



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)


Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2023, 23(4), 1863–1882. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1227326>



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeğinin Geliştirilmesi*

Development of Self-Regulation-Based Writing Scale for Primary School Fourth-Grade Students

Bengisu KAYA ÖZGÜL¹ , Seyit ATEŞ² 

Geliş Tarihi (Received): 31.12.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 21.11.2023

Yayın Tarihi (Published): 15.12.2023

Öz: Bireyin öğrenme süreçlerine hâkim olması ve kendi öğrenme sürecini yönlendirebilmesi biçiminde tanımlanabilen öz düzenlemenin, yazma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve gelişmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Yazmanın yaşam boyunca etkili bir şekilde kullanılması, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisinin erken yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması ile gerçekleşebilir. Bu araştırma kapsamında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği"nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak'ın Ereğli ilçesinde farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç farklı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla sırasıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ($n = 445$) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ($n = 158$) yapılmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda, Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır. Ölçme aracının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,891 olarak bulunmuştur. Çalışma sonucunda, 5'li likert tipinde, tek faktörden ve 21 maddeden oluşan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeyini belirlemede kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, öz düzenleme, ölçek geliştirme, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri.

&

Abstract: Self-regulation, which can be defined as the individual's control of learning processes and the ability to direct their own learning process, has an important place in the acquisition and development of writing and written expression skills. The effective use of writing throughout life can be realized through the acquisition of writing skills based on self-regulation from an early age. The study aims to develop a "Self-Regulated Writing Scale" to determine the level of use of self-regulation strategies by fourth-grade primary school students in the text writing process. The participants of the research are fourth-grade students of three different primary schools with different socio-economic levels in Ereğli, Zonguldak. Exploratory-Factor-Analysis (EFA) and Confirmatory-Factor-Analysis (CFA) were conducted to test the construct validity of the developed scale, and Cronbach's Alpha reliability coefficient was calculated. CFA ($n = 158$) was conducted to confirm the factor structure of the 21-item scale, which was determined to have a single-factor structure as a result of EFA ($n = 445$). As a result of CFA, the one-factor structure obtained as a result of EFA for the scale was confirmed. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .891. As a result, it can be said that the Self-Regulation-Based Writing Scale, which consists of a five-point Likert-type, single factor, and 21 items, can be used as a valid and reliable tool to determine the level of self-regulated writing of primary school fourth-grade students.

Keywords: Writing skill, self-regulation, scale development, primary school fourth-grade students.

Atıf/Cite as: Özgül- Kaya, B. ve Ateş, S. (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeğinin geliştirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1863-1882. doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1227326

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

* Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği, birinci yazarın doktora tezi kapsamında geliştirilmiştir.

¹ Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Bengisu KAYA ÖZGÜL, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, drbengisukaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6299-1370

² Prof. Dr. Seyit ATEŞ, Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, seyitates@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4498-0376

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde kendi öğrenme yeteneğinin farkında olan, bilgiyi öğrenme yollarını araştıran ve bilgiyi yapılandıran bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu özelliklere sahip bireyler aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini düzenlemekte ve böylece kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedir. Bireylerin bu niteliklere sahip olabilmesinde öz düzenleme becerilerini kazanmalarının önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Tarihî süreç içerisinde öz düzenlemenin akla ilk gelen öncüsü Albert Bandura'dır ve bu kavram Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nin dayandığı temel ilkelerden biridir (Müldür, 2017). Öğrenme üzerindeki etkilerinin 1960-1970'li yıllarda araştırılmaya başlandığı (Uyar, 2015) öz düzenlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalarda, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönetebileceğine odaklanılmıştır (Zimmerman, 1989a) ve bu kavramın birçok tanımı yapılmıştır. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisinde öz düzenlemeyi; "bireysel", "davranışsal" ve "çevresel" şeklinde üç boyutlu bir süreç olarak açıklayan Bandura'ya göre öz düzenleme ile bireyler, kendi davranışlarını ve duygularını kontrol edebilir (Bandura, 1991). Risemberg ve Zimmerman'a (1992) göre öz düzenleme; hedefler koyma, bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejiler kullanma ve bu stratejilerin kazandırdıklarını yakından izlemedir. Pintrich (2000, s. 453) ise öz düzenlemeyi "öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri ve daha sonra bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları aktif ve yapıcı süreç" biçiminde tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalar, bilişsel ve motivasyonel faktörlerin öz düzenleme becerisinde önemli bir rol oynadığına işaret etmektedir (Schunk & Zimmerman, 2007). Kanlapan ve Velasco'ya (2009) göre öz düzenleme, eğitim hedeflerine ulaşmak için herhangi bir düşünce, eylem ya da duygudur ve kişinin kendi düşüncesini yönetmesidir. Öz düzenlemeye yönelik yapılan tanımlarda, öğrencinin öğrenme sürecinin tümüne hâkimiyet sağlamasına ve kendi öğrenme sürecini çok boyutlu olarak yönlendirebileceğine vurgu yapıldığı görülmektedir.

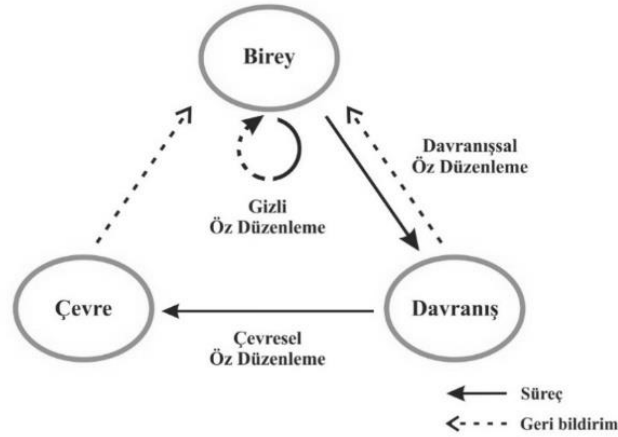
Öz düzenleme becerisinin kişisel bir nitelik olmadığını ve bu becerinin kazanılmasının birtakım süreçlere bağlı olduğunu ifade eden Zimmerman (2002), okullarda öz düzenleme becerisinin kazandırılabilirliğini belirtmiştir. Öz düzenleme becerisini geliştirme sürecinde, öğrencilere stratejiyi kullanmada geçici ve kapsamı önceden planlanmış bir destek sağlamaya yönelik bir öğretim tekniğinin (scaffolding) kullanılabilirliğini söyleyen Graham ve Harris (1993), bu tekniğin öğrencilerin daha önce sadece bir başkasının desteği ile yapabileceklerini, bağımsız olarak yapabilecek düzeye gelmelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Öz düzenleme becerileri yüksek düzeyde gelişmiş olan öğrenciler, öğrenme süreci boyunca çeşitli aşamaları planlayan, organize eden, kendini yönlendirebilen, öz izleme ve öz değerlendirme yapabilen kişilerdir (Zimmerman, 1986). Böylece, herhangi bir beceriyi kazanmak ya da bilgiyi öğrenmek için dışarıdan bir yönlendirmeye ihtiyaç duymaksızın öğrenme süreçlerini kendi çabaları ile yönetebilirler (Kilis & Yıldırım, 2018). Sosyal bilişsel araştırmacıların, öz düzenlemeyi planlama, strateji oluşturma, kendi kendini izleme gibi çeşitli süreçlere bağlı, alana özgü edinilmiş bir beceri olarak gördüklerini vurgulayan Schunk ve Zimmerman (1997), öğrencilerin akademik yazılarını kendi kendine izleme ve düzenleme yeterliğinin, genellikle matematiksel akıl yürütme veya bir spor yapma konusundaki öz düzenleme yeterliklerinden farklı olduğunu ifade etmektedir.

Nitelikli yazılar yazmak, öğrencilerin akademik başarısı için bir gerekliliktir (Malpique & Veiga-Simão, 2015). Yazmak zor bir iştir ve bunu iyi yapabilmek için yazarın bu karmaşık süreci kendi kendine düzenlemesi gerekmektedir (Harris vd., 2002). Yazma sürecini verimli bir biçimde sürdürmeyi ve bu sürecin tamamlanmasıyla birlikte ürün ortaya çıkarmayı kolaylaştıracak yollardan biri "öz düzenleme"dir (Temizkan & Erbilgen, 2020). Yazıda öz düzenleme, başlangıçta hedef belirleme ile başlayan ve sonrasında yöntemlerin uygulanmasıyla sona eren birkaç aşamayı gerektirir (Kanlapan & Velasco, 2009). Yetenekli yazarlar tarafından kullanılan stratejileri öğrenemedikleri ve uygulayamadıkları için yazmayı son derece zor ve moral bozucu bulan (Santangelo vd., 2007) bazı öğrenciler zaman zaman "Neden yazı yazmam

gerekiyor?”, “Ben yazmasam olur mu?”, “Yazmayı sevmiyorum!”, “Ben iyi metinler yazamıyorum!” gibi çeşitli söylemlerde bulunmaktadır. Öğrencilerin bu yönde söylemleri, çoğu zaman temelde nasıl yazacaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Yazma yeterliğinin geliştirilmesinin, yüksek düzeyde öz düzenleme, düşük düzeyde ise el yazısı, heceleme gibi deşifre becerilerinin kullanımına bağlı olduğu ileri sürülmektedir (Graham & Harris, 2000). Bu nedenle, iyi yazmak için öz düzenleme becerilerinin kazanılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir (Göy, 2017). Graham vd. (2018) de, öz düzenlemenin yazma becerisinin gelişimi için önemli olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin, gelişmekte olan yazarların başarılı bir yazar olmaları için öz düzenleme becerilerini edinmelerine yardımcı olmaları gerektiğini dile getirmektedir. Araştırmacılar yazma becerisini geliştirmek için öz düzenleme stratejilerinin öğretilmesini sıklıkla tavsiye etmektedir (Boekaerts & Corno, 2005; Hammann, 2005; Zimmerman, 2008; Zimmerman & Risemberg, 1997). Yazarın yazma süresince kullandığı öz düzenleme becerileri ölçüsünde başarılı olabileceği (Müldür, 2017) göz önüne alındığında, öz düzenlemenin yazma başarısı için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisine dayanarak Zimmerman ve Risemberg (1997), “yazarların yazma becerilerini geliştirmek ve oluşturdukları metnin kalitesini artırmak da dâhil olmak üzere çeşitli okuryazarlık hedeflerine ulaşmak için kullandıkları kendi kendine başlatılan düşünceler, duygular ve eylemler” biçiminde tanımladıkları bir yazma modeli önermiştir. Araştırmacılar, yazma sürecinde kontrolü sağlamak için Çevresel, Davranışsal ve Kişisel olmak üzere üç genel süreç kategorisinin kullanıldığını öne sürmüştür. Bu sınıflamanın şematik görünümü Zimmerman (1989b) tarafından şu şekilde görselleştirilmiştir:



Şekil 1. Öz düzenleme sürecinin üçlü analizi (Zimmerman, 1989b'den uyarlanmıştır.)

Öz düzenlemeye dayalı yazan bireylerin, bu üç öz düzenleme sürecini birlikte kullanmaya çalışacaklarını belirten Zimmerman ve Risemberg'e (1997) göre;

- Çevresel Süreçler; yazarın yazma çalışmasını gerçekleştireceği fiziksel veya sosyal çevreyi düzenlemesini içerir.
- Davranışsal Süreçler; yazarın yazma sürecinde ortaya koyduğu performansı takip etmesi, sürecin sonunda performansı ölçüsünde kendisine ödül ya da ceza vermesi gibi yazmanın üretime dayalı (motor) yönlerinin düzenlenmesini kapsar.
- Kişisel (Gizli) Süreçler; yazarların yazma sürecine ilişkin bilişsel inançlarını, stratejilerini ve duyuşsal durumlarını düzenlemelerini ifade eder.

Bu süreçlerin birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu belirten Zimmerman ve Risemberg (1997) yazarların çevresel, davranışsal veya kişisel stratejiler belirlediğini, bu stratejilerin etkililiğini yazma süreci boyunca

gözlemlediğini ve başarılı olduğu takdirde stratejilerine devam ettiğini, başarılı olmadığında ise onları uyarlayıp değiştirdiğini ifade etmektedir. Stratejilerin sadece sınıf içinde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında değil hayatın her alanında bireylerin yazmak zorunda olduğu e-posta, tutanak, dilekçe gibi pek çok yazma türü için geçerli olduğunu belirten Topuzkanamış (2014), buna yönelik bir dil eğitimi verilmesinin Türkçe Öğretim Programının “Türkçeyi güzel ve etkili kullanma” ilkesiyle de bağdaştığını vurgulamaktadır.

Yazma, yazma hedeflerinin yanı sıra bunları gerçekleştirmenin yollarını da içeren problem çözme görevi olarak nitelendirilebilir (Chalk vd., 2005). Özcan ve Oktay (2017), öğrenme sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını; öğrencinin çok istediği halde bir türlü çalışmaya başlayamaması ya da çok çalışmasına rağmen istediği başarıyı elde edememesi gibi sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Bu durum yazma becerisi bakımından değerlendirildiğinde; bazı öğrencilerin herhangi bir yazma güclüğü, gelişim bozukluğu vb. olmamasına rağmen yazı yazarken zorlanmaları, yazma çalışmalarını pek sevmemeleri ve yaş düzeylerine göre yeterli düzeyde bir yazma performansı gösterememeleri gibi sorunlar konuyla ilgili yapılan araştırmalarda (Akyol, 2014; Harris & Graham, 1999; Harris vd., 2002) ifade edilmiştir. Öğrencilerin yazma çalışmalarında yaşadığı bu sorunlar temel olarak “yazılarını nasıl düzenleyeceklerini bilmemeleri”nden kaynaklanmaktadır. Oysaki yazma süreci, öğrencilerin yazmaya başlamadan önce düşünme, düşündüklerini yazıya aktarma ve yazıya son şeklini verme aşamalarından oluşmaktadır (Öztürk, 2007). Öz düzenleme becerisi de, süreç temelli yazma etkinliğinde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme gibi yazma sürecinin aşamalarının başarıyla uygulanması sırasında geliştirilmektedir (Karadağ-Yılmaz & Erdoğan, 2019). Bu nedenle yazarların, süreç, inanç, davranış ve düşüncelerini nasıl düzenleyeceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) dördüncü sınıf yazma kazanımları incelendiğinde; öğrencilerin yazılarını gözden geçirme, eksik veya yanlışlarını düzeltme, gerektiğinde yeniden yazma, yazdıklarını değerlendirme gibi aşamaları yazma sürecinde gerçekleştirmeleri ve tüm bu süreçlerde yazma stratejilerinden yararlanmaları üzerinde durulduğu görülmektedir. Kazandırılmak istenen bu beceriler, yazma sürecinde öz düzenlemenin etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle öz düzenlemeye dayalı yazma becerisini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının olması önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik “Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği”nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın önemi

Konuyla ilgili yapılmış ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bu çalışmalarda, katılımcıların yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma düzeyleri çoğunlukla ölçekler aracılığıyla belirlenmiştir. Fakat geliştirilen ölçme araçları ortaokul ve daha üst kademedeki öğrenciler için hazırlanmıştır (örneğin; Aydın vd., 2014; Göy, 2017; Kaplan vd., 2009; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Müldür, 2017; Yalçın & Karadeniz, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994). Bu durum, ilkökul öğrencilerine yönelik öz düzenlemeye dayalı yazma ölçeği geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak’ın Ereğli ilçesinde düşük, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) üç farklı devlet ilkokulunun dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile veri toplanması planlanan okulların müdürleriyle görüşülerek okulların SED’leri hakkında bilgi edinilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, ölçekteki madde sayısının en az 5 hatta 10 katı olması gerektiği (Tavşancıl, 2010) görüşü temel alınmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmasının veri toplama sürecinde yanıtlanan formlar incelenmiş, eksik veya hatalı olan ayrıca verilen cevapların güvenilir olmadığı düşünülen formların çalışma kapsamından çıkarılması sonucunda Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) için katılımcı sayısı 445 öğrenci (268 kız, 177 erkek) olarak belirlenmiştir. AFA sonucunda oluşan yapının doğrulanması için ölçeğin daha önce uygulanmadığı dördüncü sınıf düzeyindeki 158 (87 kız, 71 erkek) öğrenciden elde edilen veriler üzerinde Doğrulamalı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. AFA ve DFA verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında toplanmıştır.

2.2. Ölçeğin geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilme sürecinin ilk aşamasında, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar incelenerek konuya ilişkin geliştirilmiş ya da uyarlanmış ölçek olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanmış herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Öncelikle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini tespit edebilmek amacıyla literatür taraması yapılarak bu amaç için geliştirilmiş ölçme aracı olup olmadığı incelenmiştir. Ulusal literatürde öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek amacıyla Yalçın ve Karadeniz (2016), Aydın vd. (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan üniversite öğrencilerine yönelik "Öz-Düzenleme Ölçeği"ni kullanmıştır. Göy (2017), üniversite öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanma düzeyini tespit etme üzere anket hazırlamıştır. Müldür (2017) ise ortaokul (6.-8. sınıf) öğrencilerine yönelik geliştirdiği "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği"ni kullanmıştır. Uluslararası literatürde ise, Zimmerman ve Bandura (1994) üniversite öğrencilerinin yazma sürecinde öz düzenleme becerilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla "Öz Düzenleme Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Kaplan vd. (2009) ile Malpique ve Veiga-Simão (2015), 9. sınıf öğrencilerine yönelik öz düzenleme stratejileri ölçeğini kullanmıştır.

Ölçeğin hazırlanmasında Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2018) ve literatürde yer alan çalışmalar incelenmiş (Cleary, 2006; Graham vd., 2018; Harris vd., 2002; Kanlıpınar & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique, 2014; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997), yazma sürecinde kullanılan öz düzenleme stratejileri belirlenerek ölçek maddeleri hazırlanmıştır.

Ölçme aracının; ölçek geliştirme kriterleri, dil ve anlaşılabilirlik, hedef kitle, kapsam geçerliği bakımından uygunluğuna ilişkin dört Sınıf Eğitimi alan uzmanı ile bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların bazı maddelerin daha sade ve açık bir dille ifade edilmesi yönünde belirttikleri görüşler dikkate alınarak ölçme aracı yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen ölçme aracının uygunluğuna yönelik tekrar dört alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır.

Uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenen ölçme aracının ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada, Türkçe dersi karne notlarına göre düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki toplam dokuz öğrenciye ölçme aracı uygulanmış, öğrencilerin anlamakta zorlandığı kısımlar olup olmadığı belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak, öğrenciler tarafından anlaşılması güç ifadeler değiştirilmiştir. Bu değişikliğin ardından iki alan, bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınarak ölçeğin son şekli verilmiştir.

5'li likert tipinde bir ölçme aracı olan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin taslak formunda, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Tamamen Katılmıyorum" biçiminde cevaplandırılacak tepki kategorileri ve 42 madde (30 olumlu ve 12 olumsuz) bulunmaktadır. Metin yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik kategori, göstergeler, tanımlar ve bu tanımlara ilişkin yazılan maddeler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazmaya Yönelik Kategori, Göstergeler, Tanımlar ve Tanımlara İlişkin Yazılan Maddeler*

Kategori	Gösterge	Tanımlama	Kaynak	Göstergeye İlişkin Maddeler
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri	Çevresel Süreçler	1. Çevresel yapılanma 2. Yardım arama	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M1, M3
	Davranışsal Süreçler	1. Kendi kendini izleme 2. Kendine söz verme 3. Kendini ifade etme	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M2, M6, M10, M14
	Kişisel (Gizli) Süreçler	1. Zaman planlaması 2. Öz Değerlendirme 3. Planlama 4. Tekrar gözden geçirme 5. Organize etme 6. Okuyucu farkındalığı 7. Zihinsel görüntüleri hatırlamak / yaratmak	Cleary, 2006; Göy, 2017; Kanlapan & Velasco, 2009; Kaplan vd., 2009; Magno, 2010; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Zimmerman, 1986; Zimmerman & Bandura, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997	M4, M5, M7, M8, M9, M11, M12, M13, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21

* Bu tablo AFA sonrasında yeniden düzenlenmiştir ve ölçekten atılan maddelere yer verilmemiştir.

2.3. Veri toplama süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak, katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmak isteyenler belirlenmiştir. Katılımcılara, kendilerine verilecek olan ölçek formlarına isim yazmalarının gerekmediği söylenerek kimlik bilgilerinin belirlenmeyeceği yönünde güvence verilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından bizzat toplanmıştır. Bu süreçte uygulamanın yapıldığı sınıf ortamında katılımcıların dikkatini dağıtabilecek ve formların cevaplanmasını engelleyebilecek durumların oluşmamasına özen gösterilmiştir. Taslak ölçek formunun cevaplanması 20-25 dakika sürmüştür. Veri toplama, analiz ve ölçeğe nihai formunun kazandırılması yaklaşık bir ay sürmüştür.

2.4. Verilerin analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin geçerliğine ve güvenilirliğe kanıtlar oluşturmak amacıyla birtakım analizler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak için ilk olarak AFA, oluşan yapının doğrulanması amacıyla da DFA yapılmıştır.

AFA için SPSS 21.0 paket programı kullanılarak ölçekte yer alan maddelerin oluşturduğu faktör yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu analiz aşamasında, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak için veriler üzerinde Kaiser Meyer Olkin testi (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır.

DFA ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılarak AFA sonucunda ortaya çıkarılan modelin uygunluğu kontrol edilmiştir. Model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), CFI (Comparative Fit Index) ve TLI (Tucker-Lewis Index) uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Ki-kare uyum testinin anlamlı olmaması, model-veri uyumunun iyi olduğunu gösteren bir kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011). $RMSEA \leq 0,05$ iyi uyumun, $0,05 < RMSEA \leq 0,08$ kabul

edilebilir uyumun ve $RMSEA > 0,10$ ise kötü uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Browne & Cudeck, 1993). $SRMR \leq 0,08$, CFI ve $TLI \geq 0,95$ koşulları sağlandığında model-veri uyumunun iyi olduğu değerlendirilmiştir (Hu & Bentler, 1999).

Ölçeğin tümüne yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan faktör yapısı isimlendirilerek yorumlanmıştır.

2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada 2020 yılı öncesinde toplanan verilerin kullanılması sebebiyle etik kurul izni gerekmemektedir.

3. BULGULAR

3.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

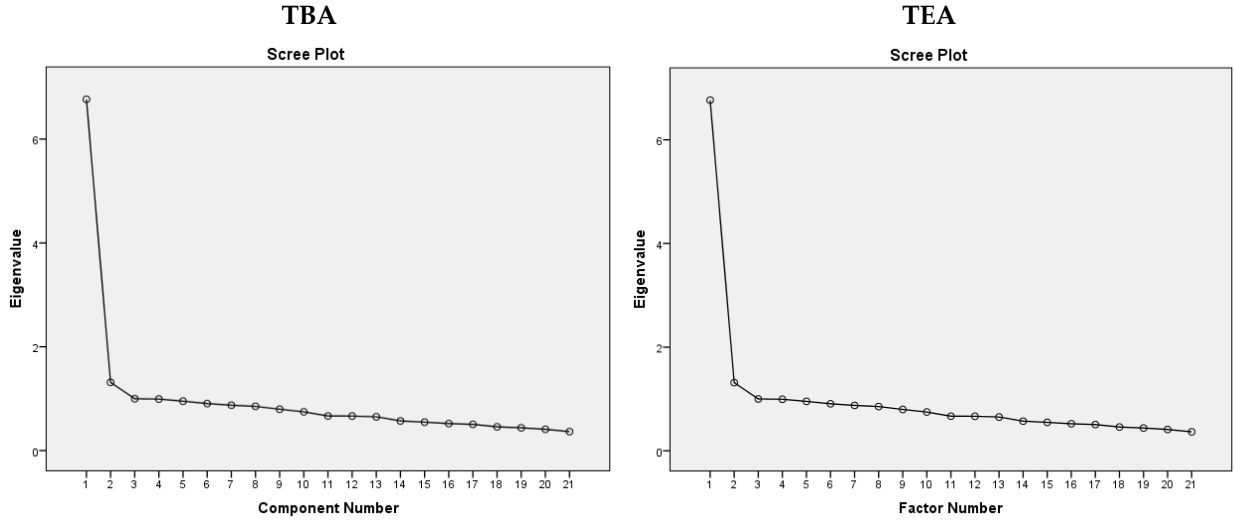
Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliğine yönelik kanıt sağlamak, maddelerin yük verdikleri faktörleri tespit etmek ve bu faktörleri isimlendirebilmek için “temel bileşenler analizi (principal components analysis)” kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi (TBA), faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan bir istatistik olsa da (Büyüköztürk, 2002), teknik olarak faktör analizi (ortak faktör modeli) olarak değerlendirilememesi nedeniyle faktör üretmede faktör analizi tekniklerinden (maximum likelihood, principal axis factoring vb.) yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir (akt., Çolakoğlu & Büyükeksi, 2014). Bu görüşten hareketle elde edilen veriler ayrıca “temel eksen faktör analizi (principal axis factoring)” yöntemi kullanılarak da analiz edilmiştir. Temel bileşenler analizi (TBA) ve temel eksen faktör analizi (TEA) yöntemlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur.

Elde edilen verilerin analize uygunluğunu saptamak üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri ,898 olarak hesaplanmıştır. “Kaiser (1974), KMO değerinin 0,5'ten büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir, Pallant (2001) ise KMO değerinin 0,6'dan büyük olmasını önermektedir” (Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 758). Bu durumda ,898 olan KMO değerinin, önerilen KMO değerlerinden yüksek olduğu söylenebilir.

Bartlett küresellik testi sonucunda elde edilen ki-kare test istatistiğinin anlamlı çıkması, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin bir göstergesini oluşturmaktadır. Analiz sonucunda Bartlett testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=5614,435$; $p=,000$). Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, ölçek verilerinin faktör analizi yapmaya uygun olduğu söylenebilir.

DeVellis'e (2014) göre bir maddenin bir faktörde gösterilmesi için faktör yükünün en az ,40 olması gerekmektedir. Bu görüşten hareketle, faktör yükleri için kriter değer olarak ,40 alınmıştır.

Yapılan ilk AFA (TBA ve TEA) sonucunda, ölçekteki maddelerin üç faktör altında toplandığı fakat bu maddelerin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görülmüştür. Bazı faktörlere üçten az sayıda maddenin yük vermesi, bazı maddelerin birden fazla faktöre yük vermesi ve bazı maddelerin yük değerlerinin ,40'ın altında olması sebebiyle bu maddeler ölçekten tek tek çıkarılarak her seferinde AFA yeniden yapılmıştır. TBA ve TEA'ya göre yapılan nihai AFA sonuçlarına göre, ölçekteki maddelerin tek faktör altında toplandığı ve ölçeğe ilişkin açıklanan varyansın, her iki analizde de %32,215 olduğu görülmüştür. Bu faktöre ait özdeğerler Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Tek faktörlü yapıya ait özdeğerler

Faktör yüklerinin belirgin olması sebebiyle döndürme teknikleri kullanılmamıştır. Tablo 2’de 21 maddeye ait AFA değerleri verilmiştir.

Tablo 2.

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları*

Madde No	Madde	TBA		TEA	
		Faktör	Ortak Faktör Varyansı	Faktör	Ortak Faktör Varyansı
19	Metin yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler bildiğimi düşünürüm.	,687	,472	,665	,442
13	Planladığım gibi bir metin yazıp yazmadığımı kontrol etmek için yazdıklarımı okurum.	,686	,471	,665	,442
18	Metnimi yazdıktan sonra yazdıklarımı kontrol etmek için zaman ayırırım.	,672	,452	,649	,421
6	Metin yazarken, hazırladığım plana göre yapmam gerekenleri kendime hatırlatırım.	,630	,397	,603	,363
15	Yazımın belirlediğim metin türüne uygun olup olmadığını kontrol ederim.	,624	,389	,595	,354
16	Metnimi okuyacak kişileri dikkate alarak yazarım.	,623	,388	,595	,354
10	Yazma becerimi geliştirmek için bir sonraki yazma çalışmada daha istekli olurum.	,593	,352	,563	,317
5	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (hikâye/öykü, bilgilendirici gibi) belirlerim.	,574	,329	,541	,293
4	Metni nasıl yazacağıma dair kendime bir çalışma planı hazırlarım.	,559	,312	,527	,277
21	Yazmaya başlamadan önce metnimde yer vereceğim olayları hayal ederim.	,556	,309	,524	,275
17	Metnimi yazdıktan sonra bazı bölümleri değiştirerek (ekleme, çıkarma, yeniden düzenleme) metnimi geliştiririm.	,554	,307	,522	,272
11	Yazımı tamamladıktan sonra iyi bir metin yazıp yazmadığımı düşünürüm.	,548	,301	,516	,266
9	Metnimi yaptığım taslağa (ön çalışmaya) göre yazarım.	,534	,285	,501	,251
14	Yazmaya başlamadan önce iyi bir metin yazacağıma inanırım.	,529	,280	,496	,246

Tablo 2. Devamı

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri ve AFA Sonuçları*

2	Metin yazarken yazıma odaklanırım.	,529	,280	,496	,246
12	Yazdığım metnin onu okuyacak kişiler için uygun olup olmadığını düşünürüm.	,519	,269	,486	,236
7	Metin yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.	,512	,262	,479	,229
8	Yazı yazarken fikirlerimi daha fazla nasıl geliştireceğimi düşünürüm.	,507	,257	,473	,224
20	Yazacağım metni tamamlamak için bir çalışma süresi belirlerim.	,487	,237	,454	,206
3	Yazacağım konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilsem arkadaşşımdan ya da öğretmenimden yardım isterim.	,461	,213	,428	,183**
1	Yazmaya başlamadan önce rahat yazabileceğim bir yere geçerim.	,451	,204	,418	,175**
	Özdeğer	6,765	-	6,765	-
	Açıklanan Varyans (%)	32,215	-	32,215	-
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	32,215	-	32,215	-

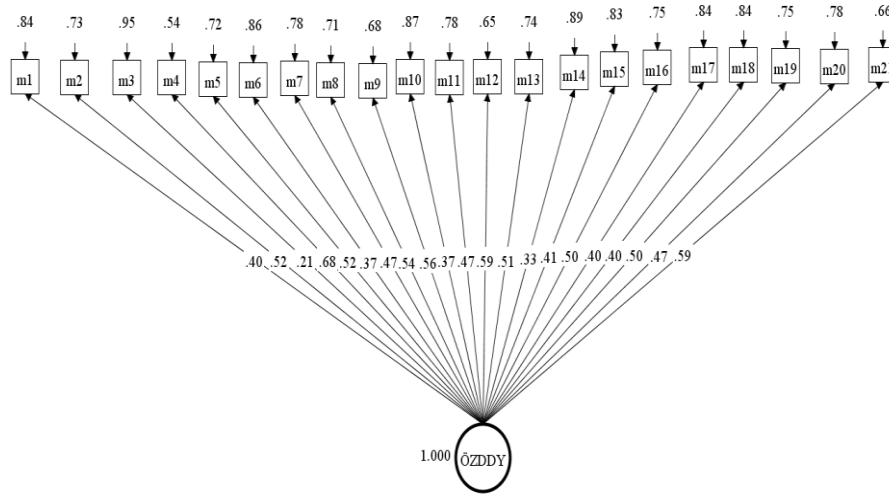
* 0,40'tan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

** Ortak faktör varyansının ,20'den düşük olması halinde ilgili maddenin araçtan çıkarılarak analizin tekrar edilmesi (Şencan, 2005, akt. Çokluk vd., 2018) önerilmekle birlikte, literatürde bu değer ,10'a kadar kabul edilebileceği (Çil, 2015, akt. Ünver, 2020); ,10'dan küçük maddelerde problem olma olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2018). Ayrıca örneklem büyüklüğü bakımından, bir veri grubu için düşük ortak varyans değeri olması durumunda, 300 veya daha fazla örneklemin istikrarlı bir faktör çözümü sağlayacağı ifade edilmektedir (Field, 2009). Söz konusu iki maddenin TBA sonucunda ,20'nin; TEA sonucunda da ,10'nun üzerinde olması ve çalışma kapsamında AFA için katılımcı sayısının 445 öğrenci olarak belirlenmesi nedeniyle ilgili maddelerin ölçekte yer almasına karar verilmiştir.

TBA ve TEA'ya göre faktör yük değerleri, Tablo 2'de her bir madde için yüksek olandan düşük olana doğru olacak şekilde sıralanarak sunulmuştur. Tablo incelendiğinde TBA için faktör yüklerinin ,451 ile ,687 arasında; TEA için ise ,418 ile ,665 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %32,215'ini açıkladığı belirlenmiştir. Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2010). Bu görüşten hareketle faktör "Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri" olarak isimlendirilmiştir.

AFA sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. Analize başlamadan önce veri setinin DFA'nın varsayımlarına uygunluğu kontrol edilmiştir. VIF ve tolerans değerleri, çoklu bağlantılık probleminin olmadığını göstermiştir. Normallik varsayımı sağlanmadığı için DFA parametre kestirimi güçlü maksimum olabilirlik (robust maximum likelihood) yöntemiyle yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizlerinin model-veri uyumu ki-kare uyum testi, RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyum iyiliği göstergelerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Varsayımlar SPSS 20.0 yazılımıyla kontrol edilmiş, doğrulayıcı faktör analizi ise Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) yazılımıyla yapılmıştır. Şekil 3'te DFA'ya ait faktör yapısı ve yük değerleri verilmiştir.



Şekil 3. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları

Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin tek faktörlü yapısını doğrulamak için yapılan DFA sonucunda ulaşılan standartlaştırılmış yol katsayıları, Şekil 3'teki yol diyagramında verilmiştir. Diyagramda gösterilen tüm yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlıdır. DFA sonucunda model uyumuna ilişkin ki-kare değeri anlamlı çıkmıştır ($\chi^2(189) = 226,84, p=0,031$). RMSEA (0,036) ve SRMR (0,063) iyi uyumun göstergesidir. CFI (0,922) ve TLI (0,923) kritik değerden düşüktür (CFI ve TLI $\geq 0,95$). Fakat bu iki indeksin değeri de, kritik değere çok yakındır ve kabul edilebilir değerlerdir. Modeldeki tüm yol katsayıları anlamlıdır. Uyum indeksleri genel olarak iyi düzeydedir. Tüm bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde model-veri uyumunun iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucu elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

3.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, ölçeği oluşturan bütün maddeler için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar ile AFA sonucunda belirlenen ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Ölçekteki Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör ve Maddeler	\bar{X}	S	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı
Faktör 1: Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Stratejileri ($\alpha = ,891$)				
19	4,0292	1,05119	,630	,883
13	4,3551	,94904	,622	,883
18	4,1820	1,10104	,606	,883
6	3,8629	1,19744	,572	,884
15	4,0247	1,12178	,566	,884
16	4,0090	1,24658	,562	,884
10	4,0494	1,15754	,529	,885
5	4,1258	1,12000	,517	,886
4	3,5573	1,25363	,507	,886
21	4,3416	,97500	,486	,887
17	3,8787	1,20943	,490	,887
11	4,1798	1,06502	,480	,887
9	3,7933	1,20899	,473	,887
14	4,1596	1,07978	,461	,887
2	4,4629	,77784	,463	,887
12	3,9034	1,18059	,460	,887
7	4,3281	1,02018	,440	,888
8	3,9079	1,05397	,444	,888

Tablo 3. Devamı

Ölçekteki Maddelere İlişkin Madde	Toplam	Korelasyonları	ve Cronbach	Alpha	Güvenirlik	Katsayıları
20	3,4112	1,36704	,433	,889		
3	3,9730	1,02851	,407	,889		
1	4,1146	1,11617	,394	,889		

Güvenirlik katsayılarının genel olarak ,70 veya daha yüksek olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Nunnally, 1978, akt. Kılıç-Çakmak vd., 2014, s. 9). Ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa ,891 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısının yüksek olması, ölçekteki maddelerin birbirleriyle tutarlı olduğunu ve ölçeğin aynı özelliğin unsurlarını ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2010). Ayrıca Kline (2011, s. 70), 0,90 civarındaki güvenilirlik katsayısının mükemmel, 0,80'in çok iyi, 0,70'in ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin çok iyi düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Maddelerin toplam test değerleri ($r=.630$) ile ($r=.394$) arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonlarının ,30 ve daha yüksek olması, ölçek maddelerinin geçerliğine kanıt oluşturmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Geliştirilen ölçeğin madde toplam test korelasyonları incelendiğinde, her bir maddesinin ($r=.30$)'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ölçek maddelerinin ölçülmek istenen özelliği ölçme amacına hizmet ettiği söylenebilir. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yazma, yazma hedeflerinin yanı sıra bunları gerçekleştirmenin yollarını da içeren problem çözme görevi olarak nitelendirilebilir (Chalk vd., 2005). Metin yazma süreci genellikle yazarın kendisi tarafından planlandığı, başlatıldığı ve sürdürüldüğü için yazarlar genellikle tek başlarına çalışır ve nitelikli bir ürün ortaya çıkarmak için yazdıklarını tekrar tekrar gözden geçirir (Zimmerman & Risemberg, 1997). Araştırmacılar, yazmanın çok karmaşık bir beceri olduğunu ve yüksek düzeyde bir öz düzenleme gerektirdiğini ifade etmektedir (Graham & Harris, 1997; Harris vd., 2002). Bu nedenle çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeylerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiş, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, ilgili literatür taranarak 42 maddeden oluşan taslak bir ölçek formu hazırlanmış, uzman görüşlerinin ardından gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamanın ardından, taslak ölçeğin yapısını belirlemek amacıyla geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda, ölçek maddelerinin genel olarak başat bir faktör altında kümelendiği görülmüştür. Bazı faktörlere üçten az sayıda maddenin yük vermesi, bazı maddelerin birden fazla faktöre yük vermesi ve bazı maddelerin yük değerlerinin ,40'ın altında olması sebebiyle bu maddeler ölçekten tek çıkarılarak her seferinde AFA yinelenmiştir. Bu analizler sonucunda tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen 21 maddelik Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin faktör yapısını doğrulamak için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda, modeldeki tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu, uyum indekslerinin genel olarak iyi düzeyde olduğu, model uyumuna ilişkin ki-kare değerinin anlamlı çıktığı belirlenmiştir. RMSEA ve SRMR iyi uyumun göstergesi iken CFI ve TLI'nın iyi uyumun göstergesi olarak kabul edilen değerden [CFI ve TLI $\geq 0,95$] düşük olduğu görülmüştür. Ancak Hu ve Bentler'in (1999) model uyumunun sağlandığına yönelik kanıt olarak 0,90'dan büyük bir değer gerektiği görüşüne dayanarak, bu iki indeksin değerinin kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Buna göre Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği için AFA sonucunda elde edilen tek faktörlü yapı doğrulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek üzere, ölçeği oluşturan her bir madde için madde-toplam test puanları arasındaki korelasyonlar ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, geliştirilen ölçeğin mükemmel yakın düzeyde güvenilirlik değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Madde-toplam test puanları bakımından da ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen

özelliği ölçme amacına hizmet ettiği görölmüştür. Bu analizler neticesinde, 5'li likert tipinde ve 21 maddeden oluşan Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak yapılacak çalışmalarda kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz düzenlemeye dayalı yazma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede faydalı bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Yalçın & Karadeniz, 2016). Bu nedenle Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirmek, öz düzenlemeye dayalı yazmada güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve yazma eğitimini iyileştirmek amacıyla kullanılabilecek önemli bir kaynak olduğu düşünölmektedir.

Gelecek çalışmalarda, geliştirilen ölçek kullanılarak öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı yazma düzeyleri ile bu düzeyin metin türlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir. Geleneksel (kâğıda) yazma ile dijital yazmanın, öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi üzerindeki etkisi araştırılabilir. Geliştirilen bu ölçek kullanılarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin; yaş, cinsiyet, eğitim aldıkları okul türü gibi çeşitli değişkenlerle öz düzenlemeye dayalı yazma becerisi arasındaki ilişkiler incelenebilir. Benzer bir konunun farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılması durumunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının tekrar yapılması gerekmektedir.

Kaynakça/Reference

- Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Aydın, S., Özer-Keskin, M. & Yel, M. (2014). Öz-düzenleme ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 24-33. <https://doi.org/10.19128/turje.181073>
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87. <https://doi.org/10.2307/4126974>
- Cleary, T. J. (2006). The development and validation of the self-regulation strategy inventory – Self-report. *Journal of School Psychology*, 44(4), 307–322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.05.002>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, S. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Çolakoğlu, Ö. & Büyükeksi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2, 58-64.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (Çev. T. Totan, 3. baskı). Nobel. (Orijinal çalışma 2012 yılında yayımlandı.)
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3th ed.). Sage.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-Regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102–114. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0920>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2018). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Ed.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 138–152). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Göy, N. (2017). An action research on the development of self-regulated writing strategies of Turkish EFL students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 191–204.
- Hammann, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26.

- Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262. <https://doi.org/10.2307/1511259>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice*, 41(2), 110-115. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_7
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kanlapan, T. C. E., & Velasco, J. C. (2009). Constructing a self-regulation scale contextualized in writing. *TESOL Journal*, 1, 79-94.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69. <https://doi.org/10.1037/a0013200>
- Karadağ-Yılmaz, R. & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (ss. 55-80). Pegem Akademi.
- Kılıç-Çakmak, E., Çebi, A. & Kan, A. (2014). E-öğrenme ortamlarına yönelik "sosyal bulunmuşluk ölçeği" geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 755-768. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1847>
- Kilis, S. & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245. <https://doi.org/10.14812/cuefd.298791>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Malpique, A. (2014). *Implementing self-regulated strategy development for teaching argumentative writing: A multidimensional approach* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Lisbon.
- Malpique, A., & Veiga-Simão, A. M. V. (2015). Assessing self-regulated strategies for school writing: Cross-cultural validation of a triadic measure. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 141-153. <https://doi.org/10.1177/0734282914547873>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th Eds.). CA: Author.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Özcan, Z. Ç. & Oktay, A. (2017). *Biliş üstü beceriler*. Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim V. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101. <https://doi.org/10.1080/02783199209553476>

- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25. <https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (4. baskı). Nobel Yayın.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Temizkan, M. & Erbilen, E. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 32-50. <https://doi.org/10.35233/oyea.703204>.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ve yazma kaygısına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ünver, N. (2020). Okulöncesi eğitim programını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 891-909. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.697826>
- Yalçın, A. & Karadeniz, A. (2016). Relationship between the writing quality and self-regulation skills of secondary education students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 345-354.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). Springer.
- Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845–862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.

EKLER

Ek-1. Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği

Sıra No.	Maddeler	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Yazmaya başlamadan önce rahat yazabileceğim bir yere geçerim.					
2	Metin yazarken yazıma odaklanırım.					
3	Yazacağım konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilsem arkadaşşımdan ya da öğretmenimden yardım isterim.					
4	Metni nasıl yazacağıma dair kendime bir çalışma planı hazırlarım.					
5	Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (hikâye/öykü, bilgilendirici gibi) belirlerim.					
6	Metin yazarken, hazırladığım plana göre yapmam gerekenleri kendime hatırlatırım.					
7	Metin yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.					
8	Yazı yazarken fikirlerimi daha fazla nasıl geliştireceğimi düşünürüm.					
9	Metnimi yaptığım taslağa (ön çalışmaya) göre yazarım.					
10	Yazma becerimi geliştirmek için bir sonraki yazma çalışmasında daha istekli olurum.					
11	Yazımı tamamladıktan sonra iyi bir metin yazıp yazmadığımı düşünürüm.					
12	Yazdığım metnin onu okuyacak kişiler için uygun olup olmadığını düşünürüm.					
13	Planladığım gibi bir metin yazıp yazmadığımı kontrol etmek için yazdıklarımı okurum.					
14	Yazmaya başlamadan önce iyi bir metin yazacağıma inanırım.					
15	Yazımın belirlediğim metin türüne uygun olup olmadığını kontrol ederim.					
16	Metnimi okuyacak kişileri dikkate alarak yazarım.					
17	Metnimi yazdıktan sonra bazı bölümleri değiştirerek (ekleme, çıkarma, yeniden düzenleme) metnimi geliştiririm.					
18	Metnimi yazdıktan sonra yazdıklarımı kontrol etmek için zaman ayırırım.					
19	Metin yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili neler bildiğimi düşünürüm.					
20	Yazacağım metni tamamlamak için bir çalışma süresi belirlerim.					
21	Yazmaya başlamadan önce metnimde yer vereceğim olayları hayal ederim.					

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

In today's education system, it is important to raise individuals who are aware of their own learning ability, research ways of learning information and construct knowledge. Zimmerman (2002) stated that self-regulation skill is not a personal quality and that the acquisition of this skill depends on a number of processes and that self-regulation skills can be gained in schools. Schunk and Zimmerman (1997) state that students' ability to self-monitor and self-regulate their academic writing is generally different from their self-regulation competencies in mathematical reasoning or playing a sport. Writing high quality writing is a requirement for students' academic success (Malpique & Veiga-Simão, 2015). It is argued that the development of writing proficiency depends on a high level of self-regulation and a low level of use of decoding skills such as handwriting and spelling (Graham & Harris, 2000). Therefore, it can be said that acquiring self-regulation skills is very important for writing well (Göy, 2017). Zimmerman and Risemberg (1997) proposed a model of writing that they defined as "self-initiated thoughts, feelings, and actions that writers use to achieve various literacy goals, including improving their writing skills and improving the quality of the text they create". Writing can be characterized as a problem-solving task that involves writing goals as well as ways to achieve them (Chalk et al., 2005). Although some students do not have any writing difficulties, developmental disorders, etc., problems such as having difficulty in writing, not liking writing activities, and not being able to show an adequate level of writing performance according to their age level have been expressed in studies on the subject (Akyol, 2014; Harris & Graham, 1999; Harris et al., 2002). These problems that students experience in their writing mainly stem from the fact that they "do not know how to organize their writing". Therefore, writers need to learn how to organize their processes, beliefs, behaviors and thoughts (Zimmerman & Risemberg, 1997). In this study, it was aimed to develop the "Self-Regulated Writing Scale" to determine the level of fourth grade primary school students' use of self-regulation strategies in the text writing process. The measurement tools developed in these studies in the national and international literature on the subject were prepared for middle school and higher level students (e.g. Aydın et al., 2014; Göy, 2017; Kaplan et al., 2009; Malpique & Veiga-Simão, 2015; Müldür, 2017; Yalçın & Karadeniz, 2016; Zimmerman & Bandura, 1994). This situation revealed the need to develop a self-regulation-based writing scale for primary school students.

2. METHOD

The study group of this research consists of fourth grade students from three different public primary schools in low, middle and high socio-economic status (SES) in Ereğli district of Zonguldak. The forms that were answered during the data collection process of the scale development study were examined, and the forms that were incomplete or incorrect and whose answers were considered unreliable were excluded from the study, and the number of participants for Exploratory Factor Analysis (EFA) was determined as 445 students (268 girls, 177 boys). In order to confirm the structure formed as a result of EFA, Confirmatory Factor Analyses (CFA) were conducted on the data obtained from 158 (87 female, 71 male) fourth grade students to whom the scale had not been applied before. The opinions of four Classroom Education field experts and one measurement and evaluation expert were consulted regarding the appropriateness of the measurement tool in terms of scale development criteria, language and comprehensibility, target audience, and content validity. In the draft form of the Self-Regulated Writing Scale, which is a 5-point Likert-type measurement tool, there are 42 items (30 positive and 12 negative) and response categories that can be answered as "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Strongly Disagree". For EFA, SPSS 21.0 package program was used to reveal the factor structure formed by the items in the scale. CFA was conducted with Mplus v.7 (L. Muthén & Muthén, 1998-2012) software and the appropriateness of the model revealed as a result of EFA was checked. Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated for the whole scale. The factor structure that emerged as a result of the analyses was named and interpreted.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The content and construct validity of the Self-Regulated Writing Scale were examined. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's test of sphericity were applied to determine the suitability of the obtained data for analysis. As a result of the analysis, KMO value was calculated as .898. The fact that the chi-square test statistic obtained as a result of Bartlett's test of sphericity is significant is an indication that the data come from a multivariate normal distribution. The criterion value for factor loadings was taken as ,40. According to the final EFA results, it was seen that the items in the scale were gathered under a single factor and the variance explained for the scale was 32.215% in both analyses. This factor was named as "Writing Strategies Based on Self-Regulation". CFA was conducted to confirm the factor structure of the 21-item Self-Regulation-Based Writing Scale, which was determined to have a single-factor structure as a result of EFA. When the findings were evaluated together, it was concluded that the model-data fit was good. As a result, the one-factor structure obtained as a result of EFA for the Self-Regulated Writing Scale was confirmed. In order to determine the reliability of the scale, the correlations between item-total test scores for all items that make up the scale and Cronbach Alpha reliability coefficients for the scale determined as a result of EFA were calculated. Cronbach's alpha for the whole scale was found to be .891. When the item-total test correlations of the developed scale are examined, it is seen that each item is above ($r=.30$). According to this finding, it can be said that the scale items serve the purpose of measuring the desired feature to be measured. The lowest score that can be obtained from the Self-Regulated Writing Scale is 21 and the highest score is 105.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmada 2020 yılı öncesinde toplanan verilerin kullanılması sebebiyle etik kurul izni gerekmemektedir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırmacıların her birinin mevcut araştırmaya katkısı yüzde biçiminde aşağıda belirtilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, ölçme aracının hazırlanması, verilerin raporlanması (%50).

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, yöntemin belirlenmesi, ölçme aracının hazırlanması, verilerin raporlanması (%50).

ÇATIŞMA BEYANI

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.