



**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİNİ
KULLANMA EĞİLİMİ İLE YAZMA KAYGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

BURCU ACAR

**TÜRKÇE EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

ANTALYA, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA EĞİLİMİ İLE
YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burcu ACAR

Danışman: Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK

Antalya, 2025

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Burcu ACAR'ın bu çalışması 11.07.2025 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi

Üye: Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi

Üye (Danışman): Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi İle Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

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

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans tezim olarak sunduğum “Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi İle Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı 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.

Burcu ACAR

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının ortaya çıkmasında akademik, duygusal ve manevi katkılarıyla yanımda olan tüm kıymetli insanlara en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yolculuğumun ilk adımlarında beni yüreklendiren, bilgi ve duruşuyla düşünsel derinliğimi şekillendiren değerli hocam Dr. Hıfzı TOZ'u rahmetle ve şükranla anarak başlamak istiyorum. Ders döneminde ve tez sürecimin başlarında, bana verdiği yönlendirmelerle, bilgeliğiyle ve hayatıma kattığı değerle her zaman kalbimde yaşayacaktır.

Bu sürecin devamında danışmanlık görevini kabul eden ve desteğini bir an olsun eksik etmeyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK'e özel bir teşekkür borçluyum. Akademik donanımı, yol göstericiliği ve profesyonel yaklaşımıyla tezimin sağlıklı ilerlemesini mümkün kılmış; kaygılı anlarımda sabırla, anlayışla ve yapıcı tutumlarıyla bana güven aşılamıştır. Bu süreci onun rehberliğinde tamamlamış olmaktan büyük onur ve mutluluk duyuyorum.

Tez savunması jüri üyeliği davetimi kabul ederek bilgi ve değerlendirmeleriyle katkı sağlayan Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ ve Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ'ye saygılarımı sunarım.

Veri toplama sürecinde katkı sağlayan Elmalı Akçay Ortaokulu ve Elmalı Ali Mumcu Ortaokulu yönetici, öğretmen ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, bana güvenen ve desteğini hiç esirgemeyen sevgili babam Bahattin AKASLAN, kardeşim Burak AKASLAN ve tüm akrabalarıma; bu yolculukta hatırasıyla bana yön veren, kalbimde daima yaşayan annem Sevinç AKASLAN'a minnetle teşekkür ederim.

Hayat arkadaşım, desteğim, her koşulda yanımda olan eşim Bekir'e; sevgileriyle varlığıma anlam katan çocuklarım Mustafa Arda ve Gökçen'e sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte yoğun çalışma dönemlerimde fedakârca torunlarıyla ilgilenecek yükümü hafifleten sevgili kayınvalidem Sebahat ACAR'a ve kayınpederim Şükrü ACAR'a da gönülden teşekkür ederim. Bu emek, bu anlayış ve bu destek asla unutulmayacak.

Ayrıca bu süreci daha anlamlı ve dayanılır kılan; bilgi paylaşımlarını, moral desteğini ve dostluklarını esirgemeyen değerli öğretmen arkadaşlarım Nurettin ÇALIŞKAN ve Fulin KOTANAK'a gönülden teşekkür ederim.

ÖZET

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA EĞİLİMİ İLE YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Acar, Burcu

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK

Temmuz 2025, 103 sayfa.

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma nicel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmış ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarında öğrenim gören 437 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ve yazma kaygısı düzeylerini belirlemeye yönelik iki ölçek kullanılmıştır. Veri toplama sonucunda elde edilen veriler, normallik testi yapıldıktan sonra bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyine bağlı farklılıklar göstermiştir. Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimlerine yönelik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri kız öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınıf değişkeni dikkate alınarak yapılan analiz sonucunda ise 5. sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek strateji kullanma eğilimine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, 6., 7. ve 8. sınıflar arasındaki karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Sınıflar arasında yazma kaygısı bağlamında belirgin bir farklılaşma eğilimi gözlenmekle birlikte bu farklılaşmanın çoklu karşılaştırmalarda istatistiksel anlamlı olmadığı görülmüştür. Yapılan ilişkisel tarama sonucunda öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ile yazma kaygısı arasında negatif, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, üstbilişsel stratejileri daha yoğun kullanan öğrencilerin yazma sürecine ilişkin daha düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Dil Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Yazma Becerisi, Üstbilişsel Strateji Kullanımı, Yazma Kaygısı.*



ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TENDENCY TO USE METACOGNITIVE WRITING STRATEGIES AND WRITING ANXIETY

Acar, Burcu

Master Thesis, Department of Turkish and Social Studies Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bilal ŞİMŞEK

July 2025, 103 pages

The primary aim of this study is to reveal the relationship between middle school students' tendencies to use metacognitive writing strategies and their levels of writing anxiety. The research was designed in accordance with the quantitative research method and conducted using a relational survey model. The study group consisted of 437 middle school students studying at public schools affiliated with the Antalya Provincial Directorate of National Education during the 2024-2025 academic year. Two scales were used as data collection tools to determine students' tendencies to use metacognitive writing strategies and their levels of writing anxiety. The data obtained from the data collection process were analyzed using independent samples t-test, ANOVA, and Pearson correlation analyses after conducting a normality test.

The analysis results revealed differences based on gender and grade level. According to the analysis based on the gender variable, a statistically significant difference was found between the groups, indicating that female students had a higher tendency to use metacognitive writing strategies compared to male students. Moreover, male students exhibited significantly higher levels of writing anxiety than female students. In terms of grade level, the analysis showed that 5th-grade students had a significantly higher tendency to use metacognitive strategies compared to 6th, 7th, and 8th-grade students. However, no statistically significant differences were observed among the 6th, 7th, and 8th grades. Although there was a trend toward differentiation in writing anxiety across grade levels, this differentiation was not statistically significant in multiple comparisons.

As a result of the relational survey, a negative, moderate, and significant correlation was found between students' tendency to use metacognitive writing strategies and their writing anxiety. This suggests that students who use metacognitive strategies more frequently experience lower levels of anxiety during the writing process.

Keywords: *Language Education, Turkish Language Education, Writing Skill, Use of Metacognitive Strategies, Writing Anxiety.*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	8
2.1.1. Tanımı ve Kapsamı	8
2.1.2. Dil Öğretimi.....	9
2.1.2.1. Ana Dili Öğretimi.....	11
2.2. Temel Dil Becerileri.....	13
2.2.1. Yazma Becerisi	15
2.2.2. Yazma Yaklaşımları	17
2.2.2.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımları.....	19
2.2.2.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımları.....	20
2.3. Üstbilis	23
2.3.1. Tanımı ve Kapsamı	23
2.3.2. Üstbilis ve Bilis Arasındaki Temel Farklar.....	24

2.3.3.	Üstbilişin Bileşenleri	27
2.3.3.1.	Üstbilişsel Bilgi	29
2.3.3.2.	Üstbilişsel Kontrol.....	33
2.3.4.	Üstbiliş Modelleri.....	36
2.3.4.1.	Flavell'in Üstbiliş Modeli	36
2.3.4.2.	Brown'un Üstbiliş Modeli.....	37
2.3.4.3.	Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli.....	38
2.3.4.4.	Nelson ve Narens'in Üstbiliş Modeli	39
2.3.5.	Üstbiliş ve Yazma	40
2.3.6.	Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Üstbilişsel Yazma	43
2.4.	Kaygı.....	44
2.4.1.	Tanımı	44
2.4.2.	Yazma Kaygısı.....	46
2.4.2.1.	Yazma Kaygısının Nedenleri.....	47
2.4.2.2.	Yazma Kaygısının Sonuçları	49
2.5.	İlgili Araştırmalar.....	51
2.5.1.	Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	51
2.5.2.	Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	54

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli	57
3.2.	Araştırmanın Çalışma Grubu	57
3.3.	Veri Toplama Aracı	58
3.3.1.	Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği	58
3.3.2.	Yazma Kaygısı Ölçeği	58
3.4.	Veri Toplama Süreci.....	59
3.5.	Veri Analizi	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	73
5.2. Öneriler	78

KAYNAKÇA	80
-----------------------	-----------

EKLER	97
--------------------	-----------

EK 1. Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu Onayı	97
--	----

EK 2. Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği	98
--	----

EK 3. Yazma Kaygısı Ölçeği	100
----------------------------------	-----

ÖZGEÇMİŞ	101
-----------------------	------------

İNTİHAL RAPORU	102
-----------------------------	------------

BİLDİRİM	103
-----------------------	------------

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Temel Farklılıkların Kuramsal Açıdan Karşılaştırılması.....	26
Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler	57
Tablo 3.2. Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğine İlişkin Çarpıklık Basıklık Katsayıları	60
Tablo 3.3. Yazma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Çarpıklık Basıklık Katsayıları	60
Tablo 4.1. Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi ve Yazma Kaygısı Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar, Standart Sapmalar, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	61
Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	61
Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	62
Tablo 4.4. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.5. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Üstbilişsel Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve ANOVA Sonuçları	64
Tablo 4.6. Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 4.7. Öğrencilerin Planlama Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 4.8. Öğrencilerin Kendini İzleme Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 4.9. Öğrencilerin Özdeğerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 4.10. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	69
Tablo 4.11. Öğrencilerin Yazma Süreci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70

Tablo 4.12. Öğrencilerin Kaçınma Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf	
Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
Tablo 4.13. Öğrencilerin Yazma Hızı Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf	
Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	71
Tablo 4.14. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Testi Sonuçları	72



KISALTMALAR LİSTESİ

- akt. : Aktaran
EBA : Eğitim Bilişim Ağı
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
s. : Sayfa
TDK :Türk Dil Kurumu
vb. :Ve benzeri
vd. :Ve diğerleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, insanlık tarihinin bilinmeyen dönemlerinden bu yana var olan, sürekli gelişen ve canlılığını sürdüren bir iletişim aracıdır. Bireylerin evrendeki varlıklarını sürdürebilmeleri, duygu, düşünce ve isteklerini paylaşabilmeleri dil sayesinde mümkün olmaktadır (Aksan, 2007). Dili, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan, kendine özgü kuralları bulunan ve bu kurallar çerçevesinde gelişip değişebilen bir sistem olarak tanımlamak mümkündür (Ergin, 1998). Bu yönüyle dil, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal gelişiminde merkezi bir rol oynar.

Türkçe dersi bireylerin dili doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazanmalarını hedefleyen bir beceri dersidir. Türkçe öğretiminin temel amacı, öğrencilerin iletişim kurma, düşünce üretme ve kendilerini yazılı ya da sözlü biçimde ifade etme yeterliklerini geliştirmektir. Bu doğrultuda Türkçe dersi, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı bütüncül bir yaklaşımla ele alır (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Söz konusu beceriler, bireyin sadece dil kullanımında değil, aynı zamanda akademik, sosyal ve bilişsel gelişiminde de belirleyici rol oynamaktadır. Dinleme ve okuma, alıcı; konuşma ve yazma ise ifade edici beceriler olarak sınıflandırılır. Bu beceriler arasında yer alan yazma hem bilişsel hem de duyuşsal süreçlerin etkin bir şekilde yürütülmesini gerektirir (Mert, 2014).

Yazma, bireyin duygu, düşünce, bilgi ve gözlemlerini belli bir hedef doğrultusunda düzenleyerek yazıya aktardığı çok aşamalı bir bilişsel etkinliktir. Bu etkinlik, plan yapma, metni oluşturma, gözden geçirme ve yeniden düzenleme gibi bilişsel işlemleri kapsamaktadır (Flower ve Hayes, 1981). Yazma yalnızca bir ürün ortaya koymak değil; aynı zamanda düşünsel faaliyetlerin yapılandırılmasıdır. Bu süreçte, öğrencinin düşünme becerileri kadar duygusal tutumları da etkili rol oynar. Bu noktada devreye giren üstbilişsel farkındalık, yazılı anlatım sürecinde bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olmasını ve bu süreçleri yönetmesini sağlar.

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini tanıması, izlemesi ve düzenlemesi anlamına gelmektedir (Güzel ve Başokçu, 2023). Başka bir ifadeyle birey, ne bildiğinin ve nasıl öğrendiğinin farkındadır; öğrenme sürecini denetleyebilir ve gerektiğinde müdahale edebilir. Yazma sürecine uygulandığında, üstbilişsel stratejiler; öğrencinin yazma öncesinde hedef belirlemesini, metni oluştururken düşünce akışını izlemesini ve yazı sonunda kendi ürününü

değerlendirmesini içerir. Bu tür stratejiler, yazma sürecini bilinçli bir şekilde yönlendirmeyi mümkün kılar. Üstbilişsel stratejileri etkili biçimde kullanan bireylerin, yazılarını daha planlı, tutarlı ve amaca uygun şekilde yapılandırabildikleri görülmektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997a).

Yazma süreci, birçok öğrenci için kaygı uyandırıcı bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı, bireyin yazılı anlatım sürecine yönelik olarak hissettiği endişe, başarısızlık korkusu ve olumsuz beklentilerle ilişkili bir durumdur. Yazma kaygısı yüksek olan bireyler, yazma sürecine başlamada isteksizlik yaşayabilir, düşüncelerini yazıya aktarmakta zorlanabilir ve bu durum yazının kalitesine olumsuz yansır. Dolayısıyla üstbilişsel stratejilerin yazma sürecinde etkin kullanımı, bireyin yazma kaygısını azaltmasına yardımcı olabilir.

Alan yazında üstbilişsel stratejilerin yazma becerileri üzerindeki etkisiyle ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Graham ve Harris (2000), üstbilişsel strateji öğretiminin öğrencilerin yazılı anlatım kalitesini artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Schraw ve Moshman (1995), üstbilişsel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin yazılı anlatım sürecini daha bilinçli şekilde yönettiğini ifade etmişlerdir. Yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar ise (Daly ve Miller, 1975; Özbay ve Zorbaz, 2011), öğrencilerin kaygı düzeylerinin yazılı performansları üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak bu iki değişkenin yani üstbilişsel yazma stratejileri ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve özellikle ortaokul öğrencileri özelinde yapılan çalışmalar bağlamında literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda, üstbilişsel yazma stratejileri ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek hem yazma becerilerinin geliştirilmesi hem de öğrencilerin duyuşsal süreçlerine yönelik destekleyici önlemler alınması açısından önemlidir. Bu çalışmada, bireylerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılarak, yazma sürecine dair daha derin bir anlayış geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yazma becerisi, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı olarak ifade edebilmesi kadar; planlama, düzenleme ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel süreçleri de etkin

biçimde kullanmasını gerektiren çok yönlü bir dil becerisidir. Bu yönüyle yazma, sadece dil bilgisel kuralların uygulanmasından ibaret olmayan; bireyin düşünsel süreçlerini yönetmesini ve yapılandırılmış bir metne dönüştürmesini içeren karmaşık bir süreçtir. Ancak birçok öğrenci bu karmaşık süreci başarıyla yönetememekte; yazma sırasında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların önemli bir sonucu olarak yazma kaygısı ortaya çıkmakta, öğrenciler yazılı anlatıma karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir. Yazma kaygısı, bireyin yazılı ifade sırasında başarısız olma korkusu, yetersizlik hissi ve olumsuz düşüncelerle karşı karşıya kalmasıdır. Bu kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma sürecinden uzaklaştığı, yazma kalitesinin düştüğü ve akademik başarılarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Cheng, 2004).

Yazma sürecindeki bu olumsuzlukları azaltmada, öğrencinin sahip olduğu üstbilişsel farkındalık ve strateji kullanımı belirleyici bir rol oynamaktadır. Üstbilişsel yazma stratejileri; yazmadan önce plan yapma, yazma sırasında düşünsel ilerlemeyi izleme ve gerektiğinde müdahalede bulunma gibi bilişsel kontrol mekanizmalarını içermektedir. Bu stratejileri etkili biçimde kullanan öğrencilerin yazma süreçlerini daha bilinçli yönettikleri ve daha başarılı ürünler ortaya koydukları belirtilmektedir (Graham ve Harris, 2000; Zimmerman ve Bandura, 1994). Ayrıca Tian ve Zhou'nun (2020) araştırması, üstbilişsel strateji kullanımının yazma kaygısını azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu nedenle, öğrencilerin yazma sürecinde üstbilişsel stratejileri ne ölçüde kullandıkları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimsel müdahalelere yön vermesi açısından önemlidir. Literatürde bu iki değişkeni birlikte ele alan araştırmaların sınırlı olması da çalışmanın özgün değerini artırmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinde yaşanan zorluklar ve bu becerilere yönelik üstbilişsel farkındalık düzeyleri, Türkiye’de yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalarda da dikkat çekmektedir. Söz konusu ilişkinin incelenmesi, öğrencilerin yazma sürecine hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla bütüncül bir şekilde yaklaşılmasını sağlayacak ve yazma becerilerini geliştirme sürecine katkı sunacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu kapsamda, öğrencilerin yazma sürecine yönelik bilişsel farkındalık düzeylerinin, yazma

sırasında yaşadıkları duyuşsal tepkilerle nasıl bir bağlantı içinde olduğu belirlenmeye çalışılacaktır. Üstbilişsel yazma stratejileri, bireylerin yazma sürecini bilinçli bir şekilde planlama, izleme ve düzenleme becerilerini yansıtırken; yazma kaygısı, bireylerin yazılı anlatım sürecine ilişkin yaşadıkları olumsuz duygu, düşünce ve tutumları içermektedir. Bu iki değişkenin ilişkisinin anlaşılması, yazma sürecine bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılmasını sağlayarak hem yazma becerilerini geliştirme çabalarına hem de yazmaya yönelik duyuşsal engellerin giderilmesine katkı sunabilir.

Yazma öğretimi, yalnızca teknik bilgi aktarımı değil; aynı zamanda öğrencinin düşünme süreçlerini yönetebilme ve duygusal engellerle baş edebilme becerilerini de kapsar. Bu bağlamda elde edilecek bulgular, öğretmenlerin yazma becerisini destekleyici stratejiler geliştirmesine, öğrencilerin yazma kaygısıyla başa çıkmasına yönelik programlar oluşturulmasına ve yazma eğitimine yönelik uygulamalara veri temelli yönelimler kazandırılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca araştırma bulgularının, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bireyin bilişsel ve duyuşsal bütünlüğünü esas alan yaklaşımına paralel olarak yazma becerisinin çok yönlü geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmiş ve aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, bireyin eğitim hayatında düşünce ve duygularını etkili bir şekilde ifade edebilmesi, kendini yazılı olarak anlatabilmesi ve zihinsel süreçlerini organize edebilmesi açısından büyük önem taşır. Bu beceri, sadece iletişim aracı olmakla kalmayıp aynı zamanda planlama, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeteneklerin gelişimine de katkı sağlar. Ayrıca, yazma süreci bireyin toplumsal yaşantısına katkı sağlayarak, çevresiyle etkileşim kurma, gözlem yapma ve sosyalleşme imkânı sunar; bu da iş birliği ve etkileşim yoluyla gelişen problem çözme becerilerinin temelini oluşturur (Güneş, 2007).

Yazılı anlatımda başarı sağlanabilmesi için, yazma sürecine dair zihinsel farkındalığın geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Araştırmalar, üstbilişsel farkındalığın yazma sürecini daha etkili yönetmede ve metin üretiminde başarı sağlamada belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Tian ve Zhou, 2020). Yazma, karmaşık bir zihinsel etkinlik olarak; planlama, kontrol ve değerlendirme süreçlerinde üstbilişsel becerilerin etkin kullanımını gerektirir. Bu bağlamda, üstbiliş temelli yazma öğretimi, öğrencilerin bilişsel (örneğin hedef belirleme, plan yapma) ve duyuşsal (örneğin akran etkileşimi, öz değerlendirme) yönlerinin gelişimini destekler (Müldür, 2017). Bazı araştırmacılar, yazılı anlatımı uygulamalı bir üstbilişsel süreç olarak tanımlamaktadır (Hacker vd., 2009).

Birçok öğrenci yazma sürecinde düşüncelerini etkili biçimde ifade etmekte zorlanmakta, bu durum onları tatmin etmeyen sonuçlara ve başarısızlık duygusuna sürükleyebilmektedir. Bu sorun, özellikle Türkiye’de ortaokul öğrencileri arasında sıkça gözlemlenmekte olup, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili ve kaliteli stratejilerin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalar, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini yeterince kullanmadığını göstermektedir (Erol ve Kavruk, 2023). Bu durum, yazma becerilerinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını bir arada ele alan eğitim yaklaşımlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Araştırmadan elde edilecek bulgular, yazma sürecinde yaşanan bilişsel ve duyuşsal zorlukların çözümüne yönelik stratejilerin geliştirilmesine olanak tanıyacak; öğretmenlere etkili yazma öğretim yöntemleri sunulmasına, akademisyenlere bu alandaki çalışmalara ışık tutulmasına ve eğitim politikalarının

şekillendirilmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimini bütüncül biçimde destekleyen yaklaşımı doğrultusunda, çalışmanın bulgularının yazma becerilerinin çok yönlü geliştirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir kabul edilebilmesi için aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

1. Araştırmada kullanılan üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ölçeği ile yazma kaygısı ölçeğinin, öğrenciler tarafından dürüst ve bilinçli bir şekilde yanıtladığı kabul edilmektedir. Katılımcıların kişisel eğilim ve duygularını yansıtan ifadeleri samimi biçimde işaretledikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırmanın gerçekleştirildiği Elmalı Akçay Ortaokulu ve Elmalı Ali Mumcu Ortaokulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal, kültürel, akademik ve gelişimsel özelliklerinin birbirine yakın olduğu varsayılmaktadır. Bu benzerliğin, çalışma grubunun homojenliğini artırarak sonuçların genellenebilirliğini desteklediği kabul edilmektedir.
3. Araştırmanın yürütüldüğü süreçte, dışsal etkenlerin (aile, çevre, okul iklimi, öğretmen tutumu vb.) katılımcıların ölçek yanıtlarını sistematik olarak etkilemediği kabul edilmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli zaman, yer, katılımcı grubu ve veri toplama araçları açısından bazı sınırlılıklar içermektedir. Araştırma bulgularının geçerliliği ve genellenebilirliği aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir:

1. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada, verileri “Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Farklı ölçekler kullanıldığı zaman farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.

1.7. Tanımlar

Üstbiliş: Üstbiliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar (Brown, 1980).

Kaygı: Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu (Türk Dil Kurumu [TDK], 2025).

Yazma Kaygısı: Bireylerin yazma sürecinde yaşadığı başarısızlık korkusu, yetersizlik hissi ve stres olarak tanımlanır. Yazma kaygısı, öğrencilerin düşüncelerini organize etme, dil bilgisi kurallarına uygun metin oluşturma ve genel olarak yazma sürecine katılım düzeylerini olumsuz etkileyen bir faktördür (Özbay ve Zorbaz, 2011).

Üstbilişsel Yazma: Üstbilişsel yazma, bireyin yazma sürecinde kendi düşüncelerini, stratejilerini ve öğrenme süreçlerini fark etmesi, kontrol etmesi ve düzenlemesiyle ilgili bilinçli zihinsel faaliyetleri ifade eder. Bu kavram, yazma sırasında kişinin planlama, izleme, düzenleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejiler kullanarak yazma becerisini geliştirmesi anlamına gelir (Flavell, 1979; Harris ve Graham, 1996).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

2.1.1. Tanımı ve Kapsamı

Dil, insanın düşünme, anlama, kendini ifade etme ve başkalarıyla etkileşim kurma ihtiyacından doğmuş; ses, biçim ve anlam boyutlarında yapılaşmış toplumsal bir iletişim aracıdır. Bu tanım, dilin yalnızca bireysel değil aynı zamanda toplumsal bir yapı olduğuna dikkat çekmektedir. Ergin'e (1998) göre dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç olup kendi kuralları çerçevesinde gelişen, kökeni çok eski zamanlara dayanan, toplum içinde kabul edilmiş gizli uzlaşılar üzerine kurulu ve seslerden oluşan canlı bir yapıdır.

Dilin düşünsel yönü, insanları diğer varlıklardan ayıran düşünme yetisinin, belli kurallar çerçevesinde bir araya gelmiş sesler ile ifade edilmesinde kendini gösterir. Bu seslerin sembol karşılıkları ile yazıya aktarılması, dili somutlaştıran bir unsurdur. Ünalın'a (2005) göre dil, düşüncelerin aktarımında kullanılan bir sembol niteliği taşır; düşünce dili beslerken, dilin gelişmesi de düşüncenin varlığı daha derinlemesine kavramasına katkı sağlar. Bu bağlamda dil, yalnızca bir anlatım aracı değil düşünceyi biçimlendiren ve yönlendiren bir yapıdır.

Dilin yapısal boyutu, her toplumda farklı şekillerde örgütlenmiş kurallar sistemine dayanır. Korkmaz'a (2003) göre ise dil, insanlar arasında iletişim kurmayı sağlayan; duygu, düşünce ve isteklerin, her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallar aracılığıyla ses, biçim ve anlam bakımından başkalarına aktarılmasına imkân tanıyan, çok yönlü ve gelişmiş bir ses sistemidir. Dil, olduğu toplumun kültürel değerlerini ve düşünce biçimlerini yansıtan temel bir iletişim aracıdır; bu yüzden, sürekli değişen ve gelişen canlı bir varlık gibi düşünülebilir.

Bilişsel gelişimle ilişkisi bağlamında dil, bireyin zihinsel süreçlerinde önemli bir araçtır. Vygotsky'nin (1978) dilin bilişsel süreçlerdeki rolüne dikkat çeken çalışmaları, bireyin içsel konuşmasının düşünce gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bu bağlamda dil, yalnızca dış dünyaya yöneltilmiş bir ifade biçimi değil, aynı zamanda iç dünyada gerçekleşen bilişsel işlemlerin aracıdır. Bu işleviyle dil, bireyin kendini ifade etme kapasitesini doğrudan etkiler. Şimşek'e (2018) göre ise, bireyin duygu, düşünce, hayal ve

isteklerini doğru biçimde ifade edebilmesi; yalnızca bilişsel becerilerin değil, aynı zamanda dil becerilerinin de kazanılmasıyla mümkündür. Bu nedenle, iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bireylerin hem bilişsel hem de dil becerilerini gelişim sürecinde edinmeleri kritik bir önem taşır.

Sosyo-kültürel yönüyle dil, bireyin kimlik kazanmasından toplumun kültürel sürekliliğine kadar birçok alanda belirleyici bir işleve sahiptir. İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en güçlü araç olan dil, her bireyin doğuştan sahip olduğu bir yetiyle temellenir. Bu yeti, bireyin doğduğu toplumda konuşulan dili edinmesini ve etkin bir biçimde kullanmasını mümkün kılan doğal bir sistemdir (Ergenç, 2002). Metin ve Canbulat (2013) da dilin yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, aynı zamanda bir “kültür aktarıcısı” olduğunu vurgulamaktadır.

Bireysel gelişimin ve toplumsal varoluşun temeli olan dil, düşüncenin kalıbı, kültürün taşıyıcısı ve iletişimin asli aracıdır. Bununla birlikte, dil yalnızca bireyler arasında duygu, düşünce ve bilgi aktarımını sağlamakla kalmaz; aynı zamanda konuşurları arasında kültürel değerleri, gelenekleri, milli duygu ve düşünce biçimlerini de taşıyan çok boyutlu bir olgudur (Koparan ve Canbulat, 2020). Yazma sürecinde kullanılan dil, bireyin üstbilişsel düzeyde gerçekleştirdiği zihinsel faaliyetlerin dışavurumu olarak da değerlendirilebilir. Bu bağlamda yazma becerilerinin gelişimi ve yazma kaygısının çözümünde, dilin bilişsel ve sosyal boyutlarının dikkate alınması gerekmektedir.

2.1.2. Dil Öğretimi

Dil, bireyin düşüncelerini, duygularını ve yaşantılarını sözlü ya da yazılı biçimde ifade etmesini sağlayan en temel iletişim aracıdır. Bu işlevsel yapı yalnızca bireyin sosyal yaşantısında değil, eğitim öğretim süreçlerinde de merkezi bir konuma sahiptir. Dil öğretimi ise bireyin bu iletişim aracını anlamlı, doğru ve işlevsel biçimde kullanabilmesini hedefleyen sistematik bir eğitim sürecidir. Özellikle ana dili öğretimi kapsamında yürütülen Türkçe öğretimi, bireyin yalnızca dil becerilerini değil bilişsel ve duyuşsal yönlerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, dil öğretiminin kapsamı; dilin yapısal, işlevsel ve düşünsel boyutlarını içeren çok yönlü bir çerçevede ele alınmalıdır.

Aksan’a göre “dil öğretimi, bir dilin kurallarının, kullanımlarının ve işlevlerinin bireylere öğretildiği sistemli ve bilinçli bir süreçtir” (Aksan, 2007, s. 35). Bu tanım, dil öğretiminin yalnızca dil bilgisel yapılarla sınırlı olmadığını, aynı zamanda iletişimsel işlevleri

de kapsadığını açıkça ortaya koymaktadır. Öğrencinin anlama ve anlatma yetilerini geliştirmeyi hedefleyen her öğretim etkinliği, bu bağlamda dil öğretimi sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Dil öğretimi üzerine yapılan diğer çalışmalarda da benzer biçimde, öğretimin yalnızca yapısal bilgilerin aktarımından ibaret olmadığı; iletişimsel yeterliliğin kazandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Larsen-Freeman, 2000). Öğrencilerin dilsel girdilere anlam yüklemesi, bağlam içinde kullanabilmesi ve özgün metinler üretebilmesi, etkili bir dil öğretiminin göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu durum özellikle yazılı anlatım becerilerinde üstbilişsel stratejilerin önemini ön plana çıkarmaktadır.

Dil öğretiminin doğuştan gelen dilsel yatkınlık ile çevresel girdilerin etkileşimine dayandığını savunan Chomsky (1965), bu etkileşim olmadıkça bireyin dilsel yetisinin işlevsel hâle gelemeyeceğini vurgular. Öğrencinin yazma sürecinde yaptığı zihinsel düzenlemeler, metni yapılandırma ve düzeltme stratejileri, bu içsel mekanizmaların harekete geçirilmesiyle mümkün olmaktadır (Graham ve Harris, 2000; Schraw ve Dennison, 1994).

Güneş (2007), dil öğretimini yalnızca kuralları öğretmeye indirgememekte; öğrencinin düşünsel yapısını da biçimlendiren bir süreç olarak ele almaktadır. Özellikle yazma becerilerinin geliştirilmesinde bu düşünsel yön son derece önemlidir. Yazma kaygısının temelinde yalnızca yazım tekniklerine ilişkin yetersizlikler değil aynı zamanda bireyin düşüncelerini düzenleyememesi ve bu düşünceleri yazılı olarak ifade etme sürecinde karşılaştığı zihinsel engeller de yer alabilmektedir.

Dil öğretimi, bireyin düşüncelerini yapılandırma ve etkili bir şekilde ifade etme becerisini geliştirmeye odaklanan pedagojik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu tanım, bireyin yalnızca sözcük dağarcığını geliştirmesi değil aynı zamanda düşünce akışını kontrol etmesi ve etkili bir şekilde sunabilmesini de içermektedir. Yazma sürecinde planlama, izleme ve düzenleme gibi üstbilişsel stratejilerin kullanımı, bu becerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Dil öğretimi kuramlarını kuramsal bir temele dayandıran Chomsky (1965) ve uygulamalı yönlerini öne çıkaran Krashen (1982) gibi araştırmacıların görüşleri, öğretim sürecinin hem bilişsel hem duyuşsal bileşenler içerdiğini göstermektedir. Bu kuramsal yaklaşımlar, üstbilişsel yazma stratejilerinin yalnızca teknik birer yöntem değil; öğrencinin yazma sürecine ilişkin bilinçli farkındalık geliştirmesini sağlayan önemli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim dil öğretimi, yalnızca biçimsel yapıları öğreten bir disiplin değil;

bireyin düşünce dünyasını şekillendiren, iletişimsel becerilerini geliştiren ve üstbilişsel düzeyde farkındalık kazandıran çok yönlü bir eğitim sürecidir. Yazma kaygısını azaltmak ve yazma becerilerini geliştirmek isteyen bir öğretim programı, bu bütüncül bakış açısını esas almalıdır. Bu bağlamda, üstbilişsel yazma stratejilerinin dil öğretimi kapsamı içinde değerlendirilmesi, bireyin dili hem öğrenme hem de öğrenmeyi öğrenme aracı olarak kullanmasını destekleyecektir.

2.1.2.1. Ana Dili Öğretimi

Ana dili, bireyin ailesi ve içinde yaşadığı toplum aracılığıyla doğal yollarla öğrendiği ilk dil olarak tanımlanır (TDK, 2025). Bu tanım çerçevesinde, bireyin kültürel ve sosyal kimliğinin şekillenmesinde ana dilinin merkezi bir rol oynadığı açıktır. Ana dili başlangıçta aileden anne ve babadan, devamında ilişkili çevreden öğrenilen bireyin bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975). Bu tanım, ana dili kavramının yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, toplumsal aidiyetin temel yapı taşı olduğunu ortaya koyar.

Ana dilinin edinimi, bireyin doğduğu çevrede gelişen doğal bir süreçtir. Bu süreç, bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişimini etkileyen temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Erken çocukluk döneminde başlayan bu edinim, bireyin çevresindeki dilsel uyaranlarla şekillenir. Bu bağlamda, dil gelişiminin önemli bir bölümü, bireyin yaşamının ilk beş yılında tamamlanmakta ve bu dönemde edinilen kelime haznesi, daha sonraki akademik başarıların temelini oluşturmaktadır (Aşıcı, 2005; Gür vd., 2013; Kol, 2011).

Ana dili öğretimi ise, bireyin bu doğal edinimi bilinçli bir sürece dönüştürdüğü, dil becerilerini yapılandırarak geliştirdiği bir eğitim alanıdır. Ana dili eğitimi yalnızca bireyin iletişim yetisini artırmakla kalmaz aynı zamanda düşünme, anlama, anlatma ve yazma gibi üst düzey bilişsel süreçlerin gelişimini de destekler

Aksan (2007), ana dilinin yalnızca evreni yansıtan bir araç olmadığını, bireylerin ulusal ve toplumsal kişiliğini belirleyen bir unsur olduğunu vurgular. Başka bir deyişle, ana dilinin öğretimi bireyin yalnızca akademik yeterliliğini değil, aynı zamanda kimliğini de inşa eder.

Vardar (2002, s. 17), ana dilini “İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” olarak tanımlar. Bu tanım, çevresel faktörlerin dil edinimindeki belirleyiciliğini öne çıkarmaktadır.

Başgil (2015, s.38), “Her şeyden evvel, ana dilini iyi konuşmayı ve iyi yazmayı öğren. İnsan için en faydalı olanı kendi ana dilidir.” diyerek ana dilinin bireysel gelişimdeki önceliğine dikkat çekmektedir. Bu vurgu, yazma becerilerinin gelişiminde ana dilinin temel olduğunu açıkça ortaya koyar.

Aytaş ve Çeçen (2010), ana dili eğitiminin yalnızca yazma becerisini değil, aynı zamanda anlama, dinleme, sözlü ve yazılı anlatım, dil bilgisi, sözcük bilgisi ile edebi eserlerin değerlendirilmesi gibi pek çok alt alanı kapsayan çok boyutlu bir yapı içerdiğini belirtmektedir. Bu yönüyle ana dili eğitiminin, yazma becerisinin gelişimine bütüncül bir katkı sunduğu ifade edilmektedir.

Nitelikli bir yazı süreci, yalnızca teknik bilgiyle değil, ana dilinde düşünme ve ifade etme yeteneğiyle gelişir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin işlevi oldukça kapsamlıdır. Sever’e (2002) göre ana dili öğretimi, yalnızca bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ibaret olmayıp, aynı zamanda bireylere belirli beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını içeren bir süreçtir. Türkçe öğretiminin bireyin kişilik gelişiminden yaratıcı yetilerinin açığa çıkarılmasına kadar uzanan bir dizi sorumluluğu bulunmaktadır. Dil becerilerinin edinimi ile üstbilişsel stratejilerin kazanımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim birey, yazma sürecini planlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi üstbilişsel adımları büyük ölçüde ana dili derslerinde öğrenmekte ve geliştirmektedir (Harris ve Graham, 1996).

Ana dili eğitiminin yalnızca yazma becerilerinin değil, aynı zamanda yazma kaygısının da oluşmasında belirleyici olduğu söylenebilir. Bireyin dilsel yeterliliği geliştikçe yazılı anlatımda kendine olan güveni artmakta, bu da yazma sürecine yönelik kaygının azalmasına katkı sağlamaktadır. Yazma kaygısı, çoğunlukla bireyin düşüncelerini yeterince ifade edememesiyle bağlantılı görülmekte; bu durumun aşılmasında ise etkili bir dil eğitimi ve bilişsel farkındalık büyük önem taşımaktadır (Cheng, 2004).

Ana dili eğitimi çok amaçlı olduğu için uygulaması da okuyup anlama, dinleyip anlama, sözle anlatım, yazı ile anlatım, dil bilgisi, sözcük çalışması, edebiyat sanatının kurallarını öğrenme, edebiyat eserlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü olmaktadır.

Sonuç olarak, ana dili öğretimi bireyin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimini destekleyen çok yönlü bir eğitim alanıdır. Bu alan, üstbilişsel yazma stratejilerinin kazandırılmasında temel bir zemin sunmakta, yazma kaygısının azaltılmasında etkili rol oynamaktadır. Ana dilini etkili bir şekilde kullanan birey, yalnızca düşüncelerini düzenli bir

biçimde ifade etmekle kalmaz, aynı zamanda yazılı anlatım sürecini daha az stresle yürütür. Bu da Türkçe öğretiminin çağdaş eğitim anlayışıyla örtüşen en temel işlevlerinden biridir.

2.2. Temel Dil Becerileri

Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireyin yaşam boyu ihtiyaç duyacağı dört temel dil becerisini kazanmasını ve bu becerileri etkili biçimde kullanarak hem bireysel hem toplumsal gelişimini sürdürmesini hedeflemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu beceriler dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde yapılandırılmış olup; bireyin hem dili anlaması hem de dili kullanarak kendini ifade edebilmesi açısından bütüncül bir sistem oluşturmaktadır. Söz konusu beceriler, zihinsel süreçlerin etkin kullanılmasını gerektirdiğinden, özellikle yazma gibi karmaşık bir dil becerisinin geliştirilmesinde üstbilişsel stratejilerin rolü son derece önemlidir.

Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma olarak iki ana süreç etrafında şekillenmektedir. Bu kapsamda, dinleme ve okuma anlama becerilerini; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturmaktadır (Aytan, 2010; Maden ve Durukan, 2011). Anlama becerileri, bireyin dış dünyadan gelen sözel ve yazılı mesajları doğru biçimde kavramasına imkân tanırken; anlatma becerileri ise bireyin zihinsel üretimlerini dış dünyaya aktarma yollarıdır. Bu aktarım süreci, özellikle yazma becerisinde; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme ve değerlendirme gibi çok aşamalı bilişsel ve üstbilişsel işlemleri gerektirir.

MEB (2024) tarafından hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amacı; yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmelerini, Türkçenin zenginliklerine vâkıf olmalarını, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlamaktır. Türkçenin anlam derinliğine ve zenginliğine hâkim oldukça öğrencilerin iletişim kurduğu bireyleri, yazarları, şairleri daha iyi anlayacağı; ana dilini kullanarak estetik değer de taşıyan yazılı ve sözlü üretimler yapacağı, bu yolla da kendi kültürel kimliğini sağlıklı temeller üzerine inşa edeceği muhakkaktır. Bu da ancak dil becerilerinde üst düzey gelişim göstermeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar hem anlama hem de anlatmada ihtiyaç duyulan kavramsal becerileri ve alan becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu program aynı zamanda değerlendirme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirmek üzere üst düzey bilişsel becerilere sahip

bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Dolayısıyla, bu hedefe ulaşmak için bireylerin yalnızca dilsel değil, bilişsel stratejileri de etkili şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

Özellikle yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha üst düzey zihinsel etkinlikler gerektirir. Çünkü yazma, bireyin kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini yapılandırarak, belirli bir bütünlük ve mantık çerçevesinde ifade etmesini gerektirir. Arıcı'ya (2008) göre yazma, bireyin yaşadıklarını, gördüklerini, duyduklarını veya düşündüklerini yazılı ifadeye dönüştürme sürecidir. Bu süreçte birey, yalnızca dilsel bilgiyi değil, aynı zamanda planlama, öz düzenleme, değerlendirme ve strateji kullanımı gibi üstbilişsel becerileri de devreye sokar.

Benzer şekilde, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükleri aşmalarında bilişsel ve üstbilişsel stratejilerden faydalanmaları önemlidir. Öğrenciler, yazılı bir metni oluşturma sürecinde önce hedeflerini belirlemeli, ardından bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçmeli ve tüm süreci bağımsız biçimde yönetebilmelidir; bu tür bir öz-düzenleyici yaklaşım, etkili yazmanın temelini oluşturmaktadır (Flavell, 1979; Zimmerman, 2000). Bu bağlamda, “bilişsel stratejiler” öğrencinin metni oluşturmaya yönelik doğrudan yaptığı zihinsel işlemleri kapsarken; “üstbilişsel stratejiler” süreci planlama, izleme ve düzenleme işlevlerini içermektedir (MEB, 2019).

Türkçe öğretiminin temelini oluşturan dört dil becerisinden biri olan okuma, bireyin yazılı metinleri anlamlandırma, yorumlama ve analiz etme yetisini geliştirir. Temizkan'a (2009) göre okuma, yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma ve değerlendirme sürecidir. Bu becerinin gelişmiş olması, öğrencinin yazılı üretim sürecinde model alma, biçimsel yapı farkındalığı geliştirme ve eleştirel düşünme yetisini kullanabilme kapasitesini artırır. Konuşma becerisi ise bireyin çevresinden gözlem, dinleme ve okuma yoluyla topladığı duygu ve düşünceleri sözlü dil aracılığıyla ifade etmesidir. Bu beceri, özellikle yazma sürecinde içsel konuşmanın etkin kullanımı, düşüncelerin yapılandırılması ve uygun sözcük seçimi açısından önemli bir işleve sahiptir. Dinleme becerisi, iletişim sürecinde karşı tarafın iletmek istediği mesajı eksiksiz ve doğru biçimde kavrayarak, bu mesaj doğrultusunda etkili ve uygun tepkiler verebilme yetkinliğidir. Yazma sürecinin özellikle ön yazma aşamasında, dinleme yoluyla elde edilen bilgi ve fikirlerin not alınması veya yorumlanması, üretilecek metne içerik ve derinlik kazandırabilir.

Sonuç olarak, dört temel dil becerisi Türkçe öğretiminin omurgasını oluşturmakta ve bu becerilerin geliştirilmesi bireyin bilişsel olduğu kadar üstbilişsel yetkinliğini de etkilemektedir. Yazma becerisi özelinde değerlendirildiğinde ise üstbilişsel yazma

stratejilerinin etkili kullanımı, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları kaygıları azaltmada, yazılı anlatım kalitesini arttırmada ve yazma eylemine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlamakta etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde her bir dil becerisinin üstbilişsel stratejilerle desteklenmesi, yazma kaygısının azaltılmasına ve yazma performansının artırılmasına katkı sağlayacak temel bir unsurdur.

2.2.1. Yazma Becerisi

Yazma, bireyin düşünsel içerikleri ve kişisel deneyimlerini yazılı dilin kurallarına uygun olarak ifade ettiği çok boyutlu bir beceridir. Bu beceri, yalnızca dilin mekanik boyutunu değil; aynı zamanda bireyin zihinsel süreçlerini, sosyal yönelimlerini ve kültürel birikimini de yansıtır. Yazma becerisi üzerine yapılan tanımlar, bu sürecin hem bilişsel hem de iletişimsel bir faaliyet olduğunu ortaya koymaktadır. Güneş (2016), yazmayı zihinde yapılandırılan bilgilerin belirli kurallara uygun biçimde yazıya aktarılması süreci olarak tanımlarken, bu sürecin kalem tutmadan metin düzenlemesine kadar birçok aşamayı içerdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Özbay (2005), yazının sözlü anlatımın resmileşmiş hâli olduğunu ifade ederek, insanlık tarihindeki en önemli gelişmelerden biri olduğunu vurgular. Yazı sayesinde bireylerin bilgi ve birikimleri kalıcılık kazanmış, kuşaklar arası aktarım mümkün hâle gelmiştir. Yazma sürecinin yalnızca bireysel bir ifade biçimi olmadığı, aynı zamanda toplumsal belleğin inşasında önemli bir araç olduğu açıktır.

Yazma becerisi, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da önemli bir yere sahiptir. Programa göre yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak aktarılmasıdır (MEB, 2009). Öğrencilerin yazma süreci boyunca; yazma kurallarına uyum, kendini yazılı olarak ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma gibi alt becerileri geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu beceriler yalnızca akademik başarıya değil; bireyin kendini gerçekleştirmesine, topluma uyum sağlamasına ve kültürel kimliğini inşa etmesine katkı sunar (MEB, 2019).

Yazma becerisi, öğrencilerin yalnızca dil kurallarını öğrenmesi değil; aynı zamanda düşünce süreçlerini yapılandırmaları ve kendilerini anlamlı şekilde ifade etmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Böylelikle, yazma eğitimi hem bireysel gelişimi hem de sosyal etkileşimi destekleyen çok boyutlu bir süreç olarak değerlendirilmelidir.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (2005) göre ana dili öğretiminin amaçları arasında, anlama ve anlatım becerilerinin kazandırılması, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi ve dil

sevgisinin geliştirilmesi yer almaktadır. Bu bağlamda yazma eğitimi yalnızca teknik bir süreç değil aynı zamanda bireyin düşünme biçimini, estetik anlayışını ve iletişim kabiliyetini şekillendiren bir etkinliktir. Dilidüzgün (2004) de yazma becerisini düşünce üretiminin temel bir bileşeni olarak ele alır. Ana dili eğitiminin niteliği, bireyin düşünsel gelişimi ile doğrudan ilişkilidir.

Bu doğrultuda, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da Türkçe alan becerileri, tüm beceri alanlarının, okuryazarlıkların, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmaktadır. Yazma becerisi, bu modelde “yazmayı yönetme”, “içerik oluşturma”, “kural uygulama” ve “yansıtma” olmak üzere dört bütünsel beceri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu beceriler, bireyin dilsel üretimlerini planlaması, içerik oluşturma, kurallara uygun metin üretmesi ve kendi yazma sürecini değerlendirmesi gibi aşamaları kapsamaktadır. Söz konusu süreç, sadece dilsel bilgi değil aynı zamanda kavramsal düşünme, kişisel farkındalık ve öz yansıtma becerilerini de içermektedir (MEB, 2024). Böylece bireyin kendi yazma kimliğini oluşturma ve geliştirme hedeflenmektedir.

Yazma süreci; planlama, metni oluşturma, gözden geçirme ve paylaşma gibi ardışık aşamalardan oluşur. Öğrenci, planlama aşamasında metnin amacını, hedef kitesini ve yapısını belirleyerek bu süreci sistemli bir şekilde yönlendirebilmelidir (Karatay, 2011). Bu aşama, düşüncelerin sistematik bir şekilde ifade edilmesi açısından kritiktir. Taslak oluşturma süreci ise öğrencinin düşüncelerini serbestçe ifade ettiği ve yazının iskeletini kurduğu bölümdür. Burada öğrenciler, yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini şekillendirirler. Gözden geçirme aşamasında yazının netliği, tutarlılığı ve akıcılığı değerlendirilir; öğretmen ve akran geri bildirimleri ile metin zenginleştirilir. Paylaşma aşaması ise öğrencinin yazısını daha geniş kitlelerle paylaşarak farklı bakış açılarıyla tanışmasını ve yazma motivasyonunu artırmasını sağlar (MEB, 2019).

Yazma becerisi, bireyin yalnızca günlük yaşamda değil, akademik ve mesleki alanda da başarılı olması için gereklidir. Arıcı ve Ungan'a (2017) göre yazılı anlatım, bireyin anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmekte ve onu çevresiyle etkili iletişim kurabilen bir birey hâline getirmektedir. Maden (2011) ise yazmanın, bireyin akademik ve sosyal hayatındaki başarısını doğrudan etkileyen bir beceri olduğunu ifade etmektedir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde teorik bilgilerin ötesinde uygulamaya dönük etkinliklerin ön planda tutulması gerektiği vurgulanmaktadır. Yaman (2013), yazmayı yaşantıların semboller aracılığıyla aktarımı olarak tanımlarken, Topuzkanamış (2014) bu

beceriye insanın zihinsel üretimlerini iz bırakma amacıyla çeşitli araçlarla somutlaştırması olarak görmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, üstbilişsel yazma stratejileri ile yazma becerisinin çok yönlü gelişimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmektedir (Graham ve Harris, 2000). Bu durum, yazma sürecindeki stratejik farkındalıkların öğrencilerin performansını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Planlama, gözden geçirme ve paylaşma gibi üstbilişsel yazma stratejileri, yazma kaygısının azaltılmasında etkili olabilecek bilinçli düzenlemeleri içermektedir. Bu stratejilerin, öğrencilerin yazma sürecine yönelik farkındalıklarını artırarak kendilerine olan güvenlerini desteklemesi ve yazma sürecini daha verimli hâle getirmesi beklenmektedir.

2.2.2. Yazma Yaklaşımları

Yazma, bireyin zihninde yapılandığı duygu, düşünce ve bilgileri sistematik ve anlamlı bir biçimde karşı tarafa aktarabilmesini sağlayan önemli bir dilsel beceridir. Kendini anlatmanın ve düşünceleri aktarmanın önemli bir yolu olan yazma, bireysel düşünce ve duyguların dışavurumunu mümkün kılan özgün bir iletişim yoludur. Aral (2011, s. 33) yazmayı “öznel ve bağımsız bir eylem, duygu ve düşüncelerin ben merkezden yansıtıldığı bir alan, yoğun bir aktarımdır” şeklinde tanımlar. Bu yönüyle yazma hem bireyin iç dünyasını yansıtan hem de başkalarıyla anlamlı bir etkileşim kurmasını sağlayan temel bir ifade biçimidir.

Yazma yalnızca bir ifade aracı değil; aynı zamanda bireyin bilişsel, duyuşsal ve dilsel becerilerini bütünleştirdiği, çok aşamalı ve yapılandırılmış bir öğrenme sürecidir. Bu nedenle yazma, iletişimsel bir işlev taşımanın ötesinde, bireyin düşünme, planlama ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçlerini de harekete geçirir. Göçer (2010, s. 273), yazma eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır: “Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik rolünü üstlendiği dinamik bir süreci gerektirir”. Bu tanım, yazma sürecinin yalnızca ürün odaklı bir süreç değil, aynı zamanda öğrenen odaklı ve sürece dayalı bir yapı taşıdığını açıkça ortaya koymaktadır.

Yazma becerisi, birden fazla alt becerinin bir araya gelmesiyle gelişir. Öğrencinin bir konuyu zihinsel olarak yapılandırması, ön hazırlık yapması, yazıyı planlaması, yazının bölümlerini oluşturmaları, cümleler arasında akıcılığı sağlaması, doğru sözcükleri seçmesi, yazım ve noktalama kurallarına uyması gibi birçok unsur etkili yazma becerilerinin temel

taşlarını oluşturur. Bu nedenle yazma eğitimi sürecinde yapılan etkinliklerin niteliği, öğrencinin yazma yetkinliği kazanmasında belirleyici rol oynar.

Yazma becerisi doğuştan gelen bir yeti değil, yapılandırılarak geliştirilebilen bir beceridir. Bu noktada, öğrencilerin yazma becerilerini sistemli biçimde geliştirebilmeleri için çeşitli yazma yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, yazma sürecine ilişkin farklı felsefi ve pedagojik bakış açılarını yansıtır. Günümüzde eğitim ortamlarında en sık karşılaşılan iki temel yazma yaklaşımı; ürün temelli yazma yaklaşımı ve süreç temelli yazma yaklaşımıdır.

Ürün temelli yaklaşım, yazılı metnin son hâline odaklanarak dil bilgisel doğruluk, biçim ve yapı açısından değerlendirme yapmayı amaçlar. Bu yaklaşımda öğrencinin metni, genellikle kalıplar üzerinden biçimsel kriterlere göre incelenir. Oysa süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmanın planlama, taslak oluşturma, düzenleme ve yeniden yazma gibi ardışık bilişsel aşamalardan oluştuğunu vurgular ve öğrenciyi bu süreçte aktif rol almaya teşvik eder (Hyland, 2003).

Dilidüzgün (2021), yazma sürecinin yalnızca bir bütün olarak değil, aynı zamanda bileşenlerine ayrılarak da değerlendirilebileceğini belirtmiştir: “Yazma amaç, içerik, sözcük dağarcığı, söz dizimi, dil bilgisi, süreç, teknik, katılımcı, düzenleme gibi bileşenlere ayrılır ve bunlardan birinin ağır basması sonucu biçimsel, işlevsel, yaratıcı yazma, süreç odaklı, içerik odaklı, okur/tür odaklı yazma yaklaşımları ortaya çıkar” (s. 57). Bu ifade, yazma sürecinin çok katmanlı yapısını ve her bir yaklaşımın odaklandığı öğenin farklılık gösterebileceğini vurgulamaktadır.

Yazma yaklaşımı, öğretim sürecinde hangi yazma becerilerinin öncelikli olarak geliştirileceğini belirleyen temel bir çerçevedir. Aynı zamanda öğretmenin hangi yöntem ve tekniklerle öğretim yapacağını ve öğrencilere nasıl rehberlik edeceğini de şekillendirir. Etkili bir yazma eğitimi için, öğrencinin gelişim düzeyine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun bir yaklaşım seçilmeli ve bu yaklaşım, sınıf ortamında esnek ve öğrenci merkezli biçimde uygulanmalıdır (Demirel ve Karatay, 2022).

Sonuç olarak, yazma yaklaşımları öğrencinin yazılı anlatım yoluyla düşünmesini, sorgulamasını, düzenlemesini ve yeniden yapılandırmasını sağlayan çok boyutlu öğrenme stratejileridir. Yazma becerisi, yalnızca bir dilsel yetkinlik değil; aynı zamanda bireyin zihinsel gelişimini destekleyen, düşünsel üretimini yazılı biçime dönüştürmesini sağlayan önemli bir öğrenme aracıdır.

2.2.2.1. Ürün Temelli Yazma Yaklaşımları

Ürün temelli yazma yaklaşımında yazma, bireylerin sahip oldukları bilgileri düzenli bir biçimde yazıya aktardıkları bir etkinlik olarak görülmektedir (Tağa ve Ünlü, 2013). Bu bakış açısına göre yazma, daha çok bilgi aktarımıyla özdeşleştirilen bir süreçtir (Erdoğan, 2012). Öğrenci, yazma sürecinde pasif bir konumda yer almakta; sürecin merkezinde ise ortaya konulan yazılı ürün bulunmaktadır (Ülper, 2008). Bu nedenle yazma etkinliği bireysel bir eylem hâline gelirken, öğretmen sürece değil yalnızca sonuca odaklanan bir rol üstlenmektedir (Göçer, 2018).

Poon (2005), bu yaklaşımın uygulamasını öğretmenin sınıfa, genellikle bir kişi ya da nesneyi tanımlayan kısa yazma örnekleri sunduğu bir süreç olarak tanımlar. Ardından, öğretmen bazı yol gösterici sorular aracılığıyla öğrencilerden orijinal metindeki isimler, zamirler, sayılar ve bazı detayları değiştirerek benzer bir metin yazmalarını ister. Bu paralel yazma etkinliği sonunda öğrenciler, çalışma kitaplarındaki soruları yanıtlar ve kompozisyonlarını teslim ederler. Bu yaklaşımda öğrencilerin metin üretiminde özgünlük kazanmaları, kendi düşünce ve deneyimlerinden yola çıkarak yazmaları beklenmemektedir (Karakoç Öztürk, 2014). Aksine, öğrencilerden belirli kalıplara uygun, önceden belirlenmiş kurallara ve yapıya bağlı kalarak yazmaları istenir (Tağa ve Ünlü, 2013). Bu yönüyle biçimsel doğruluğa verilen önem, yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesini engelleyebilir (Ülper, 2008).

Ürüne odaklanan bu yaklaşımda öğretmen, yazılı ürünün dil bilgisi, imla, noktalama ve yapı bakımından doğruluğunu temel alarak değerlendirmelerde bulunmaktadır (Erdoğan, 2012). Bu durumda yazma süreci, öğrencilerin ifade yetilerini geliştirmekten çok, yazım kurallarını doğru uygulayıp uygulamadıklarının ölçüldüğü bir değerlendirme sürecine dönüşmektedir (Ülper, 2008).

Ülper (2008), ürün temelli yazma yaklaşıma yönelik en büyük eleştirilerinden birinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmesi olduğunu vurgular: “Bu yaklaşımda, bütün öğrenciler aynı ulama (kategori) konularak hepsinin aynı özelliklere sahip bulunduğu varsayılmakta ve öğrencilerin gereksinimlerini göz önünde bulundurmamaktadır. Dolayısıyla öğrenci, yazarların farklılığını yadsıdığı ve onların yazma becerilerini geliştirmeleri noktasında hiçbir şey yapmaması sebebiyle eleştirilmektedir. [...] Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmenlerin pek çoğu sathi doğruluğa ve şekle önem verirler; yazmayı ise öğrenme etkinliği yerine not verme etkinliği şeklinde görürler” (s. 39–40).

Ürün temelli yazma yaklaşımının temel amacı, teknik olarak doğru ve hatasız bir metin ortaya koymaktır (Tağa ve Ünlü, 2013). Yazılı ürünlerin değerlendirilmesinde dilin yapısal özelliklerine öncelik verilmesi, öğrencinin yazma sürecinde yaşadığı öğrenme deneyimlerinin göz ardı edilmesine neden olur (Karakoç Öztürk, 2014). Bu durum, yazmanın bir öğrenme süreci olmaktan ziyade, yalnızca bir notlandırma ve ölçme aracı olarak kullanılmasına yol açmaktadır (Ülper, 2008).

Ürün temelli yazma yaklaşımı dört temel aşamada ele alınmaktadır: Alışma, kontrollü yazma, rehberli yazma ve serbest yazma. İlk aşamada öğrencilere türle ilgili örnek metinler sunulurken türün yapısı tanıtılır. Kontrollü yazma aşamasında ise öğrenciler, verilen yapı doğrultusunda benzer metinler üretmeye yönlendirilir. Rehberli yazma sürecinde öğretmen, yazıya müdahale eder ve düzeltmeler yapar. Serbest yazma aşamasında ise öğrenci, edinilen bilgiler ışığında özgün bir metin oluşturmaya çalışır (Badger ve White, 2000). Ancak bu dört aşama da biçimsel öğelerin belirgin biçimde öne çıktığı ve yaratıcılığa sınırlı alan tanıdığı bir doğrultuda işlemektedir (Deniz ve Demir, 2019a).

Bu yazma yaklaşımında genellikle neden-sonuç ilişkisi kurma, savunma yapma ve karşılaştırma gibi akademik metin türlerine özgü yazı biçimleri tercih edilmektedir (Göçer, 2018). Bu doğrusal ve mekanik yapı nedeniyle öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar ya da öğrenme engelleri yeterince fark edilememektedir (Erdoğan, 2012). Ayrıca, bireysel öğrenme stillerine uygun farklılaştırmalar yapılmadığı için öğrencilerin yazma süreci boyunca gelişim göstermesi de zorlaşmaktadır (Karakoç Öztürk, 2014).

Eğitim sistemlerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisinin artmasıyla birlikte ürün temelli yazma yaklaşımının kullanım alanı daralmaya başlamıştır (Deniz ve Demir, 2019a). Biçimsel kurallara aşırı odaklanması, yazmanın doğal ve yaratıcı bir süreç olarak gelişmesini engellemiş ve öğrencilerin yazma sürecinden keyif almasını zorlaştırmıştır (Karakoç Öztürk, 2014). Bu nedenle günümüzde daha çok süreç temelli yazma yaklaşımı ön plana çıkmakta, yazma sürecinde öğrenci merkezli, keşfetmeye dayalı ve bireysel gelişimi destekleyen yöntemler tercih edilmektedir (Ülper, 2008).

2.2.2.2. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımları

Yazma öğretimi, yalnızca bir ürünün ortaya çıkarılmasından ibaret olmayan, karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmanın yaratıcı, yapılandırılmış ve öğrenme temelli doğasına odaklanarak, yazı üretiminin her aşamasında

öğrenciye rehberlik etmeyi esas alır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazma sürecini öğretmen ve öğrencinin iş birliğiyle şekillendirdiği ve geri bildirim yoluyla gelişimin sağlandığı bir model olarak tanımlanabilir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Bu yaklaşımda ürün değil süreç ön plandadır; öğrenciler sürece aktif olarak katılırken, öğretmen ise yönlendirici bir rol üstlenmektedir. Gao'nun (2007) da belirttiği gibi, süreç odaklı yaklaşım, ürün odaklı modelin sınırlılıklarına yönelik eleştirilerin bir sonucu olarak gelişmiştir.

Türkiye'de Türkçe dersi öğretim programlarında da yazma öğretiminin temelini oluşturan süreç temelli yaklaşım; yazma öğretimini hazırlık, planlama, düzenleme ve düzeltme gibi ardışık fakat esnek aşamalar üzerinden yapılandırmaktadır (Karatay, 2011). Öğrencilerin fikir üretme, yazı oluşturma ve düzeltme aşamalarında desteklenmeleri, hem yazılı anlatım becerilerinin gelişmesini sağlamak hem de bilişsel gelişimlerine katkı sunmaktadır (Yılmaz ve Kadan, 2019). Bu bağlamda, yazmanın yalnızca kaleme alma süreciyle sınırlı olmadığı; öncesi, esnası ve sonrasını kapsayan bir düşünsel üretim süreci olduğu vurgulanmaktadır.

Zeng (2005), yazma sürecini bilişsel olarak yoğun ve çok katmanlı bir etkinlik olarak tanımlarken, yazma sürecinin doğrusal bir ilerleyişe sahip olmadığını vurgular. Öğrenciler, yazma sürecinin herhangi bir aşamasında geriye dönerek fikirlerini yeniden şekillendirebilirler. Leki (1998) de bu esnekliği, süreci merkeze alan yaklaşımın ayırt edici bir yönü olarak görür. Öğrenci, örneğin taslak oluşturma aşamasında yeni fikirler geliştirdiğinde, hazırlık aşamasına geri dönerek metni yeniden yapılandırabilir. Yazma sürecinin bu döngüsel doğası, metnin organik biçimde gelişmesini sağlar (Flower ve Hayes, 1981).

Yazma süreci genel olarak beş temel aşamada ele alınır: Hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme, redaksiyon ve son olarak paylaşım/yayımlama (Akyol, 2008; Johnson, 2008; Karatay, 2011; Özdemir, 2019; Tabak ve Göçer, 2013). Brookes ve Grundy (1990), yazmayı yalnızca bir ifade biçimi değil aynı zamanda düşünceleri organize eden ve yapılandıran çok aşamalı bir etkinlik olarak değerlendirir. Bu nedenle, yazma öğretiminde öğrencilerin her aşamadaki farkındalık düzeyleri dikkate alınmalı, bireysel farklılıklar gözetilerek öğretim planlanmalıdır.

Süreç temelli yazma modelinde öğretmenin rolü yalnızca değerlendirme yapmakla sınırlı değildir. Öğretmen, öğrencinin yazma sürecine katılımını teşvik eden, geri bildirimlerle yönlendiren ve motivasyonunu artıran bir rehber konumundadır (Dilidüzgün, 2021). Yazma sürecinde yapılan dönütlerin, özellikle gözden geçirme ve düzenleme aşamalarındaki katkısı

oldukça büyüktür. Vattoy, Gamlem ve Rogne (2020), öğretmen ve akran geri bildirimlerinin öğrencinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayarak, bu tür etkileşimlerin yazma başarılarını artırdığını ifade etmektedir.

Uygulamada, beyin fırtınası, örnek metin inceleme, grup çalışmaları ve tartışma gibi yöntemlerin kullanılması hem yazma sürecine canlılık kazandırmakta hem de öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Kardaş, 2013). Özdemir (2014), süreç temelli yazma yaklaşımının yalnızca metni değil, yazma sürecinde kullanılan alt becerileri de geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Bu beceriler arasında plan yapma, taslak çıkarma, yeniden düzenleme gibi dilsel stratejiler ön planda tutulurken; gramer gibi dil bilgisel öğeler ikinci planda değerlendirilmektedir (Badger ve White, 2000).

Brown (1984), yazma sürecinin etkili yürütülebilmesi için öğrencilere yeterli zaman tanınması, dönüt verilmesi ve düşüncelerini geliştirmelerine fırsat sunulması gerektiğini ifade etmektedir. De Jong'un süreç temelli öğretimi yapılandırma, modelleme ve planlama gibi tekniklerle ilişkilendirdiğini aktaran Duman (2008), bu yaklaşımla birlikte öğretmenin etkileşimli ve çok yönlü bir ortam sunması gerektiğini de vurgulamaktadır. Coşkun'a (2007) göre, bu yaklaşımın temel amacı öğrencilerin yazmayı yalnızca bir ödev olarak değil, yaşam boyu sürdürülebilecek bir beceri olarak görmelerini sağlamaktır. Süreç temelli yazma bu anlamda öğrencinin düşünsel gelişimini destekleyen bir pedagojik yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Yazma becerisinin niteliği, yazma sürecinin işlevselliği ile doğrudan ilişkilidir. “İyi ürün, iyi sürece bağlıdır” anlayışına dayanan süreç temelli yazma yaklaşımı, yazmayı öğrenme ve gelişmenin bir aracı olarak görmektedir (Akt. Sun ve Feng, 2009, s. 151). Bu yaklaşım, yazma sürecini planlı, aşamalı ve yapılandırılmış bir öğrenme süreci olarak değerlendirerek yazma öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır (Maltepe, 2006). Akyol'a (2010) göre her bir aşamanın tamamlanmadan bir sonraki aşamaya geçilmesi yazının temellendirilmesini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla süreç temelli yazma yaklaşımı, yalnızca bir yazı üretme yaklaşımı değil, bütüncül ve bilinçli bir öğrenme süreci olarak ele alınmalıdır.

2.3. Üstbiliş

2.3.1. Tanımı ve Kapsamı

Bireyin kendi düşünsel süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri bilinçli biçimde takip etmesi ve yönlendirmesi anlamına gelen üstbiliş kavramı, eğitim bilimleri ve psikoloji alanlarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kavram ilk olarak Flavell (1976) tarafından tanımlanmış, daha sonra çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınarak zenginleştirilmiştir. Flavell (1979) üstbilişi; bireyin belleğinde yer alan bilgileri nasıl organize ettiğinin ve zihinsel süreçleri nasıl izlediğinin farkında olması biçiminde açıklamıştır. Bu bağlamda üstbiliş, hem bireyin zihinsel süreçlere ilişkin bilgisine hem de bu süreçleri etkin biçimde kontrol etme becerisine işaret eder (Flavell, 1985).

Brown'un (1980) çalışmalarında üstbiliş, bireyin öğrenme sürecinde ne düşündüğünü bilmesi ve bu süreci kendi kontrolüyle yönlendirebilmesi olarak değerlendirilmiştir. Yine Brown (1987), bu kavramı bireyin zihinsel faaliyetlerinin içeriğine ve işleyişine yönelik farkındalığı ve düzenleme gücü olarak tanımlamaktadır. Baker ve Brown (1984) ise üstbilişin bireyin öğrenme esnasında hangi stratejileri kullanacağını bilmesi ve bu stratejileri gerektiğinde değiştirebilmesi anlamına geldiğini ifade eder. Nelson (1999), üstbilişi bireyin kendi zihinsel faaliyetlerini tanıma ve değerlendirme becerisi olarak tanımlarken; Schunk (2009), bunu öğrenmeye yön veren daha üst düzey bir bilişsel faaliyet biçiminde ele alır. Louca-Papaleontiou (2008) da üstbilişi; bireyin algılama, kavrama ve hatırlama gibi zihinsel süreçlerine dair düşünmesi şeklinde yorumlamaktadır.

Sternberg (1988) üstbilişi daha çok bireyin zihinsel süreçlerini denetleyen ve yönlendiren bir mekanizma olarak görürken Kluwe (1987) bu kavramı iki boyutta ele almıştır: Bireyin bilişsel süreçler hakkındaki bilgisi ve bu bilgiyi kullanarak düşünme sürecini kontrol etmesi. Benzer olarak Schraw ve Moshman (1995) da üstbilişi iki temel bileşen üzerinden incelemiştir: Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel düzenleme. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmasıdır. Üstbilişsel düzenleme ise bu bilgiyi kullanarak öğrenme sürecini planlama, sürdürme ve değerlendirme yetisini içerir.

Üstbilişin farklı tanımlarındaki ortak nokta; bireyin zihinsel süreçleriyle ilgili farkındalığa sahip olması ve bu süreçleri bilinçli olarak yönlendirebilmesidir. Baldo ve Shimamura (2002) bu durumu bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerine düşünmesi şeklinde açıklarken, McCormick ve arkadaşları (2012) üstbilişin, bireyin hem ne düşündüğünü hem de nasıl düşündüğünü anlamasına yardımcı olduğunu ifade eder.

Melanlıoğlu (2011), üstbilişin sadece bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda duyuşsal süreçleri de kapsayacak şekilde genişlediğini belirtmektedir. Yani birey yalnızca öğrenme stratejilerini fark ederek bu stratejilerin ne ölçüde işe yaradığını değerlendirebilir. Bu bağlamda üstbiliş, öz-düzenleme becerileriyle birlikte ele alınan çok katmanlı bir yapıdır.

Üstbiliş yalnızca öğrenme sırasında değil; öğrenme öncesi hazırlık sürecinde, sürecin yürütülmesi sırasında ve öğrenme tamamlandıktan sonraki değerlendirme aşamasında da işlevseldir. Reeve ve Brown (1985), bireyin bu süreçlerde etkin biçimde yer alarak kendi düşünsel süreçlerini kontrol edebileceğini belirtirken, Shanahan (1992) üstbilişi zihinsel etkinliklerin daha derinlemesine anlaşılması ve bu etkinliklerin daha etkili yönetilmesi açısından değerlendirir. Butterfield, Albertson ve Johnston (1995) ise üstbilişsel farkındalığın, öğrenmeye etki eden faktörlerin tanınmasını ve bu süreçlerin izlenmesini sağladığını ifade etmektedir.

Genel olarak bakıldığında, üstbiliş kavramı bireyin hem kendi zihinsel süreçlerini bilmesini hem de bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsayan çok yönlü bir yapıdır (Kuhn, 2000; Pressley ve Harris, 2009; Senemoğlu, 2007). Birey bu sayede ne bildiğinin ve nasıl öğrendiğinin bilincine vararak öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetebilir.

2.3.2. Üstbiliş ve Biliş Arasındaki Temel Farklar

Üstbiliş ve biliş kavramları arasındaki ayrım, bireyin zihinsel süreçlerine yönelik farkındalık düzeyi üzerinden açıklanmaktadır. Flavell (1979), bu iki kavramın birbirinden bütünüyle kopuk olmadığını, ayrımın daha çok bilgiye ulaşma yöntemiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Ona göre biliş, doğrudan bilgiye ulaşma yollarını ifade ederken; üstbiliş, bireyin bu bilgiye ulaşırken hangi yöntemleri kullandığının ve bu yöntemlerin ne ölçüde etkili olduğunun farkında olmasıdır. Örneğin bir öğrencinin kendisini bilgilendirici metin yazmada daha başarılı görmesi, kendi bilişsel yeterliğini değerlendirme becerisini kullandığını gösterir.

Bu farkındalık düzeyi, bireyin öğrenme süreçlerine ilişkin stratejik bir denetim kazanmasına olanak tanır. Senemoğlu'na (2007) göre biliş, bir olgunun farkına varma ve onu kavrama sürecini ifade ederken; üstbiliş, bireyin yalnızca bilgiye sahip olması değil, aynı zamanda bu bilgiyi hangi yollarla edindiğinin de farkında olmasıdır. Bu doğrultuda, üstbilişsel süreçler; planlama, izleme ve değerlendirme gibi daha yüksek düzeyde zihinsel etkinlikleri içerir (Livingston, 1997). Bu yaklaşım, öğrenmeye yönelik yüzeysel bir

farkındalıktan çok daha ötesini, bireyin zihinsel faaliyetlerini bilinçli şekilde yönetebilmesini gerektirir.

Üstbiliş, yalnızca bilişsel süreçleri kapsamakla kalmaz, aynı zamanda bu süreçlerin nasıl işlediğini değerlendirme ve gerektiğinde müdahalede bulunma kapasitesini de içerir. Brown (1980) üstbilişin ayırt edici yönünü, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu farkındalığı durumlara uygun biçimde kullanabilmesi olarak açıklar. Bu fark, özellikle öğrenme süreçlerinin planlanmasında belirginleşmektedir. Akın (2006), bilişin temel işlevini problem çözme ve sonuca ulaşmaya yönelik girişimler olarak belirtirken; üstbilişin görevinin ise bu süreci yönlendirme ve düzenleme olduğunu savunur. Bu açıklamalar, üstbilişin yalnızca zihinsel bir etkinlik değil, aynı zamanda öz-düzenleme içeren bilinçli bir öğrenme stratejisi olduğunu ortaya koyar.

Üstbilişsel farkındalığın öğrenme süreçlerine etkisi, öğrencinin öğrenme sürecini planlayabilme, izleyebilme ve gerektiğinde düzenleyebilme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Welton ve Mallan (1999), üstbilişi öğrencilerin düşünme süreçlerini bilinçli olarak kontrol edebilme ve yönlendirme yetisi olarak tanımlar. Bu yeti, bireyin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlenmesini sağlar. Aynı şekilde Hacker (1998), üstbilişsel farkındalığın bireyin öğrenmedeki eksikliklerini fark etme, bu eksiklikleri giderme yönünde çaba gösterme ve belleği etkin kullanma ile doğrudan bağlantılı olduğunu vurgular.

Bilişsel öğretim, daha çok bilgi edinme yollarına ve bu bilgiyle ne yapılacağına odaklanırken; üstbilişsel öğretim, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini kavramaya ve bu süreci denetleyebilme becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir. Loper (1982), bu durumu bilişsel stratejilerin öğrenmeyi kolaylaştırmaya hizmet etmesi, üstbilişsel stratejilerin ise süreci izleyip kontrol etmesi şeklinde açıklar. Aynı doğrultuda Ülgen (2004), üstbilişsel öğretimin temelinde bireyin kendi bilişsel süreçlerini anlayarak onları bilinçli bir biçimde denetleyip yeniden yapılandırabilme yetisinin kazandırılmasının yattığını belirtmektedir. Bu yeti, bireyin daha etkili ve kalıcı öğrenme yaşantıları edinmesini sağlar.

Biliş ve üstbiliş arasındaki fark hem süreçsel değil hem de işlevseldir. Ova (2011), biliş, dışsal uyarıcıların algılanması, bilgiyle karşılaştırılması, yeni bilgi oluşturulması, belleğe depolanması ve değerlendirilmesi gibi zihinsel işlemler bütünü olarak tanımlar. Bu süreçler, bireyin çevresini anlamlandırma çabalarının temelini oluşturur. Buna karşın üstbilişsel beceriler; bireyin kendi zihinsel faaliyetlerini izleyebilme, denetleyebilme ve öğrenmesini öz düzenleyebilme gibi yetenekleri içerir (Özsoy, 2007). Dolayısıyla, üstbiliş,

bireyin öğrenme sürecinin yalnızca bir parçası değil, aynı zamanda bu süreci yöneten ve şekillendiren üst düzey bir zihinsel etkinliktir.

Flavell (1976), öğrenme sürecinde bilişsel stratejilerin görevinin öğrenmeyi kolaylaştırmak, üstbilişsel stratejilerin ise bu süreci izlemek olduğunu vurgular. Üstbilişsel düşünme, not alma, hata düzeltme ve öğrenme sürecinin başıyla sonu arasındaki gelişimi değerlendirme gibi kritik becerileri içerir. Bu yönüyle üstbilişsel stratejiler, öğrenmenin kalitesini artıran temel bileşenler arasında yer almaktadır. Biliş ve üstbiliş kavramları arasındaki temel farklar, alan yazında bu ayrımı belirgin şekilde ortaya koyan çeşitli araştırmacıların görüşlerine dayalı olarak karşılaştırmalı biçimde Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Biliş ve Üstbiliş Arasındaki Temel Farklılıkların Kuramsal Açıdan Karşılaştırılması

Kriter	Biliş	Üstbiliş	Kaynak / Araştırmacı
Tanım	Bilgiyi doğrudan edinme ve işleme süreci	Bilginin nasıl edinildiğini bilme ve bu süreci kontrol etme	Flavell (1979); Senemoğlu (2007)
İşlev	Öğrenmeyi sağlama	Öğrenmeyi izleme, yönlendirme ve düzenleme	Akın (2006); Brown (1980)
Zihinsel Düzey	Temel düzeyde zihinsel işleyiş	Planlama, izleme ve değerlendirme gibi daha üst düzey zihinsel etkinlikler	Livingston (1997); Özsoy (2007)
Odak	Bilgiye ulaşma yolları	Bilgiye ulaşma yollarının bilincinde olma ve stratejik biçimde kullanma	Flavell (1979); Brown (1980)
Strateji Rolü	Bilgiyi işlemeye yardımcı bilişsel stratejiler	Süreci kontrol eden ve yöneten üstbilişsel stratejiler	Flavell (1976); Loper (1982)
Öğrenmeyle İlişkisi	Öğrenme sürecinin temelini oluşturur	Öğrenme sürecini yöneten ve şekillendiren yapıdır	Ova (2011); Ülgen (2004)
Farkındalık	Bilginin farkına varma ve onu anlama	Bilgi ediniminin nasıl gerçekleştiğine dair bilinçli farkındalık	Senemoğlu (2007); Welton ve Mallan (1999)
Öğrenme Rolü	Öğrenme sürecinde bilgi kazanımı	Öğrenme sürecini değerlendirme, gerektiğinde müdahale etme	Hacker (1998); Schraw (1998)
Süreçteki Rolü	Problem çözmeye ve sonuca ulaşmaya hizmet eder	Süreci yönlendirme, izleme ve öz düzenleme sağlar	Akın (2006); Livingston (1997)
Öğrenciye Katkısı	Çevresel uyarıcılara karşı bilgi üretimi sağlar	Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif, bilinçli ve öz düzenleyici olmasını sağlar	Ova (2011); Welton ve Mallan (1999)

Tablo 1'de biliş ve üstbiliş kavramları arasındaki temel farklar; işlevsel, yapısal ve süreç boyutlarıyla birlikte, alan yazında bu kavramları açıklayan farklı araştırmacıların görüşlerine dayalı olarak özetlenmiştir. Biliş, daha çok doğrudan bilgi edinme ve işleme süreçleriyle ilişkiliyken; üstbiliş, bireyin bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla denetlemesine olanak tanıyan daha üst düzey zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Tabloda yer alan karşılaştırmalar, Flavell (1976, 1979), Senemoğlu (2007), Akın (2006),

Brown (1980), Welton ve Mallan (1999), Hacker (1998), Loper (1982), Ülgen (2004), Ova (2011) ve Özsoy (2007) gibi farklı araştırmacıların kuramsal yaklaşımlarına dayanmaktadır.

2.3.3. Üstbilişin Bileşenleri

Üstbiliş kavramı, bireylerin kendi bilişsel süreçlerini tanıma, anlama ve düzenleme yetilerini ifade ederken; bu kavramın bileşenleri ise çeşitli araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Ancak genel eğilim, üstbilişin iki ana bileşende yoğunlaştığını göstermektedir: Bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme. Kişinin kendi öğrenme sürecini tanıması bilişsel bilgi kapsamında değerlendirilirken, bu süreci yönetme ve yönlendirme becerisi bilişsel düzenlemeyi oluşturur. Nitekim Sperling, Howard ve Staley (2004), bu iki bileşenin bireyin öğrenme sürecindeki rolünü temel bir yapı olarak ele almıştır.

Alan yazında yer alan en temel kuramsal çerçevelerden biri Flavell (1979) tarafından sunulmuştur. Flavell, üstbilişi dört temel unsurla açıklamıştır: Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler veya görevler, stratejiler ya da eylemler. Bu bileşenler, bireyin kendi öğrenmesini tanıma ve bu tanımanın öğrenme sürecine etkisini analiz etme kapasitesini kapsamaktadır. Flavell 'in modeline göre bireyler yalnızca kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmakla kalmayıp aynı zamanda bu süreçlere dair yargılarda bulunarak öğrenmeyi yönlendirebilirler. Bu sınıflandırma, ilerleyen yıllarda birçok kuramsal çalışmanın temelini oluşturmuştur.

Flavell'in modelini geliştirici nitelikteki bir diğer çalışma, Brown (1987) tarafından ortaya konmuştur. Brown, üstbilişi iki temel bileşenle açıklamış ve bu sınıflandırmayı "bilişin bilgisi" ile "bilişin düzenlenmesi" şeklinde yapmıştır. Bu yaklaşım, hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarda yaygın olarak referans alınan bir yapı haline gelmiştir. Brown'un katkısı, üstbilişsel işleyişin sadece bireyin bilgi düzeyiyle sınırlı olmadığını; aynı zamanda bu bilgiyi nasıl düzenlediği ve kullandığıyla da ilgili olduğunu vurgulamasıdır. Bu noktada üstbilişin yalnızca pasif bir bilgi değil, aktif bir düzenleme süreci olduğu görülmektedir.

Üstbilişin yapılandırılmasına ilişkin sınıflamalar, sonraki dönemlerde de benzer iki ana ekseninde şekillenmiştir. Jacobs ve Paris (1987), Paris ve Winograd (1990), Schraw (1998) ve Wilson (2001) gibi araştırmacıların çalışmaları, üstbilişi genellikle "bilişsel bilgi" ve "bilişsel düzenleme" başlıkları altında açıklamıştır. Bu yaklaşımlarda bilişsel bilgi; bildirisel, koşullu ve işlemsel bilgi olarak üç alt başlıkta tanımlanmıştır. Schraw (1998), bilişsel düzenleme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme alt bileşenleriyle açıklamış; bu becerilerin etkin

bir şekilde kullanılmasıyla öğrenmenin daha etkili hale geleceğini ifade etmiştir. Böylece bireylerin öğrenme süreçlerine aktif katılımları, bu üstbilişsel becerileri ne ölçüde kullanabildikleriyle doğrudan ilişkilendirilmektedir.

Schraw ve Graham (1997), üstbilişsel bilginin bireyin kendi düşünme süreçlerine dair farkındalığını içerdiğini belirtmiş; üstbilişsel düzenlemeyi ise bireyin bu süreçleri yönetme etkinliği olarak tanımlamıştır. Bu iki bileşen arasında dinamik bir etkileşim olduğu vurgulanmış; bireyin bilgi düzeyindeki artışın, düzenleme becerilerini geliştirdiği ve bu durumun daha karmaşık üstbilişsel yapılar oluşturmaya olanak sağladığı dile getirilmiştir. Ayrıca, üstbilişsel bilginin konuya özgü olabileceği, buna karşılık düzenleme stratejilerinin daha evrensel işlevler taşıyabileceği ifade edilmiştir.

Üstbilişin yapısal bileşenleri üzerine yapılan çalışmalarda bir diğer yaklaşım O'Neil ve Abedi (1996) tarafından ortaya konulmuştur. Bu araştırmacılar üstbiliş; planlama, izleme (öz denetim), bilişsel stratejiler ve farkındalık olmak üzere dört temel boyutta ele almışlardır. Bu model, hem öğrenme sürecini başlatma hem de bu süreci yönetme becerilerini içermesi bakımından kapsamlı bir üstbilişsel yaklaşımı yansıtmaktadır. Üstbilişsel farkındalığın bu bileşenleriyle birlikte değerlendirilmesi, bireyin hem bilgiye ulaşma hem de bu bilgiyi stratejik olarak kullanma kapasitesini artırmaktadır. Tarihsel süreç içinde geliştirilen bu kuramsal çerçeveler, günümüzde de üstbiliş üzerine yapılan çalışmalarda temel referans noktaları olarak değerlendirilmektedir. Daha yakın döneme ait literatürde (Abd-El Khalick ve Akerson, 2009; Ghani, Kabit ve Zulkipli, 2008; Pintrich, 2002) üstbilişin bireyin kendi öğrenme sürecine dair bilinç geliştirmesi, etkili stratejileri seçmesi ve bu stratejileri uygulama sürecinde bilişsel gelişimini izlemesi şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Bu bakış açısı, üstbilişin öğretim süreçlerinde bireysel farkındalık oluşturma ve öğrenmeyi kalıcı hale getirme işlevini ön plana çıkarmaktadır.

Üstbiliş, genellikle üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol ya da düzenleme olmak üzere iki temel bileşen altında ele alınmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Bu bağlamda, üstbilişin yaygın biçimde “üstbilişsel bilgi” ve “üstbilişsel kontrol” olmak üzere iki temel bileşen çerçevesinde ele alındığı dikkate alınarak, bu çalışmada söz konusu bileşenlerin kuramsal temelleri açıklanacak; ayrıca bu yapıların yazma becerileri üzerindeki yansımaları incelenecektir.

2.3.3.1. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi; bireyin neyi bildiğini, nasıl öğrendiğini ve hangi öğrenme süreçlerinde daha etkili olduğunu fark etmesini sağlayan zihinsel bir kapasite olarak tanımlanır. Bu bilgi türü bireyin öğrenmesini yönlendirme ve öğrenme yaşantılarıyla ilgili stratejik kararlar alma yetkinliğini ifade eder. Baker ve Brown'a (1984) göre üstbilişsel bilgi, bireyin öğrenme sürecindeki yeterliliğini tanımasını ve öğrenme gereksinimlerinin farkında olarak bilgi yönetimini kontrol etmesini içerir.

Altındağ (2008), üstbilişsel bilginin farklı görevlerde kullanılabilecek stratejilere, bu stratejilerin hangi durumlarda işe yarayacağına ve bireyin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgilere dayandığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte, üstbilişsel yaşantılar bireyin öğrenme sürecini izleme, kontrol etme ve düzenleme amacıyla kullandığı zihinsel süreçlerle ilişkilidir.

Flavell (1979), üstbilişsel bilgiyi bilişsel süreçleri etkileyen değişkenler hakkında sahip olunan bilgi ve inançlar olarak tanımlar. Bu bilgi, bireyin konuya ilişkin kavramsal ve işlemsel anlayışını değerlendirme becerisini de destekler. Metcalfe ve Shimamura (1994) da bu görüşü destekleyerek, üstbilişsel bilginin öğrenmeye dair farkındalığı artırdığını belirtmişlerdir.

Üstbilişsel bilgi, aynı zamanda bireyin zihinsel süreçlerine ilişkin bilgi ve inançlarını da kapsar. Akın (2006), bu kavramın sadece bireyin bilişine dair farkındalığı değil aynı zamanda bu farkındalığın öğrenme sürecine etkisini de içerdiğini vurgulamaktadır. Böylece birey, hem bilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olur hem de bu bilgiyi öğrenme süreçlerini etkili kılmak için kullanabilir.

Senemoğlu'na (2007) göre üstbilişsel bilgi, bireyin kendine şu türden soruları sorma ve cevaplama becerisine sahip olmasını kapsar:

1. “Bu konuyu öğrenmedeki amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?”
2. “Bu konu hakkında ne biliyorum?” (Kendi öğrenme düzeyini test etme.)
3. “Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyaç duyarım?”
4. “Bu konuyu en etkili şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım? Nasıl bir yol izlemeliyim?”
5. “Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?”
6. “Hata yaptığım takdirde, hatamı nasıl bulmalıyım?”
7. “Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planlamamı nasıl değiştirmeliyim?” (Senemoğlu, 2007, s. 336).

Bu tür soruları sorabilen bireyler, öğrenme süreçlerinde daha esnek, stratejik ve etkili bir yaklaşım benimseyebilmektedir. Üstbilişsel bilgi yalnızca öğrenme sürecine dair bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi içselleştirme ve problem çözme süreçlerinde aktif biçimde kullanma becerisini de beraberinde getirir.

Diğer taraftan Özsoy (2007; 2008) ve Melanlıoğlu (2011), üstbilişsel bilginin bireyin deneyimleriyle oluştuğunu ve bireyin yardım almadan karar verme, zihinsel kapasitesini tanıma ve durumlara uygun zihinsel stratejiler geliştirme becerisiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Özsoy (2007), bu bilginin aynı zamanda bireyin düşüncelerini tanımlayabilme yeteneğini gerektirdiğini de vurgular.

Üstbilişsel bilgi; bireyin ne bildiğini, nasıl öğrendiğini ve öğrenme sürecini nasıl yöneteceğini fark etmesine olanak tanıyan zihinsel bir yeterliliktir. Bu bilgi türü, bilişsel stratejilerin seçimi ve uygulanması sürecinde bireyin kendi zihinsel kapasitesini değerlendirme ve gerektiğinde düzenleme becerisine dayanır. Farklı araştırmacıların tanımlarına göre, üstbilişsel bilgi; bireyin öğrenme stratejilerini tanınması (Altındağ, 2008), bilişsel süreçlere etki eden değişkenleri anlaması (Flavell, 1979), bu süreçlerde öz denetim uygulayabilmesi (Akın, 2006), zihinsel kapasitesinin farkında olması (Özsoy, 2007), öğrenme sürecini stratejik olarak düzenlemesi (Senemoğlu, 2007) ve öğrenme deneyimlerinden bilgi üretmesi (Melanlıoğlu, 2011) gibi çeşitli boyutlar içermektedir. Bu yönüyle üstbilişsel bilgi, bireyin öğrenme süreçlerinde daha bağımsız, eleştirel ve etkin roller üstlenmesini sağlamaktadır.

Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel süreçlerine yönelik farkındalığıyla yakından ilişkilidir. Flavell'in (1979) kuramsal yaklaşımına göre, bu bilgi üç temel değişkenin etkileşimine dayalı olarak şekillenmektedir: birey, görev ve strateji değişkenleri. Söz konusu değişkenlerin her biri, bireyin öğrenme sürecindeki üstbilişsel farkındalığını belirlemede önemli bir rol üstlenmektedir (Akt. Katrancı, 2012). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bireyin yazma sürecinde karşılaştığı sorunlara yönelik içgörü geliştirmesi, bu üç değişkenin dinamik yapısıyla açıklanabilir.

Birey değişkeni, bireyin hem kendisine hem de diğer bireylere ilişkin sahip olduğu bilgi ve inançları kapsamaktadır. Bu bağlamda, bireyin kendi yazma becerileri hakkındaki algısı, sürece olan katılımını doğrudan etkilemektedir (Katrancı, 2012). Örneğin, yazma konusunda kendine güven duyan bir öğrenci, metin üretiminde daha fazla strateji kullanma eğilimi gösterebilir. Buna karşılık, kendini yetersiz gören bir bireyin yazma kaygısı artabilir

ve üretkenliği olumsuz etkilenebilir. Özellikle üstbilişsel farkındalığı yüksek bireylerin, kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirme becerisi sayesinde yazma sürecini daha etkili biçimde yönettikleri gözlemlenmektedir (Schraw ve Moshman, 1995).

Özsoy'a (2007) göre görev değişkeni, bireyin üstlendiği bilişsel görevin özellikleri ve gereklilikleri hakkında sahip olduğu bilgileri içerir. Yazma sürecinde ise bu değişken; metin türünün nitelikleri, yazarın konuya dair bilgi seviyesi ve yazmanın amacı gibi çeşitli unsurları kapsamaktadır. Örneğin, bir öğrenci bilgi verici bir metin yazarken, metnin nesnel olması gerektiğini bilmesi bu değişkenin etkinliğini göstermektedir. Aynı şekilde, bir öykü yazımında hayal gücünü kullanmanın önemi, görev değişkenine dair farkındalıkla ilişkilidir. Öğrencilerin yazma görevine yönelik bilgi düzeyleri arttıkça, metinlerin yapılandırılmasında anlamlı gelişmeler görülmektedir (Paris ve Winograd, 1990).

Strateji değişkeni ise bireyin bilişsel faaliyetleri planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde kullanabileceği stratejilere yönelik bilgi düzeyini ifade etmektedir. Bu bağlamda, bir yazarın yazma öncesi beyin fırtınası yapması, taslak oluşturma ya da yazma sırasında anlam bütünlüğünü koruyacak şekilde paragraflar arasında geçiş cümleleri kurması, strateji değişkeninin etkin kullanımına örnek olarak değerlendirilebilir (Katrancı, 2012). Ayrıca, yazma sonrası metni yeniden gözden geçirme ve düzeltme süreci, bireyin strateji bilgisinin ne derece geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu tür stratejileri kullanma bilinci gelişmiş bireylerin, yazılı ürünlerinde anlam, yapı ve dil bilgisi açısından daha tutarlı metinler ortaya koydukları saptanmıştır (Zimmerman ve Risemberg, 1997b).

Yukarıda ele alınan değişkenlerin her biri, yazma becerisinin gelişiminde bütüncül bir rol oynamaktadır. Birey, görev ve strateji değişkenlerinin etkileşimli biçimde işleyişi, bireyin yazma sürecine ne ölçüde hâkim olduğunu ve süreci nasıl yönettiğini belirlemektedir. Bu nedenle üstbilişsel yazma stratejilerinin öğretimi, sadece yazma ürününü değil, aynı zamanda yazma sürecine ilişkin farkındalığı da artırma potansiyeline sahiptir.

Flavell (1979), üstbilişsel bilgiyi yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve duruma dayalı bilgi olmak üzere üç alt bileşen altında incelemektedir. Schraw ve Dennison (1994) ise bu alt bileşenlerin bireyin kullandığı bilişsel stratejilerle doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Yazma süreci bağlamında ele alındığında, bu üç bilgi türü, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini hem planlama hem de düzenleme aşamalarında etkin biçimde kullanmalarını sağlayan bilişsel bir temel oluşturmaktadır.

Yordam bilgisi, bireyin belirli bir görevi nasıl gerçekleştireceğini bilmesine ilişkin zihinsel bir şemayı ifade eder. Özsoy (2007), bu tür bilginin işin yapılma sürecine değil, işin nasıl yapılacağına dair farkındalığa dayandığını belirtmektedir. Örneğin, bir öğrencinin bir paragrafı nasıl yapılandıracağını bilmesi, yani giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin işlevlerini kavraması, yordam bilgisi kapsamında değerlendirilir. Flavell (1979), bu tür bilginin başarıya ulaşmak için gerekli adımların bilinmesine işaret ettiğini savunmaktadır. Schraw ve Moshman (1995) ise bireyin yordam becerilerini nasıl yerine getireceğini bilmesinin, üstbilişsel farkındalığın işlevsel bir bileşeni olduğunu ileri sürmektedir. Yazma bağlamında, bilinmeyen bir kelimenin anlamını bağlamdan çıkarma stratejisini kullanmak ya da fikirleri sıralamak için taslak oluşturmak, yordam bilgisine dayalı davranışlara örnek teşkil etmektedir. Bu tür becerilerin gelişimi, öğrencilerin yazılı anlatımda yapısal tutarlılık sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.

Bildirimsel bilgi, bireyin hem kendi öğrenme yaşantılarına dair yargılarını hem de öğrenme sürecini etkileyen faktörlere dair sahip olduğu bilgiyi kapsamaktadır. Özsoy (2007) bu bilgi türünü, bireyin bir işi yapıp yapamayacağına dair kendilik değerlendirmesi olarak tanımlar. Schraw ve Moshman (1995) tarafından yapılan tanımlarda ise bireyin performansını etkileyebilecek değişkenler hakkında bilgi sahibi olması, bildirimsel bilginin temel unsuru olarak değerlendirilmektedir. Yazma sürecine uyarladığımızda, bir öğrencinin yazma sırasında kendi dikkat dağınıklığının farkında olması veya yazma kaygısı yaşadığını bilmesi, bildirimsel bilginin varlığını gösterir. Bu farkındalık, bireyin süreci yönetebilmesi açısından son derece kritiktir. Çünkü birey, kendi sınırlılıklarını ve güçlü yönlerini tanıdığında, yazma sürecine uygun stratejileri daha bilinçli seçebilmektedir.

Duruma dayalı bilgi, yordam ve bildirimsel bilgilerin bütüncül biçimde işlevselleştirilmesini sağlayan bir üst düzey bilişsel farkındalık türüdür. Flavell (1979), bu bilginin bireyin hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağını bilmesini içerdiğini ifade etmektedir. Özsoy (2007) ise bu tür bilginin, bireyin durumsal gereksinimlere uygun olarak hangi bilgiyi nasıl kullanacağını öngörmesini sağladığını vurgulamaktadır. Örneğin, öğrencinin bir kompozisyon yazarken betimleyici bir metin türünde sıfatların önemini fark etmesi ve buna göre dilsel tercihlerini ayarlaması, duruma dayalı bilginin yazma sürecine katkısına örnek oluşturur. Yine, akademik bir yazı yazarken anlatım dilini resmileştirme ihtiyacını fark eden bir birey, yazı türünün gerekliliklerini tanımlama ve buna uygun stratejiler

seçme becerisi geliştirmiş demektir. Duruma uygun strateji seçimi, yazılı metnin amaca, hedef kitleye ve bağlama uygunluğunu artırarak metinsel etkinliği güçlendirmektedir.

Üstbilişsel bilgi türlerinin her biri, yazılı anlatım sürecinde bireyin kendini düzenlemesine, yazma etkinliğini yapılandırmasına ve ortaya koyduğu metnin anlamlı, tutarlı ve amaca uygun olmasına katkı sunmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinde, üstbilişsel farkındalığın sistematik biçimde desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

2.3.3.2. Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel kontrol, bireyin kendi bilişsel süreçlerini düzenleme ve yönetme becerisine dayalı olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, üstbilişsel bilginin bilişsel hedeflere ulaşmak amacıyla stratejik şekilde kullanılmasını içerir (Özsoy, 2007). Demircioğlu (2008) da üstbilişsel kontrolü, bireyin belirli bir amaç doğrultusunda üstbilişsel bilgiyi bilinçli biçimde devreye sokması olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, yazma becerisi gibi karmaşık bir dil etkinliği için üstbilişsel kontrolün etkin biçimde kullanılması, sürecin hem planlı hem de verimli şekilde yürütölmesini sağlar.

Akkaya ve Memnun (2012), üstbilişsel kontrolün; bireyin gerçekleştireceği etkinliklerin amacını belirlemesi, uygun stratejileri seçerek bu süreci planlaması, uygulama sırasında performansını izlemesi ve sonuçları değerlendirmesini kapsadığını belirtmektedir. Schwartz ve Perfect'e (2002) göre bu süreç, öğrenmenin sonunda bireyin öğrenme ürünlerini gözden geçirerek bilinçli ya da bilinçsiz kararlar vermesini sağlar. Bu stratejiler, çoğunlukla dört ana başlıkta incelenmektedir: tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme (Desoete, Roeyers ve Buysse, 2001; Schraw ve Moshman, 1995).

Tahmin

Tahmin, bireyin karşılaşacağı öğrenme sürecindeki güçlükleri önceden fark edebilmesi ve bu doğrultuda uygun düzenlemeler yapabilmesidir. Bu strateji, özellikle yazma sürecinde öğrencinin yazacağı metnin kapsamı, zorluk düzeyi ve gereksinim duyacağı kaynakları öngörmesini sağlar (Desoete ve Roeyers, 2002). Oğraş (2011), tahminin öğrencinin zaman yönetimini, kaynak planlamasını ve sürece dair beklentilerini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konuda betimleyici bir yazı yazmadan önce konunun kendisi için ne kadar bilgi gerektirdiğini tahmin edebilir ve bu doğrultuda yazma süresini ve çalışma biçimini belirleyebilir. Bu sayede yazmaya başlamadan önce zihinsel bir hazırlık süreci oluşturulmuş olur.

Melanlıoğlu'na (2011) göre tahmin stratejisi, öğrencinin sürece başlamadan önce kendine şu soruları sormasını sağlar:

- Yama sürecini tamamlamak için ne kadar zaman gerekecek? ,
- Sürecin sonunda ortaya çıkacak metnin türü ne olacak? ve
- Bu metni oluşturmak amacıyla hangi kaynaklardan yararlanmalıyım?

Bu sorular sayesinde öğrencinin yazma sürecine bilinçli şekilde yön vermesi mümkün olur.

Planlama

Planlama, öğrenme sürecinin başlangıcında hedeflerin belirlenmesi, stratejilerin seçimi ve kaynakların düzenlenmesini içeren bilişsel bir hazırlık aşamasıdır (Chamot ve Kupper, 1989). Schraw, Crippen ve Hartley'e (2006) göre planlama, öğrencinin yazma görevine nasıl yaklaşacağını belirlemesini ve gerekli materyalleri önceden hazırlamasını sağlar. Yazma sürecinde bu stratejiyi kullanan bir öğrenci, metnin türüne göre (örneğin, öyküleyici, açıklayıcı veya tartışmacı) metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini nasıl yapılandıracağını planlar.

Meijer, Veenman ve van Hout-Wolters (2006) planlamanın yalnızca genel bir strateji seçimi değil, aynı zamanda sürecin yönetimi için gerekli olan bilişsel ve üstbilişsel düzenlemeleri de içerdiğini vurgulamaktadır. Örneğin, öğrenci bir kompozisyon yazmadan önce yazının amacını belirleyebilir, okuyucu kitlesini göz önünde bulundurabilir ve hangi ifadeleri nerede kullanacağına dair bir taslak oluşturabilir. Bu durum, yazma sürecinde anlamlı bir bütünlük sağlar ve yazının yapısal kalitesini artırır.

İzleme

İzleme, öğrencinin yazma süreci sırasında kendi performansını değerlendirmesi ve gerektiğinde strateji değişikliği yapması sürecidir. Schraw (1998), izleme becerisinin çocuklarda ve hatta yetişkinlerde dahi yavaş geliştiğini ve etkili kullanılmadığında öğrenme sürecinde sorunlara yol açabileceğini ifade etmektedir. Bu strateji, yazma sürecinin hangi aşamasında ne tür bir sorun yaşandığını belirlemeye ve çözüm yolları geliştirmeye imkân tanır.

Örneğin, öğrenci yazma sırasında metnin konudan uzaklaşıp uzaklaşmadığını kontrol edebilir, anlatım bozukluklarını fark edebilir ya da paragraf geçişlerinin yeterince akıcı olup olmadığını gözlemleyebilir. Schraw ve Moshman (1995), izleme sürecinde öğrencilerin kendilerine şu tür sorular sormasını önermektedir:

- Yaptığım işle ilgili farkındalığım var mı? ,
- Yazdığım metin amacımı karşılıyor mu? ,
- Metinde anlam bütünlüğü sağlanmış mı? ,
- Anlatımı güçlendirmek için değişiklik yapmaya ihtiyacım var mı?

Bu sorulara verilecek cevaplar, sürecin yeniden düzenlenmesini sağlayarak daha başarılı ürünlerin ortaya çıkmasına katkı sağlar (Hacker vd., 2009).

Değerlendirme

Değerlendirme, öğrenme etkinliğinin sonunda bireyin süreci ve ortaya çıkan ürünü analiz etmesini kapsar. Schraw ve Moshman'a (1995) göre değerlendirme, kullanılan stratejilerin etkililiği üzerine düşünmeyi ve ürünün hedeflerle ne ölçüde örtüştüğünü sorgulamayı içerir. Melanlıoğlu (2011), değerlendirme sürecinin öğrencinin öğrendiklerini diğer alanlara transfer edebilme becerisine katkı sağladığını belirtmektedir.

Yazma süreci açısından değerlendirme, yazının bütünlüğü, dil bilgisel doğruluğu ve yazma amacına uygunluğu gibi ölçütlerle metnin yeniden gözden geçirilmesini içerir. Bu süreçte öğrenci, yazının sonunda kendine şu soruları sorabilir:

- Yazdığım metin başlangıçta belirlediğim amaçla uyumlu mu? ,
- Düşüncelerimi istediğim açıklıkta ifade edebildim mi? ,
- Metinde tutarlılık ve içsel uyum sağlanmış mı? (Brown ve Palincsar, 1982).

Bu tür öz değerlendirmeler, hem yazının kalitesini artırmakta hem de bireyin yazma konusundaki öz yeterlik duygusunu geliştirmektedir. Bereiter ve Scardamalia'nın da vurguladığı gibi, yetenekli yazarlar değerlendirme sürecinde bilgiyi dönüştürmeye yönelik stratejiler kullanırken, zayıf yazarlar bilgiyi yalnızca aktarma eğilimindedir (Akt. Schraw ve Moshman, 1995). Bu açıdan değerlendirme, metnin yeniden gözden geçirilerek düzenleme temelini oluşturmakta ve yazma becerisinin gelişiminde belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel kontrol stratejileri yazma becerilerinin etkin kullanılmasında merkezi bir konumdadır. Oğraş'a (2011) göre bu stratejiler birbirinden ayrı düşünülemez; çünkü yazma gibi çok aşamalı bir süreçte bireyin etkili bir performans sergileyebilmesi, hem sürecin başında hedef belirlemeyi hem süreçteki ilerlemeyi takip etmeyi hem de sonunda ürünü gözden geçirmeyi zorunlu kılmaktadır. Brown (1987), başarılı öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olduğunu ve kendi öğrenme süreçlerini stratejik biçimde yönettiklerini vurgulamaktadır. Yazma becerisinde de bu stratejik yönetim, üretkenliği ve kaliteyi doğrudan etkilemektedir.

2.3.4. Üstbiliş Modelleri

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleme, değerlendirme ve düzenleme becerilerini içeren çok katmanlı bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramsal yapı, zamanla farklı araştırmacılar tarafından modellenmiş ve teorik çerçevelerle açıklanmıştır. Her model, üstbilişin belirli bir yönünü vurgulamakta ve özellikle eğitim-öğretim bağlamında uygulamalı çıkarımlar sunmaktadır. Aşağıda en çok kabul gören ve alanyazında yaygın biçimde referans verilen dört temel üstbiliş modeli yer almaktadır.

2.3.4.1. Flavell'in Üstbiliş Modeli

Flavell, 1976 yılında çocukların bellek süreçlerine dair yaptığı araştırmalarda "üst bellek" (metamemory) kavramını ortaya koymuş ve daha sonra 1979'da bu çalışmasını genişleterek üstbiliş kavramını tanımlamıştır (Flavell, 1979; akt. Karslı, 2015). Flavell'e göre üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerini fark etmesi, izlemesi ve gerektiğinde bu süreçleri düzenlemesini kapsayan karmaşık bir yapıdır. Bu süreçler, öğrenme ve problem çözme gibi bilişsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik stratejilerin bilinçli planlanması, kontrol edilmesi ve değerlendirilmesini içerir (Flavell, 1979).

Flavell, üstbilişi iki ana bileşene ayırmıştır:

1. Üstbilişsel Bilgi: Bireyin bilişsel görevlerin yapısı ve bu görevleri başarmak için kullanılabilecek stratejilerle ilgili sahip olduğu bilgidir. Üstbilişsel bilgi üç alt türde incelenir:

a) Yordam Bilgisi: Bir görevin nasıl yapılacağını bilme.

b) Bildirimsel Bilgi: Kişinin kendi yeterliliğine ilişkin farkındalığı, yani görevi yapıp yapamayacağına dair inancı.

c) Duruma Dayalı Bilgi: Farklı durumlarda hangi stratejilerin kullanılacağına dair bilgi (Flavell, 1979; Özsoy, 2008).

2. Üstbilişsel Deneyim: Bilişsel faaliyetlerin bilinçli olarak gözlemlenmesi ve düzenlenmesi sürecinde yaşanan bilişsel ve duygusal deneyimlerdir. Bu deneyimler, mevcut bilgilerin yeni hedefler doğrultusunda uyarlanmasına ve yeni bilgilerle entegrasyonuna olanak sağlar (Flavell, 1979).

Flavell'e göre üstbilişsel bilgi, farklı değişkenlerden etkilenir:

a) Birey Değişkenleri: Kişinin kendi öğrenme süreçleri ve genel bilişsel bilgisi.

b) Görev Değişkenleri: Görevin zorluk düzeyi ve niteliği.

c) Strateji Değişkenleri: Görev veya öğrenme için uygulanabilecek yöntemler (Flavell, 1979; Livingstone, 2003; Özsoy, 2008)

Üstbilişsel deneyimler, bireyin öğrenme ve problem çözme sırasında kullandığı stratejilerin seçilmesine ve uygulanmasına aracılık eder. Bu süreçte birey, bilişsel hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli stratejileri belirler ve uygular (Flavell, 1979).

Flavell'in üstbiliş modeli, bireyin bilişsel süreçlerini yapılandırma, izleme ve kontrol etme biçimlerini kapsamlı şekilde açıklayan önemli bir teorik çerçeve sunar. Bu model, öğrenmenin bilinçli ve stratejik yönetimini vurgulayarak eğitim psikolojisi alanında yol gösterici olmuştur (Flavell, 1979, akt. Karşı, 2015).

2.3.4.2. Brown'un Üstbiliş Modeli

Brown (1987), üstbilişi iki ana bileşen altında incelemiştir: biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi. Biliş bilgisi, bireyin bilişsel süreçler hakkındaki sahip olduğu ve nispeten kalıcı ancak hataya açık bilgileri kapsar. Burada, "neyi bilme" sorusunun yanıtları bu kategoriye dâhildir. Biliş bilgisi, kişinin kendi zihinsel yetenekleri ve genel biliş süreçlerine dair farkındalığını içerir. Brown'un modelinde bu bilgi, bireyin bilişsel yeteneklerini anlamasına ve bilişsel süreçlerini daha etkili biçimde yönetmesine olanak sağlar (Brown, 1987; Mutlu, 2016).

Bilişin düzenlenmesi, öğrenme veya problem çözme süreçlerinde kritik öneme sahiptir. Bu düzenleyici süreçler; planlama, izleme, değerlendirme ve gerekirse strateji değiştirme aşamalarını içerir. Brown, bu süreci "yürütücü kontrol mekanizması" olarak adlandırır ve bunun üstbiliş işleyişindeki hayati rolünü vurgular (Brown, 1987).

Brown biliş bilgisini üç alt kategoriye ayırmıştır:

Açıklayıcı bilgi: Bireyin kendi yetenekleri ve hedefleri hakkında sahip olduğu inançlar (Montgomery, 1992).

Prosedürel bilgi: Hangi bilişsel stratejilerin nasıl kullanılacağını belirten bilgi (Kumar, 1998; akt. Akın vd., 2007)

Durumsal bilgi: Bulunulan duruma özgü, uygun bilgi ve davranışları bilme durumu (Demirsöz, 2010).

Biliş bilgisi genellikle durağan, açıkça ifade edilebilir ve zaman zaman hatalı olabilir. Birey bu bilgiyi farklı durumlarda kullanabilir, paylaşabilir ancak bazen yanlış bilgiyi doğru kabul etme riski de taşır (Brown, 1987).

Brown (1987), bilişin düzenlenmesinin aşamalarını planlama, izleme ve değerlendirme olarak ortaya koymuştur:

Planlama: Öğrenme sürecinde uygun stratejilerin ve kaynakların seçilmesi.

İzleme: Kullanılan stratejilerin etkinliğinin gözlemlenmesi, olası hataların fark edilmesi ve geleceğe yönelik performans tahminlerinin yapılması (Schraw ve Moshman, 1995).

Değerlendirme: Öğrenme sonunda sürecin ve performansın gözden geçirilerek gerektiğinde sürecin devam ettirilmesi, durdurulması veya değiştirilmesine karar verilmesi (Brown, 1987).

Brown'un modeli, Flavell'in üstbilişsel deneyimler kavramını bilişin düzenlenmesi bağlamında yorumlayarak, yürütücü kontrol mekanizması kavramıyla bağlantı kurması bakımından önemli bir bilimsel katkı sağlamaktadır (Mutlu, 2016).

2.3.4.3. Schraw ve Moshman'ın Üstbiliş Modeli

Schraw ve Moshman (1995), üstbilişi iki ana bileşene ayırarak tanımlamışlardır: biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi. Bu ayrım, Flavell'in üstbiliş modelini genişletip güncelleyerek daha sistematik ve işlevsel bir çerçeve sunar. Biliş bilgisi, bireyin kendi bilişsel süreçlerine dair farkındalığını kapsarken, bilişin düzenlenmesi ise bu süreçlerin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesini içerir (Schraw ve Moshman, 1995).

Bu modele göre biliş bilgisi üç alt kategoriye ayrılır:

Bildirimsel bilgi (declarative knowledge): Kişinin ne bildiğine dair farkındalığını ifade eder. Bu bilgi, öğrenme performansını artırmak için kullanılabilecek yöntemlere dair bilinçtir.

Yöntemsel bilgi (procedural knowledge): Bir görevin ya da problemin nasıl çözüleceğine dair bilgilerden oluşur ve stratejilerin uygulanmasıyla ilgilidir.

Durumsal bilgi (conditional knowledge): Bilgilerin ne zaman, nerede ve neden kullanılacağını bilme becerisidir. Bu sayede birey, bilgiyi bağlama uygun biçimde seçip kullanabilir (Schraw ve Moshman, 1995; Panaoura ve Philippou, 2007).

Bilişin düzenlenmesi ise planlama, izleme, değerlendirme, hata tespiti ve düzeltme süreçlerini kapsar:

Planlama: Öğrenme sürecinde strateji ve kaynakların seçilmesi aşamasıdır.

İzleme: Uygulanan stratejilerin ve öğrenme faaliyetlerinin bilinçli olarak takip edilmesidir.

Değerlendirme: Öğrenme sonunda bireyin kendi performansını gözden geçirmesidir.

Hata tespiti ve düzeltme: Üstbilişin önemli düzenleyici işlevleri olup, bireyin hataları fark edip düzeltmesini sağlar (Schraw ve Moshman, 1995; Mutlu, 2016).

Schraw ve Moshman'ın modeli, üstbilişi sadece bilgi yapısı olarak değil, aynı zamanda bu bilgiyi etkin biçimde kullanmak için gerekli yürütücü kontrol süreçlerini de kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak ele alır. Bu yaklaşım, öğrenme süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına ve üstbilişsel stratejilerin bilinçli yönetilmesine olanak tanır (Schraw ve Moshman, 1995).

2.3.4.4. Nelson ve Narens'in Üstbiliş Modeli

Nelson ve Narens (1990), üstbilişi iki ayrı bilişsel düzey olarak ele alan özgün bir model geliştirmiştir. Bu düzeylerden ilki bilişsel düzey (object-level), bireyin doğrudan bilişsel işlemlerini yürüttüğü seviyedir; üstbilişsel düzey (Meta-Level ise bilişsel süreçlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve kontrolünden sorumludur. Modelde bu iki düzey arasındaki etkileşim temel alınır ve bu etkileşim iki önemli işlevle gerçekleşir: izleme (monitoring) ve kontrol (control) (Karakelle ve Saraç, 2010; Nelson ve Narens, 1990). İzleme işlevi, bilişsel düzeydeki bilgiyi üstbilişsel düzeye aktarır; yani bilişsel süreçlerin farkında olmayı sağlar. Kontrol işlevi ise üstbilişsel düzeyden bilişsel düzeye yönlendirme ve düzenleme faaliyetlerini içerir. Böylece birey, bilişsel süreçlerini bilinçli bir şekilde denetleyebilir ve gerektiğinde müdahale edebilir (Nelson ve Narens, 1994).

Nelson ve Narens'in modeli, üstbilişin sabit bir yapı değil, dinamik ve karşılıklı etkileşim içinde işleyen çift yönlü bir süreç olduğunu vurgular. Öğrenme sırasında birey, bilişsel faaliyetlerini sürekli izleyerek değerlendirir ve üstbilişsel düzeyde düzenleyici kararlar alır. Örneğin, öğrenme sırasında bilişsel düzeyden gelen bilgi, izleme ile üstbilişsel düzeye taşınır; üstbilişsel düzey ise sürecin devamı, durdurulması ya da tekrarlanması kararlarını verir (Karakelle ve Saraç, 2010; Nelson ve Narens, 1990).

Nelson (1999), üstbilişi bireyin kendi bilişlerine yönelik özel bir biliş türü olarak tanımlamış ve izleme işlevlerini iki yönlü olarak açıklamıştır:

Geriye Dönük İzleme: Daha çok klasik bellek işlemleri olan tanıma ve hatırlama süreçlerini içerir.

İleriye Dönük İzleme: Öğrenme sürecinde strateji seçimi, performans tahmini gibi geleceğe yönelik bilişsel farkındalıkları kapsar (Irak, 2005).İleriye dönük izleme üç alt boyutta incelenir:

Öğrenmenin Kolaylığı: Henüz öğrenilmemiş bilgilerin öğrenilme potansiyeline ilişkin çıkarımlar yapma yetisi.

Öğrenme Kararları: Bireyin geçmişte hatırladığı bilgileri temel alarak gelecekteki performansını tahmin etmesi.

Bilme Hissi: Henüz hatırlanamayan bilgilerin gelecekte hatırlanabilirliğine dair bilinçli tahminler yapma süreci (Irak, 2005; Nelson ve Narens, 1990).

Nelson ve Narens'in modeli, bireyin öğrenme sürecindeki üstbilişsel denetiminin önemini ortaya koyar. Üstbilişsel süreçlerin etkin yönetimi, öğrenmenin daha bilinçli, planlı ve düzenli ilerlemesini sağlar. Bu kapsamda model, eğitim uygulamalarında öğrenme süreçlerinin etkinliğini artırmak için sağlam bir teorik çerçeve sunmaktadır (Karakelle ve Saraç, 2010; Nelson ve Narens, 1990).

2.3.5. Üstbiliş ve Yazma

Yazma becerisi, tarihsel süreç içerisinde yalnızca bir iletişim biçimi olmaktan çıkarak bilişsel ve duyuşsal yönleriyle derinleşmiş, karmaşık bir zihinsel sürece dönüşmüştür. Yazılı anlatım, bireyin düşüncelerini düzenlemesini, değerlendirmesini ve yeniden yapılandırmasını sağlayan üst düzey bir zihinsel etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Erdem, 2021). Bu doğrultuda, yazma eyleminin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için bireyin yalnızca dil bilgisi ve sözcük dağarcığına değil, aynı zamanda düşünme süreçlerini kontrol edebileceği üstbilişsel stratejilere de sahip olması gerekmektedir. Yazma sürecinde planlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalar, bireyin zihinsel faaliyetlerini bilinçli şekilde yönlendirmesine imkân tanıyan üstbilişsel süreçlerle desteklenmektedir.

Yazma süreci, doğrusal olmayan, iç içe geçmiş ve yinelemeli yapısıyla dikkat çeken çok katmanlı bir süreçtir. Hayes ve Flower (2016) ise yazma sürecini planlama, metni üretme ve gözden geçirme olmak üzere üç temel aşamada ele alarak bu süreci döngüsel bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu model, yazma sırasında bireyin düşüncelerini yapılandırma, ifade etme ve yeniden değerlendirme becerisini zorunlu kılar. Yazma sürecinin bu çok katmanlı yapısı, yazmanın yalnızca bilişsel değil, üstbilişsel temellere de dayandığını

göstermektedir (Hidi ve Boscolo, 2006). Bu bağlamda, yazma eylemi; farkındalık, kontrol ve düzenleme gibi üstbilişsel yetkinliklerin aktif biçimde kullanıldığı bir süreçtir.

Yazma sürecinde üstbilişsel stratejilerin işlevi, bireyin düşüncelerini bilinçli olarak yönlendirmesine, yazdıklarını kontrol etmesine ve ihtiyaç duyduğu noktalarda düzenlemeler yapmasına imkân tanımaktadır. Hacker ve arkadaşları (2009), üstbilişsel yazmayı bireyin yazma sürecini izlemesi, kontrol etmesi ve amaçlara uygun biçimde yönlendirmesi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, yazma sürecini salt mekanik bir üretim süreci olarak değil; planlı, stratejik ve amaca yönelik bir zihinsel faaliyet olarak ele almaktadır. Graham (2006) da üstbilişsel bilgi, strateji ve farkındalık düzeylerinin yazma görevlerinin niteliğini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Yazarın, yazma eylemi sırasında gerçekleştirdiği planlama, gözden geçirme ve değerlendirme işlemleri, bu stratejilerin yazma sürecine nasıl entegre edildiğini göstermektedir.

Yazma sürecine ilişkin yapılan araştırmalar, üstbilişsel stratejilerin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Graham ve Harris, 2000). Dölek'in (2021) yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile yazma başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, yazma sürecinin yalnızca dilsel yetkinliklerle değil, aynı zamanda bireyin kendi öğrenme süreçlerini yönetme kapasitesiyle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kellogg (1994) ise yazarlık sürecinde görev bilgisi, bağlamsal farkındalık ve strateji seçiminin yazılı ürünün kalitesini etkileyen temel değişkenler arasında yer aldığını ifade etmektedir. Bu sonuçlar, yazmanın planlı, denetimli ve bilinçli bir süreç olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma süreci, yazarın metin üretiminde aktif bir rol üstlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu süreçte birey; yazının amacına uygunluk, içerik düzenleme, gözden geçirme ve düzeltme gibi işlemleri bilinçli şekilde gerçekleştirmektedir. Graham ve Harris (2000), yazma sürecinde etkili stratejiler olarak planlama, hızlı yazma , içerik geliştirme ve yazarın kendini düzenleyici sorularla yönlendirmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca kavram haritalarının yazılı anlatımı destekleyen araçlar arasında yer aldığı belirtilmektedir. Chalk ve arkadaşları (2005) ise yazma stratejileriyle özdüzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koyarak, üstbilişsel stratejilerin yazma kalitesini artırmadaki önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, üstbilişsel yazma stratejilerinin bireyin yazı sürecine aktif katılımını teşvik ettiği söylenebilir.

Strateji kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisi, yalnızca metin niteliğiyle sınırlı kalmayıp, bireyin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm üretme kapasitesini de geliştirmektedir. Westwood (2008) ile Abidin ve Fong (2012), yazma stratejilerinin öğrencilerin problem çözme becerilerini desteklediğini ve metin üretimi sürecinde daha yapıcı adımlar atmalarını sağladığını belirtmektedir. Yazma sürecinde üstbilişsel stratejileri etkin kullanan öğrencilerin, planlama, metin üretme ve gözden geçirme aşamalarında bilinçli tercihler yaptığı gözlemlenmektedir (Kaya ve Ateş, 2016). Bu durum, yazma becerisi gelişmiş bireylerin, metni yalnızca dilsel değil, aynı zamanda yapısal ve işlevsel düzeyde de değerlendirebildiklerini göstermektedir.

Üstbilişsel yazma, bireyin yalnızca yazılı anlatım değil, genel öğrenme becerileri üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaktadır. Chari ve arkadaşları (2010), üstbilişsel bilgiye sahip bireylerin kendi öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde kontrol edebildiklerini belirtmektedir. Bu bulgu, yazma sürecinde üstbilişsel stratejilere yer vermenin bireyin akademik başarı düzeyini artırabileceğini göstermektedir. Negretti (2012) ve Pacello (2014) da üstbilişsel yazmanın bireyin yazı yazma sürecine dair farkındalık geliştirmesini sağladığını, böylece daha nitelikli ve amaç odaklı metinler üretebildiğini ifade etmektedir. Yazma sürecinde farkındalık kazanan birey, stratejik tercihleri doğrultusunda metnini geliştirme kapasitesi kazanmakta, bu da yazılı anlatımın etkililiğini doğrudan artırmaktadır.

Yazma becerisi, yalnızca bilgi aktarma değil; bireyin bilişsel ve üstbilişsel yetkinliklerini bir araya getirerek yapılandığı çok yönlü bir etkinliktir. Yazma sürecinde kullanılan üstbilişsel stratejiler, bireyin düşüncelerini düzenlemesine, yazma sürecini kontrol etmesine ve stratejik kararlar almasına olanak tanımaktadır. Alan yazında yer alan araştırmalar, bu stratejilerin öğrencilerin yazma başarısını anlamlı biçimde artırdığını ve strateji temelli uygulamaların yazılı anlatım kalitesine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, özellikle eğitim ortamlarında yazma becerilerini geliştirmeye yönelik programlarda üstbilişsel strateji kullanımının teşvik edilmesi ve bu konuda öğrencilere farkındalık kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Böylece, bireylerin hem yazma becerilerinde hem de genel akademik performanslarında sürdürülebilir bir gelişim sağlanabilir.

2.3.6. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Üstbilişsel Yazma

Yazma eğitimi, yalnızca dilsel bir üretim süreci değil; aynı zamanda bireyin düşünme, planlama, izleme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma gibi üstbilişsel becerilerini devreye soktuğu çok katmanlı bir etkinliktir. Bu yönüyle üstbiliş, yazma sürecinin merkezinde yer alan bilişsel bir kontrol mekanizmasıdır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı da yazma becerilerini bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel düzeyde ele alan bütüncül bir yaklaşım benimseyerek, yazma sürecini derinlemesine yapılandırmayı hedeflemektedir. Modelde yer alan öğrenme çıktıları, öğrencilerin yalnızca metin üretmesini değil, aynı zamanda yazma sürecine ilişkin bilinçli farkındalık ve öz düzenleme becerileri geliştirmesini amaçlamaktadır.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma alanına ilişkin öğrenme çıktıları incelendiğinde, bunların doğrudan üstbilişsel yazma stratejileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda bu stratejilerle örtüşen öğrenme çıktıları açıklanmakta ve bu çıktılar, yazma sürecinin üstbilişsel doğasıyla ilişkilendirilerek değerlendirilmektedir.

Yazma sürecini yönetebilme:

Yazma süreci, planlama, metni oluşturma, gözden geçirme ve yeniden düzenleme gibi üst düzey bilişsel becerileri içerir. (Flower ve Hayes, 1981). Flavell (1979) tarafından tanımlanan üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izleyip kontrol edebilme kapasitesini ifade etmektedir. Bu bağlamda yazma sürecini yönetebilme çıktısı, yazının her aşamasında bilinçli karar verme ve bu kararları gerektiğinde gözden geçirme gibi üstbilişsel yeterlikleri kapsamaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Dolayısıyla bu çıktı, üstbilişsel yazma stratejilerinin temelini oluşturmaktadır.

Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme:

Yazma eyleminin etkili şekilde gerçekleşebilmesi için yazarın stratejik seçimler yapması gereklidir. Öğrenci, yazının türüne, bağlamına, hedef kitlesine ve amaçlarına uygun stratejileri belirlemeli ve bu doğrultuda yazma sürecini yapılandırmalıdır. Paris ve Paris (2003), strateji seçiminin ancak üstbilişsel farkındalık yoluyla etkin biçimde gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu öğrenme çıktısı, öğrencinin yazma sürecine müdahale edebilmesini ve strateji değişikliği yapabilmesini sağlayan öz düzenleme becerilerini desteklemektedir.

Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme:

Yazılı metnin içeriğini ve yapısını planlamak, yazma sürecinde üstbilişsel kontrolün devreye girdiği önemli bir aşamadır. Zimmerman ve Bandura (1994), öğrencinin hem yazının

içeriğine hem de yapısına yönelik planlamalarının, yazma becerisini daha kontrollü ve hedefe yönelik hale getirdiğini belirtmektedir. Bu öğrenme çıktısı, öğrencinin "ne" yazacağını kadar, "nasıl" yazacağını da belirlemesini sağlayarak metabilşsel kontrolü teşvik etmektedir.

Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme / kendini uyarlayabilme:

Yazma sürecine dair öz yansıtma yapabilmek, öğrencinin kendi yazma davranışı üzerine düşünmesini ve gerektiğinde bu davranışları yeniden düzenlemesini sağlar. Zimmerman (2002), öz yansıtmanın öğrenmede kalıcılığı artıran en önemli üstbilişsel becerilerden biri olduğunu belirtir. Bu öğrenme çıktısı, öğrencilerin yazma sürecini gözlemleyerek kendilerini değerlendirmelerine ve öz düzenleyici beceriler geliştirmelerine olanak tanır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu çıktıya yer verilmesi, modelin üstbilişsel yönelimi önemsedğini ortaya koymaktadır.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, yazma becerisini yalnızca bir dilsel üretim süreci olarak değil, aynı zamanda bilişsel ve üstbilişsel becerilerin etkileşimine dayalı çok yönlü bir gelişim alanı olarak ele almaktadır. Modelin öğrenme çıktıları, yazma sürecini planlama, izleme, değerlendirme ve yeniden düzenleme gibi üstbilişsel stratejilerin öğrenciler tarafından kullanılmasını teşvik etmektedir. Bu yönüyle model, çağdaş yazma eğitimi yaklaşımlarıyla uyumlu bir biçimde, öğrencilerin yazma sürecine dair farkındalık geliştirmelerini, yazma davranışlarını öz denetim altına almalarını ve kendi öğrenme süreçlerini aktif biçimde düzenlemelerini hedeflemektedir. Böylece üstbilişsel yazma stratejileriyle bütünleşen bir yazma öğretimi anlayışı ortaya konmaktadır.

2.4. Kaygı

2.4.1. Tanımı

Türk Dil Kurumu (2025) çevrimiçi sözlüğünde kaygı “Üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, küşüm, endişe, gam.” ; olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda, kaygının yalnızca bireysel bir duygu değil, aynı zamanda zihinsel ve düşünsel süreçleri de etkileyen bir durum olduğu vurgulanmaktadır.

Psikolojik literatürde kaygı, genellikle nedeni açıkça belirlenemeyen bir korku hâli olarak ele alınmaktadır. Örneğin Özerkan'a (2003) göre bu duygu, bireyin tehdit edici bir durumla karşılaşma ihtimaline karşı yaşadığı belirsizlikten kaynaklanmaktadır. Cüceloğlu (2000) ise kaygının, bireyin alıştığı destekten yoksun kalması, olumsuz sonuçların ortaya

çıkma ihtimali ya da kişisel değerlerle gerçeklik arasındaki çatışmalar gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir. Bu çerçevede, kaygının bireyin içsel dünyasında ve çevresel etkileşimlerinde çok yönlü bir biçimde şekillendiği söylenebilir.

Bridou ve Aguerre (2012, s. 375), kaygıyı “kendini genellikle fizyolojik durumlarda ve davranış değişikliklerinde gösteren yaygın bir duygusal tepki” olarak tanımlamış; sinirlilik, olumsuz düşünceler ve çarpıntı gibi belirtileri bu tepkinin dışa vurumu olarak göstermişlerdir. Bu tanım, kaygının yalnızca zihinsel değil, bedensel etkileriyle de değerlendirilebilecek bir duygu olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı araştırmacılar ise kaygıyı nesnel olmayan bir tehlike karşısında bireyin yaşadığı fizyolojik ve bilişsel tepkiler olarak açıklamaktadır. Dilmaç, Hamarta ve Arslan’a (2009) göre birey, herhangi bir gerçek tehdit olmasa bile, zihinsel ve bedensel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık hâline girebilir. Bildik (2007) de benzer şekilde, bireyin fiziksel ya da psikolojik sınırlarının zorlandığı veya tehdit edildiği durumlarda, bu tür bir uyarılma tepkisinin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımlar, kaygının sadece dışsal uyaranlara değil, içsel değerlendirmelere de bağlı olarak geliştiğini düşündürmektedir.

Kaygının sosyal ortamda ve günlük etkileşimler sırasında ortaya çıkan doğal bir duygu olabileceği de literatürde dile getirilmektedir. Ancak bu durum, bireyin yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyip işlevselliğini sekteye uğrattığında, kaygı zararlı bir hâl alabilir. İşeri ve Ünal (2012), bireyin başa çıkma becerilerini zorlayan kaygı düzeylerinin kişilik gelişimini engelleyebileceğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, kaygının derecesi ve sürekliliği, bireyin psikolojik sağlığı açısından kritik bir belirleyicidir.

Yoon (2012, s. 1100), kaygıyı “herhangi bir iç veya dış değişiklik, belirsiz durum veya belirsizlik duygusuyla ortaya çıkabilen insanlara karşı normal bir duygu” olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, kaygının patolojik değil, yaşamın doğal bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan, kaygı farklı yaşam alanlarında değişken biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Sevim (2012), bireylerin eğitim, meslek ve sosyal yaşamlarında çeşitli kaygı türleriyle karşılaşabildiğini belirtmiş; matematik, bilgisayar, sosyal etkileşim, kimya ve yazma gibi alanlara özgü kaygı türlerinden söz etmiştir. Temel dil becerileri bağlamında ise yazma, dinleme ve konuşma kaygısı gibi kavramlar çeşitli araştırmalarda detaylı biçimde ele alınmıştır (Karakaya ve Ülper, 2011; Melanlıoğlu, 2013; Sallabaş, 2012). Bu durum, dil becerileriyle ilgili kaygının yalnızca akademik performansı değil, bireyin kendine olan güvenini de etkileyebileceğini göstermektedir.

2.4.2. Yazma Kaygısı

Dil becerilerinin gelişiminde yalnızca bilişsel unsurlar değil, duyuşsal faktörler de belirleyici rol oynamaktadır. Empati, tutum ve özellikle kaygı gibi değişkenler, bireyin iletişim becerilerini etkileyen başlıca psikolojik etmenler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, yazma becerisinin kazanımı hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları içeren karmaşık bir süreçtir.

Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı yolla ifade ettiği, planlama ve dilsel doğruluğun ön planda olduğu bir eylemdir. Bu eylem, öğrenilmesi en zor ve en geç gelişen dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisinin öğrenilmesindeki güçlük, sürecin zihinsel açıdan yoğun olmasından ve belirli aşamaları içeren bir yapıdan oluşmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler bu süreci yürütürken karşılaştıkları endişe ve korku duygularıyla baş etmekte zorlanabilmekte, bu durum “yazma kaygısı” olarak tanımlanmaktadır (Tiryaki, 2011). Bu noktada yazma süreci, birey için yalnızca bir akademik görev değil; aynı zamanda duyuşsal bir mücadele hâline gelmektedir.

Bireyin yazmaya karşı geliştirdiği olumsuz tutumlar, çoğu zaman kaygıyla ilişkilendirilmekte ve bu durum yazılı ifade becerilerinde ciddi gerilemelere yol açabilmektedir. Özbay ve Zorbaz (2011), yazma sürecinde yaşanan kaygının öğrencinin performansını olumsuz etkileyerek yazmaktan uzaklaşmasına neden olabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yazma kaygısı bireyin öğrenme sürecine doğrudan etki eden psikolojik bir engel olarak değerlendirilmektedir.

Yazma kaygısının doğası gereği, performansa dayalı bir ortamda daha sık ortaya çıktığı görülmektedir. Yazma görevleri bireyden belli bir düzeyde başarı beklendiği için, bu beklenti sürecin kaygı doğurmasına zemin hazırlamaktadır (Bloom, 1979). Faigley, Daly ve Witte’ye (1981) göre yazma kaygısı, bireylerin yazma eylemine karşı gösterdikleri istek düzeyi ya da yazmaktan kaçınma eğilimleriyle doğrudan bağlantılıdır. Bu durum, kaygının yalnızca duyuşsal bir durum değil, bireyin davranışlarını da yönlendiren güçlü bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazma kaygısı yalnızca bireyin düşünsel veya duyuşsal süreçleriyle sınırlı değildir; aynı zamanda fiziksel tepkilerle de kendini gösterebilen çok boyutlu bir durumdur (Cheng, 2004). Özbay ve Zorbaz (2011), bireylerin yazma zorunluluğu taşıyan durumlarla karşılaştığında duyuşsal olarak üzüntü, kızgınlık, korku gibi tepkiler verdiğini; daha ileri seviyelerde ise bu durumun fiziksel tepkilere, örneğin kramplar veya terleme gibi belirtilere

yol açabileceğini belirtmektedir. Bu bulgular, kaygının yazma sürecinde çok boyutlu bir deneyim olarak yaşandığını göstermektedir.

Yazma süreci, bireyde yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal ve fizyolojik boyutları da içeren çok yönlü bir tepki ortaya çıkarabilir. Bu süreçte birey, elde edeceği sonuçlardan ziyade yazmanın doğasında bulunan zihinsel yük ve yapılandırma gereksinimi nedeniyle kaygı yaşayabilmektedir. Özellikle metin üretimi esnasında karşılaşılan planlama, organize etme ve anlam bütünlüğünü sağlama gibi aşamalar, öğrencilerde yoğun bir içsel baskı oluşturabilmektedir. Bu baskı yalnızca düşünsel düzeyde değil; kimi zaman fiziksel belirtilerle kendini gösterecek şekilde, duygusal tepkilerle de pekişmektedir. Dolayısıyla yazma kaygısı, bireyin sadece yazma yeterliğiyle ilgili değil, aynı zamanda bu süreci nasıl deneyimlediğiyle de doğrudan ilişkilidir. Yazma sürecine yüklenen anlam, bireysel farklılıklar ve psikolojik etkenlerle birleştiğinde, yazma kaygısı çok boyutlu bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Deniz ve Demir'e (2019a) göre yazma kaygısı, bireyin yazma sürecine başlamadan önce ya da yazma sırasında yaşadığı gerginlik şeklinde ortaya çıkar. Bu açıklama, kaygının yalnızca ürün odaklı değil; sürece yönelik bir etki oluşturduğunu da gözler önüne sermektedir. Yazma süreci boyunca hissedilen bu baskı, bireyin yazılı anlatım yeteneğini sınırlandırmakta ve zamanla yazma eyleminden uzaklaşmasına neden olabilmektedir.

2.4.2.1. Yazma Kaygısının Nedenleri

Yazma süreci, bireyin yalnızca bilişsel kapasitesini değil, aynı zamanda duygusal durumlarını da harekete geçiren çok boyutlu bir beceridir. Bu süreçte ortaya çıkan kaygı, bireyin alışık olduğu destek ortamlarının ortadan kalkması, olumsuzluk ihtimali taşıyan sonuçlar, cezalandırılma beklentisi ya da kişinin değer sistemleriyle yaşadığı çelişkiler gibi etkenlerden beslenebilir (Cüceloğlu, 2000).

Kaygının öğrenme üzerindeki etkileri iki farklı şekilde kendini gösterebilir. Bazı durumlarda bireyin akademik performansını olumsuz etkileyerek öğrenme sürecini engellerken; bazı durumlarda da kişiyi daha dikkatli olmaya yönlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırıcı işlev görebilir (Yaman, 2010). Bu durum, yazma becerisinde de gözlemlenebilir. Yazmaya karşı duyulan kaygı, bireyin sürece dair tutumlarını ve başarıya ulaşma motivasyonunu doğrudan etkileyebilmektedir. Özellikle yazma eylemini başlatma, sürdürme ve tamamlamada bu kaygının belirleyici olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, yazma

performansı yalnızca teknik yeterliklere değil, bireyin duyuşsal durumlarına da bağlı olarak şekillenmektedir.

Bireyin yazma sürecinde yeterli hissetmemesi de önemli bir kaygı unsurudur. Düşüncelerini nasıl sıraya koyması gerektiğini bilemeyen, metin bütünlüğü kurmakta zorlanan ya da yazım kuralları konusunda eksiklik hisseden bireylerde kaygı düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısının ortaya çıkmasında yalnızca bireysel yetersizlik değil, aynı zamanda ortam, zaman ve konu gibi dışsal etkenler de etkili olmaktadır (Tighe, 1987).

Yazıların olumsuz değerlendirilme olasılığı, kişinin yazma sürecine yaklaşımını şekillendiren bir başka unsurdur. Özellikle önceki başarısız deneyimler, değerlendirme korkusu ve kendine yönelik eleştirel tutumlar, yazma kaygısının temel dinamikleri arasında yer almaktadır (Daly ve Miller, 1975, akt. Öner ve Gedikoğlu, 2007). Ayrıca bazı bireyler, dil bilgisi ve yazım kuralları konusunda kesin beklentilere bağlı kalmaları gerektiğine inandıklarından, yazarken ciddi bir baskı hissedebilirler (Daly, 1991).

Yazılı anlatım sürecinde değerlendirilmeye dair yaşanan stres, öğrencilerin yazma etkinliklerinden uzaklaşmasına neden olabilir. Rankin-Brown'a göre öğrencilerin öğretmen, akran veya kendileri tarafından değerlendirilme beklentisi yazmaya karşı kaygı geliştirmelerine neden olmaktadır (Akt. Topuzkanamış, 2014). Bu durum, hata yapma ihtimaliyle ilişkili endişeleri beraberinde getirmektedir.

Önceki olumsuz yazı deneyimlerinin, bireylerin yazma sürecine karşı geliştirdiği direnç üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Geçmişte aşağılayıcı geri bildirimlerle karşılaşan bireylerin yazı yazma konusundaki motivasyonlarının azaldığı gözlenmektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Ayrıca, düzenli okuma alışkanlığı bulunmayan bireylerin kelime hazinelerinin sınırlı olması, yazma sırasında sözcük seçimi konusunda zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir.

Süre baskısı da yazma kaygısını artıran çevresel faktörlerden biridir. Öğrencilerden kısa sürede etkili metinler yazmaları beklendiğinde bu durum, hem isteksizliği hem de yazmaktan kaçınmayı tetikleyebilir. Bu durum, yazma ortamının niteliğinin yazma davranışı üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir.

Bireyin karakteristik özellikleri de yazma kaygısını etkileyebilmektedir. Özellikle özgüven eksikliği ve mükemmeliyetçi tutumlar, yazma sürecinde bireyin daha fazla

zorlanmasına neden olabilir. Bu özellikler, yazma sırasında hata yapma korkusunu artırarak bireyin sürece yabancılaşmasına yol açabilmektedir.

Yazma sürecinde birey yalnızca kendisiyle değil, aynı zamanda çevresel, bilişsel ve duyuşsal faktörlerle de mücadele etmek zorundadır. Bu çok yönlü etkileşim, yazma kaygısını besleyen temel kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir. Süğümlü ve Alver (2021), yazma motivasyonu eksikliği ile bireysel yeterlilik problemlerini bu bağlamda en önemli etmenler arasında göstermektedir.

Kelime dağarcığının kısıtlı olması, bireylerde kelime seçimi konusunda güvensizlik yaratmakta ve bu durum doğru ifadeleri kullanmada tereddütlere yol açarak yazma kaygısını artırabilmektedir. Yazma becerisinin gelişimi ise düzenli çalışma, ilgi ve birikim gerektirdiğinden, bu tür eksiklikler zamanla yazma sürecine karşı direnç oluşmasına sebep olabilir.

Literatürdeki araştırmalar doğrultusunda elde edilen bulgular, yazma kaygısının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yazma sürecinde bireylerin kaygı yaşamalarına neden olan temel etkenler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Yazmaya yönelik yetersizlik algısı,
- Olumsuz geçmiş yazma deneyimleri,
- Zaman baskısı ve sınav koşulları,
- Değerlendirme korkusu (öğretmen, akran veya öz değerlendirme),
- Kelime dağarcığı yetersizliği,
- Özgüven eksikliği ve kişisel özellikler,
- Motivasyon düşüklüğü,
- Dışsal baskılar ve yazma ortamı koşulları,
- Dil bilgisi kurallarına aşırı bağlılık,
- Çevresel, duyuşsal ve bilişsel etkenlerin birlikte etkisi.

2.4.2.2. Yazma Kaygısının Sonuçları

Yazma süreci, bilişsel olduğu kadar duyuşsal yönüyle de değerlendirildiğinde, bireyin psikolojik durumundan doğrudan etkilenmektedir. Yazmaya ilişkin yaşanan kaygının düzeyi, yazılı anlatım performansının her aşamasında belirleyici rol oynamaktadır. Bireyin yazma etkinliğine başlaması, sürdürmesi ve tamamlaması, bu duygusal durumla yakından ilişkilidir.

Yazma kaygısı, yalnızca bir duygu durumu değil; aynı zamanda yazılı ifade becerilerini yapılandıran ve yönlendiren bir etkidir.

Literatürde yazma kaygısının performans üzerindeki etkisi sıklıkla Yerkes-Dodson eğrisi ile açıklanmaktadır. Bu kurama göre, çok düşük düzeydeki kaygı bireyin yazma isteğini azaltmakta, aşırı yüksek düzeydeki kaygı ise bilişsel işlevleri sekteye uğratarak performansta düşüşe neden olmaktadır. Optimal düzeydeki kaygı ise bireyin dikkatini toplamasına ve yazma sürecine odaklanmasına yardımcı olmaktadır (Yerkes ve Dodson, 1908).

Yazma kaygısının bireyin öz yeterlilik algısı üzerinde de önemli etkileri bulunmaktadır. Yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler, yazma becerilerinde yeterli olmadıklarını düşünmekte ve yazma eylemine karşı olumsuz bir tutum geliştirmektedirler. Bu durum yalnızca yazma alanını değil, yazılı anlatım becerisini destekleyebilecek diğer akademik faaliyetleri de olumsuz etkilemektedir (Tighe, 1987'den akt. Özbay ve Zorbaz, 2011).

Kaygı düzeyinin artması, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını da olumsuz etkileyerek, yazma sürecinden keyif alma düzeyini düşürmektedir. Bu bağlamda yazma kaygısı, bireyin yazıya karşı olumlu tutum geliştirmesini zorlaştırmakta ve yazma eyleminden kaçınma davranışıyla sonuçlanabilmektedir (Çelik ve Aydın, 2021). Yazma motivasyonunun zayıflaması, yazma kalitesinde düşüşle birlikte bireyin yazı üretme sıklığında da azalmaya neden olabilir.

Yazma kaygısı, yalnızca yazılı anlatım performansını değil, aynı zamanda bireyin düşünce üretim sürecini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yaratıcı düşünme becerileri üzerinde baskı oluşturan bu durum, bireyin düşüncelerini yapılandırarak ifade etmesini güçleştirir ve sonuç olarak metin üretim sürecinin kesintiye uğramasına neden olur. Özellikle yazılı anlatımda içeriğin özgünlüğü ve tutarlılığı, öğrencinin zihinsel rahatlığı ile yakından ilişkilidir.

Hassan'ın (2001) çalışmasında, yazma kaygısı yaşayan bireylerin yazılı görevlerden uzak durma eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Öğrencilerin olumsuz değerlendirileceklerine dair taşıdıkları inanç, yazılı performanslarına karşı bir direnç geliştirmelerine neden olmakta; bu durum ise görevlerin gecikmeli teslim edilmesi ya da hiç tamamlanmamasıyla sonuçlanmaktadır. Yazma görevinden kaçınma, çoğunlukla düşük akademik başarı ile ilişkilendirilen bir tutumdur.

Yüksek düzeyde yazma kaygısı, öğrencilerin düşüncelerini düzenli, anlamlı ve tutarlı şekilde ifade etmelerini engellerken; düşük düzeyde kaygı ise bireyin yazma sürecine karşı ilgisini azaltarak motivasyon kaybına neden olabilmektedir (Deniz ve Demir, 2019b). Her iki durumda da birey, yazma becerisini geliştirme fırsatını yeterince kullanamamaktadır. Kaygıya bağlı olarak gelişen özgüven eksikliği, mantık dışı düşünce kalıpları, olumsuz tutum ve yazma etkinliklerinden uzaklaşma gibi sonuçlar, sürecin daha da zorlayıcı hâle gelmesine yol açmaktadır.

Reeves'in (1997) aktardığı bulgulara göre, yazma kaygısı yüksek olan bireylerde bu durum yalnızca eğitim süreciyle sınırlı kalmamakta, meslek seçimi ve yaşam tarzına da yansımaktadır. Bu bireyler, yazma becerilerinin daha az gerektiği alanlara yönelmekte, üniversite eğitiminde yazılı anlatımı yoğun olarak kullanan bölümlerden uzak durmakta ve sosyal ortamlarda yazılı ifade kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Ayrıca bu öğrencilerin standart yazma testlerinden düşük puan aldıkları gözlemlenmektedir. Bu durum, yazma kaygısının uzun vadeli etkilerini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, tez konusu olan “üstbilişsel yazma stratejileri kullanma eğilimi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi” daha iyi anlamak amacıyla, Türkiye’de ve yurt dışında yürütülmüş ilgili araştırmalar tanıtılmıştır.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karakuş Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. İstanbul’daki çeşitli ortaokullardan 500 öğrenciyle yürütülen çalışmada, öncelikle yazmaya dair görüşlerini ifade eden kompozisyonlar aracılığıyla nitel veriler toplanmış, bu doğrultuda 46 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Uzman görüşleri ve öğrenci dönütleriyle ölçek 38 maddeye indirgenmiş ve nihai ölçek üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli, güvenilirliğinin ise yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda, yazma kaygısının öğrenme süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli bir duyuşsal unsur olduğu vurgulanmıştır.

Arslan (2018) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ile akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Sivas il merkezindeki 9 ortaokulda öğrenim gören toplam 493 öğrenciyle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında, “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile “Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmış; elde edilen veriler çeşitli istatistiksel analiz yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Bulgular, yazma kaygısı ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve ebeveyn eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile yazma kaygısı arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazma sürecinde daha az kaygı yaşadıklarını göstermektedir.

Tunagür ve Turan (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerileri, üstbilişsel yazma farkındalıkları ve yazmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desenin kullanıldığı çalışmada, nitel ve nicel veriler deney sürecinin farklı aşamalarında toplanmıştır. Ağrı ilindeki iki ortaokulda öğrenim gören toplam 98 öğrenciyle yürütülen araştırmada, deney grubuna 10 hafta boyunca üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi, t-testi ve Tek Faktörlü Kovaryans Analizi gibi yöntemler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, uygulamanın öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerinin gelişmesine, üstbilişsel yazma farkındalıklarının artmasına ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerine anlamlı katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca nitel veriler, nicel bulgularla örtüşerek sonuçların güvenilirliğini desteklemiştir.

Kansızoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazmaya ilişkin üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek amacıyla “Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışmada 384 ortaokul öğrencisinden toplanan verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek, beş faktör (bildirime dayalı bilgi, yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, planlama ve izleme-değerlendirme-hata ayıklama) ve 23 maddeden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu beş faktör toplam varyansın %52,36’sını açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin veriye uyumunun yüksek olduğunu göstermiştir ($\chi^2/df = 1.53$; RMSEA = .037; CFI = .94; AGFI = .911; SRMR = .041). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .883 olarak bulunmuş, alt boyutlar ise .599 ile .699 arasında değişen değerler göstermiştir. Araştırma bulguları, Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği’nin geçerli

ve güvenilir bir araç olduğunu ve ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarını ölçmede etkili biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Dölek (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde yapılan araştırmada, okuma alışkanlığının yazma başarısını doğrudan anlamlı şekilde yordamadığı; ancak okuma alışkanlığının üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığını, üstbilişsel farkındalığın ise yazma başarısını pozitif ve anlamlı biçimde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, okuma alışkanlığının yazma başarısına dolaylı etkisi de anlamlı bulunmuştur. Çalışmada geliştirilen ve 35 maddeden oluşan tek faktörlü üstbilişsel yazma stratejileri ölçeği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle geçerlik ve güvenirlik açısından desteklenmiş (Cronbach $\alpha = .93$) güvenilir bir ölçme aracı olarak tanımlanmıştır.

Erol ve Kavruk (2021) tarafından yapılan araştırma, yedinci sınıf öğrencilerine yönelik üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin farkındalık, yazma becerisi ve tutumlar üzerindeki etkisini karma yöntemle incelemiştir. On hafta süren eğitim sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin genel üstbilişsel farkındalıkları ile kendini izleme ve öz değerlendirme stratejileri farkındalıklarında artış gözlenmiştir; ancak planlama stratejilerinde anlamlı bir değişim olmamıştır. Yazmaya yönelik genel tutum ve yazmayı önemseme tutumlarında olumlu gelişmeler sağlanırken, yazma algısı ve yazma hazzı tutumlarında kayda değer bir değişiklik görülmemiştir. Yazma becerisi başarı düzeyindeki artışa rağmen deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca, eğitim yazma alışkanlıklarını geliştirmiş ve kaygıları azaltmıştır. Araştırma, üstbilişsel stratejilerin öğretilebilir olduğunu ve öğrenmede önemli bir rol oynadığını vurgulamış; özerk öğrenme ve öğretmen modellemesi gibi uygulamaların önemine işaret etmiştir. Yazarlar, farklı sınıf seviyeleri, metin türleri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üstbilişsel stratejilerin incelenmesini önermiştir.

Erol ve Kavruk (2023) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerine başvurma eğilimini ölçmek üzere beşli Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Korelasyonel araştırma modeline dayanan çalışmada, Malatya ilindeki ortaokullardan basit seçkisiz örneklem yöntemiyle toplanan veriler, iki aşamalı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. İlk aşamada 443 öğrencinin verileriyle açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve 35 maddelik tek faktörlü bir ölçek yapısı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. İkinci aşamada 354 öğrencinin verileriyle

doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve model doğrulanmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmiştir.

Oğuz ve Kahtalı'nın (2020) derleme çalışması, yazma eğitiminde kullanılan stratejileri sistematik olarak inceleyerek, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma becerisi kazanımları ile stratejiler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Literatür taraması sonucunda, yazma stratejilerinin yazma öncesi, yazma sırasında ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamada uygulandığı, bu stratejilerin yazılı ürünün kalitesini artırdığı ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdiği ortaya konmuştur. Ayrıca, programdaki 67 kazanımdan 29'unun doğrudan yazma stratejileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Süreç odaklı yaklaşımın, yazma stratejilerinin önemini daha da artırdığı vurgulanmıştır.

Derlenen araştırmalar, ortaokul öğrencilerinin yazma başarısında üstbilişsel yazma stratejilerinin belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Yazma kaygısının ise öğrencilerin yazma sürecine olan tutumları ve performansları üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Özellikle, yazma kaygısının öz-yeterlik inançlarıyla negatif ilişkisi ve stratejilerin yazma becerilerinin gelişiminde pozitif etkisi dikkate alınmalıdır. Tez konusu kapsamında, öğrencilerin üstbilişsel stratejilere yönelik farkındalıklarının artırılması ve yazma kaygılarının azaltılması, yazma başarısını yükseltmek için kritik öneme sahiptir. Eğitim programları ve öğretim uygulamalarında bu iki unsurun birlikte ele alınması, öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili biçimde geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Ayrıca, geliştirilen geçerli ve güvenilir ölçekler, alan araştırmalarının niteliğini artırarak bu konuda daha sağlıklı değerlendirmeler yapılmasına katkı sunacaktır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Üstbilişsel yazma stratejilerinin yazma kaygısı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, son yıllarda uluslararası alanda da önemli bir ilgi görmüştür. Yazma becerilerinin gelişiminde bilişsel süreçlerin yanı sıra, bireylerin kendi düşünce ve öğrenme süreçlerini fark etme ve düzenleme yetenekleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenen öğrencilerde, üstbilişsel stratejilerin kullanımı ile yazma kaygısının ilişkisi, farklı kültür ve eğitim sistemlerinde farklı boyutlarıyla araştırılmıştır. Bu bağlamda, çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalar, üstbilişsel yazma stratejilerinin yazma kaygısını azaltmada ve yazma performansını artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Aşağıda, bu alanda yurt dışında gerçekleştirilmiş seçkin araştırmaların bulgularına yer verilecektir.

Aula Blasco (2016), yazma sürecine ilişkin duyuşsal ve bilişsel faktörlerin etkileşimini incelemek amacıyla yürüttüğü bu çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen altı İspanyol lise öğrencisiyle bir vaka araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışmada üstbilişsel yazma stratejileri, yazma kaygısı ve yazma öz yeterlik inancı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sesli düşünme protokolü ve yapılandırılmış anketler aracılığıyla elde edilen bulgular, üstbilişsel strateji kullanımı ile yazma öz yeterliği arasında pozitif; bu iki değişkenle yazma kaygısı arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Yazar, özellikle duyuşsal etmenlerin yazma sürecine etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulayarak, yabancı dil öğretiminde yazma kaygısını azaltmaya yönelik çevresel ve pedagojik düzenlemelerin önemini vurgulamaktadır.

Aglina, Rohmatillah ve Syamsiah (2020) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin metakişisel farkındalıkları ile yazma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada, Raden Intan Lampung Devlet İslam Üniversitesi İngilizce Bölümü'nde akademik yazma dersi alan 27 orta düzey öğrenciye Metakognitif Farkındalık Envanteri (MAI) ve İkinci Dil Yazma Kaygı Envanteri (SLWAI) uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin metakişisel farkındalık düzeyleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, metakişisel farkındalığın yazma sürecinde yaşanan kaygıyı azaltarak, öğrencilerin yazma performansını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin desteklenmesinin yazma kaygısını yönetmede ve yazma becerilerini geliştirmede önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Shen ve Tao (2025) tarafından yapılan araştırma, yapay zeka destekli yazma bağlamında İngilizce öğrenenlerin üstbilişsel yazma stratejileri, yapay zeka temelli yazma öz-yeterlikleri ve yazma kaygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada, planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin yanı sıra yapay zeka tabanlı yazma öz-yeterliği ölçülmüş ve bu değişkenlerin yazma kaygısı üzerindeki etkileri yapısal eşitlik modellemesi (SEM) ile analiz edilmiştir. Toplamda 193 katılımcıdan elde edilen veriler, üstbilişsel stratejiler ile yapay zeka temelli yazma öz-yeterliğinin yazma kaygısını azaltıcı etkide bulunduğunu göstermiştir. Özellikle, yapay zeka tabanlı yazma öz-yeterliği, planlama stratejileri ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiye tam aracılık ederken; izleme ve değerlendirme stratejileri ile yazma kaygısı arasındaki ilişkilere ise kısmi aracılık ettiği belirlenmiştir. Bu

bulgular, yapay zeka destekli öğrenme ortamlarında üstbilişsel stratejilerin geliştirilmesinin ve yapay zeka tabanlı yazma becerilerine güvenin artırılmasının öğrencilerin yazma kaygısını azaltmada önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, üstbilişsel stratejilerin kullanımı ve yapay zeka destekli yazma öz-yeterliğinin güçlendirilmesi, yazma kaygısının yönetilmesi ve öğrencilerin yazma performanslarının iyileştirilmesi için etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Khosravi, Dastgoshadeh ve Jalilzadeh (2023) tarafından yapılan araştırmada, ters yüz edilmiş sınıf modeli aracılığıyla yazma meta-bilişsel stratejilerinin İranlı EFL öğrencilerinin yazma başarısı, yazma kaygısı ve yazma öz-yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 45 orta düzey İngilizce öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş ve deney grubu ters yüz edilmiş sınıf oturumlarında beş farklı meta-bilişsel strateji eğitimi alırken, kontrol grubu geleneksel sınıf ortamında yazma eğitimi görmüştür. Tek yönlü ANCOVA analizleri sonuçlarında, ters yüz edilmiş sınıf ortamında eğitim gören öğrencilerin yazma performansında anlamlı bir iyileşme gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu modelde yazma meta-bilişsel stratejilerinin kullanımı öğrencilerin yazma öz-yeterlik düzeylerinde önemli artışlar sağlarken, yazma kaygılarında ise anlamlı bir azalma meydana getirmiştir. Bu bulgular, yazma sürecinde üstbilişsel stratejilerin etkin bir şekilde uygulanmasının yazma kaygısını azaltarak, öğrencilerin yazma başarıları ve kendine güvenlerini artırmada önemli rol oynadığını desteklemektedir. Eğitimde ters yüz edilmiş sınıf modeli, yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma kaygısının yönetilmesinde stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Genel olarak, yurt dışı araştırmalar, üstbilişsel yazma stratejilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin yazma kaygısını azaltmada ve yazma performansını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Meta-bilişsel farkındalık ve stratejilerin bilinçli kullanımı, öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları daha iyi yönetmelerine ve duyuşsal engelleri aşmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, yapay zeka destekli öğrenme ortamları ve ters yüz edilmiş sınıf modelleri gibi yenilikçi eğitim uygulamaları, üstbilişsel strateji kullanımını destekleyerek yazma kaygısını daha etkili biçimde azaltabilmektedir. Bu bulgular, eğitim ortamlarında üstbilişsel yazma stratejilerinin sistematik olarak geliştirilmesinin, yazma kaygısıyla mücadelede ve yazma becerilerinin iyileştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamış ve nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını ve varsa bu ilişkinin derecesini belirlemeye yönelik olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2014). Bu model aracılığıyla elde edilen veriler, değişkenler arasında olası neden-sonuç bağları hakkında ipuçları verebilmekte ancak bu veriler kesin bir nedensellik ortaya koymamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015). Bu çalışmada da değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi inceleneceği için, çalışmada ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde 2024-2025 yılı eğitim-öğretim yılında beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma çerçevesinde 437 ortaokul öğrencisi ölçek uygulamasına gönüllülük esasına uygun bir şekilde dahil olmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik değişken	Alt grup	F	%
Cinsiyet	Kız	247	%56,5
	Erkek	190	%43,5
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	113	%25,9
	6. Sınıf	108	%24,7
	7. Sınıf	109	%24,9
	8. Sınıf	107	%24,5
Toplam		437	%100

Tablo 3.1’de yer alan demografik bilgilere göre çalışma grubuna 247 kız öğrenci, 190 erkek öğrenci olmak üzere toplam 437 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 113’ü beşinci

sınıf, 108'i altıncı sınıf, 109'u yedinci sınıf ve 107'si sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği (Erol ve Kavruk, 2023) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (Deniz ve Demir, 2019a) kullanılmıştır.

3.3.1. Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği

Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği, Erol ve Kavruk (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanma eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert tipi olarak yapılandırılan ölçek, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği açısından değerlendirilmiştir. 443 öğrencilerinin verileri kullanılarak gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve 35 maddelik bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ikinci aşamasında 354 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya koyulan yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları hem açımlayıcı faktör analizinde (Cronbach $\alpha = 0.93$) hem de doğrulayıcı faktör analizinde (Cronbach $\alpha = 0.91$) yüksek düzeyde bulunmuş ve geçerli bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 35, en yüksek puan ise 175'tir. Ölçekte planlama ana stratejisinde ön örgütlenme, işlevsel planlama ve yönlendirilmiş dikkat; kendini izleme ana stratejisinde kavramayı izleme, üslubu izleme, üretimi izleme, stratejiyi izleme, çift kontrollü izleme ve planı izleme; öz değerlendirme ana stratejisinde ise üretimi değerlendirme, performans değerlendirme, yeteneği değerlendirme ve stratejiyi değerlendirme alt stratejileri yer almıştır. Bu araştırma sürecinde yapılan analiz sonucunda öğrencilerin üstbilişsel stratejileri kullanma eğilimlerine ilişkin güvenirlik katsayısı .861 olarak elde edilmiştir.

3.3.2. Yazma Kaygısı Ölçeği

Yazma Kaygısı Ölçeği Deniz ve Demir (2019a) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 503 ortaokul öğrencisiyle

gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü (yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı) yapıya sahip olduğu, toplam varyansın %40,55'ini açıkladığı ve 26 maddeden oluştuğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca 509 ortaokul öğrencisiyle yapılan doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü (yazma süreci, kaçınma ve yazma hazzı) yapı doğrulanmış ve model uyum indeksleri ideal düzeyde bulunmuştur (RMSEA = .047, CFI = .97). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analiz sonucunda ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının Cronbach α , Spearman Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik değerleriyle, ölçeğin alt boyutlarının yapı güvenilirliklerinin ve 165 ortaokul öğrencisiyle yapılan test tekrar test işlemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısının %70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sürecinde yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin güvenilirlik katsayısı .857 olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği yazarlarından ölçek kullanım izni alınmıştır. Daha sonra Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izninin ardından Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni ve uygulama ortaokullarından ilgili izinler alınmıştır. Bu çerçevede ölçekler 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerine yüz yüze uygulanmıştır. Öğrenciler ölçek uygulama sürecine gönüllülük esasına göre dahil edilmiş olup, elde edilen veriler araştırmacı tarafından gizlilik ilkelerine uygun şekilde saklanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği (Erol ve Kavruk, 2023) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (Deniz ve Demir, 2019a) ile elde edilen veriler uygun istatistik paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setini analiz sürecine hazırlamak adına öncelikle uç değer taraması yapılmıştır. Uç değer taramasına yönelik analizlerde kesme puanı olarak ± 3 aralığı kabul edilmiştir (Raykov ve Marcoulides, 2008, s.69). Veri toplama sürecinde 443 ortaokul öğrencisine ulaşılmış ancak 6 öğrencinin verisi uç

değer taraması sonucunda araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmanın analizlerine 437 ortaokul öğrencisinin verisi üzerinden devam edilmiştir. Veri setinin normalliğini kontrol etmek amacıyla basıklık-çarpıklık katsayıları hesaplanmıştır. Analiz sonucu ulaşılan veriler Tablo 3.2’de ve Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.2. Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğine İlişkin Çarpıklık Basıklık Katsayıları

	Skewness	Kurtosis
Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi	-,265	-,028
Planlama	-,438	-,150
Kendini İzleme	-,226	-,200
Öz değerlendirme	-,320	-,075

Tablo 3.3. Yazma Kaygısı Ölçeğine İlişkin Çarpıklık Basıklık Katsayıları

	Skewness	Kurtosis
Yazma Kaygısı	,392	,436
Yazma Süreci	,130	-,417
Kaçınma	1,056	1,479
Yazma Hızı	,201	-,719

Normallik testi için çarpıklık-basıklık katsayılarına ilişkin kesme noktası $\pm 1,5$ aralığı olarak belirlenmiştir. Nitekim Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinin, Yazma Kaygısı Ölçeğinin ve alt boyutlarının çarpıklık-basıklık katsayıları $\pm 1,5$ aralığında hesaplandığı için verilerin normal dağılımdan sapma göstermediği, normale yakın bir dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna karşın ölçeğin pedagoji bilgisi alt boyutunun çarpıklık-basıklık katsayısının $\pm 1,5$ aralığında yer almadığı tespit edilmiş ve normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayılarına göre veri setinin normalliğinin belirlenmesinin ardından araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizinden hareketle elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ve yazma kaygısı ölçeklerinden aldıkları ortalama puanlar, standart sapmalar, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi ve Yazma Kaygısı Ölçeklerinden Aldıkları Ortalama Puanlar, Standart Sapmalar, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Ortalama	Ss.	Skewness	Kurtosis
Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi	437	129,1533	21,36998	-,265	-,028
Planlama	437	37,0114	6,88619	-,438	-,150
Kendini İzleme	437	70,9153	11,62939	-,226	-,200
Özdeğerlendirme	437	21,2265	4,48253	-,320	-,075
Yazma Kaygısı	437	59,0595	14,54465	,392	,436
Yazma Süreci	437	29,1236	8,49276	,130	-,417
Kaçınma	437	18,8833	6,76727	1,056	1,479
Yazma Hızı	437	11,0526	4,14856	,201	-,719

Tablo 4.1’de öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi, yazma kaygısı ve bu iki başlığın alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanların betimsel istatistikleri verilmiştir. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri $\pm 1,5$ sınırları içinde olup verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Ss.	T	P
Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi	Erkek	190	120,384	21,194	-8,056	,000
	Kız	247	135,898	18,952		
Planlama	Erkek	190	62,968	14,353	5,065	,000
	Kız	247	56,052	13,991		
Kendini İzleme	Erkek	190	34,663	6,828	-6,545	,000
	Kız	247	38,817	6,378		
Özdeğerlendirme	Erkek	190	66,115	11,813	-8,109	,000
	Kız	247	74,607	10,049		

Tablo 4.2’de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla üstbilişsel stratejilerini genel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek kullanmaktadırlar ($t = -8,056$; $p < ,05$). Alt boyutlarda da benzer şekilde kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle “Özdeğerlendirme” alt boyutunda fark daha belirgindir ($t = -8,109$; $p < ,05$). Bu bulgular, kız öğrencilerin yazma sürecine daha üstbilişsel düzeyde yaklaştıklarını göstermektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Ss.	t	P
Yazma Kaygısı	Erkek	190	19,605	4,331	-6,985	,000
	Kız	247	22,473	4,196		
Yazma Süreci	Erkek	190	29,115	8,776	-,017	,987
	Kız	247	29,129	8,285		
Kaçınma	Erkek	190	21,326	7,326	6,971	,000
	Kız	247	17,004	5,637		
Yazma Hızı	Erkek	190	12,526	3,599	6,847	,000
	Kız	247	9,919	4,192		

Tablo 4.3’e göre yazma kaygısına ilişkin genel ortalamalar açısından erkek öğrenciler kız öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek kaygı yaşamaktadır ($t = -6,985$; $p < ,05$). Alt boyutlar incelendiğinde, “Kaçınma” ve “Yazma Hızı” değişkenlerinde erkek öğrenciler daha yüksek puan alırken ($p < ,05$), “Yazma Süreci” boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı fark gözlenmemektedir ($p = ,987$). Bu durum, erkeklerin yazma sürecine ilişkin daha fazla bilişsel duyarlılık ve kaygı yaşadığını; kızların yazma hızında erkeklere göre daha fazla sorun yaşadığını ve kaçınma davranışlarına daha yatkın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve ANOVA Sonuçları

	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		ANOVA
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	
Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi	139,18	22,003	130,10	16,920	123,41	24,606	123,44	16,910	$F(3,433)$ =14,824, $p = ,000$
Planlama	39,911	6,514	37,388	5,715	35,513	8,021	35,093	6,044	$F(3,433)$ =12,138, $p = ,000$
Kendini İzleme	75,823	12,219	71,601	8,901	68,009	13,196	68,000	9,882	$F(3,433)$ =12,220, $p = ,000$
Özdeğerlendirme	23,451	4,381	21,111	4,337	19,889	4,823	20,355	3,431	$F(3,433)$ =15,241, $p = ,000$

Tablo 4.4'te öğrencilerin sınıf düzeyine göre üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile bu eğilime ait alt boyutlardan aldıkları puanlara ilişkin ANOVA sonuçları sunulmaktadır. Genel olarak üstbilişsel strateji kullanımında sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir ($F(3,433) = 14,824$; $p < .001$). En yüksek ortalama 5. sınıf öğrencilerine aittir (Ort. = 139,19), bu değer üst sınıflarda kademeli olarak azalmaktadır; özellikle 7. ve 8. sınıflarda belirgin bir düşüş dikkat çekmektedir. Benzer şekilde “Planlama” ($F = 12,138$; $p < .001$), “Kendini İzleme” ($F = 12,220$; $p < .001$) ve “Özdeğerlendirme” ($F = 15,241$; $p < .001$) alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular, üstbilişsel yazma stratejilerinin kullanımında sınıf düzeyi arttıkça anlamlı bir azalma olduğunu göstermekte; özellikle yazma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerinin üst sınıf düzeylerinde daha düşük düzeyde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik ilerlemeye rağmen üstbilişsel strateji kullanımında gerileme yaşadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Üstbilişsel Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve ANOVA Sonuçları

	<i>5. Sınıf</i>		<i>6. Sınıf</i>		<i>7. Sınıf</i>		<i>8. Sınıf</i>		
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.	ANOVA
Yazma Kaygısı	57,433	15,474	56,388	13,233	61,311	16,474	61,177	11,999	$F(3,433) = 3,366, p = ,019$
Yazma Süreci	29,053	9,629	28,648	7,625	28,825	9,135	29,981	7,340	$F(3,433) = ,522, p = ,667$
Kaçınma	18,185	7,169	17,833	5,785	20,146	8,300	19,392	5,150	$F(3,433) = 2,768, p = ,041$
Yazma Hızı	10,194	3,897	9,907	3,942	12,339	4,286	11,803	3,991	$F(3,433) = 9,550, p = ,000$

Tablo 4.5’te öğrencilerin sınıf düzeyine göre yazma kaygısı ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları ile varyans analizine dayalı bulgular yer almaktadır. ANOVA sonuçlarına göre, genel yazma kaygısı puanlarında sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($F(3,433) = 3,366; p = .019$). Özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerinin, 5. ve 6. sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan “kaçınma” ($F = 2,768; p = .041$) ve “yazma hızı” ($F = 9,550; p < .05$) değişkenlerinde de sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuş; 7. sınıf öğrencileri her iki boyutta da en yüksek ortalamalara ulaşmıştır. Buna karşın “yazma süreci” boyutunda sınıflar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F = 0,522; p = .667$). Bu bulgular, yazma kaygısının bazı bileşenlerinin sınıf düzeyi ilerledikçe arttığını ve özellikle ortaokulun üst sınıflarında öğrencilerin yazma sürecine yönelik kaçınma davranışları ile hız kaygılarının belirginleştiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
<i>Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi</i>	5	6	9,083	2,748	,006	1,996	16,171
		7	15,773	2,741	,000	8,702	22,843
		8	15,737	2,754	,000	8,633	22,841
	6	5	-9,083	2,748	,006	-16,171	-1,996
		7	6,689	2,772	,076	-,461	13,839
		8	6,653	2,785	,081	-,530	13,836
	7	5	-15,773	2,741	,000	-22,843	-8,702
		6	-6,689	2,772	,076	-13,839	,461
		8	-,035	2,779	1,000	-7,203	7,131
	8	5	-15,737	2,754	,000	-22,841	-8,633
		6	-6,653	2,785	,081	-13,836	,530
		7	,035	2,779	1,000	-7,131	7,203

Tablo 4.6’da öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimlerine ilişkin puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonrası çoklu karşılaştırma testinin sonuçları yer almaktadır. Bulgular, 5. sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek strateji kullanma eğilimine sahip olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Özellikle 5. sınıf ile 7. sınıf (Ort. farkı = 15,773; $p < .05$) ve 5. sınıf ile 8. sınıf (Ort. farkı = 15,737; $p < .05$) arasındaki farklar oldukça belirgindir. Buna karşılık, 6., 7. ve 8. sınıflar arasındaki karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmamıştır ($p > .05$). Bu durum, üstbilişsel yazma stratejilerinin kullanımının özellikle 5. sınıf sonrasında belirgin biçimde azaldığını ve bu azalışın sonraki sınıf düzeylerinde yatay bir seyir izlediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe üstbilişsel stratejileri kullanma eğilimlerinin zayıfladığını ve bu eğilimin özellikle ilkokuldan ortaokula geçişte keskin bir düşüşle karşılaştığını göstermektedir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Planlama Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Planlama	5	6	2,522	,893	,025	,219	4,825
		7	4,397	,890	,000	2,099	6,695
		8	4,818	,895	,000	2,509	7,126
	6	5	-2,522	,893	,025	-4,825	-,219
		7	1,875	,901	,161	-,448	4,199
		8	2,295	,905	,056	-,039	4,630
	7	5	-4,397	,890	,000	-6,695	-2,099
		6	-1,875	,901	,161	-4,199	,448
		8	,420	,903	,967	-1,909	2,749
	8	5	-4,818	,895	,000	-7,126	-2,509
		6	-2,295	,905	,056	-4,630	,039
		7	-,420	,903	,967	-2,749	1,909

Tablo 4.7’de öğrencilerin “planlama” alt boyutuna ilişkin üstbilişsel yazma stratejisi puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyan çoklu karşılaştırma sonuçları sunulmaktadır. Analiz bulgularına göre, 5. sınıf öğrencileri hem 7. hem de 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek planlama puanlarına sahiptir (sırasıyla $p < .05$). Ayrıca 5. sınıf ile 6. sınıf arasındaki fark da anlamlıdır ($p = .025$). Öte yandan, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçlar, üstbilişsel yazma stratejilerinin bir alt boyutu olan planlamanın kullanımında 5. sınıf öğrencilerinin daha avantajlı bir konumda olduğunu ancak sınıf düzeyi ilerledikçe bu stratejinin kullanımında bir gerileme yaşandığını göstermektedir. Özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 5. sınıfa kıyasla anlamlı ölçüde daha düşük planlama stratejileri kullandıkları bulgusu, bu stratejinin kullanıma yönelik eğilimin sınıf düzeyindeki artışla birlikte zayıfladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Kendini İzleme Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
<i>Kendini İzleme</i>	5	6	4,221	1,507	,027	,332	8,109
		7	7,813	1,504	,000	3,934	11,693
		8	7,823	1,511	,000	3,925	11,721
	6	5	-4,221	1,507	,027	-8,109	-,332
		7	3,592	1,521	,086	-,330	7,516
		8	3,601	1,528	,087	-,339	7,54
	7	5	-7,813	1,504	,000	-11,693	-3,934
		6	-3,592	1,521	,086	-7,516	,330
		8	,009	1,524	1,000	-3,923	3,941
	8	5	-7,823	1,511	,000	-11,721	-3,925
		6	-3,601	1,528	,087	-7,543	,339
		7	-,009	1,524	1,000	-3,941	3,923

Tablo 4.8’de öğrencilerin “kendini izleme” alt boyutuna ilişkin üstbilişsel yazma stratejisi puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklar gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, 5. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla bu stratejiyi anlamlı düzeyde daha yüksek kullandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, 5. sınıf ile 6. sınıf arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlıdır ($p = .027$). Buna karşın 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Özellikle 5. sınıf öğrencilerinin, yazma sürecinde kendi bilişsel faaliyetlerini izleme ve düzenleme konusunda daha aktif oldukları görülmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça bu stratejiyi kullanma eğiliminde belirgin bir düşüş olduğu, fakat üst sınıflar arasında farkın istatistiksel olarak sabitlendiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Özdeğerlendirme Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Özdeğerlendirme	5	6	2,340	,575	,000	,855	3,824
		7	3,561	,574	,000	2,080	5,04
		8	3,096	,577	,000	1,608	4,584
	6	5	-2,340	,575	,000	-3,824	-,855
		7	1,221	,580	,154	-,276	2,719
		8	,755	,583	,566	-,748	2,260
	7	5	-3,561	,574	,000	-5,042	-2,080
		6	-1,221	,580	,154	-2,719	,276
		8	-,465	,582	,855	-1,966	1,036
	8	5	-3,096	,577	,000	-4,584	-1,608
		6	-,755	,583	,566	-2,260	,748
		7	,465	,582	,855	-1,036	1,966

Tablo 4.9’da öğrencilerin “özdeğerlendirme” alt boyutuna ilişkin üstbilişsel yazma stratejisi puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma sonuçları sunulmaktadır. Bulgular, 5. sınıf öğrencilerinin 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek özdeğerlendirme puanlarına sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu sonuçlar, öğrencilerin yazma sürecinde kendi performanslarını gözden geçirme ve değerlendirme stratejisinin 5. sınıfta daha sık kullanıldığını ancak ilerleyen sınıf düzeylerinde bu stratejinin kullanımının anlamlı biçimde azaldığını ve üst sınıflarda benzer seviyelerde kaldığını göstermektedir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	P	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Yazma Kaygısı	5	6	1,044	1,941	,950	-3,962	6,052
		7	-3,878	1,936	,189	-8,873	1,117
		8	-3,743	1,946	,220	-8,763	1,27
	6	5	-1,044	1,941	,950	-6,052	3,962
		7	-4,923	1,958	,059	-9,975	,128
		8	-4,788	1,967	,072	-9,864	,286
	7	5	3,878	1,936	,189	-1,117	8,873
		6	4,923	1,958	,059	-,128	9,97
		8	,134	1,963	1,000	-4,929	5,198
	8	5	3,743	1,946	,220	-1,275	8,763
		6	4,788	1,967	,072	-,286	9,864
		7	-,134	1,963	1,000	-5,198	4,929

Tablo 4.10'da öğrencilerin genel yazma kaygısı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma analizinin sonuçları yer almaktadır. ANOVA sonucunda genel yazma kaygısında anlamlı bir fark bulunmasına rağmen (bkz. Tablo 4.5) yapılan ikili karşılaştırmalarda gruplar arası farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ancak 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki ortalama farklar anlamlılık sınırına oldukça yakın seyretmektedir ($p = .059$ ve $p = .072$). Bu sonuçlar, özellikle 6. sınıftan sonra yazma kaygısında bir artış eğilimi olduğunu göstermekte; fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmadığını ortaya koymaktadır. Özetle, genel yazma kaygısı açısından sınıflar arasında belirgin bir farklılaşma eğilimi gözlenmekle birlikte bu farklılaşmanın çoklu karşılaştırmalarda istatistiksel anlamlı olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Yazma Süreci Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Yazma Süreci	5	6	,404	1,144	,985	-2,547	3,357
		7	,227	1,142	,997	-2,718	3,172
		8	-,928	1,147	,850	-3,887	2,031
	6	5	-,404	1,144	,985	-3,357	2,54
		7	-,177	1,154	,999	-3,156	2,801
		8	-1,333	1,160	,659	-4,325	1,659
	7	5	-,227	1,142	,997	-3,172	2,718
		6	,177	1,154	,999	-2,801	3,156
		8	-1,155	1,157	,750	-4,141	1,830
	8	5	,928	1,147	,850	-2,031	3,887
		6	1,333	1,160	,659	-1,659	4,325
		7	1,155	1,157	,750	-1,830	4,141

Tablo 4.11’de öğrencilerin “yazma süreci” alt boyutuna ilişkin kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çoklu karşılaştırma sonuçları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular, sınıflar arasında “yazma süreci” kaygısı açısından istatistiksel olarak anlamlı hiçbir fark bulunmadığını göstermektedir. Ortalama farklar oldukça düşük düzeyde seyretmekte olup güven aralıkları da anlamlılık sınırlarını aşmamaktadır. Dolayısıyla, yazma sürecine ilişkin kaygılar sınıf düzeyinden bağımsız bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Kaçınma Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Kaçınma	5	6	,352	,905	,980	-1,982	2,687
		7	-1,960	,903	,133	-4,289	,368
		8	-1,206	,907	,544	-3,546	1,133
	6	5	-,352	,905	,980	-2,687	1,982
		7	-2,313	,913	,056	-4,668	,041
		8	-1,559	,917	,325	-3,925	,807
	7	5	1,960	,903	,133	-,368	4,289
		6	2,313	,913	,056	-,041	4,668
		8	,754	,915	,843	-1,606	3,115
	8	5	1,206	,907	,544	-1,133	3,546
		6	1,559	,917	,325	-,807	3,925
		7	-,754	,915	,843	-3,115	1,606

Tablo 4.12’de öğrencilerin “kaçınma” alt boyutuna ilişkin yazma kaygısı puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği çoklu karşılaştırma testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, bazı karşılaştırmalarda anlamlılık sınırına oldukça yakın değerler dikkat çekmektedir. Özellikle 6. sınıf ile 7. sınıf arasındaki farkın istatistiksel olarak sınırda anlamlı olduğu görülmektedir ($p = .056$). Ortalama farklara bakıldığında, 7. sınıf öğrencilerinin “kaçınma” davranışlarına yönelik kaygı puanlarının 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu farklar istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmadığı için temkinli yorumlanmalıdır. Genel olarak bulgular, kaçınma davranışına ilişkin yazma kaygısının sınıf düzeyi ile hafif düzeyde farklılaşma eğiliminde olduğunu ancak bu farklılaşmanın belirgin ve tutarlı bir biçimde ortaya çıkmadığını göstermektedir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Yazma Hızı Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puanların Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkları (I-J)	Standart Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
<i>Yazma Hızı</i>	5	6	,287	,542	,952	-1,111	1,686
		7	-2,144	,541	,001	-3,540	-,748
		8	-1,609	,543	,017	-3,011	-,206
	6	5	-,287	,542	,952	-1,686	1,111
		7	-2,432	,547	,000	-3,843	-1,020
		8	-1,896	,549	,003	-3,314	-,478
	7	5	2,144	,541	,001	,748	3,540
		6	2,432	,547	,000	1,020	3,843
		8	,535	,548	,763	-,879	1,950
	8	5	1,609	,543	,017	,206	3,011
		6	1,896	,549	,003	,478	3,314
		7	-,535	,548	,763	-1,950	,879

Tablo 4.13’te öğrencilerin “yazma hızı” alt boyutuna ilişkin yazma kaygısı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren çoklu karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Analiz bulguları, 7. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek yazma hızı kaygısı yaşadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, 8. sınıf öğrencileri de 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı biçimde daha yüksek kaygı puanlarına sahiptir. Buna karşın, 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p = .763$). Bu bulgular, yazma hızına ilişkin kaygının 5. ve 6. sınıf düzeylerinden itibaren belirgin biçimde artmaya başladığını ve 7. sınıfla birlikte bu artışın

anlamlılaştığını göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, yazılı anlatım sürecinde zaman baskısı ya da hızla yazma gerekliliğinin öğrencilerin kaygı düzeylerini özellikle ortaokulun üst kademelerinde daha fazla etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.14. Değişkenler Arası Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi	-							
2-Planlama	,914*	-						
3-Kendini İzleme	,968*	,818*	-					
4-Özdeğerlendirme	,851*	,701*	,764*	-				
5-Yazma Kaygısı	-,471*	-,443*	-,459*	-,374*	-			
6-Yazma Süreci	-,237*	-,223*	-,241*	-,162*	,829*	-		
7-Kaçınma	-,450*	-,416*	-,434*	-,377*	,826*	,480*	-	
8-Yazma Hızı	-,433*	-,419*	-,407*	-,365*	,461*	,078	,281*	-

*p<,05

Tablo 4.14'te, öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri ile yazma kaygısı ve bu değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ile yazma kaygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = -,471$; $p < .05$). Bu durum, üstbilişsel stratejileri daha yoğun kullanan öğrencilerin yazma sürecine ilişkin daha düşük düzeyde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Üstbilişsel stratejinin alt boyutları olan planlama ($r = -,443$), kendini izleme ($r = -,459$) ve özdeğerlendirme ($r = -,374$) ile yazma kaygısı arasındaki negatif korelasyonlar da bu eğilimi desteklemektedir. Aynı şekilde, yazma kaygısının alt boyutları olan yazma süreci ($r = -,237$), kaçınma ($r = -,450$) ve yazma hızı ($r = -,433$) ile üstbilişsel strateji kullanımı arasında da anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Öte yandan, yazma kaygısı ile kaçınma ($r = ,826$) ve yazma süreci ($r = ,829$) arasında güçlü ve pozitif korelasyonlar gözlenmiştir; bu da yazma kaygısı arttıkça öğrencilerin yazma sürecinden kaçınma ve süreçten olumsuz etkilenme düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Tüm bu bulgular, üstbilişsel strateji kullanımının yazma kaygısını azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu ve yazma sürecindeki duyuşsal yükü hafiflettiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular, literatürde yer alan çalışmalarla karşılaştırmalı biçimde tartışılmıştır. Ayrıca, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılara hem de bu alanda çalışma yapmayı planlayan araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma bulguları, öğrencilerin cinsiyetlerine göre üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi düzeylerinde anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla hem genel strateji kullanımı eğilimlerinde hem de alt boyutlarda, özellikle “özdeğerlendirme” düzeyinde anlamlı olarak daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, kız öğrencilerin yazma sürecine daha üstbilişsel bir bakış açısıyla yaklaştıklarını ve yazılarını planlama, izleme ile değerlendirme gibi bilişsel kontrol gerektiren süreçlerde daha aktif rol aldıklarını düşündürmektedir. Schraw ve Moshman (1995), öz düzenleyici becerilerin bireysel farklılıklarla ilişkili olduğunu vurgulamış, üstbilişsel kontrolün gelişiminde cinsiyetin belirleyici bir değişken olabileceğini ileri sürmüştür. Özellikle yazma sürecinde daha titiz özdeğerlendirme yapan kız öğrencilerin, strateji temelli yazma görevlerinde daha başarılı olabileceği literatürde desteklenmektedir (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002).

Mevcut çalışmanın sonuçları, Aydın ve Bağcı Ayrancı’nın (2018) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Araştırmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre üstbilişsel yazma stratejilerine yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu, özellikle “öz düzenleme” ve “değerlendirme” gibi alt boyutlarda belirgin farkların bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmada vurgulanan bu farklılık, kız öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli stratejiler kullanarak yazılarını planlama, kontrol etme ve yeniden düzenleme gibi süreçlerde daha etkili olduklarına işaret etmektedir. Dolayısıyla hem mevcut araştırma bulguları hem de Aydın ve Bağcı Ayrancı’nın (2018) ortaya koyduğu veriler, yazma stratejilerinin kullanımında cinsiyet temelli bir ayrışmanın mevcut olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle erkek öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımını artırmaya yönelik destekleyici eğitim programlarının ve rehberlik yaklaşımlarının

geliştirilmesinin, yazma becerilerinin eşit düzeyde gelişimi için önemli olduğu ifade edilebilir. Nitekim Pajares (2007), kız öğrencilerin yazma motivasyonu ve öz düzenleyici strateji kullanımında erkek öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdiğini belirtmişlerdir. Bunun altında yatan nedenler arasında duygusal farkındalık, disiplin ve çalışma alışkanlıkları gibi sosyal ve psikolojik faktörlerin rol oynadığı ifade edilmektedir (Pajares, 2003). Ayrıca, erkek öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımında yaşanan eksikliklerin, yazma kaygısı ve motivasyon eksikliği gibi diğer psikososyal etkenlerle ilişkili olabileceği savunulmaktadır (Chung, 2020). Bu nedenle, üstbilişsel strateji eğitiminin özellikle erkek öğrencilere yönelik yapılandırılması, yazma performansında cinsiyete bağlı dezavantajların azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sınıf düzeyine göre öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya koymuştur. En yüksek ortalamanın 5. sınıf öğrencilerine ait olduğu, üst sınıflarda ise bu değerlerin kademeli olarak azaldığı tespit edilmiştir. Özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde “planlama”, “kendini izleme” ve “özdeğerlendirme” alt boyutlarında anlamlı düşüşler gözlenmiştir. Bu durum, bilişsel becerilerin yaşla birlikte otomatik olarak geliştiği yönündeki yaygın kabullerin her zaman geçerli olmadığını göstermektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında, yazma sürecine ilişkin planlama, izleme ve değerlendirme etkinliklerine açık ve sistematik biçimde yer verilmesi; bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin üstbilişsel stratejilere daha aşina olmalarını ve bu stratejileri daha etkili kullanmalarını sağlamış olabilir (MEB, 2024). Buna karşılık, üst sınıflarda yapılandırılmış yönlendirmelerin azalması ve ders içeriklerinin sınav merkezli hâle gelmesi, öğrencilerin yazma sürecine yönelik stratejik yaklaşımlarında gerilemeye neden olabilmektedir (Kirkpatrick ve Cuban, 1998).

Çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek üstbilişsel strateji kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Özellikle 5. sınıf ile 6., 7. ve 8. sınıflar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu; ancak 6., 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, üstbilişsel yazma stratejilerinin kullanımında 5. sınıftan itibaren gözlemlenen belirgin bir azalışın, ilerleyen sınıf düzeylerinde durağanlaştığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının istenen düzeyde olmadığını gösteren çalışmalar (Demir, 2013; Dölek ve Hamzadayı, 2018) olduğu

görülmektedir. Bu durum ise beklentinin dışında yaş düzeyi arttıkça öğrencilerin yazma sürecine yönelik üstbilişsel farkındalıklarında azalma görülebileceğini; bu gerilemenin ise strateji öğretiminin yetersiz kalmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

İlgili sonuçlar planlama, kendini izleme ve özdeğerlendirme alt boyutlarının hepsi için benzerdir. Dolayısıyla bu sonuçların üzerinde önemle durulmalıdır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kendi yazılarını gözden geçirme, geri bildirim verme ve değerlendirme becerilerine özel vurgu yapılmaktadır (MEB, 2024). Benzer şekilde, Schraw ve Dennison (1994), üstbilişsel becerilerin sürdürülebilirliği için öğretim süreçlerinde sürekli ve planlı bir destek sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Buradan hareketle Program'ın sonraki senelerde yeni sınıf düzeylerinde de uygulanacağı düşünüldüğünde bu etkinin takip edilmesi önemli olacaktır. Nitekim Tunagür ve Turan (2021), üstbilişsel yazma stratejilerine dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma görevlerini daha güvenli ve öngörülebilir biçimde yapılandırmalarına katkı sağladığını ve bu durumun yazma kaygılarını azaltabildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla farklı yıllarda yapılacak çalışmaların daha genellenebilir sonuçlar ortaya çıkaracağı unutulmamalıdır.

Araştırma verileri, erkek öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin kız öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. “Kaçınma” ve “yazma hızı” boyutlarında erkek öğrenciler lehine belirgin farklılıklar gözlenmiş; ancak “yazma süreci” alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu, erkek öğrencilerin yazma süreci sırasında daha yoğun bilişsel baskı ve duyuşsal stres yaşadıklarını göstermektedir. Yazma kaygısının özellikle erkek öğrencilerde daha yaygın olmasının, stratejik yazma davranışlarını sınırlayarak planlama yapmadan ya da süreci bilinçli şekilde kontrol etmeden yazma eğilimine neden olabileceği belirtilmektedir (Chung, 2020; Kellogg, 2008). Benzer şekilde, Aşlıoğlu ve Özkan (2024) tarafından Diyarbakır'da gerçekleştirilen bir çalışmada da erkek öğrencilerin yazma sürecinde yeterli planlama yapmadıkları ve kendilerini yazılı olarak ifade etmede daha fazla kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, yazma kaygısının yalnızca bireysel bir tepki değil; aynı zamanda strateji kullanım eksikliğiyle de ilişkili bilişsel bir durum olduğunu göstermekte ve mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf düzeyine göre yazma kaygısı düzeyleri incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Bulgular, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek yazma kaygısı yaşadığını

ortaya koymaktadır. Özellikle “kaçınma” alt boyutunda 7. sınıf öğrencilerinin en yüksek ortalamalara sahip olması, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma sürecinden uzak durmaya daha yatkın olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Aşılıoğlu ve Özkan (2024) da 7. sınıf itibarıyla yazma kaygısında belirgin bir artış yaşandığını tespit etmiş ve bu artışın yazma özyeterliği, zaman baskısı ve akademik başarı beklentileriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sügümlü ve Alver (2021) araştırmasında, öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin yetersiz olduğu ve bu durumun yazma kaygısıyla negatif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, özellikle üst sınıflarda özerklik düzeyinin düşmesinin yazma kaygısını artırabileceğini düşündürmektedir. Yazma sürecinden kaçınma davranışlarının yazma becerisinin gelişimini engelleyen bir faktör olduğu dikkate alındığında, bu yaş grubuna yönelik psiko-eğitsel müdahalelerin etkin şekilde planlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları toplam puanların sınıf değişkenine göre karşılaştırılması sonucunda, genel yazma kaygısında anlamlı bir fark bulunmasına rağmen, ikili karşılaştırmalarda gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Ancak, 6. sınıf ile 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasındaki ortalama farklar anlamlılık sınırına oldukça yakın seyretmektedir. Bu durum, özellikle 6. sınıf sonrası yazma kaygısında artış eğilimi olduğunu göstermektedir; fakat bu artış istatistiksel anlamlılığa ulaşmamıştır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre ortaokulda yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel faktörlerinin dikkate alınması önem taşımaktadır (MEB, 2024). Yazma kaygısındaki artış eğilimi, bu dönemde karşılaşılan akademik beklentilerin ve yazma görevlerinin karmaşıklığının artmasıyla ilişkilendirilebilir (Pajares, 2003). Bu bağlamda, yazma kaygısının yönetilmesine yönelik program ve stratejilerin geliştirilmesi, öğrencilerin yazma becerilerini etkin biçimde kullanmalarını destekleyerek kaygının olumsuz etkilerini azaltabilir. Ayrıca, yazma kaygısındaki artışın istatistiksel anlamlılığa ulaşmaması, mevcut eğitim uygulamalarında kaygıyı azaltmaya yönelik bazı önlemlerin alındığını düşündürmekle birlikte, bu alandaki müdahalelerin daha da güçlendirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Yazma kaygısının alt boyutları dikkate alındığında öğrencilerin “yazma süreci” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ortalama farkların oldukça düşük düzeyde seyretmesi, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin kaygılarının sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeyde yaşandığını göstermektedir. Öğrencilerin “kaçınma” alt boyutundan aldıkları puanların sınıf düzeyine göre

karşılaştırılması sonucunda da bazı karşılaştırmalarda anlamlılık sınırına yaklaşan değerler dikkat çekmektedir. Özellikle 6. sınıf ile 7. sınıf öğrencileri arasında gözlenen fark, kaçınma davranışlarının üst sınıf düzeyinde daha belirgin hâle geldiğini göstermektedir. Öğrencilerin “yazma hızı” alt boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 5. ve 6. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek kaygı yaşadıkları görülmektedir. Süğümlü ve Alver (2021), öğrencilerin düşüncelerini yeterince olgunlaştırmadan yazıya dökmek zorunda kaldıklarında yazma hızıyla ilgili kaygıların arttığını ve bunun duyuşsal yük oluşturduğunu vurgulamaktadır. Mevcut çalışmada ise bu yükün üst sınıftaki öğrencilerde daha fazla hissedildiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları yazma kaygısının sınıf düzeyine bağlı olarak artış eğiliminde olduğunu, bu artışın özellikle “kaçınma” ve “yazma hızı” alt boyutlarında belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yazma sürecinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal bileşenler içeren çok yönlü bir beceri olduğunu göstermektedir.

Yapılan Pearson korelasyon analizleri sonucunda, üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ile yazma kaygısı arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, üstbilişsel stratejileri daha yoğun olarak kullanma eğiliminde olan öğrencilerin yazma sürecine yönelik kaygılarının daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Strateji kullanım düzeyindeki artışın, öğrencilerin yazma eylemi sırasında karşılaştıkları duyuşsal yükü azalttığı anlaşılmaktadır. Özellikle planlama, kendini izleme ve özdeğerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin her biri ile yazma kaygısı arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkilerin bulunması, bu durumu destekleyen önemli alt göstergelerdendir. Nitekim Tunagür ve Turan (2021), üstbilişsel yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ve yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Erol ve Kavruk’un (2021) çalışmasında, üstbilişsel strateji eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde gelişim yaşadıkları ve yazma tutumlarında olumlu değişim görüldüğü ortaya konmuştur. Dolayısıyla üstbilişsel yazma stratejilerinin kullanımının yazma becerisinin birçok boyutuyla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Benzer şekilde, yazma kaygısının alt boyutları olan yazma süreci, kaçınma ve yazma hızı ile üstbilişsel strateji kullanım düzeyleri arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin üstbilişsel stratejilerini etkin biçimde kullanmalarının yalnızca genel yazma kaygısını değil aynı zamanda bu kaygının alt boyutlarını da pozitif yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Erol ve Kavruk’un (2021)

üstbilişsel yazma stratejileri temelli öğretim uygulamalarıyla yürüttükleri çalışmanın sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Araştırmada, strateji temelli yazma eğitimi alan öğrencilerin yalnızca yazılı anlatım başarılarının değil, aynı zamanda yazma kaygı düzeylerinin de anlamlı biçimde azaldığı tespit edilmiştir. Özellikle yazma sürecinde planlama, izleme ve değerlendirme gibi bilişsel kontrol süreçlerini etkili kullanan öğrencilerin yazmaya yönelik daha olumlu duyuşsal tutumlar geliştirdikleri ve yazma görevlerinden kaçınma eğilimlerinin belirgin şekilde azaldığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim'nin eğitim vizyonu ile örtüşmektedir. Program, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol üstlenmesini teşvik eden ve üstbilişsel becerilerin gelişimini önceleyen bir anlayış sunmaktadır (MEB, 2024). Öğrencilerin planlama, kendini izleme ve özdeğerlendirme becerileri yoluyla yazma süreçlerine yönelik farkındalık kazanmaları, bu süreci daha kontrollü ve kaygısız yürütmelerini mümkün kılabilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimleri ile yazma kaygısı arasındaki ilişki çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre üstbilişsel strateji kullanımı ve yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu; strateji kullanımı ile kaygı arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir:

Araştırmada ulaşılan bulgular, 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimlerinin diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yapılandırılan 5. sınıf Türkçe öğretim programının üstbilişsel stratejilere sistematik şekilde yer vermesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, gelecekte hazırlanacak öğretim programlarında da üstbilişsel yazma stratejilerine yer verilmesi önerilmektedir.

Üstbilişsel yazma stratejilerine ilişkin programlarda yer alacak ifadeler, ders kitaplarında öğrencilerin yazma süreçlerinde üstbilişsel yazma stratejilerini sıklıkla kullandırmaya yönelik olmalı ve ders kitaplarında üstbilişsel yazma stratejilerini kullandırmaya yönelik etkinliklere sıklıkla yer verilmelidir.

Cinsiyet değişkeni bağlamında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla üstbilişsel strateji kullanma eğilimleri puanlarının daha yüksek olduğu ve daha düşük yazma kaygısı

yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, erkek öğrenciler için psiko-eğitsel destek programlarının geliştirilmesi ve bu programlarda üstbilişsel yazma stratejileri kullanma becerilerinin kazandırılmasına özel vurgu yapılması önerilmektedir. Ayrıca, yazma kaygısının özellikle kaçınma ve yazma hızı alt boyutlarında üst sınıf düzeylerinde daha yoğun yaşandığı göz önünde bulundurularak, bu öğrencilere yönelik zaman yönetimi, öz düzenleme ve ifade becerilerini artırıcı rehberlik uygulamalarına eğitim ortamlarında daha sistematik şekilde yer verilmelidir.

Yazma sürecine ilişkin üstbilişsel strateji kullanımlarının yazma kaygısını azalttığı bulgusu dikkate alındığında, öğrencilerin daha sık etkinlik yapmaları önem arz etmektedir. Söz konusu etkinliklerin çeşitlendirilmesi amacıyla dijital eğitim ortamları da bu sürece entegre edilmelidir. Bu kapsamda, EBA gibi dijital platformlara süreç temelli yazma öğretimini destekleyen etkileşimli modüllerin entegre edilmesi önerilmektedir. Ayrıca, yazma günlükleri, bireysel yazma hızını ve süreç takibini destekleyen uygulamalar ile yazma süreci rehberleri gibi dijital araçların yaygınlaştırılması, öğrencilerin kendi yazma süreçlerini gözlemleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada yalnızca üstbilişsel yazma stratejileri kullanımı ile yazma kaygısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu nedenle, gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda üstbilişsel yazma stratejileri kullanımı ile yazma süreçlerini etkileyebilecek tutum, motivasyon, yazma öz-yeterliği, bilişsel yük ve okuryazarlık farkındalığı gibi değişkenlerin arasındaki ilişki durumunun incelenmesi de önerilmektedir.

Mevcut araştırma nicel araştırma yöntemiyle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, nitel ya da karma desenli çalışmalarla öğrencilerin yazma deneyimlerinin ve duyuşsal süreçlerinin daha derinlemesine incelenmesi sonuçların nedenleri üzerinde de veri elde edilmesine imkân tanıyacaktır.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2009). The influence of metacognitive training on preservice elementary teachers' conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2161–2184.
<https://doi.org/10.1080/09500690802563324>
- Abidin, M. J. Z., & Fong, C. L. (2012). The effect of process writing practice on the writing quality of form one students: A case study. *Asian Social Science*, 8(3), 88–99.
- Aglina, E. F., Rohmatillah, R., & Syamsiah, N. (2020). The correlation between students' metacognitive awareness and their anxiety in writing performance. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 13(1), 63–74. <https://doi.org/10.24042/ee-jtbi.v13i1.6594>
- Akın, A. (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). Bilişötesi farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 655–680.
- Aksan, D. (1975, Haziran). Ana dili. *Türk Dili*, 31(285), 423–434.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Altındağ, E. (2008). *Üstbilişsel beceriler ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aral, İ. (2011). *Yazma büyüü*. Kırmızı Kedi Yayınları.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209–220.
- Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Pegem Akademi.
- Arsan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(3), 1286–1312.

<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117>

- Arslan, C., Dilmac, B., & Hamarta, E. (2009). Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: A study with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(6), 791–800.
- Aşıcı, M. (2005). *Okul çağında dil etkinlikleri: İlköğretim yıllarında okuryazarlık*. Morpa Yayınları.
- Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2024). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83–111.
- Aydın, G., & Ayrancı, B. B. (2018). Reading preferences of middle school students. *World Journal of Education*, 8(2), 127–139. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n2p127>
- Aytan, T. (2010). İlk ve ortaöğretimde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yeni kompozisyon teknikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 66–80.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (27), 77–89.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153–160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 353–394). Longman.
- Baldo, J. V., & Shimamura, A. P. (2002). Frontal lobes and memory. In A. D. Baddeley, M. D. Kopelman, & B. A. Wilson (Eds.), *Handbook of memory disorders* (2nd ed., pp. 364–380). John Wiley & Sons.
- Başgil, A. F. (2015). *Gençlerle başbaşa* (Sadeleştirilmiş metin; 90. baskı). Yağmur Yayınları. (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 19 Aralık 1961 tarihli 616–1937–19660 sayılı direktifi; Tebliğler Dergisi 22 Ocak 1962, 25. cilt, 1189. sayı ve 2004 genelgesiyle “100 Temel Eser” kapsamındadır.)
- Bildik, T. (2007). *Sınav kaygısı*. İlyas Psikoloji Dizisi.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7–45. <https://doi.org/10.18172/jes.3069>

- Bloom, L. Z. (1979). Anxiety and the writing process. *College Composition and Communication*, 30(4), 379–385
- Bridou, M., & Aguerre, C. (2012, August). L'anxiété envers la santé: définition et intérêt clinique d'un concept novateur et heuristique. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 170(6), 375–381.
- Brookes, A., & Grundy, P. (1990). *Writing for study purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge University Press.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. B. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–481). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). *Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training* (Center for the Study of Reading Technical Report No. 262). University of Illinois at Urbana-Champaign.
<https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/17590>
- Butterfield, E. C., Albertson, L. R., & Johnston, J. C. (1995). On making cognitive theory more general and developmentally pertinent. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Memory performance and competencies: Issues in growth and development* (pp. 181–206). Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Pegem Akademi.
- Canbulat, M., & Koparan, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40–57.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75–87. <https://doi.org/10.2307/1593663>
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13–24. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>

- Chari, M., Samavi, A., & Kordestani, D. (2010). Investigating psychometric characteristics of metacognitive reading strategies scale among Iranian high-school students. *Psychiatry Studies*, 6(1), 1–22.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, 13(4), 313-335.
- Chomsky, N. (1965). Persistent topics in linguistic theory. *Diogenes*, 13(51), 13–20.
- Chung, H. (2020). The effects of writing anxiety on writing performance: The mediating role of self-regulation strategies. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 912-925.
- Coşkun, E. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi: Yazma becerisi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları* (26. basım). Remzi Kitabevi.
- Çelik, S., & Aydın, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma motivasyonları üzerindeki etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 28–37.
- Daly, J. A. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. In E. K. Horwitz & D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 3–13). Prentice Hall.
- Daly, J. A., & Miller, M. D. (1975). Further studies on writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses, and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 250–256.
- Demir, T. (2013). Yazma becerisine yönelik kazanımların ortaokulda gerçekleşme düzeyi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 45–56..
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının üstbilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, A., & Karatay, H. (2022). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104–118.
- Demirsöz, E. S. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Deniz, H., & Demir, S. (2019a). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034–1051.
- Deniz, H., & Demir, S. (2019b). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 32(2), 497–526. <https://doi.org/10.19171/uefad.679330>
- Desoete, A., & Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition: A domain-specific retardation in young children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 123–139. <https://doi.org/10.2307/1511279>
- Desoete, A., Roeyers, H., & Buysse, A. (2001). Metacognition and mathematical problem solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435–449.
- Dilidüzgün, Ş. (2004). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2021). Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi. Anı Yayıncılık.
- Dölek, O. (2021). Okuma alışkanlığı ve üstbilişsel yazma stratejileri farkındalığının yazma başarımı üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 931–946.
- Dölek, O., & Hamzadayı, E. (2018). Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 117–131. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.9>
- Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Ergin, M. (1998). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Basım Dağıtım.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 741–771.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2023). Üstbilişsel yazma stratejilerini kullanma eğilimi ölçeği. *Journal of Social Sciences Institute/Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(25).

- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16–21.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231–236). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1981). *Cognitive monitoring*. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication* (pp. 35–60). Academic Press.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gao, J. (2007). Teaching writing in Chinese universities: Finding an eclectic approach. *Asian EFL Journal*, 20(2), 285–297.
- Göçer A (2010) Türkçe öğretiminde yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2018). Yazma eğitimi-Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur? *Pegem Atıf İndeksi*, 001-360.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). The Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gür, T., Coşkun, İ., & Sağlam, F. (2013). İlkokul 2., 3. ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Güzel, M. A., & Başokçu, T. O. (2023). Eğitimde üstbilişsel düzenleme envanteri: Öğretmen versiyonunun (EÜDE: Öğretmen-Kendi ve Öğretmen-Sınıf) geliştirilme çalışması.

- Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 137–149.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.1224757>
- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1–23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.). (2009). *Handbook of Metacognition in Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203876428>
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Guilford Press.
- Hassan, B. A. (2001). *The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students*.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (2016). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive Psychology*, 12(4), 365–381.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 144–157). Guilford Press.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Irak, M. (2005). Üst-biliş mi? Yönetici işlevler mi?: Bilme hissinin nöropsikolojik testlerle ölçülen dikkat süreçlerinden yordanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 97–116.
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67–76. <https://doi.org/10.17860/efd.70585>
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255–278. <https://doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Johnson, A. P. (2008). *Teaching and reading writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Rowman and Littlefield Education.
- Kabit, M. R., Zulkipli, N., & Abd Ghani, K. (2008). Metacognition: What roles does it play in students' academic performance? *The International Journal of Learning: Annual Review*, 15(11), 97–106. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i11/45997>
- Kansızoğlu, H. B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: Bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs*

- Karakelle, S., & Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45–60.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691–707.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170–194.
- Karakuş Tayşi, E., & Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1172–1189.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlama, metni oluşturma, düzeltme ve paylaşma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675–706.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 1781–1799.
- Karşlı, T. (2015). İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 16–31.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için. Engin Yayınevi.
- Kaya, B., & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 1–26.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>

- Khosravi, R., Dastgoshadeh, A., & Jalilzadeh, K. (2023). Writing metacognitive strategy-based instruction through flipped classroom: An investigation of writing performance, anxiety, and self-efficacy. *Smart Learning Environments*, 10(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00248-6>
- Kirkpatrick, H., & Cuban, L. (1998). Computers make kids smarter-right? *Teachers College Record*, 100(2), 321–343.
- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem-solving behavior. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 31–64). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1–21.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kumar, A. E. (1998). The influence of metacognition on managerial hiring decision making: Implications for management development (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Kurudayıoğlu, M., & Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Leki, I. (1998). *Academic writing: Exploring processes and strategies* (2nd ed.). St. Martin's Press.
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview*. State University of New York at Buffalo.
- Livingston, J. A. (2003). *Metacognition: An overview* (ERIC Document No. ED474273). ERIC. [PDF] available from ERIC database.
- Loper, A. B. (1982). Metacognitive training to correct academic deficiency. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 61–68.

- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101–112.
- Maden, S. (2011). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-international journal of educational research*.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- McCormick, C. B., Miller, G. E., & Pressley, M. (Eds.). (2012). *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. Springer Science & Business Media.
- Meijer, J., Veenman, M. V. J., & van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). Metacognitive activities in text studying and problem solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209–237. <https://doi.org/10.1080/13803610500479991>
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 851–876.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23–48.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. MIT Press.
- Metin, G., & Canbulat, M. (2013). Göç yaşamış 6. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygulama düzeylerinin toplum dil bilimi açısından incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(1), 189–210.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe dersi öğretim programı (Ortaokul)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr> (Erişim tarihi: 10 Ekim 2024)
- Montgomery, D. E. (1992). Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, 12(4), 410–430.
- Mutlu, M. E. (2016). Öğrenme deneyimlerinin yönetiminde üstbilişsel düzenleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 265–288.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142–179. <https://doi.org/10.1177/0741088312438529>
- Nelson, T. O. (1999). Cognition versus metacognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of cognition* (pp. 625–641). MIT Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60053-5](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5)
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1–25). MIT Press.
- Oğraş, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin matematiksel problem çözme aşamalarını ve üstbilişsel düşünme becerilerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Oğuz, B., & Kahtalı, B. D. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 119–137.

- O'Neil, H. F., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234–245.
- Öner, G., & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67–78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jss/issue/24258/257141>
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ.
- Özbay, M., & Zorbaz, K. Z. (2011). Daly–Miller’ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33–48.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545–573. <https://doi.org/10.17152/gefad.442223>
- Özerkan, K. N. (2003). Üniversiteli basketbolcularda yarışma öncesi kaygı düzeyi ile performans arasındaki ilişki. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr>
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713–740.
- Pacello, J. (2014). Integrating metacognition into a developmental reading and writing course to promote skill transfer: An examination of student perceptions and experiences. *Journal of College Reading and Learning*, 44(2), 119–140. <https://doi.org/10.1080/10790195.2014.906240>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. *Studies in Writing*, 19, 141–170.

- Panaoura, A., & Philippou, G. (2007). The developmental change of young pupils' metacognitive ability in mathematics in relation to their cognitive abilities. *Cognitive Development*, 22(2), 149–164. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2006.08.004>
- Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and theory of mind*. Cambridge Scholars Publishing.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *RASE: Remedial & Special Education*, 11(6), 7–15. <https://doi.org/10.1177/074193259001100604>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- 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 G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & M. Torrance & L. van Waes (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (pp. 305–322). Springer Netherlands.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2009). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. *Journal of Education*, 189(1–2), 77–94.
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition reconsidered: Implications for intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343–356.
- Reeves, L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38–45. <https://doi.org/10.2307/819876>
- Sallabaş, M. E. (2012). Konuşma kaygısı ile konuşma becerileri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 309–324.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1

- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4–9.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal eser 2008 yılında yayımlanmıştır)
- Schwartz, B. L., & Perfect, T. J. (2002). Introduction: Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 1–11). Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (27. bs.). Pegem Akademi.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 11–22.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 7(2).
- Shanahan, T. (1992). Reading comprehension as a conversation with an author. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 129–148). Academic Press.
- Shen, X. & Tao, Y. (2025). *Metacognitive strategies, AI-based writing self-efficacy and writing anxiety in AI-assisted writing contexts: A structural equation modeling analysis*. International TESOL Union Journal.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation*, 10(2), 117–139. <https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905>
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31(4), 197–224.

- Sun, C., & Feng, G. (2009). Process approach to teaching writing applied in different teaching models. *English Language Teaching*, 2(1), 150–155.
- Süğümlü, Ü., & Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470–491. <https://doi.org/10.16916/aded.871406>
- Şimşek, B. (2018). *Çevrimiçi oyunların Türkçenin söz varlığına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?>
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267–279. <https://doi.org/10.29000/rumelide.895762>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- 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).
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285–1299.
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859–876.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Nobel Yayın.
- Tian, L., & Zhou, Y. (2020). *Learner engagement with automated feedback, peer feedback and teacher feedback in an online EFL writing context*. System, 91, Article 102247. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102247>
- Tighe, M. A. (1987, March 26–28). Reducing writing apprehension in English classes. Bildiri sunulduğu toplantı, *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference*, Louisville, KY.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(2), 274–290.
- Tunagür, M., & Turan, L. (2021). Üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25–55. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.979132>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türkçe Güncel Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr>
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, Ş. (2005). *Dil ve kültür* (3. baskı). Nobel Yayınevi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Vattøy, K.-D., Gamlem, S. M., & Rogne, W. M. (2020). Examining students' feedback engagement and assessment experiences: A mixed methods study. *Studies in Higher Education*, 45(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723523>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Welton, A. D., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching*. Houghton Mifflin.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about reading and writing difficulties*. ACER Press.
- Wilson, J. (2001, December). Methodological difficulties of assessing metacognition: A new approach [Paper presentation]. *Australian Association for Research in Education Conference*, Fremantle, Australia.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Yaman, H. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6).

- Yılmaz, M., & Kadan, Ö. F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin süreç temelli yazmaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(27), 559–572. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.185.27>
- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459–482.
- Yoon, T. (2012). Teaching English through English: Exploring anxiety in non-native pre-service ESL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1099–1106.
- Zeng, D. (2005). The process-oriented approach to ESL/EFL writing instruction and research. *Teaching English in China*, 28(5), 66–70.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- 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., & Risemberg, R. (1997a). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105–125). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997b). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

EKLER

EK 1. Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.11.2024-1058545



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



TOPLANTI TARİHİ : 12.11.2024
TOPLANTI SAYISI : 23
KARAR SAYISI : 489

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK**'in danışmanlığını, **Burcu ACAR**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi ile Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvuruca 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 HEPTYÜCEL

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5543&eD=BSF2N17PR3&eS=1058545>

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır...

EK 2. Üstbilişsel Yazma Stratejilerini Kullanma Eğilimi Ölçeği

No	Ölçek Maddeleri	Tamamen Katlıyorum	Genellikle Katlıyorum	Orta Derecede Katlıyorum	Az Katlıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Yazmadan önce zihninde konuyla ilgili yeni fikirler bulmaya çalışırım.					
2	Konunun hangi yönüne yoğunlaşmam gerektiğini önceden düşünürüm.					
3	Yazma sürecinde, belirlediğim hedeflere uygun yazıp yazmadığımı sorgularım.					
4	Yazdıklarımı geriye doğru okumalarla sürekli gözden geçiririm.					
5	Karar vermeden önce tek bir seçenek yerine birden çok seçeneği göz önünde bulundururum.					
6	Yazma konusunu öğrenince, ön bilgilerimi gözden geçiririm.					
7	Yazıda, düşüncelerimin anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
8	Yazarken bir sorunla karşılaşırsam, bunun nedenini belirlemeye odaklanırım.					
9	Yazma sürecinde bilgilerimi işlevsel olarak kullandığımı fark ederim.					
10	Öncelikle konuyla ilgili bildiklerimin yeterli olup olmadığını kestirmeye çalışırım.					
11	Daha iyi bir metin yazmak için ileride farklı stratejiler deneyebilirim.					
12	Yazımın içerik bakımından tutarlı ve uyumlu olmasına dikkat ederim.					
13	Metnin paragrafları arasında süreklilik olup olmadığına bakarım.					
14	Konu dışına çıkıp çıkmadığımı sürekli kontrol ederim.					
15	Kullandığım stratejilerin en iyi seçenek olup olmadığını sorgularım.					
16	Yazma sürecinde karşılaştığım sorunları çözmek için uygun stratejiler kullanırım.					
17	Metni, belirlediğim ölçütlere uygunluk yönünden değerlendiririm.					
18	Yazımın içeriğini zenginleştirmek için zihnimi etkin biçimde kullanırım.					

19	Konuyu dağıtmamak için yazının sınırlarını önceden belirlerim.					
20	Metnin anlaşılır olması için dil ve anlatıma önem veririm.					
21	Yazma sürecini başlatmak için konu hakkındaki ön bilgilerimi kullanırım.					
22	Düşüncelerimi doğru ve mantıklı sıralamaya dikkat ederim.					
23	Yazıda, seçilen türe uygun bir anlatım planı olmasına dikkat ederim.					
24	Süreç sonunda iyi bir yazı yazıp yazmadığımı kendime sorarım.					
25	Yazmaya başlamadan önce, yazımın ana düşüncesini belirlerim.					
26	Yazma süreci bittiğinde, yazma yeteneğimle ilgili bir karara varabilirim.					
27	Dikkatimi bilinçli bir şekilde, yazacağım metne yönlendiririm.					
28	Yazma esnasında, karşılaştığım güçlükleri çözmenin yollarını ararım.					
29	Yazarken, dil bilgisi kurallarına uyup uymadığımı kontrol ederim.					
30	Anlatımın açık, anlaşılır ve etkileyici olup olmadığını değerlendiririm.					
31	Yazımı geliştirmek için gerektiğinde farklı stratejiler kullanırım.					
32	Yazma esnasında, ön bilgilerimi bilinçli olarak konuyla ilişkilendiririm.					
33	Yazma sürecinde, metni iyileştirmek için düzeltmeler yaparım.					
34	Konuyla ilgili bilgilerim yetersizse, önce araştırma yaparım.					
35	Yazıya başlamadan önce, hangi stratejileri kullanacağıma karar veririm.					

EK 3. Yazma Kaygısı Ölçeği

<i>"Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen metin yazdığınız zamanları göz önünde bulundurunuz."</i>	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇ
1. Öğretmenlerimin yazdığım metinleri değerlendireceği düşüncesi beni kaygılandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazdıklarımın beğenilmeyeceği düşüncesi üzerimde baskı oluşturur.	5	4	3	2	1
3. Arkadaşlarımın daha iyi yazdığı düşüncesi beni endişelendirir.	5	4	3	2	1
4. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşünürüm.	5	4	3	2	1
5. Yazma işlemine uzun süre başlayamam.	5	4	3	2	1
6. Yazacağım metnin konusuna karar vermekte zorlanırım.	5	4	3	2	1
7. Yazdığım metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlamakta zorlanırım.	5	4	3	2	1
8. Yazım hatası yapacağım endişesi dıyarım.	5	4	3	2	1
9. Kaygılandığım için duruma uygun kelime bulmakta zorlanırım.	5	4	3	2	1
10. Yazılarımı sonlandırırken başaramayacağıma yönelik endişe dıyarım.	5	4	3	2	1
11. Şiir türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
12. Öykü türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
13. Bilgilendirici metin türünde yazarken kaygılarım artar.	5	4	3	2	1
14. Kompozisyon yazmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
15. Yazmak beni insanların önünde konuşmaktan daha çok kaygılandırır.	5	4	3	2	1
16. Ders esnasında yazmaktan kaçınırım.	5	4	3	2	1
17. Yazmam gerektiğinde hiçbir şey yazamam.	5	4	3	2	1
18. Yazarken boğuluyormuş gibi hissedirim.	5	4	3	2	1
19. Yazmak beni dinlendirir.	5	4	3	2	1
20. Sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yapmak beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
21. Yazma etkinliklerini umursamam.	5	4	3	2	1
22. Yazma etkinliği yaptığımız derslerde diğer derslerden daha çok dikkatim dağılır.	5	4	3	2	1
23. Yazma etkinlikleri yapacağımız günler okula gitmek istemem.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersindeki başarısızlığımın neredeyse tek nedeni yazmaya yönelik kaygımdır.	5	4	3	2	1
25. Yazma eylemi bedenimde ağrı ve gerginlikler ortaya çıkaracak derecede beni kötü etkiler.	5	4	3	2	1
26. Yazma etkinlikleri benim için eğlencelidir.	5	4	3	2	1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Burcu ACAR

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Türkçe Öğretmenliği 2003-2007

Ön Lisans : Anadolu Üniversitesi/Açıköğretim Fakültesi/Sağlık Kurumları İşletmeciliği 2014-2016

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiğim Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

İş Deneyimi

Stajlar : Samsun İlkadım İlköğretim Okulu 2006-2007

Projeler : Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi

Çalıştığı Kurumlar :

Samsun Çarşamba Köroğlu İlkokulu 2007-2008

Samsun Çarşamba Eğridere İlkokulu 2008-2009

Samsun Çarşamba Cumhuriyet İlköğretim Okulu 2009-2010

Samsun Çarşamba Gülören İlköğretim Okulu 2010-2011

Samsun Çarşamba Gülören İlköğretim Okulu 2013-2014

Hatay Reyhanlı International School 2017-

Antalya Elmalı Atatürk İlkokulu 2017-2021

Antalya Elmalı Durmuş Yener İlkokulu 2021-2022

Antalya Elmalı Akçay Ortaokulu 2022-2025

İNTİHAL RAPORU

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA EĞİLİMİ İLE YAZMA KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 12	% 10	% 9	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
2	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
3	tymm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
4	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
7	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	<%1
8	busbed.bingol.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
9	johschool.com İnternet Kaynağı	<%1
10	Kuscu, Busra. "Bireylerin Evlilik Uyumlarının Psikolojik Esneklik, Affetme Ve Benlik Kurgusu Acisindan Incelenmesi.", Marmara Universitesi (Turkey), 2021 Yayın	<%1
11	www.eab.org.tr 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.

.../.../2025

Burcu ACAR