

**THE EFFECT OF EDUCATION MODEL
BASED ON SELF-REGULATED STRATEGY
DEVELOPMENT ON IMPROVING STORY
WRITING SKILLS¹**

**Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim
Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi**

Beyhan CAN² & Firdevs GÜNEŞ³

Abstract

The aim of this study is to analyse the effect of the instruction based on Self-Regulated Strategy Development Model on improving the story writing skills of the 4th grade students. This study was performed in a way to include the effects of the practices within this context on the elements of the stories that the students wrote and on their attitudes towards writing and on their self-efficacies. The study is an experimental model within the scope of the quantitative research and is a quasi-experimental design with pre-test – post-test control groups. Application of the study, in which two groups were involved in as experimental group and control group, took 9 weeks and the stories written by the students, Writing Attitude Scale, Writing Self-Efficacy Scale and Gradually Scoring Key for the Story Elements were used for collecting and assessing the data. Arithmetic average, t-test for dependant samples, percentage (%) and frequency (f) calculations were used for data analysis. As a result of the study, education based on the self-regulation strategies was found to have positive influences on students' capacities and levels to utilise the story elements, their attitudes towards writing and their writing self-efficacies.

Key words: Self-Regulated Strategy Development Model, self regulation strategies, self regulation, story writing.

Özet

Bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli'ne dayalı eğitimin etkisini araştırmak; bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurları ile yazma tutum ve öz-yeterlikleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi kapsamında bir deneme modeli olup ön-test – son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak tayin edilmiş iki grubun dâhil olduğu çalışmanın uygulama boyutu 9 hafta sürmüştür; verilerin toplanmasında ve değerlendirilmesinde öğrencilerin yazdıkları hikâyeler, Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği ile Hikâye Unsurlarını Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı örneklem için t-testi, bağımsız

¹ Bu çalışma "Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" adlı yayımlanmamış doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, beyhan.can@usak.edu.tr

³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, firdevs.gunes@gmail.com

örneklem için t-testi hesaplamalarından yararlanılmıştır. Çalışma ile birlikte öz düzenleme stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilerin hikâye unsurlarına yer verme durum ve düzeylerine, yazma tutum ve yazma öz-yeterliliklerine olumlu yönde katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ÖDSG modeli, öz düzenleme stratejileri, öz düzenleme, hikâye yazma.

Giriş

Yazma, okul öncesi dönemde informal olarak başlayıp okulla birlikte öğretime dönüşen aşamalı bir süreçtir. Güneş (2013) “anımları zihinde yapılandırma işlemi” olarak tanımladığı yazmayı aynı zamanda bir üretim, iletişim ve ifade aracı olarak ele almakta ve bir aktarma aracı olarak nitelendirmektedir. Yazma becerisini mekanik değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak değerlendirmek gerektiğini belirten Demirel (2004) ise yazma becerisinin yazı yazmakla öğrenileceğini ve yazdırmak yoluyla yazma eğitiminin gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. İlkokul birinci sınıfta kazanılması hedeflenen becerilerin üst sınıflara doğru gidildikçe gelişmesi ve dördüncü sınıfta öğrenim gören bir öğrencinin, temel yazma becerilerini kazanıp akıcı yazma becerilerini kullandığı bir seviyede olması beklenmektedir (MEB, 2009).

Yazı yazarken çeşitli metin türlerinden yararlanılmakta; bu sayede hem metin türlerine özgü bazı özelliklerin kavranması sağlanırken hem de bu metin türleri aracılığıyla yazma becerilerinin gelişimi desteklenmektedir. Bu anlamda hikâyeler, önemli bir metin türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Hikâyeler, yazma becerisi zayıf olan sınıflarda sıkça kullanılacak metin türlerindedir (Coşkun, 2007, s. 58). Sınıfta incelenebilecek şekilde kısa olması; olaya dayalı eserlerde bulunan olay, kahraman, yer, zaman, mesaj ve plan gibi tüm öğeleri içermesi bakımından ilköğretimin her devresindeki Türkçe öğretiminde hikâyelerden yararlanılabilmektedir (Cemiloğlu, 2004, s. 32). Bir hikâyenin kurgusunda olması gereken başlıca ve en önemli unsurlara ilişkin net bir sınıflama olmamakla birlikte, yapılan sınıflamalarda özellikle olay, karakter, zaman ve mekân kavramlarının ortak unsurlar olduğu görülmüştür (Cramer, 2004; Çeşitli, 2004; Hennings, 2000; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2011; Parlatır ve Şahin, 2011; Tompkins, 2005; Yıldırım, 2010). Akyol (2008) ise hikâye türü metinlerin *sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlançık olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki* olmak üzere genel olarak sekiz tane unsuru içerdiğini ifade etmiştir. *Sahne*, olayın yerini, zamanını, fiziksel çevre özelliklerinin nasıl olduğuna ilişkin bilgilerin verildiği ve ana karakterin genel özellikleriyle tanıtıldığı hikâye unsurudur. Karakterler *ana karakter ve yardımcı karakter* olarak ele alınır. Bir hikâyede birden fazla karakter olabilmekte; problemin meydana gelmesinde ve problemin çözümlenmesinde en önemli görevi ana karakter üstlenmektedir. Hikâyede, çözülmesi gereken temel bir sorun, yani bir *problem* vardır problemi başlatan bir *başlatıcı olay* bulunur. Problemin çözümünde, *problem çözme teşebbüsleri* olarak adlandırılan birtakım girişimler gerçekleştirilir. Nihayetinde olumlu veya olumsuz, tutarlı ve inandırıcı bir *sonuca* ulaşılmakta ve hikâyeden bir ders çıkarılmaktadır. Bazı hikâyelerde *ana fikir* açıkça verilmekte; sınıf seviyesi yükseldikçe ipuçlarıyla bulunabilir şekilde de sunulabilmektedir. Hikâyenin sonunda ise iki tür *tepkile* karşılaşırlar: Ana karakterin tepkisi ve okuyucu olarak öğretmenin tepkisi. Ana karakter olumlu veya olumsuz tepkilerde bulunabilir. Tepkiler açıkça belirtilebileceği gibi çıkarım yaparak da anlaşılabilir. Öğretmenin tepkisi ise hikâyenin dili ile verilen mesajın öğrencilerin seviyesine uygunluğu yönünde olmalıdır (s. 158-159). Hikâyeler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük bir bölümünde hikâyelerden faydalanarak bir takım becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli yöntemlerin uygulandığı ya da

hikâye yazma ve hikâye unsurlarını tanıma becerilerine ilişkin mevcut durum tespitlerinin yapıldığı söylenebilir. Hikâyeler aracılığıyla çeşitli becerilerin kazandırılmak istendiği çalışmaların sadece Türkçe dersiyle sınırlı olmadığı da görülmüştür. Hikâye yazma becerileri, hikâye unsurlarına yer verme veya hikâye unsurlarını tanıma üzerine yapılan çalışmalar (Baştuğ & Keskin 2013; İzdeş, 2011; Kaynaş, 2014; Kılıç, 2002; Sallabaş, 2007; Sulak, Çevik ve Sönmez, 2015; Takımcıgil Özcan, 2014; Yılmaz, 2008; Yusul, 2014) incelendiğinde, ulaşılan bulgularda öğrencilerin istenilen düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli

Yazma becerisinin edinimi ve gelişimine ilişkin gerekli bilgi donanımına sahip olmak ve uygun atmosferin oluşturulması önemlidir ancak son yıllarda üzerinde çokça durulan ve öğrencilerin akademik başarılarında da katkısı olduğu düşünülen *öz-yeterlik* inancı ve *öz düzenleme* kavramları ön plana çıkmıştır. Yapılan çalışmaların ortak noktası, bireylerin yazma becerilerini olabilecek en iyi noktaya çıkarma gayreti taşımalarıdır. Bu amaçla pek çok teori ve model geliştirilmiştir. Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme (ÖDSG) modeli, bu modellerden bir tanesidir ve özellikle son yıllarda her alanda ön plana çıkan *öz düzenlemeli öğrenme* üzerine kurulmuş bir modeldir.

ÖDSG, Harris ve Graham (1996) tarafından, oldukça önemli ve iyi yapılandırılmış araştırmalar üzerine temellendirilmiş ve 30 yıllık bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Model, strateji öğretim sürecinde öğrenme güçlüğü olsun ya da olmasın öğrencilerin bilişsel, motivasyonel ve akademik özelliklerini hassas bir şekilde göz önünde bulundurmakta; farklı öz düzenleme stratejileri arasında bağlantılar kurarak bu stratejilerin bir arada kullanılmasına olanak sağlamakta ve sınıf uygulamalarında kolaylık sunmaktadır (Reid, Lienemann ve Hagaman, 2013, s. 31). Öğrencilere yazma stratejisini öğrenme ve uygulama imkânı sunan model altı aşamadan oluşmaktadır (Graham, 2008; Graham, 2006, s. 203-204; Graham ve Harris, 2006, s. 330-333; Graham ve Harris, 2005; Harris, Santangelo ve Reid, 2008; Lienemann ve Reid, 2006; Mason, 2009; Milford ve Harrison, 2010):

1. Ön bilgileri geliştirme ve harekete geçirme: Öğrencilerin stratejiyi başarılı bir şekilde anlayıp öğrenip uygulayacaklarından emin olmayı gerektiren bu aşamada iki temel adım vardır: Öncelikle stratejinin uygulanabilmesi noktasında eksikler belirlenip tanımlanmalı; daha sonra strateji öğretimine ilişkin uygulamalara geçilmelidir.

2. Stratejinin faydalarını ve amacını tartışma: Stratejinin amacı ile faydalarının belirlendiği ve tartışıldığı aşamadır. Bu aşamada öncelikle öğrencilerin stratejiye inancı ve uygulamaya katılımı sağlanmalı, stratejinin faydaları öğrenciye tatmin edici şekilde anlatılarak öğrencinin güdülenmesi desteklenmeli ve en sonunda stratejiye ve stratejinin kullanımına ilişkin bilgiler verilerek uygun strateji seçimleri gerçekleştirilmelidir.

3. Stratejinin kullanımını modelleme: Öğretmenin, stratejinin nasıl kullanılacağını model olma yoluyla gösterdiği, öğrencilerin stratejik performans hakkında somut bir görsele sahip olmalarını sağlayan, stratejinin en önemli basamağıdır. “Kendi kendine öğrenme”, “sesli düşünme”, “kendi sözleriyle ifade etme” gibi uygulamalara yer verilmekte; öğretmen tarafından her bir strateji basamağının “neden” ve “nasıl” olduğu vurgulanmakta; özellikle motivasyon ve dayanaklarının devam ettirilerek, stratejinin nasıl kullanılacağı gösterilmektedir.

4. Stratejiyi akılda tutma: Modelin en kolay ve en hızlı basamağıdır. Amaç öğrencilerin uygulanan stratejinin basamaklarını kolay ve hızlı bir şekilde hatırlamalarını ve otomatik olarak kullanmalarını sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler hatırlamak için uğraşmayacak ve tüm enerjilerini yazma görevine harcaacaklardır.

5. Stratejiyi uygularken öğrencileri destekleme: Bu aşamada öğrencilerin stratejiye hâkim olma durumları öğretmenlerce desteklenmekte ve öğrenciler yeni stratejiyi kullanma sorumluluğunu yavaş yavaş üstlenmeye başlamaktadır. Öğrenme çerçevesi oluşturulurken işbirlikçi akran gruplarına, sık sık yapılandırıcı geribildirimlere ve olumlu pekiştirmelere yer verilmesi, bu aşamayı daha etkili hale getirmektedir.

6. Bağımsız performansı devam ettirme: Bu aşamada öğretmenin ana görevi öğrencilerin performansını gözlemlemek; stratejinin etkili kullanımı ile öğrencinin performansının doğruluğunu tespit etmektir. Öğrencilerin stratejileri bağımsız olarak kullandıkları aşamadır.

Modeldeki altı aşama art arda uygulanmak zorunda olmadığı gibi, öğrencinin ve öğretmenin ihtiyacı doğrultusunda yeniden düzenlenebilir, birleştirilebilir, sırası değiştirilebilir, iptal edilebilir veya tekrarlanabilir; bu altı aşama öğrencinin ihtiyacına göre şekillenebilir (Graham & Harris, 2005; Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014).

ÖDSG modelinin temel alınarak, yazma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı pek çok çalışma mevcuttur. Çalışmaların büyük bir bölümü, özel eğitim gerektiren öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, herhangi bir özel eğitim ihtiyacı olmayan öğrencilerin dâhil edildiği çalışmalar da mevcuttur. Çalışmalardan bazıları (Adkins, 2005; Akıncılar, 2010; Chenard, 2014; Çağlayan Dilber, 2014; De La Paz & Graham, 2002; Flander, 2014; Glaser & Brunstein, 2007; Graham, Harris & Mason, 2005; Hauth, 2007; Meyers, 2015; Nashville, 2010; Saddler & Asaro, 2007; Schnee, 2010; Shora, 2015; Tracy, Reid & Graham, 2009; Uygun, 2012; Valasa, 2015; Zumbunn, 2010; Zumbunn & Bruning, 2012) incelendiğinde, çalışmaya konu olan mevcut yazma noktalarında gelişme kaydedildiği görülmüştür.

İncelenen çalışmalardan elde edilen sonuçlar neticesinde, öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin hikâye unsurları bakımından istenilen seviyede olmaması; ÖDSG modelinin, yapılan araştırmalar çerçevesinde yazma becerilerine katkısı bakımından etkili bir öğretim modeli olması ve ülkemizde hikâye yazma becerilerini geliştirici çalışmalar içerisinde ÖDSG modelinin yer almaması nedenlerinden yola çıkılarak bu çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Çalışma ile birlikte ÖDSG modeli kullanılarak öğrencilerin hikâye unsurlarını yazma becerilerinin geliştirileceği; öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlanacağı; öğrencilerin ÖDSG modeli çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlik ve stratejilerle, öğrenmelerine yeni bakış açıları kazandıracakları düşünülmüştür. Bu kapsamda çalışmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini, Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme öğretim modeli kapsamında geliştirmektir. Çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunun hikâye unsurlarına yer verme durumları bakımından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun yazma tutumları bakımından ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubunun yazma öz-yeterlikleri bakımından ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemi kapsamında bir deneme modeli olup, ön test – son test kontrol grubu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır.

Çalışmada eşleştirilmiş iki 4. sınıf bulunmaktadır. Sınıflar seçkisiz atama yoluyla, biri deney diğeri kontrol grubu olacak şekilde tayin edilmiştir. Her iki grubun ön-test puanları belirlenmiş ve deneysel sürece girilmiştir. Deney grubuna, Öz Düzenleme Stratejisi Geliştirme Modeli uygulamaları yapılırken kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda ders işlenmiştir. Dersler deney grubunda araştırmacı tarafından işlenirken kontrol grubunda grubun sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüş ve süreç sonunda her iki grubun son-test puanları elde edilmiştir.

Çalışma grubu

Çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Ankara'daki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören toplam 51 öğrenci dâhil edilmiştir. Birinci döneme ilişkin Türkçe dersi karne notları ($p= 0,76 > 0,05$) ile cinsiyet dağılımları ($p=0,357 > 0,05$) açısından, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin demografik bilgileri dışında Yazma Tutum Ölçeği, Yazma Öz-yeterlik Ölçeği ve Hikâye Unsurları Dereceli Puanlama Anahtarı'na ilişkin ön-test sonuçları da dikkate alınarak, deney ve kontrol gruplarının denkliliği sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yazma Tutum Ölçeği”, “Yazma Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Hikâye Unsurları Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Öğrenci yazılarını içeren dokümanlar” ve “kamera” kullanılmıştır.

Yazma Tutum Ölçeği: Graham, Berninger ve Fan (2007) tarafından öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen Yazma Tutum Ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahip olup varyansın %52'sini açıklamaktadır. Ölçeğin Croanbach alfa değeri .85'dir. Yazma Tutum Ölçeği, gerekli izinler neticesinde Can (2016) tarafından, Türkçeye uyarlanmıştır. 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 425 öğrenciye uygulanan ölçek, kabul edilebilir düzeyde açıklama varyansına (%38,20) sahiptir. Tek faktör altında toplanan ölçeğin uyum indeksleri [$\chi^2=132,10$, $sd=44$, $X^2/sd=3.00$, $CFI=0.96$, $NNFI=0.95$ ve $NFI=0.95$, $GFI=0,95$ $RMSEA=0.068$, $SRMR=0,046$]olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait Cronbach alpha değeri .83 olarak hesaplanmıştır.

Yazma Öz Yeterlik Ölçeği: Graham, Schwartz ve MacArthur (1993) tarafından geliştirilmiş olup iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, varyansın %48'ini açıklamaktadır. Faktörlerin Croanbach alfa değerleri .73 ve .69'dir. Yazma Öz yeterlik Ölçeği, gerekli izinler neticesinde Can (2016) tarafından, Türkçeye uyarlanmıştır. 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 425 öğrenciye uygulanan ölçekteki her bir madde, 4 (tamamen

katılıyorum) ile 1 (kesinlikle katılmıyorum) arasında değişen puanlamalara tabi tutulmuştur. Ölçek maddelerinden 3, 4 ve 6. maddeler olumsuz ifade içerdiğinden, analizler öncesinde bu üç madde ters kodlanmıştır. Ölçek kabul edilebilir düzeyde açıklama varyansına (% 58,87) sahip olup uyum indeksleri [$\chi^2=18,77$, $sd=9$, $X^2/sd=2,09$, $CFI=0,97$, $NNFI=0,96$ ve $NFI=0,95$, $GFI=0,98$, $RMSEA=0,051$, $SRMR=0,069$] olarak bulunmuştur. 6 madde, 2 faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğe ait Cronbach alpha değerleri her bir faktör için sırasıyla .62 ve .67 olarak hesaplanmıştır.

Hikâye unsurları dereceli puanlama anahtar: Can (2016) tarafından, öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla hikâye unsurları dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Öğrenciler tarafından yazılan 68 tane hikâye, araştırmacı ve bir sınıf öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliliğin sınanması ile birlikte, iki puanlayıcının birlikte değerlendirmesinin güvenilir olduğu ($r=,76$) sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Uygulama süreci, ön-test ve son-test uygulamaları haricinde, haftada 2-4 ders saati olacak şekilde, toplam 9 hafta sürmüştür. 9 haftalık uygulama sürecinde öğrencilerle geçirilen süre toplamda 25 ders saatidir. Uygulama sürecinde amaç belirleme, sesli düşünme, kendini izleme ve kendini pekiştirme stratejilerini bünyesinde barındıran ÖDSG modeli, “Seç-Düzenle-Yaz” /SÜZ (POW) ile “Kim Nerede Ne Zaman, Ne Ne, Nasıl Nasıl / KNN, Ne=2, Nasıl=2” (WWW, What=2, How=2) hikâye yazma stratejisinin şemsiyesi altında devreye sokulmuştur. Süreç içerisinde, ihtiyacı olduğu düşünülen öğrencilerle küçük bir grup oluşturularak ek dersler yapılmıştır. İlk önce hikâyeler üzerinde hikâye unsurları tanıtılmış; sonrasında resimlerden yararlanılarak hikâye yazma çalışmalarına geçilmiştir. Modelin her bir aşaması, sınıfın ihtiyacı doğrultusunda devreye sokulmuştur. *Model olma* basamağı üzerinde titizlikle durulmuştur. Kontrol grubundaki uygulamalar, kontrol gurubunun sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta da aynı hikâye ve resimlerden yararlanılmıştır.

Öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlara ait dağılımların normallik ve homojenlik varsayımlarını karşılamayıp karşılamadığı test edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ölçeklerden ve alt faktörlerinden elde edilen ön-test ve son-test puanları ile hikâye unsurlarına yönelik dereceli puanlama anahtarına ait ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığa parametrik test türlerinden Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi ile bakılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

1. Hikâye Unsurlarına Yer Verme Durumlarına İlişkin Ön test - Son test Puanları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yazdıkları hikâyeler, hikâye unsurları bakımından değerlendirilmiştir. Her bir hikâye unsuruna ilişkin puanlar ile genel puanlar bazında, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin analizi *bağımsız örneklem için t-testi* ile gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Hikâye Unsurları Ön-test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Hikâye Unsurları	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p																																																																																																								
Ana karakter	Deney	28	1,11	0,63	1,98	49	,053																																																																																																								
	Kontrol	23	0,78	0,52				Yer	Deney	28	1,32	0,55	1,24	49	,221	Kontrol	23	1,13	0,55	Zaman	Deney	28	1,29	0,60	,72	49	,476	Kontrol	23	1,17	0,49	Başlatıcı Olay	Deney	28	1,07	0,77	,88	49	,382	Kontrol	23	0,87	0,87	Problem	Deney	28	1,32	0,48	,20	49	,846	Kontrol	23	1,35	0,49	Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,14	0,59	,97	49	,337	Kontrol	23	1,00	0,43	Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720	Kontrol	23	0,96	0,82	Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336
Yer	Deney	28	1,32	0,55	1,24	49	,221																																																																																																								
	Kontrol	23	1,13	0,55				Zaman	Deney	28	1,29	0,60	,72	49	,476	Kontrol	23	1,17	0,49	Başlatıcı Olay	Deney	28	1,07	0,77	,88	49	,382	Kontrol	23	0,87	0,87	Problem	Deney	28	1,32	0,48	,20	49	,846	Kontrol	23	1,35	0,49	Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,14	0,59	,97	49	,337	Kontrol	23	1,00	0,43	Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720	Kontrol	23	0,96	0,82	Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05								
Zaman	Deney	28	1,29	0,60	,72	49	,476																																																																																																								
	Kontrol	23	1,17	0,49				Başlatıcı Olay	Deney	28	1,07	0,77	,88	49	,382	Kontrol	23	0,87	0,87	Problem	Deney	28	1,32	0,48	,20	49	,846	Kontrol	23	1,35	0,49	Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,14	0,59	,97	49	,337	Kontrol	23	1,00	0,43	Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720	Kontrol	23	0,96	0,82	Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																				
Başlatıcı Olay	Deney	28	1,07	0,77	,88	49	,382																																																																																																								
	Kontrol	23	0,87	0,87				Problem	Deney	28	1,32	0,48	,20	49	,846	Kontrol	23	1,35	0,49	Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,14	0,59	,97	49	,337	Kontrol	23	1,00	0,43	Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720	Kontrol	23	0,96	0,82	Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																																
Problem	Deney	28	1,32	0,48	,20	49	,846																																																																																																								
	Kontrol	23	1,35	0,49				Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,14	0,59	,97	49	,337	Kontrol	23	1,00	0,43	Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720	Kontrol	23	0,96	0,82	Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																																												
Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,14	0,59	,97	49	,337																																																																																																								
	Kontrol	23	1,00	0,43				Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720	Kontrol	23	0,96	0,82	Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																																																								
Sonuç	Deney	28	1,04	0,74	,36	49	,720																																																																																																								
	Kontrol	23	0,96	0,82				Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181	Kontrol	23	0,43	0,73	Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																																																																				
Ana Fikir	Deney	28	0,21	0,42	1,36	49	,181																																																																																																								
	Kontrol	23	0,43	0,73				Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971	Kontrol	23	0,57	0,59	GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																																																																																
Tepki	Deney	28	0,57	0,63	,04	49	,971																																																																																																								
	Kontrol	23	0,57	0,59				GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336	Kontrol	23	8,26	3,05																																																																																												
GENEL	Deney	28	9,07	2,89	,97	49	,336																																																																																																								
	Kontrol	23	8,26	3,05																																																																																																											

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde;

“Ana Karakter” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,11) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =,78) arasında $t_{(49)}=1,98$, $p=,053>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Yer” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,32) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,13) arasında, $t_{(49)}=1,24$, $p=,221>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Zaman” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,29) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,17) arasında, $t_{(49)}=,72$, $p=,476>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Başlatıcı Olay” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,07, kısmen yeterli) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =0,87) arasında, $t_{(49)}=,88$, $p=,382>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Problem” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,32) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları (\bar{X} =1,35, yeterli) arasında, $t_{(49)}=,20$, $p=,846>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Problem Çözme Teşebbüsleri” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 1,14$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 1,00$) arasında, $t_{(49)} = ,97$, $p = ,337 > ,05$ göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Sonuç” unsuru bakımında deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 1,04$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 0,96$) arasında, $t_{(49)} = ,36$, $p = ,720 > ,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Ana Fikir” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 0,21$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 0,43$) arasında, $t_{(49)} = 1,36$, $p = ,181 > ,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Tepki” unsuru bakımından deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 0,57$) ile kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ($\bar{X} = 0,57$) arasında, $t_{(49)} = ,04$, $p = ,971 > ,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Hikâye unsurlarının kullanımına ilişkin olarak, deney grubunda yer alan öğrencilerin genel puanlarının ($\bar{X} = 9,07$), kontrol grubundaki öğrencilerin genel puanlarından ($\bar{X} = 8,26$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak istatistiksel olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin puanları arasında, $t_{(49)} = ,97$, $p = 0,336 > 0,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı ve grupların birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3. Hikâye Unsurları Son-test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Hikâye Unsurları	Uygulama son-test	N	Ortalama	S	t	sd	p
Ana karakter	Deney	28	1,54	0,51	4,35	49	,000*
	Kontrol	23	1,04	0,21			
Yer	Deney	28	1,43	0,57	3,60	49	,001*
	Kontrol	23	0,91	0,42			
Zaman	Deney	28	1,61	0,57	3,34	49	,002*
	Kontrol	23	1,04	0,64			
Başlatıcı Olay	Deney	28	1,61	0,50	1,62	49	,112
	Kontrol	23	1,35	0,65			
Problem	Deney	28	1,79	0,42	2,48	49	,017*
	Kontrol	23	1,43	0,59			
Problem Çözme Teşebbüsleri	Deney	28	1,68	0,61	3,01	49	,004*
	Kontrol	23	1,17	0,58			
Sonuç	Deney	28	1,57	0,63	3,27	49	,002*
	Kontrol	23	1,00	0,60			
Ana Fikir	Deney	28	0,46	0,84	1,19	49	,242
	Kontrol	23	0,22	0,60			
Tepki	Deney	28	0,89	0,88	1,48	49	,145
	Kontrol	23	0,57	0,66			
GENEL	Deney	28	12,57	3,52	4,27	49	,000*
	Kontrol	23	8,74	2,73			

* $p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde, ana karakter unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,54$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 1,04$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Son-test puanları arasında $t_{(49)}=4,35$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bulunan fark deney grubu lehinedir.

Yer unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,43$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 0,91$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlar arasında $t_{(49)}=3,60$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bulunan fark deney grubu lehinedir.

Zaman unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,61$) ile kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 1,04$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlar arasında $t_{(49)}=3,34$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bulunan fark deney grubu lehinedir.

Başlatıcı Olay unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,61$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 1,35$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak istatistikî olarak puanlar arasında, $t_{(49)}=1,62$, $p=,112>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Problem unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,79$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 1,43$) yüksek olduğu görülmektedir. Puanlar arasında $t_{(49)}=2,48$, $p=,017<,05$ 'e göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bulunan fark deney grubu lehinedir.

Problem Çözme Teşebbüsleri unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,68$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 1,17$) büyük olduğu ve puanlar arasında $t_{(49)}=3,01$, $p=,004<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bulunan fark deney grubu lehinedir.

Sonuç unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 1,57$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 1,00$) yüksek olduğu ve puanlar arasında $t_{(49)}=3,27$, $p=,002<,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. . Bulunan fark deney grubu lehinedir.

Ana Fikir unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 0,46$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 0,22$) yüksek olduğu; ancak puanlar arasında istatistikî açıdan, $t_{(49)}=1,19$, $p=,242>,05$ 'e göre, anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tepki unsuruna ilişkin olarak deney grubu öğrencilerinin son-test puanlarının ($\bar{X} = 0,89$), kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından ($\bar{X} = 0,57$) yüksek olduğu görülmekte; ancak istatistikî açıdan puanlar arasında $t_{(49)}=1,48$, $p=,145>,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Genel olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye unsurlarını kullanımına ilişkin son-test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan

öğrencilerin genel puanının ($\bar{X}=12,57$), kontrol grubundaki öğrencilerin genel puanından ($\bar{X}=8,74$) daha yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin puanlar arasında, $t_{(49)}=4,27$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir

1. Yazma tutumlarına ilişkin Ön test - Son test Puanları

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere, yazmaya yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla *Yazma Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Elde edilen puanlar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik olarak *bağımsız örneklemeler için t-testi* ile veriler analiz edilmiştir.

Tablo 4. Yazma tutumları ön-test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Ön-test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Tutum	Deney	28	35,39	3,28	1,09	49	,280
	Kontrol	23	36,44	3,51			

* $p<,05$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=35,39$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutum puanları ($\bar{X}=36,44$) arasında $t_{(49)}=1,09$, $p=,280>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmaktadır

Tablo 5. Tutum Ölçeği Son-test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Tutum	Deney	28	37,82	3,67	2,92	49	,005*
	Kontrol	23	33,83	6,01			

* $p<,05$

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin son-test tutum puanları ($\bar{X}=37,82$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test tutum puanları ($\bar{X}=33,83$) arasında $t_{(49)}=2,92$, $p=,005<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, deney grubunda bulunan öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tutumlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

2. Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Ön test - Son Test Puanları

Uygulama öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz-yeterliklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Veriler *bağımsız örneklemeler için t-testi* ile analiz edilmiş ve elde edilen puanlar arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 6. Yazma Öz-Yeterliği Ön-test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ön-test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Planlama/yazma	Deney	28	5,18	1,63	1,82	49	,075
	Kontrol	23	6,00	1,57			
Üretim/düzenleme	Deney	28	8,68	1,52	1,37	49	,178
	Kontrol	23	7,96	2,25			
Öz-yeterlik Genel	Deney	28	13,86	1,84	,19	49	,851
	Kontrol	23	13,96	1,92			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde öz-yeterlik planlama/yazma faktörüne ilişkin, deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =5,18) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =6,00) arasında, $t_{(49)}=1,82$, $p=,075>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı; öz-yeterlik üretim/düzenleme faktörüne ilişkin, deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =8,68) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =7,96) arasında, $t_{(49)}=1,37$, $p=,178>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı; öz-yeterlik ölçeğinin geneline ilişkin olarak deney grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =13,86) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =13,96) arasında, $t_{(49)}=,19$, $p=,851>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Yazma Öz-Yeterliği Son-Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Son-test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Planlama/yazma	Deney	28	9,25	1,82	3,64	49	,001*
	Kontrol	23	7,48	1,62			
Üretim/düzenleme	Deney	28	10,57	0,57	10,70	49	,000*
	Kontrol	23	7,30	1,49			
Öz-yeterlik Genel	Deney	28	19,82	1,94	8,73	49	,000*
	Kontrol	23	14,78	2,17			

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde planlama/yazma için öz-yeterliğe ilişkin, deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =9,25) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =7,30) arasında, $t_{(49)}=3,64$, $p=,001<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu; öz-yeterlik üretim/düzenleme faktörüne ilişkin, deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanları (\bar{X} =10,57) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test ortalama puanları (\bar{X} =7,30) arasında $t_{(49)}=10,70$, $p=,000<,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu; öz-yeterlik ölçeğinin geneline ilişkin olarak deney grubunda bulunan

öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X} = 19,82$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test ortalama puanları ($\bar{X} = 14,78$) arasında $t_{(49)} = 8,73$, $p = ,000 < ,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Faktörler bazında ve ölçeğin geneline ilişkin ulaşılan anlamlı farklılıklar, deney grubu öğrencilerinin son uygulamaya ait öz-yeterlik algılarının, kontrol grubu öğrencilerinin son uygulamaya ait öz-yeterlik algularından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları üç başlık altında toplanarak aşağıda sıralanmıştır

1.Hikâye Unsurlarına Yer Verme Durumuna İlişkin Sonuçlar: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hikâye unsurlarının kullanımına ilişkin ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ana karakter, yer, zaman, problem durumu, problem çözme teşebbüsleri ve sonuç unsurlarını kullanmaları bakımından, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar mevcuttur. Başlatıcı olay, ana fikir ve tepki unsurlarına ilişkin olarak ise deney grubu öğrencilerinin son-test puanları kontrol grubunun puanlarından daha yüksektir; ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak genel olarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu farklılık deney grubu lehinedir.

2.Yazma Tutumlarına İlişkin Sonuçlar: Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumlarına ilişkin ön-test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte; deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumlarına ilişkin son-test puanları, kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından daha yüksektir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma tutumlarına ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

3.Yazma Öz-yeterliklerine İlişkin Sonuçlar: Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz-yeterliklerine ilişkin ön-test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz-yeterliklerine ilişkin son-test puanları, kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarından daha yüksektir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma öz-yeterliklerine ilişkin son-test puanları ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın sonuçları, ÖDSG modeli kapsamında gerçekleştirilen hikâye yazma uygulamalarının öğrencilerin hikâye yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve yazma öz-yeterliklerine olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Araştırma bulguları, ÖDSG modeli ile gerçekleştirilen uygulamaların, sınıf düzeyi fark etmeksizin, öğrenme güçlüğü olsun veya olmasın çalışmaya katılan öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu; hikâye edici metinler üzerine yapılan çalışmalarda strateji odaklı hikâye yazma uygulamalarının, öğrencilerin hikâye unsurlarına yer verme ve hikâye unsurlarının yeterlik düzeyine olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Uygulama sonuçları Zumbun (2010), Adkins (2005), Flander (2014), Meyers (2015), Hauth (2007), Schnee (2010), Valasa (2015), Staal (1992), Schwankl (2011), Çağlayan Dilber (2014), Shora (2015), Nashville (2010), Chenard (2014), Uygun (2012), Staal (1992), Akıncılar (2010), Ferrari,

Bouffard ve Rainville (1998)'in ÖDSG odaklı stratejileri içeren çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulguları, ÖDSG modeli ile gerçekleştirilen yazma uygulamalarının, öğrencilerin yazma tutumlarına ve yazma öz-yeterliklerine olumlu katkılar sağladığı yönündedir. Araştırmanın son-test bulguları, tutum veya öz-yeterlik boyutunda, Çağlayan Dilber (2014), Uygun (2012), Akıncılar (2010), Zumbun (2010), Graham, Berninger ve Fan (2007), Zimmerman ve Bandura (1994), Zimmerman & Martinez-Pons (1990), Takımcıgil Özcan (2014), Schnee (2010)'in çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Uygun (2012), ÖDSG öğretiminin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisini incelemiş ve uygulamalar neticesinde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı farklılığa ulaştıklarını tespit etmiştir. Çağlayan Dilber (2014), ÖDSG öğretim modeliyle oluşturduğu öğretim programının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisini incelemiş; öğrencilerin derse yönelik olumlu görüşler geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Zumbun (2010), ÖDSG modelinin etkililiğini test ettiği çalışmada, çalışma boyunca bütün öğrencilerin olumlu tutum geliştirdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Schnee (2010), ÖDGS düzeltme stratejilerini kullandığı çalışmada öğrencilerin yazmaya ilişkin genel tutumlarının arttığını tespit etmiştir. Graham, Berninger ve Fan (2007), birinci ve üçüncü sınıfa giden ilkökul öğrencilerinin yazma becerisi edinimi ile yazmaya yönelik tutumları arasındaki etkileşim yönünü tespit etmeyi amaçladığı çalışmada, tutum ile edinim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşmıştır.

Akıncılar (2010), ÖDSG modelini kullandığı yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güvenlerinin arttığını tespit etmiştir. Takımcıgil Özcan (2014), ilköğretim öğrencilerini yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerini değerlendirmiş ve hikâye yazma becerisi ile yazma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, yazma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Zimmerman ve Bandura (1994) yaptıkları çalışmada, yazmada öz-yeterlik inancı olan üniversite öğrencilerinin yazı kalitesi, hedef belirleme ve yazma becerisindeki kişisel potansiyellerini büyük oranda önceden gösterebildiklerini tespit etmişlerdir. Zimmerman & Martinez-Pons (1990) çalışmalarının sonucunda ise yeterlik algısı ile strateji kullanımının gelişiminde artış gözlemlenmiş ve eğitime katılan sınıfların yeterlik inancı ve strateji kullanımı arasında önemli ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (akt. Zimmerman, 2000)

Yapılan çalışmalar neticesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara sunulabilecek öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. ÖDSG modeli kullanılarak gerçekleştirilen hikâye yazma çalışmalarının, 4. sınıf deney grubu öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurları ile yazma tutum ve öz-yeterliklerinde olumlu katkılar sağladığı görülmüştür. Hikâye yazma çalışmalarında bu modelden yararlanılabilir.
2. Çalışma, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi için, ÖDSG modeli çerçevesinde, farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle çalışılabilir.
3. ÖDSG modeli kapsamındaki stratejilerden faydalanarak, farklı metin türlerine yönelik yazma çalışmaları gerçekleştirilebilir.

4. Derslerde, hikâye unsurlarının bütününe yer veren hikâye edici metinlerin kullanımına özen gösterilmeli; özellikle ders kitaplarında yer alan hikâyelerin bu yönde olmasına dikkat edilmelidir.
5. Çalışmaların, küçük gruplar eşliğinde yapıldığında daha verimli olacağı düşünülmektedir.
6. Hikâye yazımında grafik düzenleyicilerden-organize edicilerden yararlanılmalı ve öğrencilerin yazma öncesi planlama ve düzenlemeye ilişkin aşamalar üzerinde daha uzun süre durulmaları sağlanmalıdır.
7. Öğrencilere kendilerini değerlendirme ölçütleri oluşturulmalı; yazma çalışmaları sonrasında öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanınmalıdır.
8. Sınıfça – grupça yazma çalışmalarına daha çok zaman ayrılmalıdır.
9. Öğretmenler, öğrencilerin öz-yeterliklerinin ve yazma becerilerinin gelişmesinde model konumundadır. Her bir metin türüne ilişkin veya başka yazma görevlerinde, öğretmenlerin öz düzenleyici model olmaları hususu dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- Adkins, M. (2005). *Self Regulated Strategy Development and generalization instruction: effects on story writing among second and third grade students with emotional and behavioral disorders* (Doctoral disertation).
- Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Akincılar, V. (2010). *The effect of please strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade efl students' descriptive writing: strategy training on planning*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Baştuğ, M. & Keskin, K. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Can (2016). Öz düzenlemeli strateji geliştirmeye dayalı öğretim modelinin hikâye yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Chenard, M. N. (2014). *An evulation of efficacy of self regulated strategy development (srsd) on improving freshman college student's writing abilities* (Doctoral disertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M.Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 45-83). Ankara: Pegem A.

- Cramer, R. L. (2004). *The language arts: A balanced approach to teaching reading, writing, listening, talking, and thinking*. United States: Pearson Education.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz Düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeşitli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş*. Ankara: Akçağ.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 687-698.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Flander, C. A. (2014). *Self-regulated strategy development (SRSD) for writing: A tier 2 intervention for fifth grade* (Doctoral disertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures, *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (Eds). *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York-London: The Guilford .
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2006). Students with learning disabilities and the process of writing. In Swanson, H. L., Harris, K. R. & Graham, S. (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). New York-London: The Guilford.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA..
- Harris, K. R., Santangelo, T. & Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond nles to a more balanced approach. *Instructional Sciences*, 36, 395-408.

- Hauth, C. (2012). *The effects of self-regulated strategy development with content area prompts for persuasive essays on the planning and written language performance of students with emotional and behavioral disabilities* (Master's thesis). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Hennings, D. G. (2000). *Communication in action: Teaching literature-based language arts*. Boston: Houghton-Mifflin.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lienemann, T. O. & Reid, R. (2006). Self-Regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29 (1), 3-11.
- Meyers, A. K. (2015). *Academic and behavioral effects of self regulated strategy development on children with writing difficulties and ADHD symptoms* (Master Thesis). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Milford, T. & Harrison, G. L. (2010). Using the PLEASE strategy with a struggling middle school writer with a disability, *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 326-332. Retrieved from <http://isc.sagepub.com/content/45/5/326>
- Nashville, T. (2010). *Effect of self-regulated strategy development story-writing instruction: adult school volunteers in action* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Parlatır, İ. & Şahin, H. (2011). *Türk dili sözlü ve yazılı anlatım türleri ile anlatım teknikleri*. Bursa: Ekin.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guilford.
- Saddler, B. & Asaro, K. (2007). Increasing story quality through planning and revising effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30 (4), 223-234.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Schnee, A. K. (2010). *Student writing performance: Identifying the effects when combining planning and revising instructional strategies* (Doctoral disertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Shora, N. (2015). *Write on: The effects of self regulated strategy development with science prompts on the persuasive writing performance of students with emotional and behovioral disorders* (Master's Thesis). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Staal, L. A. (2002). *Exploring story-writing strategies with students diagnosed with learning disabilities: a case- study approach* (Doctoral disertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Sulak, S. E., Çevik, A. & Sönmez, Y. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hikâye yazma becerilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 306-317. Doi:10.14686/BUFAD.2015USOSOzelsayi13218<http://buefad.bartın.edu.tr/article/viewFile/5000147112/5000134412>
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. New Jersey: Pearson-PrenticeHall.
- Tracy, B., Reid, R.& Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Doktora Tezi(Yüksek Lisans Tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. ve Dedeoğlu, H. (2014). The Effects Of Self Regulated Strategy Development On Writing Expression, Self Regulation Of Writing And Writing attitude. *International Journal of Social Science*, 28,131-156.
- Valasa, L. L. (2015). *İmproving narrative skills of seconddary students with disabilities using self-regulated strategy development* (Doctoral Disertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>
- Yıldırım, Y. (2010). *Türk dili anlatım türleri*. İstanbul: Der.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin hikâyeleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yusul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zumbrunn, S. (2010). *Nurturing students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: the effects of self-regulated strategy development* (Doctoral

Dissertation). Retrieved from <http://lib.gazi.edu.tr/posts/view/title/veritabanlari-15148>

Zumbrunn, S. & Bruning, R. (2012). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 1-20. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-012-9384-5>