



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK
ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN BİLİNÇLİ
FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE KİŞİSEL
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ecem COŞAN

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE KİŞİSEL
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ecem COŞAN

Danışman:

Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / /

Ecem COŞAN

İmza

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ecem COŞAN' ın bu çalışması **16/07/2025** tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Ana Bilim Dalı **Sınıf Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Sabahat BURAK
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Üye : Doç. Dr. Ömür SADIOĞLU
Bursa Uludağ Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman desteğini yanımda hissettiğim, kişiliği ve çalışma disipliniyle her zaman örnek aldığım, bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden ve çalışmamın her aşamasında akademik anlamda büyük katkılar sağlayan çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT' a içten teşekkürlerimi sunarım.

Ecem COŞAN
Antalya, 2025

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİ VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

COŞAN, Ecem

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2025, 83 Sayfa

Araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini bilinçli farkındalık düzeyleri ve kişisel değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada Antalya ilinde 4 ilkokulda 2024-2025 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 161 öğrenci yer almaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Taşkın (2018) tarafından oluşturulan BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve Uygun (2012) tarafından oluşturulan Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analizlerle değerlendirilmiş, verilerin normal dağılıma uygunluğu çeşitli testlerle incelenmiştir. Normallik varsayımını karşılamayan değişkenlerde parametrik olmayan testler kullanılmış, iki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U, üç ve daha fazla grup için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Anlamlı fark saptanan durumlarda post-hoc analizler yapılarak gruplar arasındaki farklar yorumlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve bilinçli farkındalık düzeyleri genel olarak orta seviyededir. Kız öğrenciler bu becerilerde erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar almıştır. Anne ve babası lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrenciler, diğer gruplara kıyasla daha yüksek bilinçli farkındalık ve yazma becerisi puanlarına sahiptir. Ebeveynlerin birlikte olma durumu, kardeş sayısı, hobi edinme ve doğum sırası gibi değişkenler açısından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Bilinçli Farkındalık, Öz Düzenleme, Yazma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme*

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' SELF-REGULATION SKILLS IN WRITING IN TERMS OF MINDFULNESS LEVELS AND PERSONAL VARIABLES

COŞAN, Ecem

Master's Thesis, Department of Primary Education

Thesis Advisor: Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT

Temmuz 2025, 83 pages

The purpose of this study is to examine the self-regulation skills of fourth-grade primary school students in writing in terms of mindfulness levels and personal variables. The study includes 161 students attending four primary schools in Antalya during the 2024-2025 academic year. Data were collected using a Personal Information Form developed by the researcher, the BAU Mindfulness Scale for Children (BÇMÖ) developed by Taşkın (2018), and the Self-Regulation Scale for Writing developed by Uygun (2012). The collected quantitative data were analyzed through descriptive and inferential statistical methods. Prior to hypothesis testing, the normality of data distribution was examined through appropriate statistical tests. For variables that violated the assumption of normality, non-parametric tests were employed. Specifically, the Mann-Whitney U test was used for comparisons between two groups, and the Kruskal-Wallis H test was utilized for comparisons across three or more groups. In cases of statistically significant differences, post-hoc analyses were conducted to identify the sources of variation. According to the research findings, fourth grade primary school students generally exhibit moderate levels of self-regulation skills and mindfulness in writing. Female students scored significantly higher than male students in these skills. Students whose mothers and fathers have a bachelor's degree or higher education level have higher mindfulness and writing skill scores compared to other groups. No significant differences were found in terms of variables such as parents' marital status, number of siblings, having a hobby, or birth order.

Keywords: *Mindfulness, Self-Regulation, Writing, Self-Regulation for Writing*

İÇİNDEKİLER

ÖZET	İİ
ABSTRACT	İİİ
İÇİNDEKİLER	İV
TABLolar LİSTESİ	Vİİ
KISALTMALAR LİSTESİ	İX
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Yazma.....	7
2.1.1. Yazma Yaklaşımları	8
2.1.1.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı.....	8
2.1.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı.....	9
2.1.2. Yazma Yöntemleri ve Uygulamaları.....	10
2.1.2.1. Kontrollü Yazma	10
2.1.2.2. GÜdümlü yazma.....	10
2.1.2.3. Serbest yazma	11
2.2. Öz Düzenleme	11
2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Kuramsal Modeller	12
2.3.1. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: Üç Aşamalı Döngüsel Süreç ...	13
2.3.1.1. Performans Öncesi.....	13
2.3.1.2. Performans Aşaması	14
2.3.1.3. Performans Sonrası.....	15

2.3.2.Boekaerts' in Uyum Sağlayabilen Öğrenme Modeli.....	16
2.3.3.Winne ve Hadwin' in Bilgi İşleme Temelli Öz Düzenleme Modeli	16
2.3.4.Borkowski' nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli	17
2.3.5.Pintrich' in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli	18
2.4.Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme.....	18
2.4.1.Öz Düzenlemeli Yazma Süreci.....	20
2.4.1.1. Hedef Belirleme ve Planlama	20
2.4.1.2. Organizasyon ve strateji seçimi	20
2.4.1.3. Geri bildirim	21
2.4.1.4. Taslak oluşturma (Yazma)	21
2.4.1.5. Düzenleme	21
2.4.1.6. Değerlendirme	22
2.5. Bilinçli farkındalık.....	23
2.5.1.Bilinçli Farkındalığın Bileşenleri	24
2.5.2.Eğitimde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları	24
2.5.3.Bilinçli Farkındalık ve Öz Düzenleme İlişkisi	24
2.5.4.Çocuklar İçin Bilinçli Farkındalık Gelişimi	25
2.6. İlkokul Dönemi Öğrencilerinde Gelişimsel Özellikler.....	25
2.6.1.Bilişsel Gelişim Özellikleri	25
2.6.2.Duyuşsal ve Sosyal Gelişim Özellikleri	25
2.6.3.İlkokul Döneminde Öz Düzenleme Becerileri	25
2.6.4.İlkokul Öğrencilerinde Yazma Süreci ve Zorlukları	26
2.7. İlgili Araştırmalar	27
2.7.1.Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	27
2.7.2.Bilinçli Farkındalık ile İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar	28
BÖLÜM III	30
YÖNTEM	30
3.1. Araştırmanın Modeli	30
3.2. Evren ve Örneklem.....	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu	32
3.3.2.Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği.....	32
3.3.3.BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ).....	33

3.4. Verilerin Toplama Süreci	33
3.5. Verilerin Analizi	33
BÖLÜM IV.....	35
BULGULAR	35
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	35
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	37
BÖLÜM V	54
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
5.1. Sonuç ve Tartışma	54
5.2. Öneriler	57
KAYNAKÇA.....	59
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	75
EK-2. BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ).....	77
EK-3 Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği	78
EK- 4. Ölçek Kullanım İzni.....	79
EK-5. Etik Kurul Onayı	80
ÖZGEÇMİŞ	81
İNTİHAL RAPORU	82
BİLDİRİM.....	83

TABLolar VE ŐEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1	15
Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler	31
Tablo 4.1 Bilinçli farkındalık ve Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel Değerler	35
Tablo 4.2 Bilinçli farkındalık ve Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeklerinden Elde Edilen Güvenirlik ve Korelasyon Değerleri	36
Tablo 4.3 Katılımcıların Öz Düzenleme Genel ve Alt Ölçek Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	37
Tablo 4.4 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	38
Tablo 4.5 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	39
Tablo 4.6 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	40
Tablo 4.7 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	42
Tablo 4.8 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	43
Tablo 4.9 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	45
Tablo 4.10 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	46
Tablo 4.11 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	47
Tablo 4.12 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Kardeşin Var Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	48
Tablo 4.13 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kardeşin Var Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	49
Tablo 4.14 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Hobinin Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	50
Tablo 4.15 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Hobinin Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	51

Tablo 4.16 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Ailedeki Çocuk Sırası Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları	52
Tablo 4.17 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Ailedeki Çocuk Sırası Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları.....	53



KISALTMALAR LİSTESİ

Bahçeşehir Üniversitesi Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ)

Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (YYÖDÖ)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Aristoteles, iyi bir yaşamı insanın kavrayışı ile ilişkilendirmekte ve insanın doğasını düşünme etkinliğiyle özdeşleştirmektedir (Esenyel, 2012). İnsanların dünyayı ve kendi içsel deneyimlerini anlamlandırmasına, düşüncelerini ifade etmesine olanak sağlayan dil, iletişim kurma imkanı sunarak insanların dünyadaki rolünü belirler (Yaz, 2015). Yunanların aklın kirlenmemiş özü olduğunu ve kelimelerle bu derin ihtişamın ifade edilmesine imkan tanıyan bir araç olduğunu kabul ettikleri (Whorf, 2012) “dil”, anlama ve anlatma boyutları olmak üzere iki temel bileşeni içerir (Çal ve Erdoğan, 2017).

İnsanlar anlama gereksinimi için dört temel dil becerisi içerisinde "dinleme ve okuma", anlatma gereksinimi için ise "konuşma ve yazma" becerilerini kullanır (Sadiku, 2015). Bu dört temel beceri, dilin zirvelerine ulaşılmasını sağlayacak olan unsurlardır. Her biri kendine özgüdür ancak ayrılmaz bir bağla birbirlerine bağlıdır (Sadiku, 2015).

Anlama, bireyin uyarıcılara dikkatini yönelterek kavrama sürecini başlatması ve bu uyarıcılar arasında bağ kurması ile gerçekleşir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Anlatma dürtüsü ise insanlarda içsel bir gereksinim olmakla beraber bebeklerin dili kullanmadıkları dönemde çeşitli pragmatik roller, jest ve mimikler olarak ortaya çıkar (Bates ve Bruner, akt. Shatz, 1978). Daha sonra ise dil aracılığıyla konuşma ve yazma olarak iki ana biçimde kendini gösterir (Özkara, 2018).

Anlama becerileri, anlatma becerilerine temel oluşturur. Özellikle bir kelimeyle zengin ve çeşitli deneyimler yaşayan çocuklar, belirli bağlamlardaki anlamlarını veya alt anlamlarını anlama ve genişletilmiş anlamını kullanma konusunda bir avantaj sahibi olurlar (Adams, 1994). Kelimelerle yaşanan bu deneyimlerin somut bir ürün olarak sunulduğu becerilerden biri de yazma becerisidir (McCutchen D., 2006).

Yazma becerisi iletişim araçları içerisinde en güçlü olanıdır (Ungan, 2007). Bilgi ve düşüncelerin kalıcı bir iz bırakmasına aracılık eder, geçmişe dair bilgiler sunar ve aynı zamanda okuyucuyu etkileme ve ikna etme amacı taşır. Yazma süreci dil kurallarına uyumu, belirli bir sistematığı ve düşünmeyi gerektiren planlı bir süreçtir (Şahin, 2021). Motivasyon, dikkat, problem çözme gibi bir dizi bilişsel becerinin eş zamanlı olarak kullanılmasını gerektirir (Vanderburg, 2005). Güçlü bir strateji dağarcığı kullanmak ve bu stratejileri ihtiyaç duyulduğunda devreye sokabilmek bu süreçteki önemli noktalardan biridir (Graham ve Harris, 1992). Bu noktalar yazma sürecinde kullanılan ve öz düzenlemeyi temsil eden önemli ayrıntılardır.

Öz düzenleme bireylerin yalnızca çevresel etkenler ile davranışlarını düzenleyen canlılar olmadığını ve bireylerin kendi davranışlarını yönetebilme kapasiteleri olduğunu ifade eden bir kavramdır (Baumeister ve Heatherton, 1996). Öz düzenlemenin bireylerin yaşam boyu sağlık ve iyi oluşlarındaki gidişatları için önemli etkileri olduğu ve yaşamın her aşamasında gelişimsel görevlerin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde büyük bir rol üstlendiği konusunda bir fikir birliği vardır (McClelland vd., 2017). Bu gelişimsel görevler arasında yazma becerisi de yer almaktadır. Yazma becerisi belirli bir düzeyde öz düzenlemeye ihtiyaç duyulan üst bilişsel bir becerileri içerir (Torrance vd., 2007). Yazma becerisinin büyük bir kısmı, kişinin kendi yazma sürecini izleme, yönlendirme özetle yazma sürecini bilinçli bir şekilde kontrol etme kapasitesini, özetle yazmaya yönelik öz düzenlemesini içerir (Flower ve Hayes, 2016).

Bireyler öz düzenlemeyi kullanırken anlama ve öğrenme seviyelerini izler, aynı zamanda süreç içinde değişen koşullara uyum sağlayarak öz düzenlemenin hem dinamik hem de döngüsel doğasını ortaya çıkarmış olurlar (Schunk ve Greene, 2017). Bu döngü yazarların kendi düzenleme stratejilerinin etkisini gözlemleyerek elde ettikleri geribildirimlerle başarılıysa devam etme, başarısızsa değiştirme gibi çeşitli şekillerde yanıt verdikleri bir süreçtir (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Yazmaya yönelik öz düzenleme yazarların, yazma becerilerini geliştirmenin yanı sıra yarattıkları metnin kalitesini artırma amacını üstlenir (Schunk ve Zimmerman, 1997; akt., Zimmerman, ve Risemberg, 1997). Dil becerilerinin karmaşıklığını içeren bir süreç olan yazma becerisini bireyin kazanabilmesi ve etkili bir şekilde kullanabilmesi için olumlu bir tutum sergilemesi önemlidir. Bu olumlu yaklaşım, bireyin yazma becerisini geliştirmesine ve düzenlemesine katkı sağlar, yazmaya duyduğu ilgiyi artırır (Özbay ve Daşöz, 2016).

Öz düzenleme bireyin davranışlarını değiştirme, güçlendirme ve sürekli kılma kapasitesini içerir (Baumeister ve Vohs, 2007). Bu sürecin sürdürülebilmesi için bireyin

kendinden gelen bir motivasyona ihtiyaç vardır. Motivasyon yazma başarısını etkileyen ve öz düzenleme sürecini yönlendiren en önemli faktörlerden biridir (Müldür ve Yalçın, 2019).

Bir davranışın izini sürmeden onu düzenlemek zordur ancak izleme tam anlamıyla etkili olsa bile kişi hedefe ulaşmayı umursamadığı için yine de kendini düzenlemede başarısız olabilir (Baumeister ve Vohs, 2007). Bu durum motivasyonun öz düzenleme sürecindeki önemine dikkat çeker. Motivasyonu etkileyen bir dizi faktör bulunmaktadır. İçsel motivasyonun temel kaynakları arasında akademik hedefler, öz yeterlilik algıları ve değerler öne çıkmaktadır (Schunk, 2013). Öz düzenleme düzeyi bu etkileşimlerin bir sonucu olarak gelişir ve bireyin kişisel değişkenleriyle birlikte dönüşme potansiyeline sahiptir. Bireyin sahip olduğu öz yeterlik algısı güçlü bir güven duygusunu beraberinde getirerek yazma faaliyetine artan bir ilgi, dikkat, çaba, azim ve zorluklarla başa çıkma becerisi kazandırmaktadır (Pajares ve Johnson, 1996).

Araştırmanın odaklandığı dördüncü sınıf öğrencileri, yazma becerilerini geliştirmede kritik bir dönemdedir (Graham ve Perin, 2007). Bu sınıf düzeyinde öğrencilerden sadece okunaklı yazmalarının ötesinde, düşüncelerini organize ederek anlamlı ve yapılandırılmış metinler oluşturabilmeleri beklenmekle birlikte (Karatay, 2011) yazma süreci sadece mekanik bir beceri değil, üst düzey düşünme becerilerinin kullanımı ve öz düzenleme stratejilerinin en doğru şekilde uygulanmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir (Zimmerman ve Cleary, 2009). Yazma sırasında öz düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve yazma uygulamalarında performanslarının arttığı bilinmektedir (Bauer ve Baumeister, 2011). Bu durum yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacını düşündürmektedir.

Bireyin geçmişteki olumlu ve olumsuz deneyimlerinden elde ettiği öğrenmelerini ve gelecekteki potansiyel durumları öngörebilmesini içeren “bilinçli farkındalık” durumu motivasyonun kazanılmasını, o anki hedefe odaklanılmasını sağlar ve bu da öz düzenleme sürecinde önemli bir rol oynar. Bilinçli farkındalık, şu andaki yaşantıların içinde olmayı ve deneyimleri yargısız bir şekilde izlemeyi ifade eden amaçlı bir şekilde dikkat gösterme halidir (Kabat Zinn, 2003).

Bilinçli farkındalık bireyin mevcut anın farkında olarak dikkatini amaçlı bir şekilde odaklayabilme ve yargısız bir tutumla deneyimlerini gözlemleme kapasitesidir (Germer, 2004; Grecucci vd., 2015). Bu beceri, öğrencilerin dikkat sürelerini ve odaklanma kapasitelerini artırırken duygusal tepkilerini daha iyi yönetmelerine de katkı sağlar. Bilinçli farkındalık uygulamaları, çocukların dikkat, bellek ve kendini kontrol etme becerilerini geliştirerek öğrenme sürecinde daha etkin olmalarını mümkün kılar (Snel, 2016). Öz

düzenleme ise bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını sistematik olarak yönetme sürecidir (Bandura, 1991). Bu beceri, özellikle yazma gibi karmaşık bilişsel süreçlerin gerektirdiği planlama, düzenleme ve gözden geçirme stratejilerini içerir (Zimmerman, 2000; Schunk ve Zimmerman, 1994).

Her bireyin temelde farkındalık kapasitesine sahip olduğu kabul edilebilir; bu farkındalık durumu, bireyler arasında dikkat sürdürme eğilimleri veya isteklilikleri açısından bireysel varyasyonlar gösterebilir ve çeşitli faktörlerin etkisi altında farkındalık kapasitesi artabilir veya azalabilir (Brown ve Ryan, 2003). İlkokul dönemi ise dikkat, öz farkındalık ve duygusal düzenleme gibi zihinsel becerilerin temellerinin atıldığı kritik bir gelişim evresidir. Bu nedenle çocukların bilinçli farkındalık düzeylerinin desteklenmesi, hem akademik başarıları hem de yazma gibi bilişsel yoğunluk gerektiren becerilerde öz düzenleme kapasitelerinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Tüm bu faktörler göz önüne alındığında yazmaya yönelik öz düzenleme becerisiyle ilişkili olan ve bu beceriyi etkileyen bir dizi önemli unsurdan bahsedilebilir. Odaklanma, motivasyon, öz yeterlik inançları ve bu inanç sisteminin ortaya çıkardığı bilinçli farkındalık durumu yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi için etkili olabilecek unsurlardandır. Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve kişisel değişkenler açısından incelenecektir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini bilinçli farkındalık (mindfulness) düzeyleri ve kişisel değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İlkokul öğrencilerinin,

1. Bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli yazma becerileri ne düzeydedir?
2. Bilinçli farkındalık düzeyleri yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?
3. Bilinçli farkındalık düzeyleri ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri;
 - 3.1. Cinsiyet
 - 3.2. Anne eğitim düzeyi
 - 3.3. Babanın eğitim düzeyi

- 3.4. Ebeveyn birliktelik durumu
 - 3.5. Kardeşin var olma durumu
 - 3.6. Devam edilen bir hobinin (sanat, spor vb.) olma durumu
 - 3.7. Ailenin en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuğu olma durumu
- değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilinçli farkındalık ve öz düzenleme becerileri bireylerin eğitim hayatı boyunca başarılarını ve kişisel gelişimlerini etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu beceriler öğrencilerin akademik başarılarını artırmakla birlikte sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek kendilerini en doğru şekilde ifade etmelerini sağlar (Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003). Özellikle ilköğretim çağında bu tür becerilerin kazandırılması bireyin yaşam boyu öğrenme becerilerinin temelini oluşturur (Baumeister ve Heatherton, 1996).

Bu çalışmanın önemi, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirirken bilinçli farkındalık düzeylerinin ve öz düzenleme stratejilerinin nasıl etkilendiğini ve bu becerilerle kişisel değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymasındadır. Elde edilecek bulgular, eğitim programlarının yapılandırılmasında ve öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejiler geliştirilmesinde öğretmenlere ve eğitimcilere rehberlik edebilir. Ayrıca bu tür becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra psikolojik esenliklerini de olumlu yönde etkileyebilir (McClelland vd., 2017). Bu nedenle, araştırmanın bulguları hem teorik açıdan alana katkı sağlayacak hem de uygulama bağlamında ilköğretim seviyesinde eğitim sürecine rehberlik edebilecek nitelikte olacaktır.

Araştırmanın bilinçli farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ile olan ilişkisi, eğitimcilerin bu alanda bilinçli farkındalıklarını artıracak ve yazma eğitiminde etkili yöntemler geliştirmelerine olanak tanıyacaktır. Bu araştırma, yazmaya yönelik öz düzenleme ve bilinçli farkındalık kavramlarını birlikte ele alan çalışmadan biridir. Literatürde bu iki beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olması, çalışmanın özgünlüğünü artıracak ve alana önemli katkılar sunacaktır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada öğrencilerin ölçme araçlarına içtenlikle yanıt verdikleri ve uygulamalar için ayrılan sürelerin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezindeki dört devlet ilkokulunda öğrenim gören 161 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Veriler, BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, yalnızca bu örneklem ve kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği çerçevesinde değerlendirilebilir.

1.6. Tanımlar

Yazma: Hisleri, düşünceleri, arzuları ve olayları belirli kurallar doğrultusunda ve semboller aracılığıyla ifade etme biçimidir (Akyol, 2015).

Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme: Bireylerin yazma sürecini etkin ve başarılı bir şekilde yönetmelerini sağlayan bir beceridir (Aydın, 2025).

Bilinçli Farkındalık: Bilinçli Farkındalık bireyin dikkatini mevcut duruma yönlendirme ve farklı deneyimlere kasıtlı olarak geçiş yapma yeteneğini içeren bir bilinçli farkındalık durumudur (Keng, Smoski ve Robins, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yazma

Dilin dört temel becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbiriyle bütünleşik bir yapıya sahiptir. Gelişimsel olarak diğerlerinden sonra gelen, diğer becerilerin yeterli düzeyde kazanılmasından ardından gelişen yazma becerisi, bilişsel ve psikomotor becerilerin bir arada çalışmasını gerektirir (Gautam P., 2019).

Akyol (2015, s.51), yazma becerisini kişinin zihnindeki düzensiz düşünceleri somut hale getirme süreci olarak tanımlamıştır. Yazma becerisi bu yönüyle düşünceleri düzenli bir form haline getiren ve ifade etmeyi sağlayan bir beceri olup bireyin kendini anlamasını ve aklındakileri ifade etme becerisini geliştirmesine yarar sağlar.

Yazma kalıcı bir belge oluşturmanın daha resmi bir biçimi olduğundan, konuşmaya kıyasla daha fazla hassasiyet ve dikkat gerektirir. Konuşma sırasında, konuşmacı dinleyicilerin tepkilerini gözlemleyebilir ve belirsizlikleri anında açıklığa kavuşturabilir. Ancak yazılı iletişimde böyle bir etkileşim mümkün olmadığından, ifadelerin net ve anlaşılır olması büyük önem taşır (Hilton ve Hyder, 1992, s. 7). Yazmanın kalıcı doğası konuşmaya göre daha iyi bir organizasyon gerektirdiği için okuyucuların metni anlamasını kolaylaştırmalıdır (Hardaway, 1978, s. 9). Bu organizasyonu sağlamak amacıyla yazım ve noktalama kurallarına uyulması, hedef kitleye ve duruma uygun içeriklerin seçilmesi ve yeterli kelime sayısının kullanılması gibi çeşitli faktörlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu unsurlar yazılı iletişimin etkili ve anlaşılır olmasını sağlamak adına büyük bir öneme sahiptir. Yazım kuralları metnin profesyonellik ve ciddiyet kazanmasına yardımcı olurken noktalama işaretleri anlamın netliğini artırır. İçeriğin hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi okuyucunun metne olan dikkatini ve ilgisini artırır (Hyland, 2004). Yeterli kelime sayısının kullanılması ise ifadenin kapsamını ve derinliğini artırarak metnin etkisini güçlendirir.

Yazma, görsel semboller aracılığıyla dilin ifade edilmesi, kaydedilmesi veya iletilmesidir" (Adams, 1994). Aynı zamanda; dil ve düşünme becerilerinin yanı sıra, bilişsel gelişim, hafıza kullanımı ve motor becerilerin bütünleştiği karmaşık bir süreçtir (Kellogg, 2008). Bu süreç yazarların yazma eylemi sırasında organize ettiği hiyerarşik düşünsel aşamaların bütünleşmesiyle meydana gelir (Flower, 1981). Yazma becerisi bireyin öz düzenleme stratejilerini başarıyla kullanması ile güçlenebilir. Kişinin kullandığı stratejilerin

başarısına bağlı olarak artış veya azalış gösterebilir. Bu durumda içsel motivasyon ve dolaylı olarak da yazının kalitesini doğrudan etkilenecektir (Graham ve Harris, 1997).

Okul öncesi dönemde boyama ve çizgi çalışmalarıyla başlayan yazma süreci, ilkokulda harflerin tanınmasıyla devam eder. Harfleri öğrenen birey yazma becerisini hayatının sonuna kadar devam ettirir. Süreçte bazı bireyler sadece temel ifadelerle ilerlerken bazıları yazma becerilerini daha üst düzeye taşıyarak geliştirir. Bazı bireyler için yazma süreci belirli bir noktada sabit kalırken diğerleri için sürekli bir gelişim ve ilerleme anlamına gelir. Bu durum yazma becerilerinin bireyler arasında farklı hızlarda ilerlemesinin bir yansımasıdır. Farklılığın temel nedenlerinden biri de öz düzenleme becerisidir.

2.1.1. Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretimi, zaman içinde çeşitli kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde gelişmiştir. Yazma sürecine dair bu yaklaşımlar, öğrencinin yazma becerisini nasıl kazandığına, yazının nasıl öğretileceğine ve değerlendirileceğine yönelik temel felsefeleri yansıtır. Aşağıda yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki temel yaklaşım sunulmaktadır: “Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı”.

2.1.1.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Ürün temelli yazma yaklaşımı, yazılı anlatımı dil bilgisel doğruluk, biçimsel yeterlilik ve sözdizimsel yapı açısından değerlendiren; yazma sürecinden ziyade, ortaya çıkan son ürünü esas alan bir anlayıştır (Nunan, 1991; Ülper, 2008). Bu yaklaşıma göre yazma, bireyin düşüncelerini önceden belirlenmiş dilsel ve yapısal kurallar çerçevesinde düzenleyerek kağıda aktardığı biçimsel bir etkinliktir.

Ürün temelli yazma, özellikle yabancı dil öğretiminde uzun yıllar boyunca yaygın olarak kullanılmış; öğrencilerin dilin kurallarına uygun, yapılandırılmış ve biçimsel olarak doğru metinler yazabilmelerini hedeflemiştir (Badger ve White, 2000). Bu bağlamda yazının içeriğinden çok kullanılan dilin doğruluğu, yazım kurallarına uygunluk ve metnin biçimsel yapısı ön plana çıkmaktadır (Ülper, 2008). Bu yaklaşımın öğretim uygulamaları da büyük ölçüde kalıplaşmış, biçimsel örüntüler üzerine kuruludur. Öğretmen genellikle bir yazı modelini tanıtır ve öğrencilerden bu model doğrultusunda benzer metinler üretmeleri istenir.

Ürün temelli yazma bu özellikleriyle yazma sürecinde dair planlama, taslak oluşturma, düzeltme ve yeniden yazma gibi bilişsel becerileri devre dışı bırakmakta; öğrencilerin bireysel farklılıklarını, dil gelişim düzeylerini ve yaratıcı ifade ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir (Poon, 2005). Yazma süreci burada öğretmenin yönlendirmesiyle ilerleyen mekanik bir uygulama

haline gelirken öğrenci pasif konumda kalmakta, yazma bir öğrenme aracı değil, belirli kalıpların taklidi olarak sunulmaktadır (Zamel, 1982; Poon, 2005).

Bu yaklaşımda öğretmen yazma sürecinin rehberi değil ürünü denetleyen bir değerlendirici rolündedir. Değerlendirme ölçütleri yazım, dil bilgisi, noktalama ve paragraf yapısı gibi yüzeysel unsurlara dayanmakta; metnin içeriği, anlam derinliği ya da yaratıcı yönü geri planda kalmaktadır (Zamel, 1982). Bu durum öğrencilerin yazma kaygısını artırmakta; yazılı anlatım becerilerinin gelişimini sınırlamakta ve yazmayı bireysel bir ifade alanı olmaktan uzaklaştırmaktadır. Öğrencilerin düşünme biçimleri, dilsel gelişim düzeyleri ve yazma süreçlerine dair becerileri dikkate alınmadan uygulanan bu kalıplaşmış anlayış, yazma öğretiminin niteliğini sınırlamakta; öğrencilerin yazıya karşı motivasyonlarını azaltmaktadır (Tabak ve Göçer, 2008). Yazının yalnızca bilgi aktarımı olarak ele alınması öğrencinin metinle bütünleşmesini, kendini yazıda ifade etmesini de zorlaştırmaktadır.

2.1.1.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli yazma yaklaşımı yazmayı yalnızca bir ürün değil çeşitli bilişsel ve pedagojik aşamalardan oluşan dinamik bir süreç olarak ele alır. Yazma sürecinin yapılandırılmasına dair en etkili modellerden biri Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre yazma; planlama, metne aktarma ve gözden geçirme gibi bilişsel bileşenlerden oluşur. Sonraki yıllarda bu süreçler daha da detaylandırılarak hazırlık, taslak, düzenleme, düzeltme ve yayımlama olmak üzere beş temel aşamaya ayrılmıştır (Karatay, 2011). Bu aşamalar yazmanın doğrusal olmayan doğasına uygun biçimde esnek bir şekilde uygulanır; örneğin bir öğrenci düzenleme sırasında yeniden planlama yapabilir.

Süreç temelli yazma öğretiminde odak, öğrencinin yazma sürecinde aktif ve üretici bir rol üstlenmesidir. Öğrenciler kendi düşüncelerini oluşturur, yapılandırır ve ifade ederken metinlerini sürekli geliştirirler (Lee, 2012). Bu yaklaşım, yazmayı yaparak öğrenmeyi, bireysel farkları dikkate almayı ve yazıyı sosyal bir iletişim biçimi olarak ele almayı hedefler (Elashri, 2013; Pilancı, 2009)

Yazmanın bilişsel boyutlarını temel alan bu yaklaşımın önemli avantajlarından biri öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme ve öz düzenleme stratejilerini de geliştirmesidir (Zimmerman ve Bandura, 1994). Süreci merkeze alan yazma öğretimi modelleri öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma, yazılı anlatımı deneme yanılma yoluyla öğrenme ve kendi yazılarına yönelik farkındalık geliştirme açısından güçlü olanaklar sunmaktadır. Türkçe öğretim programlarında da bu yaklaşım temel alınmakta ve yazma süreci çeşitli aşamalar hâlinde öğrencilere kazandırılmaktadır (MEB, 2018; Karatay, 2011).

2.1.2. Yazma Yöntemleri ve Uygulamaları

Yazma öğretimi, yalnızca kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde değil sınıf içi uygulamalarda kullanılan yöntem ve tekniklerle de şekillenmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla uygulanan yazma yöntemleri öğrencinin yazma sürecine katılım düzeyi, dil yeterliliği ve öğretmen rehberliğine duyduğu ihtiyaç doğrultusunda çeşitlenmektedir (Nation, 2009). Bu kapsamda yazma yöntemleri genellikle üç ana grupta incelenmektedir: Kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma.

2.1.2.1. Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma, öğrencinin belirli dil yapılarını doğru ve bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmesini amaçlayan ve öğretmen rehberliğinde yürütülen yapılandırılmış yazma etkinliklerini kapsar. Bu yöntemde öğrencinin yazacağı cümle ya da metnin konusu, yapısı ve sıklıkla kullanacağı dil öğeleri önceden belirlenmiştir. Örneğin boşluk doldurma, cümle tamamlama, verilen cümleleri yeniden yazma veya cümle sıralama gibi etkinlikler kontrollü yazmanın yaygın örneklerindendir (Raimes, 1983).

Kontrollü yazma, özellikle yazma becerisinin ilk aşamalarında önemli bir rol oynar. Öğrencilerin dil bilgisel kuralları doğru kullanma, cümle yapısını kavrama ve temel yazım kurallarına dikkat etme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Özbay, 2007). Bu yöntem ile öğrenciler yazım yanlışlarını en aza indirerek yazılarında doğru ve tutarlı bir dil kullanabilirler.

2.1.2.2. Güdümlü yazma

Güdümlü yazma, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını teşvik eden ve belli düzeyde öğretmen ve materyal desteğiyle ilerleyen bir yazma yöntemidir (Hyland, 2003; Raimes, 1983). Bu yöntemde öğrencilere örnek metinler sunulur ya da iskelet metin verilir. Bu metin üzerinden öğrenci kendi paragrafını geliştirir (Khatri, 2014). Aynı zamanda konu başlıkları, sorular, plan şeması gibi araçlarla yazma süreci yönlendirilir (Hyland, 2003).

Bu süreç içeriğin üretimi ve metin organizasyonu becerilerinin gelişimini hızlandırır (Khatri, 2014). Dinç ve Ünal (2024) güdümlü yazmanın öğrencilerin verilen konu doğrultusunda düşüncelerini organize ederek yazılı ifade becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini belirtir. Raimes'e (1983) göre ise güdümlü yazma kontrollü ve serbest yazma arasında köprü görevi görür. Güdümlü yazmada dikteli kompozisyon ve özetleme gibi etkinlikler yaygın olarak kullanılır (Hameau, 1988). Bu yöntem yazım ve noktalama

kurallarının fark edilmesini sağlar ve aynı zamanda dinleme ile sözlü becerilerin gelişimini destekler (Dyan, 2010).

Güdümlü yazma etkinlikleri öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde kontrollü yazmaya kıyasla anlamlı kazanımlar sağlar ve serbest yazmaya geçişte yazar için önemli bir güven temeli oluşturur (Khatrı, 2014). Ayrıca öğrencilerin hem içerik geliştirme hem de ifade biçimi üzerinde daha güçlü bir kontrol sahibi olmalarına yardımcı olur (Wendimu, 2024).

2.1.2.3. Serbest yazma

Serbest yazma öğrencilerin kendi düşünce ve duygularını yazım kurallarına dikkat ederek özgürce ifade etmeleri sürecidir (Demirel, 2004). Bu yöntemde öğretmen müdahalesi azdır ve öğrenciler genellikle kendi seçtikleri konular hakkında yazılar yazar (Öztürk, 2018; Özdemir, 2019). Serbest yazma öğrencilerin yaratıcı düşünce ve içsel seslerini özgürce yansıtmalarına olanak sağlar ve yazma kaygılarını azaltarak yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Putri vd., 2021). Öğrencilerin hata yapma korkusu olmadan yazmaları teşvik edilir. Böylece fikirlerin aktarımı ve özgünlük ön plandadır (Ülper, 2008).

Yazma sürecinde destekleyici ve güvenli bir ortam oluşturmak öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlar (Pressley, 1996). Serbest yazma etkinlikleri öğrencilerin ifade becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur, kendi ilgi alanlarına göre konu seçip rahatça yazmalarını sağlar ve sınıf içi etkileşimlerle yazılı metinlerin yapısının anlaşılmasına destek olur (Aktaş ve Gündüz, 2001; Göçer, 2010). Bu nedenle serbest yazma uygulamaları öğrencilerin özgüven, hayal gücü ve anlatım becerilerini artırmak için etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Putri vd., 2021).

2.2. Öz Düzenleme

Öz düzenleme bireylerin öğrenme süreçlerini yönetme, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsayan bir kavramdır (Zimmerman, 2002). Bu beceriler bireyin belirli hedeflere ulaşmak için bilişsel, davranışsal ve duygusal stratejilerini kontrol etmesine olanak tanır (Schunk ve Ertmer, 2000). Öz düzenleme öğrenenlerin hem akademik performansını hem de genel yaşam becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynar (Pintrich, 2004). Bireyler öz düzenleme becerileri sayesinde öğrenme süreçlerini daha sistematik bir şekilde yönlendirebilir ve kendi gelişimlerini takip edebilirler.

Öz düzenleme süreçleri hedef belirleme, kendini gözlemleme, kendini değerlendirme ve strateji kullanımı gibi çeşitli aşamaları içerir (Boekaerts, 1999). Hedef belirleme aşaması

bireyin öğrenme sürecinde hangi sonuçlara ulaşmak istediğini net bir şekilde tanımlamasını sağlar. Bu süreç bireyin motivasyonunu artırmakta ve öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik etmektedir. Kendini gözlemleme, öğrenme sürecinde bireyin kendi davranış ve düşüncelerini izlemesine yardımcı olur (Zimmerman ve Kitsantas, 2002). Bu aşama bireyin hangi stratejilerin kullanışlı olduğunu belirlemesine ve gerektiği zaman değişiklikler yapmasına olanak tanır.

Kendini değerlendirme bireyin öğrenme sürecinde doğru veya yanlış yaptığı durumları anlaması için önemli bir aşamadır (Schunk ve Ertmer, 2000). Bu değerlendirme bireyin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini sağlar, böylece gelecekteki öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yönelik adımlar atabilir. Strateji kullanımı bireylerin öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları aşmak için etkili yöntemler geliştirmesine olanak tanır (Pintrich, 2004). Bu durum bireylerin daha kalıcı ve hızlı öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olur. Bu süreçlerde bilinçli farkındalık, bireylerin öz düzenleme becerilerini daha etkili bir şekilde kullanmalarına katkı sağlar (Brown ve Ryan, 2003). Bireyin içinde bulunduğu an'a yargısız bir şekilde odaklanması ile öğrenme sürecinde daha bilinçli hareket edilmesinin önü açılır (Kabat-Zinn, 2003). Bu durum bireylerin stresle başa çıkmalarına ve öğrenme süreçlerini iyi bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur.

Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi bireylerin öğrenme motivasyonlarını artırarak daha bağımsız öğrenenler olmalarını destekler (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 2002). Bağımsız öğrenme bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme yeteneklerini geliştirmelerini ve öğrenme hedeflerine ulaşma konusunda daha kararlı olmalarını sağlar. Öz düzenleme becerileri bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda genel yaşam becerilerini de güçlendirmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin öz düzenleme becerilerini teşvik eden yöntemleri içermesi öğrencilerin daha etkili öğrenenler olmalarına yardımcı olacaktır.

2.3. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Kuramsal Modeller

Öz düzenlemeli öğrenme, bireyin kendi öğrenme sürecini aktif olarak kontrol etme, planlama, izleme ve değerlendirme yeteneği olarak tanımlanır (Zimmerman, 1989; Schunk, 2001). Bu süreçte öğrenenler amaçlarına ulaşmak için uygun stratejiler belirler ve uygulamalarını gerektiğinde değiştirirler (Boekaerts vd., 2000). Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencilerin sadece bilgi edinmesini değil, aynı zamanda öğrenme sürecine yönelik bilinçli farkındalık geliştirmelerini sağlar (Zimmerman ve Schunk, 2011).

Pintrich (2004) öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçlerini yöneterek öğrenmeyi etkili hale getirmeleri olarak ifade eder. Bu açıdan öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenlerin motivasyonlarını artıran öğrenme hedeflerine ulaşmada onları destekleyen ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayan çok boyutlu bir yapıdır (Hadwin, Järvelä ve Miller, 2011).

Öz düzenlemeli öğrenme becerileri gelişmiş öğrencilerin, karşılaştıkları zorluklara karşı esnek ve çözüm odaklı yaklaşıtları, öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk aldıkları belirlenmiştir (Zimmerman, 2002; Schunk ve Ertmer, 2000). Eğitim ortamlarında bu becerilerin kazandırılması öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra yaşam boyu öğrenme becerileri edinmelerinde de kritik bir rol oynar (Cleary ve Zimmerman, 2004).

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenin kendi öğrenme sürecini etkili biçimde yönettiği, öğrenme stratejilerini bilinçli olarak kullandığı ve sürece aktif katılım gösterdiği bir öğrenme yaklaşımıdır (Wolters, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini destekleyici ortamlar oluşturması gerekmektedir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Öz düzenlemeli öğrenmenin işleyişini açıklamak amacıyla çeşitli kuramsal modeller geliştirilmiştir. Sosyal bilişsel kurama dayanan modeller arasında en çok araştırılan Zimmerman'ın üç aşamalı modeli iken; Boekaerts'in uyarlanabilir öğrenme modeli, Pintrich'in sosyal bilişsel kurama dayalı modeli, Borkowski'nin süreç odaklı üst biliş modeli ve Winne'nin bilgi işleme temelli modeli farklı yapılar ve vurgu noktaları taşır (Yüksel, 2013)

2.3.1. Zimmerman'ın Öz Düzenlemeli Öğrenme Modeli: Üç Aşamalı Döngüsel Süreç

Zimmerman (1998), öz düzenlemenin öğrenme süreçlerinin döngüsel bir doğaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu modele göre bireylerin öğrenme yaşantılarından elde ettikleri geri bildirimler, bir sonraki öğrenme sürecine yön verir. Bu süreç üç temel aşamada incelenir. Bu aşamalar, ön düşünme aşaması, performans aşaması ve öz yansıtma aşaması olarak ele alınmıştır. Performans öncesi aşamasında birey hedef belirler ve strateji geliştirir; performans aşamasında belirlediği stratejileri uygular ve kendi öğrenme sürecini gözlemler; performans sonrası aşamasında ise elde ettiği sonuçları değerlendirerek gelecekteki öğrenme süreçlerini yeniden düzenler (Zimmerman 2002). Bu aşamalar birbirini doğrusal değil, döngüsel biçimde takip eder; her aşama bir sonrakini besler ve geliştirir (Zimmerman, 1998; Schunk, 2001).

2.3.1.1. Performans Öncesi

Bu aşama, öğrencinin henüz öğrenme görevine başlamadan önce zihinsel olarak yaptığı hazırlıkları kapsar.

- a) Görev Analizi: Öğrenci, karşı karşıya olduğu görevin ne gerektirdiğini analiz eder. Bu süreçte hedefler belirlenir ve öğrenme için bir yol haritası oluşturulur. Hedeflerin açık, ulaşılabilir ve gerçekçi şekilde belirlenmesi, planlamanın etkinliğini artırır. Belirsiz veya soyut hedefler, öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir (Locke ve Latham, 2002). Bu nedenle görev analizinde amaçların net olarak tanımlanması, öz düzenlemenin ilk adımı için kritik öneme sahiptir (Zimmerman, 2000).
- b) Motivasyonel İnançlar: Öz düzenleme yalnızca strateji belirlemekle değil, aynı zamanda öz yeterlik (self-efficacy), sonuç beklentisi, göreve değer verme gibi inançlarla da ilgilidir (Bandura, 1997; Pintrich, 2000). Öğrenci, görevin anlamlı ve ulaşılabilir olduğunu düşündüğünde motivasyonu da artar.

2.3.1.2. Performans Aşaması

Performans aşaması, öğrencinin önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenme görevini uygulamaya koyduğu aşamadır. Bu süreçte, öğrenciler dikkatlerini sürdürebilmek için çeşitli öz kontrol stratejileri kullanırlar. Bu stratejiler arasında görev odaklı yönergeler verme, zaman yönetimi, çevresel düzenlemeler ve gerektiğinde yardım arama yer alır (Zimmerman, 2000; Schunk ve Ertmer, 2000).

- a) Öz Kontrol: Öğrencinin dikkatini sürdürmek ve hedeflerine ulaşmak için uyguladığı stratejiler bütünüdür. Bu stratejiler şunlardır:

Görev odaklı yönergeler oluşturma: Öğrenci, “ne yapmalıyım?” sorusuna net yanıtlar vererek dikkatini dağılmaktan korur (Schunk ve Ertmer, 2000).

Zaman yönetimi: Görevlere ayrılan süreyi etkili şekilde planlamak ve uygulamak, başarıyı doğrudan etkiler. Etkili zaman yönetimi, görevlerin verimli ve zamanında tamamlanmasını sağlar (Claessens vd., 2007).

Çevresel düzenleme: Gürültüsüz, dikkat dağıtmayan bir öğrenme ortamı oluşturmak, odaklanmayı artırır.

Yardım arama: Öğrenci, zorlandığı anlarda yardım istemekten çekinmediğinde, öğrenme süreci sekteye uğramadan devam eder. Bu, öz düzenleme kapasitesinin göstergesidir (Newman, 2002).

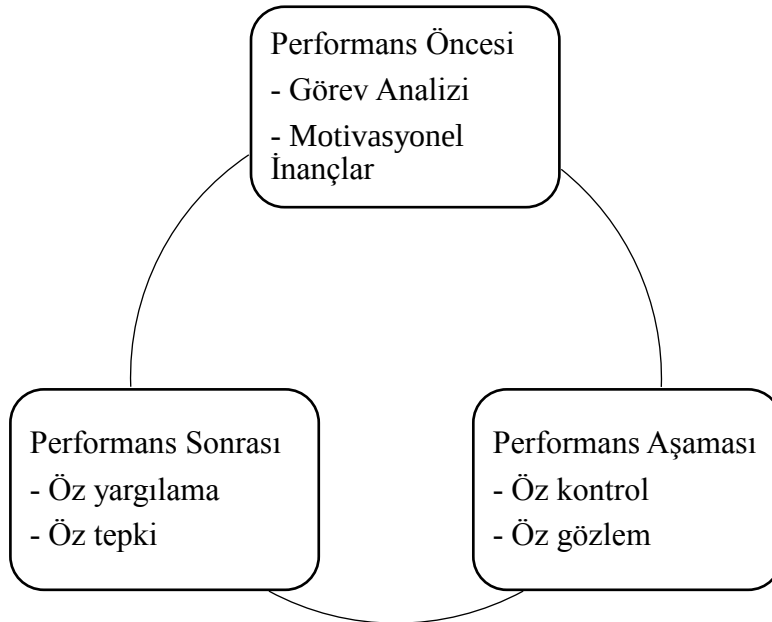
- b) Öz Gözlem: Öğrencinin kendi öğrenme sürecini sürekli olarak izlemesidir. Bu süreçte birey kendi davranışlarını değerlendirir. Öğrenme hedeflerine ne kadar yaklaştığını izler. Strateji değişikliği yapar gerekli gördüğünde daha etkili yöntemler kullanmaya

karar verebilir (Winne ve Hadwin, 1998). Bu izleme süreci öğrenmenin kalitesini artırır ve öğrencinin farkındalık düzeyini geliştirir.

2.3.1.3. Performans Sonrası

Öz yansıtma aşaması, öğrenme süreci tamamlandıktan sonra öğrencinin kendi performansını değerlendirdiği ve deneyimlerinden anlam çıkardığı aşamadır. Bu değerlendirme, öğrencinin kendi başarısını ya da başarısızlığını nedenleriyle ilişkilendirmesini içerir (Zimmerman, 2000). Olumlu öz değerlendirmeler, bireyin öğrenmeye yönelik istekliliğini artırabilirken; olumsuz değerlendirmeler, öğrenme motivasyonunu zayıflatabilir ve bireyin kendini korumaya yönelik savunmacı tutumlar geliştirmesine neden olabilir.

- a) Öz yargılama: Öğrenci, bu aşamada performansını gözden geçirir ve başarısının ya da başarısızlığının olası nedenlerine yönelik değerlendirmelerde bulunur.
- b) Öz Tepki: Yapılan öz yargılama sonucunda ortaya çıkan duygusal ve davranışsal tepkilerdir. Bu süreç duygusal geri bildirim içerir. Öğrenci, sürecin sonunda kendisini başarılı ya da yetersiz hissedebilir. Bu duygular sonraki öğrenme süreçlerine yansır. Öz değerlendirme becerisi gelişmiş öğrenciler, hatalarını fark ederek düzeltme eğilimindedir (Black ve Wiliam, 1998). Öğrenci, başarısını artırmak için yeni stratejiler geliştirme kararı alarak gelecek öğrenmelere yön verir. Bu aşama, öz düzenlemeli öğrenmenin döngüsel doğasını tamamlayıcı niteliktedir; bireyin her yeni öğrenme sürecine daha hazırlıklı ve bilinçli başlamasını sağlar.



Şekil 2.1 Zimmerman'ın Öz Düzenleme Modeli: Üç Aşamalı Döngüsel Yapı

2.3.2. Boekaerts' in Uyum Sağlayabilen Öğrenme Modeli

Boekaerts öz düzenlemeyi sadece bilişsel değil aynı zamanda duygusal ve motivasyonel bir süreç olarak ele alır. Bireylerin öğrenme sürecinde nasıl düşündüğü kadar nasıl hissettiği ve neye önem verdiği de oldukça önemlidir (Boekaerts, 1999). Bu anlayıştan yola çıkarak geliştirdiği uyum sağlayabilen öğrenme modeli öğrencilerin öğrenme sırasında karşılaştıkları durumlara göre nasıl farklı tepki verebileceklerini açıklar (Boekaerts, 1996; Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Modelin temelinde öğrencinin bir durumu nasıl değerlendirdiği yani değer biçme süreci yer alır. Eğer öğrenci görevi bir öğrenme fırsatı olarak görürse “öğrenme yönelimli öz-düzenleme” geliştirir; çaba harcar, anlamaya çalışır ve etkili öğrenme stratejileri kullanır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Görevi zor, tehdit edici ya da başarısızlıkla sonuçlanabilecek bir durum olarak algırsa “iyi oluş yönelimli öz düzenleme” davranışı sergiler; duygusal olarak kendini korumaya çalışır, görevi erteler ya da kolay stratejilerle durumu geçiştirmeye çalışır (Boekaerts, 1999).

Boekaerts'e göre birey olumsuz duygularla (korku vb.) başa çıkamazsa bu durum öğrenmeye zarar verebilir (Zimmerman ve Schunk, 2011). Bu duygular, bireyin dikkatini dağıtır, motivasyonunu düşürür ve üstbilişsel süreçleri zayıflatır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Bu nedenle öz düzenleme yalnızca akademik başarı için değil duygusal iyi oluş için de kritik bir beceridir.

Model, bireyin bu iki yönelim arasında denge kurabilmesini yani hem öğrenmeye hem de duygusal ihtiyaçlarına göre davranabilmesini önemli görür. Bu yönüyle bireyin koşullara göre esnek davranabildiği bir yapıyı tarif eder. Bu anlayış Kuhl'un “Eylem Kontrol Teorisi”nden esinlenerek geliştirilmiştir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Özetle Boekaerts'in modeline göre öğrenci sınıf ortamında karşılaştığı durumları olumlu değerlendirirse bilişsel kaynaklarını geliştirir ve öğrenmeye yönelir. Ancak durumu tehdit edici bulursa kendini koruma amacıyla öğrenmeden uzaklaşabilir. Uyum sağlayabilen öz düzenleme bu iki yönelim arasında geçiş yapabilme becerisidir.

2.3.3. Winne ve Hadwin' in Bilgi İşleme Temelli Öz Düzenleme Modeli

Winne ve Hadwin (1998), öz düzenlemeli öğrenmeyi öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerisi olarak tanımlar. Model, dört temel aşamadan oluşur:

- a) Görevi Tanımlama: Öğrenci karşılaştığı öğrenme görevini anlamlandırır. Bu aşamada birey görevle ilgili ön bilgilerini ve çevresel koşulları değerlendirerek bir algı oluşturur (Winne, 1997; Winne, 2013).
- b) Hedef Belirleme ve Planlama: Öğrenci görevi tamamlamak için ulaşmak istediği hedefleri belirler ve bu hedeflere nasıl ulaşacağını planlar. Bu planlama süreci önceki aşamadaki değerlendirmelere dayanır (Winne ve Hadwin, 1998).
- c) Stratejileri Uygulama: Öğrenci belirlediği strateji ve taktikleri kullanarak öğrenme etkinliğini gerçekleştirir. Süreç boyunca aldığı içsel ve dışsal geri bildirimlerle stratejilerini gerekirse değiştirir (Winne ve Perry, 2000).
- d) Uyarlama ve Yansıtma: Öğrenci önceki aşamalardan elde ettiği deneyimlere göre öğrenme sürecini yeniden değerlendirir ve gelecekteki benzer görevler için stratejilerini ayarlar. Bu aşama üstbilişsel farkındalık ve öz değerlendirme içerir (Winne, 2013).

Bu modelde her aşama bireyin mevcut koşullarını, zihinsel süreçlerini, üretilen çıktıları, kullanılan değerlendirme ölçütlerini ve içsel dışsal geribildirimleri kapsayan yapı taşlarıyla desteklenmektedir (Butler ve Winne, 1995).

2.3.4. Borkowski' nin Süreç Odaklı Üst Biliş Modeli

Borkowski' nin süreç odaklı üstbiliş modeli, öz düzenlemenin temelinde strateji bilgisinin ve strateji kullanım farkındalığının yer aldığını savunur (Borkowski ve Muthukrishna, 1992). Bu modele göre etkili öğrenme süreci yalnızca strateji bilgisine sahip olmakla değil bu stratejilerin ne zaman, nerede ve neden kullanılacağını bilmekle mümkündür (Borkowski, 1996). Öğrencinin doğru stratejiyi seçmesi, uygulaması ve süreci değerlendirmesi öz düzenleme için kritik görülmektedir.

Model, üstbilişsel süreçleri merkeze alarak bireyin kendi öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Strateji kullanımına ilişkin farkındalık, bireyin öz yeterlik algısını ve motivasyonel durumunu da doğrudan etkilemektedir (Borkowski vd., 2000). Bu süreçte birey stratejiyi yalnızca uygulamaz aynı zamanda performansını izler ve gerektiğinde strateji değiştirerek öğrenme sürecini yönetir (Puustinen ve Pulkkinen, 2001).

Borkowski' nin yaklaşımında öğrenme yalnızca bireyin zihinsel çabasıyla sınırlı kalmaz. Çevresel destek, öğrenme isteği ve duygusal faktörler de sürece dahil edilir. Başarısızlığı öğrenme fırsatı olarak gören içsel olarak motive olmuş bireylerin daha etkili öz düzenleme yaptığı vurgulanmaktadır (Borkowski ve Muthukrishna, 1992).

2.3.5. Pintrich' in Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Modeli

Pintrich (2000), öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin bilişsel, motivasyonel ve davranışsal süreçlerini aktif bir biçimde yönettiği hedefe yönelik bir çaba süreci olarak tanımlamaktadır. Bu modele göre öz düzenleme süreci dört temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama bireyin öğrenme sürecine yönelik hedefler belirlediği ve bu hedefler doğrultusunda planlamalar yaptığı “hedef belirleme ve planlama” aşamasıdır. İkinci aşama, bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçip uyguladığı ve süreci gözlemlediği “strateji kullanımı ve izleme” aşamasıdır. Üçüncü aşamada öğrenme sürecinin gidişatına göre gerekli değişikliklerin yapıldığı “düzenleme” aşaması yer almaktadır. Son aşama ise bireyin kendi öğrenme sürecini gözden geçirip değerlendirmelerde bulunduğu “yansıtma ve değerlendirme” aşamasıdır. Bu dört aşama hem bilişsel hem de motivasyonel unsurları içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Pintrich, 2000).

Pintrich' e göre öğrencinin öğrenmeye olan ilgisi, hedef yönelimi ve öz yeterlik inancı, strateji kullanımı ve öğrenme sürecini doğrudan etkiler (Pintrich, 2000). Birey bu süreci belirli bağlamlara göre düzenleyebilir. Bu da öz düzenlemenin öğrenme ortamının özelliklerinden etkilenebileceğini gösterir (Pintrich, 2004).

Pintrich' in modeli öğrencilere yalnızca bilgi sunmak yerine onların öğrenme sürecini yönetme becerilerini geliştirmeyi de hedefler (Pintrich, 2000). Bu doğrultuda öğrencilere hedef belirleme, plan yapma, strateji seçme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme gibi üstbilişsel becerilerin kazandırılması önerilir (Pintrich, 2004).

2.4. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme

Yazma süreci düşüncelerin dil aracılığıyla düzenlenip yazılı bir metne dönüştürülmesi aşamalarını içerir. Bu süreç bilişsel, duygusal ve psikolojik boyutları bir arada barındırır. Yazma becerisini etkin bir şekilde kullanabilmek için öğrencilerin, bu süreci başarıyla yönetebilecek öz düzenleme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Karatay, 2011). Öz düzenleme yazma sürecinde öğrencilerin hedefler belirleyebilmesi, planlama yapabilmesi, süreci izleyebilmesi ve değerlendirme yapabilmesi gibi stratejileri etkin biçimde kullanmalarını sağlar (Tadlock, 2016).

Zimmerman (1989) öz düzenlemeli öğrenmeyi bireylerin belirledikleri hedeflere ulaşmak için geliştirdikleri düşünce, duygu ve eylemleri içeren sistematik bir süreç olarak tanımlar. Bu süreç öz düzenlemeli öğrenmenin birbiriyle etkileşimde bulunan bilişsel ve duygusal süreçlerden oluşan bir dizi aşama olduğunu ortaya koymaktadır.

Strateji eğitimi metnin düzenlenmesi, gözden geçirilmesi ve planlanması gibi adımları sistematik bir biçimde öğretmeyi içerir (Graham, 2006). Bu eğitim öğrencilerin yazılı ürünlerinde kaliteyi artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Yazma becerisinin gelişiminde öğrencilere yazma sürecindeki planlama, gözden geçirme ve düzenleme stratejilerinin açıkça öğretilmesinin güçlü bir etkisi olduğu görülmüştür (Albertson, ve Billingsley, 2000). Özellikle yazma sırasında karşılaşılan zorlukları aşmak için çözüm odaklı düşünme ve strateji geliştirme becerilerini kullanmak, öğrencilerin daha etkili yazılı çalışmalar üretmelerine yardımcı olur (Zimmerman, 2002; Boekaerts, 1999). Ayrıca, yazma sürecinin duygusal ve motivasyonel yönleri de bu becerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynar. Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları engelleri aşabilmek ve yazılı ürünlerine yönelik öz değerlendirme yapabilmek için uygun stratejileri kullanmaları yazılı metnin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Butler, Elashuk ve Poole'e göre (2000) etkili yazarlar görev gereksinimlerini analiz eder, yazma hedeflerini belirler ve ardından bu hedeflere ulaşmak için öz düzenleme yapar, stratejik yaklaşımlar geliştirir, uygular veya ihtiyaç duyduklarında yeni stratejiler icat ederler.

Sonuç olarak yazma süreci ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki öğrencilerin yazılı ürünlerinin kalitesini belirleyen temel faktörlerden biridir. Öğrencilerin yazma sürecindeki bilişsel ve duygusal yönleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri onların yazma becerilerini geliştirir ve daha başarılı yazılı ürünler ortaya koymalarını sağlar. Öz düzenleme becerileri sadece stratejik düşünme ve planlama ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda duygusal düzenleme ve motivasyonel süreçleri de içerir. Bu süreçlerin etkin bir şekilde kullanılması yazma becerisinin gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır (Butler vd., 2000; Zimmerman, 2002). Bu bağlamda öğrencilere yazma sürecini yönetme ve etkili stratejiler geliştirme becerilerinin kazandırılması onların akademik başarıları üzerinde kalıcı ve olumlu bir etki yaratacaktır. Ancak yalnızca çeşitli stratejiler öğrenmek yeterli değildir; başarılı bir strateji kullanıcısı bu stratejileri hangi durumda, nasıl ve hangi ortamda uygulayacağını iyi bir şekilde belirlemelidir (Pressley vd., 1987).

Yazma stratejileri yazma sürecindeki karmaşık görevleri basitleştirmeye ve organize etmeye yardımcı olur. Bu stratejiler yazma görevinin bir kısmını veya tamamını başarıyla tamamlamak için bir yol haritası sağlar ve zihinsel işlemleri somut hale getirir. (Santangelo, T., Harris, K. R. Ve Graham, S., 2007).

2.4.1. Öz Düzenlemeli Yazma Süreci

Yazma yalnızca düşüncelerin yazıya dökülmesinden ibaret olmayıp bireyin bilişsel ve duyuşsal süreçlerini planlayarak yönettiği karmaşık bir etkinliktir (Flower ve Hayes, 1981; Zimmerman, 2000). Bu bağlamda öz düzenlemeli yazma süreci yazarın kendi yazma davranışlarını izleme, kontrol etme ve değerlendirme becerilerini kapsayan dinamik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2013).

Graham ve Harris (2005), öz düzenlemeli yazmanın bireyin yazma sürecinde aktif bir katılımcı olmasını sağladığını ve yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin hedef belirleme, uygun stratejiler seçme, geri bildirimleri değerlendirme, yazılı ürünler üzerinde düzenleme yapma ve süreci bütüncül bir şekilde değerlendirme gibi beceriler kazanmalarını destekler (Zimmerman, 2002; Schunk ve Zimmerman, 1997). Literatürde öz düzenlemeli yazma süreci, sıklıkla hedef belirleme ve planlama, organizasyon ve strateji seçimi, geri bildirim alma, taslak oluşturma, düzenleme ve değerlendirme gibi ardışık aşamalara ayrılarak ele alınmaktadır (Graham ve Perin, 2007; Harris, Graham ve Mason, 2006).

2.4.1.1. Hedef Belirleme ve Planlama

Hedef belirleme bireyin yazma sürecinde ne elde etmek istediğini ve bu hedefe nasıl ulaşacağını belirlediği aşamadır. Öz düzenleme becerileri bireylerin yazma hedeflerini belirlemelerine ve sürecin geri kalanını bu hedef doğrultusunda planlamalarına olanak tanır. Planlama ise belirlenen hedefe uygun stratejilerin oluşturulmasını içerir ve yazının içeriği ve yapısı hakkında genel bir taslak sunar (Graham, 2006). Planlama ve hedef belirleme aşamasında yapılan öz düzenleme, bireylerin yazma sürecinde başarıyı artırabilir (Zimmerman, 2002).

2.4.1.2. Organizasyon ve strateji seçimi

Organizasyon ve strateji seçimi yazma sürecinde belirlenen hedef doğrultusunda bilgilerin düzenlenmesini ve uygun yazma stratejilerinin seçilmesini içerir. Organizasyon yazının mantıklı bir sıraya oturtulması ve okuyucunun anlamasını kolaylaştıracak şekilde yapılandırılması sürecidir (Harris vd., 2008). Strateji seçimi ise bireyin yazma sürecinde kullanacağı belirli yöntemleri seçmesini içerir; örneğin, fikir üretme stratejileri veya gözden geçirme yöntemleri gibi. Bu beceriler, öz düzenleme ile doğrudan ilişkilidir, çünkü yazarın kendi yazma sürecini kontrol edebilmesini sağlar (Graham ve Harris, 2000).

2.4.1.3. Geri bildirim

Geri bildirim öz düzenleme sürecinde kritik bir rol oynar çünkü öğrencinin öğrenme sürecini izleme ve gerektiğinde düzeltme yapabilmesi için gereklidir. Öğrenci hedef belirleyip stratejiler geliştirir ardından performansını değerlendirip hedeflerle arasındaki farkı gözlemler ve eğer bir tutarsızlık varsa süreci düzeltir, yoksa süreci değiştirmeden devam eder (Carver ve Scheier, 1981, aktaran Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu şekilde, geri bildirim döngüsü öğrencinin öğrenme sürecini sürekli olarak iyileştirmesine olanak tanır.

Geri bildirim süreci öğrencilerin davranışlarını izleyerek performanslarını kaydetmelerini gerektirir. Geri bildirim öğrenme sürecindeki kendini izleme adımlarını takip ederek öğrencinin kendi ilerlemesini değerlendirmesine ve gerektiğinde strateji değişiklikleri yapmasına yardımcı olur. Böylelikle geri bildirim süreci öğrencinin daha etkin bir şekilde öz düzenleme becerilerini kullanmasına olanak tanır. Öğrenci hedeflerine ulaşana kadar bu geri bildirim döngüsünü sürekli olarak tekrarlayarak öğrenme sürecini şekillendirir ve başarıya ulaşır (Zimmerman, 2002). Geri bildirim sadece bireysel hedeflere ulaşmayı sağlamaz, aynı zamanda öğrencinin öğrenme stratejilerini geliştirmesini ve öğrenme sürecinde daha fazla bağımsızlık kazanmasının yolunu açar.

2.4.1.4. Taslak oluşturma (Yazma)

Taslak oluşturma yazma sürecinde yazarın yaratıcı yönünün ortaya çıktığı ve düşüncelerini ilk kez yazıya döktüğü aşamadır. Bu aşamada birey belirlediği hedefler ve kullandığı stratejiler doğrultusunda bir metin oluşturur. Yazma sırasında kullanılan öz düzenleme yazarın dikkatini toplamasına, düşüncelerini ifade etmesine ve süreci yapılandırmasına yardımcı olur. Özellikle yazmaya dair deneyimi çok az olan öğrenciler için taslak oluşturma sırasında yapılan öz düzenleme, yazının kalitesini doğrudan etkileyebilir (Zimmerman ve Risemberg, 1997).

2.4.1.5. Düzenleme

Yazma becerisinin önemli aşamalarından biri olan düzenleme metni daha etkili, akıcı ve anlamlı hale getirme sürecidir. Bu aşama yazılı metnin hem dilbilgisi hem de anlam açısından gözden geçirilmesini içerir. Düzenleme aşamasında yazar yazdığı metni eleştirel bir gözle değerlendirerek mantıksal tutarlılığı sağlama, gereksiz tekrarları ortadan kaldırma ve ifadenin netliğini artırma gibi iyileştirmeler yapar. Özellikle yazma sürecinin diğer aşamaları olan planlama ve metni oluşturma sırasında yapılan hatalar, bu aşamada tespit edilerek

düzeltilir. Bu sürecin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, yazının okuyucular tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlar (Flower ve Hayes, 1981).

Düzenleme süreci yazarın metni hem mikro hem de makro düzeyde değerlendirmesini gerektirir. Mikro düzeydeki düzenleme, yazım, noktalama işaretleri ve dilbilgisi gibi mekanik unsurlar üzerinde yoğunlaşırken; makro düzeydeki düzenleme ise metnin yapısal ve içeriksel bütünlüğüne odaklanır. Yapılan araştırmalar düzenleme sürecinin özellikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Bununla birlikte, düzenleme aşamasında kullanılan yöntemlerin öğrencilerin yazma başarılarını doğrudan etkilediği bilinmektedir. Özellikle akran değerlendirmesi ve geribildirim gibi yöntemler yazılı metnin kalitesini artırmada etkili olabilmektedir. Örneğin, Graham ve Harris (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin düzenleme aşamasında aldıkları yapıcı geri bildirimlerin yazılı ifadelerinde anlamlı iyileşmelere yol açtığı ortaya koyulmuştur. Bu nedenle yazma becerisinin düzenleme aşaması hem bireysel hem de işbirlikçi öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapıdadır.

2.4.1.6. Değerlendirme

Yazma becerisinin son aşaması olan değerlendirme, oluşturulan metnin belirli kriterlere göre analiz edilerek güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasını içerir. Bu aşama, yazma sürecinin tamamlayıcı bir parçasıdır ve yazının etkili bir şekilde iletişim kurup kurmadığını anlamak için kritik bir öneme sahiptir. Değerlendirme aşamasında yazı, hem içeriği hem de biçimi açısından incelenir; bu süreç, yazma sürecine yönelik geribildirim sağlama ve gelecekteki yazma performansını geliştirme açısından faydalıdır (Harris ve Graham, 1996).

Yazma becerisinde değerlendirme, bireyin metni eleştirel bir gözle okuyarak, anlam bütünlüğünü, mantıksal akışı ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygunluğu sorgulamasıyla başlar. Bu süreç yalnızca yazarı değil, aynı zamanda okuyucuyu da merkeze alan bir yaklaşımla yürütülmelidir. Örneğin, değerlendirme sırasında metnin amacını ne kadar gerçekleştirdiği, okuyucunun beklentilerini karşılayıp karşılamadığı gibi unsurlar göz önünde bulundurulur. Yapılan çalışmalar, değerlendirme aşamasında öz düzenleme becerilerinin kullanılmasıyla yazılı metinlerin daha etkili hale getirilebileceğini göstermektedir (Zimmerman ve Bandura, 1994).

Değerlendirme süreci, bireysel olarak yapılabileceği gibi akran değerlendirmesi veya öğretmen geribildirimi gibi yöntemlerle de yapılabilir. Özellikle yazma sürecine akranların dâhil edilmesi, metinlerin daha geniş bir açıdan değerlendirilmesine olanak sağlar. Ayrıca bu

süreçte verilen geribildirim, öğrencilerin yazma becerilerinde gözle görülür iyileşmelere yol açmaktadır. Andrade (2010), değerlendirme sürecinde kullanılan rubriklerin öğrencilerin hem öz değerlendirme yapmalarını hem de yazma süreçlerini daha planlı bir şekilde yönetmelerini sağladığını belirtmektedir.

2.5. Bilinçli farkındalık

Bilinçli farkındalık, bireyin o anda olup bitenleri bilinçli bir şekilde fark etmesi ve yargılamadan kabul etmesi anlamına gelir (Bishop vd., 2004; Kabat-Zinn, 1994). Bu kavram geçmişe ya da geleceğe yönelik düşüncelere kapılmadan içinde bulunulan ana dikkat vermeyi temel alır (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık kökleri binlerce yıl öncesine dayanan Budist meditasyon uygulamalarından gelmektedir (Baer, 2003). Budizm’de bu kavram ruhsal aydınlanmanın temel unsurlarından biri olarak görülmüş ve bireylerin zihinlerini berraklaştırmaları için bir araç olarak kullanılmıştır. Ancak bilinçli farkındalık modern dünyada dini ya da kültürel bağlamlardan bağımsız bir şekilde ele alınmış ve farklı disiplinlerde uygulanabilir bir zihinsel beceri olarak kabul edilmiştir (Germer vd., 2016).

Bilinçli farkındalık kavramı 20. yüzyılın sonlarına doğru Batı dünyasında yaygınlık kazanmıştır. Özellikle Jon Kabat-Zinn’in öncülüğünde geliştirilen “Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı” (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR), bu kavramın evrensel bir bağlama taşınmasında önemli bir rol oynamıştır. Kabat-Zinn, mindfulness’ı “bilinçli bir şekilde, şu ana, yargılamadan dikkat vermek” olarak tanımlamıştır (Kabat-Zinn, 1994). Bu tanım bilinçli farkındalık kavramının hem dikkat yönetimini hem de yargısız bir kabul anlayışını kapsadığını ortaya koymaktadır (Shapiro vd., 2006).

Bilinçli farkındalık uygulamaları bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bedensel hislerini daha iyi anlamalarına olanak tanır (Creswell, 2017). Bu süreçte birey geçmişte yaşanan olaylara ya da gelecekteki belirsizliklere odaklanmak yerine mevcut anın farkında olmayı öğrenir (Teasdale vd., 2000). Böylelikle kişi yaşadığı deneyimlere daha açık bir şekilde yaklaşabilir ve daha dengeli bir zihin durumu geliştirebilir. Bilinçli farkındalık sadece bir bilinçli farkındalık hali değil aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak da kabul edilmektedir. Kabullenici ve meraklı bir tutumla şu ana odaklanmak bireylerin içsel dünyalarını daha iyi anlamalarına ve çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olabilir (Siegel, 2007).

Bilinçli farkındalık, fiziksel ve zihinsel farkındalığın geliştirilmesi için çeşitli teknikleri içerir. Bu teknikler arasında nefes farkındalığı, beden tarama meditasyonu ve dikkat

odaklama gibi uygulamalar bulunmaktadır (Chiesa ve Serretti, 2009). Bu tür pratikler bireyin zihinsel meşguliyetlerini azaltmasına ve zihinsel berraklık kazanmasına yardımcı olur (Hölzel vd., 2011). Örneğin, nefes farkındalığı pratiği sırasında kişi, nefes alışverişini gözlemler ve düşünceler zihnini dağıttığında nazikçe dikkati yeniden nefesine getirir (Kabat-Zinn, 1994). Bu tür egzersizler zihni sakinleştirmek ve dikkati güçlendirmek için etkili yöntemler olarak kabul edilmektedir (Zeidan vd., 2010).

Sonuç olarak bilinçli farkındalık bireyin hem zihinsel hem de duygusal süreçlerini daha iyi anlamasını ve bu süreçlerle daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmasını sağlayan bir yaşam becerisidir. Modern dünyada stres, kaygı ve hızlı yaşam temposuyla mücadele eden bireyler için bilinçli farkındalık denge ve huzur bulmanın etkili bir yolu olarak görülmektedir. Günlük hayatta Bilinçli farkındalık uygulamalarını benimsemek bireylerin genel yaşam kalitesini artırmak ve daha anlamlı bir yaşam sürmek için önemli bir adım olabilir.

2.5.1. Bilinçli Farkındalığın Bileşenleri

Bilinçli farkındalığın temel bileşenleri arasında dikkat, şimdiki an farkındalığı, yargılamadan kabul ve açıklık yer almaktadır (Shapiro vd., 2006). Dikkatin kasıtlı olarak mevcut ana yönlendirilmesi, bireyin yaşadığı deneyimin farkında olmasını sağlar (Bishop vd., 2004). Yargılamama, deneyimlerin iyi ya da kötü olarak etiketlenmeden kabul edilmesini içerir. Kabul ise bireyin yaşadığı düşünce ve duyguları bastırmadan, direnmeden gözlemlemesi anlamına gelir (Kabat-Zinn, 1994).

2.5.2. Eğitimde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları

Eğitim ortamlarında uygulanan bilinçli farkındalık temelli programlar, öğrencilerin dikkat, stres yönetimi ve duygusal düzenleme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Zenner, Herrnleben-Kurz ve Walach, 2014). Bu programlar genellikle nefes egzersizleri, beden farkındalığı ve düşüncelerin gözlemlenmesine dayalı etkinlikler içermektedir (Meiklejohn vd., 2012). Öğrencilerin öz farkındalık düzeylerinin artması sınıf içi davranışları olumlu yönde etkilemekte ve akademik başarıya da katkı sunmaktadır (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010).

2.5.3. Bilinçli Farkındalık ve Öz Düzenleme İlişkisi

Bilinçli farkındalık, bireyin bilişsel ve duygusal süreçleri üzerinde daha fazla farkındalık kazanmasını sağlayarak öz düzenleme becerilerini destekler (Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Özellikle dikkat kontrolü, dürtüsel tepkileri azaltma ve hedefe yönelik

davranışları sürdürmede önemli katkılar sunar (Tang vd., 2007). Bilinçli farkındalık uygulamaları öğrencilerin öğrenme sürecindeki stresle başa çıkmalarını kolaylaştırarak öğrenme motivasyonlarını artırabilir (Zelazo ve Lyons, 2012).

2.5.4. Çocuklar İçin Bilinçli Farkındalık Gelişimi

Çocukluk döneminde bilinçli farkındalık becerileri henüz gelişim aşamasında olduğundan yaşa uygun tekniklerle bu becerilerin desteklenmesi önemlidir (Burke, 2010). Çocuklar için bilinçli farkındalık uygulamaları, oyun temelli etkinliklerle dikkat ve duygusal farkındalık kazandırmayı hedefler (Napoli, Krech ve Holley, 2005). Bu sayede çocuklar stresli durumlarla baş etme becerilerini geliştirirken sosyal ilişkilerinde de daha sağlıklı etkileşim kurabilmektedir (Greenberg ve Harris, 2012).

2.6. İlkokul Dönemi Öğrencilerinde Gelişimsel Özellikler

2.6.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

İlkokul dönemi çocuklarında bilişsel gelişim, Piaget'in somut işlemler dönemine denk gelir ve bu dönemde çocuklar mantıklı düşünmeye, neden sonuç ilişkisi kurmaya ve sınıflama gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirmeye başlarlar (Akarsu, 1984). Bu süreçte dikkat süresi uzar, bellek kapasitesi artar ve planlama gibi yürütücü işlevler gelişir (Flavell, 1985). Bu beceriler özellikle akademik öğrenmelerin temelini oluşturur (Anderson, 2002).

2.6.2. Duyuşsal ve Sosyal Gelişim Özellikleri

Bu dönemde çocuklar benlik algısı, öz güven, başkalarının duygularını anlama ve sosyal kurallara uyum gibi duyuşsal ve sosyal beceriler geliştirirler (Erikson, 1963). Erikson'un gelişim kuramına göre ilkokul dönemi çocukları “çalışkanlığa karşı yetersizlik duygusu” evresindedir. Bu dönemde çocuklar başarı hissi yaşadıklarında öz değerleri artar (Arslan, 2008). Aksi durumda ise yetersizlik duyguları gelişebilir (Wentzel, 1998). Sosyal ilişkiler ve akran etkileşimi, bu gelişimsel dönemde oldukça belirleyicidir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006).

2.6.3. İlkokul Döneminde Öz Düzenleme Becerileri

İlkokul çağındaki çocuklar, kendi öğrenme süreçlerini izleme, duygularını düzenleme ve uygun tepkiler verme konusunda gelişim gösterirler (McClelland vd., 2017). Öz düzenleme hem akademik başarı hem de sosyal uyum açısından kritik bir beceridir (Zimmerman, 2000).

Bu dönemde öğretmen desteği, model olma ve açık yönergeler, çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Blair ve Razza, 2007).

Çocukların plan yapma, dikkatini sürdürme, hedef belirleme ve geri bildirimlerden yararlanma gibi bilişsel süreçleri geliştirmeleri de öz düzenleme becerilerinin bir parçasıdır (Schunk ve Zimmerman, 2007). İlkokul yıllarında bu becerilerin temellerinin atılması ileriki eğitim yıllarında bağımsız öğrenmeyi desteklemektedir. Özellikle yazma, okuma ve problem çözme gibi karmaşık görevlerde öz düzenleme çocukların süreci kontrol edebilmesini ve hatalarından öğrenmesini sağlar.

Yapılan araştırmalar, öz düzenleme becerisi yüksek olan öğrencilerin sınıf içi dikkatlerini daha iyi sürdürebildiklerini, ödevlerini zamanında ve düzenli şekilde tamamladıklarını ve daha az davranış problemi sergilediklerini ortaya koymaktadır (Duckworth ve Seligman, 2005). Bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin öz düzenleme stratejilerini öğretim sürecine dâhil etmeleri, çocukların hem akademik hem de duygusal gelişimlerini destekleyici bir unsur olarak önem taşımaktadır.

2.6.4. İlkokul Öğrencilerinde Yazma Süreci ve Zorlukları

Yazma becerisi çocuklar için karmaşık bilişsel süreçler içerir. Planlama, fikir üretme, düzenleme ve gözden geçirme gibi aşamalar yürütücü işlevlerin etkin kullanımını gerektirir (Graham ve Harris, 2000). İlkokul öğrencileri, özellikle yazının düzenlenmesi ve dil bilgisi kurallarını uygulama konusunda zorlanabilirler (Berninger ve Swanson, 1994). Bu nedenle yazma süreci boyunca öz düzenleme stratejilerinin kazandırılması öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini artırmada önem taşır (Harris, Graham, Mason ve Friedlander, 2008).

İlkokul çağındaki öğrencilerin yazmada zorlanmalarının temel nedenleri arasında bilişsel gelişimin henüz tam olarak olgunlaşmamış olması, sınırlı sözcük dağarcığı, yetersiz dil bilgisi bilgisi, motor becerilerin (özellikle el yazısı) yeterince gelişmemiş olması ve dikkat sürelerinin kısa olması sayılabilir (Graham, 2006; Peverly, 2006). Bu çocuklar yazarken aynı anda hem ne söyleyeceklerine karar vermek hem dil bilgisi kurallarını uygulamak hem de yazının fiziksel üretimini gerçekleştirmek zorundadır. Bu çoklu görevler arasında denge kurmak ise yaşları gereği oldukça güç olabilir.

Yaşanan zorluklar arasında yazıya başlamakta güçlük çekme, fikir üretmede yetersizlik, metin organizasyonunda dağınıklık, yazının ortasında konu dışına çıkma, cümlelerin yapısal olarak bozuk olması, yazım ve noktalama hatalarının sıklığı, metni gözden geçirmeme veya düzeltmeyi reddetme gibi durumlar yaygındır (Berninger vd., 2002; Graham ve Perin, 2007). Ayrıca bazı öğrenciler yazma sürecini stresli ve yorucu bulduklarından dolayı

yazmaktan kaçınma davranışı da geliştirebilmektedir. Bu nedenle yazma becerilerinin geliştirilmesinde sadece teknik bilgi ve yazım kurallarının öğretimi değil aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel yönlerinin de desteklenmesi önemlidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu (2014), çalışmasında, öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı'ndaki yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına ve yazmaya yönelik beceri ile tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel yöntem kullanılan araştırmanın çalışma grubunu beşinci sınıflarda öğrenim gören 66 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma verileri, “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ)”, “Yazılı Anlatımı Değerlendirme İçin Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı”, “Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (YYÖDÖ)” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi öğretimi, öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici yazılı anlatım becerilerini geliştirmiştir. Bunun yanı sıra, bu öğretim yöntemi, öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve tutumları üzerinde olumlu etkiler sağlamıştır.

Müldür (2017), öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi üzerine yapılan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin açıklayıcı metin oluşturma becerisine, yazma sürecine ilişkin öz düzenleme yetkinliklerine ve yazma öz yeterlik algılarına olan etkilerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma 66 kişiden oluşan altıncı sınıf düzeyinde öğrenim gören ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş ve 11 hafta boyunca sürdürülmüştür. Çalışmada, veri toplamak için “Açıklayıcı Metin Yazma Değerlendirme Formu,” “Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Ölçeği” ve “Yazma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin, açıklayıcı metin oluşturma becerilerinin, yazma sürecine dair öz düzenleme yetkinliklerinin ve yazma öz yeterlik algılarının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla istatistiksel açıdan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Zelzele (2022) tarafından yapılan çalışmada, Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi modeliyle gerçekleştirilen eğitimin, öğrencilerin ikna edici yazma becerileri ile yazma motivasyonu, yazma kaygısı ve yazma tutukluğu üzerindeki etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırma, bir devlet okulunda, 24 dördüncü sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi benimsenmiş, altı öğrencinin yazıları detaylı şekilde analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında ikna edici metin yazma gelişimini

ölçmek amacıyla bir dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Ayrıca, yazma motivasyonu, kaygısı ve tutukluğu ölçmek için daha önce geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi modelinin, öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini anlamlı derecede geliştirdiğini ve yazma motivasyonu üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, yazma kaygısı ve yazma tutukluğu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Graham ve Harris (2000), yazma ve yazma gelişiminde öz düzenleme becerileri ile yazma sırasında kullanılan aktarım becerilerinin önemini incelemiştir. Araştırmada, öz düzenleme stratejilerinin öğrencilerin yazma süreçlerini planlama, organize etme ve uygulama aşamalarında etkili olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, yazma sırasında motor ve bilişsel aktarım becerilerinin, metin üretim sürecine ve yazılı anlatımın kalitesine önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, öz düzenleme becerileri ile aktarım becerilerinin geliştirilmesinin, öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı ölçüde iyileştirdiğini ortaya koymuştur.

2.7.2. Bilinçli Farkındalık ile İlgili Olarak Yapılmış Çalışmalar

Cambaz (2023), çalışmalarında bilinçli farkındalık egzersizlerinin 5. sınıf öğrencilerinin yabancı dil yazma kaygısı ve becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada deney grubuna 10 hafta boyunca rehberli bilinçli farkındalık egzersizleri uygulanmış, elde edilen nicel veriler İkinci Dil Yazma Kaygısı Envanteri ve öğrencilerin yazma puanları ile, nitel veriler ise öğretmenin yansıtıcı günlüğü ve açık uçlu öğrenci anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, bilinçli farkındalık egzersizlerinin yazma kaygısını azalttığını, öğrencilerin odaklanma ve yazma performansını artırdığını göstermiştir. Ayrıca, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon ve öz yeterliklerinin arttığı, bunun da yazma becerilerinde olumlu gelişmelere yol açtığı görülmüştür.

Akbıyık (2022), araştırmasında, bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının okul öncesi dönem çocuklarındaki öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 5-6 yaş aralığındaki 18 kişiyle yapılan çalışmada, 6 hafta boyunca haftada 2 oturum şeklinde bilinçli farkındalık programı uygulanmıştır. Araştırma, öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu, ancak dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu düşünme gibi alt alanlarda etkisinin olmadığını göstermiştir.

Ezgi Türkkent 2023 tarihli çalışmasında, Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programı (BFTSDÖP) ile okul öncesi çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, karma yöntemle yapılmış ve 60-72 aylık 52 çocuk ile öğretmenlerden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta boyunca deney grubuna uygulanan programın ardından, öz düzenleme becerileri ön test, son test ve izleme testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, BFTSDÖP'nin çocukların öz düzenleme becerilerini anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ve bu etkinin zamanla devam ettiğini göstermektedir. Deney grubunun son test sonuçları, dikkat kontrolü ve olumlu duygu gibi alt boyutlarda kontrol grubuna göre belirgin bir fark oluşturmuştur. Kontrol grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinde de gelişim gözlemlenmiş, bu durum okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimine olumlu katkı sağladığını desteklemiştir. İzleme testi sonuçları, deney grubunun kazandığı becerilerin devam ettiğini ve etkinin sürdüğünü ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu araştırma, BFTSDÖP'nin okul öncesi çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin uzun süreli olabileceğini göstermektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, çalışma süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve uygulama süreci ve verilerin analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamakta olup ilişkisel tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kullanılan bir araştırma modelidir (Kıncal vd., 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ve Kepez ilçesinde öğrenim gören resmi devlet ilkokullarının dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem grubu, ulaşılabilirlik ve uygulama kolaylığı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Araştırmaya dördüncü sınıflarda öğrenim gören 161 öğrenci katılım sağlamıştır. Katılımcılara ait değişkenlere ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3.1’ de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	82	50,93%
	Erkek	79	46,8%
Anne eğitim durumu	İlkokul ve altı	20	12,42%
	Ortaokul	15	9,32%
	Lise	46	28,57%
	Lisans ve üstü	80	49,69%
Baba eğitim durumu	İlkokul ve altı	16	9,94%
	Ortaokul	23	14,29%
	Lise	46	28,57%
	Lisans ve üstü	76	47,20%
Ebeveyn birliktelik durumu	Birlikte	136	84,47%
	Ayrı	25	15,53%
Kardeş varlığı	Evet	135	83,85%
	Hayır	26	16,15%
Hobi varlığı	Evet	122	75,78%
	Hayır	39	24,22%
Çocuklar arası sıra	En küçük	69	42,86%
	Ortanca	29	18,01%
	En büyük	39	24,22%
	Tek çocuk	24	14,91%

Tablo 3.1’ de araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, katılımcıların %50,93’ü kız, %46,8’i erkektir. Anne eğitim durumu incelendiğinde, katılımcıların annelerinin %49,69’unun lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olduğu, bunu %28,57 ile lise mezunu annelerin takip ettiği görülmektedir. Benzer şekilde baba eğitim durumu açısından da katılımcıların babalarının %47,20’sinin lisans ve üzeri eğitime sahip olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn birliktelik durumuna göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%84,47) ebeveynlerinin birlikte olduğu, %15,53’ünün ise ayrı olduğu tespit edilmiştir. Kardeş varlığına bakıldığında, öğrencilerin %83,85’inin kardeşi olduğu, %16,15’inin ise kardeşi bulunmadığı belirlenmiştir. Hobi varlığı açısından ise katılımcıların %75,78’inin en az bir hobisi olduğu, %24,22’sinin ise herhangi bir hobisinin bulunmadığı ifade edilmiştir.

Son olarak çocuklar arası sıraya göre dağılıma bakıldığında; katılımcıların %42,86'sının en küçük çocuk olduğu, %24,22'sinin en büyük çocuk, %18,01'inin ortanca çocuk ve %14,91'inin tek çocuk olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcı öğrencilerin verileri, bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Taşkın (2018) tarafından geliştirilen “BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ)”, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini belirlemek için Uygun (2012) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından kaynak taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, ebeveynlerin eğitim durumu, kardeşe sahip olup olmama durumu, devam edilen bir hobinin olup olmama durumu, ailedeki en küçük, en büyük, ortanca veya tek çocuk olma durumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği

Bu ölçek Uygun (2012, s.94) tarafından ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, üçlü likert tipi değerlendirme formatı ile tasarlanmış olup seçenekler “Hiçbir Zaman”, “Bazen” ve “Her Zaman” şeklindedir. Olumlu ifadeler için sırasıyla 3-2-1, olumsuz ifadeler için ise 1-2-3 şeklinde ters puanlama yapılmaktadır. Ölçek, 18 olumlu ve 1 olumsuz maddeyi içermekte olup, puanlama aralığı en düşük 19 ve en yüksek 57 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin üç ana faktörü bulunmaktadır: yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası. Yapılan faktör analizine göre, birinci faktör 7 madde, ikinci faktör 5 madde ve üçüncü faktör ise 7 madde içermektedir. Birinci faktördeki maddelerin yükleme değerleri 0.735 ile 0.563 arasında, ikinci faktörde ise 0.718 ile 0.597 arasında yer almaktadır. Üçüncü faktör yükü ise 0.794 ile 0.443 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise 0.87 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ)

Taşkın (2018) tarafından, 8-11 yaş aralığındaki çocukların bilinçli farkındalık eğilimlerini değerlendirebilmeleri için psikometrik bir bilinçli farkındalık ölçeği geliştirmeyi amaçlayan bu ölçek, 16 madde ve iki boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar tutum ve tam farkındalıktır. Ölçek 3'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Likert türü derecelendirmeler Hiçbir zaman (1), Bazen (2), Her zaman (3) şeklinde ölçeklendirilmiştir. Likert tipi ölçekten en düşük 16 puan, en yüksek 48 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,80'dir. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.90'dır.

3.4. Verilerin Toplama Süreci

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bulunduğu dört devlet okuldan veriler toplanmıştır. Okullar belirlenirken fazla veriye ulaşmak amacıyla okullardaki dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenci sayıları araştırılmış sayının yüksek olduğu okullar tercih edilmiştir.

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” (EK-1) Taşkın (2018) tarafından geliştirilen “BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ)” (EK-2), yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini belirlemek için Uygun (2012) tarafından geliştirilen “Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği” (EK-3) kullanılmıştır. Verilerin toplanılacağı okullarla ilgili bilgi alınmış ders programına dikkat edilerek uygulama yapılmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce öğrencilere çalışma konusu ve amacı hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yapıldığı belirtilmiş, öğrencilerin kişisel bilgilerinin belli olmaması adına isimlerinin yazılmaması gerektiği açıklanmıştır. Veri toplama süreci ortalama bir ders saati (40 dakika) sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan nicel veriler, araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla betimsel ve çıkarımsal istatistiksel analiz teknikleriyle değerlendirilmiştir. İlk olarak, kullanılan ölçme aracının güvenirlik düzeyini belirlemek üzere Cronbach's Alpha katsayısı ve Bileşik Güvenirlik (Composite Reliability – CR) hesaplanmıştır

Gruplar arası karşılaştırmalara geçmeden önce, alt boyutlara ilişkin puanların dağılımlarının normal olup olmadığı test edilmiştir. Bu doğrultuda, dağılımın normalliği Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) testleri ile incelenmiş (Bryman ve

Cramer, 2002); buna ek olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 2 sınırları içinde olup olmadığı (George, 2010) ve bu değerlerden hesaplanan Z skorlarının ± 1.96 aralığında bulunup bulunmadığı da analiz edilmiştir (Howitt ve Cramer, 1997). Belirtilen tüm kriterleri karşılayan alt boyutlar normal dağılım gösteren veri setleri olarak kabul edilmiş, en az bir ölçütü karşılamayan boyutların ise normallik varsayımını sağlamadığı değerlendirilmiştir.

Normal dağılım varsayımını karşılamayan alt boyutlara yönelik analizlerde parametrik olmayan yöntemler tercih edilmiştir. İki grup karşılaştırmalarında Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla gruptan oluşan değişkenler için ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Anlamlı fark saptanan analizlerde, hangi gruplar arasında anlamlılık bulunduğunu belirleyebilmek amacıyla post-hoc karşılaştırmalar yapılmış ve grupların medyan değerleri dikkate alınarak sonuçlar yorumlanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 05 olarak belirlenmiş ve test sonuçları ile etki büyüklüğü değerleri (r veya ε^2) de raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öz düzenlemeli yazma becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1 *Bilinçli farkındalık ve Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeklerinden Elde Edilen Betimsel Değerler*

Ölçek	N	Min	Max	$\bar{X} \pm S.S$
Tutumlar	161	9.00	27.00	20.23 $\pm$ 8.31
Tam Farkındalık	161	7.00	21.00	15.67 $\pm$ 6.38
Yazma Öncesi Öz Düzenleme	161	7.00	21.00	16.03 $\pm$ 6.68
Yazma Sırası Öz Düzenleme	161	5.00	15.00	11.47 $\pm$ 4.76
Yazma Sonrası Öz Düzenleme	161	7.00	21.00	16.06 $\pm$ 6.59
Bilinçli farkındalık Ölçek Toplam	161	16.00	48.00	35.90 $\pm$ 14.67
Öz Düzenleme Ölçek Toplam	161	19.00	57.00	43.56 $\pm$ 18.01

Tablo 4.1’ e göre bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, Tutumlar alt boyutu için puanlar 9 ile 27 arasında değişmekte olup, ortalama 20.23 ± 8.31 ’dir. Tam Farkındalık alt boyutunda puanlar 7 ile 21 arasında, ortalama 15.67 ± 6.38 ’dir. Yazma Öncesi Öz Düzenleme alt boyutunda puanlar 7 ile 21 arasında değişmekte olup, ortalama 16.03 ± 6.68 olarak hesaplanmıştır. Yazma Sırası Öz Düzenleme alt boyutunda puanlar 5 ile 15 arasında değişmekte ve ortalama değer 11.47 ± 4.76 ’dir. Yazma Sonrası Öz Düzenleme alt boyutu için puan aralığı 7 ile 21 arasında olup, ortalama 16.06 ± 6.59 ’dur. Bilinçli farkındalık Ölçeği toplam puanı 16 ile 48 arasında değişmekte olup ortalaması 35.90 ± 14.67 , Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanı ise 19 ile 57 arasında değişmekte ve ortalama 43.56 ± 18.01 ’dir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Bilinçli farkındalık düzeyleri yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini yordamakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.2 *Bilinçli farkındalık ve Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeklerinden Elde Edilen Güvenirlik ve Korelasyon Değerleri*

Ölçek	Alfa	CR	Korelasyon					
			1	2	3	4	5	6
(1) Tutumlar	0,98	0,99	-					
(2) Tam Farkındalık	0,98	0,98	.97	-				
(3) Yazma Öncesi Öz Düzenleme	0,99	0,99	.86	.87	-			
(4) Yazma Sırası Öz Düzenleme	0,99	0,99	.87	.88	.98	-		
(5) Yazma Sonrası Öz Düzenleme	0,99	0,99	.86	.86	.98	.98	-	
(6) Bilinçli farkındalık Ölçek Toplam	0,99	0,99	.99	.99	.86	.99	.86	-
(7) Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçek Toplam	0,99	0,99	.85	.86	.99	.98	.99	.86

Tablo 4.2' de görüldüğü üzere ölçeklerin iç tutarlılığı oldukça yüksektir. Cronbach alfa (α) katsayıları .98 ile .99 arasında değişmektedir. Benzer şekilde, bileşik güvenirlik (CR) değerleri de tüm ölçekler için .98 ve .99 düzeyindedir. Bu sonuçlar, ölçeklerin yüksek düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçekler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, tüm değişkenler arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < .01$) güçlü korelasyonlar olduğu görülmektedir. Özellikle “Tutumlar” ile “Tam Farkındalık” ($r = .97$), “Bilinçli farkındalık Ölçek Toplamı” ($r = .99$) ve “Yazma Sırası Öz Düzenleme” ($r = .87$) arasındaki ilişkiler dikkat çekmektedir. Öz düzenleme alt boyutları (öncesi, sırası, sonrası) birbirleriyle yüksek düzeyde ilişkilidir (örneğin, Yazma Öncesi ile Yazma Sırası Öz Düzenleme arasında $r = .98$). Ayrıca, toplam ölçek puanları da alt boyutlarla yüksek korelasyon göstermektedir.

Bu bulgular hem bilinçli farkındalık hem de yazma sürecine yönelik öz düzenleme yapılarına ilişkin ölçümlerin tutarlı ve anlamlı şekilde birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık düzeylerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.3.'te verilmiştir.

Tablo 4.3 Katılımcıların Öz Düzenleme Genel ve Alt Ölçek Puanlarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan	Yordayıcı	B	Hata	β	t	p	sd	F	p	R	R ²
Yazma Öncesi Öz	Sabit	-.10	.18		.57	.573	1	9553.99	<.001	.99	.98
Düzenleme	Tutumlar	.80	.01	.99	97.23	<.001	159				
Yazma Sırası Öz	Sabit	.01	.13		.02	.984	1	8564.93	<.001	.99	.98
Düzenleme	Tutumlar	.57	.01	.99	92.55	<.001	159				
Yazma Sonrası	Sabit	.23	.22		1.06	.290	1	6312.56	<.001	.99	.98
Öz Düzenleme	Tutumlar	.78	.01	.99	79.45	<.001	159				
Öz Düzenleme	Sabit	.12	.51		.24	.807	1	8497.07	<.001	.99	.98
	Tutumlar	2.15	.02	.99	92.18	<.001	159				

Tablo 4.3' e göre tutumların, öz düzenleme genel puanı ve alt boyutlarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizine göre, tutum değişkeni yazma öncesi öz düzenleme puanlarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = .99$, $t = 97.23$, $p < .001$). Modelin genel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $F(1, 159) = 9553.99$, $p < .001$. Tutum değişkeni, yazma öncesi öz düzenleme puanlarındaki toplam varyansın %98'ini açıklamaktadır ($R^2 = .98$).

Benzer şekilde, tutum değişkeni yazma sırası ($\beta = .99$, $t = 92.55$, $p < .001$, $R^2 = .98$) ve yazma sonrası ($\beta = .99$, $t = 79.45$, $p < .001$, $R^2 = .98$) öz düzenleme alt boyutlarını da anlamlı şekilde yordamaktadır. Her iki model de oldukça yüksek açıklayıcılık düzeyine sahiptir ve anlamlıdır ($F = 8564.93$ ve 6312.56 , $p < .001$).

Genel öz düzenleme puanı açısından da tutum değişkeni anlamlı bir yordayıcıdır ($\beta = .99$, $t = 92.18$, $p < .001$). Bu model de istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş ve varyansın %98'ini açıklamıştır, $F(1, 159) = 8497.07$, $p < .001$. Bu sonuçlar, katılımcıların tutum puanlarının, öz düzenleme davranışlarını güçlü biçimde yordadığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ebeveyn birliktelik durumu, kardeşin var olma durumu, devam edilen bir hobinin (sanat, spor vb.) olma durumu, ailenin en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuğu olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4.4.'te verilmiştir.

Tablo 4.4 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ χ^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
Kadın	82	113.59	567.00	<.001	.76	1>2
Erkek	79	47.18				
Tutum						
Kadın	82	112.76	587.50	<.001	.74	1>2
Erkek	79	48.03				
Tam farkındalık						
Kadın	82	113.34	587.50	<.001	.75	1>2
Erkek	79	47.44				
Toplam	161					

Tablo 4.4' e göre ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt boyutlarından aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Yapılan analiz sonuçlarına göre kadın katılımcıların toplam bilinçli farkındalık puanları, erkek katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($U = 567.00$; $p < .001$; etki büyüklüğü $r = .76$).

Benzer şekilde, tutum alt boyutunda da kadın katılımcıların puanları anlamlı biçimde daha yüksek olup erkek katılımcılara göre anlamlı bir fark oluşturmuştur ($U = 587.50$; $p < .001$; $r = .74$). Tam farkındalık alt boyutunda da kadın katılımcıların puanlarının erkeklere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($U = 587.50$; $p < .001$; $r = .75$). Bu bulgular, cinsiyetin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve kız öğrencilerin özellikle tutum ve tam farkındalık boyutlarında daha yüksek farkındalığa sahip olduğunu göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği' nin alt faktörleri olan yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek için yapılan testlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ χ^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
Kadın	82	101.84	1530.00	<.001	.53	1>2
Erkek	79	59.37				
Yazma Öncesi					.51	1>2
Kadın	82	101.16	1585.50	<.001		
Erkek	79	60.07				
Yazma Sırası						
Kadın	82	102.13	1506.50	<.001	.55	1>2
Erkek	79	59.07				
Yazma Sonrası						
Kadın	82	102.05	1513.00	<.001	.54	1>2
Erkek	79	59.15				
Toplam	161					

Tablo 4.5' e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, kadın katılımcıların yazmaya yönelik öz düzenleme toplam puanları, erkek katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($U = 1530.00$; $p < .001$; etki büyüklüğü $r = .53$).

Ayrıca, yazma öncesi alt boyutunda da kadın katılımcıların puanları erkek katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek saptanmıştır ($U = 1585.50$; $p < .001$; $r = .51$). Benzer şekilde, yazma sırası alt boyutunda, kadınların puanları erkeklerden anlamlı

şekilde daha yüksektir ($U = 1506.50$; $p < .001$; $r = .55$). Son olarak, yazma sonrası alt boyutunda da kadın katılımcılar lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir ($U = 1513.00$; $p < .001$; $r = .54$). Bu bulgular, cinsiyetin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğunu ve özellikle kız öğrencilerin yazma sürecini öz düzenleme açısından daha üst düzeyde gerçekleştirdiğini göstermektedir.

4.3.2. Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan testlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
İlkokul ve altı	20	62.23	16.64	.003	0.04	4>1
Ortaokul	15	60.90				4>2
Lise	46	75.04				4>3
Lisans ve üstü	80	92.89				
Tutum						
İlkokul ve altı	20	62.33	15.06	.002	0.08	4>1
Ortaokul	15	59.33				4>2
Lise	46	74.60				4>3
Lisans ve üstü	80	93.41				
Tam farkındalık						
İlkokul ve altı	20	62.10	13.49	.004	0.07	4>1
Ortaokul	15	60.77				4>2
Lise	46	75.47				4>3
Lisans ve üstü	80	92.70				
Toplam	161					

Tablo 4.6' ya göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) toplam puanları ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, annesi lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin genel bilinçli farkındalık puanları, ilkokul ve altı, ortaokul ile lise mezunu annelere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($\chi^2 = 16.64$, $p = .003$, etki büyüklüğü $\varepsilon^2 = .07$).

Benzer şekilde tutum alt ölçek puanlarında da annesi lisans ve üstü eğitim görmüş katılımcıların puanları, diğer eğitim gruplarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 15.06$, $p = .002$, $\varepsilon^2 = .08$). Tam farkındalık alt boyut puanlarında da annesi lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin puanları, diğer gruplara göre anlamlı düzeyde yüksektir ($\chi^2 = 13.49$, $p = .004$, $\varepsilon^2 = .07$). Bu bulgular, anne eğitim düzeyinin çocukların bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve yükseköğrenim görmüş annelerin çocuklarının daha yüksek bilinçli farkındalık, tutum ve tam farkındalık puanlarına sahip olduğunu göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği' nin alt faktörleri olan yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek için ölçmek için yapılan testlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ χ^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
İlkokul ve altı	20	56.23	29.16	<.001	0.17	4>1
Ortaokul	15	60.33				4>2
Lise	46	69.65				4>3
Lisans ve üstü	80	97.59				
Yazma Öncesi						
İlkokul ve altı	20	56.05	32.2	<.001	0.19	4>1
Ortaokul	15	55.83				4>2
Lise	46	70.37				4>3
Lisans ve üstü	80	98.07				
Yazma Sırası						
İlkokul ve altı	20	56.23	30.55	<.001	0.18	4>1
Ortaokul	15	60.53				4>2
Lise	46	69.37				4>3
Lisans ve üstü	80	97.72				
Yazma Sonrası						
İlkokul ve altı	20	56.13	30.08	<.001	0.15	4>1
Ortaokul	15	60.27				4>2
Lise	46	69.36				4>3
Lisans ve üstü	80	97.80				
Toplam	161					

Tablo 4.7' ye göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Analiz sonuçları, annesi lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme toplam puanlarının, ilkokul ve altı, ortaokul ve lise mezunu annelere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($\chi^2 = 29.16$, $p < .001$, etki büyüklüğü $\epsilon^2 = .17$).

Yazma öncesi alt boyut puanlarında da annesi lisans ve üstü eğitim görmüş katılımcıların puanları diğer eğitim gruplarına göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 32.22$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .19$). Yazma sırası alt boyutunda da annesi lisans ve üstü eğitim

almış bireylerin puanları, ilkokul ve altı, ortaokul ve lise düzeyindeki annelerin çocuklarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($\chi^2 = 30.55$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .18$). Yazma sonrası alt boyut puanlarında ise annesi lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olan katılımcıların puanları diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 30.08$, $p < .001$, $\epsilon^2 = .17$). Bu sonuçlar, anne eğitim düzeyinin çocukların yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı ve belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.3.3. Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarında toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan testlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ χ^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
İlkokul ve altı	16	65.06	8.74	.033	.04	4>1
Ortaokul	23	66.48				4>2
Lise	46	77.66				
Lisans ve üstü	76	90.77				
Tutum						
İlkokul ve altı	16	65.09	9.82	.020	.04	4>1
Ortaokul	23	65.67				4>2
Lise	46	77.00				
Lisans ve üstü	76	91.41				
Tam farkındalık						
İlkokul ve altı	16	62.10	8.87	.031	.04	4>1
Ortaokul	23	60.77				4>2
Lise	46	75.47				
Lisans ve üstü	76	92.70				
Toplam	161					

Tablo 4.8' e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) toplam puanları ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Babası lisans ve üstü eğitim almış bireylerin genel bilinçli farkındalık puanları, ilkokul ve ortaokul mezunu babalara sahip olanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir ($\chi^2 = 8.74$, $p = .033$, etki büyüklüğü $\varepsilon^2 = .04$).

Tutum alt ölçek puanlarında da lisans ve üstü eğitim görmüş babaların çocuklarının puanları, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarına göre anlamlı derecede yüksektir ($\chi^2 = 9.82$, $p = .020$, $\varepsilon^2 = .04$). benzer şekilde tam farkındalık alt ölçek puanlarında lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının puanları, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarından anlamlı şekilde daha yüksektir ($\chi^2 = 8.87$, $p = .031$, $\varepsilon^2 = .04$). Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyinin çocukların bilinçli farkındalık ve alt boyutları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği' nin alt faktörleri olan yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek için ölçmek için yapılan testlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ε²	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
İlkokul ve altı	16	61.59	25.71	<.001	0.14	4>1
Ortaokul	23	61.13				4>2
Lise	46	70.36				4>3
Lisans ve üstü	76	97.54				
Yazma Öncesi						
İlkokul ve altı	16	59.31	28.51	<.001	0.16	4>1
Ortaokul	23	59.65				4>2
Lise	46	71.05				4>3
Lisans ve üstü	76	98.05				
Yazma Sırası						
İlkokul ve altı	16	60.09	25.38	<.001	0.14	4>1
Ortaokul	23	62.15				4>2
Lise	46	71.18				4>3
Lisans ve üstü	76	97.05				
Yazma Sonrası						
İlkokul ve altı	16	61.44	26.61	<.001	0.15	4>1
Ortaokul	23	61.04				4>2
Lise	46	70.08				4>3
Lisans ve üstü	76	97.77				
Toplam	161					

Tablo 4.9' a göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Babası lisans ve üstü eğitim almış bireylerin yazmaya yönelik öz düzenleme toplam puanları, ilkokul ve altı, ortaokul ve lise eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($\chi^2 = 25.71$, $p < .001$, etki büyüklüğü $\epsilon^2 = .14$).

Yazma öncesi öz düzenleme alt ölçek puanlarında da benzer bir durum gözlenmiş olup lisans ve üstü eğitim düzeyindeki babaların çocukları diğer gruplara göre anlamlı biçimde

daha yüksek puanlar almıştır ($\chi^2 = 28.51$, $p < .001$, $\varepsilon^2 = .16$). Yazma sırası öz düzenleme alt ölçek puanları açısından da lisans ve üstü eğitilmiş babaların çocuklarının puanları, diğer eğitim düzeylerindeki babaların çocuklarından anlamlı şekilde yüksektir ($\chi^2 = 25.38$, $p < .001$, $\varepsilon^2 = .14$). Son olarak yazma sonrası öz düzenleme alt ölçek puanlarında da lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının puanları, diğer gruplara kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir ($\chi^2 = 26.61$, $p < .001$, $\varepsilon^2 = .15$). Bu sonuçlar, baba eğitim düzeyinin çocukların yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.4. Ebeveyn Birliktelik Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ebeveyn birliktelik durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.10 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ χ^2	p	Etki Büyüklüğü r/ε^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
Birlikte	136	80.56	1640.00	.765	-	-
Ayrı	25	83.40				
Tutum						
Birlikte	136	112.76	1623.50	.701	-	-
Ayrı	25	48.03				
Tam farkındalık						
Birlikte	136	80.67	1655.00	.822	-	-
Ayrı	25	82.80				
Toplam	161					

Tablo 4.10' a göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık toplam puanları ile tutum ve tam farkındalık alt ölçek puanları, ebeveynlerinin birlikte ya da ayrı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan analizlerde bilinçli

farkındalık toplam puanları ($U = 1640.00$, $p = .765$), tutum alt ölçek puanları ($U = 1623.50$, $p = .701$) ve tam farkındalık alt ölçek puanları ($U = 1655.00$, $p = .822$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuç, ebeveyn birliktelik durumunun öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Ebeveyn Birliktelik Durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği' nin alt faktörleri olan yazma öncesi, yazma sırası, yazma sonrası puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.11 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Ebeveyn Birliktelik Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
Birlikte	136	80.50	1631.00	.709	-	-
Ayrı	25	83.74				
Yazma Öncesi						
Birlikte	136	80.46	1626.50	.684	-	-
Ayrı	25	83.96				
Yazma Sırası						
Birlikte	136	80.25	1598.50	.574	-	-
Ayrı	25	85.06				
Yazma Sonrası						
Birlikte	136	80.55	1639.00	.739	-	-
Ayrı	25	83.44				
Toplam	161					

Tablo 4.11' e göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme toplam puanları ile yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası alt ölçek puanları, ebeveynlerinin birlikte ya da ayrı olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Analiz sonuçlarına göre yazmaya yönelik öz düzenleme genel puanları ($U = 1631.50$, $p = .709$), yazma öncesi ($U = 1626.00$, $p = .684$), yazma sırası ($U = 1598.50$, $p =$

.574) ve yazma sonrası ($U = 1639.00$, $p = .739$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, ebeveyn birliktelik durumunun öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.3.5 Kardeşin Var Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kardeşin var olma durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.12 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Kardeşin Var Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
Evet	135	82.14	1601.50	.452	-	-
Hayır	26	75.10				
Tutum						
Evet	135	81.82	1644.00	.583	-	-
Hayır	26	76.73				
Tam farkındalık						
Evet	135	82.23	1589.50	.416	-	-
Hayır	26	74.63				
Toplam	161					

Tablo 4.12 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık toplam, tutum ve tam farkındalık alt ölçek puanlarının kardeş sahibi olma durumuna göre anlamlı biçimde değişmediği görülmektedir ($U = 1601.50$, $p = .452$; $U = 1644.00$, $p = .583$; $U = 1589.50$, $p = .416$). Bu sonuç, kardeş varlığının bilinçli farkındalıkla ilişkili alt boyutlar üzerinde belirgin bir rol oynamadığını göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kardeşin var olma durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği' nin alt faktörleri olan yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ölçmek için ölçmek için yapılan testlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir

Tablo 4.13 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Kardeşin Var Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
Evet	135	80.95	1748.00	.970	-	-
Hayır	26	81.27				
Yazma Öncesi						
Evet	135	81.08	1744.50	.955	-	-
Hayır	26	80.60				
Yazma Sırası						
Evet	135	81.27	1719.00	.844	-	-
Hayır	26	79.62				
Yazma Sonrası						
Evet	135	81.01	1754.00	.996	-	-
Hayır	26	80.96				
Toplam	161					

Tablo 4.13 incelendiğinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme ölçek puanları ile yazma öncesi ve yazma sırası alt ölçek puanlarının, kardeşe sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($U = 1748.00$, $p = .970$; $U = 1744.50$, $p = .955$; $U = 1719.00$, $p = .844$; $U = 1754.00$, $p = .996$). Bu bulgular, kardeş varlığının yazma sürecine ilişkin öz düzenleme becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

4.3.6. Devam Edilen Bir Hobinin Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin devam edilen bir hobinin (sanat, spor vb.) olma durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.14 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Hobinin Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
Evet	122	83.08	2125.50	.286	-	-
Hayır	39	74.50				
Tutum						
Evet	122	83.15	2117.00	.266	-	-
Hayır	39	74.28				
Tam farkındalık						
Evet	122	83.05	2129.50	.292	-	-
Hayır	39	74.60				
Toplam	161					

Tablo 4.14 sonuçlarına göre devam edilen bir hobinin (sanat, spor vb.) olup olmaması, öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği toplam puanları, tutum alt ölçek puanları ve tam farkındalık alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır (sırasıyla $U = 2125.50$, $p = .286$; $U = 2117.00$, $p = .266$; $U = 2129.50$, $p = .292$). Bu bulgular, hobi sahibi olmanın bilinçli farkındalık ve onun alt boyutları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin devam edilen bir hobinin (sanat, spor vb.) olma durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği' nin toplam puanlarında ve yazma öncesi, yazma sırası, yazma sonrası alt faktör puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.15 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Hobinin Olma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
Evet	122	83.55	2067.50	.152	-	-
Hayır	39	73.01				
Yazma Öncesi						
Evet	122	83.57	2065.50	.145	-	-
Hayır	39	72.96				
Yazma Sırası						
Evet	122	83.66	2055.00	.129	-	-
Hayır	39	72.69				
Yazma Sonrası						
Evet	122	83.64	2057.00	.137	-	-
Hayır	39	72.76				
Toplam	161					

Tablo 4.15 incelendiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme ölçeği toplam puanları ile yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası alt ölçek puanları, hobi sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U = 2067.50$, $p = .152$; $U = 2065.50$, $p = .145$; $U = 2055.00$, $p = .129$; $U = 2057.00$, $p = .137$). Bu bulgular, hobisi olan ve olmayan öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri bakımından benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3.7. Ailenin En Büyük, Ortanca, En Küçük veya Tek Çocuğu Olma Durumu Olma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Ailenin en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuğu olma durumu değişkenine göre BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve alt ölçek toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.16 Katılımcıların Bilinçli Farkındalık ve Alt Boyut Puanlarının Ailedeki Çocuk Sırası Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ χ^2	p	Etki Büyüklüğü r/ϵ^2	Fark
Bilinçli Farkındalık						
En küçük	69	75.39	4.19	.242	-	-
Ortanca	29	88.50				
En büyük	39	89.73				
Tek çocuk	24	73.88				
Tutum						
		65.09	3.13	.372	-	-
En küçük	69	65.67				
Ortanca	29	77.00				
En büyük	39	91.41				
Tek çocuk	24					
Tam farkındalık						
					-	-
En küçük	69	75.51	4.30	.231		
Ortanca	29	88.50				
En büyük	39	89.85				
Tek çocuk	24	73.35				
Toplam	161					

Tablo 4.16 sonuçları ele alındığında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeği toplam puanları ile tutum ve tam farkındalık alt ölçek puanlarının, ailedeki çocuk sırasına (en küçük, ortanca, en büyük, tek çocuk) göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (sırasıyla $\chi^2 = 4.19$, $p = .242$; $\chi^2 = 3.13$, $p = .372$; $\chi^2 = 4.30$, $p = .231$). Bu bulgular, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, ailedeki doğum sıralarından bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ailenin en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuğu olma durumu değişkenine göre Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve yazma öncesi, yazma sırası, yazma sonrası alt faktör toplam puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.17 Katılımcıların Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği ve Alt Boyut Puanlarının Ailedeki Çocuk Sırası Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırma Sonuçları

Değişken	N	Sıra Ortalaması	U/ x^2	p	Etki Büyüklüğü r/ε ²	Fark
Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme						
En küçük	69	75.99	2.21	.531	-	-
Ortanca	29	87.29				
En büyük	39	85.06				
Tek çocuk	24	81.21				
Yazma Öncesi						
En küçük	69	75.31	2.79	.425	-	-
Ortanca	29	86.57				
En büyük	39	86.62				
Tek çocuk	24	81.50				
Yazma Sırası						
En küçük	69	75.47	2.84	.416	-	-
Ortanca	29	86.55				
En büyük	39	86.95				
Tek çocuk	24	80.52				
Yazma Sonrası						
En küçük	69	76.47	1.87	.601	-	-
Ortanca	29	86.90				
En büyük	39	84.69				
Tek çocuk	24	80.90				
Toplam	161					

Tablo 4.17 değerlendirildiğinde öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme ölçeği toplam puanları ile yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası alt ölçek puanlarının, ailedeki çocuk sırası değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($\chi^2 = 2.21$, $p = .531$; $\chi^2 = 2.79$, $p = .425$; $\chi^2 = 2.84$, $p = .416$; $\chi^2 = 1.87$, $p = .601$). Bu sonuçlar öğrencilerin yazma sürecine ilişkin öz düzenleme becerilerinin, ailedeki doğum sıralarından bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri bilinçli farkındalık düzeyleri kişisel değişkenlere göre incelenmiştir. Antalya ilinde dört devlet ilkokulunda öğrenim gören 161 ilkokul dördüncü sınıf öğrencinin katıldığı araştırmada Bu araştırma kapsamında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri incelenmiş ve bu değişkenlerin cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve çeşitli demografik özellikler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin hem bilinçli farkındalık düzeylerinin hem de yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bilinçli farkındalık düzeyinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin farkındalık düzeylerinin artmasının yazma sürecindeki öz düzenleme becerilerini de olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Demografik değişkenler açısından yapılan analizlerde ise cinsiyet ve ebeveynlerin eğitim durumu açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kız öğrenciler, bilinçli farkındalık düzeyinde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek puan almış; anne ve baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrenciler ise hem bilinçli farkındalık hem de yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinde daha yüksek ortalamalar elde etmiştir. Kardeş sayısı, hobilerinin olup olmaması, öğrencinin ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu gibi diğer değişkenler açısından bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) ve Öz Düzenlemeli Yazma Beceri Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgulara göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık (mindfulness) ve öz düzenlemeli yazma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) ve “Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme

Ölçeği” puan ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ve bilinçli farkındalık düzeylerine ait ortalamaların orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Yazma becerisi sadece ortaya çıkan metinden alacağımız bilgileri değil çeşitli öz düzenleme yöntemlerini içine alan bir eylemdir. Bu süreçte kişinin kendi yöntemlerini doğru şekilde kullanarak yazma sürecini planlaması, başlatması ve ilerletmesi gerekmektedir (Graham ve Harris, 1997). Bilinçli farkındalık, öğrencilere hem anlık öğrenme süreçlerinde hem de geleceğe yönelik becerilerde fayda sağlamaktadır. Özellikle odaklanma, Bilinçli farkındalık' ın temelinde yer alır ve akademik başarı için kritik öneme sahiptir. Bilinçli farkındalık eğitimi alan öğrenciler daha iyi odaklanma sağlayabilir ve çalışma düzenlerini geliştirebilirler (Broderick ve Jennings, 2012).

Birçek Gül’ ün araştırmasına göre beş hafta boyunca sanal gerçeklik destekli bilinçli farkındalık uygulamasının ardından katılımcıların kaygı durumlarında başlangıç seviyesine göre anlamlı bir azalma gözlemlenmiştir (Birçek Gül, 2024).

5.1.2. Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenlemeli Yazma Becerilerini Yordayıcılığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak bilinçli farkındalık düzeylerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik analizleri oldukça yüksek tutarlılık göstermiştir. Bu durum, hem bilinçli farkındalık hem de yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin geçerli ve güvenilir şekilde ölçüldüğünü desteklemektedir.

Ölçekler arasındaki korelasyon analizleri ise değişkenler arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Yazma sürecine ilişkin öz düzenleme alt boyutları da birbirleriyle ve toplam puanlarla tutarlı biçimde ilişkili bulunmuştur. Bu durum yazma sürecindeki öz düzenleme becerilerinin yapısal olarak birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada bilinçli farkındalık ile yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri arasında beklenenden daha yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Literatürde genellikle orta düzeyde raporlanan bu ilişkinin çalışmamızda yüksek düzeyde çıkmasının birkaç olası nedeni bulunmaktadır.

İlk olarak, çalışmada kullanılan ölçeklerin her ikisi de öz-bildirim (self-report) niteliğinde olup benzer üstbilişsel ve duyuşsal yapıların ölçümüne odaklanmaktadır. Her iki değişken de bireylerin içsel farkındalıkları, dikkat yönetimi, duygu düzenleme ve amaçlı

davranışları üzerine odaklandığı için, ölçülen yapıların örtüşme düzeyi yüksek olabilir. Bu durum kavramsal yakınlıktan kaynaklanan korelasyon katsayısını artırmış olabilir.

İkinci olarak araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcı grubunun belirli bir yaş düzeyi, akademik başarı seviyesi ya da okul türü gibi bilinçli farkındalık ve öz düzenleme becerileri bakımından homojen özellikler göstermesi bu iki değişkenin birlikte artıp azaldığı bir yapı oluşturmuş olabilir.

Bu temel bulgular doğrultusunda yapılan regresyon analizleri bilinçli farkındalık düzeyinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerini anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerindeki artışın, yazma sürecinde stratejik becerileri olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Üçüncü olarak veri toplama sürecinde kullanılan ortamın ve katılımcıların anlık ruh hâlinin de öz bildirim ölçeklerine yansımaları mümkündür. Bilinçli farkındalık gibi bireyin o anki dikkat ve duygu durumunu değerlendiren ölçümlerde çevresel faktörler kısa vadeli sonuçlara etki edebilir.

5.1.3. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Düzeyleri ve Öz Düzenlemeli Yazma Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada cinsiyet değişkeninin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme gibi çeşitli akademik beceriler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla bilinçli farkındalık, yazmaya yönelik öz düzenleme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin bu faktörler üzerindeki etkisi büyük ölçüde belirleyici olduğu saptanmıştır. Topal, Yılmaz, Dal ve Alıncak (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, bilinçli farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca aynı araştırmada, spor yapma durumu (hobi) değişkeninin bilinçli farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, mevcut çalışmada elde edilen kız öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve hobi durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmaması sonucuyla çelişmektedir. Diğer taraftan her iki çalışmada da anne ve baba eğitim düzeyinin bilinçli farkındalık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Anne eğitim durumunun, öğrencilerin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn birliktelik durumu, kardeşin var olma durumu, devam edilen bir hobinin olma durumu ve ailenin en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuk olma durumu gibi değişkenlerin, öğrencilerin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir fark

yaratmadığını göstermektedir. Bu değişkenlerin etkisi düşük seviyededir ve araştırmada incelenen diğer değişkenlerle karşılaştırıldığında bu faktörlerin öğrencilerin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı sonucuna varılmaktadır. Alan yazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer olarak Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann ve Zumbo (2014) tarafından yapılan bir çalışmada çocuklara ön test ve son test uygulanmış, karşılaştırma grubundaki çocukların iyimserlik, benlik kavramı, öz değerlendirme ve bilinçli farkındalık düzeylerinde artış görülmüştür. Cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve programın etkilerinden daha fazla fayda sağladıkları görülmüştür.

Bağçeci, Döş ve Sarıca'nın (2011) araştırmasına göre, öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yıl sonu başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmaya benzer olarak cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir

5.2. Öneriler

1. Cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, ebeveyn birliktelik durumu gibi demografik değişkenler ile öğrencilerin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar daha geniş örneklemelerle yapılabilir. Özellikle, cinsiyetin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri gibi faktörler üzerindeki etkisi bireysel değişkenlerle (örn. akademik öz yeterlik, yazma kaygısı) birlikte ele alınabilir.
2. Anne ve baba eğitim durumu gibi ailevi faktörlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini inceleyen çalışmalar genişletilebilir. Farklı eğitim seviyelerine sahip ebeveynlerin çocuklarının bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme üzerindeki etkileri daha kapsamlı araştırılabilir. Ebeveynlerin mesleki özellikleri, evde çocuklarına sağladıkları akademik destek türleri gibi daha özgül ailevi değişkenler de modele dâhil edilerek araştırmalar derinleştirilebilir.
3. Ebeveyn birliktelik durumu ve kardeşin var olma durumu gibi aile yapısına dair diğer faktörlerin (tek ebeveynli ailede büyüme, aile içi iletişim kalitesi, öğrencilerin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme gelişimindeki rolü üzerine daha fazla araştırma yapılabilir.

4. Öğrencilerin devam ettikleri hobilerin (sanat, spor vb.) akademik başarılarına etkisi daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Spesifik olarak dikkat ve disiplin gerektiren bireysel hobilerle (enstrüman çalmak, resim yapmak) sosyal etkileşim odaklı hobilerin (takım sporları, drama) etkileri ayrı ayrı değerlendirilebilir.
5. Ailenin en büyük, ortanca, en küçük veya tek çocuk olma durumu gibi aile içi sıralamanın kardeş sayısı, yaş farkı ve evdeki bakım sorumluluğu gibi faktörlerle birlikte değerlendirilmesi daha açıklayıcı sonuçlar sağlayabilir.
6. Gelecek araştırmalarda, yukarıda belirtilen demografik değişkenlerin birlikte ele alındığı, bu faktörlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin bilinçli farkındalık ve yazmaya yönelik öz düzenleme üzerindeki etkisi incelenebilir. Bu tür bir araştırma öğrencilerin gelişimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza olanak tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*.
- Akarsu, F. (1984). *Piaget'ye göre çocukta mekân kavramının gelişimi*. *Mimarlık*, 9, 31-33.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2015). Yazma Becerisi ve Öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 51-67.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-101.
- Anderson, J. R. (2002). *Cognitive psychology and its implications*. Worth Publishers.
- Arslan, E. (2008). Rikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe' ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 53-60.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125.
- Bandura, A. (1991, January). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In Perspectives on motivation: *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38, No. 1, pp. 69-164).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Bağçeci, B., Döş, B., & Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 64-82.

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self- Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and personality psychology compass*, 1(1), 115-128.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57–81.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., ... & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of educational psychology*, 94(2), 291.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2002). Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows: A guide for social scientists. London: Routledge.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In *Handbook of self-regulation* (pp. 417-450). Academic Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Self-Regulation: Theory, Research, and Applications*.

- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading?. *Learning and individual differences*, 8(4), 391-402.
- Borkowski, J.G., Chan, L.K.S., & Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. İçinde, G. Schraw, & J. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln, NE: Burows Institute of Mental Measurements, University of Nebraska.
- Borkowski, J., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching.
- Bishop, S. R., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Butler, D. L., Elashuk, C. L., & Poole, S. (2000). Promoting strategic writing by postsecondary students with learning disabilities: A report of three case studies. *Learning Disability Quarterly*, 23(3), 196-213.
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 133–144.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Cambaz, E.S. (2023). *The effects of mindfulness exercises on foreign language writing anxiety and writing skills among young learners* (Master's thesis). Bahçeşehir University,

Graduate School of Education, English Language Education Head of the Department,
İstanbul.

- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The journal of alternative and complementary medicine*, 15(5), 593-600.
- Claessens, B. J., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self- regulation empowerment program: A school- based program to enhance self- regulated and self- motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68(2017), 491-516.
- Çal & Erdoğan, E. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi, Dil pasaportu, Dil biyografisi, Dil dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinç, A. & Ünal, T. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, (33), 373-389.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Dyan, V. L. (2010). Improving writing skill through guided writing. A Classroom Action Research At The Third Year Students Of SMU Negeri I Karanganyar In The Academic Year Of 2009.

- Elshirbini Abd-ElFatah Elashri, I. I. (2013). The Effect of the Genre-Based Approach to Teaching Writing on the EFL Al-Azhr Secondary Students' Writing Skills and Their Attitudes towards Writing. Online Submission.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4).
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (Vol. 2, p. 1964). New York: Norton.
- Esenyel, M. Z. (2012). İnsanın, insan olmak bakımından işlevi nedir?: Aristotelesçi bir bakış. *Kaygı. Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (18), 209-220.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Prentice-Hall.
- Flower, L. (1981). A cognitive process theory of writing. *Composition and communication*.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (2016). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. *In Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Routledge.
- Gautam, P. (2019). Writing skill: An instructional overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74-90.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Germer, C. K. (2004). What is mindfulness?. *Mindfulness and Psychotherapy*, 3-27.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 12, s. 178-195.

- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Self-regulated strategy development: Programmatic research in writing. In *Contemporary intervention research in learning disabilities: An international perspective* (pp. 47-64). New York, NY: Springer New York.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- 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.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. *Handbook of writing research*, 5(2), 187-207.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Alliance for Excellent Education.
- Grecucci, A., Pappaiani, E., Thayer, J. F., & Lane, R. D. (2015). Mindful emotion regulation: Exploring the neurocognitive mechanisms behind mindfulness. *BioMed Research International*, 2015.
- Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child development perspectives*, 6(2), 161-166.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). *Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments*. In *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 83-106). Routledge.
- Hameau, M. A. (1988). Söz dağarcığı öğretimi.

- Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2008). Metacognition and children's writing. *Metacognition in Literacy Learning*, 131-153.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.
- Hilton, C., & Hyder, M. (1992). Getting to grips with writing. BPP (*Letts Educational*).
- Howitt D., Cramer D. (1997). An Introduction to Statistics in Psychology. London: Prentice Hall.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on psychological science*, 6(6), 537-559.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Birçek Gül, N. I. (2024). *Sanal gerçeklik aracılığıyla uygulanan bilinçli farkındalık müdahale programının anksiyete ve sosyal kaygı düzeyleri ve bilinçli farkındalık becerileri üzerine etkisi* [Doktora tezi. Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction. *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73.

- Karatay, H. (2011). 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 6(3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2).
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041-1056.
- Khatri, D. K. (2014). Effectiveness of guided writing in teaching composition. *Journal of NELTA Surkhet*, 4, 18-25.
- Kıncal, R., Şahin, Ç., Köse, E., Yeşil, R., Genç, S. Z., Özerbaş, A., ... & Özbek, R. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Nobel Akademik Yayıncılık*.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5, 730-741.
- Lee, N. K. (2013). The genre-based writing instruction in EFL. *어학연구*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2017). Self-regulation. *Handbook of life course health development*, 275-298.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the development of children's writing. In C. MacArthur & S. J. Graham (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: The Guilford Press.

- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- 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, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Müldür, M., & Yalçın, A. (2019). Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *Ilkogretim Online*, 18(4).
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 21(1), 99-125.
- Nation, I. S. (2008). Teaching ESL/EFL reading and writing. Routledge.
- Newman, R. S. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: The role of adaptive help seeking. *Theory into practice*, 41(2), 132-138.
- Nunan, D. (1991). Language teaching methodology. A textbook for teachers.
- Özbay, M. (2007). Türkçe özel öğretim yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (56), 1441-1458.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1, s. 545-573.
- Özkara, Y. (2018). *Analitik Yazma*. İksad Publishing House.

- Öztürk, E. (2018). *Yaratıcı Yazı Yazmanın Öğretimi*. Hayati Akyol ve Mustafa Yıldız (Ed.), Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde (ss.216-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self- efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Peeverly, S. T. (2006). The importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 197-216.
- Pilancı, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 49-61.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational psychology review, 16(4), 385-407.
- Poon, A. Y. (2005). Action Research: A Study on Using an Integrative-narrative Method to Teach L2 Writing in a Hong Kong Primary School. In *Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education* (pp. 305-322). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Pressley, M. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, s. 363-384.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge.
- Puustinen, M., & Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian journal of educational research*, 45(3), 269-286.

- Putri, E. F., Kurniawati, T., & Darajat, A. (2021). A systematic review of free writing to teaching writing. *Journal of English Language Teaching and Education (JELTE)*, 2(1).
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016 (ISBN-0-19-434131-3, \$5.95)..
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*, 3(5), 619-700.
- Sadiku, L. M. (2015). The importance of four skills reading, speaking, writing, listening in a lesson hour. *European Journal of Language and Literature*, 1(1), 29-31.
- 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.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. Academic Press.
- Schunk, D. H. (2013). Social cognitive theory and self-regulated learning. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 119-144). Routledge.
- Schunk, D. H., & Greene, J.A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*, 34, 50.

- 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.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2023). Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications. Taylor & Francis.
- Snel, E. (2016). *Mindfulness for Children*. Shambhala Publications.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Shatz M. (1978). On the Development of Communicative Understandings: An Early Strategy for Interpreting and Responding to Messages. *Cognitive Psychology* 10, 271-301.
- Siegel, D. J. (2007). The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being (Norton series on interpersonal neurobiology). WW Norton & Company.
- Şahin, H. K. (2021) *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin duyuşsal ve fiziksel özellikleri ile yazmada kullandıkları bilişsel süreçlerin yazma hızı ve yazma kalitesi ile ilişkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tadlock, J. (2016). *The influence of writing achievement goals and writing self-regulation on college students' writing grades*. [Doktora Tezi].
- Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q., ... & Posner, M. I. (2007). Short-term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 104(43), 17152-17156.

- Taşkın, S. Z. (2018). *Assessing mindfulness in school-aged children: Development and validation of BAU Mindfulness Scale for Children (BAU-MS)* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(4), 615.
- Topal, A., Yılmaz, M., Dal, M., & Alıncak, F. (2021). Lise düzeyindeki öğrencilerin farklı değişkenler açısından bilinçli farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 4(2), 165-175.
- Torrance, M., Van Waes, L., & Galbraith, D. (Eds.). (2007). *Writing and Cognition* (Vol. 20). Brill.
- Türkent, E. (2023). Bilinçli farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine etkisi [Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uygun, M. (2012). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B., & Dedeoğlu, H. (2014). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine Ve Tutuma Etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 28(1), 131-156.
- Ülper, H. (2008). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.

- Vanderburg, R. (2005). *Working memory contributions to analytical and creative writing samples in high school students* (UMI Number: 3179407). University Of California Riverside, California.
- Yaz, E. (2015). Yazma becerisinin gereksinim haline dönüşmesini sağlayan etkenler ve bu gereksinimin Türk Edebiyatından örneklerle değerlendirilmesi [Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL quarterly*, 16(2), 195-209.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and cognition*, 19(2), 597-605.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child development perspectives*, 6(2), 154-160.
- Zelzele, E. B. (2022). *Öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modeliyle verilen eğitimin öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine yazma motivasyonu, kaygısı ve tutukluğuna etkisi* [Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *Handbook of Self-Regulation*, 13-39.

- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In *Handbook of motivation at school* (pp. 261-278). Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary educational psychology*, 22(1), 73-101.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *Handbook of Academic Learning: Construction of Knowledge*, 105-125.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. *Berlin Heidelberg New York: Springer*
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2013). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. *Routledge*.
- Wendimu, S. G. (2024). Teacher-student collaboration in guided writing instruction. *SAGE Open*.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
- Whorf, B. L. (2012). Language, thought, and reality: *Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT press.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 397.

- Winne, P. H. (2013). Self-regulated learning viewed from models of information processing. *Self-regulated learning and academic achievement*, 145-178.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 531-566). Academic Press.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational psychologist*, 38(4), 189-205.

EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler, bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerinin bilinçli farkındalık (mindfulness) düzeyleri ve kişisel değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda Kişisel Bilgi Formu, BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ), Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği yer almaktadır. Söz konusu ifadeler katılıp katılmama durumunuza göre size uygun kutucuğun altına (X) işareti koyunuz. Sorulara vermiş olduğunuz yanıtlar size not vermek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu nedenle aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyarak sizin için en uygun olan cevabı işaretleyiniz. Başarılar dilerim.

Ecem COŞAN

Akdeniz Üniversitesi

Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

Annenizin eğitim durumu nedir?

- ☐ Okuma/ Yazma bilmiyor
- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Diğer

Babanızın eğitim durumu nedir?

- ☐ Okuma/ Yazma bilmiyor
- ☐ İlkokul
- ☐ Ortaokul
- ☐ Lise
- ☐ Üniversite
- ☐ Diğer

Anne babanızın birliktelik durumu nedir?

- ☐ Birlikte
- ☐ Ayrı

Kardeşiniz var mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Devam edilen bir hobiniz (sanat, spor vb.) var mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?

- ☐ En küçük
- ☐ Ortanca
- ☐ En büyük
- ☐ Tek çocuğum

EK-2. BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ)

		Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1.	Yaptığım işe dikkatimi vermek benim için kolaydır.			
2.	Duygularımı oldukları gibi kabul ederim.			
3.	Yiyeceklerin koku ve tatlarını fark ederim.			
4.	Güneşin yüzümde bıraktığı sıcaklık hissini fark ederim.			
5.	Bir resimdeki detayları (renkleri, şekilleri, ışık ve gölge oyunları gibi) fark ederim.			
6.	Uzunca bir süre tek bir şeye dikkatimi verebilirim.			
7.	Rüzgarın saçlarımda bıraktığı hissi fark ederim.			
8.	Doğadaki detayları (renkleri, şekilleri, farklı dokuları, ışıқта ve gölgede kalan noktaları) fark ederim.			
9.	Düşüncelerimi oldukları gibi kabul ederim.			
10.	O an hissettiklerimi detaylıca ifade edebilirim.			
11.	Sahip olduklarım (ailem, oyuncaklarım gibi) beni mutlu eder.			
12.	İçimden herkesin mutlu olmasını dilerim.			
13.	Sevdiklerim için içimden iyi düşünceler geçiririm.			
14.	Üzgün olan arkadaşım ile yakından ilgilenirim.			
15.	Başkaları hata yaptığında onları affederim.			
16.	Yardıma ihtiyaç duyan birine karşılık beklemeden yardım ederim.			

EK-3 Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1- Yazımda başarılı olduysam, bir sonraki yazma çalışmada daha istekli olurum.			
2- Yazımı bitirdikten sonra sınıfta arkadaşlarımla birbirimizin yazılarını değerlendirmek hoşuma gider.			
3- Yazarken, planlama, yazmaya başlama, yazımı gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını takip ederek yazarım.			
4- Yazmaya başlamadan önce sırayla hangi yolları izleyeceğimi belirlerim.			
5- Yazımı bitirdikten sonra hatalarımı görmek için yazdıklarımı gözden geçiririm.			
6- Yazarken zorlandığımda pes ederim.			
7- Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili bildiklerimi belirler, eksik olduğum noktaları da tamamlamaya çalışırım.			
8- Yazarken arada bir durup yazdıklarımı gözden geçiririm.			
9- Yazımı önceki yazılarımla karşılaştırarak ne kadar ilerleme kaydettiğimi görmeye çalışırım.			
10- Yazmaya başlamadan önce bir yazma planı hazırlarım.			
11- Yazmaya başlamadan önce yazacağım metnin türünü (Hikâye, mektup, dilekçe vb.) belirlerim.			
12- Yazmaya başlamadan önce iyi bir yazı yazacağım konusunda kendime güvenirim.			
13- Yazmaya başlamadan önce bilgi edinmek amacıyla konumla ilgili araştırma yaparım			
14- Yazımı bitirdikten sonra yazdıklarımı kontrol etmek için gerektiği kadar zaman ayırırım.			
15- Yazımı bitirdikten sonra yazma amacımı göz önünde bulundurarak yazımı değerlendiririm.			
16- Yazma çalışmada düşük not aldığımda bir sonraki yazma çalışmamı daha dikkatli planlarım.			
17- Yazarken yazma amacıma uygun yazıp yazmadığımı sürekli kontrol ederim.			
18- Yazarken önceden belirlediğim düşünceleri yazıya kolaylıkla geçiririm.			
19- Yazmaya başlamadan önce bu yazıyı yazma amacımın ne olduğunu (Bir olayı anlatmak, bir konuyu açıklamak, bir konu hakkındaki düşüncelerimi ya da duygularımı anlatmak, ikna etmek, bir isteğimi anlatmak vb.) düşünürüm.			

EK- 4. Ölçek Kullanım İzni

BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) Ölçek İzni

Ecem Coşan
Ölçek izni
Kime:

Envetsel gün 05 8:41

Merhaba, ben Ecem Coşan. Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi tezi yüksek lisans programında öğrenciyim. Danışmanım Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca Canbulat. Belirlediğim Yüksek Lisans araştıma konum için geliştirmiş olduğunuz "BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği" ni izninizle kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

Sibel Zeynep Taşkın
Ynt: Ölçek izni
Kime: Ecem Coşan

Envetsel gün 05 11:21

Merhaba

Uygundur basanlar dilerim

Gönderen: Ecem Coşan
Gönderildi: 6 Şubat 2024 Salı 05:41
Kime: Sibel Zeynep Taşkın
Konu: Ölçek İzni

[Ecem Coşan adı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)

Sibel Zeynep Taşkın
Müdür Yardımcısı
Sancaktepe Kampüsü

Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği Ölçek İzni

Ecem Coşan
Ölçek izni
Kime:

2 Haziran 2023 00 7:48

Merhaba hocam. İsmim Ecem Coşan. Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Dr. Ayşe Nur Kutluca Canbulat. Hazırlamış olduğunuz "Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği"ni izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum. Teşekkür ederim.

mehmet uygun
Ynt: Ölçek izni
Kime: Ecem Coşan

2 Haziran 2023 00 8:10

Merhabalar. Kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

2 Haz 2023 Cum 07:48 tarihinde Ecem Coşan şunu yazdı:

EK-5. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2024-904131



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 26.04.2024
TOPLANTI SAYISI : 08
KARAR SAYISI : 212

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT**'ın danışmanlığını, **Ecem COŞAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"İlkokul Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerilerinin Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) Düzeyleri ve Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Ecem COŞAN

Doğum Yeri ve Tarihi:

Öğrenim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim

Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar:

Çalıştığı Kurum:

İletişim

E- posta Adresi:

Tarih: 2025

İNTİHAL RAPORU

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMAYA YÖNELİK ÖZ
DÜZENLEME BECERİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK
(MİNDFULNESS) DÜZEYLERİ VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 11	% 8	% 9	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
3	openaccess.amasya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	adudspace.adu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
5	Karaman, Zeynep. "Normal Gelişim Gösteren Çocuğu Olan Ebeveynler İle Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Algıladıkları eş Desteğı ve Evlilik Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi", Dokuz Eylul Üniversitesi (Turkey), 2024 Yayın	<% 1
6	Çimen, Emel. "İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değışkenler Açısından İncelenmesi", Hitit University (Turkey) Yayın	<% 1
7	dspace.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	johschool.com İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ecem COŞAN