International Journal of Language Academy
E-ISSN: 2342-0251
DOI Number: http://dx.doi.org/10.29228/ijla.77875
Research Article

Barutcu, T. & Açık, F. (2024). Beklenti-değer temelli öğretimin öğrencilerin yazma becerisi ve yazma motivasyonu üzerine etkisi. *International Journal of Language Academy,* 12 (3), 429-453.

Volume 12/3 September 2024
p. 429-453

Article History:
Received
12/08/2024

Accepted
03/09/2024

Available online
25/09/2024

BEKLENTİ-DEĞER TEMELLİ ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ VE YAZMA MOTİVASYONU ÜZERİNE ETKİSİ[1]

The Effect on Expectancy-Value Based Instruction on Students' Writing Skills and Motivation

Tuğba BARUTCU[2]

Fatma AÇIK[3]

Öz

Motivasyon, gerçekleştirilen araştırmalarla ortaya çıktığı üzere, bir davranışın tercih edilmesi ve bu tercihin istikrarlı bir şekilde sürdürülmesini destekleyen itici bir güçtür. Başarı, erişi gibi kavramlara paralel gelişim gösterir. Bu bağlamda herhangi bir becerinin gelişimini, o beceriye dair motivasyondan ayrı düşünmek zordur. Bu araştırma, Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkelerine göre hazırlanmış yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerine etkisini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel bir bakış açısıyla yürütülen bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeyleri ve yazma becerilerinin niteliğini geliştirmek amacıyla tasarlanan on dört haftalık eylem planı Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkelerine göre düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerindeki değişim, uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, yapılan gözlemler ve incelenen dokümanlar aracılığıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Bu kaynaklardan elde edilen verilerin betimsel analizi MAXQDA programıyla tamamlanmış; yapılan analizde 4 tema, 16 kategori ve 12 alt kategori belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinin düzeyindeki değişim ise Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu aracılığıyla yapılan incelemeler sonrasında ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerinin ve yazma becerilerinin niteliğinin olumlu bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Beklenti-Değer Teorisi temelli yazma öğretimi

[1] Bu makale Prof. Dr. Fatma AÇIK'ın danışmanlığında yürütülen "Beklenti-Değer Temelli Öğretimde Yazma Becerileri ve Motivasyon İlişkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, tugbabarutcu3@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-0618-0773

[3] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, fatmaacik1@gazi.edu.tr, https://orcid.org/0000-0002-3972-0799

aracılığıyla kuramın başarı beklentisi, öz-yeterlilik, görev değeri ve kaygı boyutlarında olumlu yönde değişim sağlanmıştır. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu bulgularına göre ise öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki toplam puanları arasındaki fark yazma becerilerinin biçim, dil ve anlatım ile imla ve noktalama açısından geliştiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Beklenti-Değer Teorisi, yazma becerisi, yazma motivasyonu.

Abstract

As revealed by research, motivation is a driving force that supports the preference for a behavior and the consistent maintenance of this preference. It develops in parallel with concepts such as success and achievement. In this context, it isn't easy to consider the development of any skill apart from the motivation for that skill. This study was developed to observe the effect of writing workshops designed around the principles of Expectancy-Value Theory on students' writing skills and motivation to write. The study was conducted from a qualitative perspective and used action research design. The 14-week action research, designed to improve students' levels of motivation to write and the quality of their writing skills, was written and applied in line with the principles of the Expectancy-Value Theory. The researchers attempted to describe the change in students' levels of motivation to write by using the findings obtained from semi-structured interviews held with the students before and after the implementation, making observations, and examining documents. The descriptive analysis of the data obtained from these sources was completed with the MAXQDA program; 4 themes, 16 categories, and 12 subcategories were identified in the analysis. The change in the level of students' writing skills was expressed following analyses made using the Written Expression Assessment Form. The results reveal that students' writing motivation levels and the quality of their writing skills improved. Teaching writing by applying the Expectancy-Value Theory resulted in a positive change in the expectancy for success, self-efficacy, task value, and anxiety aspects of the theory. The difference in the students' total scores before and after implementation obtained using this form shows that their writing skills had improved in terms of format, language, expression, spelling, and punctuation.

Keywords: Expectancy-Value Theory, writing motivation, writing skills.

GİRİŞ

Dilin anlatma boyutunda değerlendirilen bir alan olarak yazma becerisi, temelde bireyin düşünce ve duygularını ifade etme ihtiyacından doğar. Bu ihtiyaçla oluşturulan her yazılı ürün öğrencinin yaratıcılığı, muhakeme gücü, ifade becerileri ve zihinsel süreçleriyle ilgili bilgi verir. Yazma becerisini geliştirmek yazma motivasyonu üzerinde de detaylı bir çalışmayı gerekli kılar. Yapılan pek çok araştırma yazma becerisi ve motivasyonu arasındaki ilişkiye odaklanmakta, bu iki kavramı karşılıklı etkileşimi ifade eden bir çerçevede değerlendirmektedir (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2012; Graham, Kiuhara, Harris & Fishman, 2017; Pajares & Valiente, 2001; Smedt, Merchie, Barendse, Rosseel, Naeghel & Keer, 2017). Motivasyon ve bileşenleri, bu araştırmalar kapsamında yazma becerisinin önemli bir parçası olarak nitelendirilmiştir. Motivasyon, yeterli düzeyde performans sergileyerek oluşturulacak bir yazının tamamlayıcısı olarak görülmektedir (Zimmerman & Kitsantas, 2007, s. 70). Yazma becerisinin niteliğinin geliştirilmesi sürecinde motivasyonu da ön plana çıkarmak yazmayı destekleyecek ve bu eylemin daha sağlam bir zemin üzerine inşa edilmesini kolaylaştıracaktır.

Yazma motivasyonu, bireyin yazma etkinliğinden vazgeçmeye dönük eğilimine karşı direnç göstermesi, yazma görevini başarıyla tamamlamak için bilişsel süreçlerini ve davranışlarını düzenlemesi anlamına gelir (Nelson, 2007, s. 30). Pintrich ve Schunk'a göre öğrencinin hedefleri, beklentileri, değerleri, duyguları ve ihtiyaçları öğrenme öncesinde motivasyonu etkileyen değişkenleri oluşturur. Bununla birlikte öğretmen davranışları, verilen geri bildirimler, ders materyallerinin niteliği, akranlar, çevre ile öğrencinin çabası, beceri edinimi ve bilgiyi yapılandırılması da öğrenme sürecini etkileyen motivasyon değişkenlerini

meydana getirir. Bu değişkenlerin işlevsel bir şekilde kontrol edildiği süreç sonrasında iyi bir sonuç almayı bekleyen öğrenci, ilerleme kaydettiğine, belirli stratejileri kullanarak öğrenmeye devam edeceğine inanır. Böylece öğrenmenin devamı ve kalıcılığını sağlamak için gerekli motivasyonu elde etmiş olur (Pintrich & Schunk, 2002, s. 455). Bu bağlamda, yazma motivasyonu iki temel kaynaktan beslenir. Bunlardan ilki öz yeterlilik, ikincisi ise ilgidir. Bireyin öz-yeterliliği ya da kendi yeterliliklerine olan inancı, motivasyon üzerinde önemli bir role sahiptir (Hidi, Berndorff & Ainley, 2002; Schunk, 2003). Bununla birlikte öğrencilerin yazma konusuyla ilgili geçmiş bilgileri, o konuya dair ilgilerinin düzeyini de şekillendirmektedir (Hidi & McLaren, 1991). Yazma motivasyonu öncelikli olarak akranlar ve öğretmen tarafından verilen bilgilendirici ve bireyin yeterliliğine ilişkin fikir sahibi olabileceği dönütler aracılığıyla geliştirilmektedir (Kirchoff, 2016). Bununla birlikte ders hedeflerinin net bir şekilde belirlenmesi de yazma motivasyonunu etkilemektedir. Sınıf atmosferi ise pek çok değişken arasından yazma motivasyonunu ortaya çıkarması bakımından önemli bir niteliğe sahiptir. Öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, demokratik bir atmosfer motivasyona katkı sağlamaktadır. Motivasyonu teşvik eden iş birlikli eğitim ortamı, uygulamalardaki gerginliği azaltır ve öz-yeterlilik hissini yüksek oranda beslemeye başlar (Bernardi & Antolini, 2007). Bununla birlikte öğrencilere ilgi alanları ve deneyimlerini açıklama fırsatı vermek, fikir üretimi ve iş birliğine katkı sağlayacakları bir ortam sunmak yazma motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Oldfather & Shanahan, 2007).

Bu bağlamda, literatürde yazma motivasyonunun bileşenlerini keşfetme amacı taşıyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Erbilen, 2021; Troia vd., 2012; McGettigan, 2008; Graham & Fishman, 2017; Smedt vd., 2017; Williams, 2012; Truax, 2017; Deniz & Demir, 2021; Katrancı, 2015; Yaman, Süğümlü & Demirtaş, 2016; Aktaş, 2019). Bu araştırmalar, yazma motivasyonunun özellikleri ve gelişimine dair genellenebilir fikirler ortaya koyarak araştırmacılara yol gösterse de bireyin yazma eylemini tercih etmesi ve bu tercih üzerinde ısrarcı olmasını derinlemesine açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bireyin yazma motivasyonunu sahada elde edilen verilerle derinlemesine açıklayan, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerle desteklenen, gözlem ve doküman incelemesiyle bütünleştirilen nitel çalışmalara, uzun süreli saha uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bireyi anlamayı, duygu ve düşünceleriyle ilgili derinlemesine veri toplayarak kuramsal bütünlüğe ulaşmayı amaçlayan nitel çalışmalar yazma becerisi ve motivasyonu arasındaki bağı yorumlama kabiliyetini artıracaktır.

Bu noktada, bireyin bir davranışı tercih etme ve o davranış üzerinde ısrarcı olma eğilimini açıklamaya çalışan motivasyon teorileri, yazma davranışı ve motivasyonu arasındaki ilişkiyi açıklamak için de elverişli bir saha sunmaktadır. Beklenti-Değer Teorisi, bu bağlamda ortaya koyulan teoriler arasından işlevselliğiyle öne çıkmaktadır. Bu teori üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok teorik çerçeveye ait kavramları açıklayan çalışmalar dikkat çeker (Eccles Parsons, 1983; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield & Eccles, 2002). Bununla birlikte nicel bir bakış açısıyla elde edilen verileri genellenmeyi amaçlayan araştırmalar da bulunmaktadır (Ruth & Emert, 2019; Jiang, Rosenzweig & Gaspard, 2018). Bazı çalışmalarda ise öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleriyle teoriye dair daha kapsamlı bilgiler edinmek önemsenmiştir (Poort, Jansen & Hofman, 2019). Yazma motivasyonu konu alanında olduğu gibi Beklenti-Değer Teorisi'yle ilgili de teorinin boyutlarını derinlemesine inceleyen, nitel bir yaklaşımla yürütülen, sürecin aktörleriyle bire bir gerçekleştirilen görüşme, sınıf atmosferi içinde uzun süreli gözlem ve doküman incelemesine dayanan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gibi çalışmalar teorinin temel boyutlarıyla ilgili derin bir anlam arayışıyla görüş geliştirmemize katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda teorinin öğretimde nasıl uygulanacağıyla ilgili çalışmaların azlığından bahseden literatürü de destekleyecektir (Loh, 2019).

Bu araştırma başarı beklentisi, görev değeri, öz-yeterlilik ve kaygı gibi kavramlar arasındaki ilişkiyi ön plana çıkararak bireyin motivasyon süreçlerini açıklayan Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkeleri çerçevesinde tasarlanan on dört haftalık uygulamanın 6.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ve becerilerinin niteliğindeki etkisini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması deseninin kullanıldığı bu çalışmada iki temel araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerine etkisi nasıldır?
1. 1. Uygulamaların başarı beklentisi boyutuna etkisi nasıldır?
1. 2. Uygulamaların öz-yeterlilik boyutuna etkisi nasıldır?
1. 3. Uygulamaların görev değeri boyutuna etkisi nasıldır?
1. 4. Uygulamaların kaygı boyutuna etkisi nasıldır?
2. Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin yazma becerisine etkisi nasıldır?
2. 1. Uygulamaların öğrenci ürünlerinin biçim özellikleri üzerine etkisi nasıldır?
2. 2. Uygulamaların öğrenci ürünlerinin dil ve anlatım özellikleri üzerine etkisi nasıldır?
2. 3. Uygulamaların öğrenci ürünlerinin imla/noktalama özelliklerine etkisi nasıldır?

Kavramsal Çerçeve

Beklenti-Değer Teorisi

Psikoloji alanıyla ilgilenen pek çok araştırmacı öncelikli olarak insan davranışlarını gözlemlemiş ve bu davranışları çeşitli ilkelere dayandırarak açıklamaya çalışmıştır (Hull, 1943; Lewin 1935; Maslow, 1943). Bireyin bir davranışı tercih etme ve o davranış üzerinde ısrarcı olma sebepleri çalışmaların yoğunlaştığı bir alandır. Üretilen teoriler, çeşitli yapılar arasındaki ilişkiye odaklanarak bireyin davranışlarını çözümleyebileceğimizi söyler.

Beklenti-Değer Teorisi, "beklenti" ve "değer" yapıları arasındaki ilişkiyi ön plana çıkararak insan davranışlarını açıklamaya çalışan bir teoridir (Wigfield & Eccless, 2002). Modern Beklenti-Değer Teorisi'ne göre seçimler, birey bilinçli olsun ya da olmasın bazı yapıların etkisi altındadır. Bir davranışın tercih edilmesi, onun eş değeri olan diğer davranışın reddedilme sebepleriyle de açıklanır. Bireyin bir davranışla ilişkili beklentisi ve o davranışa yüklediği değer, performans tercihi ve ısrarını da etkiler. Bu kavramlar, aynı zamanda bireyin çevreyi nasıl algıladığı ve geçmiş yaşantılarını nasıl yorumladığıyla ilişkili bilgiler edinmemizi sağlar (Wigfield & Eccles, 1992). Bu sebeple Eccles ve meslektaşları yaptıkları çalışmalarda, beklenti ve değer kavramlarıyla bunları belirleyen psikolojik ve sosyolojik etmenlere odaklanmışlardır. Söz konusu etmenlerin seçiminin, sarf edilen çabayı ve ortaya koyulan performansı nasıl etkilediğini incelemişlerdir (Eccles Parsons, 1983; Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser & Schiefele, 2015; Wigfield & Eccles, 2002). Araştırmacılar, başarı beklentisi ve göreve atfedilen değer arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. Bu ilişkiye etki eden yeterlilik algısı, olumlu ya da olumsuz performansı içeren geçmiş deneyimler, bu deneyimleri öngören yakın sosyal çevrenin inançları ve beklentileri de teorinin sınırları içinde anlamlandırılmıştır.

Bireyin herhangi bir görev üzerindeki istikrarı, görev seçimi ve sergilenen performans, bireyin beklentilerinin etkisi altındadır. Beklenti ve değerler; öğrencinin hedefleri, göreve özgü benlik kavramı ve geçmiş yaşantılarına dair yorumlarıyla şekillenmektedir. Aile, arkadaş ve öğretmen gibi sosyalleştiricilerin davranışları, beklentileri; öğrencilerin hedeflerini, göreve özgü benlik kavramlarını ve geçmiş yaşantılarını yorumlayış şekillerini

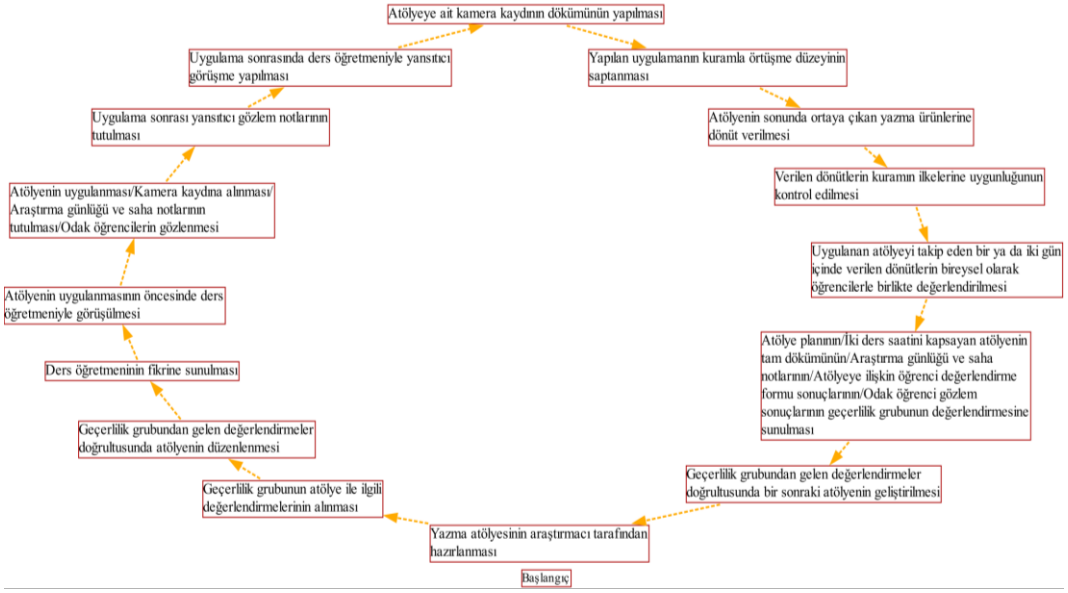
doğrudan etkilemektedir. Cinsiyet rollerinin yapısı gibi kültürel ortamın parçaları da öğrencinin hedefi ve görev algısı üzerinde etkiye sahiptir (Eccles & Wigfield, 2000; Wigfield, 1994). Modern Beklenti-Değer teorisyenleri başarı beklentisi ve görev değeri yapılarını kültürel kodlarla bütünleştirmiş, bireyin pratik yaşamında karşılaşabileceği erişi durumlarını açıklamaya çalışarak teorinin kapsamını genişletmişlerdir. Teoriye göre bireyin kendi davranışıyla ilgili başarı beklentisi ve davranışa yüklediği değer toplamı erişi motivasyonunu meydana getirmektedir (Brophy, 1999). Başarı beklentisi ve görev değeri arasındaki yapısal bağ erişi motivasyonunun önemli bir açıklayıcısı olarak karşımıza çıkar. Beklenti-Değer Teorisinin erişi motivasyonunu açıklarken yararlandığı ikinci önemli yapı görev değeridir. Eccles ve çalışma arkadaşları, bu kavramı, bireye verilen görevin niteliği ve bireyin bu görevi gerçekleştirme isteğiyle bağlantılı olarak açıklamışlardır. Bu sebeple, teori içinde geçen bu kavrama görev değeri adını vermişlerdir. Görev değeri, farklı bireylerin aynı etkinliğe farklı düzeyde değer atfetmelerinden dolayı öznel bir kavramdır (Jacobs, Lanza, Wayne Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). Başarı değeri/önemi, içsel değer, işe yararlık/görevin kullanışlılığı ve görevin maliyeti olmak üzere dört boyutta incelenir (Eccles Parsons, 1983; Wentzel ve Wigfield, 2009). Öğrencilerin bu dört boyut çerçevesinde gelişen algıları göreve atfettikleri değeri ortaya koymaktadır.

Gerçekleştirilmek üzere verilen bir görev ancak bireye, önemli yönlerini açıklama, yeteneklerini ortaya çıkarma ve onaylanma fırsatı verdiğinde değerlidir (Bembenutty, 2012). Bu, görevin başarı değerini/önemini ifade eder. Verilen görevi ya da etkinliği, ondan zevk alarak gerçekleştirmek de çoğunlukla içsel motivasyonla bağdaştırılan içsel değer kavramını açıklar. Sınıftaki etkinlikler ilginç ve anlamlı olduğunda, öğrencilerin zevk almasına fırsat verecek şekilde düzenlendiğinde içsel değeri ortaya çıkarır. Öğrencilere verilen görevlerin aynı zamanda, onların işine yarayacak bazı yönlerinin olması gerekir. Dışsal motivasyonla benzer özellikler taşıyan işe yararlık/görevin kullanışlılığı başlığı, bir görevin bireyin gelecek plânları içinde nasıl bir yer edineceğine işaret eder (Wentzel & Wigfield, 2009). Çocuğun farkı görev ve etkinlikleri işe yararlık açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi, ilginin belirli yönlere odaklanmasını sağlar. Görevin işe yararlığı ve kullanışlılığı, çocukların değer algılarını zamanla değiştirmektedir. Görevin işe yararlığına ilişkin ebeveynler ve öğretmenler tarafından verilen dönütler de atfedilen değeri, olumlu yönde etkileyebilmektedir (Wigfield, 1994). İşe yararlılık kavramı, erişi değerinin ve görevin tercih edilme durumunun önemli bir açıklayıcısıdır. Bu kavram dışsal motivasyonla benzer özellikler taşırken, bir yandan da kişisel hedefler ve benlik duygularıyla ilişkilendirilebilir. Böylece bir içsel motivasyon öğesi olarak da karşımıza çıkar. Bireyin bir etkinliği yerine getirmeyi tercih etmesi, başka bir etkinlikten vazgeçmesi anlamına gelir. Bir etkinliğe katılmayı, bir görevi yerine getirmeyi seçmek, değer verilen diğer etkinlikleri yapma fırsatını sınırlar. Bu sınırlama, bir etkinlikle meşgul olmanın maliyetini, bedelini meydana getirir (Wigfield & Cambria, 2010). Bireyler kendi kişisel değer ve hedef sıralamalarına bakarak bazı etkinliklere öncelik vermek zorunda kalırlar. Maliyet, öznel görev değerinin önemli bir bileşenidir. Bireyin tercih etmediği etkinliklerden mahrum kalması, maliyet kavramını olumsuz getirileri olan bir yapı olarak sergiler (Wigfield, Eccles & Rodriquez, 1998). Bu noktada verilen etkinliğin birey için değeri, tercih edilmeyen ya da edilen etkinliklerin niteliğiyle ilişkili olarak da belirlenebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması, kullanıldığı çalışma ortamındaki değişimi aşama aşama gözlemlemeye ve bu değişime müdahale etmeye imkân tanıyan bir desendir. Bu desen, gruba ait özel bir problemi çözmeyi, uygulamayı iyileştirmeyi ve mümkünse problemin giderilmesi adına yeni ve faydalı fikirler üretmeyi amaçlar (Johnson, 2014; Patton, 2014). Bu araştırmada takip edilen on dört haftalık eylem planının haftalık döngüsü Johnson (2014) ile Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ele alınan eylem araştırması aşamaları dikkate alınarak Şekil 1'de ifade edildiği gibi tasarlanmıştır.



Şekil 1. Eylem Planının Haftalık Döngüsü

Katılımcılar

Araştırma Ankara ilinin Sincan ilçesinde yer alan bir ortaokulun 6.sınıf düzeyinde öğrenim gören 10'u kız, 13'ü erkek 23 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır. Öğrencilerin anneleri genellikle ev hanımıdır. Bununla birlikte ebeveynlerden her ikisinin de çalıştığı beş öğrenci bulunmaktadır. On altı öğrencinin annesi ilkokul veya ortaokul mezunuyken yedi öğrencinin annesi lise mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim durumları ise ortaokul ve lise kademelerinde yoğunlaşmaktadır. İki öğrencinin babası üniversite, bir öğrencinin babası da ön lisans mezunudur.

Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulaması, Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkelerine göre tasarlanmış yazma atölyelerinden oluşan on dört haftalık eylem planından meydana gelmektedir. Uygulamanın birinci haftasında teorinin ilkelerine uyumlanabilecek bir sınıf ortamı oluşturmak için sınıf kuralları belirlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin yazılarıyla, öğrenme

süreciyle ilgili olumsuz ve yıkıcı yorumları, belirlenen sınıf kurallarıyla düzenlenmiş, böylece eleştirilme kaygısının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu noktada sınıf yönetimini zorlaştıran öğrencilerle sürecin niteliğini artırmak için uygulama öğretmeninin ve araştırmacının katıldığı görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde tespit edilen problemlerin öğrencilerin desteğiyle çözümlenmesi hedeflenmiştir. Buna ek olarak uygulamanın ilk haftasında öğrencilerle yazma motivasyonları üzerine farkındalık yaratmayı amaçlayan etkinlikler yapılmıştır. Bu haftayı takip eden on iki haftalık uygulama ise paragraf çeşitlerinin öğretimiyle başlamış ve hikâye, masal, deneme, anı, mektup vb. öğrencilerin günlük hayatlarıyla da bağ kurabilecekleri metin türlerinin öğretimine doğru ilerlemiştir. Bu süreçte her hafta 80 dakikalık yazma atölyeleri uygulanmıştır. Atölyelerin tasarımı ile geçerlilik ve güvenirlilik süreçleri Şekil 1'de ifade edilmektedir. Bu atölyelerin ilk 40 dakikalık bölümünde öğrencileri yazma sürecine hazırlayacak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Video, müzik, bulmaca, fotoğraf demeti, yapboz, öğrencilerin çizip boyadıkları bir resim ya da okulun bahçesinden toplanan nesneler etkinliklerin temel materyalini oluşturmuştur. Öğrencilerde ilgi uyandırmak, merakı korumak, farklı sunum tarzlarını kullanmak içsel motivasyonu harekete geçirmek için sürece dâhil edilmeye çalışılmıştır. Böylece öğrenciler yazma etkinliklerini bir eğlence unsuru olarak değerlendirmeye başlamışlardır. Bahsi geçen materyaller, öğrencilerin atölyenin ikinci bölümünde oluşturulacak yazılı metinlerle bağ kurmasını kolaylaştıracak ve yazılarını bu materyaller üzerine inşa etmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Atölyelerin ikinci 40 dakikalık bölümünde öğrencilere farklı zorluk düzeyine sahip üç görev verilmiştir. Bu görevler düşük, orta ve yüksek zorluk derecelerine göre yapılandırılmıştır. Öğrenciler hangi görevi seçecekleri konusunda serbest bırakılmış fakat seçtikleri görevlerin akademik düzeylerine uygunluğu açısından kontrol edilmişlerdir. Yazma becerisi düzeyinin altında ya da üzerinde görev seçen öğrenciler farklı görevlere yönlendirilmiştir. Böylece hem yazma kaygısının önüne geçilmeye çalışılmış hem de motivasyonu ortaya çıkaracak çatışma sağlanmıştır. Öğrenciler, seçtikleri görevler doğrultusunda atölyenin birinci bölümünden elde ettikleri materyaller üzerine yazılı ürünlerini oluşturmuşlardır. Araştırmacı ve uygulama öğretmeni metnin oluşum sürecinde etkili bir rehberlik gerçekleştirmek için çaba sarf etmişlerdir. On iki haftalık uygulama boyunca her öğrenci oluşturduğu metne yazılı bir dönüt almıştır. Bu dönütler kontrol listeleriyle denetlenmiştir. Dönütlerin olumlu, samimi, doğru olmasına dikkat edilmiş; her dönütte içeriği anlama ve sarf edilen çabanın düzeyi vurgulanmış, değerlendirmede başarıyla sonuçlanan çabaya odaklanılmış, başarılı geçmiş yaşantılardan örnekler verilmiştir. Sergilenen performansın sonuçları ise sarf edilen çabanın düzeyiyle açıklanmıştır. Dönütler öğretmen ve öğrenci arasında özel kalmış gerekli durumlarda bireysel görüşmelerde değerlendirilmiştir. Dönütler aracılığıyla her öğrenci yazma becerisiyle ilgili iyi olduğu ve geliştirmesi gereken yönleri hakkında bilgi edinmiş ve böylece uygulama sonuna doğru yazılarını kontrol edebilir hale gelmişlerdir. Dönütler eylem planının ikinci-üçüncü haftasından itibaren öğrenciler tarafından bir dışsal motivasyon aracı olarak algılanmaya başlamıştır. Bazı öğrencilerle yazma becerilerinin niteliğiyle ilgili farkındalık kazanmaları için bireysel görüşmeler de gerçekleştirilmiştir. Ek çalışmaya ihtiyacı olduğu düşünülen sekiz öğrenci ile farklı tarihlerde toplamda 455 dk. çalışma yapılmıştır. Dönütler eşliğinde anne baba, akran ve farklı branşlardaki öğretmenler gibi sosyalleştiricilerin etkisi de bir araç olarak kullanılmıştır. Öğrenciler akranları, öğretmenleri ve anne babalarının beğenisini kazanarak, ki bu beğenilerin ifade edilmesine fırsat verilmiştir, yazılarına dönük olumlu bir bakış açısının eşliğinde öz yeterlilik ve başarı beklentisi algılarını geliştirmişlerdir.

On iki haftalık uygulamanın teorinin ilkelerini yansıtıp yansıtmadığı ise kontrol listeleriyle hem atölye gözlemi hem de atölye video kayıtlarının incelenmesi esnasında denetlenmiştir. Bu kontrol listeleri doğrultusunda atölyeler öğrencilerin ilgi ve merakı gözetilerek

tasarlanmıştır. Buna ek olarak atölyelerin konusu, somuttan soyuta ve açık neden sonuç ilişkileriyle, net örüntülerle öğrencilere aktarılmıştır. Atölyede işlenen konular ya da metinlerin öğretmen için önemi, ilgi çekici yönleri samimi bir biçimde ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi yazma süreçlerine odaklanmaları, bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine inandıklarında ve çaba sarf ettiklerinde öğrenmenin kolaylaşacağı, iyi yazmanın öğrenilebilecek bir özellik olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Her atölyede sarf edilen çabanın düzeyi ve başarılı geçmiş yaşantılara atıfta bulunulmuştur.

Eylem planının on dördüncü haftasında öğrencilere yazılarının bulunduğu sınıf dergisi ve katılım belgeleri dağıtılmıştır. Öğrencilerin on iki hafta boyunca oluşturdukları en iyi yazılar, sınıf fotoğrafları ve atölyelerde ürettikleri resim vb. materyallere ait görseller bu dergide yer almıştır. Öğrenciler tarafından büyük bir ilgiyle karşılanan sınıf dergisiyle yazma etkinlikleri teorinin görev değeri boyutunu artıracak temel bir dışsal motivasyon aracı olarak kullanılmıştır. Görev değeri aynı zamanda ebeveyn, akran ve öğretmenin düşüncelerinden etkilenen bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda çıkarılan sınıf dergisi öğrenciler için sosyalleştiricilerin takdirini kazandıkları bir araç haline gelmiştir. Yazmak, zamanla öğrencilerin sosyal çevrelerinin övgüsünü topladıkları bir araç haline gelmiş, böylece yazma etkinliklerine atfedilen değer artmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılır. Yüz yüze görüşmeler yapmak ve bu görüşmelerden elde edilen verileri araştırma raporunda doğrudan alıntılarla sunmak, araştırma ortamıyla bütünleşmek, gözlemler aracılığıyla verileri doğal ortamları içinde elde etmek, uzun süreli bilgi toplamak, üçgenleme ve uzman incelemesi ile özellikle eylem araştırmalarında bir geçerlilik grubundan danışmanlık almak nitel çalışmalar için geçerlilik ve güvenirliği sağlayan önemli uygulamalardır (Creswell, 2013; Guion, 2002, s.1; Johnson, 2014; Merriam, 2013, s. 210; Yıldırım & Şimşek, 2011, s.256). Bu araştırmada tümevarımsal bir analiz yaklaşımıyla uzun süreli gözlemler, görüşme ve doküman incelemesiyle bütünleştirilmiş, bir geçerlilik sağlama yöntemi olarak üçgenlemeden faydalanılmıştır. Çalışma boyunca uygulama öncesi, esnası ve sonrasında toplam 76 görüşme kaydı incelenmiş, pilot çalışmalar dahil olmak üzere 1520 dakikalık gözlem gerçekleştirilmiş ve araştırma günlükleri, saha notları, görüşme kayıtlarının dökümleri, yansıtıcı günlüklerle birlikte 13.345 satırlık doküman değerlendirilmiştir. Çalışmanın ham verileri üzerinde yapılan tema-kategori-alt kategori ve kod sınıflaması uzman incelemesi yöntemi kullanılarak bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Farklı alan uzmanlarından oluşan dört kişilik geçerlilik grubu ise on dört haftalık eylem planı boyunca araştırmacı tarafından oluşturulan raporlar üzerinden süreci kontrol etmiş, uygulama planlarını incelemiş ve teorinin uygulanışı, sınıf yönetimi, uygulama içerikleri vb. konularda ortaya çıkan problemlerin giderilmesi ya da sürecin iyileştirilmesi için danışmanlık yapmıştır. Şekil 1'de geçerlilik grubunun danışmanlık rolüyle ilgili bilgilere ulaşılabilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında ortaya koyulan bulguları elde etmek için iki temel veri toplama aracından faydalanılmıştır. Bunlardan ilki uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerini Belirlemek İçin Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'dur. Formda yer alan sorular Beklenti-Değer Teorisi'nin boyutları çerçevesinde düzenlenmiş ve başarı beklentisi (dört madde), öz-yeterlilik (beş madde), görev değeri ile kaygı (üç madde) olmak üzere dört ana başlıktan meydana gelmiştir. Görev değeri başlığı kendi içinde dört alt başlıkla

incelenir. Bu başlıklar başarı değeri/önemi (dört madde), işe yararlık/görevin kullanışlılığı (üç madde) ve görevin maliyeti (üç madde) olmak üzere sıralanır. Bu görüşme formu hazırlanırken teoriyi açıklayan temel kaynaklardan yararlanılmıştır (Eccles Parsons, 1983; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Eccles & Wigfield, 2000; Pintrich, Smith, Garcia & Mckeachie, 1991).

İkinci veri toplama aracı 27 maddelik Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu'dur. Bu formun 16 maddesi İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programında yer alan yazılı anlatım değerlendirme formundan alınmıştır (MEB, 2006, s. 231). Diğer 11 madde ise çalışma öncesinde öğrencilerden toplanan yazılı ürünlerden elde edilmiş olup bu ürünlerdeki geliştirilmesi gereken noktaları temsil etmektedir. Bu form biçim, dil ve anlatım ile imla ve noktalama olmak üzere üç ana başlıktan meydana gelmektedir. Uygulama öncesinde, uygulama ortasında ve sonunda öğrencilerin ortaya koyduğu yazılı ürünler araştırmacı tarafından bu form aracılığıyla puanlanmış ve değerlendirilmiştir. Formun güvenirlik çalışmaları değerlendirme öncesinde tamamlanmıştır. Bunun için eş değer bir öğrenci grubunun yazılı ürünleri ilgili form kullanılarak üç alan uzmanı tarafından puanlanmış ve SPSS 20 programı analizi sonrasında puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayısı 0.822 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 0.75'in üzerinde olduğundan araştırmacının mevcut formu kullanarak güvenilir bir değerlendirme yapabildiğine ve formun güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008, s. 86). Yirmi üç öğrenciye ait uygulama öncesi, uygulama ortası ve uygulama sonunu temsil eden yazılı ürünler, araştırmacı tarafından formun beş düzeyi açısından (0: % 0 oranında yeterli, 1: % 25 oranında yeterli, 2: % 50 oranında yeterli, 3: % 75 oranında yeterli, 4: %100 oranında yeterli) puanlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamaları uygulama öncesi, sırası ve sonrası olarak sıralamak mümkündür. Uygulama öncesinde katılımcıların yazma becerisi ve yazma motivasyonu düzeyleri, mevcut yazma çalışmalarının niteliği, bu çalışmalar esnasında ortaya çıkan problemler ile öğretmenin yaşadığı aksaklıklar ve sebeplerine odaklanılmıştır. Bu amaçla ders gözlemleri yapılmış, öğrenci ve uygulama öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler, gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde yürütülen dört haftalık pilot çalışma, öğrencilerden toplanan yazılı metinlerin doküman incelemeleri, kontrol listeleri ve ders değerlendirme formları üzerinden toplanan verilerin değerlendirilmesiyle tamamlanmıştır. Böylece mevcut ihtiyaçların teorinin ilkeleri çerçevesinde nasıl giderilebileceği planlanmıştır. Tasarlanan on dört haftalık eylem planının uygulaması esnasında ders gözlemi, öğretmen ve odak öğrenci görüşmeleri yapılmış; araştırma günlükleri, yansıtıcı günlükler, saha notları tutulmuş ve kontrol listeleri, ders değerlendirme formları, ses ve kamera kayıtları ile öğrencilerin yazılı ürünlerine dönük doküman incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen veri toplama sürecinde ise öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Burada öğrencilerin yazma becerisi ve yazma motivasyonu düzeylerindeki değişime odaklanılmıştır. Bu değişim, uygulama öncesi (UÖÖG) ve uygulama sonrasında (USÖG) ortaya koyulan öğrenci görüşlerinin karşılaştırılmasıyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında iki farklı veri analizi söz konusudur. Bunlardan ilki uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analiz tekniği kullanılarak MAXQDA programıyla tema, kategori ve kodlara göre sınıflandırılmasıdır. Bu sınıflamayla belirlenen 4 tema, 16 kategori ve 12 alt kategori Tablo

1'de görülmektedir. İkinci veri analizinde ise öğrenciler tarafından uygulama öncesinde, uygulama ortasında ve sonunda oluşturulan yazılı ürünler Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu aracılığıyla incelenmiştir. Bu inceleme sonunda ortaya çıkan bulgular Grafik 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Yapılan Betimsel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

Tema	Kategori		
Başarı beklentisi	Oluşturulacak metne ilişkin başarı umudu Öğrenilecek konuya ilişkin başarı umudu Yazmaya başlarken zorlanma düzeyi Etkileyici yazılar yazmaya dönük beklenti		
Öz-yeterlilik	Yazma etkinliklerindeki yeterlilik algısı Arkadaşlarıyla karşılaştırdığında yazmadaki yeterlilik algısı Diğer derslerle karşılaştırdığında yazmadaki yeterlilik algısı Çaba sarf ettiğinde iyi yazabileceğine dair inanç Yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç		
Görev değeri	Başarı değeri /önemi	**ALT KATEGORİLER**	İyi yazı yazmanın önemi İyi yazı yazarak arkadaşların gözündekideğerin artması İyi yazı yazarak öğretmenin gözündekideğerin artması Yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç
	İçsel değer		Eğlenceli bir etkinlikolarak algılanma düzeyi Zorunlu olmaksızın yazma etkinliklerine katılmadurumu
	İşe yararlılık /görevin kullanışlılığı		Yazma becerisiyle ilgili bilgilerin günlük hayattakikullanışlılığı Yazma becerisiyle ilgili bilgilerin diğer derslerdekikullanışlılığı Yazma becerisiyle ilgili bilgilerin gelecekteki işeyararlılığı
	Görevin maliyeti		Günlük meşguliyetlerle karşılaştırıldığında yazmanınönemi Akranlarla geçirilen zamanla karşılaştırıldığındayazmanın önemi Yazma görevini başarıyla tamamlamak için sarf edilen çabanın düzeyi
Kaygı	Diğer öğrencilerle karşılaştırma durumu Verilen yazma görevinin sonucuna dair olumsuzbeklenti Yazarken karşılaşılan zorluğa verilen tepki		

BULGULAR VE YORUM

A) Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerine etkisi nasıldır?

1.Tema: Başarı Beklentisi:

1.1.Kategori: Oluşturulacak Metne İlişkin Başarı Umudu

Uygulama öncesinde öğrenciler, bir paragraf ya da metin oluşturmaları gerektiğinde çoğunlukla orta ya da yüksek düzeyli bir performans sergileyeceklerini dile getirmişlerdir. Düşünceleri kâğıda aktarabilmek, kendine güvenmek, çok çalışmak, konuyu sevmek, yaratıcılığının iyi olması gibi sebepler yüksek performansın sebepleriyken yazı yazmayı sevmemek, çok kitap okumamak da orta seviyeli performansın sebepleri arasında gösterilmiştir. Uygulama sonrasında başarı umudu yüksek veya çok iyi/çok yüksek düzeylerde ifade edilmiştir. Uygulama öncesinde orta ve yüksek düzeyde başarı umuduna sahip olduklarını belirten öğrenciler uygulama sonrasında yüksek ve çok yüksek düzeylerde iyi olmayı beklediklerini belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde yüksek düzey

başarı umuduna sahip olanların cevabı aynı kalmış, bununla birlikte bu öğrenciler geçmiş cevaplarıyla karşılaştırdıklarında ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir.

"Yazma çalışmalarında bu sınıfta yaptığımız etkinliklerin aynısını devam ettireceğim aynı şekilde başarılı olacağımı düşünüyorum. Yüksek seviyede... Çünkü çalışmalar yaptık kendimize olan özgüvenimiz arttı. 7. sınıfta yapacağımız çalışmaların da iyi olacağına inanıyorum (K-14 USÖG)."

1.2.Kategori: Öğrenilecek Konuya İlişkin Başarı Umudu

Öğrenciler ilk görüşmelerde yazmaya ilişkin yeni bir konu öğrenirken düşük, orta, yüksek ve çok iyi düzeylerde iyi olabileceklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise öğrenciler yeni bir yazma konusunu öğrenirken orta, yüksek ve çok yüksek seviyelerde iyi olabileceklerini söylemişlerdir. Yüksek ve çok yüksek düzeyde başarı umudu olan öğrenciler yapılan yazma çalışmalarını ve etkinliklerin faydasını, yazım ve noktalama kurallarında iyi olmalarını, hayal güçlerinin daha da artmasını ve konuyu daha iyi anlar hale gelmelerini sebep göstermişlerdir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde bu kategoriye dair en dikkat çekici nokta, öğrencilerin başlangıçta orta düzeyde olsalar bile tecrübe edindikçe iyi olacaklarını kesin bir dille ifade etmeleridir.

"Bence çok iyi olabilirim. On dört hafta boyunca yazı yazdığımız için, yazmaya alıştığımız için, belirli şeyler kafamızda oturuyor. O yüzden artık bazı hataları yapmayabiliriz (K-3, USÖG)."

1.3.Kategori: Yazmaya Başlarken Zorlanma Düzeyi

Uygulama öncesinde öğrencilerin tamamı metni planlama, geliştirme ve sonuca bağlama gibi alanlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle oluşturacakları metin için belirli bir konu verilmediyse ne yazacaklarını bilemediklerini; yazıya başlık bulamamak, noktalama işaretlerini kullanacakları yerleri tespit edememek gibi konularda zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama sonrasında ise öğrenciler genellikle yazı yazarken, noktalama işaretlerini kullanırken zorlanmadıklarını, planlama yaptıklarını, yazıya başlarken ve yazıyı sonlandırırken daha iyi olduklarını belirtmiş; uygulama öncesinin tersine metne başlarken okuyucuyu meraklandırmak ve metni çarpıcı bir şekilde bitirmek gibi öğrendikleri yeni yazım özelliklerini düzenlerken zorlanır hale gelmişlerdir. Bu öğrencilerin uygulama öncesinde bir metni oluştururken okuyucuyu meraklandırmak ya da metni çarpıcı hale getirmek gibi yazma sürecini şekillendiren ihtiyaçları bulunmamaktaydı. Yazma becerilerinin niteliğinin artmasıyla öğrenciler yazarken okurun tepkilerini de düşünerek yazılarını tasarlar hale gelmişlerdir.

"Şimdi daha iyiyim ve çabucak kafamda uydurabiliyorum. Önceden olsa yapamazdım ama şimdi yapabilirim (K-13, USÖG)."

1.4.Kategori: Etkileyici Yazılar Yazmaya Dönük Beklenti

Uygulama öncesinde diğerlerini etkileyebilecek yazılar yazabileceğini net bir şekilde ifade eden öğrenciler bu düşüncelerini; kendilerine güvenmeleri, bazı ilginç bilgileri yazılarına eklemeleri, devrik cümle kuruluşlarından yararlanmaları, yazmayı sevmeleri gibi sebeplere bağlamışlardır. Ebeveynler, öğretmen ve arkadaşlar gibi sosyalleştiricilerin yazılarını zaman zaman beğenmeleri de öğrencilerin bu konudaki inançlarını kuvvetlendirmiştir. Uygulama sonrasında yazdıkları metinler aracılığıyla diğerlerini etkileyebileceğine inanan öğrencilerin sayısında artış gözlemlenmiştir. Bu kapsamdaki olumlu görüşler anlatım tarzı,

metinlerde heyecan verici ögelerin kullanılması, olay yazılarının mutlu sonla bitirilmesi, hayal gücünün gelişmesi, daha iyi yazılar yazmaları, hataların azalması, ifadelerdeki anlatım bozukluklarının düzeltilmesi gibi sebeplerle desteklenmiş ve başarılı geçmiş yaşantılara atıfta bulunularak bu kategoriye ait sorular cevaplandırmıştır.

2.Tema: Öz-Yeterlilik

2.1.Kategori: Yazma Etkinliklerindeki Yeterlilik Algısı

Uygulama öncesinde bir yazma etkinliğinde orta ve yüksek seviyede yeterli olacağını söyleyen öğrenciler uygulama sonrasında yüksek ya da çok yüksek düzeyde yeterli olacaklarını ifade etmişlerdir. Burada öğrencilerin yeterlilik algısı ya korunmuş ya da bir üst aşamayla temsil edilir hale gelmiştir. Seviyenin korunduğu durumlarda ise öğrencilerin düşüncelerini dayandırdığı sebepleri değişmiştir. Yazmayı sevmek, yazarken eğlenip zevk almak, öz güvenin artması, hayal gücünün gelişmesi, hayal güçlerini nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri, yazılarının içeriğini düzenlemeleri, cümleleri daha düzgün kurmaları, noktalama işaretlerine ve sayfa düzenine dikkat etmeleri ortaya konulan sebepler arasındadır.

2.2.Kategori: Arkadaşlarıyla Karşılaştırdığında Yazmadaki Yeterlilik Algısı

Öğrencilerin bir kısmı kendini ilk üç ya da ilk beşte görürken bazıları yedinci, sekizinci sırada olduğunu belirtmiştir. Diğerlerini kendinden daha üstün görenler, listenin başlarına yerleştirdiği öğrencilerin daha çalışkan olduklarını ve daha iyi motive olup hayal güçlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kendini diğerlerinden geride görenler okuyanı etkileyecek yazılar yazamadıklarını net bir biçimde dile getirmişlerdir. Uygulama sonrasında öğrencilerin çoğunluğu uygulama öncesine göre doğru tespitlerde bulunarak kendini daha yüksek bir sıraya yerleştirmiştir. Öğrenciler sınıfça çıkarılan dergide hem arkadaşlarının hem de kendi yazıları hakkında gerçekçi bir fikir edinmişler ve oluşturulan dönüt sistemiyle sınıftaki seviyeleri daha tarafsız bir şekilde gözlemleyebilmişlerdir.

2.3.Kategori: Diğer Derslerle Karşılaştırdığında Yazmadaki Yeterlilik Algısı

Katılımcıların bir kısmı yazmada daha iyi olduğunu söylerken bir kısmı diğer derslerde bir kısmı da her ikisinde de eşit düzeyde yeterli olduğunu ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ilk görüşmede yazmada daha iyi olduğunu söyleyen öğrenciler aynı cevabı vermiştir. Diğer derslerde daha iyi olduğunu söyleyen öğrencilerin bir kısmı yazmada daha iyi hale geldiğini belirtirken bir kısmı da halen diğer derslerde daha iyi olduğunu fakat yazmada da ilerlediğini, aradaki farkın azaldığını ifade etmişlerdir.

2.4.Kategori: Çaba Sarf Ettiğinde İyi Yazabileceğine Dair İnanç

Uygulama öncesinde katılımcıların çoğunluğu yeterince çaba sarf ettiğinde iyi bir yazı oluşturabileceğine ilişkin inancını dile getirmiştir. Bu olumlu inanç yazmayı sevmek, kendine güvenmek ve öğretmenin yazılan bir metni beğenmesi gibi sebeplerle desteklenmiştir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise bu inanç; çaba sarf ettikçe daha dikkatli yazılar yazmak, alıştırma yaptıkça öğrenilenleri diğer yazılara aktarmak, yeni bilgiler edinmek, eğlenirken öğrenmek gibi sebeplerle ilişkilendirilmiştir. Uygulama öncesine göre kendine güvendiğini, yüksek seviyede bir inanca sahip olduğunu söyleyen öğrencilerin sayısında artış olmuştur. Bazı öğrenciler, uygulama öncesinde kendilerine olan inançlarını dile getirseler de uygulama sonrasında geçmiş inançlarının daha düşük bir seviyeyi temsil ettiğini ifade etmişlerdir.

"İlk başlarda inanmıyordum ama artık inanıyorum. Kesin bir şey söyleyemiyordum ama artık söyleyebilirim (K-3, USÖG)."

3.Tema: Görev Değeri

3.1.Kategori: Başarı Değeri/Önemi

3.1.1.Alt Kategori: İyi Bir Yazı ya da Paragraf Yazmanın Önemi

Uygulama sonrasında öğrenciler arasında iyi bir yazı yazmayı ya da paragraf oluşturmayı önemli görenlerin sayısının 15'ten 22'ye yükseldiği gözlenmektedir. Uygulama öncesinde yeni bilgiler edinmek, Türkçe dersini ve yazmayı sevmek, hayal gücünü geliştirmek, duygu ve düşünceleri aktarabilmek yazılan metni önemli kılarken uygulama sonrasında yazar olma ve yazılarının arkadaşları, öğretmenleri, aileleri tarafından beğenilme ihtimali de yazı yazmayı daha önemi hale getiren unsurlar arasında ifade edilmiştir.

"Önemli bence çünkü ileride iyi yazı yazan biri olabiliriz. Bir şair, kitap yazarı olabiliriz. O yüzden önemli (K-22, USÖG)."

3.1.2.Alt Kategori: İyi Yazı Yazarak Arkadaşların Gözündeki Değerin Artması

Uygulama öncesinde katılımcıların tamamı arkadaşlarının gözündeki yerlerini önemsediklerini, iyi yazan biri olarak algılandıklarında bunu gurur verici bir durum olarak değerlendireceklerini ve kendilerini mutlu hissedeceklerini ifade ettiler. Bu düşüncelerin değişmemesiyle birlikte uygulama sonrasında dikkat çeken nokta, öğrencilerin yazılarını daha ilgi çekici buldukları ve beğendikleri için arkadaşlarıyla paylaşma eğilimlerinin artmasıydı. Uygulanan eylem planı boyunca öğrencilerin yazılarına dönüt almaları, çeşitli etkinlikler aracılığıyla arkadaşlarının yazıları hakkındaki olumlu düşüncelerini öğrenmeleri ve uygulama sonrasında çıkarılan sınıf dergisi ile birbirlerinin yazma becerisi hakkında bilgi edinmeleri özgüvenlerini artırmıştı.

3.1.3.Alt Kategori: İyi Yazı Yazarak Öğretmenin Gözündeki Değerin Artması

Uygulama öncesinde öğrencilerin tamamı, iyi bir yazı oluşturduğunda öğretmenin gözündeki değerinin artacağına inanmaktadır. Uygulama sorasında bu düşünce yinelenmiş ve öğrenciler öğretmenlerinin gözünde iyi yazı yazan biri olarak algılanmayı değerli bulmuşlardır. Dışsal bir motive edici olan arkadaş onayıyla birlikte öğretmen takdiri de öğrencileri iyi yazılar yazmaya dönük güdülemiş ve onların öz-yeterlilik algılarını artırmıştır. Buna ek olarak sınıf dergisi aracılığıyla öğrenciler, özellikle diğer öğretmenlerin de takdirini kazanarak iyi yazılar yazdıklarına dair inançlarını kuvvetlendirmişlerdir.

"Elif Hoca'ya dergimizi alıp almadığını sorduğumda, aldığını hepimizinkini yavaş yavaş okuduğunu söyledi. Bu benim çok hoşuma gitmişti. Fen Hoca'sı da "Hepinizinki çok güzel yazılar. Meslek sahibi olabilirsiniz bu şekilde. Yazmaya devam etmenizi istiyorum." dedi (K-18)."

3.1.4.Alt Kategori: Yazarak İyi Not Almayı Amaçlama Düzeyi

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların büyük bir çoğunluğu bir metin oluştururken iyi not almayı amaçladığını ifade etmiştir. Öğrenciler, bu konudaki düşüncelerini Türkçe dersi sınavlarında yer alan ve iyi not almayı amaçladıkları paragraf sorularıyla örneklendirmişlerdir. Uygulama sonrasında bu durum devam etmiş; ek olarak

iyi yazılar oluşturduklarını görmek öğrencilerin iyi notlar alacaklarına dair inançlarını güçlendirmiştir. Bu bağlamda dikkati çeken değişim, bazı öğrencilerin uygulama öncesine göre iyi not almayı daha az önemser hale geldiklerini ifade etmeleridir.

"Benim gözümde iyi yazdığım bir yazı yüz puan alabilir ama başkalarının gözünde alamayabilir. Bunu da çok önemsemiyorum. Önceden not almayı önemsiyordum (K-3, USÖG)."

3.2.Kategori: İçsel Değer

3.2.1.Alt Kategori: Yazmanın Eğlenceli Bir Etkinlik Olarak Algılanma Düzeyi

Uygulama öncesinde katılımcıların çoğu hayal kurmaları, yazılarında kullanabilecekleri ilginç bilgilerin ve komik durumların akıllarına gelmesi gibi sebeplerle yazarken eğlendiklerini ifade ettiler. Bununla birlikte öğrencilerden bir kısmı yazma konusuyla ilgili yeterince bilgileri olmadığında, konuyu kavrayamadıklarında yazarken sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin tamamı yazarken eğlendiğini kesin bir dille ifade etmişlerdir. Hayal güçlerinin daha da gelişmesi, yazılarını ilgi çekici ve komik bulmaları, içeriği daha rahat düzenleyebilmeleri, kurguyu ilginç hale getirmeleri yazı yazarken eğlenmelerini sağlamıştır.

"Eğlenceli bir konu olursa eğlenirim; can sıkıcı bir konu olursa sıkılırım. Aklıma güzel şeyler gelirse hoşuma gidiyor, gelmezse hoşuma gitmiyor (K-10, UÖÖG)."

3.2.2.Alt Kategori: Zorunlu Olmaksızın Yazma Etkinliklerine Katılma Durumu

Bu alt kategori kapsamında öğrencilerin geneli yazmayı sevmeleri, zamanı değerlendirmek ve kendilerini geliştirmek istemeleri, yazı yazmanın heyecanlı bir etkinlik olması gibi sebeplerle zorunlu olmasalar da yazmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama sonrasında ise zorunlu olmadığı halde yazma etkinliklerine katılmak isteyen öğrencilerin sayısında artış olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcılar öncelikli olarak eğlendikleri ve sevdikleri için yazmayı tercih edeceklerini belirtmiş, yazma etkinliklerinin hoşlarına gitmesi ve yazarken zevk almaları da zorunlu olmamalarına rağmen yazmak istemelerinin sebepleri arasında yer almıştır.

3.3.Kategori: İşe Yararlılık/Görevin Kullanışlılığı

3.3.1.Alt Kategori: Yazma Becerisiyle İlgili Bilgilerin Günlük Hayattaki Kullanışlılığı

Öğrencilere verilen bir yazma görevinin günlük hayatta ne kadar işe yaradığı, yazmaya atfedilecek değeri şekillendirmekte oldukça önemlidir. Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin tamamı, yazı yazarken öğrendikleri bilgileri günlük hayatları için kullanışlı bulduklarını ifade etmişler, özellikle yazarak kendini ifade etmenin konuşma becerisini de geliştireceğini söylemişlerdir. Uygulama sonrasında ise özellikle deneme, mektup ve günlük yazmak ya da e-posta yollamak istediklerinde, masal ya da diğer türlerde yazmaları gerektiğinde, noktalama ve imlaya dikkat edecekleri durumlarda bilgilerini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

3.3.2.Alt Kategori: Yazma Becerisiyle İlgili Bilgilerin Diğer Derslerdeki Kullanışlılığı

Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu yazarken edindikleri bilgilerin diğer derslerde de işlerini kolaylaştıracağını ifade etmiş ve bu bilgilerin matematikte problemleri kurarken, sosyal bilgiler, fen ve din bilgisi gibi derslerde deneme yazarken işlerine yarayacağını

belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında ise yirmi iki öğrenci yazarken edindiği bilgilerin diğer derslerde de işini kolaylaştırdığını net bir şekilde ifade etmiştir. Diğer derslerde daha planlı düşünebildiklerini, okuduklarını daha kolay anladıklarını, konuları daha iyi çözümlediklerini belirtmiş ve bunu yazarken edindikleri bilgileri diğer derslere aktarabilmelerine bağlamışlardır.

3.3.3.Alt Kategori: Yazma Becerisiyle İlgili Bilgilerin Gelecekteki İşe Yararlılığı

Öğrencilerin uygulama öncesindeki fikirlerine göre yazı yazarken öğrendikleri bilgiler genel olarak iş ve eğitim hayatlarında, sosyal ilişkilerinde işlerine yarayabilir. Lise ya da üniversite düzeyinde sınavlara katıldıklarında, öğrendikleri metin türlerini tekrar işlediklerinde, belki bir yazar ya da öğretmen olduklarında geçmiş bilgilerini hatırlayabilirler. Uygulama sonrasında öğrencilerin bu kategoriye dair görüşleri uygulama öncesiyle benzerlik göstermektedir. Katılımcılara göre yazı yazarken öğrenilen bilgiler gelecekte iş ve eğitim hayatında, konuşma becerisine ihtiyaç duyulan noktalarda ve sosyal çevreyle iletişim kurulduğunda kendilerini daha iyi ifade edebilmek amacıyla kullanılabilir.

“Mesela üniversitede yazı yazmamız gerekecek. Orada daha iyi yazılar yazabiliriz. İlerde büyüdüğümüz iş sahibi olduğumuz zaman Kaymakamlığa ya da başka bir yere dilekçe yazmamız gerekebilir (K-3, USÖG).”

3.4.Kategori: Görevin Maliyeti

3.4.1.Alt Kategori: Günlük Meşguliyetlerle Karşılaştırıldığında Yazmanın Önemi

Uygulama öncesinde katılımcıların büyük çoğunluğu bir kompozisyon ya da paragraf yazmayı televizyon izlemek ve bilgisayarda oyun oynamak gibi günlük meşguliyetlerinden daha önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler yazmayı kendilerini ifade etmelerine, yeni bilgiler edinmelerine, hayal güçlerinin gelişimine katkı sağladığı için günlük meşguliyetlerinden daha önemli görmektedirler. Uygulama sonrasındaki en önemli farklardan biri, sosyalleştiricilerin onayı için yazmakla ilgilidir. Öğrenciler, ikinci görüşmede öğretmen ya da aile onayına daha az atıfta bulunmuşlardır.

“Çünkü televizyon bizim işimize yaramayacak ama yazı yazmak ileride işimize yarayacak. İstediğimiz zaman arkadaşlarımızla gezebiliriz, televizyon izleyebiliriz ama yazı yazmak daha önemli (K-23).”

3.4.2.Alt Kategori: Akranlarla Geçirilen Zamanla Karşılaştırıldığında Yazmanın Önemi

Uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı yazmanın hayatlarına çeşitli yönlerden katkı sağlayacağını yinelemiş ve bu sebeple yazma ödevlerini arkadaşlarıyla vakit geçirmekten daha önemli gördüklerini belirtmiş ve bunu iyi not almak ya da gelecekte elde edecekleri kârla bağdaştırmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin bazıları sevdiği bir konuda yazdığı ve hayal gücünü geliştirdiği için yazmayı tercih edeceğini ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise katılımcıların on dokuzu çalışkan biri olmayı amaçlamaları, yazmanın başarılarına katkıda bulunması sebebiyle yazmayı tercih edeceklerini net bir ifadeyle ortaya koymuşlardır. Diğer öğrenciler zaman kısıtlaması varsa yazma ödevlerini daha çok önemseyeceklerini belirtmişlerdir.

“Ben ödevimi yaparım. Çünkü yazmak benim başarıma katkı sağlıyor daha önemli benim için (K-9, USÖG).”

3.4.3.Alt Kategori: Yazma Görevini Başarıyla Tamamlamak İçin Sarf Edilen Çabanın Düzeyi

Neredeyse öğrencilerin tamamı teşekkür ve takdir belgesi alma ihtimali ve liseye giriş puanının önemini düşünerek yazma ödevinden iyi not almak için çok çalışacağını ve yazmayı buna değer bulduğunu ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise çoğu öğrenci, yazdığı yazılar aracılığıyla iyi not almak için çok çalışacağını ifade ederken yüksek not almayı önemsediği için sıkı çalışacağını belirtmiştir. Uygulama sonrasında dikkat çeken önemli nokta uygulama öncesinde yazmadan iyi not almak için orta seviyede çalışacağını ifade eden K-4'ün son görüşmelerde sıkı çalışacağını ve buna değeceğini ifade etmesidir. K-4, görevin maliyeti kategorisi kapsamında olumlu bir görüş geliştirmeye başlamıştır.

4.Tema: Kaygı

4.1.Kategori: Kendini Diğer Öğrencilerle Karşılaştırma Durumu

Uygulama öncesinde çoğu katılımcı yazarken kendini arkadaşlarıyla karşılaştırdığını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden bazısı karşılaştırma sonrasında kendini yetersiz hissetmekte, bazısı ise arkadaşlarının daha ilginç yazılar oluşturmalarını gurur kırıcı bulmaktadır. Buna karşın uygulama sonrasında çoğu öğrenci yazarken kendini arkadaşlarıyla karşılaştırmadığını belirtmiş, öncelikli olarak çalışma boyunca yazılarına verilen dönütlere atıfta bulunmuşlardır. Kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaktansa bir önceki yazılarına göre ilerleyip ilerlemediklerini kontrol ettiklerini belirtmişler, böylece diğerleriyle değil, bir önceki performanslarıyla rekabet ettiklerini vurgulamışlardır.

"Önceden biraz karşılaştırıyordum herkes gibi… Biri benden güzel yazınca kıskanıyordum. Ama artık kıskanmıyorum. Kendi yazılarımı okuyorum. Son yazımla karşılaştırıyorum (K-3, USÖG)."

4.2.Kategori: Verilen Yazma Görevinin Sonucuna Dair Olumsuz Beklenti

Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu ne yazacağını bilememek, metnin sonunu getirememek, ilgilerini çekmeyen bir konuda yazmak, metin türüne özgü teknikleri kullanamamak gibi sebeplerle bir yazma etkinliğinin sonunda olumsuz beklentiye girdiğini ifade etmiştir. Uygulama sonrasında ise katılımcıların çoğu verilen bir yazma görevinin sonucuna dair olumsuz bir beklentiye girmediğini; kendilerine, yazdıkları yazılara güvendiklerini, yazılarını bir sonuca bağlayıp ilerletebileceklerini belirtmişlerdir. Yazılarına heyecan katmak, gelişme bölümünü ilerletmek ve çarpıcı bir son bulmak isteyen bazıları da zamanı yetiştirme konusunda kaygı yaşamaktadırlar.

4.3.Kategori: Yazarken Karşılaşılan Zorluğa Verilen Tepki

Uygulama öncesinde öğrencilerden on altısı yazı yazarken bir zorlukla karşılaştığında yazmayı bırakmayacağını belirtmiştir. Bir kaynağa başvurmak, not almak, sosyal çevreden yardım istemek zorluk anında üretilen temel çözüm yöntemlerini oluştururken; öğrencilerden yedisi zorlukla karşılaştığında az da olsa zaman harcayacağını fakat bir çözüm üretemezse yazmayı bırakacağını belirtmiştir. Uygulama sonrasında ise yirmi bir öğrenci bir metin oluştururken karşılaştığı zorluğu; yazı planını tekrar kurgulamak, okunan kitapları düşünerek fikir üretmeye çalışmak, geçmiş yazma ürünlerine göz atmak, konuyla ilgili bilgi toplamak gibi çeşitli çözümler üreterek aşmaya çalıştığını ve yazmayı bırakmadığını ifade etmiştir.

"Yazmayı bırakmam. İlk önce plan kurarım. O zaman daha iyi, akıcı, hızlı olur. Mesela bir yazıda aklıma bir şey gelmiyordu. İlk önce kurguyu yaptım, sonra yazdım (K-2, USÖG)."

B) Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin yazma becerisine etkisi nasıldır?

1.Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin Biçim Özellikleri Üzerine Etkisi Nasıldır?

Uygulamanın ilk haftalarında biçimle ilgili karşılaşılan problemler paragraf girişi kullanmamak, düşünce ve duyguları giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragraf halinde ifade etmemek, sayfanın kenar boşluklarını göz ardı etmek, kelimeleri düzgün ve okunaklı bir şekilde yazmamaktır. Ortaya konan her ürüne biçimsel özellikler açısından verilen dönütler, öğrencilerin bu alandaki gelişimlerini desteklemiş ve farkındalıklarını artırmıştır. Uygulama öncesinde bir metni giriş, gelişme, sonuç ya da serim, düğüm, çözüm olmak üzere üç paragraf halinde oluşturma davranışı birkaç öğrencinin özelliğiyken uygulama sonunda bu durum öğrencilerin çoğu tarafından alışkanlık haline getirilmiştir.

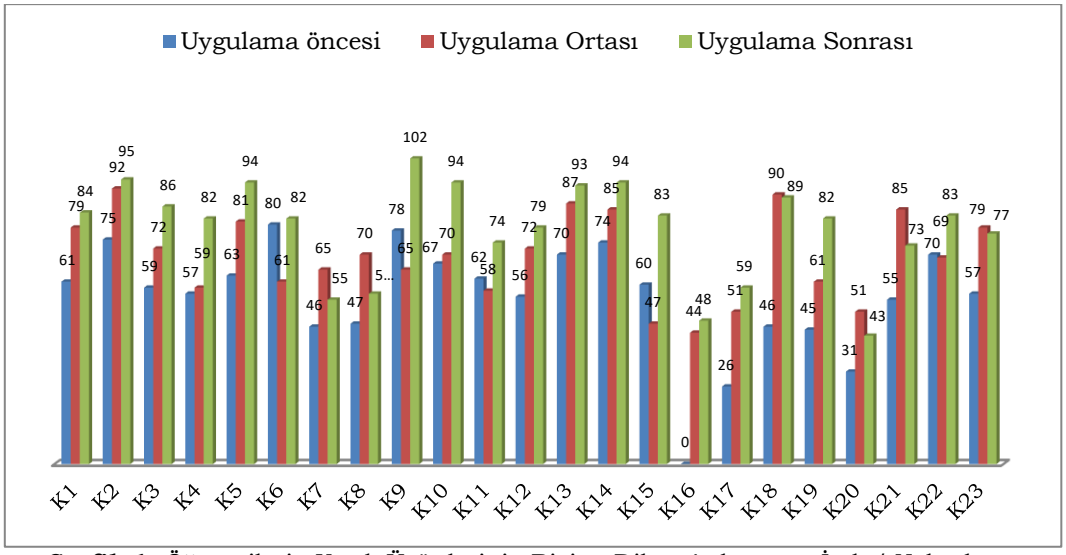
"Önceden öğretmenler sınavlarda yazılarımı okuyamıyordu. Şimdi okuyabiliyorlar (gülerek) (K-7, USÖG)."

2.Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin Dil ve Anlatım Özellikleri Üzerine Etkisi Nasıldır?

Uygulama öncesinde oluşturulan metinlerde bir iki öğrenci dışında giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan paragraflı anlatımdan bahsedilemediği için paragraflar arasında olması gereken uygun geçişler de oluşmamıştır. Bu metinlerde genellikle gelişme ve sonuç bölümüne kapsamlı bir şekilde yer verilmezken mesaj kaygısı da bulunmamaktadır. Uygulamanın son haftalarında ise öğrencilerin geneli paragraflı anlatıma dikkat ederek metnin bütünselliğini ortaya koymaya çalışmış, metin türünün özellikleri uygun şekilde temsil edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin çoğu dil bilgisi kurallarını oluşturulan metinlere yansıtmak, diyalogları kurgulamak ve yüklem kullanımı açısından rehberliğe ihtiyaç duysa da uygulama sonunda metinlerdeki anlatım bozuklukları gözle görülür düzeyde iyileşmiştir. Bununla beraber uygulama öncesi *(Arkadaşlarla Kasabaya, Luna Park, Orman Yangını, Pembe Başlıklı Kız)* ve sonrasında *(Çılgın Dilek, 24 Saat Yetişkinlik, Aynadaki Yüz, Ben Kimim?)* oluşturulan metin başlıkları nitelik açısından önemli düzeyde farklılık içermektedir.

3.Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin İmla/Noktalama Özelliklerine Etkisi Nasıldır?

Uygulama öncesinde dikkat çeken en önemli sorunlar öğrencilerin çoğunun kelimeleri eksik hece ve harflerle yazmaları, küçük ve büyük harfleri karışık kullanırken ç, ş, ğ gibi harfleri noktasız uygulamalarıdır. Bununla birlikte kelimeleri satır sonuna gelindiğinde uygun yerden ayıramamak, noktalama işaretlerini kurallara uygun kullanamamak da öğrenci ürünlerinde gözlemlenen önemli yazım hatalarındandır. Uygulamanın ilk haftalarında öğrencilerin noktalama ve imla alanındaki sorunları uygulama öncesinde olduğu gibi devam ederken on iki haftalık eylem planının son haftalarında bu sorunlar büyük ölçüde ortadan kalkmıştır. İlk atölyelerde, sınıf seviyesinin üzerinde olan öğrencilerin yazılarında bile konuşma dilinin etkileri açıkça görülebiliyorken 11. ve 12. haftalara gelindiğinde hatalar tamamen ortadan kaldırılmasa da önemli ölçüde azalmıştır. Bu gelişme Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu aracılığıyla puanlanmış ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişme Grafik 1'de ortaya koyulmaya çalışılmıştır.



Grafik 1. Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinin Biçim, Dil ve Anlatım ve İmla/ Noktalama Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkelerine göre tasarlanmış on dört haftalık yazma becerisi uygulamasının öğrencilerin yazma motivasyonuna ve yazma becerilerinin niteliğine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın dayanağı olarak ortaya koyulan kavramsal çerçeveyi desteklemektedir (Eccles Parsons, 1983; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Eccless, 2002; Eccles & Wigfield, 2000; Wigfield, 1994). Araştırmanın bulgularına göre Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkeleri çerçevesinde tasarlanan uygulama, öncelikli olarak öğrencilerin başarı beklentilerini olumlu yönde etkilemiştir. İlgili literatürde doğru ve samimi dönütlerin öğrencilerin yazılarındaki hata oranlarını düşürdüğü (Pekaz, 2007), akademik başarı ve tutumlarını geliştirdiği (Ozan, 2017) öğrenme ve yazma motivasyonlarını artırdığı net bir şekilde ifade edilmiştir (Dessner, 1991; Vanlı, 1993; Truax, 2017; Kirchoff, 2016). Buna ek olarak yazma çalışmalarının sorumluluğunu üstlenen öğrencilerin yazma motivasyonu önemli bir düzeyde artmaktadır (Süğümlü, 2017). Yapılan çalışmada dönütler aracılığıyla yazılarının niteliği hakkında bilgi edinen öğrenciler zamanla kendi yazılarının kontrolünü ele almışlar ve oluşturdukları metni, bir önceki yazılarıyla karşılaştırarak değerlendirmişlerdir. Bu durum yazma motivasyonlarını olumlu yönde desteklemiştir. Başarı beklentisinin olumlu yöndeki gelişimi üzerinde sosyalleştiricilerin dönütleri de önemli bir etkiye sahiptir. Uygulama öncesinde sadece akademik başarısı yüksek öğrenciler yazılarıyla ilgili aile, öğretmen ve arkadaşların fikirlerini öğrenebiliyorken uygulamayla birlikte her öğrenci yazdığı yazılarla ilgili arkadaş, öğretmen ve ebeveynlerinin fikirlerini öğrenebilmişlerdir. Böylece oluşturulan yazılar sosyal çevrenin takdirini kazanmak için bir araç haline gelmiştir. Bu bulgu, sosyalleştiricilerin çocukların beklentileri, değerleri, yeterlilik inançları ve başarıları üzerine etkisini ortaya koyan literatürle uyumludur (Wigfield & Gladstone, 2019; Eccles Parsons, 1983; Eccles, 2015; Ma, 2001).

Bulgular öğrencilerin öz-yeterlilik inanç ve algılarının uygulama sonrasında, öncesine göre olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Dönütler, içsel motivasyonun artışı, yazmanın gurur verici bir eylem haline gelmesi, sosyalleştiricilerin onayı, yazıların paylaşılması,

geçmiş başarılı deneyimler ve uygulamanın tasarımı öğrenciler tarafından öz-yeterlilik algı ve inançlarının gelişim sebepleri olarak ifade edilmiştir. Zaman ilerledikçe yazılarındaki gelişime, hataların azalmasına bire bir şahit olmaları da öz yeterlilik inanç ve algılarını geliştiren etkenlerdendir. Bu sonuç, öz-yeterliliği üretilen yazının niteliğiyle ilişkili bulunan çalışmaları desteklemektedir (Shell, Calvin & Brunning, 1996, Troia vd., 2012). Öz-yeterlilik inanç ve algıları artan öğrenciler iyi yazılar yazmak için daha fazla çaba sarf eder hale gelmişlerdir. Bu sonuç, Bergey, Parrila & Deacon (2018) tarafından gerçekleştirilen sarf edilen çaba ve öz-yeterlilik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma tarafından desteklenirken; Canıtezer (2014) zamanla orta ve yüksek düzeyde öz-yeterlilik algısına sahip olan öğrencilerin yazarken daha az çaba sarf ettiklerini ifade etmektedir. Burada çalışmamıza dahil olan öğrencilerin yazarak sosyal çevrenin onayını almaları, yazmayı başarı elde ettikleri bir alan olarak görmeye başlamaları sarf ettikleri çabanın düzeyini şekillendirmiştir. Bu sonuç ebeveynlerin çocukların yeterlilik inançları üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla da uyumludur (Wigfield & Gladstone, 2019; Eccles Parsons, 1983). Sonuçlar teorinin ilkelerine göre tasarlanan uygulamanın öğrencilerin öz-yeterlilik algı ve inançlarını olumlu yönde değiştirdiğine işaret etmektedir.

Öğrenciler, konuyla ilgili öz yeterlilik inançlarının ve göreve atfettikleri içsel değerin gelişmesini yazma etkinliklerine dönük görev değeri algılarının artmasında temel sebep olarak göstermişlerdir. Yazarak akranlarının ve öğretmeninin gözündeki değerinin artacağına olan inanç, yazarak iyi notlar almayı amaçlamak görevin başarı değeriyle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkinin temelinde öz-yeterlilik inançlarının gelişmesi, iyi yazılar aracılığıyla akran, öğretmen ve ebeveynlerin gözündeki değerin artması yer almaktadır. Bu bulgu literatür tarafından da desteklenir. Ruth & Emert (2019) öz-yeterlilik algısı, başarı değeri ve görevin işe yararlılığı arasındaki bağı ortaya koyarken bu bağın başarı beklentisini de öngördüğünü belirtmişlerdir. Yazma atölyelerinin öğrencileri heyecanlandıracak, onların ilgi ve meraklarını çekecek materyal, oyun ve etkinliklerle bütünleştirilerek sunulması sürece önemli katılar sağlamıştır. Yeterlilik inancı, başarı beklentisinin artmasını desteklemiş, yazmaya dönük içsel değerin gelişimi ise yazmayı tercih edilen bir beceri haline getirmiştir. Ruth & Emert'ın (2019) aksine mevcut araştırmada öğrencilerin yazmaya dönük içsel değerleri artarken başarı beklentileri de buna paralel olarak artmıştır. İlgili literatür içsel motivasyon ile akademik başarı arasındaki olumlu ilişkiyi bulgularda olduğu gibi desteklemektedir (Gredler, Broussard & Garrison, 2004; Lemos & Verissimo, 2014). Buna karşın bu kavramlar arasında zayıf bir ilişkinin varlığından söz eden çalışmalar da bulunmaktadır (Niebuhr, 1995; Othman & Leng, 2011).

On dört haftalık uygulamanın ardından öğrencilerin yazma etkinliklerinin işe yararlılığına ilişkin algıları gelişmiştir. Yazmanın günlük hayatta, diğer derslerde ve gelecekteki işe yararlılığı katılımcılar tarafından uygulama öncesine göre daha net ve kapsamlı bir şekilde ortaya koyulmuştur. Bu sonuç, ilgili literatürü desteklemektedir. Harackiewicz ve Hullema (2010) da işe yararlılık değerinin belirli bir alandaki güveni, inancı ve ilgiyi artırdığını söylemektedir. Yazarak elde edilen başarı duygusu, öğrencilerin tercihleri üzerinde etkili olmuştur. Yazmanın işe yararlılığına ek olarak maliyet kavramını yeterlilik inançlarıyla ilişkilendiren ve akademik ürünlerin yordayıcısı olduğunu söyleyen çalışmalar mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir (Jiang vd., 2018).

Uygulama öncesi ve sonrası değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilerini diğerleriyle karşılaştırıp yetersiz hissetme alışkanlıklarında ve bunun oluşturduğu kaygı düzeylerinde önemli bir azalma görülmektedir. Kaygının azalması öğrencilerin yazma etkinliklerinde daha güvenli bir alanda hareket etmelerini kolaylaştırmıştır. Bu sonuç öz-yeterlilik inançları ile yazma kaygısı ve başarı arasındaki ilişkiyi ifade eden çalışmaları desteklemektedir (Mccarthy, Meier & Rinderer, 1985; McGetting, 2008; Eccles & Wigfield,

2010). Mevcut araştırma öz-yeterlilik ve yazma kaygısı arasındaki bağı net bir şekilde ortaya koymuşken ilgili literatürde bunun aksi bulguları ifade eden çalışmalara da rastlanmıştır. Pajares, Miller & Johnson (1999) öz-yeterliliğin yazma başarısını yordadığını fakat yazma kaygısını yordamadığını söylemişlerdir. Bu bulgular arasındaki farkın çalışma gruplarının sınıf düzeylerinden ve uygulamaların niteliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu uygulamada özellikle dönütler, ayrıcalıklı bir grubun ulaşabildiği bir ödül olmaktan çıkarılmıştır. Sınıf atmosferindeki hâkim rekabet havası böylece etkisini yitirmiştir. Yazmanın bir yetenek işi olmadığı ve çaba sarf eden her bireyin yazabileceğine dair inancın sıklıkla sınıf atmosferinin merkezinde yer alması da literatürün de desteklediği gibi kaygıyı azaltan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Schunk, 2003).

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu teorinin ilkelerine göre hazırlanan yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerine etkisi üzerinedir. Eylem planı boyunca oluşturulan yazılı ürünlerin biçim, dil ve anlatım ile imla ve noktalama açılarından gelişimi bu soru kapsamında değerlendirilmiştir. İncelenen metinler üç boyut açısından da olumlu bir değişimi yansıtmaktadır. Öğrenciler, yazma alanında temel akademik düzeydeki eksiklerini tamamlamaya çalışmış, yazdıkları metinlerin içeriğini geliştirmiş ve yazılarında heyecan verici öğeleri kullanmaya daha çok özen gösterir hale gelmişlerdir. Katılımcıların noktalama ve imlayla ilgili hataları büyük ölçüde azalmıştır. Bununla birlikte Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu aracılığıyla yapılan puanlama, öğrencilerin tümünün uygulamanın sonundaki yazılı ürünlerinden başındaki ürünlerine göre daha yüksek toplam puanlara ulaştıklarını göstermektedir. Öğrenciler, bu üç boyuta dair yeterlilik inançlarının gelişmesiyle yazma etkinliklerine karşı daha istekli hale gelmiş ve bu içsel motivasyonla birlikte daha iyi metinler oluşturmaya başlamışlardır. Bu sonuç, yeterlilik inançlarının erişiyi yordadığını söyleyen çalışmaları desteklemektedir (Shell vd., 1996; Troia vd., 2012; Pajares & Valiente, 2001). Buna karşın William (2012) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmada yazma öz-yeterliliği ve yazma performansı arasında ilişki bulunamamıştır. Bunun sebebi yazarın da ifade ettiği üzere çalışmanın bu ilişkiyi ortaya çıkaracak kadar uzun süreli uygulanmamasıdır. Öğrencilerin yazma performanslarının artışında on dört hafta boyunca gerçekleştirilen rehberliğin ve dönüt düzeltme sisteminin de etkisi vardır. Bu sonuç da literatürle uyumludur (Ozan, 2017). Mevcut araştırmada öğrencilerin yazma motivasyonları arttıkça oluşturdukları metinlerin niteliği artmış, metinlerdeki hata oranları azalmış ve dolayısıyla öğrencilerin yazma performansları gelişmiştir. Bu durum, ilgili literatürün de desteğini alarak yazma motivasyonu ve yazma becerisinin birbirine paralel ilerleyen yapılar olduğunu göstermektedir (Graham vd., 2017; Smedt vd., 2017; Süğümlü, 2016; Takımcıgil Özcan, 2014). Bununla birlikte araştırma kapsamında ortaya koyulmuştur ki bireyin yazmayı tercih etmesi, yazma performansının niteliği ve bu bağlamda ürettiği metnin özellikleri başarı beklentisi ve görev değeri inançlarıyla şekillenmektedir. Bu sonuç, başarı beklentisi ve görev değeri inançlarının bireyin seçimleri, performansı ve erişi ürünleriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ifade eden araştırmaları desteklemektedir (Eccles Parsons, 1983; Bong, Cho, Ahn & Kim, 2012; Owen, 2018; Alipio, 2020; Verhoeven, 2010; Ball, Huang, Rikard & Cotten, 2019; Musu-Gilette, Wigfield, Harring ve Eccles, 2015; Eccles & Wigfield, 1995). Sonuç olarak Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkelerine göre düzenlenen uygulama, öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazma becerilerinin niteliğini olumlu yönde geliştirmiştir.

ÖNERİLER

Çalışmanın uygulama süreci boyunca öğrencilerin özellikle hayal güçlerini kullanmalarına fırsat veren masal ve hikâye gibi türlerde yazılar oluşturma eğilimine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda içsel motivasyonu artırmak için yazma motivasyonu çalışmalarında öyküleyici metin türlerine öncelikli olarak yer verilebilir. Ayrıca yürütülecek

çalışmaların sadece öyküleyici ya da bilgilendirici metinler üzerinde yoğunlaşması, hem ölçme değerlendirme sürecini pratikleştirecek hem de öğrencilerin sınırlı bir alandaki yeterliliklerini daha net bir şekilde görmelerine imkân verecektir. Beklenti-Değer Teorisi, demokratik ve iş birliğine dayalı bir sınıf atmosferini ön görür (Pintrich & Schunk, 2002). Bununla birlikte öğretmenin ögrenme sürecini destekleyici bir rehber olması gerektiğini vurgular. Öğretmenin otoritesiyle şekillenmiş bir sınıf ortamında bu teoriyi etkili bir şekilde uygulamaya çalışmak çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir. Bu bağlamda uygulama öncesinde hem akranlar arasında hem de öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek bazı çalışmalardan yararlanmak öğrencilerin ve öğretmenin sürece uyumunu hızlandırabilir. Bu çalışma Beklenti-Değer Teorisi'nin ortaokul 6.sınıf düzeyinde uygulamasına ilişkin bilgiler içermektedir. Teorinin farklı sınıf düzeylerinde nasıl uygulanabileceğiyle ilgili deneysel ve nitel yaklaşıma dayalı çalışmaların yapılması, araştırmacılara yeni açılımlar sağlayacaktır. Buna ek olarak teorinin özellikle görev değeri boyutunda yer alan görevin kullanışlılığı ve maliyeti kavramlarıyla ilgili sahadaki gözlemlere dayanan, uygulamaların detaylarıyla raporlaştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKÇA

Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alipio, M. (2020). Predicting academic performance of college freshmen in the philippines using psychological variables and expectancy-value beliefs to outcomes-based education: a path analysis. *Education & Administration,* 1-15. https://doi.org/10.35542/osf.io/pra6z

Ball, C., Huang, K. T., Rikard, R. V. & Cotten, S. R. (2019) The emotional costs of computers: an expectancy-value theory analysis of predominantly low-socioeconomic status minority students' STEM attitudes. *Information, Communication & Society*, 22/1, 105-128. https://doi.org/10.1080/1369118X.2017.1355403

Bembenutty, H. (2012). An interview with allanwigfield: A giant on research on expectancy value, motivation, and reading achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23/2, 185-193. https://doi.org/10.1177/1932202X12436610

Bergey, B. W., Parrila, R. K. & Deacon S. H. (2018). Understanding the academic motivations of students with a history of reading difficulty: an expectancy-value-cost approaach. *Learning and Individual Differences,* 67, 41-52. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.008

Bernardi, D. B. & Antolini E. (2007). Fostering students' willingness and interest in argumentative writing: An intervention study. In Hidi, S & Boscolo, P. (Eds.) *Writing and motivation* (pp. 183-201). Amsterdam: Elsevier.

Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S. & Kim, H. J. (2012) Comparison of Self-Beliefs for Predicting Student Motivation and Achievement. *The Journal of Educational Research,* 105/5, 336-352. https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627401

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular. *Educational Psychologist, 34*/2, 75–85. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_1

Canıtezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.

Deniz, H. ve Demir, S. (2021). Yazma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Republic International Journal of Education,* 9/2, 593-616. http://dx.doi.org/10.30703/cije.640584

Dessner, L. E. (1991). *English as a Second Language college writers' revision responses to teacher-written comments* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education Sciences, Ann Arbor.

Eccles Parsons, J. (1983). Expectancies, values, and academic behavioras. In Spence, T. J. (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. Freeman.

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of teh actor: The structure of adolescent's achievement task values and expectancy-related belies. *Personality and social Psychology*, 21, 215-225. 10.1177/0146167295213003

Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2010). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist,* 24/2, 159-183. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847. https://doi.org/10.2307/1131221

Eccles, S. J. & Wigfield, A. (2000). Schooling's influences on motivation and achievement. In S. Danzinger ve J. Woldfogel (Eds.), *Securing the future: Investing in children from birth to college* (pp. 153-181). New York: Russell Sage Foundation.

Erbilen, M. (2021). *Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Graham, S., Kiuhara, S. A. Harris, K. R. & Fishman, E. J. (2017). The relatıonshıp among strategıc wrıtıng behavıor, wrıtıng motıvatıon, and wrıtıng performance wıth young, developıng wrıters. *The Elementary School Journal,* 118/1, 1-23. https://doi.org/10.1086/693009

Gredler, M. E., Broussard, S. C. & Garrison, M. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33/2, 106-120. https://doi.org/10.1177/1077727X04269573

Guion, L. A. (2002). Triangulation: establishing the validity of qualitative studies, *EDIS*, 6, 1-3. https://doi.org/10.32473/edis-fy394-2002

Harackiewicz, J. M. & Hullema, C. S. (2010). The improtance of interest: the role of achivement goals and task values in promoting the development of interest. *Social and Personality Psychology Compass*, 4/1, 42-52. 10.1111/j.1751-9004.2009.00207.x

Hidi, S. E. & McLaren, J. A. (1991). Motivational factors and writing: the role of topic ınterestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 187-19.

Hidi, S., Berndorff, D. ve Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and selfefficacy: An intervention study. *Learning and Instruction,* 12, 429–446. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior an ıntroductıon to behavıor theory.* Nex York: Appleton Century Crofts.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development,* 73/2, 509-527. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421

Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q. & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology,* 54, 139-152. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.005

Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner, M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı.

Katrancı, M. (2015). Analysing writing and book reading motivations of 4th graders in elementary schools, *International Journal of Language Academy*, 3/1, 57-72.

Kirchoff, L. (2016). Motivation in the writing centre: a peer tutor's experience. *Journal of Academic Writing,* 6/1, 31-40. http://dx.doi.org/10.18552/joaw.v6i1.282

Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme.* Ankara: PegemA.

Lemos, M. S. & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1251

Lewin, K. (1935). Psycho-sociological problems of a minority group. *Character & Personality; A Quarterly for Psychodiagnostic & Allied Studies, 3,* 175–187. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1935.tb01996.x

Loh, E. K. (2019). What we know about expectancy-value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86. https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102119

Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: do expectation and ınfluence of students, peers, teachers, and parents matter? *Educational Psychology*, 26, 132–146. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1050

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motıvatıon. *Psychological Review*, 50, 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

McCarthy, P., Meier, S. ve Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication*, 36/4, 465-471. https://doi.org/10.2307/357865

McGettigan, J. M. (2008). *The relationship between writing achievement, writing self-efficacy, writing apprehension and perceived value of writing by gender for third-grade students in a suburban school district* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education Sciences, Danbury.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Musu-Gillette, L. E., Wigfield, A., Harring, J. R. & Eccles, J. S. (2015). Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. *Educational Research and Evaluation*, 21/4, 343-370. https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1057161

Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. In Hidi, S. ve Boscolo, P. (Eds.) *Write and motivation* (17-31). Amsterdam: Elsevier.

Niebuhr, K. (1995). The Effect of Motivation on the Relationship of School Climate, Family Environment, and Student Characteristics to Academic Achievement. *The Mid-South Educational Research Association,* Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393202.pdf

Oldfather, P. & Shanahan, C. H. (2007). A cross case study of writing motivation as empowerment. In Hidi, S. ve Boscolo, P. (Eds.) *Writing and motivation* (pp. 257-281).Amsterdam: Elsevier.

Othman, N., & Leng, K. B. (2011). The relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among Chinese primary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 3/1, 90. https://doi.org/10.5539/ijps.v3n1p90

Owen, R. H. (2018). *Exploring the Relationship between Rural Young Adolescents' Expectancy-Values in Reading and Their Reading Performance* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Education Sciences, Georcia.

Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26/3, 366-381. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069

Pajares, F., Miller, M. D. & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91/1, 50. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.50

Patton, N. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pekaz, K. (2007). *İlko□ğretim sekizinci sınıf yazılı anlatımlarındaki ses olayları, noktalama, imla□ hataları ve anlatım bozukluklarının du□zeltilmesinde ipucu ve ger bildirim* teknikleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.

Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). Motivation in education. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T. & Mckeachie, W. J. (1991). The motivated strategies for learning questionnaire. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL.

Poort, I., Jansen, E. ve Hofman, A. (2019). Intercultural group work in higher education: costs and benefits from an expectancy-value theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 93, 218-231. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.010

Ruth, T. K. & Emmert, J. L. (2019). Understanding how students' beliefs influence their expectancy to possess effective writings skills in the future. *Journal of Agricultural Education,* 60/4, 181-197. https://doi.org/10.5032/jae.2019.04181

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational psychologist,* 19/1, 48-58. https://doi.org/10.1080/00461528409529281

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172. https://doi.org/10.1080/10573560308219

Shell, D. F., Calvin, C. & Bruning, R. H. (1996). Self-efficacy, attribution and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology,* 87/3, 386-398. https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.386

Smedt, F. D., Merchie, E., Barendse, Rosseel, Y., Naeghel J. D. & Keer, H.V. (2017). Cognitive and motivational challenges in writing: studying the relation with writing performance across students' gender and achievement level, *Reading Research Quarterly*, 1-24. https://doi.org/10.1002/rrq.193

Süğümlü, Ü. (2017). Yazma becerisinde öğrenci özerliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: bir eylem araştırması, *International Journal of Language Academy*, 5/7, 383-422. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3800

Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. & Lawrence, A. M. (2012). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26/1, 17-44. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2

Truax, M. L. (2017). The impact of teacher language and growth mindset feedback on writing motivation, *Literacy Research and Instruction*, 57/2, 135-157. https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1340529

Vanlı, G. (1993). *Student and instruction perceptions on feedback to student writing* (Unpublished doctoral dissertation). Institute of Social Sciences, Ankara.

Verhoeven, P. (2010). Quality in statistics education: applying expectancy value models to predict student outcomes in statistics education. *International Association of Statistical Education (IASE).* http://iase-web.org/documents/papers/icots8/ICOTS8_8E1_VERHOEVEN.pdf

Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89/3, 451–469. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451

Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school.* New York: Routledge.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review,* 6, 49-77. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02209024.pdf

Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: retrospective and prospective, In T. C. Urdan & S. A. (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 35-70). Bingley: Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A005

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review,* 12, 1-46. https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). Motivational beliefs values and goals. *Annual Review of Psychology,* 53/1, 109-132. https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Wigfield, A. & Gladstone, J. R. (2019). What Does Expectancy-value Theory Have to Say about Motivation and Achievement in Times of Change and Uncertainty?. In E. N. Ganida ve M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in education at a time of global chance* (pp. 15-32). Bingley: Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020002

Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriquez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexs. *American Educational Research Association*, 23, 73-118. https://doi.org/10.2307/1167288

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In M. E. Lamb ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 657–700). John Wiley & Sons, Inc.. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316

Williams, H. M. (2012). *Third grade student' writing attitudes, self-efficacy beliefs and achievement.* University of Maryland, College Park.

Yaman, H., Süğümlü Ü. & Demirtaş, T. (2016). Writing motivation scale: a study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*. 283-294. http://dx.doi.org/10.18033/ijla.370

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2007). Reliability and validity of Self-Efficacy for Learning Form (SELF) scores of college students. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 215*/3, 157–163. https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.3.157