde düşündüklerini ifade etmelerinin dikkat çekici bir bulgu olduğuna işaret edilmiştir. Bu yöndeki bir bulgu, kavramlar ve anadil arasındaki bağın güçlü oluşu nedeniyle, dil öğrenme sürecinde öğrenenin, hedef dil ve kavramlar arası bir kodlama yerine, hedef dildeki bir sözcük ile anadildeki karşılığı arasında bir kodlama yapmayı tercih etmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanmış, diğer bir anlatımla, “kavram→anadil→hedef dil” şeklindeki bir bağlantının, “kavram→hedef dil” şeklinde bir bağlantıya oranla öğrenenin işleyen belleğindeki yükü hafifletmesi nedeniyle benimsendiği sonucuna varılmıştır (2001).

Bu araştırma kapsamında da her iki gruptaki öğrencilerin yabancı dilde yazma sürecinin tüm aşamalarında büyük ölçüde anadile bağımlı oldukları gözlenmiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin de bu stratejiyi kullanmış olmaları, stratejiyi kullanmayı seçen öğrencilerin düşük bir dil yeterlik düzeyine sahip olduğuna işaret eden çalışma bulguları ile çelişmektedir. Öte yandan aynı stratejiyi kullanmalarına karşın farklı grupların ortaya çıkardıkları ürünün niteliğindeki anlamlı fark, anadilden çeviri stratejisinin etkililiğinin dil yeterliği veya yazma alanındaki uzmanlık ile ilişkili olabileceğini düşündürmüştür. YPG öğrencilerinin, Türkçe’den İngilizce’ye çok seri bir şekilde çeviri yapabilmeleri, buna karşın DPG öğrencileri için çeviri sürecinin sancılı geçmesi, yüksek bir dil yeterliğine sahip olan ve uygulama fırsatlarını değerlendiren öğrenciler tarafından, zihinsel çeviri stratejisinin zamanla otomatikleşebileceğini ve sürecin doğal bir parçası haline gelebileceğini düşündürmüştür. Eş zamanlı aktarımlar sırasında, YPG ve DPG öğrencilerin ana dilden çeviriye ilişkin farklı yaklaşımlar benimsedikleri ayrıca dikkat çekmiştir. Daha seri bir şekilde çeviri yapabilmenin yanı sıra, sözcük bazında çeviri yapan DPG akranlarından farklı olarak, YPG öğrencilerinin kalıplaşmış sözcük öbeklerini çevirme eğiliminde oldukları ve bir arada kullanılabilecek sözcüklerden emin

olamadıkları durumlarda sözlüklerden yararlanarak bu eksiklerini gidermede çaba sarf ettikleri dikkat çekmiştir. Sonuç olarak hedef dil konusunda bir farkındalık geliştirmiş olan ve etkili kaynak kullanımı gerçekleştirebilen YPG öğrencilerinin anadilden zihinsel çeviri stratejisini etkili olarak kullanabildikleri, bu bağlamda süreci daha akıcı bir biçimde yönetebildikleri ve daha anlaşılır metinler ortaya koyabildikleri gözlenmiştir.

Gözden Geçirme

YPG Öğrencileri

Biri hariç YPG öğrencilerinin tümünün yazmayı tamamladıktan sonra kompozisyonlarını gözden geçirdikleri gözlenmiştir. Kompozisyonunu gözden geçirmeden teslim eden öğrenci ise süreçte çok yorulduğunu bu nedenle de normalde kompozisyonunu kontrol etmesine rağmen bu defa bu aşamayı atlayacağını dile getirmiştir:

...tamam güzel oldu...bir daha okuyamayacağım çünkü çok yoruldum... yazım da çok güzel olmadı zaten...eminim ki yazım hataları var ama bir kelimeye bakmadan gitmeyeceğim...şunun yazılışına bir daha bakalım...tamam ... sanırım bitti...evet ama ben de bittim... (**Sesli Düşünme-İ**)

Diğer bir öğrenci, kompozisyonunu yazmayı tamamladıktan sonra baştan sona bir defa okumuş, ardından temize çekerek gözden geçirmiş, süreci iki sözcük değiştirerek ve bir sözcüğün kullanımını kontrol ederek yani yüzeysel düzeltmeler yaparak tamamlamıştır. Geriye dönük görüşmede, her zaman kompozisyonunu temize çekerek gözden geçirdiğini ve bu stratejiyi yararlı bulduğunu dile getirmiştir:

Peki bir şeye daha dikkat ettim yazdıktan sonra temize geçirdin...

O şey benim "revise" etmemi sağlıyor ve düzeltmek için hem bir fırsat hem de bir tekrar gözden geçirme oluyor...yani hem de zamandan da tasarruf sağlıyor...

Bunu hep yapar mısın?

Hep yaparım...hep yaparım ve zamanım da yeter yani ve böyle yazdığım zaman daha benimserim okuduğum zaman da o artık bitmiştir yani olmuştur...

Peki ne gibi değişiklikler yaptın temize çekerken o "revision" aşamasında?

Gramer, yani bazı kullanımlar...mesela bazı gramerler yani yazma aşamasında anlamı vermeye çalıştığım için, onları düzelttim sonra birkaç tane gramer hatası da vardı onları düzeltiyorum mesela böyle tamlamalar falan onları düzeltiyorum, o tip değişiklikler oldu bu sefer de o kadar...

Sözcüklerden de değiştirdiklerin oldu...

Evet çünkü tekrar olduğu için bir, iki tane de ekleme gereği duydum çünkü belki anlaşılabilir... (**G.D. Görüşme-R**)

Diğer bir YPG katılımcısı ise, gözden geçirme aşamasında rubrikleri kullanmayı tercih etmiş, ölçütleri tek tek okuyarak kompozisyonuna ilişkin bir değerlendirme yapmıştır:

...şimdi şurayı bir düzeltmek gerekiyor...şuraya bakayım bir genel olarak...bir okumam lazım...bu arada şuradaki sorulara bakıp nasıl olduğuna da bakarak okursam daha iyi olur...(rubrikleri okuyor)

...not related to the topic...evet bunlar önemli...okumam lazım...bir

okuyayım...*Two important phases of life...*(**kompozisyonunu baştan okumaya başlıyor**)...giriş gerçekten güzel...ondan sonra... “have you got an introduction” demiş...evet... “does your introduction describe the problem in general terms?” evet...genel olarak birazcık değindim diyeyim... “main body of the essay which explains and supports...examples” (**Sesli Düşünme-S**)

Başarılı gruptaki diğer üç öğrencinin de yazmayı tamamladıktan sonra kompozisyonlarını baştan sona okuyarak bazı düzeltmeler yaptıkları gözlenmiştir. Tüm öğrencilerin gözden geçirme aşamasında daha çok “yüzeysel düzeltmeler” yaptıkları, bilgisi, sözcük seçimi ve kullanımı veya imla gibi hatalara odaklandıkları gözlenmiştir:

Neyse ki bitti, tekrardan tarayayım şöyle bir... gramer hatası falan...article... Hııı! “in peoples” demişim...(Sesli Düşünme-Du)

Perhaps the most important quality you gain during adulthood is...ready to shoulder... ..on kullanmam gerekiyordu... ..shoulder on responsibility. Now you are under... ..bak burada “not” unutmuşum eklemem lazım...you are not under the protective...(Sesli Düşünme-S)

Biri hariç tüm öğrencilerin gözden geçirme aşamasına zaman ayırdığı görülmekle birlikte, kompozisyonlarına ilişkin değişiklik ve düzeltmeleri bu aşama ile sınırlandırmanın mümkün olamayacağı çünkü öğrencilerin yazma sürecinde de gerekli gördükleri düzeltmeleri yaptıkları gözlenmiştir.

DPG Öğrencileri

2 öğrencinin gözden geçirmeden kompozisyonlarını teslim ettikleri, diğer 2 öğrencinin ise kompozisyonlarını baştan sona okudukları ancak hiçbir değişiklik yapmadıkları gözlenmiştir. Bu öğrencilerden birinin İngilizce yazmış olduğu kompozisyonu baştan sona Türkçe'ye çevirerek gözden geçirdiği dikkat çekmiştir:

Bizim toplumumuzda bir çocuğu genç yapan normlar diğerlerinden farklıdır, hatta ülkenin içinde bile bu kriterler farklılık gösterebilir. Bu kriterler ve tutumlar bir çocuğun veya bir gencin psikolojik gelişimini büyük oranda etkiler. Bu tutumlar, davranışlar nelerdir? Yada cocuğu veya genci nasıl etkiler? Bence en yaygın olan bir çocuğu yetişkin yapan onun fiziksel görünümüdür. Örneğin eğer bir çocuğun sakalı varsa o çocuğa işte bir yetişkin gibi davranılır yavaş, yavaş... (**Sesli Düşünme-A**)

Yararlandığı okuma metinlerini de spontane bir şekilde Türkçe'ye çevirerek okuduğu gözlenen öğrenciye geriye dönük görüşme sırasında neden kompozisyonunu İngilizce okumak yerine Türkçe'ye çevirerek gözden geçirdiği sorulmuş ve şu yanıt alınmıştır:

Bir şey daha soracaktım ben sana ... şey de ilgimi çekti ıı mesela metinleri de öyle kendi yazdıklarını da sesli olarak İngilizce okumadın ...
Mesela okuduğumu şey ... İngilizce yapıyorum, hemen Türkçe'sini aklıma getiriyorum mesela bunu burada okurken “bugünlerde genç olmak zor zaman alır” hemen böyle söylüyorum...
Niye böyle yapıyorsun?

Yani bunu şimdi İngilizce okuyunca da zihnin onu alıyor, şey yapıyor, bir sürü evreden geçiyor ama bunu direkt Türkçe'ye kendim çevirince hemen anlıyorum, yani anlamam çok daha kolay oluyor...yani hızlı da çevirebiliyorum okuduğumu hemen o yüzden de Yani bu işte biraz da Kürtçe'den, bilmem nereden gelen bir özelliklerden kaynaklanıyor, mesela hani ilkin Kürtçe biliyordum ya Türkçe okuyunca hemen onu Kürtçe'ye çeviriyorum aklımdan ... yani öyle algılıyordum andan sonra Türkçe'yi çok iyi öğrenince Türkçe düşünmeye başladım şimdi artık İngilizce de de artık İngilizce okuyunca hemen Türkçe'si aklıma geliyor... Yani etkili olduğunu düşünüyorum yani ... **(Sesli Düşünme-A)**

DPG öğrencilerinden bir diğerrinin, kompozisyonunu yazmayı tamamladıktan sonra okuyarak sadece sözcük değişiklikleri yaptığı gözlenmiştir. Yazma sürecinde de kullanmış olduğu sözcükleri, sözlükten yararlanarak eş anlamlılarıyla değiştirme eğiliminde olan, ancak gerekli kontrolleri yapmadığı için yanlış sözcük seçimleri gerçekleştiren öğrenci bu davranışını gözden geçirme aşamasında da sürdürmüştür. Gözden geçirme sürecinde 8 sözcüğü eş anlamlılarıyla ile değiştirmek dışında kompozisyonunda her hangi bir değişiklik yapmayan öğrencinin değiştirdiği sözcükleri hatalı kullandığı gözlenmiştir:

burada sanki yol yerine başka bir şey... **(“way” sözcüğüne sözlükten bakıyor)** ...
“access” desek mi ki acaba... “process” diyeyim... *there are many process in our life...* **(Sesli Düşünme-Da)**

DPG öğrencilerinden bir diğerrinin ise YPG öğrencilerinden biri gibi yazmayı tamamladıktan sonra temize çektiği ancak bu aşamada sadece ufak bir ekleme yaptığı gözlenmiştir. Bu öğrenci, kompozisyonunu neden temize çekmeyi tercih ettiği yönündeki soruyu şöyle yanıtlamıştır:

Bir şeyler de ekledim yine temize çekerken mesela ya işte orada mutasyon'un açıklamasını verdikten sonra hani erkeklerin bu dönemden sonra hani çocukluktan yetişkinliğe geçtiği kabul edilir gibi bir cümle ekledim onu ilk başta eklememiştim aslında onu ilk başta düşündüm de yazarken ...temize çekerken hani da aklıma geldi...bütün geneline göre o yüzden... **(G.D. Görüşme-Nu)**

Yorum

Yazılan metnin kontrol edilerek, değişiklik ve düzeltmelerin yapılmasının sadece gözden geçirme aşamasına özgü olmadığı, yazma ve gözden geçirme süreçlerinin, özellikle de performanslarını izleyebilme becerilerine sahip olan öğrenciler tarafından, eş zamanlı yürütüldüğü araştırma bulgularınca ortaya konmuştur. Her iki grubun da, içerik veya organizasyona ilişkin “derinlemesine düzeltmeler” yerine, sözcük ve dil bilgisi yapılarında değişikliklerin öngörüldüğü “yüzeysel düzeltmelere” odaklanmaları dikkat çekmiştir. Ayrıntılı ve bütüncül planlama yapan öğrencilerin organizasyon ve içeriğe yönelik belli hedefler belirlemiş olmaları ve yazma aşamasını bu hedeflere dayalı olarak yürütmüş olmaları gözden geçirme aşamasında daha çok dil bilgisi,

sözcük bilgisi veya imla hataları gibi “yüzeysel düzeltmelere” odaklanmalarının nedenlerinden biri olarak görülebilir.

Gözden geçirme aşamasının her iki grup için de, diğer aşamalara kıyasla bilişsel anlamda daha az zorlandıkları bir süreç olduğu gözlenmiştir. “Son bir göz atma” olarak algılanan sürecin, diğerlerine oranla daha hızlı ve akıcı ilerlediği gözlenmiş, bu durumun ise büyük ölçüde düzeltme ve değişikliklerin yazma sürecine taşınmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Araştırmacı tarafından, yazma görevinin belli bir zaman aralığında tamamlanması yönündeki önerinin ve sesli düşünme sürecinin normal yazma sürecine oranla bilişsel anlamda daha güç olmasının, gözden geçirme aşamasının öğrenciler tarafından seri bir şekilde tamamlanmasının altında yatan diğer nedenler olabileceği düşünülmektedir. Son olarak, yazma alanında ürüne dayalı öğretim yaklaşımlarının yazma sürecinin farklı aşamalarına vurgu yapmadığı, okullarda ise büyük ölçüde ürüne dayalı yaklaşımların benimsendiği bilinmekte, bu durumun ise öğrencilerin gözden geçirme aşamasında ayrıntılı değerlendirmeler yapma davranışı geliştirememiş olmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın, anadilde ve yabancı dilde yazma süreçlerinin karşılaştırılmasına yönelik yürütülmüş çalışmaların çelişkili bulgular ortaya koyduğuna işaret etmektedir. Örneğin Arndt, dil öğrencilerinin dil yeterliği ve alternatiflerin değerlendirilmesi konusunda kendilerine çok güvenmedikleri için gözden geçirme aşamasından kaçındıklarına işaret ederken (1987), Raimes, dil öğrencilerinin dilbilgisi yapıları ile denemeler gerçekleştirme konusunda çekingen davranmadıklarını, diğer bir anlatımla bu konuda risk almaya açık olmaları nedeniyle, gözden geçirmeye odaklanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Akt: Roca de Larios ve arkadaşları, 2001). Süreç stratejilerinin kullanımına ilişkin yürütülmüş bazı araştırma bulguları ise, yabancı dil öğrencilerinin, anadile kıyasla, gözden geçirme aşamasında büyük ölçüde yüzeysel düzeltmelere odaklandıklarını işaret etmiştir (Beare, 2002; Silva 1993). Bu araştırmanın bulguları da bu paralelde, öğrencilerin tümünün gözdem geçirme aşamasında yüzeysel düzeltmeler yapma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Yazma alanında başarılı ve başarısız öğrencilerin karşılaştırıldığı araştırma bulguları başarılı öğrencilerin, gözden geçirme etkinliklerini daha bütüncül bir bakış açısıyla yürüttükleri ve bu bağlamda içeriğe odaklandıklarını ortaya koymuştur (Grabe ve Kaplan, 1996: 240). Bu araştırma kapsamında, sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen verinin, bu bulguyu desteklemediği görülmektedir. YPG öğrencilerinin hiç

birinin, gözden geçirme aşamasında yazdıklarını, içeriğe odaklanarak değerlendirmedikleri, süreçte olası gramer ve sözcük hatalarına odaklandıkları görülmüştür. Ancak, YPG öğrencilerinin tümünün, planlama, veya yazma aşamasında içerik oluşturmaya yönelik hedefleri doğrultusunda süreci izledikleri ve gerekli düzenlemeleri yaptıkları dikkate alındığında, öğrencilerin gözden geçirmeyi, redaksiyon olarak algılama, daha bütüncül değerlendirmeleri ise yazma aşamasında gerçekleştirme eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Bir YPG ve DPG öğrencisinin yazmayı tamamladıktan sonra, kompozisyonlarını temize çekmek yoluyla gözden geçirme etkinliklerini gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Ancak, bu stratejinin YPG ve DPG öğrencileri tarafından farklı etkililik düzeyinde kullanılması, bağımsız bir stratejinin kullanımının başarı üzerinde doğrudan etkili olamayacağı, aynı hedefe yönelik, farklı stratejilerin birbirini bütünler şekilde bir arada kullanımı yoluyla etkili öğrenmelerin gerçekleşebileceğine işaret etmektedir.

4.2. Nicel Bulgular

Bu bölümde nicel verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgu ve yorumlar ilgili alt problemler ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

4. Bilgilendirici yazma alanında, öğrencilerin, bilişsel süreçlerini düzenlemede kullandıkları stratejiler nedir?

Araştırma çerçevesinde geliştirilmiş olan Yazma Stratejileri Ölçeği, öğrencilerin bilgilendirici yazma görevini yerine getirirken kullandıkları üst biliş ve bilişsel stratejileri kapsamaktadır. Bilginin transformasyonunu gerektiren yazma görevlerinin doğası gereği ölçeği oluşturan maddeler “yazma öncesi”, “yazma” ve “yazmayı tamamladıktan sonra” olmak üzere üç aşamada yapılandırılmıştır. YSÖnin uygulamasından elde edilen puanların güvenilirliğine dair alfa katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Tek boyutlu olduğu saptanan ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen betimsel bulgular çizelge 4.1de sunulmuştur.

Çizelge 4.2

YSÖ Maddelerine Dair Betimsel Bulgular

| Madde | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ortalama | Standart sapma |
|-------|---|------|-------|-------|-------|-------|----------|----------------|
| y1 | F | 5 | 11 | 37 | 59 | 19 | 3,58 | 0,97 |
| | % | 3,82 | 8,40 | 28,24 | 45,04 | 14,50 | | |
| y2 | F | | 9 | 31 | 60 | 31 | 3,86 | 0,86 |
| | % | | 6,87 | 23,66 | 45,80 | 23,66 | | |
| y3 | F | 4 | 30 | 34 | 41 | 22 | 3,36 | 1,10 |
| | % | 3,05 | 22,90 | 25,95 | 31,30 | 16,79 | | |
| y4 | F | 2 | 1 | 18 | 58 | 52 | 4,20 | 0,82 |
| | % | 1,53 | 0,76 | 13,74 | 44,27 | 39,69 | | |
| y5 | F | 1 | 19 | 35 | 44 | 32 | 3,66 | 1,03 |
| | % | 0,76 | 14,50 | 26,72 | 33,59 | 24,43 | | |
| y6 | F | 6 | 22 | 53 | 35 | 15 | 3,24 | 1,01 |
| | % | 4,58 | 16,79 | 40,46 | 26,72 | 11,45 | | |
| y7 | F | 7 | 21 | 35 | 53 | 15 | 3,37 | 1,05 |
| | % | 5,34 | 16,03 | 26,72 | 40,46 | 11,45 | | |
| Y8 | F | 3 | 7 | 23 | 48 | 50 | 4,03 | 0,99 |
| | % | 2,29 | 5,34 | 17,56 | 36,64 | 38,17 | | |
| Y9 | F | 1 | 6 | 25 | 53 | 46 | 4,05 | 0,89 |
| | % | 0,76 | 4,58 | 19,08 | 40,46 | 35,11 | | |
| Y10 | F | 2 | 4 | 24 | 58 | 43 | 4,04 | 0,88 |
| | % | 1,53 | 3,05 | 18,32 | 44,27 | 32,82 | | |
| Y11 | F | 1 | 9 | 32 | 60 | 29 | 3,82 | 0,88 |
| | % | 0,76 | 6,87 | 24,43 | 45,80 | 22,14 | | |

| | | | | | | | | |
|-----|---|------|-------|-------|-------|-------|------|------|
| Y12 | F | | 4 | 23 | 62 | 42 | 4,08 | 0,78 |
| | % | | 3,05 | 17,56 | 47,33 | 32,06 | | |
| Y13 | F | 1 | 11 | 44 | 59 | 16 | 3,60 | 0,84 |
| | % | 0,76 | 8,40 | 33,59 | 45,04 | 12,21 | | |
| Y14 | F | 2 | 18 | 44 | 46 | 21 | 3,50 | 0,97 |
| | % | 1,53 | 13,74 | 33,59 | 35,11 | 16,03 | | |
| Y15 | F | 8 | 12 | 40 | 49 | 22 | 3,50 | 1,07 |
| | % | 6,11 | 9,16 | 30,53 | 37,40 | 16,79 | | |
| Y16 | F | 4 | 18 | 37 | 45 | 27 | 3,56 | 1,06 |
| | % | 3,05 | 13,74 | 28,24 | 34,35 | 20,61 | | |
| Y17 | F | 1 | 20 | 39 | 53 | 18 | 3,51 | 0,94 |
| | % | 0,76 | 15,27 | 29,77 | 40,46 | 13,74 | | |
| Y18 | F | 2 | 20 | 54 | 36 | 19 | 3,38 | 0,96 |
| | % | 1,53 | 15,27 | 41,22 | 27,48 | 14,50 | | |
| Y19 | F | 3 | 16 | 60 | 32 | 20 | 3,38 | 0,96 |
| | % | 2,29 | 12,21 | 45,80 | 24,43 | 15,27 | | |
| Y20 | F | 3 | 14 | 34 | 61 | 19 | 3,60 | 0,94 |
| | % | 2,29 | 10,69 | 25,95 | 46,56 | 14,50 | | |
| Y21 | F | 4 | 22 | 46 | 47 | 12 | 3,31 | 0,96 |
| | % | 3,05 | 16,79 | 35,11 | 35,88 | 9,16 | | |
| Y22 | F | 3 | 11 | 36 | 51 | 30 | 3,72 | 0,99 |
| | % | 2,29 | 8,40 | 27,48 | 38,93 | 22,90 | | |
| Y23 | F | 1 | 6 | 33 | 45 | 46 | 3,98 | 0,93 |
| | % | 0,76 | 4,58 | 25,19 | 34,35 | 35,11 | | |
| Y24 | F | 4 | 27 | 44 | 43 | 13 | 3,26 | 1,00 |
| | % | 3,05 | 20,61 | 33,59 | 32,82 | 9,92 | | |
| Y25 | F | 3 | 15 | 38 | 53 | 22 | 3,58 | 0,98 |
| | % | 2,29 | 11,45 | 29,01 | 40,46 | 16,79 | | |
| Y26 | F | | 15 | 32 | 43 | 41 | 3,84 | 1,00 |
| | % | | 11,45 | 24,43 | 32,82 | 31,30 | | |
| Y27 | F | | 6 | 20 | 55 | 50 | 4,14 | 0,84 |
| | % | | 4,58 | 15,27 | 41,98 | 38,17 | | |
| Y28 | F | | 8 | 21 | 58 | 44 | 4,05 | 0,86 |
| | % | | 6,11 | 16,03 | 44,27 | 33,59 | | |
| Y29 | F | | 5 | 30 | 59 | 37 | 3,98 | 0,82 |
| | % | | 3,82 | 22,90 | 45,04 | 28,24 | | |
| Y30 | F | 4 | 14 | 42 | 59 | 12 | 3,47 | 0,91 |
| | % | 3,05 | 10,69 | 32,06 | 45,04 | 9,16 | | |

YSÖnin yanıtlanması sonucunda alınabilecek en düşük ve en yüksek toplam puanlar 30 ile 150 olarak hesaplanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen toplam puanların ise 61 ile 148 arasında değiştiği gözlenmiş, ortalama 110,64, standart sapması ise 14,73 olarak hesaplanmıştır. Çizelgeden anlaşılacağı üzere, madde ortalamaları 3,24 ile 4,20 arasında değişmektedir. Yüksek ortalama değerlerine işaret eden bulgular bilgilendirici yazma görevlerine özgü üst biliş ve bilişsel stratejilerin genel olarak öğrenciler tarafından benimsendiği şeklinde yorumlanmıştır. Çizelge incelendiğinde 6. (3,24), 24. (3,26) ve 21. (3,31) maddelere karşılık gelen stratejilerin diğerlerine oranla

daha az kullanıldığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler, “*Düşüncelerimi organize edebilmek için kullandığım teknikler etkilidir (anahatlar oluşturma, kavram haritası, vs)*”, “*kompozisyonumu detaylı olarak inceleyebilmek için yeteri kadar zaman bırakırım*” ve “*kullandığım stratejilerin ne kadar etkili olduğunu sorgularım*” maddelerine karşılık gelen stratejilerin kendilerini daha az yansıttığını belirtmişlerdir.

Öğrenciler arasında en popüler stratejilerin ise sırasıyla 12. (4,08), 27. (4,14) ve 4 . (4,20) maddeler aracılığıyla ifadelendirilmiş olan stratejiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, “*düşüncelerimi ifade etmede zorlandığımda bu sorunu çözebilmek için bazı stratejiler kullanırım (tanımlama yapma, örneklendirme, başka konuya yönelme, vs)*”, “*sözcükleri ve terimleri doğru kullanıp kullanmadığımı kontrol ederim*” ve “*konu hakkındaki düşüncelerimi düzenleyebilmek için yazılı veya zihinsel bir planlama yaparım*” ifadelerinin kendilerini en çok yansıtanlar olduğunu belirtmişlerdir.

5. Bilgilendirici yazma alanında, öğrencilerin, motivasyon süreçlerini düzenlemede kullandıkları stratejiler nedir?

Araştırma kapsamında geliştirilmiş diğer ölçek olan Motivasyon Stratejileri Ölçeği, isteksiz oldukları zaman, yazma alanında çabalarını sürdürebilmek için öğrenciler tarafından kullanılan stratejileri içermektedir. Ölçeğinin uygulanmasından elde edilen puanların güvenilirliğine dair alfa katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. 5 alt boyuttan oluşan ölçeğin her alt boyutu için elde edilen betimsel bulgular ve güvenilirlik bulguları çizelge 4.2de görselleştirilmiştir.

Çizelge 4.3.

MSÖ için Betimsel Bulgular ve Güvenirlik Bulguları

| Alt Ölçek | Madde Sayısı | Alt Ölçek Puanlarının Ortalaması | Soru Sayısına Göre Ortalama | Alt Ölçek Puanlarının Standart Sapması | Alfa katsayısı |
|----------------|--------------|----------------------------------|-----------------------------|--|----------------|
| İç Motivasyon | 5 | 16,08 | 3,22 | 4,21 | 0,84 |
| Dış Motivasyon | 6 | 18,15 | 3,02 | 5,80 | 0,86 |
| Kontrol | 6 | 20,33 | 3,39 | 4,68 | 0,77 |
| Ödül | 4 | 13,82 | 3,46 | 4,38 | 0,88 |
| Sosyal | 4 | 12,33 | 3,08 | 3,75 | 0,79 |
| Toplam | 25 | 80,70 | 3,23 | 16,41 | 0,91 |

Yürütülen betimsel istatistikler farklı türdeki motivasyon stratejilerinin farklı düzeylerde kullandığını ortaya koymuştur. Soru sayısına göre hesaplanan ortalamalar tüm alt boyutlar için 3.00 üzerinde bir değere işaret etmektedir. Çizelge 4.2de 3,02 ve 3,46 arasında değişen değerler, Ödüllendirme Stratejilerinin, öğrenciler arasında en popüler

stratejiler olduğuna ($M = 3.46$, $SD = 4.38$), buna karşın Dış Motivasyon Stratejilerinin en az kullanılan stratejiler olduğuna ($M = 3.02$, $SD = 5.80$) işaret etmektedir. Ortalamalar birbirine yakın olmakla birlikte Ödüllendirmenin ardından en çok kullanılan strateji grupları sırasıyla, Kontrol ($M = 3.39$, $SD = 4.68$), İç Motivasyon ($M = 3.22$, $SD = 4.21$) ve Sosyal Stratejiler ($M = 3.08$, $SD = 3.75$) olarak hesaplanmıştır. Bir grup olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin motivasyon stratejilerini kullanma eğiliminde oldukları anlaşılmalı birlikte, isteksiz oldukları durumlarda çalışmayı sürdürebilmek için daha ödüllendirme yoluyla kendilerini motive ettikleri, buna karşın dış motivasyon unsurlarıyla kendilerini motive etmeyi daha az tercih ettikleri saptanmıştır.

Çizelge 4.4.

MSÖ “İç Motivasyon” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular

| Maddeler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ortalama | Standart sapma |
|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------------|
| m9 | F | 16 | 23 | 38 | 42 | 12 | 3,08 | 1,16 |
| | % | 12,21 | 17,56 | 29,01 | 32,06 | 9,16 | | |
| m12 | F | 9 | 25 | 41 | 44 | 12 | 3,19 | 1,07 |
| | % | 6,87 | 19,08 | 31,30 | 33,59 | 9,16 | | |
| m19 | F | 6 | 21 | 45 | 44 | 15 | 3,31 | 1,02 |
| | % | 4,58 | 16,03 | 34,35 | 33,59 | 11,45 | | |
| m23 | F | 7 | 17 | 42 | 47 | 18 | 3,40 | 1,05 |
| | % | 5,34 | 12,98 | 32,06 | 35,88 | 13,74 | | |
| m24 | F | 12 | 25 | 45 | 37 | 12 | 3,09 | 1,10 |
| | % | 9,16 | 19,08 | 34,35 | 28,24 | 9,16 | | |

Ölçeğin “İç Motivasyon” alt boyutuna ilişkin betimsel veriler öğrencilerin derse yönelik çabalarını sürdürmede, iç motivasyonu tetiklemeye yönelik bireysel telkinlerden yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlar, alanda gelişime arzusunu kendilerine hatırlatmanın veya beceriden yararlanabilecekleri durumları düşünmenin, çalışma konusunda teşvik edici olduğuna işaret etmektedir. Bu gruptaki stratejilerin kullanım düzeyi 3.40 ile 3.08 arasında değişmektedir. 23 nolu maddeye karşılık gelen, **“Yazma becerilerimi geliştirmenin diğer derslerime de faydası olacağını düşünerek, kendimi çalışma konusunda motive ederim”** ifadesi en çok kullanılan strateji olurken ($M = 3.40$, $SD = 1.05$), 9 nolu maddenin **“Bu derste öğrendiklerimden yararlanabileceğim durumları düşünmek isteksiz olduğumda çalışmayı sürdürmemi sağlar”** en az kullanılan strateji olduğu saptanmıştır ($M = 3.08$, $SD = 1,16$).

Çizelge 4.5.

MSÖ “Dış Motivasyon” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular

| Maddeler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ortalama | Standart sapma |
|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------------|
| m3 | F | 29 | 27 | 25 | 42 | 8 | 2,79 | 1,28 |
| | % | 22,14 | 20,61 | 19,08 | 32,06 | 6,11 | | |
| m5 | F | 11 | 24 | 25 | 36 | 35 | 3,46 | 1,29 |
| | % | 8,40 | 18,32 | 19,08 | 27,48 | 26,72 | | |
| m8 | F | 31 | 29 | 22 | 25 | 24 | 2,86 | 1,45 |
| | % | 23,66 | 22,14 | 16,79 | 19,08 | 18,32 | | |
| m13 | F | 32 | 24 | 37 | 29 | 9 | 2,69 | 1,25 |
| | % | 24,43 | 18,32 | 28,24 | 22,14 | 6,87 | | |
| m16 | F | 15 | 28 | 34 | 36 | 18 | 3,11 | 1,22 |
| | % | 11,45 | 21,37 | 25,95 | 27,48 | 13,74 | | |
| m21 | F | 9 | 24 | 44 | 35 | 19 | 3,24 | 1,12 |
| | % | 6,87 | 18,32 | 33,59 | 26,72 | 14,50 | | |

Betimsel istatistikler öğrencilerin, iç motivasyonun yanı sıra dış motivasyona yönelik telkinler yoluyla da çalışma konusunda motive olduklarını göstermiştir. Sevdiklerini hayal kırıklığına uğratmak, dersten düşük not almak, mezun olamamak gibi kaygıların ve rekabet duygusunun çalışmaların sürdürülmesinde itici güç olduğu anlaşılmaktadır. Verilen yanıtların ortalama değerleri 2.69 ve 3.46 arasında değişkenlik göstermektedir. En çok kullanılan dış motivasyon stratejisi 21. maddedeki **“Çalışmayı ağırdan aldığım zamanlarda iyi notlar almanın benim için ne kadar önemli olduğunu düşünmek çalışmamı sağlar”** (M = 3.46, SD = 1.29), buna karşın en az kullanılan stratejinin ise **“Sürekli çalışma programımın gerisinde oluşumu düşünerek, bu derse daha çok çalışma konusunda kendimi zorlarım”** (M = 2.69, SD = 1.25) olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.6

MSÖ “Kontrol” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular

| Maddeler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ortalama | Standart sapma |
|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------------|
| m2 | F | 7 | 17 | 39 | 47 | 21 | 3,44 | 1,08 |
| | % | 5,34 | 12,98 | 29,77 | 35,88 | 16,03 | | |
| m6 | F | 15 | 9 | 31 | 58 | 18 | 3,42 | 1,16 |
| | % | 11,45 | 6,87 | 23,66 | 44,27 | 13,74 | | |
| m10 | F | 9 | 10 | 23 | 52 | 37 | 3,75 | 1,15 |
| | % | 6,87 | 7,63 | 17,56 | 39,69 | 28,24 | | |
| m14 | F | 8 | 14 | 33 | 45 | 31 | 3,59 | 1,14 |
| | % | 6,11 | 10,69 | 25,19 | 34,35 | 23,66 | | |
| m18 | F | 15 | 34 | 32 | 36 | 14 | 3,00 | 1,20 |
| | % | 11,45 | 25,95 | 24,43 | 27,48 | 10,69 | | |
| m20 | F | 12 | 24 | 44 | 37 | 14 | 3,13 | 1,12 |
| | % | 9,16 | 18,32 | 33,59 | 28,24 | 10,69 | | |

Sıklıkla kullanıldığı saptanan “Kontrol” alt boyutundaki maddeler, bilgilendirici yazma alanındaki çabaların sürdürülebilmesi adına öğrencilerin duyuşsal durum ve ortam üzerinde kontrol sağlama girişimlerine karşılık gelmektedir. Bu grupta öz yeterlik algılarının güçlendirilmesine, stres veya karamsarlık gibi performansı olumsuz etkileyebilecek duyguların kontrol edilebilmesine yönelik bireysel telkinlerin yanı sıra verimli bir çalışma ortamının yaratılmasına yönelik çabaları kapsayan ifadeler bulunmaktadır. Bu grupta yer alan maddelere verilen yanıtlar 3.00 ve 3.75 ortalama değerleri arasında değişkenlik göstermektedir. Kontrol stratejileri grubunda en sık işaretlenen 10. madde, **“Etkili bir çalışma ortamı yaratabilmek için gerekli olan düzenlemeleri yaparım (sessiz bir yer bulmak, ışık düzenlemesi, klasik müzik dinlemek vs)”** ifadesine karşılık gelmektedir (M = 3.75, SD = 1.15). Bu grupta en az işaretlenen 18 nolu madde ise **“Stres, karamsarlık gibi performansımı olumsuz etkileyebilecek duygular ile başa çıkabilmek için kullandığım bazı teknikler vardır”** olarak saptanmıştır (M = 3.00, SD = 1.20).

Çizelge 4.7

MSÖ “Ödüllendirme” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular

| Maddeler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ortalama | Standart sapma |
|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------------|
| m4 | F | 10 | 21 | 29 | 43 | 28 | 3,44 | 1,21 |
| | % | 7,63 | 16,03 | 22,14 | 32,82 | 21,37 | | |
| m7 | F | 13 | 21 | 29 | 33 | 35 | 3,43 | 1,31 |
| | % | 9,92 | 16,03 | 22,14 | 25,19 | 26,72 | | |
| m15 | F | 10 | 16 | 30 | 38 | 37 | 3,58 | 1,23 |
| | % | 7,63 | 12,21 | 22,90 | 29,01 | 28,24 | | |
| m22 | F | 17 | 19 | 27 | 34 | 34 | 3,37 | 1,35 |
| | % | 12,98 | 14,50 | 20,61 | 25,95 | 25,95 | | |

“Ödüllendirme”, öğrenciler tarafından en sık kullanıldığı saptanan motivasyon stratejisidir. Öğrenciler, belli bir süre çalışmak veya bir öğrenme görevini tamamlamak şartıyla istedikleri bir etkinliği gerçekleştirme konusunda kendilerine söz vererek çalışma konusunda motive olduklarını belirtmişlerdir. Betimsel istatistikler bu grupta en çok kullanılan stratejinin **“Kendimi motive edebilmek için belli bir süre çalıştıktan sonra beni sevindirecek bir şeyler yapacağıma dair kendime söz veririm”** ifadesine karşılık gelen 15 nolu madde olduğuna işaret etmiş (M = 3.58, SD = 1.23), buna karşılık en az kullanılan stratejinin ise, 22. maddeye karşılık gelen **“Kendime bazı hedefler belirler (bir paragraf yazmak, bir saat kesintisiz çalışmak, vs), bu hedeflere ulaştıkça kendimi istediğim bir şey ile ödüllendiririm”** olduğu saptanmıştır (M = 3.37, SD = 1.35).

Çizelge 4.8
MSÖ “Sosyal Stratejiler” Alt Boyutu için Betimsel Bulgular

| Maddeler | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Ortalama | Standart sapma |
|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|----------|----------------|
| m1 | F | 29 | 32 | 37 | 24 | 9 | 2,63 | 1,21 |
| | % | 22,14 | 24,43 | 28,24 | 18,32 | 6,87 | | |
| M11 | F | 8 | 5 | 44 | 41 | 33 | 3,66 | 1,09 |
| | % | 6,11 | 3,82 | 33,59 | 31,30 | 25,19 | | |
| M17 | F | 40 | 24 | 32 | 29 | 6 | 2,52 | 1,26 |
| | % | 30,53 | 18,32 | 24,43 | 22,14 | 4,58 | | |
| M25 | F | 11 | 16 | 30 | 42 | 32 | 3,52 | 1,22 |
| | % | 8,40 | 12,21 | 22,90 | 32,06 | 24,43 | | |

Motivasyon stratejilerinin diğer bir alt boyutu olan “Sosyal Stratejilere” karşılık gelen maddelerin kullanım düzeyine ilişkin ortalama değerler 2.52 ve 3.66 arasında değişmektedir. En çok kullanıldığı saptanan strateji ölçekte 11. maddeye karşılık gelen *“Bu derse yönelik çalışırken ihtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan fikir alırım”* ifadesidir. En az kullanılan stratejinin ise 17. maddedeki *“Başarılı olan sınıf arkadaşlarım ile görüşür, bu derse nasıl çalıştıklarını öğrenmeye çalışırım”* olduğu saptanmıştır.

6. Bilgilendirici yazma alanında, öz düzenleme yapısının alt boyutları olan motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde işe koşulan stratejilerin kullanımı arasında nasıl bir ilişki vardır?

Çizelge 4.9
MSÖ Alt Boyutları ve YSÖ Arasındaki İlişkilere Dair Korelasyonlar Tablosu

| | Yazma Stratejileri | İç motivasyon | Dış motivasyon | Kontrol | Ödül | Sosyal | Motivasyon toplam |
|--------------------|--------------------|---------------|----------------|---------|-------|--------|-------------------|
| Yazma Stratejileri | 1 | 0,41* | 0,15 | 0,50* | 0,27* | 0,36* | 0,39* |
| İç motivasyon | | 1 | 0,29* | 0,67* | 0,43* | 0,41* | 0,72* |
| Dış motivasyon | | | 1 | 0,30* | 0,33* | 0,35* | 0,75* |
| Kontrol | | | | 1 | 0,45* | 0,47* | 0,64* |
| Ödüllendirme | | | | | 1 | 0,28* | 0,71* |
| Sosyal | | | | | | 1 | 0,67* |
| Motivasyon toplam | | | | | | | 1 |

Motivasyon Stratejileri Ölçeği'nin alt boyutlarının birbirleriyle ilişkileri, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Bulgular, motivasyon stratejilerini meydana getiren alt boyutlar arası pozitif ve anlamlı ilişkilere işaret etmektedir. Motivasyon alt ölçeklerinin birbirleriyle korelasyonları 0,28 ile 0,67 arasında değişmektedir. Alt boyutlar arası en güçlü ilişki "İç Motivasyon" ve "Kontrol" stratejileri arasındadır (0,67). Ölçeğin denenmesi sürecinde yürütülen analizler benzer şekilde bu iki boyut arasındaki pozitif ilişkiye işaret etmiştir (0,48). Anlamlı ve pozitif bir ilişkiye işaret etmekle birlikte, alt boyutlar arası en düşük ilişki "Ödüllendirme" ve "Sosyal Stratejiler" arasındadır (0,28). Diğer bir anlatımla, hedefledikleri kadar çalışmak koşulunda kendilerini ödüllendireceklerini söyleyerek motive olan öğrenciler, aynı zamanda çabalarını sürdürebilmek için güvendikleri kişilerden yardım aldıklarını belirtmişler ancak bu iki strateji grubu arasındaki ilişki diğer strateji grupları arası ilişkilere kıyasla çok yüksek bulunmamıştır.

Bilgilendirici yazma görevinin tamamlanması sürecinde kullanılacak üst biliş ve bilişsel stratejileri kapsayan Yazma Stratejileri Ölçeği ile Motivasyon Stratejileri Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiler çizelge 4.8de sunulmuştur. Yazma stratejileri ile motivasyon stratejilerinin alt boyutları arasındaki anlamlı korelasyonlar 0,27 ile 0,50 arasında değişmektedir. Yazma stratejileri ile en yüksek ilişkiye sahip alt boyut Kontrol olarak saptanmıştır (0,50). Kontrol stratejilerini sırasıyla İç Motivasyon (0,41), Sosyal (0,36) ve Ödüllendirme stratejileri izlemiştir (0,27). Yazma stratejileri ile Dış Motivasyon arasındaki ilişki ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (0,15). Diğer bir anlatımla, bilgilendirici yazma görevleri sırasında, alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanan öğrencilerin, aynı zamanda duyuşsal ve çevresel kontrol mekanizmalarını devreye sokarak, beceriyi edinmenin kişisel gelişim için ne kadar önemli olduğunu kendilerine hatırlatarak, güvendikleri kişiler ile işbirliği yaparak ve kendilerini ödüllendirerek motive olma konusunda çaba harcadıkları saptanmıştır. Öte yandan, alana özgü üst biliş ve bilişsel stratejileri kullanan öğrenciler, çalışmamaları durumunda başlarına gelebilecek olumsuz şeyleri düşünerek kendilerini motive ettiklerini belirtmişler, ancak bu iki davranış örüntüsü arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Yazma stratejileri ile genel olarak motivasyon stratejileri arasındaki ilişki 0,39 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuç olarak, bilgilendirici yazma görevlerini yerine getirmede alana özgü bilişsel ve üst biliş stratejileri kullandıklarını ifade eden öğrencilerin aynı zamanda isteksiz oldukları zaman çabalarını sürdürebilmede motivasyon stratejilerinden yararlandıkları saptanmıştır.

7. Bilgilendirici yazma alanında, motivasyon ve bilişsel süreçlerin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin ve dil yeterliğinin yazma başarısını yordama düzeyi nedir?

7. araştırma probleminin incelenmesine yönelik olarak, iç motivasyon, dış motivasyon, kontrol, ödüllendirme, sosyal stratejilerin, yazma stratejilerinin ve dil yeterlik düzeyinin bilgilendirici yazma alanında başarıyı yordama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizinde iç motivasyon, dış motivasyon, kontrol, ödüllendirme, sosyal stratejiler, yazma stratejileri ve dil yeterlik düzeyi bağımsız değişken, başarı ise bağımlı değişken olarak alınmıştır. Çoklu regresyon analizi SPSS 15 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon için çalışma grubu 124 kişi olarak belirlenmiştir. Katılımcı sayısının bağımsız değişken sayısının 104 fazlasını geçmesi, sayının yeterli büyüklükte olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tabacknick ve Fidell, 2001: 117).

Veri setinin çoklu regresyon sayıltılarını sağlayıp sağlamadığının incelenmesi için hata terimleri göz önüne alınmıştır. Çoklu regresyon sayıltıları gereği hata terimlerinin normal dağılıma yakın bir dağılım göstermesi beklenir. Standartlaştırılmış hata terimleri incelendiğinde -2,57 ile 1,82 arasında buldukları ve -3 +3 aralığı dışında değer almadıkları gözlenmiştir. Hata terimlerinin histogram grafiği incelendiğinde de normal dağılıma yakın bir dağılım sergilediği görülmüştür.

Çoklu regresyon sayıltılarına uygunluğun incelenmesi için bir başka yöntem ise hata değerleri ile kestirilen bağımlı değişken saçılım grafiğinin incelenmesidir. Buna göre, saçılım grafiğinin dikdörtgensel ve simetrik bir şekilde olması beklenir (Tabacknick ve Fidell, 2001: 120). Konik şeklinde veya eğrisel asimetric desenler regresyon sayıltılarından sapmaları işaret etmektedir. Şekle göre saçılımın dikdörtgensel ve simetrik bir yapıda olduğu saptanmıştır.

Çizelge 4.10

Regresyon modeline ait ANOVA tablosu

| Varyans kaynağı | Kareler toplamı | Serbestlik derecesi | Ortalama kareler | F | P |
|-----------------|-----------------|---------------------|------------------|------|------|
| Regresyon | 1555,49 | 7 | 222,21 | 3,81 | 0,00 |
| Hata | 6825,10 | 117 | 58,33 | | |
| Toplam | 8380,59 | 124 | | | |

ANOVA tablosuna göre, regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,01$). Regresyon modelinde hesaplanan R^2 değeri 0,19 olarak bulunmuştur. Bu durumda, bağımlı değişken olan başarıdaki varyansın (değişkenliğin) %19'unun regresyonda bulunan bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı söylenebilir. Bir bütün olarak anlamlı bulunan modelin içinde yer alan değişkenlerden hangilerinin anlamlı ve daha güçlü yordayıcılar olduklarının görülebilmesi için regresyon katsayılarının tablosunun incelenmesi gerekir. Aşağıdaki çizelgede regresyon katsayıları verilmiştir.

Çizelge 4.11
Regresyon Katsayıları

| Bağımsız değişken | Regresyon katsayısı (B) | Standart hata | Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) | T | P |
|-------------------|-------------------------|---------------|---|-------|------|
| Sabit | 48,05 | 10,02 | | 4,79 | 0,00 |
| Yeterlik | 0,41 | 0,09 | 0,38 | 4,43 | 0,00 |
| Yaz. Str. | -0,01 | 0,05 | -0,01 | -0,10 | 0,92 |
| İç. Mot. | 0,04 | 0,23 | 0,02 | 0,18 | 0,86 |
| Dış.Mot | -0,19 | 0,13 | -0,13 | -1,43 | 0,16 |
| Kontrol | -0,09 | 0,22 | -0,05 | -0,40 | 0,69 |
| Ödül | 0,47 | 0,19 | 0,25 | 2,50 | 0,01 |
| Sosyal | 0,10 | 0,23 | 0,04 | 0,43 | 0,67 |

Çizelgede yer alan regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine (p) bakıldığında iç motivasyon, dış motivasyon, kontrol, sosyal stratejiler ve yazma stratejilerinin anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmektedir ($p > 0,05$). Bu değişkenlerin dışında kalan, ödüllendirme stratejileri ve dil yeterlik düzeyi değişkenlerinin ise modeldeki anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir ($p < 0,05$). Anlamlı yordayıcılar olan dil yeterlik düzeyi ve ödüllendirme stratejilerinin standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) sırasıyla 0,38 ve 0,25 olarak hesaplanmıştır. β katsayılarına bakıldığında dil yeterlik düzeyinin en güçlü yordayıcı olduğu, ardından gelen ödüllendirme stratejilerinin ise ikinci güçlü yordayıcı olduğu görülmektedir. Dil yeterlik düzeyi ve ödüllendirme stratejilerinin kullanımı arttıkça başarının da arttığı söylenebilir. Ek olarak, dil yeterlik düzeyi puanında ve ödüllendirme stratejileri puanında 1 standart sapmalık artışlar, başarı puanında sırasıyla 0,38 ve 0,25 standart sapmalık artışlara yol açmaktadır.

Yorum

Eğitim alanında motivasyon stratejilerinin saptanabilmesi, sınıflandırılabilmesi ve öz düzenleme yapısını meydana getiren diğer öğeler ile ilişkilerinin ortaya konabilmesi

yönünde yürütülen öncü çalışmalara karşın (Wolters, 2003; 1999; 1998; Gonzales ve arkadaşları, 2005; McCann ve Turner, 2004), yapının dil öğrenimine transfer edilebilmesi yönündeki tek girişimin, Tseng ve arkadaşları tarafından yürütülen ölçek geliştirme çalışması olduğu gözlenmektedir(2006). Psikometrik açıdan güçlü özelliklere sahip olduğu saptanan ölçek, yabancı dil öğreniminde sözcük bilgisinin edinimine odaklanmış, dil öğrenimi alanında öz düzenleme yapısını hedef alan çalışmalar farklı beceri alanlarına taşınmamış, ayrıca öz düzenlemenin alt boyutları arasındaki ilişkilerinin irdelenmesine yönelik herhangi bir çalışma yürütülmemiştir.

Bu araştırma kapsamında 5li likert ölçeği kullanılarak geliştirilen motivasyon stratejileri ölçeği yoluyla öğrenciler genel eğilimlere karşılık gelen ifadelerin kendilerini ne ölçüde yansıttığını belirtmişlerdir. Ölçeğin denenmesi ve uygulanması sırasında yürütülen analizler birbiriyle ilişkili ancak kavramsal düzeyde ayrışan 5 farklı strateji grubunun varlığına işaret etmiştir. Bu gruplar ilgili alanyazın ve bilişsel motivasyon kuramları da dikkate alınarak, İç Motivasyon, Dış Motivasyon, Kontrol, Ödüllendirme ve Sosyal Stratejiler olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasında ki pozitif ve 0,28 ve 0,67 arası değışen anlamlı ilişkiler, öğrencilerin isteksiz oldukları zamanlarda çabalarını sürdürebilmede 5 farklı strateji grubundan yararlandıklarını ortaya koymuştur. Alt boyutların birbiriyle ve ölçeğin bütünüyle ilişkileri bu strateji gruplarının bir arada daha genel bir yapı olan motivasyon stratejilerini meydana getirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Motivasyon stratejilerinin çok boyutlu bir yapı olduğunu destekleyen bulgular ve analizler sonucu ayrışan strateji gruplarının, geliştirilmiş olan benzer ölçeklerdeki sınıflamalar ile benzerlik taşıdığı gözlenmiştir (Gonzales ve arkadaşları, 2005; Wolters, 1998; 1999; McCann ve Garcia, 1999). Araştırma kapsamında geliştirilmiş ölçek ile eğitim psikolojisi alanında geliştirilmiş diğer ölçekler arası ayrıntılı bir karşılaştırma yöntem bölümünde yapılmıştır. Özetle, MSÖnin güvenilirlik ve geçerliğinin saptanmasında yürütülen istatistik analizler ve alanyazın ile yapılan karşılaştırmalar öz düzenlemenin alt boyutu olarak kabul edilen ve motivasyon süreçlerinin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin, dil öğreniminde bilgilendirici yazma alanına transfer edilebilirliğini ortaya koymuştur.

Betimsel analizler, uygulamaya katılan öğrencilerin farklı motivasyon stratejilerini aynı düzeyde kullanmadıklarına işaret etmiştir. En çok kullanılan strateji grubunun "Ödüllendirme" (3,46) olduğu, bu yöndeki bulguların ise benzer araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği dikkat çekmiştir (Wolters, 1999). Araştırma kapsamında elde edilen

nitel veri de ödüllendirme stratejilerinin yaygın kullanımına işaret etmiş, farklı türdeki ödülleri tercih etmekle birlikte, biri hariç katılımcıların tümü isteksiz olduklarında, belli bir süre çalışmak koşuluyla kendilerini ödüllendireceklerini söyleyerek çalışmayı sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya oranla daha cazip alternatiflerin varlığı durumunda bu stratejinin kullanımının dersin gereklerinin yerine getirilmesine yardımcı olduğu yönünde araştırma bulgularının varlığı dikkat çekmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1996; 1990). Ödüllendirme stratejilerinin yaygın olarak kullanılmasının bir diğer nedeninin, kısa vadeli pekiştirme sağlaması bakımından öğrenciler tarafından daha etkili bulunması olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca erken yaşlardan itibaren ödül ve ceza sistemleri ile pekiştirme almaya alıştırılan öğrencilerin zamanla bu davranış örüntüsünü benimseyerek stratejiyi içselleştirdikleri, bu nedenle de sık olarak kullanma eğiliminde olabilecekleri düşünülmüştür.

Betimsel analizler Dış Motivasyon stratejilerine (3,02) kıyasla İç Motivasyon stratejilerinin (3,22) öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiğine işaret etmiştir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin, çalışma konusunda kendilerini teşvik edebilmek için, beceriyi edinmenin kendileri için ne kadar önemli olduğu yönündeki telkinlerden, iyi bir not alabilme veya mezun olabilmenin kendileri için ne kadar önemli olduğu şeklindeki telkinlere oranla daha çok yararlandıkları saptanmıştır. İç ve dış motivasyon stratejilerinin kullanım düzeyine ilişkin ortalama değerleri arasındaki farkın uygulamaya katılan öğrencilerin sahip oldukları motivasyon inançları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Uygulama meslek olarak yabancı dil alanını seçmiş olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiş, seçmiş oldukları disiplin göz önüne alındığında, dış motivasyona dayalı telkinlerdense, profesyonel gelişim arzusunu yansıtan öğrenme odaklı bireysel telkinler yoluyla kendilerini motive etme eğiliminde olmalarının anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin bilgilendirici yazma alanına ilişkin algılarının da farklı motivasyon stratejilerinin kullanımında belirleyici olabileceği düşünülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen nitel veri öğrencilerin yazmaya ilişkin farklı algılara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Örneğin görüşmeler sırasında bazı öğrenciler yazmayı büyük ölçüde bireysel bir etkinlik olarak değerlendirdiklerini ve bu doğrultuda arkadaşları ile bir araya gelerek çalışmayı çok anlamlı bulmadıklarını, hatta deneyimleri doğrultusunda derse yönelik grup çalışmalarını verimli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu yöndeki ifadeler diğer stratejilere oranla isteksizlik durumunda çalışmaların sürdürülmesinde sosyal stratejilerin neden daha az tercih edilmiş olabileceği yönünde bir fikir vermiştir.

Motivasyon Stratejileri Ölçeğini oluşturan boyutlar arası pozitif ve anlamlı ilişkiler, bir grup motivasyon stratejisini kullandıklarını ifade eden öğrencilerin, aynı zamanda diğer grup motivasyon stratejilerini de kullanma eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Bu yöndeki bir bulgu, farklı gruptaki motivasyon stratejilerinin, ileri yazma becerileri dersine yönelik çabaların düzenlenmesinde daha genel bir eğilim olan “motivasyonun düzenlenmesini” yansıttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın amaçlarından biri, isteksizlik karşısında çalışmanın ve kararlılığın sürdürülebilmesini sağlayarak, öğrenmeye veya öğrenme görevine odaklanılabilmesine yardımcı olan motivasyon stratejilerinin kullanımı ile üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki ilişkilerin irdelenebilmesi olarak saptanmıştır. Yapılan analizler motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasında 0,39 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmiştir. Söz konusu bulgu, motivasyon süreçlerini kontrol edebilme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilişsel süreçlerini düzenleyebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Örneğin, araştırma bulguları, iç motivasyon stratejilerinin kullanımı yoluyla isteksiz olduklarında çalışmalarını sürdürme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilgilendirici yazma alanına özgü stratejileri de kullandıklarına işaret etmiştir. Bu yöndeki bulgu yüksek bir iç motivasyonun ile üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan araştırma bulgularını destekler niteliktedir (He, 2005; Wolters, 1998; Ames, 1992; Deci ve Ryan, 1985). Diğer motivasyon stratejilerinden farklı olarak dış motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel stratejilerin kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu yöndeki bulgu, bursunu sürdürebilmek için iyi not almak veya rekabet isteği gibi dış motivasyon unsurlarını kendilerine hatırlatmak yoluyla motive olmayı seçen öğrencilerin yazma görevlerini yerine getirirken bilişsel anlamda daha yüzeysel bir katılım gerçekleştirdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgu, iç motivasyona sahip öğrencilere kıyasla, dış motivasyon unsurlarıyla güdülenen öğrencilerin daha az üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı gerçekleştirdiği yönündeki araştırma bulgularını desteklemektedir (He, 2005; Wolters, 1998; Ames, 1992; Deci ve Ryan, 1985).

Son olarak iç motivasyon stratejileri ile dış motivasyon stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunması, araştırma kapsamında elde edilen nitel veriyle de desteklendiği üzere, öğrencilerin eşgüdümlü olarak performans ve öğrenme odaklı bireysel telkinler yoluyla çalışma konusunda güdülendiklerini ortaya koymuştur. Söz

konusu bulgu, bireyin aynı zamanda iç ve dış motivasyon unsurlarıyla güdülenebileceği yönündeki araştırma bulgularını desteklemektedir (Barron ve arkadaşları, 2001; Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyon stratejileri ile alana özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkiler, strateji kullanımı yoluyla motivasyon süreçlerini düzenleyebilen öğrencilerin bilgilendirici yazma dersinde daha başarılı olabileceklerini düşündürmüştü, ancak yapılan çoklu regresyon analizi bu hipotezi kısmen doğrulamıştır. Bu bağlamda motivasyon stratejilerinden sadece Ödüllendirmenin yazma başarısını yordayan bir değişken olduğu saptanmıştır. Motivasyon stratejilerinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişkilerin incelendiği az sayıdaki araştırma bulgusu benzer şekilde çelişkili sonuçlara işaret etmektedir. Wolters tarafından yürütülen iki ayrı araştırmanın bulguları, iyi notlar almak, sınıf geçmek ve rekabet isteği gibi dış motivasyon unsurlarının önemini kendilerine hatırlatarak çalışmayı sürdüren, diğer bir anlatımla “performans odaklı bireysel telkinlerden” yararlanan öğrencilerin, derste daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (1998; 1999). Gonzales ve arkadaşları tarafından yürütülen bir çalışmada ise birden fazla motivasyon stratejisinin başarıyı yordadığı saptanmakla birlikte en güçlü yordayıcının yine “performans odaklı bireysel telkinler” olduğu görülmüştür (2005). Sonuç olarak farklı bağlamlarda farklı alan ve farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ile yürütülen araştırmalar farklı motivasyon stratejilerinin başarının yordayıcısı olduğuna işaret etmekte, sosyal bilişsel bir bakış açısından motivasyon stratejisinin etkililiğinde bağlamdan kaynaklı değişkenlerin belirleyici olabileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda uygulamaya katılan öğrencilerin meslek olarak yabancı dil alanını seçmiş olmaları nedeniyle kişisel gelişim odaklı hedefler belirleme eğiliminde olabilecekleri, bu nedenle de çalışma konusunda kendilerini motive edebilmede “performans odaklı bireysel telkinleri” tercih etmemelerinin anlaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma kapsamında yürütülen görüşmeler çalışma konusunda isteksiz olan öğrencilerin ödüllendirme stratejisinden yararlandıkları ortaya koymuştur. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 12 katılımcıdan 11i, belirlemiş oldukları çalışma hedeflerine ulaşma koşulunda kendilerini ödüllendireceklerini söyleyerek çalışmayı sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Hedef kuramları kapsamında da spesifik ve kısa vadeli hedefler belirlemenin performans üzerindeki olumlu etkilerine işaret edilmiştir (Lock, Akt Dörnyei, 2001; Bandura, 1988). Ödüllendirme stratejisinin etkililiğinin de büyük ölçüde kısa vadede geri bildirim ve pekiştirme sağlanmasına bağlanabileceği düşünülmektedir.

Örneğin, “Yazma alanında iyi olabilmek için çok çalışmam gerektiğini düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur” şeklindeki öğrenme hedefi odaklı bireysel telkin stratejisinden yararlanan bir öğrencinin söz konusu hedefe ulaşarak pekiştirme alması uzun bir zaman gerektirmektedir. Öte yandan “Kendimi motive edebilmek için, belli bir süre çalıştıktan sonra beni sevindirecek bir şeyler yapacağıma dair kendime söz veririm” şeklindeki ödüllendirme stratejisinden yararlanan öğrenci kısa vadede hedefine ulaşabilir ve karşılığında somut bir ödüle kavuşur. Özellikle başarı göstergelerinin kısa vadede ortaya çıkmasının güç olduğu yazma becerisinin edinimi sürecinde, “bir saat kesintisiz çalışmak”, “bir kompozisyon yazmak” veya “sınavdan iyi not almak” koşulunda ödüllendirme gibi, kısa vadeli pekiştirme olanakları yaratmanın, çabanın sürdürülmesinde ve büyük ölçüde uygulamaya dayalı gelişim gösteren becerisinin edinimi ve başarı üzerinde belirleyici olabileceği düşünülmüştür. Becerinin gelişiminde uygulama fırsatları yaratmanın önemini kavramış olan öğrencilerin, pratik yapma süresini mümkün olduğunca uzatabilmede bu stratejiden yararlanmaları durumunda başarılarında bir artış olması beklenebilir.

Çoklu regresyon analizi, ödüllendirme stratejisinin yanı sıra dil yeterlik düzeyinin de alanında başarıyı yordadığını ortaya koymuştur. Bu yöndeki bir bulgu sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veriyle de desteklenmiş, dilbilgisi ve sözcük bilgisi alanlarında eksikleri olduğu için dili üretmede sorun yaşayan öğrencilerin nitelikli bir ürün ortaya koyamadıkları ve uygulama sırasında yazmış oldukları kompozisyonlardan düşük notlar aldıkları saptanmış, ayrıca görüşmeler sırasında bu öğrencilerinin başarısızlıklarını büyük ölçüde dil yetersizliğine bağladıkları yönündeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Buna karşın yüksek bir dil yeterliğine sahip olan ve dilbilgisi ve sözcük bilgisi açısından zenginliği sağlamak için kaynakların da yardımıyla çaba sarf eden öğrencilerin nitelikli kompozisyonlar ortaya koyabildikleri gözlenmiştir.

Hedef dilin anadil olarak konuşulmadığı ortamlarda yürütülmüş olan son dönem araştırmaların bulguları, dil yeterlik düzeyinin yazma başarısını açıklamada önemli bir değişken olduğu yönündedir (Myles, 2002; Hirose ve Sasaki, 1996; Pennigton ve So, 1993). Araştırma kapsamında da elde edilen nitel ve nicel veri bu çalışmaları destekleyecek şekilde, bilgilendirici yazma alanında başarının en güçlü yordayıcısının dil yeterlik düzeyi olduğuna işaret etmiştir.

Bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel stratejilerin başarının bir yordayıcısı olmadığı yönündeki bulgu dikkat çekici bulunmuştur. Alanyazın süreç

stratejilerinin kullanımının yabancı dilde yazma başarısı üzerinde belirleyici olduğuna işaret etmiş, özellikle başarılı ve başarısız yazarlar arasındaki farklara odaklanan çalışma bulguları alana özgü strateji kullanımının performans ve metnin niteliğini olumlu etkilediğinin altını çizmiştir (Hu ve Chen, 2007; Xiu ve Xiao, 2004; Yang, 2002; Cohen ve Carson; 2001; Sasaki, 2000; Beare, 2000; Roca de Larios ve arkadaşları, 2001;1999; Victori, 1995; Cumming, 1989). Alanyazın ile çelişen araştırma bulgularının büyük ölçüde strateji kullanımının etkililik düzeyi ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Uygulamanın yürütüldüğü ders kapsamında doğrudan strateji öğretiminin hedeflendiği bilinmektedir. Diğer bir anlatımla, öğrenciler derste, süreç stratejileri, metnin niteliğini artırılması veya telafi stratejileri gibi alana özgü strateji kullanımı konusunda yönlendirilmişlerdir. Yazma Stratejileri Ölçeğinin uygulanmasından elde edilen yüksek ortalama değerlerinin büyük ölçüde öğrencilerin alana özgü bilişsel ve üst biliş stratejileri konusunda farkındalıklarına bağlanabileceği, dersin hedefleri doğrultusunda yararına inanmış olan öğrencilerin alana özgü bilişsel ve üst biliş stratejilerini benimseyerek kullanma yönünde çaba sarf etmelerinin beklenebileceği düşünülmektedir. Ancak yaygın olarak benimsenmiş ve kullanılıyor olması söz konusu stratejilerin etkili kullanıldığı anlamına gelmeyebileceği sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri yoluyla teyit edilmiştir. Sözlük kullanımı, veya metnin niteliğini arttırmada bağlaç kullanma gibi bilişsel stratejilerin YPG ve DPG öğrencileri tarafından kullanıldığı saptanmakla birlikte farklı amaçlar ile ve farklı etkililik düzeylerinde kullanıldığı, benzer şekilde üst biliş stratejisi olan performansın izlenmesinin her iki grup tarafından gerçekleştirildiği ancak performanstan memnun kalınmaması durumunda sadece YPG öğrencilerinin duruma müdahale ettiği saptanmıştır. Özetle, alana özgü bilişsel ve üst biliş stratejilerinin başarısının yordayıcı olmamasının, stratejinin kullanımının her zaman etkili sonuçlar doğurmaması ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma çerçevesinde ulaşılmış olan bulgulara dayalı olarak geliştirilmiş yorumlar irdelenmiş, ulaşılmış olan sonuçlar, araştırma soruları ve öz düzenleme yapısının öğeleri dikkate alınarak sunulmuş ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

5. 1. Sonuçlar

Karmaşık ve çok boyutlu bir yapı olan öz düzenlemenin farklı öğelerine ilişkin ayrıntılı bilgi edinebilmek amacıyla araştırma kapsamında farklı veri toplama yöntem ve araçları kullanılmış, bu yolla yapının farklı boyutlarına ilişkin birbirini tamamlayan bir veri setine ulaşılmıştır. Sonuçlar, araştırma soruları dikkate alınarak, nitel ve nicel boyutlar altında gruplandırılarak sunulmuştur. Nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar, 1. ve 3. araştırma soruları doğrultusunda, ileri yazma becerileri dersinde yüksek ve düşük performans gösteren öğrenciler arası karşılaştırmalar yapılarak sunulmuştur. Nicel sonuçlar ise 4.-6. araştırma soruları doğrultusunda ölçekler yoluyla elde edilen veri üzerinden yürütülen istatistik analizlere dayalı olarak yapılandırılmıştır. Sonuçlar her iki bölümde de farklı öz düzenleme modellerinde yapının öğeleri olarak tamamlanmış olan *motivasyon inançları*, *motivasyon süreçlerinin düzenlenmesi*, *ortamın düzenlenmesi* ve *bilişsel süreçlerin düzenlenmesi* başlıkları altında sunulmuştur.

5. 1. a. Nitel Sonuçlar

5. 1. a. 1. Motivasyon İnançları

Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, öğrencilerin değer algıları, başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar, hedef eğilimleri ve öz

yeterlik algıları arasında çok yönlü ve dinamik ilişkiler bulunduğuna işaret etmiş, çabanın miktarı üzerinde belirleyici olan farklı inanç sistemleri arasındaki etkileşimlerin tek yönlü ve basit neden-sonuç ilişkileri ile açıklanamayacağını düşündürmüştür. Diğer bir anlatımla hedef eğilimlerinin, “öğrenci yazma becerisinin edinimini değerli ve anlamlı bulmadığı için kişisel gelişime yönelik hedefler yerine geçer not almak gibi performans hedefleri belirler” şeklindeki bir değerlendirmenin hedef eğilimlerinin ortaya konmasında bütüncül bir bakış açısı sunmada yetersiz kalabileceği sonucuna varılmıştır. Öte yandan, “başarısız olduğuna inanan bir öğrencinin, zamanla derse karşı ilgisini kaybedebileceği, başarısızlığının nedenini yetenek gibi sabit bir değişkene bağlaması ve bu doğrultuda düşük öz yeterlik algıları geliştirmesi sonucunda egosunu korumak amaçlı çaba sarf etmekten kaçınabileceği, alanı değerli ve anlamlı bulmadığına kendini inandırabileceği ve bu nedenle de performans odaklı hedefler belirleyebileceği,” hedef eğilimlerinin açıklanmasında ortaya konabilecek olası alternatif senaryolardan sadece birisidir. Özetle, öğrencilerin bilgilendirici yazma alanına ilişkin motivasyon durumunu meydana getiren farklı inanç sistemlerinin birbirinden bağımsız olarak irdelenmesi durumunda, öğrencilerin davranışlarına yön veren etmenlerin bütünüyle anlaşılamayacağı, çünkü tutum ve davranışlarda belirleyici olanın bu sistemler arası etkileşimler olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların ifadeleri, motivasyonu meydana getiren farklı inanç sistemleri arasındaki ilişkilere yönelik bazı benzer ve farklı örüntülere işaret etmiştir. Katılımcıların tümünün, yazma alanına dair kendilerini yeterli ve başarılı hissettikleri ölçüde dersten keyif aldıklarını belirtmiş olmaları, yüksek bir öz yeterlik algısının iç motivasyon ve çabaların sürdürülmesinin bir ön koşulu olabileceğini düşündürmüştür.

Katılımcılar arasında göze çarpan diğer bir ortak tutum durumsal motivasyona ilişkindir. Görüşmeler sırasında öğrencilerin tümü sınıf ortamı, öğretmen ve yazma konusunun önemli bir motivasyon unsuru olduğu konusunda görüş belirtmiş, hatta bazı öğrenciler öğretmene karşı mahcup olmamak için dersin gereklerini yerine getirdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin tümü, zaman zaman, yazma konusunu anlamlı bulmamaktan veya yazma konusu hakkında yeterince bilgiye sahip olmamaktan kaynaklı motivasyon sorunu yaşadıklarına değinmişlerdir. Sonuç olarak bulgular istekliliğin ve çabaların sürdürülmesinde durumsal motivasyonun belirleyici olduğuna işaret etmiştir.

Ortak örüntülerin yanı sıra görüşme verileri, YPG ve DPG öğrencileri arasında motivasyon inançlarına ilişkin bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öncelikle katılımcıların, yazma alanı ve dersine ilişkin farklı değer algılarına sahip oldukları dikkat çekmiştir. Dersi ve yazma etkinliğini, keyif verici, ilgi çekici, yararlı ve öncelikli bulduklarını söyleyen YPG öğrencilerinin aksine, DPG öğrencileri, dersi sevmediklerini, hatta sıkıcı ve gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. DPG öğrencilerinin bilgilendirici yazma alanına özgü kuralları kısıtlayıcı ve engelleyici bulduklarını belirtmiş olmalarının dikkat çekici diğer bir bulgu olduğu düşünülmüştür. Kompozisyonun ana fikrini barındıran bir cümle yazmak veya içeriğin hiyerarşik olarak örgütlenmesi gibi, bilgilendirici kompozisyonlara özgü retorik normları yararlı bulmadıklarını belirtmiş olmaları, DPG öğrencilerinin program hedeflerini benimsemediklerini, dahası söz konusu organizasyon örüntülerinin, mesajın doğru iletilebilmesinde önemli bir araç olduğu konusunda yeterli bir anlayış geliştirememiş olduklarını veya bu amaca hizmet eden stratejilerin kullanımına dair olumlu yaşantılara sahip olmadıklarını düşündürmüştür.

YPG ve DPG grupları arası gözlenen diğer bir fark, derse yönelik çabalarını şekillendiren nedenlere ve hedef eğilimlerine ilişkindir. YPG öğrencilerinin tümü, etkili bir ifade aracı olarak gördükleri yazma becerisinin kişisel gelişimlerine katkı getirdiğine inandıklarını, alanda kendilerini geliştirmek istediklerini ve bu doğrultuda öğrenme odaklı “ustalık hedefleri” belirlediklerini söylemişlerdir. Bu öğrencilerin ayrıca, “başarıyı sürdürmek veya akranlarından daha iyi notlar alabilmek” gibi, dış motivasyon unsurlarıyla güdülendiklerini yansıtan ifadelerine rastlanmıştır. Buna karşın DPG öğrencilerinin büyük ölçüde “iyi not almaya” veya “burslarını sürdürebilmeye” odaklandıkları ve öncelikli görmedikleri yazma dersine yönelik “performans hedefleri” belirledikleri dikkat çekmiştir. Son olarak, DPG öğrencilerinden farklı olarak YPG öğrencilerinin, süreci izleyebilme ve performanslarını değerlendirebilmelerine yardımcı olan yakınsal, gerçekçi ve spesifik hedefler belirledikleri de dikkati çekmiştir.

Öğrencilerin hedef eğilimlerini yansıtan bulgular iki açıdan önemli bulunmuştur. Öncelikle her bir katılımcının, “ustalık” veya “performans” hedef gruplarından birine daha yatkın oldukları gözlenmekle birlikte, her iki gruptan hedeflere sahip olabildikleri dikkat çekmiş, bu bağlamda YPG katılımcıları, “sevdiklerini hayal kırıklığına uğratmamaktan, etkili iletişim becerileri geliştirmeye”, geniş bir yelpazede derse yönelik pek çok hedef belirlediklerini ifade etmişlerdir. İkinci olarak, alanyazında da vurgulandığı üzere, alanda daha başarılı olan öğrencilerin büyük ölçüde öğrenmeye

odaklı ustalık hedeflerinin yanı sıra yakınsal-spesifik hedefler belirleme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Sonuç olarak bulgular, kişisel gelişime yönelik hedeflerin ve eksik ve güçlü yönleri hakkında daha somut bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olan ve kısa vadeli geri bildirim sağlayan yakınsal-spesifik hedeflerin öğrenme sürecinin yönetimine katkı sağladığını düşündürmüştür.

Değer algıları, çabanın nedenleri ve hedef eğilimlerinin yanı sıra, YPG ve DPG öğrencilerinin ileri yazma becerileri dersine yönelik farklı öz yeterlik algılarına da sahip oldukları dikkat çekmiştir. Kendilerini belirlemiş oldukları hedeflere yakın gördüklerini belirten YPG öğrencilerine karşın, DPG öğrencileri, “gerçekten istemeleri durumunda” başarılı olacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Zorlu rekabet koşullarında iyi üniversitelerde yüksek öğrenim olanağı elde etmiş olan bu öğrencilerin, dil öğrenme konusunda kendilerine güveniyor olmalarının yadırganacak bir durum olmadığı düşünülmektedir. Ancak yazma alanında yeterli olmadıklarını düşünen bazı DPG öğrencileri, “gerçekten istemeleri durumunda” başarılı olacaklarına inandıklarını söyleyerek, değer verme ile başarı arasındaki ilişkiye vurgu yapmış, yetersizliklerinin nedenini, öğrenme alanını değerli bulmamaktan kaynaklanan çaba eksikliğine bağlamışlardır. DPG öğrencilerinden bazıları, alanda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve ortaya çıkan ürünün niteliğinden memnun kalmadıkları için performans sergilemekten kaçındıklarını da belirtmişlerdir. Bu yöndeki bulgular DPG öğrencilerinin, egolarını koruyabilmek amacıyla, başarısızlıklarını alanı değerli bulmamaktan kaynaklanan çaba eksikliğine bağladıklarını düşündürmüştür.

Nitel bulgular, YPG ve DPG öğrencilerinin başarısının nedenlerine ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar arasında da bazı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Öncelikle YPG öğrencileri başarıyı büyük ölçüde çabanın miktarına ve çalışma şekline bağladıklarını ifade etmişlerdir. Dahası, bu gruptaki öğrencilerden bazıları, alanda başarılı olabilmek için doğru çalışma alışkanlıklarına ve çabanın ötesinde, bir adanmışlığa sahip olmak ve başarısızlıklar karşısında yılmadan çalışmaya devam etmek gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın DPG öğrencilerinden bazıları, çaba veya doğru çalışma alışkanlıkları gibi kontrol edilebilir değişkenlerin yanı sıra, yazma alanında başarılı olabilmek için “yetenekli” olunması gereğine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöndeki bulgular yükleme kuramcılarının tarafından yürütülen çalışmaları desteklemekte, başarısızlıkların yetenek gibi kontrol edilemeyen, sabit değişkenlere bağlanma eğiliminde olan öğrencilerin çaba miktarının olumsuz etkilendiğine işaret etmektedir. DPG öğrencileri, yeteneğin yanı sıra başarısızlığı motivasyon eksikliğine de

bağladıklarını ifade etmişlerdir. İstekli olmayı başarının ön koşulu olarak gören öğrenciler, değer verme ile başarı arasındaki ilişkiye atıfta bulunarak “istekliliğin derecesinin” performansları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenciler ayrıca, dil yeterliğini, yazma alanında önemli bir başarı ölçütü olarak gördüklerini, dil konusundaki yetersizliklerinin etkili ifadenin önünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir. Sesli düşünme uygulamaları ve nicel veri öğrencilerin ifadelerini doğrular şekilde, dil yetersizliğinin yazma süreci ve ürünün niteliğini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda alan bilgisine veya süreç stratejileri konusunda bir farkındalığa sahip olmanın yazma süreci veya ortaya konan ürünün niteliği üzerinde tek başına belirleyici olmadığı sonucuna varılmıştır.

Bulgular, başarısızlık hissi karşısında YPG ve DPG öğrencilerinin farklı eğilim ve davranışlar sergilediklerine işaret etmiştir. YPG öğrencileri, başarısızlık hissini kendilerini güdülediğini, daha çok çalışma ve eksiklerini giderme konusunda teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu tavırları, yüksek bir öz yeterlik sahibi olduklarını belirten ifadelerini de destekler nitelikte başarısızlıktan ürkmediklerini göstermektedir. Başarısızlıklarını, eksiklerini gidermede bir fırsat olarak görmeleri, bu öğrencilerin ustalık-öğrenme hedeflerine sahip oldukları yönündeki söylemleri ile de tutarlılık göstermektedir. Başarısızlık hissi karşısında daha da hırslanarak, bu duyguyu bir motivasyon unsuruna dönüştürdüklerini belirten YPG öğrencilerinden farklı olarak DPG öğrencileri, başarısızlık karşısında çabalarında bir artış olmayacağını belirtmişlerdir. Derse karşı sergiledikleri özensiz tavırlar da dikkate alındığında bu tutumun egolarını koruma niyetli çabaların bir uzantısı olabileceği düşünülmüştür. Diğer bir anlatımla DPG öğrencilerinin, öz yeterlik algılarının zarar görmesine engel olabilmek amacıyla, başarısız olduklarını düşündükleri durumda dahi çabalarında bir artış olmayacağını belirtmiş olmalarının mümkün olduğu düşünülmektedir.

Motivasyonu meydana getiren inanç sistemlerine ilişkin varılan sonuçlar, YPG ve DPG öğrencilerinin motivasyon eğilimlerinin belli örüntüler ortaya koyduğu ve YPG öğrencilerinin öz düzenleme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip oldukları yönündedir. Genel olarak YPG öğrencileri, derse değer verdiklerini, kendilerine bu alanda güvendiklerini, başarılı olabilmek için doğru çalışma alışkanlıklarına sahip olmak ve çok çalışmak gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu öğrencilerin yüksek bir iç motivasyona sahip oldukları ve bu doğrultuda kişisel gelişime yönelik yakınsal-spesifik ve ustalık hedefleri belirledikleri dikkat çekmiştir. Buna karşın DPG öğrencileri yetersiz hissettikleri için dersten keyif almadıklarını belirtmiş, ayrıca dersi önemli bulmadıklarını,

büyük ölçüde dış motivasyon unsurlarıyla güdülendiklerini ve performans hedefleri belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bu yöndeki bulgular, yabancı dilde yazma alanında, motivasyon inançlarının, başarı üzerinde etkili olabileceğine işaret etmiş, motivasyonu meydana getiren inanç sistemlerine ilişkin elde edilen bulgular öz düzenleyici öğrenmenin bu boyutunun dil öğrenimine de transfer edilebileceğini düşündürmüştür.

5. 1. a. 2. Motivasyonun Düzenlenmesi

Öz yeterlik algıları veya hedef eğilimleri gibi motivasyonu meydana getiren inanç sistemleri hakkında bilgi edinmenin yanı sıra, araştırma kapsamında, öğrencilerin motivasyon süreçlerini yönetmedeki çabalarının ortaya konması amaçlanmıştır. Elde edilen veri, öğrencilerin yazma dersine yönelik çabalarını sürdürebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarına işaret etmiş, kullanıldığı ifade edilen stratejilerin, alanyazında tanımlanan motivasyon stratejileri ile büyük ölçüde benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Geniş bir perspektiften bakıldığında, motivasyon stratejileri aracılığıyla öğrencilerin çalışmayı sürdürebilmek için kendilerine nedenler yarattıkları, bu stratejiler yoluyla öğrenme görevini tamamlama konusundaki gerekçeleri üzerinde kontrol sahibi olmaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Örneğin, başarılı olamadığı takdirde sevdiğini hayal kırıklığına uğratacağını düşünerek veya belli bir süre daha çalışmak koşulunda sevdiği bir şey yapacağı konusunda kendine söz vererek çabalarını sürdürebilen öğrencinin, çalışmayı sürdürebilmek için ekstra nedenler yarattığı düşünülmüştür.

Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, öğrencilerin isteksiz olduklarında çalışmayı sürdürmede ustalık ve performans hedeflerine odaklı telkinlerden yararlandıklarını ve kendileriyle öz güvenlerini arttırmaya yönelik cesaret verici konuşmalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Öğrenciler ayrıca, hedefledikleri kadar çalışmak şartıyla kendilerini ödüllendireceklerini söyleyerek güdülendiklerini, çalışmayı eğlenceli hale getirme konusunda çaba sarf ettiklerini, bu yolla çalışma süresini uzatabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışmalarına engel olabilecek olumsuz duygu ve düşünceleri bastırabilmek için gayret göstermenin yanı sıra, bazı öğrenciler çalışmamaları durumunda başlarına gelebilecek olumsuzlukları düşünmenin çalışma konusunda kendilerini teşvik ettiğini belirtmiş verimli bir çalışma ortamı yaratabilmek için gerekli gördükleri durumda fiziksel ve sosyal ortamda düzenlemeler yaptıklarını söylemişlerdir.

Görüşmeler sırasında, katılımcıların çoğu zaman hangi durumda hangi motivasyon stratejisinden yararlandıklarını net olarak ortaya koyabildikleri gözlenmekle birlikte, bazen, isteksiz olmalarına rağmen çalışmayı sürdürebilmek için kendilerini spesifik olarak nasıl teşvik ettiklerini tanımlayamadıkları dikkat çekmiştir. Bu durumlarda, kendilerini güdüleyen unsuru açıkça ortaya koymak yerine “işte oturur çalışırım”, “mecbur olduğum için çalışırım”, “istemesem de çalışırım” şeklindeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Motivasyon stratejisinin net olarak tanımlanamadığı bu durumların üç şekilde yorumlanabilmesi mümkün görünmektedir; öğrenciler bazen kullandıkları motivasyon stratejilerinin farkında olmayabilir; bu stratejileri bilinçli olarak kontrol edemiyor olabilir; veya etkililiği kanıtlanan motivasyon stratejileri zamanla otomatik hale gelmiş olabilir. Bu gibi durumlarda, strateji kullanımından bahsedilip bahsedilemeyeceğine ilişkin soru işaretleri bulunmaktadır. Strateji kullanımının öğrencilerin bilinçli seçimlerinin yansıması olduğu yönündeki görüşler, stratejinin net olarak tanımlanamaması durumunda strateji kullanımından bahsedilemeyeceği yönündedir. Ancak, zaman içerisinde etkililiği kanıtlanmış olan stratejilerin sık kullanımının otomatikleşme ile sonuçlanabileceğine yönünde de bazı görüşler bulunduğu bilinmektedir (Macaro, 2006; Zimmerman ve Risemberg, 1997; Graham ve Harris, 1997). Stratejinin net olarak tanımlanamaması, ancak yine de isteksiz olunmasına rağmen çalışmanın gerçekleşmesi, yani hedefe ulaşılması durumunda, hedef odaklı bir süreç olarak tanımlanan öz düzenlemenin gerçekleştiği düşünülebilir. Genel olarak strateji kullanımına ilişkin var olan soru işaretlerinin motivasyon stratejileri için de geçerli olduğu görülmektedir. Bu durum ise motivasyon stratejilerinin kullanımında bilinçlilik düzeyi, otomatikleşme gibi konularda daha çok çalışma yürütülmesi gereğine işaret etmektedir.

Görüşme ve sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri, YPG ve DPG öğrencilerinin çok sayıda farklı motivasyon stratejisinden yararlandıklarını ortaya koymanın yanı sıra, YPG ve DPG öğrencilerinin motivasyon stratejisi kullanımı arasında bazı temel farklar bulunduğu işaret etmiştir. Öncelikle DPG öğrencilerinden farklı olarak, YPG öğrencilerinin, bilişsel ve üst biliş stratejileri ile motivasyon stratejilerini birbirini bütünler şekilde kullandıkları yönündeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Örneğin isteksizliği nedeniyle kompozisyon yazma konusunda kendini ikna edemeyeceğine inanan bir öğrencinin hedeflerini düşürerek, internetten bulduğu model kompozisyonları incelemeye karar vermesi ve bu yolla çabalarını sürdürme yönündeki girişimi bilişsel ve motivasyon stratejilerinin bir arada kullanıldığına işaret etmektedir.

İlk bakışta, bireysel telkinler, ödüllendirme ve sosyal stratejilerin her iki grup arasında yaygın kullanılan stratejiler olduğu düşünülse de, bu stratejilerin kullanım amaç ve nedenlerine ilişkin gruplar arası bazı farklar olduğu saptanmıştır. Örneğin, bireysel telkinlerin öğrencilerin hedef eğilimleri ile ilişkili olduğu, bu bağlamda ustalık hedefleri belirlemiş olan YPG öğrencilerinin “kendimi geliştirebilmek için çalışmayı sürdürmem gerektiğini kendime hatırlatırım” şeklindeki telkinlerden yararlandıkları, buna karşın dış motivasyon unsurlarıyla güdülenen DPG öğrencilerinin “bursumu sürdürmem gerektiğini kendime hatırlatmak çalışmayı sürdürmemi sağlar” şeklindeki performans odaklı telkinler yoluyla çalışmayı sürdürmeye çalıştıkları yönündeki ifadeleri dikkat çekmiştir. Benzer şekilde öz güvenlerini arttırmak için arkadaş, aile veya öğretmenlerin teşvikine gereksinim duyduklarını belirten DPG öğrencilerinden farklı olarak YPG öğrencilerinin, “istersem başarılı olabileceğimi kendime hatırlatırım” şeklinde kendilerini güdüledikleri ve cesaretlendirdikleri, güven arttırmaya yönelik üçüncü şahıslardan destek arayışına girmedikleri gözlenmiştir.

YPG ve DPG öğrencileri, yardım alma stratejisini yararlı bulduklarını, gerektiğinde güvendikleri kişilerden yardım isteme konusunda çekimser davranmayacaklarını, sosyal kaynaklara sahip olduklarını, öğrenme ortamını ve öğretmen tavrını destekleyici ve cesaret verici olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Öz düzenleme bağlamında yardım alma davranışlarının incelendiği araştırma sonuçlarından farklı olarak (Newman, 1994:289; Ryan, Hicks ve Midgley, 1997), araştırmada görüşlerine baş vurulan öğrenciler, hedef eğilimleri, motivasyonun kaynağı, öz yeterlik algıları veya başarı grafiklerinden bağımsız olarak, bilgisine güvendikleri arkadaş ve öğretmenlerinden yardım isteğinde bulunma konusunda benzer şekilde istekli davrandıkları ve bu stratejiyi yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Eğitim alanında yardım alma konusunda yürütülmüş araştırmalardan farklı olarak, YPG ve DPG öğrencilerinin benzer şekilde yardım almaya açık olmaları ve bu stratejiden yararlandıklarını belirtmelerinin bir ölçüde kültürel normlar ile açıklanabileceği düşünülmüştür. Ancak, yardımlaşmaya açık olduklarını ifade eden YPG ve DPG öğrencileri arasında yardımın niteliğine ilişkin farklı eğilim ve algıların varlığı dikkat çekmiştir. YPG öğrencileri, farklı görüş ve bakış açılarını yararlı bulmaları nedeniyle öğretmen veya arkadaşlarından yardım talebinde bulduklarını belirtirken, DPG öğrencilerinden bazılarının bu stratejinin kullanımına ilişkin “yarcı” gerekçeleri dikkat çekmiştir. Bazı öğrencilerin sözlük kullanmak gibi “zaman alan” ve “sıkıcı olan” bir çalışma gerçekleştirmek yerine, bilmedikleri sözcükleri arkadaşlarına sormayı tercih

ettikleri yönündeki ifadelere rastlanmıştır. Kayda değer bir motivasyon sorunu yaşadığı gözlenen bir öğrenci ise, kendi başına kaldığı zamanlarda çalışmalarını sabote edici davranışlar sergilediğini, ancak bir başka arkadaşının çalışmasını engellemeyecek kadar sorumluk sahibi olduğunu bildiği için, arkadaşları ile bir araya gelerek çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Sosyal stratejileri kullandıklarını belirten YPG ve DPG öğrencilerinin gerçekte bu stratejinin kullanımına ilişkin farklı nedenleri olabileceği, bu nedenlerin ise stratejinin etkililiği üzerinde belirleyici olabileceğini düşündüren bulgulara rastlanmış, bu doğrultuda kolayca kaçma niyetiyle sosyal stratejilerin kullanımının öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilebileceğine dair bazı kuşklar doğmuştur. Görüşmeler yoluyla elde edilen veri, sosyal stratejilerinin sınıflandırılması ve tanımlanmasında kullanımının altında yatan nedenlerin göz önünde bulundurulmasının önemini ortaya koymuştur. Özetle, ölçek çalışmaları yoluyla sosyal stratejilerin kullanımına ilişkin veri toplanmasını gerektiren araştırmaların tasarlanmasında veri toplama yöntemlerinde çeşitliliğe gitmek yoluyla strateji kullanımını güdüleyen faktörlerin ortaya konmasının ve strateji kullanımına ilişkin değerlendirmelerin bu veriye dayalı olarak şekillendirilmesinin, strateji kullanımına ilişkin doğru bir anlayış geliştirebilmek açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların görüşmeler sırasındaki ifadeleri, motivasyon stratejilerinin kullanımına ilişkin bazı önemli saptamaların yapılabilmesine izin vermiştir. Örneğin yüksek bir iç motivasyona sahip öğrencilerin motivasyon stratejilerine daha az gereksinim duyabilecekleri yönündeki bulguların dikkat çekici olduğu düşünülmektedir. Yabancı dilde etkili yazabilmeyi profesyonel ve kişisel gelişim için gerekli gördüğünü ve yazmaktan keyif aldığını söyleyen, hatta sıkıntılı olduğu zamanlarda yazarak “kafa dağıttığını” belirten YPG öğrencilerden biri, yazma alanında çabalarını sürdürmede herhangi bir önlem alma gereksinimi duymadığını çünkü yazma etkinliğinden keyif aldığını söylemiştir. Diğer bir anlatımla, yüksek iç motivasyona sahip olan öğrenci, öğrenme sürecinde veya öğrenme görevinin tamamlanması için geçen süreçte çabalarını sekteye uğratabilecek can sıkıntısı veya benzeri engellerle karşılaşmadığı için motivasyon stratejisi kullanma gereksinimi duymadığını belirtmiştir. Katılımcıların ifadeleri, düşük bir motivasyona sahip olan öğrencilerin de motivasyon stratejisi kullanmadıklarını düşündürmüştür. Derse yönelik olumsuz tutumlara sahip olan, dersi yararlı ve önemli bulmayan öğrenciler de derse yönelik çabalarını sürdürme gereği duymadıklarını, çünkü derse yönelik herhangi bir beklentilerinin olmadığını

vurgulamışlardır. Sonuç olarak bulgular, motivasyon stratejilerin kullanılabilmesi için, asgari düzeyde de olsa motivasyona gereksinim duyulacağı, bu nedenle de çalışmayı sürdürmede hiçbir amacı veya isteği olmayan bir öğrencinin, motivasyon stratejilerinden yararlanma ihtimalinin düşük olduğuna işaret etmiştir. İç motivasyon ve dış motivasyon eğilimlerinin strateji seçiminde etkili olduğunu düşündüren bu yöndeki bulgular, öğrenciler tarafından benimsenen farklı motivasyon stratejileri ve motivasyon eğilimleri arasındaki ilişkilere işaret etmesi bakımından önemli görülmüştür.

Araştırma bulguları DPG öğrencilerinden bazılarının, çabaların sürdürülebilmesine katkı sağlayan motivasyon stratejilerin tersi bir etki yaratan bazı davranış örüntüleri benimsediklerine işaret etmiştir. Çalışmalarını sabote etmeye yönelik bu davranışlar kapsamında öğrenciler, derse yönelik çalışmalarını son ana bıraktıklarını, bahaneler yaratarak çalışmayı ertelediklerini, çalışmanın başına oturdukları zamanlarda da “ben zaten bunları biliyorum, yaparım” diyerek çalışmayı tamamlamadan sonlandırma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında “bireysel engelleme” olarak tanımlanan bu davranış örüntülerinin bilinçlilik düzeyine ilişkin bazı soru işaretleri gündeme getirilmiştir (Urdan ve Midgley, 2001; Garcia ve Pintrich, 1994: 135). Katılımcılardan birinin ifadeleri, bu davranış örüntüsünün bilinçli olarak benimsediğini düşündürmüştür. Bu öğrenci, yazmaktan çekindiğini, çünkü alanda kendini yetersiz hissettiğini ve ortaya çıkan ürünü gördüğü zaman kendine olan güveninde bir azalma olduğunu söylemiş, dolayısıyla çalışmalarını sabote etme yönündeki bu davranışlarının amaçlı ve öz güvenini korumaya yönelik olduğu izlenimini yaratmıştır. Sonuç olarak araştırma bulguları, öz yeterlik algılarının akademik bağlamlarda öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Özellikle düşük öz yeterlik algılarına sahip öğrencilerin, öğrenmeyi sekteye uğratabilecek şekilde, egolarını koruma amacıyla çalışmalarını sabote eden davranışlar sergilemedeki bilinçli tavırları, yapıcı öz yeterlik algılarının geliştirilmesi konusunda eğitsel düzenlemeler yapmanın önemini ortaya koymaktadır.

Motivasyonun düzenlenmesi yönündeki çabaları anlamayı amaçlayan görüşme soruları, temel olarak YPG öğrencilerinin DPG öğrencilerine kıyasla çalışmaya başlamada ve sürdürmede daha dirençli olduklarını ortaya koymuştur. Çabaların sürdürülmesi yönündeki kararlılığa ilişkin gruplar arası farkı en iyi şekilde ortaya koyan soru, “daha cazip alternatiflerin bulunması durumunda, katılımcıların çalışmayı sürdürebilmek için neler yaptıklarını” açıklamalarının istendiği sorudur. DPG öğrencilerinin tümü, daha cazip alternatifini tercih edeceklerini belirtmiş, hatta bazı

öğrenciler daha cazip alternatiflerin var olduğu koşullarda odaklanamayacaklarını ve verimli çalışamayacaklarını bildikleri için çalışmalarını erteleyeceklerini belirtmişlerdir. Farklı olarak YPG öğrencileri çalışmanın her zaman öncelikleri olduğunu, eğlenme ve çalışmayı dengeleme yönünde çaba göstereceklerini, ancak çalışmalarını gerektiğini düşündüklerinde bundan geri adım atmayacaklarını ifade etmişlerdir.

Nitel veriden yola çıkarak motivasyon stratejilerinin kullanımına yönelik üç önemli çıkarımda bulunmak olası görünmektedir. Öncelikle bulgular, genel bilişsel strateji kuramlarını yansıtır şekilde, kullanılan motivasyon stratejilerinin sayısı ve sıklığındansa stratejilerin kullanılma şeklinin etkililiği üzerinde belirleyici olduğuna işaret etmiştir. Aynı stratejiyi yararlı bulduklarını ve kullandıklarını belirten öğrencilerin, söz konusu stratejiyi farklı amaçlar, dolayısıyla da farklı etkililik düzeyinde kullandıkları görülmüş, strateji kullanımının etkililiğinin saptanabilmesinde, kullanımı altında yatan nedenlerin ve gerekçelerin irdelenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak bulgular, katılımcıların motivasyon eğilimlerinin strateji kullanımı üzerinde etkili olduğunu düşündürmüştür. Son olarak, motivasyon stratejilerinin üst biliş ve bilişsel stratejiler ile birbirini tamamlar şekilde kullanılabilmesine işaret eden bulgular dikkat çekmiştir. Bireysel yeterlikleri, öğrenme tercihleri ve öğrenme alanının gerekleri doğrultusunda, motivasyon stratejilerinin de dahil olduğu bir strateji repertuarına sahip olmanın ve bu stratejileri değişen gereksinimler ve koşullar doğrultusunda birbirini bütünler şekilde kullanmanın yazma becerisinin edinimine katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

5. 1. a. 3. Ortamın Düzenlenmesi

Öğrenmenin büyük ölçüde sınıf dışında gerçekleştiği yüksek öğrenimde, çabaların sürdürülebilmesi için çalışma ortamı üzerinde kontrol sahibi olunması gereğine işaret edilmiştir. Usta yazarların fiziksel ortamın düzenlenmesine yönelik pek çok strateji kullandıklarına dikkat çekilmiş (Zimmerman ve Risemberg, 1997), buna karşın araştırma bulguları bu görüş ile çelişecek şekilde DPG öğrencilerinin, başarılı akranlarına kıyasla, ortamın düzenlenmesine yönelik daha çeşitli stratejiyi daha sık kullanma eğiliminde olduklarına işaret etmiştir. Gereğine inanmaları durumunda her ortamda çalışabileceklerini belirten, çabaların sürdürülebilmesinde fiziksel ortamın çok belirleyici olmadığını ifade eden YPG öğrencilerinden farklı olarak, DPG öğrencilerinin verimli bir çalışma ortamına ilişkin pek çok ölçüt ve koşul ileri sürdükleri gözlenmiş, ancak bu tercihlerinin belli örüntüleri yansıtmadığı dikkat çekmiştir. Verimli bir çalışma

ortamının betimlenmesi sırasında DPG öğrencilerinin çoğu, sevdiklerinin resimleri gibi, ortamda bulunan ve ilgilerini dağıtma olasılığı olan uyarıcılardan kurtulma yoluna gittiklerini, aksi halde düşüncelere dalıp çalışmayı sürdüremediklerini söylemişlerdir. Bu veri, başarılı akranlarından farklı olarak DPG öğrencilerinin, çalışmaya karşı ilgilerini kolay kaybettiklerini, çalışmayı sürdürebilmek için dışarıdan gelecek bazı fiziksel düzenleme ve önlemlere gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları, yüksek bir iç motivasyonun, öğrenilen konuya atfedilen değer ve öz yeterlik algıları gibi farklı inanç sistemlerinin, ortamın düzenlenmesine yönelik davranışlarda da belirleyici olabileceği, öğrenme isteğine sahip öğrencilerin, dış faktörler tarafından güdülenen öğrencilere oranla ortamın düzenlenmesi yönünde daha az çaba sarf etme gereği duyabileceklerine işaret etmiştir.

Ortamın düzenlenmesinde YPG ve DPG öğrencileri arasındaki en belirgin farklardan biri verimli bir öğrenme ortamına ilişkin yapılmış olan betimlemelerdir. YPG öğrencileri, verimli bir çalışma ortamı tanımlarken kaynaklara atıfta bulunarak, internete erişim, sözlük ve diğer referans kitaplarının ortamda bulunması gereğine işaret etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden bazıları, etkileşime olanak veren sınıf ortamlarının yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını düşündüklerini söylemişlerdir. Sesli düşünme uygulamaları, görüşme verilerini teyit eder nitelikte, YPG öğrencilerinin bilişsel süreçlerini desteklemede model kompozisyonları, farklı sözlükleri ve internet gibi kaynakları etkili ve birbirini tamamlar nitelikte kullanabildiklerine işaret etmiştir. Kullandıkları kaynakları hangi amaçlarla, nasıl kullandıklarını ayrıntılı olarak gerekçelendirebilmiş olmaları bu yöndeki bilinçli seçimlerinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Başarılı akranlarından farklı olarak, DPG öğrencilerinin özellikle sözlük kullanımı konusunda önemli eksikleri olduğu gözlenmiştir. Görüşmeler sırasında, “Collocations Dictionary”, “Thesaurus” veya “Lexicon” gibi yazma sürecinde yararlanabilecekleri farklı türdeki sözlükleri tanımadıklarını belirten öğrencilerin bu ifadeleri, sesli düşünme uygulamaları yoluyla da teyit edilmiş, süreçte DPG öğrencilerinin etkili sözlük kullanımını gerçekleştiremedikleri gözlenmiştir.

Bulgular, birey tarafından, gerekli görülen değişiklikler doğrultusunda şekillenen ortamın, dönüşümlü olarak bilişsel, motivasyon veya davranışa dayalı süreçleri etkileme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymuş, bu doğrultuda, sosyal veya fiziksel ortamı etkili yönetemeyen veya kişisel gelişimin önünde bir engel olarak görenlerin, öz düzenleme gerçekleştirmelerinin daha güç olabileceği sonucuna varılmıştır.

5. 1. a. 4. Bilişsel Süreçlerin Düzenlenmesi

Öğrenme sürecinin etkili olarak yönetilebilmesi öğrencilerin etkili çalışma alışkanlıklarına sahip olmalarını gerektirir. Araştırma kapsamında derse yönelik çalışmalarını nasıl yürüttüklerini anlayabilmek ve bu yöndeki seçimleri şekillendiren nedenleri ortaya koyabilmek amacıyla yöneltilen sorulara verilen yanıtlar YPG ve DPG öğrencilerinin derse yönelik farklı çalışma alışkanlıklarına sahip olduğunu göstermiştir. Bu farklılıkların, büyük ölçüde, becerinin edinimi konusunda öğrencilerin sahip olduğu algılardan kaynaklandığı düşünülmektedir. YPG öğrencilerinin derse yönelik hedef güdümlü ve sistematik bir çalışma gerçekleştirdiklerini düşündürecek ifadelerine rastlanmıştır. Bu bağlamda, kompozisyonlarının niteliğine olumlu katkısı olabileceğini düşündükleri, model kompozisyonlar dahil, farklı kaynaklardan okuma yaptıklarını, ders kitaplarından ve notlardan yola çıkarak sorumlu oldukları kompozisyon türünün organizasyon örüntülerini içselleştirme yönünde çaba sarf ettiklerini ve uygulama olanakları yaratarak derse yönelik çalışmalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Derse yönelik ödevlerin hazırlanması sürecinde ise YPG öğrencileri süreç stratejilerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Yazma sürecini planlama-yazma-gözden geçirme aşamalarına vurgu yaparak zaman aydıklarını ve yönetilebilir birimlere böldüklerini söyleyen YPG öğrencilerinden farklı olarak DPG öğrencileri ödevleri son ana bırakma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Dersin ve bireysel hedefleri doğrultusunda, süreci ve kaynakları yönetmedeki bilinçli seçimleri ve becerinin bir birikim sonucu edinildiği, dolayısıyla da pratik fırsatları yaratmanın gereği yönündeki ifadeleri, YPG öğrencilerinin becerinin gelişimi konusunda doğru bir anlayışa sahip olduklarını düşündürmüştür.

DPG öğrencileri başarılı akranlarından farklı olarak, derse yönelik çalışmalarını nasıl yürütmeleri gerektiği konusunda net bir fikir sahibi olduklarını düşündürecek herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Süreci kontrol etmede inisiyatif alamadıklarını düşündüren söylemlerine ek olarak becerinin “kendiliğinden zamanla gelişeceğine inandıklarını” belirtmişlerdir. Ayrıca DPG öğrencilerinin, yazarak çalışmayı “zaman kaybı” olarak nitelendirmeleri ve “zihinde kompozisyon yazmayı” tercih ettiklerini söylemeleri dikkat çekmiştir. Özetle, yazma becerisinin dil yetkinliğinin artmasıyla ve pratik yaparak geliştirilebileceğini belirten ve çalışmalarını öz düzenleyici öğrenme ilkelerini yansıtan bir biçimde düzenleyebilen YPG katılımcılarından farklı olarak DPG öğrencilerinin söylemleri becerinin edinimini engelleyebilecek algılara sahip oldukları ve sürecin yönetiminde inisiyatif alamadıklarını düşündürmüştür.

Sesli düşünme uygulamaları ve görüşme verilerinden yola çıkarak bilgilendirici yazma görevleri sırasında, bilişsel süreçlerin nasıl düzenlendiğine ilişkin veri elde edilmiş, bu veriden yola çıkarak bağlama duyarlı bir strateji taksonomisi geliştirilmiştir. Bu sınıflamada hem YPG hem de DPG tarafından kullanıldığı saptanan, planlama, metnin niteliğinin artırılması, izleme ve değerlendirme, kaynaklardan yararlanma, yazılmış bölümlerin tekrar okunması, karşılaşılan güçlüklerin telafisi, düzeltme ve gözden geçirme olmak üzere 8 ana başlık altında toplanan 20 stratejiye yer verilmiştir.

Alnanda var olan strateji taksonomileri incelendiğinde, stratejilerin sınıflandırılmasına ilişkin bir uzlaşma olmadığı dikkati çekmektedir (Arndt, 1987; Riazi, 1997; Wenden, 1991; Victori, 1995; Sasaki, 2000). Benimsenen farklı yaklaşımların büyük ölçüde planlama, yazma ve gözden geçirme gibi süreçlerin vurgulandığı yazma görevlerinde, üst biliş ve bilişsel stratejilerin birbirinden ayrılabilmesindeki güçlüklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veri, aynı stratejinin farklı amaçlarla kullanımı durumunda farklı sınıflara dahil edilebileceğine işaret etmiştir. Örneğin “yazılmış bölümlerin tekrar okunması” yazma aşamasında içeriğin üretilmesi amacıyla kullanıldığında bilişsel strateji kullanımına işaret ederken, gözden geçirme aşamasında kontrol amaçlı kullanıldığında üst biliş stratejisi olarak değerlendirilmelidir. Bu tür karışıklıkların önlenmesi amacıyla, araştırma kapsamında geliştirilen sınıflamada stratejiler “bilişsel” ve “üst biliş” olmak üzere gruplanmamış, stratejinin kullanım amacına dayalı bir sınıflandırma gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, araştırma çerçevesinde geliştirilen sınıflama, daha önce geliştirilmiş olan taksonomiler ile belli ölçüde benzerlikler göstermekle birlikte, araştırmanın yürütüldüğü bağlama duyarlı oluşu ve yapılandırılmasında yazma süreç ve stratejilerin amaçları esas alınmış olması nedeniyle bazı açılardan diğer strateji sınıflamalarından ayrılmıştır.

Zihinsel anlamda güç bir sürece işaret eden bilgilendirici yazma görevleri sırasında öğrencilerden içerik üretmeleri, bu içeriği okuyucunun kolay anlamlandırabileceği şekilde örgütlemeleri, okuyucu ilgi ve beklentilerini karşılamaları ve tüm bunları yabancı dilde yapmaları beklenmektedir. Sesli düşünme uygulamaları sırasında, bilgilendirici yazmanın gerektirdiği bilişsel yükü hafifleterek, görevin yönetilebilir birimlere ayrılmasına yardımcı olan süreç stratejilerini etkili olarak kullanan, diğer bir anlatımla, yazma görevini planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarına bölerek süreç üzerinde kontrol sağlayan YPG öğrencilerinin daha iyi performans sergilediği ve genel olarak süreci daha akıcı bir biçimde tamamladıkları gözlenmiştir.

Araştırma bulguları, süreç stratejilerinin kullanımına ilişkin YPG ve DPG öğrencileri arasında bazı farklara işaret etmiştir. Süreç stratejilerinin kullanımına ilişkin iki grup arasındaki en belirgin fark, planlamaya ayrılan zaman ve enerjidir. Görüşme verileri ve sesli düşünme uygulamaları, YPG öğrencilerinin, içeriğin üretilmesi ve örgütlenmesini kapsayan planlama aşamasında sistematik bir yaklaşım benimsedikleri ve gereksinimleri doğrultusunda strateji kullanımından yararlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda içeriğin üretilmesinde bireysel kaynaklarını yeterli bulmayan öğrencilerin ortamdaki okuma metinlerine yöneldikleri ve süreçte beyin fırtınası, not alma, kavram haritaları ve anahatlar oluşturma gibi teknikleri etkili olarak kullandıkları gözlenmiştir. Eş zamanlı aktarımları izleyen geriye dönük görüşmeler, öğrencilerin planlama sürecini izleyerek, ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabileceklerine inandıkları kaynakları ve içeriğin üretilmesi ve örgütlenmesinde yararlanabileceklerini düşündükleri stratejileri görevin gerekleri doğrultusunda bilinçli olarak seçtiklerine işaret etmiştir.

Sesli düşünme uygulamaları sırasında DPG öğrencilerinin başarılı akranlarından farklı olarak, herhangi bir planlama gerçekleştirmeden doğrudan yazmaya başladıkları, içerik üretme konusunda sorun yaşamaları durumunda bile okuma metinlerinden yararlanamadıkları gözlenmiştir. Yazma sürecinde içerik üretebilmek amacıyla kaynakları yazma görevinin gerekleri doğrultusunda etkili bir şekilde kullanabilen öğrencilerin daha nitelikli metinler ürettikleri ve daha kolay ilerledikleri gözlenmiş, okuma ve yazma becerilerinin etkileşimsel özelliği göz önüne alındığında, özellikle akademik ortamlarda bu iki becerinin birbiri ile bağlantılı olarak ele alınmasının, öğrencilere okuyucu beklentilerini anlama ve doğru kaynak kullanımı konusunda yol gösterici olabildiği sonucuna varılmıştır.

İçerik üretebilmek amacıyla kaynakların etkili kullanımının yanı sıra, yazılı planlama yapmanın yazma süreci üzerinde olumlu etkileri olduğu dikkat çekmiştir. Planlama sırasında içeriğe veya organizasyona ilişkin yazılı not almayan DPG öğrencilerinin yazma sürecinde zihinsel dağınıklık yaşadıkları, ağır ilerleyen, sancılı bir süreç geçirdikleri gözlenmiştir. Başarılı gruptan olan, ancak yazılı planlama yapmayan bir öğrencinin bilgilendirici yazma görevlerinin gerektirdiği organizasyon örüntüleri konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olmasına ve kendini İngilizce ifade etmede herhangi bir sorunu gözlenmemesine rağmen, ağır ilerleyen bir yazma süreci yaşamış olması, yazılı planlamanın, bilginin transformasyonunu gerektiren yazma görevlerinde bilişsel yükü hafifleten bir faktör olduğunu düşündürmüştür.

YPG ve DPG öğrencileri arasındaki diğer bir farkın bilgilendirici yazma görevlerinin gereklerine ilişkin farkındalık olduğu gözlenmiştir. Görüşmeler sırasında bilgilendirici yazma alanına dair retorik normları kısıtlayıcı ve gereksiz bulduklarını belirten ve bu tutumlarını uygulamaya yansıttıkları gözlenen DPG öğrencilerinden farklı olarak YPG öğrencilerinin tümünün, kompozisyonlarını bilgilendirici yazma alanına özgü retorik normlara dayalı olarak yapılandırmaları dikkat çekmiştir. Bilgilendirici yazma görevlerinin gerektirdiği organizasyon örüntülerine sadık kalmanın, genel beklentilerin karşılanması açısından okuyucu ile yazar arasındaki iletişime katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bulgular, retorik normlar hakkında bilgi sahibi olmanın, bilgilendirici kompozisyon yazmayı öğrenme aşamasında olan ve dil üzerinde henüz tam kontrol sahibi olmayan öğrenciler için duygu ve düşüncelerin doğru olarak iletebilmesine yardımcı olduğuna işaret etmiştir. Özetle, önceden kestirilemez bir sürece işaret eden bilgilendirici yazma görevlerinde, içeriğin nasıl örgütleneceği konusundaki farkındalığın, öğrencide güven duygusu yarattığı, içeriğin daha kolay yönetilebilmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

DPG öğrencilerinin, YPG öğrencilerine kıyasla metnin organizasyonuna daha az eğilmeleri bazı nedenlere bağlanabilir. Öncelikle, bilgilendirici yazma alanına özgü organizasyon şemalarını “gereksiz ve kısıtlayıcı” olarak nitelendirmeleri, bu stratejinin kullanımından somut bir yarar sağlayabileceklerini gösteren yaşantılara sahip olmadıklarını düşündürmüştür. İkinci olarak, bu stratejinin etkili olarak kullanılmamasının kısmen düşük bir dil yeterlik düzeyine sahip olmaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Süreçte, cümle hatta bazen sözcük bazında üretim sorunları yaşayan bazı DPG öğrencileri için organizasyon ile ilgili kaygıların ikinci planda olabileceği düşünülmüştür.

Sürecin ikinci aşaması olan yazma sırasında da, YPG ve DPG öğrencilerinin geçirdikleri bilişsel süreçler ve davranış örüntüleri arasında bazı önemli farklar göze çarpmıştır. DPG öğrencilerinin, sık sık tıkanmaların yaşandığı daha ağır ilerleyen bir yazma süreci geçirdikleri gözlenmiş, süreçte zihinsel dağınıklık yaşamaları ise bazı nedenlere bağlanmıştır. Öncelikle, daha önce de belirtildiği gibi ayrıntılı planlama yapmamanın yazma sürecinin akıcılığını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Buna ek olarak düşük bir dil yeterliğinin de yazma sürecinin kesintiye uğramasında etkili bir faktör olduğu düşünülmektedir. Süreçte çok güç ilerleyen 2 öğrencinin kendilerini İngilizce olarak ifade etmede zorlandıkları, cümleleri tamamlamada, dil bilgisini doğru

kullanmada ve kullanım sıklığı yüksek olan sözcükleri hatırlamada zorlandıkları gözlenmiştir.

Yazma sürecinde YPG ve DPG öğrencileri arasında gözlenen diğer bir fark da metnin niteliğinin artırılması yönündeki çabadır. Yazılı bir metnin, yazar ve okuyucu arasında bir iletişim aracı olduğunun farkında olarak, kompozisyonlarını okuyucu açısından daha cazip hale getirmede bazı stratejilerden yararlandıkları gözlenen YPG öğrencilerinin bu yöndeki bilinçli tercihlerinin kompozisyonların niteliği üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Geliştirilmiş olan taksonomilerin çoğunda yer verilmemekle birlikte “metnin niteliğinin artırılması” öğrencilerin bilinçli tercihlerini yansıtmaları ve ürünün niteliğine olumlu katkı getirmesi bakımından araştırma kapsamında geliştirilmiş olan strateji sınıflamasına dahil edilmiştir. Yabancı dilde yazma modellerinde başarı ölçütlerinden biri olarak kabul edilen “okuyucu beklentilerinin karşılanmasına” katkı sağlayan bu strateji grubunun başarılı öğrenciler tarafından daha sık ve etkili kullanıldığı gözlenmiştir. Metnin niteliğinin artırılmasına yönelik çabaların DPG öğrencileri tarafından yaygın olarak benimsenmemesinin ise bazı nedenleri olabileceği düşünülmüştür. Öncelikle, dil engeli olan DPG öğrencilerinden bazılarının önceliğinin kendini ifade edebilmek olduğu, etkili bir metin ortaya koyabilmek yerine, bu öğrencilerin çabalarını ve tüm bilişsel kaynaklarını kendilerini doğru ifade edebilmeye yönelttikleri dikkat çekmiştir. Ayrıca, söz konusu stratejilerin kullanılmamasının genel bir özemsizliğin ve düşük standartların bir uzantısı olabileceği düşünülmüştür. Performans odaklı hedefler belirledikleri gözlenen DPG öğrencilerinin, nitelikli bir kompozisyon yazma kaygısı taşımadıkları, aksine görevi bir an önce asgari çaba göstererek tamamlamaya odaklandıklarını düşündüren davranış ve söylemleri olmuştur. Öte yanda kendilerini ifade edebilmede sorun yaşamayan YPG öğrencilerinin standartları yükselterek daha etkili ve zengin ifadeye odaklandıkları ve bunu sağlamada strateji kullanımından yararlandıkları gözlenmiştir.

Görüşmeler, sesli düşünme kayıtları ve geriye dönük görüşme bulguları, kullanma amaç ve şeklinin bilişsel stratejinin etkililiğinde belirleyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda her iki gruptaki öğrencilerin bazı durumlarda aynı stratejileri kullanmalarına rağmen kullanım şekline kaynaklı stratejilerin etkililiğinde önemli farklar olabildiği gözlenmiştir. Görüşme bulguları, strateji öğretiminin vurgulandığı öğretim yaklaşımlarının benimsenmesinin, tüm öğrencilerin yazma alanında kullanılabilecek stratejilere ilişkin bir farkındalık geliştirmelerine neden olduğuna işaret etmiş, buna karşın sesli düşünme uygulamaları stratejiyi bilmenin ve yararına

inanmanın her zaman etkili kullanım ile sonuçlanmayacağını göstermiştir. Etkili strateji kullanımının, bir strateji repertuarına sahip olmayı, bu stratejileri birbirini tamamlayacak şekilde kullanabilmeyi ve bireysel çaba ve belli ölçüde adanmışlık gerektirdiği düşünülmektedir. Örneğin metnin niteliğini arttırmada eş anlamlı sözcük kullanımı yönündeki stratejinin, etkili sözlük kullanımı ile desteklenmediği durumda metnin anlam bütünlüğüne bir tehdit oluşturduğu, araştırma bulgularınca ortaya konmuştur. Benzer şekilde bazı stratejilerin bağımsız kullanımının da etkili sonuçlar doğurmadığı saptanmıştır. Örneğin YPG öğrencilerinden daha sık sözlüğe başvuran bir öğrencinin bu çabalarının sözcük açısından zengin bir metin ortaya koymasına katkı sağlamadığı, benzer şekilde süreç stratejilerine veya bilgilendirici yazma görevlerinin gerektirdiği retorik normlarına ilişkin farkındalığın tek başına başarıyı garantilemediği gözlenmiştir.

Yazma sırasında yapılan düzeltmeler, dil bilgisi, sözcük bilgisi veya yazım hatalarına giderilmesini hedef alan “yüzeysel düzeltmeler” ile içerik veya içeriğin örgütlenmesi gibi bütüncül değişikliklere işaret eden “derinlemesine düzeltmeler” olarak iki ayrı kategoride değerlendirilmektedir. Araştırma kapsamında sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri ise her iki gruptaki öğrencilerin de yüzeysel düzeltmelere odaklandıklarını ortaya koymuştur. Benzer türdeki düzeltmeleri tercih etmekle birlikte, YPG ve DPG öğrencilerinin bu tercihlerinin altında yatan farklı gerekçeler olduğu ve bu farklı gerekçelerin her iki grup açısından özellikle kompozisyonların niteliğine yansıyan farklı sonuçlar doğurduğu dikkati çekmiştir. Yazmaya başlamadan önce ayrıntılı ve bütüncül planlama gerçekleştiren YPG öğrencilerinin içerik veya organizasyonda değişikliklere işaret eden “derinlemesine düzeltmeler” yapmaya çok da gereksinin duymadıkları gözlenmiş, bu öğrencilerin süreci izleyerek enerjilerini yüzeysel hataları saptamaya ve kaynak kullanımı yoluyla bu hataları gidermeye harcadıkları, şüphelendikleri durumlarda dil bilgisi veya sözcük kullanımını kontrol ederek yazdıklarının doğruluğundan emin olduktan sonra ilerlemeyi tercih ettikleri gözlenmiştir.

DPG öğrencilerinin ise YPG öğrencileri kadar sık düzeltme yapmadıkları gözlenmiştir. Düşük bir dil yeterliğine sahip olan bazı DPG öğrencilerinin ise ortamda var olan kaynakları kullanarak giderebilecekleri hataları düzeltme yönünde gayret göstermemeleri dikkat çekmiştir. Kullandıkları yapı ve sözcüklerden şüphe etmeleri durumunda bile hatalarını düzeltme yönünde çaba göstermeyen öğrencilerin, kompozisyonlarında anlaşılamayan ifadelere sıkça rastlanmıştır. Temel olarak DPG öğrencilerinin süreci izledikleri, hataları saptayabildikleri, ancak performanslarından memnun kalmamalarına rağmen gerekli düzeltmeleri yapma konusunda herhangi bir

girişimde bulunmadıkları dikkat çekmiştir. Bu yöndeki davranışlara dayalı olarak, üst biliş stratejilerinin kullanımına ilişkin bazı çıkarımlar yapılabilmektedir. Eş zamanlı sesli düşünme uygulamaları sırasında bu öğrencilerin “tamam idare eder”, “olduğu kadar” şeklindeki ifadeleri ve geriye dönük görüşmelerde “daha fazla uğraşma gereği görmedim” şeklindeki yanıtlarının, belirlemiş oldukları performans hedefleri ile tutarlılık gösterdiği saptanmıştır. İfadede sorun olduğunun fark edilmesine rağmen önlem almamanın diğer bir nedeninin ise bu öğrencilerin kaynak kullanmadaki eksikleri olabileceği düşünülmüştür.

Yazma sürecinde bazı sorunlarla karşılaşan DPG öğrencilerinin sorunu çözebilmede farklı arayışlar içerisine girdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin bilinçli seçimlerini yansıtmakla birlikte ortaya çıkan ürünün niteliğinde olumlu bir değişiklik yaratmadığı gözlenen bu davranış örüntülerin strateji olarak nitelendirilmesi konusunda bazı kuşku doğmuştur. Örneğin, içerik üretmede sorun yaşayan bir öğrenci, başka bir konuya yoğunlaşarak yönergede verilen konu dışına çıkmış, geriye dönük görüşmelerde bu seçiminin nedeni sorulduğunda, daha kolay fikir üretebileceğini düşündüğü bir başka konu hakkında yazmayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Yazma sürecinde metin üretmede ve ilerlemede ciddi sorunlar yaşadığı gözlenen diğer bir öğrenci ise, kompozisyonunu tamamlayamayacağını, bu nedenle de paragraf yazmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, yazma görevini yerine getirmede yeterli donanımı olmadığını düşünen öğrencilerin, bilişsel yükü hafifletmek amacıyla görevi bireysel yeterlikleri doğrultusunda değiştirmeyi tercih ettikleri saptanmıştır. Diğer bir anlatımla, üst biliş, alana özgü bilişsel ve süreç stratejilerini etkili kullanarak yazma sürecini yönetilebilir birimlere bölemeyen DPG öğrencilerinden bazılarının, standartları düşürerek görevi tamamlamayı seçtikleri gözlenmiştir. Strateji kullanımından bahsedilemeyeceği düşünülmeye karşın bu tür davranış örüntülerinin öz düzenlemeye işaret edebileceği düşünülmektedir. Bilişsel kaynaklarının özgün yazma görevinin yerine getirilmesi için yeterli olmadığı yönündeki bir değerlendirmeden yola çıkarak, donanımları ve yeterlikleri ölçüsünde yazma görevinin tamamlanması yönünde bir hedef belirleyen öğrenciler açısından hedefe ulaşılması koşulunda öz düzenlemenin gerçekleşmiş olabileceği sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulguları, yazma sürecinin planlama, yazma ve gözden geçirme aşamalarının belli bir sıra dahilinde birbirini takip etmeyebileceği, süreç boyunca bu aşamalar arası ileri ve geri yönde geçişlerin daima yaşanabildiğini ortaya koymuştur. Yazma aşamasında planlarda değişiklikler yapıldığı veya ilave planlama yapıldığı

gözlenmiş olmakla birlikte, bulguların ortaya koyduğu dikkat çekici bir durum her iki gruptaki öğrencilerin de, yazma ve gözden geçirme aşamalarını eş zamanlı yürütmeleri olmuştur. Diğer bir anlatımla öğrenciler, yazma sırasında sık sık duraklar vererek ve yazdıkları bölümleri tekrar tekrar okuyarak gözden geçirmeyi tercih etmişlerdir. “Gözden geçirme” adını taşıyan ve ortaya çıkmış olan metnin eleştirel bir gözle incelenmesini gerektiren sürecinin son aşaması yerine, katılımcıların olası hatalara “yazma” aşamasında odaklandıkları ve düzeltmeleri büyük ölçüde bu aşamada gerçekleştirdikleri gözlenmiştir.

Sesli düşünme uygulamaları ve geriye dönük görüşme verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgular her iki grup tarafından da kullanıldığı saptanan “yazılmış bölümlerin tekrar okunması” stratejisinin iki farklı amaca hizmet ettiğini ortaya koymuştur. Öncelikle, öğrencilerin yazdıkları bölümleri tekrar okuyarak kontrol ettikleri ve gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra yazmaya devam etmeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. YPG öğrencilerinin, bir hata olduğunu sezindikleri durumlarda, hatayı düzelttiklerinden emin olmadan yazmayı sürdürmedikleri dikkat çekmiştir. Yazılmış bölümlerin tekrar okunmasının bir diğer nedeninin de fikir üretebilmek olduğu gözlenmiştir. Yazılmış bölümleri tekrar okumanın yeni düşünceleri tetiklediği ve bu yolla yazmanın sürdürülebilmesine yardımcı olduğu her iki gruptaki öğrenciler tarafından da belirtilmiştir. Söz konusu stratejinin, cümlelerin tamamlanmaması durumunda da kullanıldığı gözlenmiştir. Özellikle DPG öğrencilerinin tamamlanmamış cümleyi tekrar tekrar okudukları, bu yolla cümleyi tamamlamak için gereken sözcüğü veya yapıyı hatırlama yönünde çaba harcadıkları gözlenmiştir.

Sesli düşünme uygulamalarının ortaya koyduğu diğer bir dikkat çekici bulgu yabancı dilde kompozisyon yazma sürecinde anadilin kullanımına ilişkindir. Süreçte tüm öğrencilerin ana dilde düşündükleri ve bu düşünceleri sözlü ve spontane olarak İngilizce’ye çevirerek metni oluşturdukları gözlenmiştir. Öncelikle planlama yapan tüm öğrencilerin fikir üretmelerine yardımcı olan beyin fırtınası tekniğinden yararlandıkları aşamada ana dillerini kullandıkları gözlenmiştir. YPG öğrencilerinden bazılarının ana dilde fikir üretmelerine karşın not alırken bazen İngilizce kullandıkları da gözlenmiştir. İkinci olarak, yazma aşamasında tüm öğrencilerin Türkçe’den İngilizce’ye zihinsel çeviri yaptıkları dikkat çekmiştir. YPG öğrencilerinin bu çeviri sürecini DPG öğrencilerine kıyasla çok daha akıcı bir şekilde gerçekleştirdikleri göze çarpmıştır. YPG öğrencilerinin, DPG öğrencilerinden farklı olarak çevirileri sözcük bazında yapmadıkları, cümle öbeklerini çevirdikleri ve ifadenin doğruluğundan emin olmamaları

durumunda sözlüklerden yararlandıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak, her iki gruptaki öğrencilerin yabancı dilde yazma sürecinin tüm aşamalarında büyük ölçüde anadile bağımlı oldukları gözlenmiştir. Aynı stratejiyi kullanmalarına karşın yüksek bir dil yeterliğine ve farklı diller arasındaki yapısal ve kullanım farklarına ilişkin doğru bir anlayışa sahip öğrencilerin, anadilden çeviri stratejisini etkili kullanabildikleri, öte yandan, düşük bir dil yeterliğine sahip öğrencilerin bu stratejinin kullanımından daha az yarar sağlayabildikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırma çerçevesinde hem görüşmeler hem de sesli düşünme uygulamaları yoluyla üst biliş stratejilerinin kullanımı hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcılara, becerinin edinimi sürecinin nasıl yönetildiğini anlamayı amaçlayan sorular yöneltilmiş, ayrıca sesli düşünme uygulamaları yoluyla bir yazma görevinin tamamlanması sürecinde kullanılan üst biliş stratejilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Sesli düşünme uygulamalarından farklı olarak, görüşmeler yoluyla elde edilen veri, üst biliş bilgisi ve stratejilerinin kullanımına ilişkin dolaylı bilgi sağlamıştır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak üst biliş stratejilerinin kullanımına ilişkin ip uçları elde etmek mümkün olmuş, ancak becerinin edinimi sürecinde hangi stratejilerin, hangi şartlarda, nasıl kullanıldığının ve etkilerinin doğrudan gözlenmesi mümkün olamamıştır. Üst biliş veya bilişsel strateji kullanımına yönelik dolaylı bilgi sağlamakla birlikte, öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan yola çıkarak, üst biliş stratejilerinin kullanımına ilişkin bazı çıkarımların yapılması mümkün olmuştur. Katılımcıların yanıtlarındaki “bilgi yoğunluğu” ve “kullanılan terminolojinin”, üst biliş stratejilerinin kullanımına ilişkin önemli ip uçları barındırdığı düşünülmektedir. Örneğin, ayrıntılı, çok çeşitli ve spesifik hedefler belirlemiş oldukları gözlenen YPG öğrencilerinden farklı olarak DPG öğrencileri, “bu ders kapsamında, dönem sonunda neler başarmış olmayı hedefledin?” şeklindeki soruya “daha iyi yazabilmek” veya “yazdıklarını belli bir kalıba oturtmak” gibi genel yanıtlar vermeleri, bu öğrencilerin ve süreçte performanslarını değerlendirebilmelerine yardımcı olacak standartlardan yoksun olduğu izlenimi yaratmıştır. Benzer şekilde, alana yönelik eksiklerinin neler olduğunu bilmedikleri veya eksiklerini net olarak ifade edememelerinin, bu öğrencilerin üst biliş bilgisinden yoksun oldukları yönünde çıkarımların yapılmasına neden olmuştur.

Özde, sesli düşünme uygulamaları ve görüşmeler yoluyla elde edilen veri, YPG öğrencilerinin betimsel düzeyde öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduklarına işaret etmiştir. Katılımcıların ifadeleri ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda yapılan çıkarımlar YPG öğrencilerinin alana yönelik çabalarının

sürdürülmesine yol açan yapıcı motivasyon inançlarına sahip oldukları, isteksizlik, can sıkıntısı veya daha cazip alternatifler gibi çabalarını sekteye uğratabilecek olumsuzluklar ile başa çıkarak motivasyon süreçlerini kontrol edebilmede bazı önlemler alabildikleri, bilişsel kaynaklarının yanı sıra ortamda varolan kaynakları etkili olarak yönetebildikleri, derse yönelik etkili çalışma alışkanlıklarına sahip oldukları yönündedir. DPG öğrencilerinin ise öz düzenleme ile bağdaşan özelliklerden tümüyle yoksun olmadıkları, ancak çabalarını sekteye uğratabilecek motivasyon inançlarına sahip oldukları, öğrenme sürecinde inisiyatifli davranmadıkları ve başarılı akranları kadar bilişsel kaynağa sahip olmadıkları, var olan kaynaklarını da eksiklerini tamamlar şekilde yönetemedikleri gözlenmiştir. Vurgulanmalıdır ki bulgular, öz düzenlemeyi meydana getiren farklı boyutlar arası dinamik ilişkiler bulunduğu, bu boyutların birbirini destekleyen bir sistem olarak işlev gördüklerine ve başarılı öğrencilerin belli örüntüler sergilediğine işaret etmiştir. Özetle, nitel bulgular, alt boyutları olan motivasyon inançları ile bilişsel ve motivasyon süreçlerinin yönetimi açısından değerlendirildiğinde, öz düzenleme yapısının yabancı dilde bilgilendirici yazma alanında başarıyı açıklamada umut vadeden bir değişken olduğunu düşündürmüştür.

5. 1. b. Nicel Sonuçlar

5. 1. b. 1. Motivasyonun Düzenlenmesi

Başarıyı yordadığı saptanan ödüllendirme stratejilerinin aynı zamanda en yaygın kullanılan strateji grubu oluşu iki nedene bağlanmış; ödüllendirme stratejilerinin etkililiğine inanan ve erken yaşlardan itibaren ödül ve ceza sistemleri ile pekiştirme almaya alıştırılmış olan öğrencilerin zaman içinde stratejiyi içselleştirilmiş olabilecekleri sonucuna varılmıştır. Kısa vadeli pekiştirme sağlaması bakımından, becerinin gelişiminde hayati önem taşıyan uygulama fırsatları yaratılmasına olanak sağlamasının ise alanda başarıyı yordamasının nedeni olabileceği düşünülmüştür. Motivasyon stratejileri içinde başarıyı yordayan tek strateji grubunun ödüllendirme stratejileri olmasının büyük ölçüde öğrenme alanı ve uygulamaya katılan öğrencilerin özellikleri ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Ödüllendirme stratejilerinin alanda başarıyı yordadığı yönündeki bulgunun yabancı dilde yazma alanı açısından önemli doğurgulara işaret ettiği düşünülmektedir. İsteksiz oldukları zamanlarda alana yönelik çalışmaların sürdürebilmek için ödüllendirme stratejilerinden yaralanan öğrencilerin

başarıya daha yakın olduklarını gösteren bulgu, motivasyon stratejilerinin var olan yazma modellerine entegre edilebileceğini düşündürmüştür.

İç motivasyon stratejilerinin dış motivasyon stratejilerine oranla daha çok kullanıldığı yönündeki bulgunun öğrencilerin yüksek bir iç motivasyona sahip olmaları ile açıklanabileceği düşünülmüştür. Uygulama meslek olarak yabancı dil alanını seçmiş olan öğrenciler ile yürütülmüş, bu durumun, öğrencilerin kişisel ve profesyonel gelişime yönelik arzularını kendilerine hatırlatmak yoluyla güdülenmeyi tercih etmelerini açıklama potansiyeline sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Betimsel istatistikler sosyal stratejilerin en az kullanılan stratejiler oluşuna işaret etmiştir. Görüşme verileriyle de desteklendiği üzere, yazmanın bireysel bir etkinlik olarak algılanmasının sosyal stratejilerin diğer strateji gruplarına göre daha az kullanılmasının altında yatan neden olabileceği sonucuna varılmıştır. Özetle neden bazı stratejilerin diğerlerine oranla daha çok kullanılmış olabileceğine ilişkin yorumların büyük ölçüde öğrenme alanı, bağlamın gerekleri ve uygulamaya katılan öğrencilerin özellikleri yoluyla açıklanabileceği düşünülmekte bu doğrultuda farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda motivasyon stratejilerinin kullanımına ilişkin yürütülecek çalışmaların farklı bulgulara işaret etme olasılığı gündeme gelmektedir.

Motivasyon stratejileri ile bilgilendirici yazma alanına özgü üst biliş ve bilişsel strateji kullanımı arasındaki 0,39 düzeyinde pozitif ve anlamlı ilişki, motivasyon süreçlerini kontrol edebilme yönünde çaba sarf eden öğrencilerin aynı zamanda bilişsel süreçlerini düzenleyebilmede bazı stratejilerden yararlandıklarını göstermiştir. Alana özgü üst biliş ve bilişsel stratejiler ile ilişkili olmayan tek strateji grubunun dış motivasyon stratejileri oluşu, dış motivasyon unsurlarıyla güdülenen öğrencilerin bilişsel kaynaklarını yönetmede daha az çaba gösterdiği şeklinde yorumlanmıştır.

5. 1. b. 2. Bilişsel Süreçlerin Düzenlenmesi

Başarılı ve başarısız öğrencilere odaklanan ve alana özgü strateji kullanımının performans ve metnin niteliğini olumlu etkilediğine işaret eden bazı çalışma bulgularından farklı olarak yürütülen çoklu regresyon analizi üst biliş ve bilişsel stratejilerin alanda başarının yordayıcısı olmadığına işaret etmiştir. Bu yöndeki bulgu, doğrudan strateji öğretiminin hedeflediği ileri yazma becerileri dersini alan öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin bir farkındalık geliştirmiş olabilecekleri, bu doğrultudaki bir farkındalığın strateji kullanımına yol açmış olabileceği ancak etkili kullanım ile

sonuçlanmamış olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri strateji kullanımında niceliktense niteliğin belirleyici olduğuna, dili üretme sorun yaşamayan, ortamın ve bireysel yeterliklerinin farkında olarak stratejileri birbirini bütünler ve amaçlı kullanan öğrencilerin stratejik öğrenen olarak nitelendirilebileceğine işaret etmiştir.

Yapılan çoklu regresyon analizi ödüllendirme stratejilerinin yanı sıra dil yeterlik düzeyinin de alanda başarıyı yordadığını ortaya koymuştur. Nitel veriyle de desteklendiği üzere, yüksek bir dil yeterliğinin, hedef dilin anadil olarak konuşulmadığı ortamlarda bilgilendirici yazma görevlerinin gereklerinin karşılanabilmesi ve sürecin yönetimine katkı sağlayan süreç stratejilerinin etkili kullanılabilmesi için bir ön koşul olduğu sonucuna varılmıştır.

5. 2. Öneriler

5. 2. a. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Araştırma bulguları, bilgilendirici yazma alanında başarılı olan öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirilen özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu yöndeki bulgu, öz düzenleyici öğrenme ilkelerinin hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutlarında öğretim programlarına entegre edilmesinin, öğrenme sürecinin yönetimine katkı sağlayarak akademik başarıyı olumlu etkileyeceğini düşündürmüştür. Bu bağlamda öncelikle “öğrenmeyi öğrenme” becerilerinin edinimine yönelik hedef ifadelerinin yabancı dilde yazma programları kapsamına alınması önemli görülmektedir. Öğrenme becerilerinin edinimi, büyük ölçüde bilişsel süreçlerin üst biliş stratejilerinin kullanımı yoluyla yönetimini gerektirmektedir. Alana özgü spesifik kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayan üst biliş becerilerine yönelik hedef ifadeleri, öğrenen merkezli eğitim yaşantılarının ve değerlendirme yöntemlerinin benimsenmesine yol açacaktır. Yapıcı motivasyon inançları ve strateji kullanımı yoluyla motivasyonun düzenlenmesi ile akademik başarı arasındaki pozitif ilişkiler ise çabanın sürdürülmesine katkı sağlayan inanç sistemlerinin geliştirilmesi ve motivasyon stratejilerinin kullanımına yönelik hedeflerin öğretim programları kapsamına alınmasının yararlı olabileceğini düşündürmüştür.
- Becerinin edinimi ve bir yazma görevinin tamamlanması süreçlerini bir problem çözme süreci olarak ele alan, öğrenme alanının gerekleri ve bireysel yeterlikleri doğrultusunda

etkili strateji kullanımı gerçekleştiren öğrencilerin süreci daha iyi yönettikleri ve daha iyi performans sergilediklerine işaret eden araştırma bulguları, eğitim yaşantılarının düzenlenmesi konusunda da önemli doğurgulara işaret etmiştir. Eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde uzak hedef, öğrencinin öğreniminin sorumluluğunu üstlenerek öğrenme yöntemleri üzerinde etkin kontrol geliştirebilmesidir. Bu hedefe ulaşmada öğretmenin öğrencilere problem çözme sürecinin aşamalarını içselleştirebilme konusunda yardımcı olması, problemin tanımı, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, stratejik planlamanın yapılması, strateji kullanımının izlenmesi, değerlendirilmesi, yapılan değerlendirmeler ışığında yeni hedeflerin belirlenmesi süreçlerini öğretime entegre etmesinin, öz düzenleyici öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda program başında ölçekler, kontrol listeleri veya görüşmeler yoluyla tanılayıcı değerlendirmeler yapılarak, öğrencinin alandaki güçlü ve eksik yönleri hakkında bir anlayış kazanması ve yazma alanında kullanılabilecek stratejilere ilişkin bir farkındalık geliştirebilmesi sağlanabilir. Motivasyon ve strateji kullanımına ilişkin eksiklerin saptanmasını amaçlayan tanılayıcı değerlendirmelerin ardından, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretmenin öğrenme yaşantıları yoluyla aşamalı bir süreçte öğreniminin sorumluluğunu öğrencilere devretmesi ve alana özgü etkili bir strateji repertuarı geliştirebilmede öğrencilere yol göstermesi gerekir. Etkili bir strateji repertuarının geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek öğretim tekniklerinden biri de öğretmen ve/veya öğrencileri tarafından gerçekleştirilebilecek bilişsel modellemedir. Ancak belki de en önemlisi, uygulama fırsatlarının yaratarak, kayıt tutma gibi tekniklerin de yardımıyla, öğrencilerin becerinin edinimi sürecini izleyebilme ve değerlendirebilmeleri için gerekli koşulları yaratmaktır. Yabancı dilde yazma alanında öğrencilere öz düzenleme becerilerinin kazandırılması, öğretmenin öğrenciler ile bireysel çalışmasını gerektirir. Çabaların sürdürülmesine hayati öneme sahip yapıcı motivasyon inançlarının geliştirilerek, aşamalı olarak süreçte öğrenme sorumluluğunun öğrenciye devredilmesi, öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmen ile verimli bir şekilde işbirliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir. Sonuç olarak, öz düzenleyici öğrenmeyi teşvik eden öğrenme ortamlarının yazma becerisinin gelişimine ve yaşam boyu öğrenmenin kapılarını aralayacak tutum ve becerilerin edinimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Öz düzenleyici öğrenme ortamlarının yaratılması, eş güdümlü olarak öğrenen merkezli değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesini gerektirmektedir. Öğrenciyi akranlarıyla kıyaslayan norma dayalı ölçme yöntemlerinin, akademik ve duyuşsal kazanımlarına ilişkin değerli bilgi sağladığı yadsınamaz. Ancak, bu yöntemlerin kullanımı yoluyla

çalışma ve/veya öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin veri elde etmek veya bağlamdan kaynaklı motivasyonun ve öz düzenleme süreçlerindeki değişime yönelik bilgi sahibi olmak mümkün değildir. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin edinimi hakkında gerçekçi bir fikir edinebilmek için, norma dayalı ve ürüne odaklı değerlendirme yöntemlerinin, bireysel gelişime vurgu yapan alternatif değerlendirme yöntemleriyle desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle yazma alanında çalışma dosyasının kullanımı yoluyla geleneksel değerlendirme yöntemlerinin, nitel veri toplanmasını gerektiren, sesli düşünme uygulamaları, görüşmeler, günlükler veya kontrol listeleri gibi değerlendirme teknikleriyle bütünleştirilebilmesi yoluyla öz düzenleyici öğrenme kazanımlarının ölçülebileceği düşünülmektedir.

- Katılımcıların tümü, kendilerini başarılı hissettikleri ölçüde dersten keyif aldıklarını dile getirerek başarı algıları ve iç motivasyon arasındaki ilişkiye atıfta bulunmuşlardır. Bu yöndeki bulguların, benimsenecek program tasarımları, öğretim yaklaşımları ve sınıf yönetimi açısından önemli doğurgulara işaret ettiği düşünülmektedir. Yabancı dilde yazma alanında norma dayalı ve ürüne odaklı ölçme yaklaşımlarının yerini, sürece vurgu yapan, farklı düzeylerde programa giriş yapan öğrencilerin bireysel yeterlikleri doğrultusunda hedefler belirleyerek, kendi hızlarında gelişimlerine olanak sağlayan program yaklaşımlarına bırakmasının, öğrencilerin başarı algılarında ve derse karşı tutumlarında olumlu etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, işbirliğine dayalı öğrenme ilkelerinin entegrasyonuna izin vererek, başarı algıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek rekabet ortamlarının baskılanmasına olanak sağlayan “çalışma dosyasını” temele alan yaklaşımların benimsenmesinin, istek ve çabaların sürdürülmesine olumlu katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır.
- YPG ve DPG öğrencileri tarafından durumsal motivasyonun etkililiğine ilişkin ortaya konmuş olan tavrın öğretimin düzenlenmesi açısından önemli doğurgular içerdiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, yaş, konum, öğrenme alanına affettikleri değer veya öz yeterlik algıları gibi motivasyon inançlarından bağımsız olarak zaman zaman derste odaklanma güçlüğü yaşayabildikleri bilinmektedir. Bu gibi durumlarda olumlu bir sınıf dinamiği yaratmak, neyin, nasıl öğrenileceği konusunda uzlaşmacı bir yaklaşım benimsemek, öğrenme alanı ve günlük yaşam arasında anlamlı bağlantılar kurmak, öğrencileri kendi öğrenimlerinin sorumluluğunu alma ve günlük yaşamda uygulama fırsatları yaratma konusunda cesaretlendirmek gibi öğretmen tarafından alınacak önlemlerin, öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak ve alana yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin

ifadeleri, yazma konularının, öğrencilerin ilgileri ve altyapıları dikkate alınarak belirlenmesinin, seçenekler sunulmasının ve yazma görevlerinin anlamlı hale getirilebilmesi için günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gereğini vurgulamıştır.

- Çabanın nedenlerine ve hedef eğilimlerine ilişkin araştırma bulguları, iç motivasyon unsurlarıyla güdülenen öğrencilerin yazma becerisinin edinimine katkı getiren, gerçekçi, spesifik ve yakınsal öğrenme hedefleri belirleme eğiliminde olduklarına işaret etmiştir. Bu yöndeki bulguların eğitim açısından önemli doğurgular taşıdığı düşünülmektedir. Öncelikle benimsenecek program yaklaşımlarında öğrencilerin program hedeflerinden haberdar edilmeleri, bu hedefleri sorgulama ve derse yönelik bireysel hedefler belirleme konusunda cesaretlendirilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bilgilendirici yazma için gerekli olan ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülen, sistematik ve hedef güdümlü öğrenmeyi teşvik eden uygulamaların öğrencinin öğrenme sürecini yönetebilmesine yardımcı olacağına inanılmaktadır. Bireysel yeterlikleri ve becerinin edinimine ilişkin global hedefleri doğrultusunda gerçekçi, yakınsal ve spesifik hedefler belirleyen öğrencilerin öğrenmeyi sahiplenebilecekleri ve zaman içerisinde becerinin edinimine ve öğrenmeye ilişkin daha etkili karar mekanizmaları geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Öz düzenlemenin temel basamağı olarak kabul edilen etkili hedef eğilimlerinin geliştirilebilmesinde öncelikli olan, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel hedeflerinden haberdar olmalarıdır. Bir sonraki aşamada ise öğretmenlerin bireysel yeterlikleri doğrultusunda daha etkili öğrenmelere yol açacak hedefler belirlemeleri konusunda öğrencilere rehberlik etmelerinin öz düzenleyici öğrenmenin gelişimi ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemli olduğu düşünülmektedir.
- Araştırma bulguları, bilgilendirici yazma alanında öğrencilerin değer algıları, hedef eğilimleri, başarı ve öz yeterlik algıları ile başarının nedenlerine ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar arasındaki etkileşimsel ilişkilerin, gösterilen çaba miktarı ve başarı üzerinde belirleyici olduğunu düşündürmüştür. Ayrıca, katılımcıların bilgilendirici yazma alanındaki yeterliklerine ilişkin algılarının çabaları üzerinde doğrudan etkili olduğunu düşündüren ifadelerine rastlanmıştır. Yazma alanındaki yeterliklerine ilişkin olumlu algılara sahip olan YPG öğrencilerinin bu algıyı koruma isteklerinin bir motivasyon unsuru olduğu yönündeki söylemleri ve DPG öğrencilerinin ürünün niteliğine ilişkin kaygıları nedeniyle performans sergilemekten kaçındıkları yönündeki ifadeleri, öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin olumlu algılar geliştirmelerine yardımcı olacak eğitim ortamlarının yaratılmasının önemine işaret etmektedir. Çabaların sürdürülmesini

sağlayarak, öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etki yaratabilme potansiyeli olan yapıcı öz yeterlik algıları geliştirilebilmeleri için öğrencilerin nasıl yönlendirilebileceği konusunda bazı çalışmalar yürütülmüş, bu doğrultuda bazı öğretim teknikleri önerilmiştir. Bu bağlamda kullanılabilir teknikler arasında öğrencileri kısa vadeli ve gerçekçi hedefler belirleme (Schunk, 1983, Akt: Bong ve Skaalvik, 2003), sürece ve performansa ilişkin yansıma ve bireysel değerlendirmeler yapabilme (Schunk ve Ertmer, 1999) ve başarının nedenini çabaya bağlama konusunda yönlendirme (Schunk ve Cox, 1986, Akt: Bong ve Skaalvik, 2003) gösterilmektedir. Olumlu etkileri çalışmalarca desteklenmiş olan bu öğretim tekniklerinin uygulamada yaygınlaştırılması yoluyla öğrencilere, yabancı dilde yazma konusundaki yeterliklerine ilişkin gerçekçi ve yapıcı algılar geliştirmeleri konusunda yardımcı olunabileceği düşünülmektedir. Özellikle, yabancı dilde yazma alandaki yeterlikleri ile ilgili kalıcı ve değişmesi güç olabilecek olumsuz algılar geliştirmelerine fırsat vermeden, etkili çalışma alışkanlıkları geliştirmeleri ve yeterli çabayı göstermeleri durumunda başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının yaratılması konusunda çaba göstermek önemli görünmektedir.

- Benimsedikleri çalışma şekli ve ödevleri hazırlamada izledikleri sürece ilişkin açıklamaları, YPG öğrencilerinin öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak kabul edilen öğrenme sürecinin yönetilebilmesine olanak sağlayan üst biliş bilgisine ve bu bilgiyi hayata geçirecek stratejilere sahip olduklarına işaret etmiştir. YPG öğrencilerinin derse yönelik çalışmaları kapsamında, pratik yapabilmek için fırsatlar yarattıkları (ilgilerini çeken konularda kompozisyon yazmak-internet üzerinden yazışmak), farklı kaynaklardan okuma yaptıkları yönündeki ifadeleri ve yazma sürecinde ortamdaki okuma metinlerin etkili kullanımı, ortak temalara dayalı okuma ve yazma derslerinin entegrasyonuna izin veren yaklaşımların, hem içeriğin üretimi, hem de kullanılabilir sözcük ve yapı bilgisi konusunda öğrencilere geçerli girdi sağlayabileceğini düşündürmüştür. Bu bağlamda süreç yaklaşımlarında da vurgulandığı üzere, öğrencilere anlamlı pratik olanakları için fırsatlar yaratılması ve tümleşik dil becerilerinin ilkeleri doğrultusunda süreçte okuma ve yazma becerilerinin entegrasyonuna izin veren yöntemlerin benimsenmesi yoluyla öğrencilere içerik oluşturmada gerekli bilgiye nasıl ulaşabilecekleri konusunda ve etkili yazma alışkanlıkları kazandırmada yardımcı olunabileceği düşünülmektedir.
- Alana özgü süreç stratejilerinin yanı sıra, kompozisyonun retorik normlara göre yapılandırılması veya metnin niteliğinin arttırılması gibi bilişsel strateji kullanımının hem

sürecin daha kolay yönetilmesine hem de yazar tarafından mesajın doğru olarak iletebilmesine katkı sağladığı gözlenmiştir. Ancak bulguların işaret ettiği diğer bir gerçek, söz konusu stratejiler hakkında bir farkındalık sahibi olmanın her zaman bu stratejilerin etkili kullanımı ile sonuçlanmadığıdır. Bu durum ise öğrenenin yaşantılar yoluyla etkili bir strateji repertuarı geliştirme konusunda yönlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Öğrencinin ancak kullanımından yararlandığına inanması koşulunda strateji kullanımına devam edeceğine inanılmaktadır. Bu doğrultuda benimsenecek öğretim yaklaşımlarıyla, aşamalı bir süreçte, hedef stratejilerin amaçlarının anlatılması, ardından modelleme yoluyla kullanımının somut hale getirilmesi, son olarak da öğretmen rehberliğinde uygulama olanaklarının yaratılması yoluyla öğrencinin, bilgilendirici yazma alanında kullanılacak stratejilerin yararına ilişkin bir algı geliştirmesine yardımcı olabilmek önemli görülmektedir. Aşamalı bir yaklaşım benimsenerek strateji kullanımının teşvik edildiği öğrenme ortamlarında öğrenciler yazma görevinin gerekleri ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda farklı stratejileri deneyerek etkililiklerini test etme olanağı bulabilirler. Bu yolla strateji kullanımının içselleştirilmesi ve geliştirilen bireysel bir strateji repertuarının farklı koşullara ve yazma görevlerine transfer edilebilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

5. 2. b. Yürütülecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları, öz düzenlemenin önemli bir boyutu olarak kabul edilen inanç sistemleri arası çok yönlü karmaşık ilişkiler bulunduğuna dikkat çekmiştir. Eğitim alanında yürütülen çalışmalar, öz yeterlik algıları, hedef eğilimleri değer algıları, başarının nedenlerine ilişkin yapılan anlamlandırmalar gibi, motivasyonu meydana getiren inanç sistemlerinin önemli öz düzenleme süreçleri olduğuna ve çabanın sürdürülmesinde önemli rol oynadığına işaret etmektedir. Motivasyonu meydana getiren bu farklı inanç sistemleri arasındaki etkileşimlerin, belli bir alana yönelik gösterilen çabanın niteliği ve miktarı üzerinde belirleyici olduğu yönündeki göstergeler, bu farklı inanç sistemlerini bağımsız olarak ele almak yerine, söz konusu sistemler arası etkileşimlerin irdelenmesine olanak sağlayacak araştırma tasarımlara ağırlık vermesi gereğine işaret etmektedir. Eğitim alanında, bu farklı inanç sistemleri arasındaki etkileşimlerin ortaya konmasını amaçlayan çok sayıda çalışma yürütülmüş olmasına karşın, dil öğrenimi alanında yürütülmüş az sayıdaki çalışma kapsamında, bu değişkenlerin bağımsız olarak ele alındığı gözlenmiştir. Gelecekte, öğrencilerin değer algıları, hedef eğilimleri, öz yeterlik algıları ve başarının nedenlerine dair yaptıkları

anlamlandırmalar arası ilişkilerin etraflıca ortaya konmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi yoluyla öğrenenin çabasını şekillendiren sistemler hakkında kapsamlı bir anlayış kazanmak olası görünmektedir. Söz konusu araştırmaların, değişkenlik gösteren motivasyon durumları karşısında öğrencilerin çabalarını sürdürebilmelerine yardımcı olacak düzenlemeler yapabilmeye eğitimcilere yol gösterilebileceği umulmakta, benzer çalışmaların yabancı dilde yazma alanında yürütülmesinin geliştirilecek yazma modellerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

- Eğitim alanında öz yeterlik algıları ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik yürütülmüş çalışmaların varlığına karşın, öğrenenin akademik performansını olumlu etkileyecek yeterlik algıları geliştirilebilmesine katkı sağlayacak eğitsel uygulamalar konusunda, özellikle dil öğrenimi alanında yürütülmüş herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin yeterliklerine ilişkin gerçekçi ve yapıcı algılar geliştirme konusunda nasıl yönlendirilebilecekleri, performanslarını olumsuz etkileyecek algılar geliştirmelerinin nasıl engellenebileceği veya yeterliklerine ilişkin olumsuz algılara sahip öğrencilerin daha yapıcı algılar geliştirebilmelerine nasıl yardım edilebileceği konusundaki çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Eğitim alanında, motivasyon stratejilerinin kullanımına yönelik yürütülmüş olan az sayıdaki çalışma, bu stratejilerin kullanımı ile bilişsel ve üst biliş stratejilerinin kullanımı arasındaki ilişkilerin ortaya konmasını hedef almıştır. Ancak nitel bulgular katılımcıların değer algıları, motivasyonun kaynağı, hedef eğilimleri, öz yeterlik algıları ve başarının nedenlerine ilişkin yaptıkları anlamlandırmalar gibi motivasyonu meydana getiren inanç sistemleri ve motivasyon stratejilerinin kullanımı arasında karmaşık ilişkiler bulunduğu işaret etmiş, dahası, motivasyon eğilimlerinin, motivasyon stratejilerinin kullanım düzeyi ve kullanılan motivasyon stratejilerinin seçimi üzerinde etkili olabileceğini düşündürmüştür. Örneğin yüksek bir iç motivasyona sahip öğrencilerin motivasyon stratejileri kullanmaya gereksinim duymayabilecekleri, buna karşın motivasyon stratejilerinin kullanımı için alanın veya öğrenme görevinin belli ölçüde değerli bulunması gerektiğini düşündüren ifadeleri motivasyon eğilimleri ile motivasyon stratejilerinin kullanımı arasında pozitif doğrusal ilişkilerin olmayabileceğine işaret etmektedir. Motivasyon stratejilerinin kullanımı altında yatan nedenlerin ortaya konabilmesi için motivasyonu meydana getiren inanç sistemleri ve strateji kullanımı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların yürütülmesi önemli görülmektedir. Bu şekilde motivasyon süreçlerinin yönetimi yoluyla çabaların sürdürülmesinde belirleyici

olduğu düşünölen motivasyon stratejilerine ilişkin öğrenen seçimlerinin altında yatan nedenler konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmek mümkün olabilir.

- Strateji kullanımının öğrencilerin bilinçli, seçimlerinin sonucu olduğu yönündeki genel göröş, stratejinin net olarak tanımlanamadığı durumlarda strateji kullanımından bahsedilemeyeceğine işaret etmektedir. Ancak göröşmeler sırasında, isteksiz olmalarına rağmen çalışmayı sürdürebildiklerini ifade eden katılımcıların bazen kendilerini güdüleyen spesifik durumu net olarak tanımlamada güçlük çektikleri gözlenmiştir. Diğer bir anlatımla, öğrencilerin bazen, “gerekliyorsa oturur çalışırım” şeklinde ifadeler kullandıkları ancak kendilerini çalışmaya yönelten stratejiyi net olarak açıklamada zorlandıkları dikkat çekmiştir. Bu durumda, hedefe ulaşılabilmesi, yani çalışmanın gerçekteşmesi, öz düzenleyici öğrenmeye işaret etmekte, ancak stratejinin net olarak tanımlanamaması nedeniyle strateji kullanımına ilişkin soru işaretleri gündeme gelmektedir. Öz düzenleyici öğrenmenin önemli bir boyutu olarak kabul edilen motivasyon süreçlerinin düzenlenmesi her zaman strateji kullanımı yoluyla mı gerçekteşmektedir? Öyle ise bu stratejilerin kullanımı aynı bilinçlilik düzeyini mi gerektirmektedir? Veya, zaman içinde etkililiği kanıtlanmış olan stratejiler otomatik hale gelebilir mi? Bu soruların yanıtlanması yönünde yürütölecek çalışmaların motivasyon stratejilerinin kullanımını ile öz düzenleyici öğrenme arasındaki bağlantıların kurulabilmesi açısından önemli görölmektedir.
- Öz düzenleme, hedef odaklı süreçler bütünü olarak kabul edilmekte ve bu doğrultuda bireysel hedeflerine ulaşmada öğrenme sürecini izleyen ve yönetebilen öğrencilerin öz düzenleme gerçekteştirdikleri varsayılmaktadır. Göröşmeler ve sesli düşünme uygulamaları sırasında DPG öğrencilerinden bazılarının, kişisel gelişim adına kaygı duymadıkları, aksine bursun devamlılığının sağlanması veya dersten geçecek kadar not alabilmek gibi performans hedefleri belirledikleri, derse yönelik ödevlerini hazırlarken ise asgari çaba harcayarak yazma görevini tamamlayabilmek amacıyla arkadaşlarının yardımına baş vurdukları yönündeki ifadelerine rastlanmıştır. Bu öğrencilerin yararcı hedefleri ve olabildiğince az çaba göstererek görevi tamamlama yönündeki bilinçli tavırları doğrultusunda hedeflerine ulaşmaları durumunda öz düzenlemeden bahsedilip bahsedilemeyeceği konusunda bazı kuşkular doğmuştur. Diğer bir anlatımla, etkili öğrenmelere yol açmayan hedef eğilimlerine sahip olan öğrencilerin bu hedeflerine ulaşmaları durumunda öz düzenleme gerçekteşmiş midir? Gelecekte yürütölecek araştırmalar yoluyla bu yönündeki soru işaretlerinin yanıtlanabilmesi gerekli görölmektedir.

- Sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri, tüm öğrencilerin yazılı dili üretmede büyük ölçüde Türkçe'den çeviriye bağımlı olduklarını ancak bu stratejiyi farklı etkilik düzeyinde kullanabildiklerine işaret etmiştir. DPG öğrencilerinden farklı olarak, seri bir şekilde, anlama odaklanarak sözcük öbekleri ve cümle bazında çeviri yapan ve ifadenin doğruluğundan emin olabilmek için kaynaklardan yararlanan YPG öğrencilerinin bu davranışları, yazma derslerinin çeviri dersleri ile desteklenmesinin becerinin gelişimine katkı sağlayabileceğini düşündürmüştür. Bu denencenin yürütülecek deneysel araştırmalar yoluyla test edilmesi ve anadilden çeviri stratejisinin etkili kullanımının başarı üzerindeki etkilerinin irdelenmesi sonucu ulaşılabuluların benimsenecek program tasarım ve öğretim yaklaşımlarında yol gösterici olabileceği düşünülmüştür.
- Sesli düşünme uygulamaları sırasında DPG öğrencilerinden bazılarının bireysel yeterlikleri doğrultusunda yazma görevini değiştirdikleri gözlenmiştir. Özgün yazma görevini tamamlayabilmede yeterli bilişsel kaynaklara sahip olmadıklarına karar veren öğrencilerin bireysel yeterlikleri doğrultusunda bilinçli olarak standartları düşürmek yoluyla yazma görevini tamamlama yolunu seçtikleri görülmüştür. Öğrenme stratejilerine ilişkin tanımlar göz önüne alındığında, yazma görevinin tamamlanabilmesine olanak sağlamakla birlikte, ürünün niteliğinde olumlu bir değişiklik yaratmayan bu tür davranış örüntülerinin strateji olarak nitelendirilmesine ilişkin bazı kuşklar doğmuştur. Standartların düşürülmesi pahasına, yazma görevini tamamlayan öğrencilerin bireysel hedeflerine ulaşmış olmaları durumunda öz düzenleme gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri yönündeki soru işaretlerinin giderilmesi için çalışmaların yürütülmesi önemli görülmektedir.
- Elde edilen veri, öz düzenleyici öğrenme ile yazma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkilere işaret etmekle birlikte, araştırma deseninden kaynaklı sınırlıklar bazı genellemelerin yapılmasını engellemektedir. Benzer çalışmaların farklı yaş grupları, farklı yazma görevleri ve farklı ortamlarda tekrarlanması ve boylamsal çalışmaların yürütülmesi yoluyla öz düzenleme ve yabancı dilde yazma başarısı arasındaki ilişkiler konusunda daha kapsamlı bir anlayış geliştirmek mümkün olabilir.
- Araştırma çerçevesinde elde edilen nicel bulgular, motivasyon stratejilerinden "Ödüllendirme Stratejilerinin" alanda başarıyı yordadığını ortaya koymuş, nitel veri ise bu yöndeki bir bulguyu destekler nitelikte, ileri yazma becerileri dersinde yüksek

performans sergileyen öğrencilerin yapıcı motivasyon inançlarına sahip olduklarını ve motivasyonu meydana getiren süreçleri yönetebilmede farklı stratejilerinden yararlandıklarına işaret etmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları, uzun vadeli adanmışlık ve çaba gerektiren yazma becerisinin ediniminde, bilişsel süreçler kadar motivasyon süreçlerinin de yönetiminin önemine işaret etmiş, motivasyon ve bilişsel süreçlerin bir arada değerlendirilmesine olanak tanınması açısından, öz düzenlemenin, dil öğrenimi alanında başarıyı açıklamada daha bütüncül bir çerçeveye sunabileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda benzer çalışmaların, dinleme, okuma ve konuşma gibi farklı beceri alanlarında yürütülmesinin, yapının dil öğreniminde başarıyı açıklamadaki potansiyelinin ortaya konabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

- Araştırma bulguları motivasyon stratejilerinin kullanım düzeyinde ve söz konusu stratejilerin akademik başarı üzerindeki etkililiğinde öğrenme alanı, öğrenme ortamı ve birey özelliklerinin belirleyici olduğunu düşündürmüştür. Örneğin, ödüllendirme stratejilerinin, bilgilendirici yazma alanında, üniversitede okuyan ve meslek olarak yabancı dil alanını seçmiş öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanıldığı ve başarıyı yordadığı yönündeki bulgu, motivasyon stratejilerinin yabancı dilde yazma kuramlarına entegre edilebileceğini düşündürmüş, ancak bu yöndeki bulguların geçerliğinin teyit edilebilmesinde benzer araştırmaların farklı alan ve sosyo-eğitsel bağlamlara taşınması gerekli görülmektedir. Özetle, var olan yazma modellerinin geliştirilebilmesinde gerekli kuramsal altyapının sağlanabilmesi için benzer çalışmaların farklı bağlam, yaş grupları ve yazma görevleri ile tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.
- Görüşme ve sesli düşünme uygulamaları yoluyla elde edilen veri, stratejiyi kullandıklarını ifade eden öğrencilerin gerçekte aynı stratejiyi farklı amaçlar için ve farklı etkililik düzeyinde kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Bu yöndeki bulgular, dil öğrenme veya öz düzenleme stratejilerinin kullanımını hedef alan araştırmalarda ölçek yoluyla elde edilen verinin, nitel araştırma yöntemleri ile elde edilecek veri ile desteklenmesi gereğine işaret etmiştir. Yürütülecek araştırmalarda bağlama duyarlı nitel ve nicel veri sağlayacak yöntemlerin birbirini tamamlayacak şekilde kullanımı yoluyla strateji kullanımına ilişkin daha kapsamlı ve geçerli bir anlayış geliştirmenin mümkün olabileceği düşünülmektedir.
- Dil yeterliği, süreç stratejilerinin kullanımı ve yabancı dilde yazma başarısı arasındaki ilişkilerin irdelendiği çalışma bulguları çelişkili sonuçlar ortaya koymuştur. Başlangıç düzeyi de dahil olmak üzere, farklı dil yeterlik düzeyinde olan yazarlar ile yürütülecek

benzer çalışma bulgularının karşılaştırılması veya boylamsal çalışmaların yürütülmesi yoluyla, yabancı dilde yazma başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülen değişkenler konusunda daha ayrıntılı bilgi sahibi olmak, yabancı dilde yazma modelinin geliştirilmesi yönündeki çalışmalara katkı sağlamak açısından önemli görülmektedir.

KAYNAKLAR

Akyel, A. ve Kamişlı, S. (1996). Composing in First and Second Languages: Possible Effects of EFL Writing Instruction. ED 401 719.

Albertson, L., R. and Billingsley, F., F. (2001) Using Strategy Instruction to Improve Gifted Students' Creative Writing. *Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. 12.

Ames C. (1992). Classrooms: Goal Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84. 261-71.

Ames C. (1983) Help-seeking and Achievement Orientation: Perspectives from Attribution Theory. In: DePaulo, B.M., Nadler, A., Fisher, J.D. (Eds.), *New Directions in Helping*: Vol. 2. Help seeking, New York, Academic Press. 165-186.

Ames C. (1982) An Attributional Analysis of Help Seeking in Academic Settings. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 74. 414-423.

Arndt, V. (1987). Six Writers in Search of Texts: A Protocol-based Study of L1 and L2 Writing. *ELT Journal*. Vol.41. No. 3. 257-267.

Atkinson, D. (2003) L2 Writing in the Post-Process Era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12. 3-15.

Bailystock, E. (1990) Communication Strategies: a Psychological Analysis of Second Language Use. OUP.

Bailystock, E. (1985). The Compatibility of Teaching and Learning Styles. *Applied Linguistics*. Vol. 6. No. 3. 255-262.

Bandura, A. (1997) Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman, New York.

Bandura, A. (1988) Self-efficacy Conception of Anxiety. *Anxiety Research*. Vol. 1. 77-98.

Bandura, A. (1986) Social Foundadtions of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981) Cultivating Competence, Self Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 41. 586-598.

Barron, K. E. ve arkadaşları (2001) Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 94. No. 3. 638-645.

Beare, S. (2002) Writing Strategies: Differences in L1 and L2 Writing. Setting the Agenda: Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education. 24-26 June, Manchester Conference Centre, UMIST.

www.llas.ac.uk/resources/conferenceitem.aspx?resourceid=1292

Bembenutty, H. (2006). Parental Involvement, Homework, and Self-regulation. *Academic Exchange Quarterly*. Vol. 10. No. 4.

Benson, P. (2001) Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Pearson Education Limited.

Bereiter ve Scardemelia (1987) The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Boekaerts, M. and Corno, L. (2005) Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 54. No.2. 199-231.

Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2000) Self-Regulated Learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (2000) Self –regulation An Introductory Overview. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). Handbook of Self-Regulation. Academic Press.

Boeaerts, M. (1997) Self Regulated Learning: a New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*. Vol. 7 No, 2 161-186.

Boekaert, M. (1995) Self Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories. *Educational Psychologist*. Vol. 30. No. 4. 195-200.

Borkowski, J. Carr, M., Rellinger, E. and Pressley, M. (1990) Self-regulated Cognition. Interdependence of Metacognition, Attributions and Self-esteem. In Jones, B. F. ve Idol, L. (eds). Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Borkowski, J. and Thorpe (1994) Life-Span Prospective on Underachievement. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds). Self Regulation on Learning and Preformance. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.

Bowen, T. and Marks, J. (1994) Inside Teaching. Underhill, A. (ed). Heinemann.
Branch, J. L. (2000) CAIS Dimensions of a Global Information Science. Canadian Association for Information Science Proceedings of the 28th Annual Conference.

Brown, D. H. (2001) Strategies for Success. A Practical Guide to Learning English. Longman.

Brown, D. H. (2000) Principles of Language Learning and Teaching. Longman.

Butler, D. L. (2002) Qualitative Approaches to Inverstigating Self-Regulated Learning: Contributions and Challanges. *Educational Psychologist*. Vol. 37. No. 1. 59-63.

Butler, D. L. (1993) Effects of Task and Ego Achievement Goals on information Seeking During Task Engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 65. 18-31.

Camps, J. (2003) Concurrent and Retrospective Verbal Reports as Tools to Better Understand the Role of Attention in Second Language Tasks. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 13. No. 2.

Candy, P. C. (1991) *Self-direction for Lifelong Learning*. San Fransisco. Jossey-Bass.

Caroll J., B. (1981) Conscious and Automatic Processes in Language Learning. *Canadian Modern Language Review*. Vol. 7. No. 3. 462-474

Carson, J., Carrell, P., Silberstein, S., Kroll, B. and Kuhn, P. (1990) Reading Writing Relationships in the First and Second Language. *TESOL Quarterly*. Vol. 24. 245-266.

Carver, C. S. and Scheier, M. F. (2000) On the Structure of Behavioral Self-Regulation. Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Hanbdkbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Casanave, C. P. (2004) *Controversies in Second Language Writing. Dilemmas and Decisions in Research and Instruction*. Michigan Series on Teaching Multilingual Writers. The University of Michigan Press.

Chamot, A. U. (2005) Language Learning Strategy Instruction. Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics Vol. 25*. 112–130.

Chamot, A. U. (2004a) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 1, No. 1.

Chamot, A. U. (2004b). *Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research*. Research on Language Learning Processes.

Chamot, A. U. and El-Dinary, P. B. (2000) Children's Learning Strategies in Language Immersion Classrooms. *Modern Language Journal*. Vol. 83. 318-338.

Chamot, A. U., Küpper, L. and Impink-Hernandez, M., V. (1998) A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction: Findings of the Longitudinal Study. MacLean, V. A: Interstate Research Associates.

Cleary, T. J., ve Zimmerman, B. J. (2004) Self-Regulation Empowerment Program: A School Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the Schools*. Vol. 41. No. 5.

Cohen A. D. and Carson – Brooks A. (2001) Research on Directed versus Translated Writing: Students' Strategies and Their Results. *The Modern Language Journal*. Vol. 85. No. 2.

Cohen, A. D. (1998) Strategies in Learning and Using a Second Language. London. Longman.

Cohen, A. D. (1996) Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues. Center for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota, Minneapolis.

Connor, U. (2002). New Directions in Contrastive Rhetoric. *TESOL Quarterly*, Vol. 36. No. 4. 493-510.

Connor, U. (1996) Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing. New York: The Pres Syndicate of the University of Cambridge.

Corno, L. ve Boekaerts, M. (2005) Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology*. Vol. 54. No. 2. 199-231.

Corno, L. (2000) Volitional Aspects of Self-regulated Learning. In Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). Handbook of Self-Regulation. Academic Press.. Lawrence Erlbaum Associates.

Corno, L. (1994) Student Volition and Education: Outcomes, Influences, and Practices. In Zimmerman, B., J. ve Schunk, D.H. (eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Corno, L. (1993) "The Best Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational Research. *Educational Researcher*. Vol. 22. No. 2. 14-22.

Corno, L. (1992) Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. *Elementary School Journal*. Vol. 93. 69-84.

Corno, L and Kanfer, R. (1993) The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*. Vol. 19. Darling Hammond (Eds). American Educational Research Association.

Cotterall, S. and Cohen, R. (2003) Scaffolding for Second Language Writers: Producing an Academic Essay. *ELT Journal*. Vol. 57. No. 2.

Cotterall, S. (1999) Key Variables in Language Learning: What do Learners Believe about Them. *System*. Vol. 27. No. 4. 593-613.

Covington M.V. (1998) *The Will to Learn: A Guide for Motivating Young People*. New York: Cambridge University Press.

Crooks, G. and Schmidt, R.W. (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*. Vol. 41. No. 4. 469-512.

Csizer, K. and Dörnyei, Z. (2005) The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. Vol. 89. No. 1. 19 – 36.

Cumming, A. (2001) Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*. IJES. Vol. 1. No. 2. 1-23.

<http://ftp.um.es/ijes/vol1n2/02-CUMMING.pdf>

Cumming, A. (1989). Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning*. Vol. 39. No. 1. 81-141.

Dam, L. (1995) *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin. Authentik.

De Groot, E. V. (2002) Learning Through Interviewing: Students and Teachers Talk About Learning and Schooling. *Educational Psychologist*. Vol. 37. No. 1. 41-52.

Deci E. L., Koestner R. and Ryan R. M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11. No. 4. 227-268.

Deci E. L., Koestner R. and Ryan R.M. (1999) A Meta-analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin* . Vol. 125. 627-68.

Deci E., L and Ryan R., M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Demetriou A. (2000) Organization and Development of Self-Understanding and Self-Regulation: Towards a General Theory. Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. Lawrence Erlbaum Associates.

Demirel, Ö. (2005) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dörnyei, Z. (2002) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library. CUP.

Dörnyei, Z. (2000) Motivation in Action: Towards a Process-oriented Conceptualisation of Student Motivation. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 70. 519-538.

Dörnyei, Z. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Longman.

Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003) Individual Differences in Second Language Learning. In Doughty, C., J. and Long, M. H. (eds). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell.

Dörnyei, Z and Otto, I. (1998). *Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation*. Working Papers in Applied Linguistics. Thames Valley University, London. Vol. 3. 43-69.

Duncan, T., G. and McKeachie, W., J. (2005) The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*. Vol. 40. No. 2. 117-128.

Dweck, C. (1999) Self Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Philadelphia: *Journal of Personality and Social Psychology*.

Eccles J., S. and Wigfield A. (2002) Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*. Vol. 53. 109-32.

Eccles J.S., Adler, T., F. and Meece, J., L. (1984) Sex Differences in Achievement: A test of Alternate Theories. *Journal of Personality Social Psychology*. Vol. 46. 26-43.

Eccles, J., Adler, T., F. Futterman, R., Golf, S. B., and Kaczala, C. M. (1993) Expectancies, Values and Academic Behaviours. In *Motivation*. Spence, J. T. (ed). Achievement and Achievement San Francisco: Freeman. 75-146.

Ehrman, M. E. Leaver, B. L. and Oxford, R. L. (2003) A brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*. Vol. 31. No. 3.

Elliot, A. J., McGregor, M. A. and Gable, S. (1999) Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational Analysis. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 91. No. 3. 549-563.

Ellis, G. and Sinclair, B. (2002) Learning to Learn English. A Course in Learner Training. CUP.

Ellis, G. (1994) The Study of Second Language Acquisition. OUP.

Englert, C. S., Raphael, T. M., Anderson, L. M. and Stevens, D. D. (1991) Making Strategies and Self-talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms. *American Educational Research Journal*. Vol. 28. No. 2. 337-372.

Ericsson, K. A. (2004) Protocol Analysis and Verbal Reports on Thinking: An Updated and Extracted Version from Ericsson.

File://G:\thinkaloud.htm

Ericsson, K. A., and Simon, H. A. (1993) Protocol Analysis: Verbal reports as data (Revised Edition). Cambridge, MA:MIT Press.

Eshel, Y. ve Kohavi, R. (2003) Percieved Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement. *Educational Psychology*. Vol. 23, No. 3.

Fillmore, W. L. (1982) Second Language Learning in Children: A model of Language Learning in Social Context. In Bailystock, E. (ed). Language Processing in Bilingual Children. 49-70. CUP.

Flavell, J. H. (1976) Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (ed). The nature of intelligence. 231-236. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flower, L. and Hayes, J. (1980) the Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In C. Frederickson and J. Dominic (eds.), *Writing: Process, development, and Communication* (pp 39-58). Hillsdale; NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fonteyn, M. E., Kuipers, B., and Grobe, S. J. (1993). A description of think aloud method and protocol analysis. *Qualitative Health Research*, 3(4), 430-441.

Gan, Z., (2004) Attitudes and Strategies as Predictors of Self-Directed Language Learning in an EFL Context. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 14. No. 3.

Gao, Z., Humphreys, G. and Lyons, L. H. (2004) Understanding Successful and Unsuccessful EFL Students in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*. 88. No. 2.

Garcia, T. and Pintrich, P. R. (1994) Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-schemas and Self-regulatory Strategies. In Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (eds). *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gardner, R. C. (2000) Correlation, Causation, Motivation, and Second Language Acquisition. *Canadian Psychology*. Vol. 41. 10-24.

Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. (1979) Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition. In H. Giles ve R. St. Clair, R. (eds). *Language and Social Psychology*. 193-220. Oxford, England: Basil Blackwell.

Gardner, R. C., and Masgoret, A. (2000) Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*. Vol. 53. 167-210.

Gardner, R. C., Masgoret, A. and Tremblay, P. F. (1999) Home Back-ground Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 8. 287-305.

Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1991) An Instrumental motivation in Language Study: Who Says it isn't Effective? *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 13. 57-72.

Gardner, R. ve W. Lambert (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.

GEORGETOWN UNIVERSITY / CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS (1996). *High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self – Efficacy*.

Gonzales, S. and Dawson, M. (2005) *Self Regulation of Academic Motivation: Advances in Structure and Measurement*. AARE Conference Papers.

www.aare.edu.au/05pap/abs05.htm

Grabe W. (2001) *Notes towards a Theory of Second Language Writing*. In Silva, T. ve Matsuda, P. K (eds). *On Second Language Writing*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 39-59.

Grabe W. and Kaplan R. B. (1996) *Theory & Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Pearson Education.

Graham S. and Harris, K. R. (2000) *The Role of Self Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development*. *Educational Psychologist*. Vol. 35. No. 1. 3-12.

Graham S. and Harris, K., R. (1997) *Commentary: Self – Regulation and Writing: Where do We Go from Here?* *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 22. 102-114.

Graham S. and Harris K., R. (1994) *The Role and Development of Self Regulation in the Writing Process*. In Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (eds). *Self Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Graham S. and Harris K., R. (1989) *Cognitive Training: Implications for Written Language*. In J. Hughes ve R. Hall. (eds). *Cognitive Behavioral Psychology in Schools: A Comprehensive Handbook*. New York Guilford Press. 247-279.

Graham, S. and Harris, K. R. (1988) Instructional Recommendations for Teaching Writing to Exceptional Students. *Exceptional Children*. Vol. 56. 201-214.

Gregersen, T. ve arkadaşları (2001) Can Foreign Language Learning Strategies Turn into Crutches?: A Pilot Study on the Use of Strategies by Successful and Unsuccessful Language Learners. *Rev. Signos*. Vol. 34. 49-50 Valparasio.

Griffiths, C. (2004) Language Learning Strategies: Theory and Research. School of Foundation Studies AIS St Helens, Auckland, New Zeland. Occasional Paper No. 1.

Grinsven, L. and Tillema, H. (2006) Learning Opportunities to Support Student Self-Regulation: Comparing Different Instructional Formats. *Educational Research*. Vol. 48, No.1. 77-91.

Groschke, T. and Kuhl, J. (1993) The Representation of Intentions: Persisting Activation in Memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Vol. 19. 1211-1226.

Hall, C. W. (2001). A Measure of Executive Processing Skills in College Students. *College Student Journal*. Vol. 35. 442-449.

Hatch, E. and Lazaraton, A. (1991) *The Research Manual, Design and Statistics for Applied Linguistics*. Heinle, Boston.

He, Tung-hsien (2005) Effects of Mastery and Performance Goals on the Composition Strategy Use of Adult EFL Writers. *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 61. No. 3. 407-431.

Hidi, S. and Harackiewicz, J. M. (2001) Motivating the Academically Unmotivated: a Critical Issue of the 21st Century. *Educational Research*. Vol. 70. 151-180.

Hillcocks, G. (1986) Research on Written Composition: New Directions for Teaching, Urbana, IL. : National Conference on Research in English.

Holec, H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning* Oxford. Pergamon.

Hsiao, T. ve Oxford, R. L. (2002) Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*. Vol. 86. No. 3.

Hu, G. and Bo. C. (2005) A Protocal Based Study of Universtity-Level Chinese EFL Learners' Writing Strategies. *EA Journal*. Vol. 23. No. 2.

Huang, Shenhui C. and Chang Shannao, F. (1996) Self Efficacy of English as a Second Language: an Example of Four Learners. ERIC ED396536.

Hull, G. (1981) Effects of Self Management Strategies on Journal Writing by College Freshman. *Research of the Teaching of English*. Vol. 15. 135-148.

Johnstone, C. J., Bottsford-Miller N. A. And Thompson, S. J. (2006). Using the think aloud method (Cognitive Labs) to evaluate test design for students disabilities and English language learners.

[www.file:///G:/think aloud with disabled.htm](http://www.file:///G:/think%20aloud%20with%20disabled.htm)

Jones, S., and Tetroe, J. (1987). Composing in a Second Language. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*. Norwood, NJ: Ablex. 34-57.

Kaplan, R. B. and Grabe, W. (2002) A Modern History of Written Discourse Analysis. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 11. 191-223.

Kellogg, R. T. (1988) Attentional Overload and Writing Performance: Effects of Rough Draft and Outline Strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. Vol. 14. No. 2. 355-365.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G. and Bergh, H. (2006) Writing as a Learning Tool: Testing the Role of Students' Writing Strategies. *European Journal of Psychology*. Vol XXI, No. 1. 17-34.

Kitsantas, A. and Chow, A. (2007) College Students' Perceived Threat and Preference for Seeking Help in Traditional, Distributed, and Distance Learning Environments. *Computers ve Education*. Vol. 48. No. 3. 383-395.

Krapels, A. R. (1990) An Overview of the Second Language Writing Process Research. In Kroll, B. (ed). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. CUP.

Kreber, C., Castleden, H., Erfani, N. and Wright, T. (2005) Self-Regulated Learning about University Teaching: An Exploratory Study. *Teaching in Higher Education*. Vol.10 No. 1.

Kroll, B. (1990) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. CUP.

Kuhl, J. (2000) A Functional Design Approach to Motivation and Self-Regulation: The Dynamics of Personality Systems and Interactions Orientation. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Kuhl, J. (1985) "Volitional Mediators of Cognition-Behavior Consistency: Self-regulatory Processes and Action versus State Orientation. In Kuhl and Beckman (eds). *Action Control: From Cognition to Behavior*101-128.

Kuhl, J. (1984) Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Towards a Comprehensive Theory of Action Control. In Maher, B. A. (ed). *Progress in Experimental Personality Reseach*. Heidelberg, German: Springer Verlag.

Kumrow, D. (2005) Student Self-Regulatory Resource Management Strategies and Academic Achievement in a Web-based Hybrid Graduate Nursing Course. <http://www.actapress.com/PaperInfo.aspx?PaperID=21230&reason=500>

Lapan, R., Kardash, C., A. and Turner, S. (2002) Empowering Students to Become Self-Regulated Learners. *Professional Schooling Counseling*. Vol. 5, No. 4.

Lee, I. (1998) Supporting Greater Autonomy in Language Learning. *ELT Journal*. Vol. 52. No. 4. 282-290

Leki, I. (2003) Research Insights on Second Language Writing. Digest. EDO-FL-03-06.

Leki, I. (2002). The Challenges of Teaching English as a Foreign Language Writing in the New Century. In Abstracts of Papers Read at the International Conference "Innovative Approaches to Teaching Foreign Languages and Cultures in the New Millennium" (7-10). Dnipropetrovsk:Dnipropetrovsk University of Economics and Law.

Leki, I. and Carson, J. (1997) "Completely Different Worlds" EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL Quarterly*. Vol. 31. No. 1.

Leki, I. (1995) Coping Strategies of ESL Students in Writing Tasks Across the Curriculum. *TESOL QUARTERLY* Vol. 29, No. 2 . 235-260.

Leki, I. (1992) Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers. Heinemann.

Leki, I. (1991) Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogies. *TESOL QUARTERLY*. Vol. 25. No. 1.

Little, D. (1996) Freedom to Learn and Compulsion to Interact: Promoting Learner Autonomy through the Use of Information Systems and Informations Technology. In Pemberton, R., Li, S., L. (eds). Taking Control: autonomy in Language Learning. Hongkong University Press.

Little, D. (1991) Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Authentik Language Learning Resources Ltd. Trinity College, Dublin.

Little, D. and Dam, L. (1998) Learner Autonomy: What and Why? The Language Teacher Online, JALT. Oct.

LoCastro, V. (1994) Learning Strategies and Learning Environments. *TESOL Quarterly*. Vol. 28. 409-414.

Low, G. (1999) What respondents do with questionnaires: accounting for incongruity and fluidity. *Applied Linguistics*. Vol. 17. No. 1. 1-37

Macaro, Ernesto (2006) Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*. Vol. 90 No. 3.

Martin, J. (2004) Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory and Agency. *Educational Psychologist*. Vol. 39. No. 2. 135-145.

Martin, A., Marsh, H. and Debus, R. (2001) Self-handicapping and Defensive Pessimism: Exploring a Model of Predictors and Outcomes from a Self-protection Perspective. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93. 87-102.

Manchon, R. M., Murphy, L. and Roca de Larios, J. (2005) Using Concurrent Protocols to Explore L2 Writing Processes : Methodological Issues in the Collection and Analysis of Data. In Matsuda, P. K. Ve Silva, T. (eds). *Second Language Writing Research: Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. 191-205.

Masgoret, A. & Gardner, R. C. (2003) Attitudes, Motivation and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53:1, 128-163.

Matsuda P., K. and Silva, T. (2005) *Second Language Writing Research Perspectives on the Process of Knowledge Construction*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey.

Matsuda P., K. (2003) Process and Post Process: A Discursive History. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 12. 65-83.

Matsuda, P. K. (1998). Situating ESL Writing in a Cross-disciplinary Context. *Written Communication*. Vol. 15. No. 1. 99-121.

Matsumoto, K. (1995). Research Paper Writing Strategies of Professional Japanese EFL writers. *TESL Canada Journal*. Vol. 13 . No. 1. 17-27.

McCann E., J. and Turner J., E. (2004) Increasing Student Learning through Volitional Control. *Teachers College Record*. Vol 106. No 9. 1695-1714

McCann E. J. and Garcia, T. (1999) Maintaining Motivation and Regulating Emotion: Mearsuring Individual Differences in Academic Volitional Strategies. *Learning & Individual Differences*. Vol.11 Issue 3.

Meece, Judith. L. (1994) The Role of Motivation in Self Regulated learning. In *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*. Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (eds). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Middleton, M. and Midgley, C. (1997) Avoiding the Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 89. 710-718.

Midgley, C. ve Urdan, T. (2001) Academic Self-handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 26. 61-75.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L. and Urdan, T. (1998) The Development and Validation of Scales Assessing Students' Goal Orientation. *Contemporary Educational Psychologist*. Vol. 23. 113-131.

Montalvo, F., T. and Torres, M., C., G. (2004) Self Regulated Learning, Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Vol. 2. No. 1. 1-34.

Mu, C. and Carrington, S. (2007) An Investigation of Three Chinese Students' English Writing Strategies. *TESL-EJ*. Vol. 11. No.1.

<http://tesl-ej.org/ej41/a1.html>

Mu, Congjun (2005) A Taxonomy of ESL Writing Strategies. In *Proceedings*

Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice, pages pp. 1-10, Singapore Copyright 2005

https://eprints.qut.edu.au/secure/00000064/01/congjunmu_paper.doc

Myles, J. (2002) Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *TESL-EJ Teaching English as a Foreign Language*. Vol. 6 No. 2. A-1.

Naiman, N., M., Frohlich, H., H., Stern, and Todesco, A. (1978) The Good Language Learner. Ontario Institute for Studies in Education.

Nenniger, P. (2005) Commentary on Self-regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 54. No. 2. 239-244.

Newman, R. S. (1994) Adaptive Help Seeking: A Strategy of Self-Regulated Learning. In Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Nielson, J. (1994). Estimating the number of subjects needed for a thinking aloud test. *International Journal of Human Computer Studies*. Vol. 41. No. 3. 385-397.

Nielson, J., Clemmensen T. and Yssing, C. (2002) Getting Access to What Goes on in People's Heads? Reflections on the Think Aloud Technique. 101-110.

Noels, K., A. (2001) New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic and Integrative Orientations and Motivation. In Dörnyei, Z. Ve Schmidt, R. (eds). *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawai.

O'Malley, J. M., ve Chamot, A. U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. CUP.

Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher*

should know. Rowley, Mass. Newbury House.

Oxford, R. L. and Nyikos, M. (1989) Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal*. Vol. 73. 291-300.

Paris, S. C. and Winograd P. (2006) A Commissioned Paper for the U.S. Department of Education Project Preparing Teachers to Use Contextual Teaching and Learning Strategies To Improve Student Success In and Beyond School. Dr. Kenneth R. Howey, Project Director.

<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm>

Paris, S. G. and Winograd, P. (2001). The Role of Self-regulated Learning in Contextual Teaching: Principles and Practices for Teacher Preparation. U.S. Department of Education.

http://en.wikibooks.org/wiki/The_Practice_of_Learning_Theories/Self-Regulated_Learning

Patrick, H. and Middleton, M.,J. (2002) Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens. *Educational Psychologist*. Vol. 37. No. 1. 27-39.

Pennington, M. C. and So, S. (1993) Comparing Writing Process and Product across two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 2. 41-63.

Perry, E. N., VandeKamp, O. K., Mercer, L. K. and Nordby, C. J. (2002a) Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. Vol. 37. No. 1. 5-15.

Perry, N. E. (2002b) Introduction: Using Qualitative Methods to Enrich Understanding of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. Vol. 37. No. 1. 1-3.

Perry, N., and VandeKamp, K. (2000). Creating Classroom Contexts that Support Young Children's Development of Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*. Vol. 33. 821-843.

Phakiti, A. (2003) A Closer look at Gender and Strategy Use in L2 Reading. *Language Reading*. Vol. 53. 649-702.

Pressley, M. (1995) More About the Development of Self-Regulation: Complex, Long Term, and Thoroughly Social. *Educational Psychologist*. Vol. 30. No. 4. 207-212.

Pintrich, P.R. (2004) A Conceptiaonal Framework fo Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychologist Review*. Vol. 16. No. 4.

Pintrich, P.R. (2000) The Role of Goal Orientation in Self Regulated Learning, In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). Hanbdbbook of Self-Regulation. Academic Press.

Pintrich, P. R. and DeGroot, E. V. (1990) Motivational and Self Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82. 33-40.

Pintrich, P.R. and Garcia, T. (1991) Student Goal Orientation and Self-regulation in the College Classroom. In Maehr, M. L., and Pintrich, P. R. (eds). *Advances in Motivation and Achievement: Goals and Self-regulatory Processes*. Greenwich, CT: JAI Press.

Puustinen, M ve Pulkinen, L. (2001) Models of Self Regulated Learning: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 3.

Puustinen, M. (1998) Help-Seeking Behavior in a Problem-Solving Situation: Development of Self-Regulation. *European Journal of Psychology of Education*. Vol. 13 No. 2. 271-282.

Raimes, A. (1991) Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. *TESOL Quarterly*. Vol. 25. 407-430.

Raimes, A. (1985). What unskilled ESL Students do as They Write: A Classroom Study of Composing. *TESOL Quarterly*. Vol. 19. No. 2. 229-258.

Ramanathan, V. and Atkinson, D. (1999). Individualism, Academic Writing, and ESL Writers. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 8. No. 1. 45-75.

Randi, J. and Como, L. (2000) Teacher Innovations in Self-Regulated Learning Winne, In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Ransdell, M. C. and Levy, S. (1998) Writing with Concurrent Memory Loads. In Thierry, O. and Levy, S. (eds). *Contemporary Tools and Techniques for Studying Writing*. Kluwer Academic Publishers.

Reed, H., J., Schallert, D. L. and Deithloff, L. F. (2002) Investigating the Interface Between Self-Regulation and Involvement Processes. *Educational Psychologist*. Vol. 37. No. 1. 53-57.

Reid, J. (1987) Learning Style Preferences of ESL Students. *TESOL Quarterly* Vol. 21. 87-112.

Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 6. No. 2. 105-137.

Rivers, W. P. (2001) Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners. *The Modern Language Journal*. Vol. 85. No. 2.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R. and Rollett, W. (2000) Motivation and Action in Self-Regulated Learning: Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Roca de Larios, Manchon, J., Manchon, R, and Murphy, L. (2006). Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problem Solving Formulation Processes. *The Modern Language Journal*. Vo. 90. No. 4. 643-646.

Roca de Larios, J., Marin, J. and Murphy, L. (2001) Language Learning 51:3, September 2001, 497-538.

Rubin, J. (1975) What a Good Language Learner Can Teach Us? *TESOL Quarterly*. No. 9. 41-61.

Ryan, M. R. (1997) Social Goals, Academic Goals, and Avoiding Help in the Classroom. *Journal of Early Adolescence*. Vol. 17. 152-171.

Sansone, C. and Harackiewicz (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance. New York: Academic.

Sansone, C., Wiebe, D., and Morgan, C. (1999) Self-regulating Interest: The Moderating Role of Hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*. Vol. 67. 701-733.

Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., and Morgan, C. (1992). Once a Boring Task Always a Boring Task? Interest as a Self-regulatory Mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 63. 379-390.

Sasaki M. (2004) A Multiple Data Analysis of the 3.5-Year Development of EFL Student Writers. *Language Learning*. Vol. 54. No. 3. 525 – 582.

Sasaki M. (2002) Building an Empirically - based Model of EFL learners' writing Processes. In *New Directions for Research in L2 Writing*. S. Ransdell ve M. L. Barbier (eds). 49-80. Amsterdam: Kluwer Academic.

Sasaki M. (2000) Towards an Empirical Model of EFL Writing Processes: An Exploratory Study. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 9. 259 – 291.

Sasaki, M. and Hirose, K. (1996) Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*. Vol. 46. No. 1. 137-174.

Scardamalia, M, and Bereiter, C. (1987) Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In Rosenberg, S. (ed). *Advances in Applied Psycholinguistics*. CUP. 143-175.

Scardamalia, M, and Bereiter, C. (1983) Written Composition. In *Handbook of Research on Teaching*. M. Wittrock (Ed.). 778-803. New York Macmillian.

Schiefele, U. (1999) Interest in Learning from Text. *Science Studies*. Vol. 3: 257-280.

Shah, J. Y. and Kruglanski A. W. (2000) Aspects of Goal Networks: Implications for Self-Regulation. *Orientation in Self Regulated Learning*. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Schunk, D. H. (1999). Social Self Interaction and Achievement Behavior. *Educational Psychologist*. Vol. 34. No. 4. 219-227.

Schunk, D. H. (1995) Inherent Details of Self-Regulated Learning Include Student Perceptions. *Educational Psychologist*. Vol. 30. No. 4. 231-216.

Schunk, Dale H. (1994). Self Regulation of Self Efficacy and Attributions in Academic Settings. In Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schunk, Dale H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. Vol. 25. No. 1. 71-86.

Schunk, D. (1984) Self-efficacy Perspective on Achievement Behavior. *Educational Psychologist*. Vol. 19. 48-58.

Schunk, D. (1989) Self-efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*. Vol. 1. 173-208.

Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. (1994) Self Regulation in Education: Retrospect and Prospect. In . Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Schunk, D. H. ve Ertmer, P. A. (2000). Self Regulation and Academic Learning, Self Efficacy Enhancing Interventions. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press. 631-646.

Schunk, D., ve Schwartz, C. W. (1993) Goals and progress feedback: Effects on self efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 18. No. 3. 337-357.

Schmidt, R. W. (1991) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*. Vol. 11. 11-26.

Sexton M., Harris, K., R. and Graham, S. (1998) Self-Regulated Strategy Development and the Writing Process: Effects on Essay Writing and Attributions. *Exceptional Children*. Vol. 64. No. 3. 295-311.

Siew Mary Wong Lian, (2005) Language Learning Strategies and Self Efficacy. *RELC Journal*. Vol 36. No 3. 245-269.

Silva, T., Leki, I, and Carson, J. (1997) Broadening the Perspective of Mainstream Composition Studies: Some Thoughts from the Disciplinary Margins. *Written Communication*. Vol. 14. No. 3. 398-428.

Silva, T. (1990) Second Language Composition Instruction: Developments, Issues and Directions in ESL. In Classroom. Kroll, B. (ed). *Second Language Writing: Research Insights for the 11-23*. CUP.

Silva, T. (1993) Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quarterly* Vol. 27, No. 4.

Silva, T. (1992) Research Agendas for ESL Writing: Differences in ESL and NES Writing. *TESOL*. 27.

Spolsky, B. (2000) Anniversary Article. Language Motivation Revisited. *Applied Linguistics*. Vol. 21. 2. 157-169

Stevick, E. W. (1990) Research on What? Some Terminology. *Modern Language Journal*. Vol. 74. 143-153.

Swales, J. (1990) Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. CUP.

Thanasoulas, D. (2000) What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?

<http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>

Tseng, W., Dörnyei, Z. and Schmitt, N. (2006) A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self Regulation in Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*. Vol. 27. No.1. 78:102.

Urdan, T. and Midgley, C. (2001) Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. *Educational Psychology Review* Vol. 13. No. 2. 115-138.

Ushioda, E. (1996) Learner Autonomy 5: The Role of Motivation. Dublin. Authentik.

Uzawa, K. and Cumming, A. (1989) Writing Strategies in Japanese as Foreign Language: Lowering or Keeping up the Standards. *Canadian Modern Language Review*. Vol. 46. No. 1. 119-134.

Vandergrift, L. (2005). Relationships among Motivation Orientations, Metacognitive Awareness and Proficiency in L2 Listening. *Applied Linguistics*. Vol. 26. 70-89.

Vann, J. R. ve Abraham, R. G. (1990) Strategies of Unsuccessful Language Learners. *TESOL Quarterly*. Vol. 24: 177-198.

Victori, M. (1999) An Analysis of Writing Knowledge in ESL Composition A Case Study of Two Effective and Two Less effective Writers. *System*. Vol. 27. No. 4. 537-555.

Wang, W. and Wen, Q. (2002) L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers. *Journal of Second Language Writing*. Vol. 11. No. 3. 225-246

Weiner B (1992) Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. Newbury Park, CA: Sage

Weinstein, C. E., Husman, J. and Dierking, D. R. (2000) Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press.

Weinstein, C. E. (1994) Strategic Learning / Strategic Teaching: Flip Sides of a Coin. In Pintrich, P. R., Brown, D. R. ve Weinstein, C. E. (eds). *Student Motivation, Cognition and Learning: Essays in Honor of Wilbert, J. Keachie*. 257-273. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Wen, Q. and Johnson, R. K. (1997) L2 Learner Variables and English Achievement: A Study of Tertiary-Level English Majors in China. *Applied Linguistics*. Vol 18. No 1. OUP.

Wenden, A. L. (2002) Learner Development in Language Learning. *Applied Linguistics*. Vol. 23. No. 1. OUP.

Wenden, A., L. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*. Vol. 19. No. 4. 515-537.

Wenden, A. L. (1995) Learner Training in Context: a Knowledge Based Approach. *System*. Vol. 23. No. 2. 184-194.

Wenden, A., L. (1991a) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London Prentice Hall.

Wenden, A., L. (1991b) *Metacognitive Strategies in L2 Writing: A Case Study for Task Knowledge*. In Alatis, J. E. (ed). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Williams, M. ve Burden, R. (2002) *Students' Developing Conceptions of Themselves as Language Learners*. *The Modern Language Journal*. Vol. 83. 193 – 201.

Williams, M. and Burden, R. (1997) *Psychology for Language Teachers*. CUP.

Winne, P. H. (2005) *Key Issues in Applying Research on Self-Regulated Learning*. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 54. 2. 232-238.

Winne, P. H. and Perry, N. E. (2000) *Mearsuring Self Regulated Learning*
Winne, P. H. (2005) *Key Issues in Applying Research on Self-Regulated Learning*. *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 54. No. 2. 232-238.

Winne, P. H. (1995) *Self-regulation is Ubiquitous but its Forms Vary with Knowledge*. *Educational Psychologist*. Vol. 30. No. 4. 223-228.

Winne, P. H. Ve Hadwin, A., F (1998) *Studying as Self-regulated Learning*. 277-305 in *Metacognition*. In Hacker, Dunloski and Graesser (eds). *Educational Theory and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.

Wiggfield, A. (1994) *The Role of Childrens Achievement Values in the Self Regulation of Their Learning Outcomes*. In Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (Eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wigglesworth, G. (2005) *Current Aproaches to Researching Second Language Learner Processes*. *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 25. 98-111.

Wolfsberger, M. (2003) L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*. Vol. 7. No. 2 A-6.

Willing, K. (1988) Learning Styles in adult Education. National Curriculum Resource Centre Adult Migrant Education Program, South Australia.

Wolters, C. A. (2003) Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*. Vol. 38. No. 4. 189-205.

Wolters, C. A. (1999) The Regulation Between High School Students' Motivational Regulation and Their Use of Learning Strategies, Effort and Classroom Performance. *Learning and Individual Differences*, 10416080. Vol. 11, No. 3.

Wolters, C. A. (1998) Self Regulated Learning and College Students' Regulation of Motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 90. No. 2. 224-235.

Wolters, C. A. ve Rosenthal, H. (2000) The Relation between Students' motivational beliefs and their Use of Motivational Regulation Strategies. *International Journal of Educational Research*. Vol. 33. 801-820.

Xiu, X. D. and Xiao, D. F. (2004) A Protocol Based analysis of the Relationship between Writing Process and TEM-8 Scores. *Foreign Language Teaching and Research*. Vol. 36. No. 6. 462-466

Yang, L. ve Shi, L. (2002) Exploring six MBA students' summary writing by introspection. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol.2. 165-192

Yutaka, T. (1997) The Review of Studies in Related to Language Learning Strategies. EDRS. Ed 404 857 / FL 024.

Zamel, V. (1985) Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*. Vol. 19. 79-101.

Zamel, V. (1983) The Composing Process of Advanced ESL Students: 6 Case Studies. *TESOL Quarterly*. Vol. 17. 165-187.

Zamel, V. (1982) Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*. Vol: 16. No. 2. 195-209.

Zeidner, M. (1998) Test Anxiety: The State of Art. New York Plenum.

Zimmerman, B.J (2002) Becomind a Self-Regulated Learner: An Overview. *THEORY INTO PRACTICE*,. Vo. 41. No. 2.

Zimmerman, B. J. (2000) Attaining Self Regulation: A Social Cognitive Perspective. Orientation in Self Regulated Learning. In Boekaerts, M. Pintrich, P., R. Zeidner, M. (eds). Hanbdbook of Self-Regulation. Academic Press.

Zimmerman B.J. (1995) Self-Regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*. Vol. 30. No. 4. 217-221.

Zimmerman B.J. (1994) Dimensions of Academic Self-regulation: A Conceptual Framework for Education. In Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (eds). Self Regulation of Learning and Performance. Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications. 3-21. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

Zimmerman, B. J. (1990) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*. Vol. 25. No. 1. 3-17.

Zimmerman, B.J. and Bandura, A. (1994) Impact of self regulatory influences on development of writing profeciency. *American Educational Research*. Vol. 31. 845-862.

Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1999) Acquiring Writing Revision Skill: Shifting from Process to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 91. 241-250.

Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1997) Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting from Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89

Zimmerman, B. J. and Kitsantas, A. (1996) Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport Psychology*. Vol. 8. 60-75.

Zimmerman B.J. ve Risemberg R. (1997) Research for thr Future. Becomming a Self Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 22. 73-101

Zimmerman B.J. and Risemberg R. (1997) Rejoinder. Caveats and Recommendations about Self Regulation of Writing: A Social Cognitive Rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 22. 115-122.

Zimmerman, B. J. and Weinstein, C. E. (1994) Self-Regulating Academic Study Time: A Strategy Approach. In Schunk D.H. ve Zimmerman B.J (Eds). *Self Regulation of Learning and Performance, Issues and Educational Applications*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zimmerman, B. J. and Martinez-Pons, M. (1992) Perceptions of Efficacy and Strategy Use in the Self Regulation of Learning. In Meece, J. ve Schunk, D. H. (eds). *Student Perceptions in the Classroom: Causes and Consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992) Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*. Vol. 29. No. 3. 663-676

Ek 1**SESLİ DÜŞÜNME UYGULAMASI
YAZMA GÖREVİ**

Ad / Soy ad : _____
Üniversite : _____
Bölüm : _____
Tarih : _____

You have been asked to write a short article (around 250 words) on the the following topic for an on-line international teenage magazine for university students, from all over the world. Your target audience would be specifically interested in learning about different cultures and the experiences of the teenagers living in different communities.

“People recognize a difference between children and adults. What events or experiences make a person an adult in your own culture? Use specific reasons and examples to explain your answer”

Ek 2

Case sociologist finds becoming an adult takes longer these days

It takes longer to become an adult these days, and the passage to adulthood is more ambiguous and complicated than in the past, according to a Case Western Reserve University sociologist and researchers from the Network on Transitions to Adulthood and Public Policy funded by the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.

"Although pinpointing the onset of adulthood is not easy, it's most certainly not the magic legal ages of 18 or 21," according to Richard Settersten Jr., chair of Case's department of sociology, co-director of the university's Schubert Center for Child Development and co-editor of the new book, *On the Frontier of Adulthood: Theory, Research and Public Policy* (University of Chicago Press, 2005). Settersten, with Frank Furstenberg Jr. of the University of Pennsylvania and Rubin Rumbaut from the University of California, Irvine, explore this new and often misunderstood period of life.

Caught between adolescence and adulthood, Settersten and his colleagues say young people are navigating a new life phase. And to reach adulthood, they need greater help getting there from their families or other support systems.

"Adulthood no longer begins when adolescence ends," Settersten said, especially where the "big five" traditional markers of adulthood are concerned-leaving home, finishing school, starting a job, getting married and having children. In prior generations, these transitions were completed by the mid-20s.

Today, this set of transitions is often not completed until well into the early or late 30s for many people. And what we might think about as a neat "three-box model" of life-with education up front, work in the middle and retirement or leisure at the end-is crumbling.

This model of life, the study indicates, underlies the organization of many social institutions and policies, despite the fact that these old scripts of life no longer match the realities of the world today or how the lives of current generations of young people will unfold.

In some ways, the road to adulthood now more closely resembles that of agricultural times than it does the last few decades, where at the turn of the last century, it took young people a long time to reach self-sufficiency while working on family farms.

Now other social institutions, especially educational ones, have replaced the farm in allowing youth to cultivate the skills needed to be self-sufficient. The four-year college, in particular, serves to "bridge" adolescence and adulthood by providing shelter, planned activities, health care, adult and peer support, and entertainment.

For young people who do not attend residential colleges, other institutions may serve as important bridges-community colleges, the military, national service and work organizations. But these settings, Settersten and his colleagues say, need to be "re-architected to provide stronger scaffolding for vulnerable groups of young people who do not have strong family supports in place." The Network is now conducting several large-scale demonstration projects to explore how this can be done.

Transitioning to Adulthood

According to Settersten, one of the new hallmarks of successful movement through early adulthood may be interdependence rather than independence.

"A brand new challenge to understanding this period is how individuals develop a sense of autonomy amidst increasingly long periods of dependence on others, without strong or clear scripts to guide them, and when the institutions through which they move are based on models of early adulthood that no longer reflect the realities of the modern world," he said.

Because this is a period of "sink or swim" for American kids, those who manage to swim often do so only because they receive a great deal of family support or have other informal safety nets to prop them up as they make their way.

"These circumstances put young people in a position where they now are more attached to their parents than ever before," Settersten noted.

The book's contributors find that sizable costs associated with childrearing now occur between 18 and 34, in both money and time, and that these percentages have increased dramatically in the last 30 years.

"When middle-class families are making such tremendous levels of investments in their children through their 30s, we must especially ask about the fate of young people who come from struggling or fragmented families that simply cannot assist their children in these ways," Settersten says. "Worse still, we must ask about the fate of young people who have been in the foster care, special education or juvenile justice systems and are abruptly cut off from state support when they hit 'eligibility cliffs' of 18 or 21. These groups are completely on their own without any safety nets whatsoever."

On the Frontier of Adulthood is the result of more than four years of collaborative research. Instead of asking the question, "What is wrong with young people today?" which so often seems to underlie media portrayals, Settersten says that he and his colleagues have instead been trying to understand "How have changing social and economic conditions combined to create a new life period, what new capacities and skills do young people now need to navigate this period successfully and how do institutions and policies need to be revamped to smooth entry into and through adult life?"

Contrary to popular perceptions, Settersten and his colleagues do not find that young people are unwilling to take on adult roles. "If anything," he says, "the opposite may be occurring, as young people now seem very aware of how difficult it is to become 'independent' or 'autonomous' against current economic and social conditions, and they seem hesitant to make commitments they cannot honor or that they think may fail."

Extracts taken from an internet discussion group

When Does A Child Become An Adult?

Written by Evan Bailyn on 06/20 at 11:47 AM

People tend to talk about childhood and adulthood like they are completely distinct phases of life. One is supposed to be an early period of growth, where a person undergoes great physical and psychological changes. The other is supposed to be a time when a person goes about achieving his long-term goals, which usually includes working and starting a family.

Between childhood and adulthood is adolescence, a time when one's decisions and experiences determine the type of adult one will become. It is interesting to think about

where exactly in that hazy time of life one officially becomes an adult. Is it when you get the keys to your first car? Is it when you take your first job? Is it when you finally leave your parent's home? Does this point even occur during so-called adolescence, or does adulthood actually arrive when you are in your early thirties?

According to our legal system, there is a definitive age of adulthood. Lawmakers have determined that people who are 18 or 21 should be able to take on adult privileges like gambling, voting, owning a gun, and marrying. But this does not necessarily imply that 18 or 21 year-olds are adults; nor does it even imply that lawmakers consider them so. The purpose of this definition of adulthood is practical only. It is a rough estimation that lawmakers were willing to settle on because they believed that most people in this age range could handle adult responsibilities.

Writers and artists throughout the ages have offered a popular definition of childhood and adulthood—that it is a state of mind. As true as this may feel for many people, it is not a good definition because it has no boundaries at all. Should an older person who feels energetic be called a child? Not any more than a serious ten year-old should be called an adult.

There are many other possible answers to the question of when exactly a child becomes an adult. People have said that adulthood begins with financial independence, with the end of formal schooling, with getting married... Some have even suggested that adulthood begins when you stop wishing that you were older.

In fact, there is truth to all these statements, but they have a common thread. Adulthood begins when you lose the feeling of protection you have had all your life, giving way to a security of your own. This can happen at thirteen or thirty-five. But the strongest sign of adulthood is having a child of your own, for then you are expected to do everything your parents did for you, for somebody else.

Posted by **Julia Pan** on 07/26 at 06:08 PM

I completely disagree with you hcc.

I think the reverse: as children, we see the world as it is, but adults only see what they've been taught to see, and they miss many parts they could see as kids...

While children are true, adults only care about appearances. about the "world" that society and traditions have "created" in their minds, losing the true spirit of things...

That can even be seen in the etymology of the word "adult" which comes from the latin "adultus" which means "adulterated", that's something which has come to less... Worse than it was before.

A childlike person can be wiser than an adult one, and I radically mark the difference between being mature and being an adult. Someone can be mature and childlike at the same time. And not all adults are mature... Those are different terms.

Being mature is being responsible but not all adults are and many children are.
Don't you relate childhood to ignorance, it's a great mistake.

Posted by **Juli** on 08/07 at 09:36 PM

My father just died on July 14th, 2006. I am 44 and I am still a child. I believe that each individual has the abilities to be both adult and Child, I find it disheartening that we as the human race feel that things should come at a age. I hope that I will always be a child even though I have adult responsibilities.

I believe that a persons ability to see themselves as a child enables them to have fun it does not imply ignorance or age it simply is that ...there should always be time to remember, enjoy, and rejoice in life and the simple pleasures.

When was the last time you looked at the clouds and picked out the pictures you seen?

When was the last time that you looked at the changing sky at dusk with the blues, pinks and mauves and marveled at their beauty because they were ...pretty?

I will always be a child and will miss my dad as I remember times past and create childish memories with my grandchildren.

Posted by **Roxas** on 02/05 at 01:11 PM

I think that laws are not what determine when a child becomes an adult. That change varies from person to person. Laws only give rights and responsibilities once you are 18/21, if laws determined adulthood's start, then it would be illegal to act like a child! I believe someone who doesn't want to become an adult can act like one only to keep adults happy, but nobody needs to know your thoughts, your heart can be a child, regardless of age.

And LegalMan18, well...its obvious you hate acting like an adult, but think what about what I've wrote, you don't need to think as an adult, just pretend to be one. After all, nobody can judge you for your thoughts and feelings.

Posted by **Emily** on 10/12 at 10:17 PM

I agree with you Amaina. That is a good way of putting it. When I was a kid, I lived in the present moment for the most part. But now as an adult, I worry about my future constantly (trying to find a better job, be in a relationship, etc.etc.). I am trying very hard to live in the present and enjoy the little things, and I do, thank god. But I have to remind myself sometimes otherwise I have other things on the forefront of my mind. Ridiculous I know. Maybe as a kid because you are taken care of, you are more carefree and that is why you live in the present. When you are then fully responsible for yourself, you do worry about everything because you're the one in control of it. HOWEVER, I don't know when you're fully responsible of yourself that you're mature. I think maturity is different for everyone. It is a tricky word because I don't think there's one starting point or end point like Juli said. Life is just one long experience after experience that we can learn from.

WRITING CHECKLIST

Content

1. Have you included anything that is not really related to the topic (i.e. is it all relevant?)
2. Have you included all the main points about your topic (i.e. is it comprehensive?)
3. Have you answered the question in the essay title?
4. Have you considered your audience?

Organisation, coherence and cohesion

Organisation

5. Have you got an introduction?
 - Does your introduction identify the topic, purpose and organisation of your essay?
 - Does your introduction describe the problem in general terms (including relevant facts/figures to establish the significance of the problem)?
 - Does your introduction define key words or concepts?
6. Have you got a main body of the essay which:
 - explains and supports your opinions ?
 - exemplifies your arguement?
7. Have you got a conclusion?
 - Does your conclusion summarise the main points you have discussed?
 - Does your conclusion briefly restate your views?
8. Have you put each main point in a separate paragraph?
9. Have you got an empty line between each paragraph?

Coherence

10. Does each paragraph have a topic sentence containing the main idea of the paragraph and your opinion about it?
11. Does each paragraph explain why you believe the opinion that you have written in the topic sentence?

Cohesion

12. Do you use logical connecting words such as 'and', 'but', 'however', 'so', 'therefore' 'moreover' and 'furthermore' etc.?
13. Do you use 'a' to write about a countable subject for the first time, and 'the' to write about the same subject later?
14. Do you use 'It', 'They', 'This' and 'These' to refer back to a subject in the previous sentence or paragraph?

Register

15. Is your writing formal (e.g. write 'did not' instead of 'didn't', and 'a great deal of' instead of 'a lot of')?
16. Is your writing polite?(e.g. Don't write, 'It is foolish to believe that ...'. Use, 'It is questionable whether...')

Accuracy of Grammar and Vocabulary

17. Does each sentence have a subject and a verb?
 18. Have you checked each noun to see if it is countable, uncountable, or abstract, and used the correct article (a / an / the / no article) ?
 19. Have you checked the noun before each verb to see if it is third person (he, she, or it) and changed the end of the verb to '+s' for present tense regular verbs? e.g. 'Hong Kong changess quickly.'
 20. Do you use the present simple tense to describe things you think are true all the time? e.g. 'Hong Kong is an international city.'
 21. Do you use the present perfect tense to describe experience or the results of experience? e.g. 'I have been a university student for two months and I have become a more independent learner.'
 22. Do you use the simple past tense to describe things that finished in the past? e.g. 'Hong Kong was a British colony until 1997.'
- Have you checked your grammar?

Range of Grammar and Vocabulary

23. If there are things that you don't know how to say in English, have you checked how to say them in a dictionary or on the internet?
24. Have you included some academic vocabulary?

Academic-style writing

25. Is your conclusion based on evidence and facts?
26. Have you defined terms and words that your teacher might not know?
27. If you have described something as 'good' or 'better than...', have you given reasons why?
28. Have you avoided asking questions, then answering them?
29. Have you used academic-style writing to show **how sure you are** of your information (e.g. using modal verbs [may, might, could etc], adverbs such as 'probably' and 'seems to' or 'appears to')?
30. Have you replaced phrasal verbs such as 'look at' with more formal words such as 'examine'?
31. Have you avoided using 'you' to refer to your reader; e.g. 'You must agree that ...'?
32. Have you avoided over-generalisations; e.g. 'Everyone knows that...'?
33. Have you included citations and references?

| | | |
|--------------|-------|---|
| Content | 30-27 | EXCELLENT TO VERY GOOD knowledgeable – substantive – thorough development of thesis – relevant to assigned topic |
| | 26-22 | GOOD TO AVERAGE some knowledge of subject – Adequate range – limited development of thesis – mostly relevant to topic but lacks detail |
| | 21-17 | FAIR TO POOR limited knowledge of subject – little substance – inadequate development of subject |
| | 16-13 | VERY POOR does not show knowledge of subject – non substantive – not pertinent – or not enough to evaluate |
| Organization | 20-18 | EXCELLENT TO VERY GOOD fluent expression – ideas clearly stated/supported – succinct – well organized – logical sequencing – cohesive |
| | 17-14 | GOOD TO AVERAGE somewhat choppy – loosely organized but main ideas stand out – limited support – logical but incomplete sequencing |
| | 13-10 | FAIR TO POOR non-fluent – ideas confused or disconnected - lacks logical sequencing and development |
| | 9-7 | VERY POOR does not communicate – no organization – or not enough to evaluate |
| Vocabulary | 20-18 | EXCELLENT TO VERY GOOD sophisticated range – effective word/idiom choice and usage – word form mastery – appropriate register |
| | 17-14 | GOOD TO AVERAGE adequate range – occasional errors of word/idiom form, choice, usage, but meaning not obscured |
| | 13-10 | FAIR TO POOR limited range – frequent errors of word/idiom form, choice, usage – meaning confused or obscured |
| | 9-7 | VERY POOR essentially translation – little knowledge of English vocabulary, idiom, word form – or not enough to evaluate |
| Language | 25-22 | EXCELLENT TO VERY GOOD effective complex constructions – few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions |
| | 21-18 | GOOD TO AVERAGE effective but single construction – minor problems in complex construction – several errors of agreement – several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions but meaning seldom obscured |
| | 17-11 | FAIR TO POOR major problems in simple/complex constructions – frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/ function articles, pronouns, prepositions, and/or fragments, run ons, deletions, - meaning confused or obscured |
| | 10-5 | VERY POOR virtually no mastery of sentence construction rules – dominated by errors – does not communicate – or not enough to evaluate |
| Mechanics | 5 | EXCELLENT TO VERY GOOD demonstrates mastery of conventions – few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing |
| | 4 | GOOD TO AVERAGE occasional errors of spelling punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured |
| | 3 | FAIR TO POOR frequent errors of spelling punctuation, capitalization, paragraphing- poor handwriting – meaning confused or obscured |
| | 2 | VERY POOR no mastery of conventions – dominated by errors of spelling punctuation, capitalization, paragraphing – handwriting illegible – or not enough to evaluate |

ESL Composition Profile (Jacobs ve arkadaşları, 1981)

Ek 5

SESLİ DÜŞÜNME UYGULAMASI GERİYE DÖNÜK GÖRÜŞME FORMU

Yazma öncesi:

1. Yazmaya başlamadan önce neler yaptınız? neler düşündünüz?
 - Neleri dikkate aldın? Neden?
 - Ne tür bir yol izledin? Neden?
2. Daha önce benzer bir kompozisyon yazdınız mı?
 - Nasıl bir deneyimdi?
 - Önceki deneyimlerinden nasıl yararlanmayı düşünüyorsun?
 - Deneyimlerinize dayanarak ne derece başarılı olacağına inanıyorsun?
3. Yazma görevinin güçlüğüne ilişkin ne düşünüyorsunuz?
4. Yazma konusu hakkında neler düşünüyorsun?
 - İlgin çekt mi? Neden?
5. Yazacağın kompozisyona ilişkin ne tür hedefler belirledin?

Yazma sırasında:

6. Yazarken özellikle nelere dikkat ettiniz?
 - Öncelikleriniz nelerdi?
7. Yazma sırasında ne tür sorunlar yaşadınız?
 - Bu sorunları gidermede neler yaptınız?
8. Yazmada bazı duraklar verdiniz neden?
 - Bu duraklar sırasında neler yaptınız / düşündünüz?
 - Yazma sırasında ne gibi değişiklikler yaptınız?
9. Yazma sırasında hangi kaynakları kullandınız?
 - Hangi amaçlar ile kullandınız?
 - Ne tür yarar sağladınız?

Yazmayı tamandıktan sonra:

10. Yazmayı tamandıktan sonra neler yaptınız?
 - Ne tür değişiklikler yaptınız? neden?
11. Yazdığın kompozisyonu eleştirel bir gözle değerlendirebilir misin?
 - Kompozisyonunu nasıl buluyorsun, güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
 - Kompozisyonunda ne tür değişiklikler yapmak isterdin? Geliştirmek için neler yapmak gerektiğini düşünüyorsun?
 - Ölçütleri de göz önünde bulundurarak sence kaç alırsın?
 - (Başarısız hissetmesi durumunda anlamlandırma) başarısızlığın nedenleri nedir?
12. Süreçte sıkıldığı oldu mu? Bu durumda kendini nasıl motive ettin?

SESLİ DÜŞÜNME UYGULAMASI GÖZLEM FORMU

Araştırma Sorusu

Öğrenciler ileri yazma becerileri dersine yönelik çalışmalarını düzenlerken, ve kompozisyon yazarken hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar?

Ad / Soy ad : _____
Yaş : _____
Üniversite : _____
Bölüm : _____
Mezun olduğu lise: _____
Tarih : _____
Başlangıç ve Bitiş : _____

Bu araştırmada kapsamında İngilizce kompozisyon yazarken aklınızdan neler geçtiğini öğrenmek istiyorum. Kompozisyon yazma sırasında neler düşündüğünüzü, neler hissettiğinizi anlayabilmek için size vereceğim konuda bir kompozisyon yazarken sizden sesli düşünmenizi isteyeceğim.

Sesli düşünmekten kastettiğim kompozisyonunuzu yazarken aklınızdan geçen her şeyi sesli olarak nakletmenizdir. Kompozisyonunuzu oluştururken bir yandan da sürekli olarak konuşmanızı istiyorum ancak söylediklerinizi hiçbir şekilde önceden planlamayın veya söylediklerinizi açıklamaya çalışmayın. Odada yalnız olduğunuzu ve kendi kendinize konuştuğunuzu farz edin. Önemli olan konuşmayı sürdürmeniz ve mümkün olduğunca yüksek sesle ve anlaşılır bir şekilde konuşmanız. Bir süre sessiz kalmanız durumunda “konuşmaya devam et” veya “neler düşünüyorsun” şeklinde konuşmayı sürdürmeniz konusunda sizi uyarabilirim. Benzer olarak söylediklerinizin duyulmaması halinde daha sesli konuşmanız için uyarılar da yapabilirim. İletişimi asgariye indirebilmek için beni göremeyeceğiniz bir yerde, arkanızda oturacağım. Size herhangi bir şekilde yardım edemem ancak arzu ederseniz diz üstü bilgisayar, interneti veya getirmiş olduğum sözlük ve okuma metinlerinden yararlanabilirsiniz. İzinizle söylediğiniz her şeyi kaydedebilmek amacıyla kayıt cihazı kullanmak istiyorum.

Kompozisyonunuzu tamamladıktan sonra bazı anlaşılmayan noktaları netleştirebilmek veya bazı seçimlerinizin nedenlerini anlayabilmek amacıyla size bazı sorular soracağım.

Bana görüşme süresince söylediklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgiyi araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken görüşmeye katılan kişilerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce yada sormak istediğiniz bir soru var mı?

| | Başlama | Bitiş | Toplam |
|---|---------|-------|--------|
| Yazma görevini tamamlamada harcanan zaman | | | |
| Planlamaya ayrılan zaman | | | |
| Yazmaya ayrılan zaman | | | |
| Gözden geçirmeye ayrılan zaman | | | |

| | | | | | | | | Toplam |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--------|
| Thesarus / Collocation kullanma sayısı | | | | | | | | |
| Sözlük kullanma sayısı | | | | | | | | |
| Değerlendirme ölçütlerine göz atma sayısı | | | | | | | | |
| Okuma metinlerini incelemeye ayrılan zaman | | | | | | | | |
| Bilgisayarı kullanmaya ayrılan zaman | | | | | | | | |
| İnternet'i kullanmaya ayrılan zaman | | | | | | | | |

Yazma sırasında verilen durakların sayısı ve amacı

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

Yazma sırasında yapılan değişikliklerin sayısı ve niteliği

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

Gözden geçirme sırasında yapılan değişikliklerin sayısı ve niteliği

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)

Ek 7

ÖĞRENCİ

GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Sorusu

Öğrenciler ileri yazma becerileri dersine yönelik çalışmalarını düzenlerken, ve kompozisyon yazarken hangi öz düzenleme süreç ve stratejilerini kullanmaktadırlar?

Ad / Soy ad : _____
Yaş : _____
Üniversite : _____
Bölüm : _____
Mezun olduğu lise : _____
Tarih : _____
Başlangıç ve Bitiş : _____

Merhaba benim adım Alev Özbay ve H.Ü. Yabancı Diller Yüksek Okulu, İngilizce Biriminde okutman olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda H. Ü. Program Geliştirme ve Öğretim ana bilim dalında doktora öğrencisiyim.

Üniversitelerin İngilizce dil bölümlerinde okuyan öğrencilerin İngilizce yazma dersine yönelik çalışmalarını nasıl düzenlediklerini ve bu süreçte ne tür stratejiler kullandıklarını ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konu ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Görüşme boyunca bu derse yönelik neler düşündüğünüzü, bireysel olarak ne tür çalışmalar gerçekleştirdiğinizi, motivasyonunuzu ve çabalarınızı sürdürebilmek ve çalışmalarınızı daha verimli hale getirebilmek için ne gibi yollara baş vurduğunuzu anlamaya yönelik sorular soracağım. Sorulara cevap verirken sadece yazma dersi kapsamında yürüttüğünüz çalışmaları göz önünde bulundurmalarınızı istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, eğitimcilere, öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin eğilimleri konusunda daha ayrıntılı bilgi sağlamaya katkı getireceğini ve bundan sonra gerçekleştirilecek uygulamalara ışık tutacağını ümit ediyorum.

Bana görüşme süresince söylediklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgiyi araştırmacının dışında her hangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçları yazılırken görüşmeye katılan kişilerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce yada sormak istediğiniz bir soru var mı?

İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşme bittikten sonra araştırma ile ilgili veya aklınıza takılan her hangi bir konuda soru sorabilirsiniz, memnuniyetle yanıtlarım.

Bu görüşmenin yaklaşık olarak bir saat süreceğini tahmin ediyorum, izninizle sorulara başlamak istiyorum.

1. Üniversiteye başlamadan önce ne tür yazma etkinlikleri gerçekleştirdiniz?
 - a. Çeviri yapma
 - b. Cümle yazma
 - c. Cümle bağlama
 - d. Özet çıkarma
 - e. Edebi metinler yazma (hikaye, şiir, vs.)
 - f. Mektup yazma
 - g. Paragraf yazma
 - h. Kompozisyon yazma

- i. Günlük tutma
 - j. Diğer.....
2. Üniversiteye gelmeden önce bir ayda ortalama ne kadar İngilizce metin yazdınız?
 - a. 5-10 sayfa b. 2-5 sayfa c. bir sayfa kadar d. hiç
 3. Herhangi bir kitap kullandınız mı? Adını hatırlıyor musunuz?
 4. Üniversitede yazma dersi kapsamında ne tür etkinlikleri gerçekleştiriyorsunuz?
 - a. Özet çıkarma
 - b. Kompozisyon yazma
 - c. Yazmaya başlamadan önce gerçekleştirilen etkinlikler...
yazma konusunu sınıfta tartışma / okuma yapma / ana hat çıkarma (outlining) / listeleme / kavram haritaları oluşturma / serbest yazma vs.
 - d. Metnin organizasyonuna yönelik çalışmalar
 - e. Sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik etkinlikler
 - f. Gözden geçirme etkinlikleri
 - g. Edebi metinler yazma (hikaye, şiir, vs)
 - h. Paragraf yazma
 - i. Günlük tutma
 - j. Mektup yazma
 - k. Diğer.....

GÖRÜŞME SORULARI

1. Bu ders ilginizi çekiyor mu / keyif alıyor musunuz nedenleriyle açıklar mısınız?
2. Yazma becerilerinizi geliştirmek, veya bu derste başarılı olmak sizin için ne kadar önemlidir? Nedenleriyle açıklar mısınız?
Diğer derslerinizle karşılaştığınızda bu ders ne derece önceliklidir?
3. Bu dersten başarılı olmayı nasıl tanımlarsınız? Hangi şartların oluşması durumunda kendini "başarılı" görürsün?
4. Dönem sonunda bu ders kapsamında neler başarmış olmayı hedefliyorsunuz / bu ders kapsamında kendiniz için ne tür hedefler belirlediniz?
Bu hedeflere ulaşmada ne tür çalışmalar yürütüyorsunuz?
Bu hedeflere ulaşmada gösterdiğiniz irade hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. Kendi başarı tanımından yola çıkarak bahsettiğiniz şartlara ne ölçüde ulaşabileceğini düşünüyorsunuz, diğer bir deyişle, kendin için belirlediğin hedeflere ulaşma konusunda kendine olan inancın nedir? bu derste ne kadar başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz? Nedenleriyle açıklar mısınız?
Bu ders ile ilgili olarak kendinize ne derece güveniyorsunuz?
6. Performansınızdan memnun kalmadığınız durumlarda ne hissedersiniz?
Bu his performansınızı daha sonraki çalışmalarınızı nasıl etkiler?
Bu durum derse karşı tutumunuzu nasıl etkiler?
7. Başarısız hissettiğiniz durumda bunun nedenlerini neye bağlarsınız?
8. Bu derse çalışmak istemediğiniz, ancak çalışmak zorunda hissettiğinizde kendinizi nasıl motive edersiniz?

Diyelim ki sınava hazırlanman gerekiyor veya bu ders kapsamında verilmiş olan bir kompozisyon ödevin var ama, içinden hiç çalışmak gelmiyor. Öte yandan zaman azalıyor, ve çalışman gerektiğini de biliyorsun, bu durumda kendini motive ederek çalışmaya başlayabilmek ve da sonra da sürdürebilmek için neler yaparsın?

Diyelim ki dersin başına oturdun bu sefer de dikkatini toplamakta zorlanıyorsun. Aklın sürekli başka taraflara gidiyor ve verimli çalışmıyorsun, bu durumda dikkatini toplayabilmek için neler yaparsın? Kullandığın bazı özel teknikler var mıdır?

Ders sırasında dikkatinin dağıldığını hissettiğinde ne yaparsın?

Hiç bu derste öğrendiklerinin işine yaramayacağını düşündüğün oluyor mu? Bu durumda çalışmayı sürdürebilmek için kendine neler söylersin? kendini nasıl ikna edersin?

Diyelim ki bir kompozisyon konusu verildi ancak konu ilgini çekmediği gibi gerçek yaşamla da bağlantı kurmakta güçlük çekiyorsun, ve bu tür bir çalışmanın ilerde işine yarayacağına dair şüphelerin var. Bu durumda kendini motive ederek çalışmayı sürdürmede neler yaparsın?

Bu dersin seni zorladığı olur mu? Zorlandığın veya anlamadığın bir konuda çalışmayı sürdürebilmek oldukça güç olabilir, bu durumda çabalarını sürdürebilmek için neler yaparsın? Çalışmaya devam edebilmek için kendine neler söylersin?

9. Verimli çalıştığın, performansını olumlu etkileyen çalışma ortamını tarif edebilir misin?

Verimli çalışabilmek için nasıl bir ortama gereksinim duyarsın?

Hangi şartlarda verimli çalışırsın? Nasıl bir ortamda rahat çalışırsınız?

Ortam tanımladığınız gibi değilse neler yaparsınız?

Etkili bir yazma ortamı yaratabilmek için ne tür düzenlemeler yaparsınız?

Ortamda dikkatinizi dağıtan bir uyarıcı olduğu durumda neler yaparsınız?

10. Çalışmanız gerektiği ancak daha cazip alternatifler belirlediği zaman ne yaparsınız?

11. Yardıma ihtiyacınız olduğunu düşündüğünüz durumlarda ne yaparsınız?

Kimlerden yardım alırsınız?

Hangi konularda yardıma gereksinim duyarsınız?

Yardım alma konusunda kendinizi nasıl hissedersiniz?

12. Bu derse çalışırken / kompozisyon yazarken hangi kaynaklardan yararlanırsınız?

13. Yazma konusunda güçlü yönleriniz nelerdir?

Hangi bakımlardan iyi olduğunuzu düşünürsünüz?

14. Hangi konularda gelişmeye gereksinim duyarsınız?

Eksiklerinizi gidermede neler yapıyorsunuz?

Bu çabalarınız nasıl sonuç verir?

15. Ödev veya sınav kağıdını notlanmış olarak geri aldığınız zaman ne yaparsınız, nelere dikkat edersiniz?

16. Bu derste en çok kullandığınız / yararlandığınız stratejiler hangileridir?

17. Bu dersin sınavına hazırlanırken nasıl bir yol izlersiniz? (süreci anlatır mısınız?)

18. Bu dersin ödevlerini hazırlarken nasıl bir yol izlersiniz? (süreci anlatır mısınız?)

Ek 8

**İNGİLİZCE YAZMA DERSİ İÇİN
MOTİVASYON STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin **İNGİLİZCE YAZMA** dersine yönelik çalışmalarınızı yürütürken motivasyonunuzu nasıl düzenlediğinizi anlamayı amaçlamaktadır.

Lütfen ölçeğin başındaki açıklamayı dikkatle okuyunuz ve soruları ona göre cevaplandırınız.

Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır ve kişisel bazda değerlendirilmeyecektir. Bu ölçek yoluyla elde edilen bilgilerin eğitimcilere, öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin eğilimleri konusunda daha ayrıntılı bilgi edinmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçekteki sorular için doğru ya da yanlış cevap yoktur; önemli olan sizi en iyi yansıtan cevabı vermenizdir. Aşağıdaki maddelere cevap verirken eğer bir cümlede ifade edilenler sizi **tam olarak yansıtıyorsa 5** nolu seçeneği işaretleyin. Eğer sizi **hiç yansıtıyorsa 1** nolu seçeneği işaretleyin. Cümlede söylenen sizi bir ölçüde ifade ediyorsa, bunu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

1= hiç yansıtıyor (**bu ifade benim için doğru değildir**)

2= az yansıtıyor (**bu ifade benim için yarıdan az zaman doğrudur**)

3= biraz yansıtıyor (**bu ifade benim için yarı yarıya doğrudur**)

4= çok yansıtıyor (**bu ifade benim için yarıdan çok zaman doğrudur**)

5= tam yansıtıyor (**bu ifade benim için neredeyse her zaman doğrudur**)

| | Hiç Yansıtıyor | Az Yansıtıyor | Biraz Yansıtıyor | Çok Yansıtıyor | Tam Yansıtıyor |
|--|----------------|---------------|------------------|----------------|----------------|
| 1. Birlikte verimli çalışabileceğimi düşündüğüm arkadaşlarım ile bir araya gelerek bu derse yönelik çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Bir zorluk ile karşılaştığımda, güçlü yönlerimi ve yardım alabileceğim kaynakları düşünmek çalışmayı sürdürmemi sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Çalışmadığım takdirde arkadaşlarımdan daha düşük notlar alabileceğimi düşünmek, bu derse daha fazla çalışmamı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Bu dersten iyi bir not alırsam, beni mutlu edecek bir şeyler yapacağımı söyleyerek çalışma konusunda kendimi teşvik ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Başarısız olmam durumunda, sevdiğilerimi hayal kırıklığına uğratma düşüncesi daha çok çaba göstermeme neden olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Zorlandığım zamanlarda, "İstersen yapabilirsin, bu derste başarılı olabilirsin!" diyerek, kendimi bu derse çalışma konusunda motive ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 7. Hedeflediğim kadar çalışmak koşuluyla, daha sonra istediğim bir şey yapma konusunda kendime söz veririm (sinemaya gitmek, arkadaşlarla çıkmak vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Bu derse çalışma konusunda kendimi motive edebilmek için mezun olamazsam, başıma neler gelebileceğini düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Bu derste öğrendiklerimden yararlanabileceğim durumları düşünmek isteksiz olduğumda çalışmayı sürdürmemi sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Etkili bir çalışma ortamı yaratabilmek için gerekli olan düzenlemeleri yaparım (sessiz bir yer bulmak, ışık düzenlemesi, klasik müzik dinlemek vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Bu derse yönelik çalışırken, ihtiyaç duyduğumda arkadaşlarımdan fikir alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. İsteksiz olduğumda çalışmayı sürdürebilmek için yazma becerilerimi geliştirmenin benim için ne kadar önemli olduğunu kendime hatırlatırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Sürekli çalışma programımın gerisinde olduğumu düşünerek bu derse daha çok çalışma konusunda kendimi zorlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ortam üzerinde kontrol sahibi olmadığım durumda, çalışmayı sürdürebilmek için gerekirse mekan değiştiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Kendimi motive edebilmek için, belli bir süre çalıştıktan sonra beni sevindirecek bir şeyler yapacağıma dair kendime söz veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Çalışmak istemediğimde, başarısız olmam durumunda olabilecekleri düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Başarılı olan sınıf arkadaşlarımla görüşür, bu derse nasıl çalıştıklarını öğrenmeye çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Stres, karamsarlık gibi performansımı olumsuz etkileyebilecek duygular ile başa çıkabilmek için kullandığım bazı teknikler vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Yazdıkça bu alanda geliyeceğimi düşünerek, çalışma konusunda kendimi teşvik ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Bu derste başarılı olabileceğime dair şüpheye kapıldığım zamanlarda, kendimi nasıl cesaretlendireceğimi bilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Çalışmayı ağırdan aldığım zamanlarda, iyi notlar almanın benim için ne kadar önemli olduğunu düşünmek, çalışmamı sağlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Kendime bazı hedefler belirler (bir paragraf yazmak, bir saat kesintisiz çalışmak vs), bu hedeflere ulaştıkça kendimi istediğim bir şey ile ödüllendiririm (TV seyretmek, kendime bir şey almak vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Yazma becerilerimi geliştirmenin diğer derslerime de faydası olacağını düşünerek kendimi çalışma konusunda motive ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Yazma alanında iyi olmak için çok çalışmam gerektiğini düşünmek, bu derse daha sıkı sarılmama neden olur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Bu derse çalışırken bana katkı getirebilecek, güvendiğim kişilerden (arkadaş, öğretmen, vs) yardım alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek 9

YAZMA STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek **İNGİLİZCE YAZMA DERSİ** kapsamında kompozisyon yazarken ne tür stratejiler kullandığınızı saptamayı amaçlamaktadır. Ölçek, yazma sürecinin üç farklı aşamasında kullandığınız stratejileri ortaya koyabilmek amacıyla “**yazmaya başlamadan önce...**”, “**yazma sırasında...**” ve “**yazmayı tamamladıktan sonra...**” olmak üzere üç başlık altında toplanmış ifadelerden oluşmaktadır.

Lütfen aşağıdaki açıklamayı dikkate alarak soruları cevaplandırınız. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacaktır ve kişisel bazda değerlendirilmeyecektir. Bu ölçek yoluyla edinilen bilgilerin eğitimcilerin, öğrencilerin strateji kullanımına ilişkin eğilimleri konusunda daha ayrıntılı bilgi edinmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçekteki sorular için doğru ya da yanlış cevap yoktur; önemli olan sizi en iyi yansıtan cevabı vermenizdir. Aşağıdaki maddelere cevap verirken eğer bir cümlede ifade edilenler sizi **tam olarak yansıtıyorsa 5** nolu seçeneği işaretleyin. Eğer sizi **hiç yansıtmıyorsa 1** nolu seçeneği işaretleyin. Cümlede söylenen sizi bir ölçüde ifade ediyorsa, bunu en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

- 1= hiç yansıtmıyor (**bu ifade benim için doğru değildir**)
 2= az yansıtmıyor (**bu ifade benim için yarıdan az zaman doğrudur**)
 3= biraz yansıtmıyor (**bu ifade benim için yarı yarıya doğrudur**)
 4= çok yansıtmıyor (**bu ifade benim için yarıdan çok zaman doğrudur**)
 5= tam yansıtmıyor (**bu ifade benim için neredeyse her zaman doğrudur**)

| | Hiç Yansıtmıyor | Az Yansıtmıyor | Biraz Yansıtmıyor | Çok Yansıtmıyor | Tam Yansıtmıyor |
|--|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| YAZMA ÖNCESİ... | | | | | |
| 1. okuyucu beklentilerini göz önünde bulundurarak ne yazacağıma dair bir planlama yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. kompozisyonum bittiğinde nasıl olması gerektiğini zihnimde canlandırırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. kompozisyonumu yazarken kullanabileceğimi düşündüğüm sözcük veya terimlere ilişkin notlar alırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. konu hakkındaki düşüncelerimi düzenleyebilmek için yazılı veya zihinsel bir planlama yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. yazma görevinin gereklerini göz önünde bulundurarak yazacağım kompozisyon için bazı hedefler belirlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. düşüncelerimi organize edebilmek için kullandığım teknikler etkilidir (ana hatları oluşturma, kavram haritası, vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. yazma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerimi düşünerek neler yazacağıma ilişkin bir planlama yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 8. konu hakkında neler bildiğimi değerlendirir, hangi kaynakları kullanacağıma karar veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| YAZMA SIRASINDA... | | | | | |
| 9. kullanmakta olduğum stratejinin işe yaramadığını hissedersen, duruma uygun başka bir strateji bulurum (sözlük işe yaramazsa başka kaynaklara yönelmek, vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. kompozisyonumun niteliğini arttırabilmek için kullandığım taktikler vardır (alıntılar yapma, günlük yaşamdan örnekler verme, vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. yönergeye göz atarak benden bekleneni yerine getirip getirmediğimi kontrol ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. düşüncelerimi ifade etmede zorlandığımda bu sorunu çözebilmek için bazı stratejiler kullanırım (tanımlama yapma, örneklendirme, başka konuya yönelme vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. yazdıklarımın anlaşılır ve kolay takip edilir olabilmesini sağlamak için bazı stratejiler kullanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. yazdıklarımı okuyucu açısından ilgi çekici hale getirebilmek için kullandığım bazı stratejiler vardır (mizah, istatistikler, vs). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. kendimi doğru ifade ettiğimden emin olabilmek için yazdıklarımı kaynaklardan kontrol ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. yazdıklarımı sürekli değerlendirir, beğenmediğim bölümleri, daha sonra dönmek üzere işaretlerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. yazdıklarımı, kompozisyonumun nasıl olması gerektiğine ilişkin düşüncelerim ile karşılaştırırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. belirlemiş olduğum hedefler ışığında yazdıklarımı sürekli değerlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. kompozisyonumu sürekli değerlendirir, hangi kısımlarında sorun olduğunu tespit ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. kompozisyonumun niteliğini arttırabilmek için kullandığım bir yöntemin işe yaramadığını fark edersem, başka bir yöntem denerim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. kullandığım stratejilerin ne kadar etkili olduğunu sorgularım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| YAZMAYI TAMAMLADIKTAN SONRA ... | | | | | |
| 22. benden istenilenleri karşıladığımdan emin olmak için yönergeyi göz önünde bulundurarak yazımı değerlendiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. ifadelerimi daha etkili hale getirmek için çaba sarf ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. kompozisyonumu detaylı olarak inceleyebilmek için yeteri kadar zaman bırakırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. zayıf bulduğum yönlerimi dikkate alarak kompozisyonumu gözden geçiririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. yazımı tekrar tekrar okuyarak, gerekli gördüğüm değişiklikleri ve düzenlemeleri yaparım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. sözcükleri ve terimleri doğru kullanıp kullanmadığımı kontrol ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. cümleler ve / veya paragraflar arası geçişleri kontrol ederek yazımı daha akıcı hale getirmek için çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. kompozisyonumdaki basit ifadeleri ve / veya yapıları zenginleştirebilmek için çaba sarf ederim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. kendi performansım ile ilgili bir değerlendirme yapar, eksiklerimi gidermede neler yapmam gerektiğine karar veririm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |