



**BEKLENTİ-DEĞER TEMELLİ ÖĞRETİMDE YAZMA BECERİLERİ
VE MOTİVASYON İLİŞKİSİ**

Tuğba BARUTCU

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Tuğba

Soyadı: BARUTCU

Bölümü: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Beklenti-Değer Temelli Öğretimde Yazma Becerileri ve Motivasyon İlişkisi

İngilizce Adı: The Relation Between Writing Skills And Motivation In Teaching Based Upon The Expectancy-Value

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Tuğba BARUTCU

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğba BARUTCU tarafından hazırlanan “Beklenti-Değer Temelli Öğretimde Yazma Becerileri ve Motivasyon İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma AÇIK

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Dumlupınar Üniversitesi

.....

Üye: Yrd. Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Dumlupınar Üniversitesi

.....

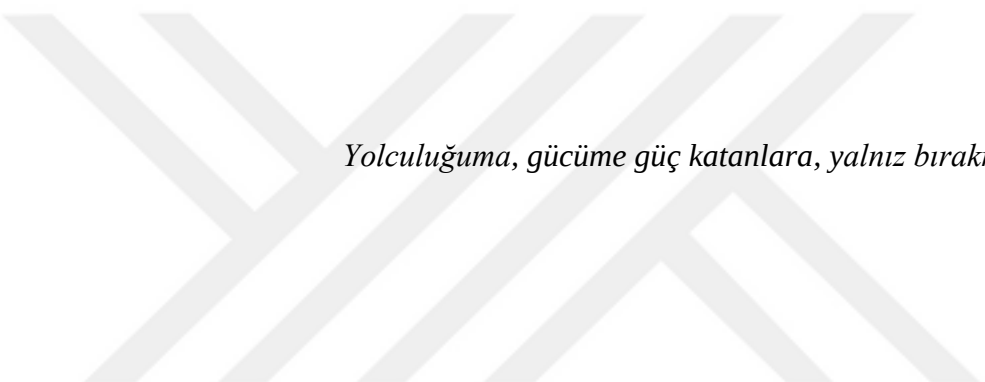
Tez Savunma Tarihi: 12/10/2017

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Yolculuğuma, gücüme güç katanlara, yalnız bırakmayana...

TEŞEKKÜR

Araştırmamızın planlama, uygulama ve yorumlama aşamalarında pek çok kişinin katkısı bulunmaktadır. Öncelikli olarak insana, hayata ve akademik dünyaya dair öğrettiği bilgiler, edinmemi sağladığı tecrübeler için değerli *Hocam'a* çok teşekkür ederim. Zor zamanlarımda yanımda olan, çözümleriyle yolumu aydınlatan, akademik bakış açısını örnek aldığım çok kıymetli tez danışmanım *Prof. Dr. Fatma Açık'a* şükranlarımı sunarım. Tez jürimde bulunan ve katkılarıyla çalışmamızın yönünü değiştiren, çalışmamızı tekrar yapılandıran *Prof. Dr. Hayati Akyol'a*, desteklerini esirgemeyen *Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu'na* teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bilgisi, tecrübeleri ve sabrıyla en az benim kadar emek ve zaman harcayan değerli dostum, kardeşim *Arş. Gör. Duygu Yüceer'e* teşekkür ederim. Yorgunluğumu paylaştığın, dar günümü kolaylaştırdığın ve can yoldaşı olduğun için minnettirim. Akademik çalışmalar boyunca zihnime takılan her sorunun muhatabı olan, bilimsel bakış açımı şekillendiren, tecrübelerini aktararak yol gösteren ve akademik duruşuyla örnek olan *Dr. Yusuf Uyar'a* şükranlarımı sunarım. Karşılaştığım ilk günden bu yana güler yüzleriyle yanımda olan, hayatı anlamlandırmamı kolaylaştıran, varlıklarıyla daha güçlü hissettiren ve akademik gelişimime katkı sunan *Yrd. Doç. Dr. Banu Özdemir'e* ve *Yrd. Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi'ye* teşekkürü bir borç bilirim.

Bununla birlikte çalışmamızın uygulama aşamasında, sabırla ve samimiyetle emek veren çok kıymetli *Yrd. Doç. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş'a* ve *Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Özçakmak'a* teşekkür ederim. Araştırmamızın zorlu aşamalarında yol göstererek yalnız bırakmayan, tecrübeleriyle uygulama aşamasını anlamlandırmamızı kolaylaştıran *Prof. Dr. Naciye Aksoy'a*, her daim manevi desteğini esirgemeyen *Öğr. Gör. Dr. Gökçe Kılıçoğlu'na* teşekkür ederim. Çalışmamızın uygulama aşamasında gösterdiği sabır, verdiği emekler için

Rasim Tarakçı'ya ve çalışma grubumuzda yer alan çok kıymetli öğrencilerimize şükranlarımı sunarım.

Son olarak maddî ve manevî desteklerini esirgemeyen, daima yanımda hissettiğim aileme teşekkür ediyorum. Dünyanın tüm nimetlerini bir kenara bırakıp bana sadece iyi insan olmayı, merhameti, vicdanı ve sevmeyi öğreten *babama* ve *anneme* minnettarım. Akademik bilgimi artıran katkılarının yanında sevgisi ve desteğiyle gücüme güç katan ablam *Ayşegül'e* ve neşesiyle dingin olmayı, hayallerinin peşinden gitmeyi öğreten kardeşim *Mevlüt'e* şükranlarımı sunuyorum.



BEKLENTİ-DEĞER TEMELLİ ÖĞRETİMDE YAZMA BECERİLERİ VE MOTİVASYON İLİŞKİSİ

(Doktora Tezi)

Tuğba BARUTCU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2017

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre hazırlanmış atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerine etkisini gözlemlemektir. Nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerilerindeki değişim betimlenmiştir. Bu betimlemede öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden alıntılara yer verilmiş, öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı ürünlerden örnekler sunulmuştur. Çalışma nitel bir bakış açısıyla şekillenen eylem araştırması ile desenlenmiştir. Bu süreç çalışma grubunun ihtiyaçlarının belirlenmesi, verilerin toplanması, analiz edilip yorumlanması ile eylem planının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından meydana gelmektedir. Araştırma bu kapsamda Ankara ilinin Sincan ilçesinde yer alan bir ortaokulun 6.sınıf düzeyindeki bir grubunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sınırları içinde öncelikli olarak Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre hazırlanmış on dört haftalık bir eylem planı tasarlanmıştır. Bu eylem planının on iki haftası, teorinin ilkelerine göre şekillendirilmiş yazma atölyelerinden oluşmaktadır. Bu atölyeler aracılığıyla öğrencilerin başarı beklentisi

ve görev değeri yapılarındaki değışim betimlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak atölyelerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu analiz kapsamında oluşturulan tema, kategori ve kodlar MAXQDA 12 programı aracılığıyla sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin yazma motivasyonlarının arttığını göstermiştir. Beklenti-Değer Teorisi temelli yazma öğretimi aracılığıyla başarı beklentisi, öz-yeterlilik, görev değeri ve kaygı boyutlarında olumlu yönde gelişim sağlanmıştır. Ayrıca uygulama öncesi ve sonrasındaki toplam puanların farklılığı öğrencilerin yazma becerilerinin biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama açısından geliştiğı ortaya koymaktadır.



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

Sayfa Adedi : 336

Danışman : Prof. Dr. Fatma AÇIK

THE RELATION BETWEEN WRITING SKILLS AND MOTIVATION IN TEACHING BASED UPON THE EXPECTANCY-VALUE

(Ph. D. Thesis)

Tuğba BARUTCU

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2017

ABSTRACT

The main goal of this research is to analyse how the workplaces prepared according to the principles of expectancy-value theory affect the students' writing skills and motivation. In this research in which qualitative data acquisition tools were used, the change in the writing skills and motivation of the students was described. This description includes the quotations taken from the interview between the teacher and students, and presents written samples produced by the students. The study was designed with action research reflecting a qualitative point of view. This description consists of the following steps: description of working group needs, data collection, analysis and evaluation of these data and also designing, performing and evaluating the action plan. Within this framework, the research was carried out on the students in grade 6 at a secondary school in Sincan, Ankara. In the frame of the study, a-fourteen-week action plan was firstly designed according to the principles of expectancy-value theory. Two weeks of this action plan consists of writing workplaces shaped by the principles of this theory. The students' expectancies for success and the change in the structures of task value were tried to be described through these workplaces. In addition, the effect of workplaces on the writing skills and motivation of the students was evaluated. The interviews carried out with the students were subjected to the

descriptive analysis. Themes, categories and codes originated from this analysis were classified by using MAXQDA 12 programme. The result of the study revealed the rise in the writing motivation of students. There can be seen a positive progress in expectancies for success, self-efficacy, task value and anxiety level by the help of writing teaching based on the expectancy-value theory. In addition the difference in total scores between before and after the practice shows that the writing skills of the students has an improve in the way of style, language and expression and orthography and punctuation.



Key Words : Expectancy-Value Theory, writing motivation, writing skills.

Page Number : 336

Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1. Problem Durumu	1
2. Araştırmanın Amacı	6
3. Araştırmanın Önemi.....	7
4. Sayıtlar.....	8
5. Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
Yazma Becerisi	9
Yazma Motivasyonu.....	10
Beklenti-Değer Teorisi	14
Atkinson'un Beklenti-Değer Teorisi.....	14
Eccles ve Meslektaşlarının Beklenti-Değer Teorisi.....	15

Başarı Beklentisi.....	18
Görev Değeri.....	20
Yeterlilik İnançları ve Görev Değeri Arasındaki İlişki	23
Sosyalleştiricilerin Yeterlilik İnancı ve Görev Değeri Üzerindeki Etkisi.....	26
Beklenti-Değer Teorisi ve İçsel Motivasyon.....	29
Beklenti-Değer Teorisi ve Dışsal Motivasyon	31
Beklenti-Değer Teorisi ve Eğitim Atmosferi.....	34
BÖLÜM 3.....	39
YÖNTEM.....	39
1. Araştırmanın Deseni.....	39
2. Araştırma Bağlamı.....	42
2.1. Çalışmanın Yürütüldüğü Okulun Özellikleri	42
2.2. Uygulama Yapılan Sınıfın Özellikleri.....	43
2.3. Çalışma Grubunun Özellikleri	44
2.4. Uygulama Öğretmeninin ve Araştırmacının Çalışma Kapsamındaki Özellikleri	45
3. Verilerin Toplanması ve Yorumlanması	47
3.1. Veri Toplama Araçları.....	47
3.2. Veri Toplama Süreci	51
3.3. Veri Analizinin Bileşenleri.....	53
3.3.1. Doğruluk.....	53
3.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik	54
3.3.2.1. Görüşme	60
3.3.2.2. Gözlem.....	60
3.3.2.3. Doküman	61
3.3.3. Tümevarım Analizi.....	62
3.4. Verilen Analizi ve Yorumlanması	62
4. Araştırmanın Aşamaları	65
4.1. Var Olan Problemlerin Belirlenmesi (Neye İhtiyaç Var?)	65
4.1.1. Ders Gözlemi.....	65
4.1.2. Çalışma Grubundan Toplanan Yazılı Ürünler	68
4.1.3. Ders Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeler	69
4.1.3.1. Mevcut Yazma Çalışmaları Nasıl Yürütülmektedir?	70

4.1.3.2. Mevcut Yazma Çalışmalarıyla İlgili Genel Problemler Nelerdir?.....	71
4.1.3.3. Öğretmenin Yazma Çalışmalarında Yaşadığı Aksaklıklar ve Sebepleri Nelerdir?	72
4.1.3.4. Öğretmenin Araştırmacıdan ve Uygulama Sürecinden Beklentileri Nelerdir?	73
4.1.3.5. Öğretmenimizin Dönüt Vermeye İlişkin Fikirleri Nelerdir?	74
4.1.4. Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler.....	75
4.2. Eylem Planının Gerçekleştirilmesi (İhtiyaçlar Nasıl Giderilebilir?)	77
4.2.1. Atölyelerin Pilot Uygulanması	77
4.2.2. Eylem Planının Uygulanması.....	80
4.2.2.1. Haftalık Eylem Planı	83
4.2.2.2. Beklenti-Değer Teorisi İlkelerinin Eylem Planıyla Bütünleştirilmesi....	95
Başarı Beklentisi.....	96
a) Başarı Beklentisinin Dönütlerle Düzenlenmesi.....	96
b) Başarı Beklentisinin Sosyalleştiricilerin Etkisiyle Düzenlenmesi	107
Görev Değeri.....	109
a) Başarı değeri/önemi.....	109
b) İçsel değer.....	112
c) İşe yararlılık/görevin kullanışlılığı.....	114
d) Görev maliyeti.....	116
BÖLÜM 4.....	121
BULGULAR VE YORUM	121
1. Araştırma Sorusu: Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi nedir?	122
1.1. Tema: Başarı Beklentisi	124
1.1.1. Kategori: Oluşturulacak Metne İlişkin Başarı Umudu	124
1.1.2. Kategori: Öğrenilecek Konuya İlişkin Başarı Umudu	129
1.1.3. Kategori: Yazmaya Başlarken Zorlanma Düzeyi.....	133
1.1.4. Kategori: Etkileyici Yazılar Yazmaya Dönük Beklenti.....	137
1.2. Tema: Öz-Yeterlilik.....	142
1.2.1. Kategori: Yazma Etkinliklerindeki Yeterlilik Algısı	142
1.2.2. Kategori: Arkadaşlarıyla Karşılaştığında Yazmadaki Yeterlilik Algısı.....	148

1.2.3.	Kategori: Diğer Derslerle Karşılaştırdığında Yazmadaki Yeterlilik Algısı.....	151
1.2.4.	Kategori: Çaba Sarf Ettiğinde İyi Yazabileceğine Dair İnanç.....	154
1.2.5.	Kategori: Yazarak Kendini İyi İfade Ettiğine Dair İnanç	157
1.3.	Tema: Görev Değeri	159
1.3.1.	Kategori: Başarı Değeri/Önemi	160
1.3.1.1.	<i>Alt Kategori: İyi Bir Yazı ya da Paragraf Yazmanın Önemi.....</i>	<i>160</i>
1.3.1.2.	<i>Alt Kategori: İyi Yazı Yazarak Arkadaşların Gözündeki Değerin Artması</i>	<i>164</i>
1.3.1.3.	<i>Alt Kategori: İyi Yazı Yazarak Öğretmenin Gözündeki Değerin Artması</i>	<i>170</i>
1.3.1.4.	<i>Alt Kategori: Yazarak İyi Not Almayı Amaçlama Düzeyi</i>	<i>174</i>
1.3.2.	Kategori: İçsel Değer.....	177
1.3.2.1.	<i>Alt Kategori: Yazmanın Eğlenceli Bir Etkinlik Olarak Algılanma Düzeyi.....</i>	<i>177</i>
1.3.2.2.	<i>Alt Kategori: Zorunlu Olmaksızın Yazma Etkinliklerine Katılma Durumu</i>	<i>185</i>
1.3.3.	Kategori: İşe Yararlılık/Görevin Kullanışlılığı	188
1.3.3.1.	<i>Alt Kategori: Yazma Becerisiyle İlgili Bilgilerin Günlük Hayattaki Kullanışlılığı.....</i>	<i>188</i>
1.3.3.2.	<i>Alt Kategori: Yazma Becerisiyle İlgili Bilgilerin Diğer Derslerdeki Kullanışlılığı.....</i>	<i>192</i>
1.3.3.3.	<i>Alt Kategori: Yazma Becerisiyle İlgili Bilgilerin Gelecekteki İşe Yararlılığı</i>	<i>195</i>
1.3.4.	Kategori: Görevin Maliyeti	198
1.3.4.1.	<i>Alt Kategori: Günlük Meşguliyetlerle Karşılaştırıldığında Yazmanın Önemi</i>	<i>198</i>
1.3.4.2.	<i>Alt Kategori: Akranlarla Geçirilen Zamanla Karşılaştırıldığında Yazmanın Önemi</i>	<i>204</i>
1.3.4.3.	<i>Alt Kategori: Yazma Görevini Başarıyla Tamamlamak İçin Sarf Edilen Çabanın Düzeyi</i>	<i>209</i>
1.4.	Tema: Kaygı.....	214
1.4.1.	Kategori: Kendini Diğer Öğrencilerle Karşılaştırma Durumu	214
1.4.2.	Kategori: Verilen Yazma Görevinin Sonucuna Dair Olumsuz Beklenti.....	223
1.4.3.	Kategori: Yazarken Karşılaşılan Zorluğa Verilen Tepki.....	229

2. Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi nedir?	237
2.1. Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin Biçim Özellikleri Üzerine Etkisi nedir?.....	239
2.2. Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin Dil ve Anlatım Özellikleri Üzerine Etkisi nedir?	246
2.2.1. Yazıya Uygun Görülen Başlık Açısından	246
2.2.2. Paragraflar Arası Geçiş ve Metnin Mantıksal Bütünlüğü Açısından ..	247
2.2.3. Cümlelerin Dil Bilgisi Kuruluşuna Uygunluğu Açısından	250
2.2.4. Metin Türünü Yansıtma Açısından	251
2.3. Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin İmla ve Noktalama Özellikleri Üzerine Etkisi nedir?	263
BÖLÜM 5.....	269
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	269
1. Araştırmanın Sonuçları.....	269
1.1. Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi Nedir?	269
1.2. Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi Nedir?	274
2. Araştırmacının Yansıtıcı Düşünceleri ve Öneriler	275
2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	275
2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	276
KAYNAKÇA	279
EKLER.....	295
EK 1. BEKLENTİ-DEĞER TEORİSİ TEMELLİ ÖĞRETİMİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ ADLI ÇALIŞMADA KULLANILACAK ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	296
EK 2. UYGULAMA ÖNCESİ YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	301
EK 3. UYGULAMA SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN İZLENİMİ GÖRÜŞME FORMU	303
EK 4. YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU.....	305
EK 5. ÖĞRENCİLERE VERİLEN GERİ DÖNÜTLER İÇİN KONTROL LİSTESİ..	307

EK 6. İŞLENEN DERSİN TEORİYİ YANSITMA DÜZEYİNİ BELİRLEMEK İÇİN KONTROL LİSTESİ.....	308
EK 7. AYRINTILI GÖZLEM FORMU	310
EK 8. UYGULAMA SÜRECİNDE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME FORMU.....	311
EK 9. EYLEM PLANI SONRASINDA ÇIKARILAN SINIF DERGİSİNDEN SAYFA ÖRNEĞİ	312
EK 10. EYLEM PLANI SONRASINDA ÇIKARILAN SINIF DERGİSİNDEN SAYFA ÖRNEĞİ	313



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geçerlilik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması.....	56
Tablo 2. Görüşme Ses Kayıtlarının Konusu ve Sayısı.....	60
Tablo3. Gerçekleştirilen Gözlemlerin Konusu ve Süresi.....	61
Tablo 4. Oluşturulan Dokümanların Konusu ve Sayfa Sayısı.....	62
Tablo 5. Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Sınıflandırılması.....	63
Tablo 6. On Dört Haftalık Eylem Planının İçeriği.....	83
Tablo 7. Bireysel Çalışma Yapılan Öğrenciler ve Çalışma Süreleri.....	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Başarı motivasyonunun çağdaş modeli.....	16
<i>Şekil 2.</i> Eylem planı döngüsü.....	41
<i>Şekil 3.</i> Uygulamanın yürütüldüğü sınıfın oturma düzeni.....	43
<i>Şekil 4.</i> Uygulamanın yürütüldüğü sınıf.....	44
<i>Şekil 5.</i> Öğretmenin eylem planı içindeki rolü.....	46
<i>Şekil 6.</i> Araştırmacının eylem planı içindeki rolü.....	47
<i>Şekil 7.</i> Veri toplama süreci.....	52
<i>Şekil 8.</i> Eylem planının haftalık döngüsü.....	82
<i>Şekil 9.</i> Yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler.....	123
<i>Şekil 10.</i> Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirilmesi.....	238
<i>Şekil 11.</i> K-21'in uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı	241
<i>Şekil 12.</i> K-21'in 2. atölyede oluşturduğu yazısı	242
<i>Şekil 13.</i> K-21'in 10. atölyede oluşturduğu yazısı	243
<i>Şekil 14.</i> K-7'nin uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı	244

<i>Şekil 15.</i> K-7'nin 1. atölyede oluşturduğu yazısı	244
<i>Şekil 16.</i> K-7'nin 12. atölyede oluşturduğu yazısı	245
<i>Şekil 17.</i> K-12'nin uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.....	247
<i>Şekil 18.</i> K-12'nin 10. atölyede oluşturduğu yazısı.....	248
<i>Şekil 19.</i> K-3'ün 12. atölyede oluşturduğu yazısı.....	249
<i>Şekil 20.</i> K-19'un uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.....	250
<i>Şekil 21.</i> K-19'un 12. atölyede oluşturduğu yazısı.....	251
<i>Şekil 22.</i> K-11'in uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.....	252
<i>Şekil 23.</i> K-11'in 12. atölyede oluşturduğu yazısı.....	253
<i>Şekil 24.</i> K-16'nın 3. atölyede oluşturduğu yazısı	255
<i>Şekil 25.</i> K-16'nın 6. atölyede oluşturduğu yazısı	255
<i>Şekil 26.</i> K-16'nın 9. atölyede oluşturduğu yazısı	258
<i>Şekil 27.</i> K-16'nın 12. atölyede oluşturduğu yazısı	259
<i>Şekil 28.</i> K-17'nin 5. atölyede oluşturduğu yazısı.....	261
<i>Şekil 29.</i> K-17'nin 12. atölyede oluşturduğu yazısı.....	262
<i>Şekil 30.</i> K-14'ün 5. atölyede oluşturduğu yazısı.....	264
<i>Şekil 31.</i> K-14'ün 10. atölyede oluşturduğu yazısı.....	265
<i>Şekil 32.</i> K-12'nin 3. atölyede oluşturduğu yazısı.....	266
<i>Şekil 33.</i> K-12'nin 12.atölyede oluşturduğu yazısı.....	267

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AG	Araştırma Günlükleri
SN	Saha Notları
ÖYG	Öğretmen Yansıtıcı Günlükleri
SDY	Süreç Değerlendirme Yazıları
UÖÖG	Uygulama Öncesi Öğrenci Görüşmesi
USÖG	Uygulama Sonrası Öğrenci Görüşmesi
BDT	Beklenti-Değer Teorisi
UÖDÖG	Uygulama Öncesi Ders Öğretmeniyle Görüşme
USDÖG	Uygulama Sonrası Ders Öğretmeniyle Görüşme

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumundan ve araştırma sorularından bahsedilmiştir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına değinilmiştir.

1. Problem Durumu

Dilin anlatma boyutunda değlendirilen bir alan olarak yazma becerisi, temelde bireyin düşünce ve duygularını ifade etme ihtiyacından doğar. Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallar çerçevesinde birtakım sembollerle anlatılması olarak tanımlanır (Özbay, 2009, s. 115). Başka bir deyişle yazma bir iç söyleşidir. Kişinin kendi kendine sorular sorması, cevaplar vermesi, kendisiyle dertleşmesi anlamına gelir (Karaalioğlu, 1978, s. 77). Yazma eylemi çeşitli bulguların analizi, değlendirilmesi ve bütünleştirilmesiyle oluşur. Problem çözme ve karar verme aşamalarının kullanıldığı bu beceri, farklı zihinsel yapıların etkileşimiyle ortaya çıkan üretici bir süreci ifade eder.

Birey, günlük yaşamında ve eğitim hayatının çeşitli aşamalarında yazma becerisini kullanması gereken etkinliklerle karşılaşır. Duygu ve düşüncelerini, dünyayı algılayış şeklini ortaya koyduğu bu etkinler bireyin o ana kadar getirdiği birikimi hakkında bilgiler verebilir. Bu bağlamda yazmak, çevremize dönük farkındalığımızı, gözlemlerimizi, edindiğimiz deneyimleri ortaya koyar. Bu beceri tıpkı konuşma, okuma ve dinleme alanlarında olduğu gibi öğretim programı kapsamında işe koşulan materyal ve uygulamalarla geliştirilmeye çalışılır. Tasarlanan Türkçe Öğretim Programları (MEB, 2006, 2015, 2017) genel olarak yazma becerisiyle ilgili kazanımlarda, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelerine odaklanır. Öğrencilerden ilgi alanlarına göre yazmaları, beğendikleri sözleri ve metinleri derlemeleri beklenir. Ayrıca günlük ve

şiiir defteri tutma kazanımı, yazmaya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirme amacıyla programdaki yerini almıştır.

Karaalioğlu'na göre (1978, s. 75) bir öğrencinin Türkçe dersinde ne kadar ilerlediği yazılı ürünlerinden; yani bildiklerini, gördüklerini, duyduklarını ve düşündüklerini etkili, samimi ve açık bir biçimde anlatabilme düzeyinden anlaşılır. Bundan hareketle dilin anlatma boyutunu ifade eden yazma becerisi, sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliği ve yeterliliği hakkında ipuçları verir. Yazma ürünleri sayesinde öğrencinin yaratıcılığı, muhakeme gücü, ifade becerileri ve zihinsel süreçleriyle ilgili bilgi edinmek kolaylaşır. Bu noktada yazma becerisi kapsamında uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinden öğrencilerin sıralanan niteliklerini ortaya çıkarmalarına fırsat verici özelliklere sahip olması beklenir.

Yazma becerisi, uygulamalardaki eksikler ve geliştirilmesi gereken özellikler sebebiyle akademik çalışmaların yoğunlaştığı bir alandır. Bu çalışmalar yazma becerisiyle ilgili farklı alanlara yöneliktir. 1990 ve 2015 yılları arasında yazma becerisi çerçevesinde yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği bir araştırmaya göre söz konusu alanda tamamlanmış tezler dört başlık altında toplanmıştır (Uyar, 2016). Bunlardan ilki yazılı anlatımın içeriğini zenginleştirmeye dönük ön uygulamalardan oluşur. İkincisi, yazılı anlatımın niteliğini artırmaya yönelik öğretimsel müdahaleleri içermektedir. Üçüncü alan ise ölçme değerlendirme çalışmalarının yazılı anlatıma katkısını inceleyen araştırmalardan meydana gelir. Teknolojinin yazılı anlatımı geliştirmek amacıyla kullanımını içeren çalışmalar dördüncü alanı oluşturur.

Bu bağlamda ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeylerinde yazma becerisiyle ilgili tamamlanmış ya da halihazırda yürütülen pek çok yüksek lisans ve doktora tez çalışması bulunmaktadır. Yazma becerisi, bu çalışmalarda üretilen çözüm yolları dâhilinde son yıllarda daha farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Yapılan taramada ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerinde yaratıcı yazma yaklaşımının etkisini araştıran çalışmalar dikkat çeker (Aydemir, 2010; Başkök, 2012; Demir, 2011; Duran, 2010; Duru, 2014; Peker, 2015; Avcı, 2013; Tonyalı, 2010; Urhan, 2016; Yıldırım, 2017). Bu çalışmalar yaratıcı yazma yaklaşımının yazma tutumu ile yazma kaygısına etkisi ve öz yeterlilik algısıyla ilişkisi üzerine odaklanmıştır.

Çeşitli yaklaşım ve tekniklerin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalarda süreç temelli yazma modeli, analitik yazma ve değerlendirme modeli, 6+1 analitik yazma tekniği, 4+1 planlı yazma değerlendirme modeli, probleme dayalı yansıtıcı

düşünme etkinlikleri, beyin fırtınası tekniği, eleştirel okuma yazma eğitimi, çağrışım ve zihin haritası tekniği ele alınmıştır (Bağcı Ayrancı, 2013; Balcı 2017; Çimen, 2013; Görgüç, 2016; Kaldırım, 2014; Karaarslan, 2010; Karabay, 2012; Karatosun, 2014; Özdemir, 2014; Sever, 2013; Tağa, 2013). Söz konusu araştırmalarda yazma becerisini geliştirmek için yararlanılacak teknik ve yaklaşımlar betimlenmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak akran etkileşimine dayalı etkinlikler, geri bildirim vererek yapılan değerlendirmeler, tartışmacı metin yazma öğretimi öğrencilerin yazma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi açısından incelenmiştir (Dölek, 2016; Eren, 2017; Kayırmaz, 2017; Sünter, 2017).

Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini, akıcı yazma yeterliliklerini değerlendiren çalışmalar, öğretim süreci içindeki aksamaları tespit etmek üzere gerçekleştirilmiştir (Atasoy, 2015; İzdeş, 2011; Karakoç Öztürk, 2014; Kaynaş, 2014). Bilgilendirici metin türlerinin öğretiminde giriş bölümü yazma tekniklerinden yararlanılmış, öz düzenlemeye dayalı öğretim süreciyle bu alandaki yeterlilik algısı tasvir edilmiştir (Müldür, 2017; Şener, 2017). Öz yeterlilik algısı son yıllarda araştırmacıların öğrencilerin yazma becerilerindeki eksikleri daha detaylı bir şekilde anlamak için inceledikleri bir alan haline gelmiştir. Özellikle yazmaya dönük kaygı ve tutum öz yeterlilik kavramıyla ilişkili görülmektedir (Altuner, 2017; Korkmaz, 2015). Öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenen bir diğer kavram kaygıdır (Berk, 2014; Öztürk, 2016). Kaygı, tutum ve yeterlilik algısı gibi yapılar öğrencilerin yazma becerilerini çeşitli yönlerden olumsuz bir biçimde etkileyebilmektedir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar, yazma becerisi alanında hem uygulamaların geliştirilmesi hem de farklı yaklaşımların etkisinin incelenmesine dönük ihtiyacı ortaya koymaktadır. Araştırmacılar yazma becerisine dair bazı eksikleri, geliştirilmesi gereken boyutları tespit etmiş ve bunlar üzerine çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda genel eğilim, bireyin yazma becerisini çeşitli teknikleri ve yaklaşımları kullanarak artırmaya yöneliktir. Ancak yazma becerisindeki gelişimin temel kaynağını meydana getiren motivasyon ve yazma becerisinin ilişkisi üzerine çok az çalışma vardır. Öğrencilerin yazma becerisindeki yetersizlikleri, yürütülen çalışmalarda sadece motivasyon kavramı kapsamında değerlendirilebilecek kaygı ve tutum boyutlarıyla temsil edilmektedir. Doğrudan yazma motivasyonu ile ilişkilendirilecek çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Literatür taraması sonrasında ulaşılan araştırmalarda yazma becerisi ve yazma motivasyonu alanları arasındaki ilişkiye odaklanılır (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2012). Motivasyon ve bileşenleri, yazma becerisinin önemli bir parçası olarak değerlendirilir (Graham, Kiuahara, Harris & Fishman, 2017; Pajares, Valiente & Division, 2001; Smedt, Merchie, Barendse, Rosseel, Naeghel & Keer, 2017). Yazma, bireylere okul ortamında öğretilmeye ve geliştirilmeye çalışılan çok boyutlu bir beceri alanıdır. Fakat bu alana ilişkin öğretim nadiren yeterli niteliklere sahip uygulamalarla gerçekleştirilir. Bu alanın motivasyon boyutuna eğitim öğretim faaliyetleri içinde oldukça az dikkat edilmektedir. Oysa motivasyon, yeterli düzeyde performans sergileyerek oluşturulacak bir yazının tamamlayıcısıdır (Zimmerman & Kitsantas, 2007, s. 70). 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). Yapılan araştırmalar incelendiğinde yazma ve motivasyon kavramlarının ilişkili olduğu ve bu kavramların gelişiminin paralellik gösterdiği söylenebilir.

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).

Öğrencilerin yazma becerisi ortaokul seviyesinde Türkçe öğretim programı ve sınıf içindeki uygulamalarla düzenlenmeye çalışılır. Türkçe Öğretim Programları motivasyon kavramını ön plana çıkarma düzeylerine göre incelendiğinde kapsamlı bir bakış açısından söz etmek mümkün değildir. Bu noktada 2006 yılına ait Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma becerisiyle ilgili kazanımların motivasyonla ilişkisi, ilgi ve

tutum gibi kavramlar aracılığıyla değerlendirilebilir. Bunu takiben hazırlanan programlar ise sınıf içi yazma uygulamalarının çeşitli aşamalarında öğrencilerin teşvik edilmesi gerektiğini vurgular (MEB, 2015, 2017). Bu programlarda yer alan yazma becerisiyle ilgili kazanımlara göre öğrenciler günlük, dilekçe ve anı gibi türlerde metin oluşturmaya, kendi yazı tarzlarını keşfetmeye, yazma yarışmalarına katılmaya ve yazılarını paylaşmaya teşvik edilmelidir. Öğrencilerin yazma becerileriyle ilişkili olarak yönlendirilmesi bahsi geçen programlarda kazanım ifadelerinin ötesine geçmemektedir. Teşvikin nasıl sağlanacağı, hangi ilkeler çerçevesinde, ne sıklıkla ve ne tür araçlarla işe koşulacağı konusunda herhangi bir açıklama programlarda yer almamaktadır.

Bu noktada motivasyon kavramına ait bileşenler, Türkçe Dersi Öğretim Programlarının değinmediği bir alan olarak göze çarpar. Bu durum öğrencilerin yazmaya karşı geliştirdikleri olumlu/olumsuz bakış açısını ya da ön yargıların kalıcılık düzeyini, öğretmenin sınıf ortamındaki tespitlerini takiben kullanacağı yöntem ve tekniklerin niteliğiyle sınırlı hale getirir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarla öğrencilerin yazmayı sevmelerini, yazmaya karşı ilgi ve meraklarını harekete geçirmelerini kolaylaştırabilirler. Ancak öğretmenin öğrencinin motivasyonuna odaklanarak müdahalelerde bulunmaması, öğretim faaliyetleri içinde yazma motivasyonunun tamamen göz ardı edilen bir kavram haline gelmesine sebep olabilir.

Yazma motivasyonu, yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla çalışılması gereken önemli bir konu alanı olarak karşımıza çıkar. Bu alandaki lisansüstü çalışmaların sayıca az olması, çalışmalara olan ihtiyacı net bir şekilde ortaya koymaktadır. *Ulusal Tez Merkezi*'nde yazma motivasyonu başlığı ile yapılan taramada toplam altı lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ikisi doktora programında, diğer dördü ise yüksek lisans programında tamamlanmıştır. Yüksek lisans tezlerinden ikisi, *Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı*na aittir ve ikinci dil öğretimini kapsamaktadır (Özdemir, 2015; Savran Çelik, 2016). Diğer iki yüksek lisans çalışması ilkokul 4. sınıf düzeyine aittir. *Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı* kapsamında oluşturulmuştur (Güner 2016; Takımcıgil Özcan, 2014). Taramalar sonrasında elde edilen iki doktora tez çalışması *Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı* çerçevesinde tamamlanmıştır. Bu çalışmaların genel özellikleri şöyledir:

“8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma Canitezer tarafından yürütülmüştür (2014). Bu çalışmada öğrencilerin yazma motivasyonlarının yazma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı

araştırılmıştır. Çalışma 558 öğrenci üzerinde tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın sonunda öğrencilerin yazma motivasyonu düzeyleri ve yazma becerisi başarı puanları ilişkili bulunmuştur.

“Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri, Yazma Motivasyonu, Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışma ise Süğümlü tarafından gerçekleştirilmiştir (2016). Bu çalışmanın amacı yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisini belirlemektir. Bu çalışma 25 öğrenci ile yürütülmüş bir eylem araştırmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin özerklik becerileri gelişmiştir. Bu gelişim öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını artırmıştır.

Görüldüğü üzere yazma motivasyonu alanında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sebeple yazma motivasyonunun gelişim sürecini anlamlandırmak, öğrencilerin yazma motivasyonları üzerinde etkili olan değişkenler ve yapılarla ilgili daha detaylı bilgiler edinmek, yazma motivasyonu ile ilgili gerçekleştirilecek müdahalelerin niteliğini artırmak için yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızda, *Beklenti-Değer Teorisinin* ilkelerine göre düzenlenmiş öğretimin öğrencilerin yazma motivasyonları ve yazma becerileri üzerindeki etkisine odaklanılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, *Beklenti-Değer Teorisinin* ilkelerine göre hazırlanmış atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerindeki etkisini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kendi içinde alt problemlere sahip iki temel araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. *Beklenti-Değer Teorisinin* ilkelerine göre yürütülen atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerine etkisi nedir?
 - 1.1. Atölyelerin başarı beklentisi boyutuna etkisi nedir?
 - 1.2. Atölyelerin öz-yeterlilik boyutuna etkisi nedir?
 - 1.3. Atölyelerin görev değeri boyutuna etkisi nedir?
 - 1.4. Atölyelerin kaygı boyutuna etkisi nedir?
2. *Beklenti-Değer Teorisinin* ilkelerine göre yürütülen atölyelerin öğrencilerin yazma becerisine etkisi nedir?
 - 2.1. Atölyelerin öğrenci ürünlerinin biçim özellikleri üzerine etkisi nedir?

2.2. Atölyelerin öğrenci ürünlerinin dil ve anlatım özellikleri üzerine etkisi nedir?

2.3. Atölyelerin öğrenci ürünlerinin imla ve noktalama özellikleri üzerine etkisi nedir?

3. Araştırmanın Önemi

Yazma motivasyonu, yazma becerisinin gelişimini sağlayan tamamlayıcı bir yapıyı meydana getirir. Öğrencilerin yazma etkinliklerini tercih etmeleri, bu etkinlikler üzerinde ısrarcı olmaları ve bu etkinlikleri sonuna kadar sürdürmeleri yazma motivasyonu ile ilişkilidir.

Türkçe literatürde yazma motivasyonu ile ilgili çalışmalar problem durumunda ele alındığı gibi oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan biri tarama modelinde yürütülmüş ve genellenebilir veriler elde edip çeşitli tespitlerde bulunarak sonlandırılmıştır. Bir diğer çalışma ise eylem araştırmasıyla şekillenmiş ve bu çalışma ile öğrencilerin özerkliklerini artırarak motivasyonlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Yürütülen çalışma amacı, içeriği ve yöntemi açısından söz konusu iki tezden farklı bir yapıya sahiptir.

Bu araştırma kapsamında öncelikli olarak Beklenti-Değer Teorisinin ilkeleri çerçevesinde on dört haftalık bir eylem planı tasarlanmış ve bu plan teorinin ilkeleriyle bütünleştirilmiştir. Bu teorinin *başarı beklentisi* ve *görev değeri* olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Yazma becerisi ve motivasyonu bu boyutların gerekleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını sağlamak amacıyla yürütülen uygulamalar yöntem bölümünde ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya dönük ilgi ve merakını harekete geçirmek üzere planlanan yazma atölyeleri haftalık içerikleriyle sunulmuştur. Yazma motivasyonunu geliştirmesi beklenen öğretmen, öğrenci özellikleri ve sınıf atmosferi teorinin ilkelerini yansıtabilecek şekilde ifade edilmiştir. Yürütülen eylem araştırması nitel bir yaklaşımdan kaynağını alması sebebiyle detaylı bir anlatımla sunulmuştur. Bu bağlamda sürecin ayrıntılarıyla betimlenmesinin araştırmacılara katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ek olarak *Ulusal Tez Merkezi*'nde yapılan taramada araştırmayı şekillendiren *Beklenti-Değer Teorisi* ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretimi bu teorinin ilkeleriyle düzenleyerek yazma motivasyonunu artırmaya çalışan bir araştırma da hâlihazırda bulunmamaktadır.

4. Sayıtlar

1. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar yazma motivasyonlarına dair gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Ders öğretmeni uygulama öncesi ve sonrasında yürütölen görüşmelerde sürece dair gerçek fikirlerini yansıtacak cevaplar vermiştir.

5. Sınırlılıklar

Araştırmanın üç sınırlılığı bulunmaktadır:

1. Araştırma, yazma motivasyonunu geliştirmek amacıyla yararlanılan Beklenti-Değer Teorisinin ilkeleriyle sınırlıdır.
2. Bazı öğrencilerin yazma atölyelerinin tamamına katılamaması, araştırmanın ikinci sınırlılığını oluşturur. Öğrencilerin zaman zaman devamsızlık yapması haftalık yazılı ürünlerinde eksiklerin bulunmasına sebep olmuştur.
3. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yer alan sorular ve bu sorular aracılığıyla elde edilen veriler Beklenti-Değer Teorisinin ilkeleriyle sınırlıdır.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yazma Becerisi

Yazmak, bireyin çevresini gözlemleyerek keşfettiği duygu ve düşünceleri, birikimleriyle harmanlayarak diğerlerine sunmasına fırsat veren bir beceridir (Karaalioğlu, 1978). Ajaalbert'e göre yazmak, bir sanattır ve bu sanatı öğrenmenin yerini tutacak hiçbir yetenek yoktur (Göğüş, 1978, s. 245). Birey belirli kurallar çerçevesinde bir yazıyı oluşturur ve bu yazı kapsamında fikirlerini detaylarıyla ele alır, kendini anlatmaya çalışır. Bu, yazının sistematik ve durağan boyutunu temsil eder. Bununla birlikte yazmak daha renkli, üretici, farklı fikir ve duyguların keşfine olanak sağlayan bir boyuta da sahiptir. Oluşturulan yazılı ürünler bireyin yakın çevresini ve içine doğduğu sistemi anlamlandırma düzeyinden işaretler taşır.

Bireylerin yazma becerileri ilkökul ve ortaokul yılları boyunca kelime, cümle, paragraf ve metin düzeyini temsil eden çeşitli yapılar üzerinden şekillendirilmeye çalışılır. Yazma öğretimi ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki temel bakış açısıyla düzenlenmiştir. 1970 öncesi dönemde doğru ve kabul gören kullanımlara, yazım şekillerine bağlı, sadece ürünün ortaya çıkmasını amaç edinen bir yapı söz konusudur. 1970 ve 80'li yıllarda süreç temelli yaklaşımın kabul görmesiyle yazma etkinlikleri merakla başlayıp keşfe odaklanan uygulamaları ifade eder hale gelmiştir (Maltepe, 2006, s. 59). Bu yaklaşım, yazma becerisini birbiriyle ilişkili eylemlerin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir beceri olarak değerlendirir. Burada amaç, öğrencinin bir metin oluşturmak için gerekli becerilere sahip olması, yazma zevk ve alışkanlığı kazanması, ödevler ve sınıf içi çalışmalar dışında da yazmaya yönelmesini sağlamaktır. Yazma etkinliği öncesinde öğrencinin psikolojik ve

düşünsel açıdan yazmaya hazır olması gerekir. Başlangıç aşamasında öğrencilerin kaygısını azaltmak, bireysel farkları göz önünde bulundurarak yazma motivasyonunu yükseltecek etkinlikler yapmak da öğretmenin görevleri arasında yer alır. Sürece odaklanan yaklaşımlar öğretmeni, metnin her aşamasında yer alan, yol gösteren bir rehber varsayarlar. Bu yaklaşımlarda değerlendirme aşaması öğrencinin yazma eylemi boyunca yaşadığı sorunları görmesine ve düzeltmesine imkân vermek için bir araç olarak kullanılır. Bahsi geçen özelliklerin tam tersine, ürüne odaklanan yaklaşımlara göre yazma becerisi tek hamlede gerçekleşen bir eylemdir. Burada öğrencinin kendi fikirlerinden çok, doğru olduğu düşünülen genel kabullere göre bir metin meydana getirmesi amaçlanır. Tamamen ürünün ortaya çıkmasını amaçlayan öğretimlerde herhangi bir hazırlık aşamasından söz etmek güçtür. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, yazma kaygıları, ilgi ve ihtiyaçları öğretim sürecini şekillendirmez. Öğretmen, öğrencilere yazma konusunu vermek ve metinleri daha çok biçimsel özelliklerine göre değerlendirmekle görevlidir. Bu noktada değerlendirmenin de sadece not verme amacıyla yapıldığı söylenebilir. Yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır (Coşkun, 2007, s. 55-56). Yazma öğretimi üzerine tamamlanan lisansüstü çalışmalar, genellikle yazma becerisini sürecin işleyişine odaklanan yöntemlerle düzenlemeye çalışmaktadır.

Yazma Motivasyonu

Motivasyon kelimesi köken itibarıyla Latince “hareket ettirme, harekete geçirme” anlamında kullanılan “movere” kelimesine dayanmaktadır ve bir insanı, bir amaç doğrultusunda belli şekillerde davranmaya, düşünmeye sevk eden durum ya da süreç olarak tanımlanır (Yeşilyaprak, 2004, s. 4). Bireyin bir davranışın ya da düşüncenin gereğine bütünüyle kendini inandırması anlamına gelir (Seyyar, 2007, s. 369). Bazı yaklaşımlara göre motivasyon, hem bireyi davranışa güdüler hem de bireye davranışı gerçekleştirmek için gerekli olan enerji kaynağını sunar. Motivasyon bir davranışın doğasını, gücünü ve sürekliliğini etkilerken ihtiyaç, güdü, ulaşılacak istenen nesnenin veya durumun teşvik değeri, bireyin beklentileri, söz konusu ihtiyaçla çatışabilecek başka ihtiyaçların bulunması gibi etkenler doğrultusunda da şekillenmeye devam eder (Budak, 2000, s. 519). Motivasyonu oluşturan, ortaya çıkaran bu süreç eğitim ortamı, öğretmen davranışları ve öğrencilerin özellikleriyle ilişkili olarak farklılık gösterir.

Öğrencinin hedefleri, beklentileri, değerleri, duyguları ve ihtiyaçları öğrenme öncesinde motivasyonu etkileyen değişkenleri oluşturur. Bununla birlikte öğretmen davranışları, verilen geri bildirimler, ders materyalleri, 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 (Schunk, 2011, s. 455). Bu doğrultuda nitelikli bir öğrenme süreci için öğrenme öncesi hazırlık aşaması, öğrenme süreci ve öğrenme sonrasındaki etkinlikler özenli bir şekilde düzenlenmelidir.

Öğrenciyi derse hazırlamanın önemine değinen çalışmalar, motivasyon kavramını eğitim öğretim süreçlerinin önemli bir aşaması olarak değerlendirmektedir. Yapılan alan yazın taramaları, motivasyon kavramının son dönmlerde Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda da yerini almaya başladığını gösterir. Diğer konu alanlarında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de öğrenme öncesi hazırlık aşamasında, öğrenme süreci ve öğrenme sonrasında motivasyonu artırıcı etkinlikler düzenlemek mümkündür. Örneğin; dersin amacına uygun resim, karikatür ve videolarla zenginleştirilmiş etkinlikler düzenlemek ve tasvirler yapmak, öğrencilerin hali hazırdaki birikimlerini amaç doğrultusunda harekete geçirecektir. Buna ek olarak yaratıcı drama gibi güzel sanatlarla ilişkili etkinliklerden yararlanmak, konuyla ilgili güncel bilgileri çeşitli yollarla öğrencilere aktarmak, motivasyonu düzenleyici derse hazırlık çalışmaları arasında sayılabilir (Onan, 2012:148). Bu uygulamalar aracılığıyla öğrencileri dersin konusu içine çekmek ve onların geçmiş deneyimleriyle bağ kurmak mümkün olmaktadır.

Yazma motivasyonu, bireyin yazma etkinliğinden vazgeçmeye dönük eğilimine karşı direnç göstermesi, yazma görevini başarıyla tamamlamak için bilişsel süreçlerini ve davranışlarını düzenlemesi anlamına gelir. Bir başka deyişle, yazma motivasyonu bireyi peşi sıra sürükleyen, yazmaya davet eden özel bir çağrı olarak tanımlanmaktadır. Yazma motivasyonu, çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram üç temel kaynaktan beslenir. Bunlardan ilki öğrencileri yazma davranışına yönlendiren ilgi, ihtiyaç, değer ve güdülerdir. İkincisi, öğrencilerin yazma konusunun ya da görevinin zorluğuyla ilişkili geliştirdikleri yeterlilik algılarıdır. Zorlu bir yazma görevi sürecinde öğrenciler, bu süreci yönetmek için az ya da çok üretici stratejiler kullanmaya çalışırlar. Yazma motivasyonunun üçüncü kaynağı ise öğrencinin yazma görevini sonuna kadar sürdürmek için bilişsel süreçlerini ve

davranışlarını düzenlemesidir (Nelson, 2007, s. 30). Öğrencinin ilgisini çekebilen, ihtiyacını karşılayan yazma etkinlikleri öğrenciler tarafından daha değerli görülmektedir. Bununla birlikte bir yazma etkinliğini başarılı bir şekilde tamamlayabileceğine dair inanç, yeterlilik algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Yazma uygun ortam, uygun yöntemler ve ideal bir eğitimin rehberliğiyle geliştirilebilen, ancak gelişimi için zamana ihtiyaç duyduğumuz bir beceridir. Bu sebeple öğrencilerin yazılı olarak duygu ve düşüncelerini yeterli bir biçimde ifade edebilmeleri, herhangi bir konuya dair fikirlerini aktarabilmeleri bireylerin kendi hızlarına göre ilerledikleri bir öğretim süreciyle mümkündür. Bu süreç kapsamında da öğrencilere yazmayı sevdirecek, yazmayı onlar için bir ihtiyaç haline getirecek uygulamalar yapmak gerekir (Gündüz & Şimşek, 2011, s. 18-19). Son dönem yazma motivasyonu çalışmaları “Öğrenciler neden yazma motivasyonu problemi yaşarlar?” ve “Öğrencilerin yazma motivasyonu nasıl artırılabilir?” soruları üzerine şekillenmektedir (Hidi & Boscolo, 2007, s. 1-2). Öğrencilerin yazma motivasyonu problemi yaşamalarının temel sebebi bir yazıyı oluştururken karşılaştıkları sorunları nasıl çözeceklerini bilememeleridir. Bu durum yazmayı, öğrencilerin gözünde tehlikeli ve zor bir beceri haline getirmektedir. Öğrencilerin yazma konusuna duydukları ilgi de motivasyonu ve ortaya çıkan yazılı ürünün niteliklerini etkilemektedir. Öğrenciler bir yazma konusunu, yazma eyleminin farklı yönlerini keşfettikleri sürece ilgi çekici bulurlar.

İlgi, yazma motivasyonunun en temel değişkenidir (Hidi, 2006). Yazma etkinliklerine dönük ilgi öğretimin çeşitli özelliklere sahip olmasıyla gelişmektedir (Lipstein & Renninger, 2007). Öncelikle yazma faaliyeti bir süreci ifade eder ve bir amacı olmalıdır. Bununla birlikte öğrenciler çaba sarf etmeleri konusunda yönlendirilmelidirler. Öğrencilerin yazmayla ilgili öz-yeterlilik algılarının gelişmesi ve süreçte ortaya çıkan ürünlerle ilgili geri bildirimler yazmaya dönük ilgiyi artırmaktadır.

Nelson (2007)’a göre bireyler iki amaç doğrultusunda yazmaya motive olurlar. Bunlardan ilki algılarını ortaya koymakla; yani sadece yazmakla ilgilidir. İkinci amaç ise okuru harekete geçirmek, ikna etmek, bilgilendirmek ve eğlendirmektir. Bu bağlamda yazma eylemi, ortaya çıkan ürünü okuyan ve değerlendiren biri varsa amacına ulaşmaktadır. Dolayısıyla yazma motivasyonunun gelişiminde de sınıf ortamı, öğretmen ve akran değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Sınıf atmosferi, öğrenci ve öğretmenin özellikleri

bu noktada yazma motivasyonunun önemli bileşenlerini oluşturur. Yazma motivasyonunu artırmak bu bileşenler arasındaki iş birliğiyle mümkündür.

Yazma motivasyonunu düşüren problemleri tespit etmek, elde edilen yazılı ürünler ve öğretmenin gözlemleri doğrultusunda daha kolaydır. Problemlerin tespitini takiben öğrencilere geri bildirim verilmesi önemlidir. Çünkü yapılan hatalar öğrenmenin doğal bir parçasıdır. Dilin öğrenilme düzeyi arttıkça, hatalar da azalacaktır. Hataların düzeltilmesinde otorite kabul edilen öğretmenin öğrencileri destekleyici bir tavır sergilemesi önemli görülmektedir. Çoğu öğrenci, dil öğreniminde hataların düzeltilmesiyle ilerlediğini ifade eder. Buna karşın, öğretmen ve akran tavırları etkisiyle hatayı, suçluluk duygusuyla bağdaştıran öğrenciler de vardır. Yapılan araştırmalarda, alay konusu olmak istemeyen öğrencinin yazma eyleminden kaçındığı gözlemlenmiştir (Bargiel & Bargiel, 2009). Bu bağlamda bilgi ve öz güven eksikliğinin de bireyin yazma motivasyonunu düşüren bir işleve sahip olduğu söylenebilir.

Yazmak bireyin ilgisini, duygu ve düşüncesini, kısaca iç dünyasını ortaya koyması, başkalarının yargısına sunmasıdır (Göğüş, 1978, s. 244). Bu sunuş boyunca öğrencilere, samimi, içlerinden geldiği gibi yazabilecekleri güvencesini vermek, yazma motivasyonunu artıran uygulamaların başında gelmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011, s. 27-28). Yazma etkinlikleri sınıf ortamında öğretmen tarafından yönlendirilmektedir. Burada öğretmenin inançları ve beklentileri yazma motivasyonu etkileyen önemli yapılar olarak karşımıza çıkar. Öğretmen, her öğrencinin kendi düzeyi doğrultusunda ilerleyebileceğine, duygu ve düşüncelerini yeterince açık ve etkili bir şekilde anlatma becerisi kazanabileceğine inanmalı ve öğrencilerine de bu inancı aşılamalıdır.

Yazma eğitimindeki amaç öğrencilerin bir metin oluşturmak için gereken beceriye sahip olmalarını sağlamaktır. Bunun için öncelikle öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya hazır olması gerekir. Hazırlık aşaması aynı zamanda düşük yazma motivasyonunu ortadan kaldırmak için etkinliklerin yapıldığı bir aşamadır (Coşkun, 2007, s. 51-53). Yazma sürecine geçildiğinde ise yazmayı zor bir beceri olarak göstermemek gerekir. Bir yazıya başlık bulmak, uygun ve merak uyandırıcı bir giriş yapmak, yazıya türün özelliklerini yansıtacak şekilde biçim vermek zaman zaman bir yazma güçlüğü oluşturabilir. Böyle bir durumda öğrencinin düşüncelerini netleştirmesine, metnini bir sonuca bağlamasına yardım edilmelidir. Öğretmenin yazma etkinliklerine sınıf ortamında daha geniş zaman ayırması ve bununla birlikte yazıların başarılı yönlerine odaklanması da

yazma motivasyonunu artırıcı etkiler uyandıracaktır (Göğüş, 1978, s. 245). Ortaya çıkan ürünlerin olumlu özelliklerine odaklanmak öğrencilerin kendi düzeylerine göre ilerlemelerini kolaylaştırıp öz-yeterlilik algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Bu doğrultuda öğrencilerden sanatsal özelliği olan bir resimle ilgili izlenimlerini yazmaları, yaşanan, görülen ya da tasarlanan herhangi bir olaydan hareketle kısa öyküler oluşturmaları, izlenen bir oyunu ya da filmi ilkelere uygun olarak özetlemeleri, cansız varlıkları betimlemeleri istenebilir (Sever, 2011, s. 24). Bununla birlikte yazma etkinlikleri resim, karikatür, fotoğraf gibi görseller; video, film, müzik ve oyun gibi materyaller; yaratıcı yazma, yaratıcı drama vb. yaklaşımlarla bütünleştirilebilir. Bu tür uygulamalardan öğretimin çeşitli zaman dilimlerinde yararlanmak yazmaya dönük ilgiyi artıracaktır.

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; Skinner, 2005). 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). Bu iki yapı arasındaki ilişki ilk olarak Atkinson tarafından dile getirilmiş ve teorinin genel çerçevesi oluşturulmuştur.

Atkinson’un Beklenti-Değer Teorisi

John Atkinson, insan davranışlarını ortaya çıkaran motivasyonun sebeplerini açıklayan Beklenti-Değer Teorisini geliştiren bir araştırmacıdır. Ona göre (1957) motivasyon teorilerinin açıklaması gereken iki temel problem vardır. Bunlardan ilki, bireyin pek çok alternatif arasından birini tercih etmesidir. Öncelikle bu tercihin sebepleri ortaya koyulmalıdır. İkinci problem ise bireyin tercihindeki ısrarını ve davranışını sürdürmesini sağlayan durumları sebepleriyle açıklamaktır.

Atkinson’a göre motivasyon, bireyin başarıya karşı beslediği umut ve başarısızlığa karşı geliştirdiği korku arasındaki çatışmadan doğar. Bu çatışma bir yaklaşma-kaçınma

davranışını ortaya çıkarır. Atkinson (1957) bireyin motive olabilmesi için başarı ya da başarısızlık konusunda ortalama düzey bir belirsizliğin olması gerektiğini savunur. Birey, % 50 oranında başarı umudu, % 50 oranında başarısızlık korkusuna sahip olduğunda performans düzeyi en yüksek seviyeye çıkar. Bununla birlikte çok yüksek bir başarı umudu ya da başarısızlık korkusu bireyi davranışı gerçekleştirmekten alıkoyar.

Motivasyon, genellikle bir davranışı sergilemeyi istemekle ilişkilidir. Bu isteğin ortaya çıkması ise çeşitli içsel süreçlerin ve geçmiş deneyimlerin etkisiyle mümkündür. Atkinson'a göre motivasyon birkaç aşamanın anlamlandırılmasıyla açıklanabilir. Bu aşamalardan birincisi, bireyin bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getirip getiremeyeceğine dair beklentisidir. İkincisi ise görevin birey için teşvik edici bir değer taşıyıp taşımadığıdır (Atkinson 1964). Bireyin davranışı gerçekleştirebileceğine inanması ve davranışı gerçekleştirmeyi önemsemesi motivasyonu sağlamaktadır. Atkinson'un teorisini destekleyen bir çalışma Feather (1998) tarafından ortaya koyulmuştur. Feather, değerler ve yeterlilik algıları arasında bir ilişki olduğunu belirtmiş ve değerlerin kökeni hakkında çok az bilgi sahibi olduğumuzu ifade etmiştir. Değerler ve bireyin erişilebilirliği ilgili beklentileri arasında açıklayıcı bir ilişki bulunmaktadır. İfade edilen bu görüşler, Beklenti-Değer Teorisinin modern düzenlemesi sonrasında bireyin beklenti ve değer yapılarının kökenine dair daha kapsamlı bir bakış açısıyla sunulmuştur.

Eccles ve Meslektaşlarının Beklenti-Değer Teorisi

Beklenti-Değer Teorisi, Eccles ve meslektaşlarının yaptığı çalışmalarla yeni bir boyut kazanmıştır (Eccles Parsons, 1983). Çıkış noktaları aynı olmakla birlikte şekillendirilen teori Atkinson'un modelinden pek çok yönüyle farklıdır. Bu teoride, öncelikli olarak hem beklenti hem de değer kavramı daha kapsayıcı sebep ve sonuçlarla tanımlanmıştır. Bu kavramlar çeşitli psikolojik, sosyolojik ve kültürel etkenlerle ilişkilendirilmiştir. Bireyin beklenti ve değer yapıları üzerinde ailenin, öğretmen ve arkadaşların etkisi incelenmiştir. Atkinson'un somut verilerle sağladığı alt yapı, bireyin pratik yaşamı düşünülerek örneklendirilmiştir (Wentzel & Wigfield, 2009). Böylelikle teorinin uygulanabilirliği test edilmiş, uygulama sırasında ortaya çıkan eksikleri ve etkili yönleri de gözlemlenmiştir.

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 seçimi, 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 teörının sınırları içinde anlamlandırılmıştır. Bu araştırmalarda öne çıkan diğer etkenler, modeli betimleyen *Şekil 1* incelendiğinde daha açık görölmektedir:

Şekil 1. Başarı motivasyonunun çağdaş modeli. Spence (1983)'den aktaran Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.

istikrar, 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 bütünleştirmiştir. Bireyin pratik yaşamında karşılaşılabileceği erişki durumlarını açıklamaya çalışarak teorisinin kapsamını genişletmişlerdir.

Beklenti-Değer Teorisi bireyin sağlık, pazarlama, bağımlılık ve eğitim gibi alanlarda karşılaştığı erişki durumlarında geliştirdiği davranışları açıklamaya çalışır. Bu bağlamda erişki, bireyin yüksek düzeyde yeterlilik göstermek ya da yeterliliğini geliştirmek için ortaya koyduğu güdümlü davranış olarak tanımlanır (Nicholls, 1984). Verilen bir görevi başarıyla yerine getirmek erişki için yeterli değildir. Çünkü erişki; bireyin öz-yeterlilik algısı, deneyimleri, görevi tercih etme sebepleri ve görev süresince ortaya koyduğu performanstan etkilenen bir yapıya sahiptir. Teoriye göre bireyin kendi davranışıyla ilgili başarı beklentisi ve davranışa yüklediği değer toplamı erişki motivasyonunu meydana getirir (Brophy, 1999). Başarı beklentisi ve görev değeri arasındaki yapısal bağ erişki motivasyonunun önemli bir açıklayıcısı olarak karşımıza çıkar.

Modern Beklenti-Değer Teorisi davranışın tercih edilme sebeplerine odaklanır. Teorisyenler beklentilerin bireylere göre nasıl farklılaştığını ve bu farklılığı ortaya çıkaran deneyimleri anlamaya çalışırlar. Bu bağlamda okul, aile, öğretmen, akranlar, cinsiyet farklılığı vb. kavramların bireyin tercihleri üzerindeki etkisi incelenir. Modern Beklenti-Değer Teorisine göre beklenti ve değer yapılarını şekillendiren pek çok kavram bulunmaktadır. İnsanlar genellikle başarabileceklerine inandıkları davranışları tercih etmeye meyillidirler. Bu durum görevin ya da etkinliğin değerli olması için yeterlidir (Bembenutty, 2008). Teori Atkinson'un modelindeki boşlukları doldurmaya çalışarak erişki motivasyonunu daha kapsamlı bir biçimde anlamlandırmaya çalışır.

Erişki motivasyonu sadece bireyle ilişkili değildir. Bireyi bir bağlam içinde değerlendirmek gerekir. Bireyin beklenti ve değer yapıları kültürel çevrenin, ailenin ve öğretmenlerin beklenti ve inançlarıyla ördükleri bağlamın etkisi altındadır (Wigfield, Eccles, Fredricks,

Simpkins, Roeser & Schiefele, 2015). Bireyin erişi motivasyonuna etki eden süreçler ortaya çıkarılmak isteniyorsa, bu bağlam göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin seçimleri üzerinde etkili olan yapılar, seçilen bir görevin sürdürölmesini sağlayan kaynaklar ve çaba sarf etmeyi sağlayan etmenler, bu teori kapsamında sürdürölün çalışmaların yoğunlaştığı alanları oluşturmaktadır (Wigfield, Muenks, & Rosenzweig, 2015). Tarihî süreç içinde erişi motivasyonun önemli bir açıklayıcısı olan Beklenti-Değer Teorisinin başarı beklentisi ve görev değeri olmak üzere iki temel kaynağı bulunmaktadır.

Başarı Beklentisi

Beklenti, geleceğe dönük bir kavramdır. Bireyin yaşantılarından kaynağını alan yeterlilik algısıyla şekillenir. Yeterlilik algısı, bireyin verilen bir görevi başarıyla yerine getirip getiremeyeceğine dair kendi performansına ilişkin beklentilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebeple başarı beklentisi kavramını, yeterlilik algıları ve inançlarıyla ilişkilendirerek incelemek gerekir. Bu kavram Bandura (1977, 1986) ve Schunk (1984) gibi araştırmacılar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır.

Öz-yeterlilik, bireyin verilen bir görevi düzenleme ve yürütme yeterliliğine ilişkin özgüveni olarak tanımlanır (Bandura, 1977). Bu kavram, çeşitli aşamalardan oluşan çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bireyden bireye farklılık gösterir. Bandura'ya göre bazı bireyler güçlü bir öz yeterlilik inancına sahipken bazıları değildir. Bazıları verilen zor görevlerin çoğunu etkili bir şekilde başaracağına inanırken, bazıları da sadece kolay görevlerin üstesinden gelebileceğine inanır. Bu farklılığın sebebi bireylerin yeterlilik inançlarının dört kaynaktan beslenmesidir. Başarılı geçmiş yaşantılar, dolaylı tecrübeler, sözel ikna ve çeşitli psikolojik durumlar öz-yeterlilik inancını ve algısını düzenler. Bireyin başarılı geçmiş yaşantısı ne kadar fazlaysa öz-yeterlilik inancı da o kadar artar. Öz-yeterliliğin artışı, sarf edilen çabanın ve sergilenen performansın düzeyini etkiler. Başarıyla tamamlanan her bir görev sarf edilen çabanın seviyesine dair bilgiler içerir.

Öz-Yeterlilik Teorisi, başarı beklentilerine odaklanır ve beklenti inançlarını iki başlık altında inceler. Bunlardan birincisi, (outcome expectations) ürün beklentileridir. İkincisi ise, (efficacy expectations) yeterlilik beklentileridir. Bu iki tür beklenti birbirinden farklıdır. Örneğin; ürün beklentisi olan bir bireyin yeterlilik beklentisi olmayabilir. Bu durum, yeterlilik beklentisinin etkisiyle açıklanır; çünkü bireyin bir etkinliğı tercih etmesi, o etkinliğı başarılı bir şekilde yerine getirmek için gönüllü olarak çaba göstermesi ve

etkinliği sürdürmek için ısrar etmesi, yeterlilik beklentisinin düzeyiyle ilişkilidir (Eccles & Wigfield, 2002). Bu iki beklenti türü arasında yaşa bağlı bir etki söz konusudur (Wigfield & Eccles, 1992). Okul çağı öncesinde çocuklar ürün beklentisine sahipken okul çağıyla birlikte performans beklentisi geliştirmeye başlarlar. Örneğin, 5-6 yaşındaki çocukların başarı beklentisi genelde olumlu yöndedir. Bu nedenle, bu yaş grubu bir sonraki etkinlikte hep daha iyi performans göstereceğine inanır. Bu olumlu düşünce ard arda başarısızlık gösterilse bile devam eder. Bunun sebebi bu yaş grubunun bir etkinlik sırasında performansa değil, ürüne odaklanmasıdır. Okul çağına gelindiğinde ise, çocuklar üründen çok performansa odaklanır hale gelirler. Böylece bir etkinliğe ya da göreve dair başarı beklentisi, daha önceki uygulamalarda sergilenen performans tarafından belirlenmeye başlar. Yaşa bağlı olarak değişen bu yeterlilik algısı, bireyin deneyimleyeceği etkinliği ve bu etkinlik sırasında ortaya koyacağı çabanın düzeyini de farklılaştırmaktadır.

Öz-Yeterlilik ve Beklenti-Değer Teorisinin ortak noktası erişi motivasyonuna ulaşmak için beklentileri önemli bir yapı olarak değerlendirmesidir. Bireyin bir etkinliği iyi bir performans sergileyerek tamamlayacağına dair olumlu bir beklentiye sahip olması, teoriler arasındaki ortaklığa işaret eder. Bununla birlikte bu iki teori arasındaki temel fark Bandura'nın değer kavramını araştırmaları dışında bırakmasıdır. Bu doğrultuda Eccles öz-yeterliliğin önemli bir bileşeninin eksik olduğunu belirtir (Bembenutty, 2008).

Bireyin başarı beklentisini tanımlarken öz-yeterlilik algılarına vurgu yapan bir diğer araştırmacı da Schunk (1984)'tur. Schunk, yeterlilik inançları ve algılarını, başarı beklentisiyle paralel süreçlerde açıklar. Ona göre çocukların yeterlilik inançları, erişi görevleriyle ilişkili performanslarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir. Örneğin, matematik dersinde düşük performans gösteren bir öğrencinin, matematik dersine yönelik öz-yeterlilik algısı geliştiğinde, öğrencinin dersteki performansı da gelişmektedir; yani öz-yeterlilik inançlarıyla erişi arasında kayda değer bir etkileşim söz konusudur. Eccles ve meslektaşlarının başarı beklentisi ve öz-yeterlilik kavramlarına ilişkin görüşleri 1983'teki çalışmalarına dayanır. Bu çalışmaya göre deneyimler, bireyin gelecekteki benzer görev ya da etkinliklere vereceği tepkiyi etkiler. Örneğin, matematik öğretmeniyle kötü bir deneyim yaşayan öğrenci, bu durumu takip eden süreçte genel olarak matematikle ilgili tüm kaynaklara ve matematik öğretmenlerine olumsuz bir bakış açısı geliştirecektir. Bunun gibi çeşitli erişi etkinliklerindeki yeterlilik inancını ve bu erişi etkinliklerine verilen değer anlamlandırmak için öğrencilerin yaşadıkları deneyimler önemlidir.

Yeterlilik inancı ve deneyimler arasındaki ilişkiyi detaylandıran diğer çalışmalarda literatürü destekleyen bulgular elde edilmiştir (Meece, Eccles & Wigfield; 1990; Wigfield, & Eccles, 1992; Wigfield & Eccles, 2000). Bu çalışmalara göre yeterlilik inancı ve algısı, öğrencinin yakın zamandaki bir etkinlikte ya da eriş görevinde sergilediği performansa ilişkin yeterlilik algısı tarafından belirlenir. Birey, bir etkinliği ya da eriş görevini başarılı bir şekilde yerine getirdiğine inanıyorsa, daha sonraki etkinlikleri de aynı şekilde başaracağına dair inancı artar. Dolayısıyla, deneyimlerimize yönelik yeterlilik algımız, karşımıza çıkacak yeni görevleri başarılı bir şekilde tamamlayıp tamamlayamayacağımıza ilişkin algı ve inançlarımızı etkiler. Öğrencilerin başarı beklentisi ve buna bağlı olarak göreve atfettikleri değer, bir önceki etkinlikteki yeterlilik inançlarından beslenir. Deneyimler, algıyla birlikte eriş duygularını da etkilemektedir. Yeterlilik inancıyla şekillenen başarı beklentisi bir sonraki davranışı gurur, suçluluk ya da utanç gibi olumsuz duygular eşliğinde şekillendirebilir (Weiner, 2000).

Bireyin tercihlerini ve bir davranış üzerine ısrarını da yeterlilik inançlarıyla açıklamak mümkündür. Dersteki bir etkinliğe katılmak, bir görevi yerine getirmeye gönüllü olmak ya da gelecek kariyer planlarını düzenlemek, bireyin yeterlilik inançlarıyla yakından ilişkilidir (Durik, Vida & Eccles, 2006). Öğrencilerin tercihleri, yeterli performans sergileyebileceklerine inandıkları alanlara yönelmektedir. Beklenti-Değer Teorisinin eriş motivasyonunu açıklarken yararlandığı ikinci önemli yapı görev değeridir. Bu yapı başarı beklentisiyle ilişkili olarak eriş motivasyonunu ortaya çıkarmaktadır.

Görev Değeri

Değer kavramı, bireyden bireye farklılık gösterdiğinden göreve özel tanımlara sahiptir. Bu kavram eriş motivasyonunu açıklamaya çalışan teoriler tarafından önemli görülen etkinlik ve görevlerle bağdaştırılır (Wigfield & Eccles, 2002). Eccles ve çalışma arkadaşları, oluşturdukları Beklenti-Değer Teorisinde değer kavramını, 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. Örneğin matematik, dil, resim ve spor gibi alanlar üzerine yapılan çalışmalarda, bu alanlara ait erişler bazı öğrenciler için değerliyken, bazıları için değildir (Eccles, 1997; Jacobs, Lanza, Wayne Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, Eccles, Suk Yoon, Harold,

Arbreton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). Görev değeri, bireylerin farklı erişim tercihlerini açıklamamıza katkı sağlayan önemli bir boyutu temsil eder (Eccles, 1987). Beklenti-Değer Teorisi öznel görev değerini şu dört başlık altında inceler: başarı değeri/önemi, içsel değer, işe yararlık/görevin kullanışlılığı, görevin maliyeti (Eccles Parsons, 1983; Wentzel & Wigfield, 2009). Öğrencilerin bu dört kavram 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). Wigfield, ve Eccles'in 1994'te yaptığı "*Erişim Motivasyonu Beklenti-Değer Teorisi: Gelişimsel Bir Bakış Açısı*" adlı çalışmayla çocukluk yılları boyunca görev değerini oluşturan bileşenlerin nasıl geliştiğini incelerler. Bu çalışmada görev değerinin gelişiminde özellikle içsel değer ve kullanışlılık boyutları arasındaki ilişkiye odaklanırlar. Wigfield ve Eccles'e göre görev değeri, ilk olarak çocuğun farklı etkinliklere, oyuncaklara ve diğer deneyimlere olan ilgisiyle açığa çıkar. Başlangıç evresinde çocuğun çok yönlü bir ilgisi vardır. Bu durum zamanla yerini standart ve daha uzun süreli ilgilere bırakır. 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. Örneğin; veteriner olabilmek için matematik dersi kesinlikle alınması gereken bir derstir. Matematik dersine özel bir ilgi duymasa bile bireyin bu dersi alıyor olması, görevin işe yararlığıyla alakalıdır. Bununla birlikte, bireyin bir göreve ya da etkinliğe değer atfedebilmesi için, o görevle ya da etkinlikle kişisel bir bağının olması gerekir. Bahsi geçen çalışmaya göre matematik dersine ilgi duyan bir öğrenci, matematik bilgi alanına ilişkin becerisini artırmayı

akademik kimliği için önemli bir aşama olarak görebilir. Böylece matematik dersi, birey açısından ön plâna çıkacak şekilde önemli olacaktır.

İşe yararlılık kavramı, erişî değeri ve görevin tercih edilme durumunun önemli bir açıklayıcısıdır. Bu kavram dışsal motivasyonla benzer özellikler taşıırken, bir yandan da kişisel hedefler ve benlik duygularıyla ilişkilendirilebilir. Böylece bir içsel motivasyon ögesi 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, değeri verilen diğeri etkinlikleri yapma fırsatını sınırlar. Bu sınırlama, bir etkinlikle meşgul olmanın maliyetini, bedelini meydana getirir (Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998). Bireyler kendi kişisel değeri ve hedef sıralamalarına bakarak bazı etkinliklere öncelik vermek zorunda kalırlar. Matematik dersinden ve aynı zamanda sosyal etkinliklerden hoşlanan bir öğrencinin, “Matematik ödevini mi yapsam, arkadaşlarımı mı arasam?”, “Matematikten A almak için bu kadar sıkı çalışmaya değeri mi?” sorularını düşünmesi görevin maliyeti başlığını örneklendirmektedir. Bireyler yaşları ilerledikçe seçim yapmak için daha geniş bir tercih havuzuna sahip olurlar (Wigfield & Eccles, 1992). Maliyet, öznel görev değeri için önemli bir bileşendir. Bireyin tercih etmediğı etkinliklerden mahrum kalması, maliyet kavramını olumsuz getirileri olan bir yapı olarak sergiler (Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998). Bu noktada verilen etkinliğin birey için değeri, tercih edilmeyen ya da edilen etkinliklerin niteliğıyle ilişkili olarak da belirlenebilir.

Son yıllarda görev değeri yapısının maliyet boyutuyla ilgili Beklenti-Değeri Teorisini de geliştirmeyi amaçlayan bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Barron & Hulleman, 2015; Flake, Kay Flake, Barron, Hulleman, McCoach, & Welsh, 2015). Bu çalışmalar, Beklenti-Değeri Teorisi içinde maliyet boyutunun en az başarı beklentisi ve görev değeri kavramları kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre maliyet boyutu, bireyin göreve katılımını ve görevden uzaklaşmasını etkileyen çok kritik dinamiklere sahiptir. Fakat bu boyuta dair çok az deneysel çalışma bulunmaktadır (Wigfield & Cambria, 2010). Maliyet boyutu, bireyin bir görevi yerine getirmesini engelleyen kaynakları ortadan kaldırıp kaldırmadığıyla ilgilidir. Öğrenciler bir görevi yapabileceklerine inansalar ve görevi değeri bulsalar bile göreve katılımlarını engelleyen kaynakları ortadan kaldırmadıkları sürece motive olmuş sayılmazlar. Bu sebeple mevcut erişî motivasyonu teorisinin Beklenti-Değeri ve Maliyet Teorisi olarak düzenlenmesi son dönem literatürde yer alan bir önermedir.

Yeterlilik algısı, başarı beklentisinde olduğu gibi eriş değeriyle de olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin okuma ve matematik gibi konu alanlarına ait eriş değeri, yeterlilik algılarıyla paralellik göstermektedir. Bireyin sahip olduğu yeterlilik algısı göreve atfettiği değeri şekillendirmektedir. Buna bağlı olarak eriş değeri akademik performansı etkili bir şekilde yordamaktadır (Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wigfield, & Blumenfeld, 2001). Böylece yeterlilik algısı eriş değerini olumlu yönde etkileyerek akademik performansları da düzenleyen bir özellik göstermektedir.

Yeterlilik İnançları ve Görev Değeri Arasındaki İlişki

Motivasyon teorileri, sergilenecek davranışın tercih edilmesini sağlayan nedenlerini ve tercih edilen davranışın devam ettirilmesini öngören yapıları açıklamaya çalışır. Beklenti-Değer Teorisine göre eriş motivasyonunun ortaya çıkması için başarı beklentisi ve görev değeri yapıları arasında temel bir etkileşim söz konusudur. Çalışmalar, öz-yeterlilik inançları tarafından şekillenen başarı beklentisi ve görev değeri arasında ortaklaşa bir etkinin var olduğunu göstermektedir (Anderman, Eccles, Yoon, Roeser, Wigfield, & Blumenfeld, 2001; Bembenuity, 2012; Durik, Vida, & Eccles, 2006). Öğrencilerin yeterlilik inançları ve göreve atfettikleri değer zamanla değişebilir.

İlkokul öğrencilerinin matematik, okuma, spor ve müzik gibi konu alanlarına ait beklenti ve değer gelişim seviyelerini sınavan bir çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenlerinin etkisine odaklanılmıştır (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993). 1. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada yeterlilik inançları çeşitli etkinlikler içinde farklılık göstermiştir. Öğrencilerin inançları üzerinde cinsiyet ve yaş farklılığı özellikle spor konu alanında etkiye sahiptir. Yaşın artması yeterlilik inançları üzerinde olumsuz etki oluşturmaktadır. Erkeklerin yeterlilik inançları ve görev değerleri spor alanı için kızlara göre daha olumludur. Okuma ve müzik alanlarında ise kızlar erkeklerden daha olumlu inanç ve değerlere sahiptir.

Wigfield vd. (1997) tarafından yapılan başka bir çalışmada 615 ilkök öğrencisinin yeterlilik inancı ve görev değeri arasındaki ilişkiye odaklanılır. Bu araştırma, 1. 2. ve 3. sınıftaki öğrencilerin matematik, okuma, müzik ve spor gibi konu alanlarına ilişkin yeterlilik inancı ile görev değerlerindeki değişimi betimlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin yeterlilik inançları ve dört konu alanına ilişkin atfettikleri önem zamanla azalmıştır. Bu yapılarla paralel olarak görev

değerinin önemli bir boyutunu meydana getiren görevin kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci puanları da azalmıştır. Öğrenci ilgileri ise konu alanlarına göre farklılaşmaktadır. Çocukların okuma ve müzik alanlarına dönük ilgileri zamanla azalırken spor ve matematik gibi alanlara dönük ilgileri azalma göstermemiştir. Bu alanlara ilişkin cinsiyet farklılığı da zamana göre değişmemektedir.

Buna ek olarak yapılan başka bir çalışma hem bu bulguları desteklemekte hem de daha kapsamlı veriler sağlamaktadır (Jacobs, Lanza, Wayne Osgood, Eccles, & Wigfield 2002). Bu çalışmada öğrencilerin öz-yeterlilik algıları ve görev değerleri incelenmiştir. 1. sınıftan 12. sınıfa kadar olan geniş bir zaman diliminde yeterlilik inançları ve görev değeri yapılarındaki değişim betimlenmeye çalışılmıştır. Öncelikli olarak çocukların ve ergenlerin matematik, dil ve spor alanlarına ait inançları araştırılmıştır. Daha sonra yeterlilik inançları ve değerler üzerindeki salt değişim tasvir edilmiştir. Cinsiyetin değişim üzerindeki etkisi de ortaya koyulmuştur. Araştırmacılara göre en çarpıcı bulgu, çocukların yaşları arttıkça yeterlilik inançları ve görev değerinin ilişkili olarak azalmasıdır. Bu boyutlardaki artış ya da azalma konu alanlarına göre farklılaşmaktadır. Örneğin, dil konu alanındaki yeterlilik inancı ilköğretim boyunca azalmış, fakat daha sonra belirli bir seviyeye kadar düzelmış ya da artmıştır. Spor alanındaki yeterlilik inancı ise lise boyunca hızlı bir şekilde azalmıştır. Çalışma kapsamında yeterlilik inançları, görev değerindeki yaşa bağlı düşüşü açıklayıcı bir etken olarak görülmüştür. Buna ek olarak bazı cinsiyet farklılıkları bulunsa da kızlar ve erkekler arasındaki cinsiyet farklılığı sistemli bir şekilde artmamıştır. Öğrencilerin matematik, spor ve dil konu alanlarında yeterli olduklarına inanmaları, bu alanlara değer atfetmelerini kolaylaştırmıştır.

Cinsiyet değişkeni, çeşitli konu alanlarındaki yeterlilik inancını ve görev değerini farklı şekillerde açıklamaktadır. Bununla birlikte elde edilen bulgular cinsiyet farklılıklarının zamanla azaldığını göstermektedir (Eccles & Harold, 1991). Özellikle ortaokula gelindiğinde cinsiyet farklılıklarının etkisi azalmaktadır. Öğrencilerin cinsiyet değişkeni çerçevesinde algıladıkları yeterlilik inancı ve görev değerlerinin üzerinde ebeveynlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Teorinin temel yapılarının zamana göre değişimini inceleyen çalışmalara ek olarak bu yapıların öğrenci performansı ve seçimlerine etkisine yer veren çalışmalar da vardır (Wigfield & Eccles, 2000). Bu çalışmalar da öğrencilerin yeterlilik inançları ve görev değerlerinin okul çağındaki ilerlemeyle birlikte azaldığını ortaya koymaktadır. Bunun iki

temel sebebi vardır. Bunlardan ilki öğrencilerin kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırarak daha gerçekçi bir değerlendirme edinmeleridir. İkincisi ise okul ortamının öğrenciler arasındaki yarışı ortaya çıkarmasıyla öğrencilerin erişim inançlarının düşmesidir. Ayrıca öğrencilerin göreve attettikleri değer, seçimlerini şekillendirmektedir.

Başarı beklentisi ve görev değeri yapıları bireyin seçimlerinin, performans düzeyinin ve görev üzerindeki ısrarının önemli açıklayıcıları olarak karşımıza çıkmaktadır (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield, 1994). Özellikle ortaokul boyunca bireyler, değer attettikleri etkinliklere katılmaktadırlar. Fakat yaş ilerledikçe öğrencilerin bir göreve katılımı pek çok bileşenden etkilenmektedir. Yaş arttıkça bireyin sahip olduğu inançlar da performansı ve farklı etkinlikleri seçme durumunu açıklamaktadır. Yeterlilik inancı güçlüyse performans artmakta, yeterlilik inancı düşükse performans da düşmektedir. Göreve atfedilen değer de yeterlilik inançları da bireyin seçimleri ve seçimleri üzerinde ısrarcı olma durumlarını etkilemektedir. Eccles (1983) yeterlilik inançları ve görev değeri arasında bir sıralamadan bahseder. Onlara göre yeterlilik inançları bireyin performansını belirleyen başarı beklentisi ve öznel görev değerini çeşitli yönlerden etki altına almaktadır. Bu sıralama karmaşık bir süreçten meydana gelir. Bir süre sonra yapılar arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusu olabilir. Örneğin, öğrencinin yeterlilik inancı göreve olan ilgisini ve bu ilgi de yüksek bir yeterlilik inancını ortaya çıkarabilir.

Yeterlilik inançları ve görev değeri yapıları akademik davranışları öngörmektedir. Öğrenciler bir etkinliğe değer attettikçe o etkinlikte yeterli olmak için çaba sarf etmektedirler (Guo vd. 2016). Her iki yapının da gelişmesi hem akademik davranışları olumlu yönde geliştirecek hem de sarf edilen çabanın düzeyini artıracaktır.

Yapılan çalışmalardan da görüldüğü üzere başarı beklentisi ve görev değeri ilişkili olarak erişim motivasyonunu yordamaya çalışmaktadır. Ergenlerin erişimle ilgili inançları, benlik algıları ve erişim değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde erişimle ilgili inançlar, görev değerini ifade eden üç boyutla temsil edilmiştir (Eccles & Wigfield, 1995). Öğrencilerin göreve ya da etkinliğe yönelik ilgileri, görevin onlar için ne kadar önemli olduğu ve kullanışlılığı erişimle ilgili inançlar tarafından şekillendirilmektedir. Yeterlilik inançları ve görev değeri pozitif yönde ilişkili bulunurken yeterlilik inançları ve görevin zorluğu arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Öğrencilerin yeterlilik inançları arttıkça göreve attettikleri değer de artar. Bununla birlikte görevin zorluğu arttıkça yeterlilik inancı olumsuz etkilenmektedir.

Sosyalleştiricilerin Yeterlilik İnancı ve Görev Değeri Üzerindeki Etkisi

Beklenti-Değer Teorisi ebeveynlerin ve okul ortamının öğrencilerin yeterlilik inançları ve görev değerlerine etkisini önemser. Özellikle okul çağı başlayana kadar anne ve babalarıyla bir arada olan çocuklar belirli nitelikte yeterlilik inancına sahip olurlar. Öğrencilerin erişileyle ilgili inançları üzerinde ebeveyn inançlarının önemli ve güçlü bir etkisi vardır. Özellikle bebeklik ve okul öncesi dönem, çocukların çevreleriyle iletişim kurarak deneyim elde ettikleri ve böylece yeterlilik inançlarını geliştirdikleri bir zaman dilimidir (Dweck, 2002; Schunk & Pajares, 2002). Çocukların yeterlilik inançları, bu zaman diliminde tercih ettikleri farklı görevleri ve etkinlikleri kendi kendilerine öğrenip deneyimlemeleriyle gelişir. Çocuğun katıldığı etkinliklere yönelik fazlasıyla eleştirel tavır sergileyen ya da çocuğun sadece yeterliliğini öven ebeveynler, ister istemez çocuklarının yeterlilik inancını olumsuz yönde etkiler. Sadece etkinliklerdeki yeterlilikleriyle ilgili övgü alan çocuklar başarısızlıkla karşılaştıklarında nasıl mücadele edeceklerini bilemezler. Bununla birlikte çocuğun yeterliliğinden ziyade, sarf ettiği çabayı ve istikrarını öven ebeveynler, yeterlilik inancının gelişimine katkı sağlarlar.

Öğrencilerin bir göreve atfettiği değer de yeterlilik inançlarında olduğu gibi ebeveynlerin inanç ve değer yapılarından etkilenir (Jacobs & Eccles, 2000). Buna bağlı olarak seçimler ve görevin sürdürülmesi üzerinde de ebeveynlerin etkisi bulunmaktadır (Dempsey, Kimiecik, & Horn, 1993). Aile, özellikle bir etkinliğin tercih edilmesinde ve bireylerin kariyer planları üzerinde öğretmen ve akranlara göre daha fazla etkiye sahiptir (Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller, & Baumert, 2002; Ma, 2001). Ebeveynlerin ilgi alanları öğrencilerin herhangi bir alana ilişkin benlik algılarını geliştirmektedir. Örneğin anne babası müzikle uğraşan öğrenciler müziğe dair daha yüksek bir benlik algısı geliştirmektedir (Sichiusta, 2007). Ebeveynlerin inançları ve algıları, çocukların yeterlilik algılarını ve bir etkinliğe ilişkin ilgilerini etkilemektedir (Brustad, 1996). 5. sınıftan 11. sınıfa kadar olan süreçte matematik başarısı, tutum ve inançlarının incelendiği başka bir çalışmada bu yapılar üzerine anne babaların potansiyel etkisi araştırılmıştır. (Eccles Parsons, Adler & Kaczala, 1982). Çalışmaya göre öğrencilerin benlik algıları ve beklentileri ebeveynlerin inançlarıyla doğrudan ilişkili bulunmuştur; yani yeterlilik inancı

tarafından şekillenen başarı beklentisi ve görev değeri yapılarının ailenin beklenti ve değerlerinden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Erişiyile ilgili inançların ve değer yapılarının gelişiminde ailenin önemli bir etkisi vardır. Bununla birlikte çocukların yeterlilik inançları zamanla farklı yapılar tarafından etkilenmeye başlar. Okul çağı öncesinde pek çok etkinliği deneyimleyen ve yeterlilik inancı yüksek olan birey, okul çağıyla birlikte farklı bir değerlendirme sürecine girer. Bu süreçte bir çocuğun yeterlilik gelişimi üzerinde etkili olan iki temel kaynak vardır (Wigfield & Eccles, 2000). Bunlardan ilki, okul değerlendirme sistemi ikincisi ise, akranlar arasındaki değerlendirmedir. Okula başlayan bir çocuk, bu ortamda aile ve yakın sosyal çevresine göre daha sıklıkla, daha resmî ve sistemli bir değerlendirmeye tâbî tutulur. Bu süreçte farklı alanlardaki yeterliliğine ilişkin net ve gerçekçi sonuçlar edinir. Bu sonuçlar, bireyin kendi yeterliliğine olan algısını daha açık bir biçimde betimlemesine, farklı alanlardaki zayıf ve güçlü yönlerini anlamasına yardımcı olur. Her okulun parçası olduğu bütüncül bir eğitim sistemi ve zihniyeti vardır. Bu eğitim sisteminin ve zihniyetinin niteliği, okuldaki değerlendirmelerin öğrenci üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmasına sebep olmaktadır. Okul çağındaki yeterlilik gelişimi üzerinde etkili olan ikinci temel kaynak akranlar arasındaki değerlendirmelerdir. Sınıfta akranlarıyla bir arada olan öğrenciler, herhangi bir alandaki yeterliliklerine ilişkin algılarını diğerleriyle karşılaştırarak oluşturabilirler (Wigfield & Eccles, 1989). Çocuklar, okul öncesi dönemde sadece ebeveynlerinin, yakın sosyal çevrelerinin eleştirileri ve övgüleriyle yeterlilik düzeylerine dair bilgi edinirken okul çağıyla birlikte, o ana kadar oluşan yeterlilik algısının gerçeklik düzeyi de ortaya çıkar. Birey, kendi gelişim ve öğrenme süreçlerine ait yeterlilik düzeyini akranları aracılığıyla keşfeder. Örneğin, bir birinci sınıf öğrencisi okuma alanında iyi olduğunu düşünebilir; çünkü sınıf düzeyi gereğince alfabeyi çok iyi öğrenmiştir. Bununla birlikte aynı öğrenci, Harry Potter serisini okumak için akranlarıyla bir araya geldiği bir okuma toplantısında, kendi okuma yeterliliğini tekrar değerlendirme ihtiyacı duyacaktır (Wigfield & Eccles, 2002).

Araştırma bulguları, öz-yeterliliğin ilkökul ve ortaokul boyunca öğrencilerin erişim motivasyonlarını ve bir görevi iyi performans sergileyerek tamamlama durumlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Schunk & Pintrich, 2002). İlkokulu takip eden ve özellikle ortaokul yıllarına denk gelen süreçte öğrencilerin inançları ve geçmiş performansları yakın dönem yeterlilik inançlarının öngörücüsü olur (Wigfield & Eccles, 1992). Farklı alanlardaki performanslar, bir etkinliği seçme ve sürdürme durumlarını

etkiler. Sergilenen performansın niteliği çocukların beklenti ve değerlerini, farklı etkinlikleri tercih etmelerini açıklar hale gelir (Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser, & Schiefele, 2015). Ortaokul öğrencilerin yeterlilik duyguları, sarf ettikleri çaba ve performansları arasındaki ilişkiyi net bir şekilde anladıkları bir dönemi temsil eder (Dweck, 2002). Bu sebeple öğrenciler performanslarıyla ilgili değerlendirmelere daha duyarlı hale gelirler. Öğrenciler, bu dönemde özellikle olumsuz değerlendirmelere karşı duyarlılık göstermektedirler.

Öğretmen öğrencilerin yeterlilik inançlarını ve görev değerlerini düzenleyen önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle öğretmenin destekleyici tavrı 5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeylerinde öğrencilerin akademik performansını olumlu bir şekilde doğrudan etkilemektedir (Eccles, Wigfield, 2000; Öztürk, 2016). Yapılan çalışmalar öğretmen ve öğrenci arasında kurulan destekleyici sosyal etkileşimin öğrenci motivasyonunu ve performansını ortaya çıkaran güçlü etkenler olduğunu göstermektedir (Wentzell & Wigfield, 1998; Wentzel & Wigfield, 2007). Öğretmen, öğrencilerle kurduğu nitelikli iletişimin yanında ders işlediği süreci yapılandıran bazı uygulamalarla da öğrencilerin motivasyonunu geliştirebilmektedir.

Beklentiler, öğrencilere farklı alanlarda yeterli olduklarını görmelerine fırsat verildiğinde gelişir (Wigfield & Cambria, 2010). Buna ek olarak bir etkinliğin öğrenciler için değerli olabilmesi, o etkinliği hayatlarının çeşitli alanlarıyla ilişkili görmeleriyle mümkün olmaktadır. Öğrenciler sınıf tartışmalarına ya da etkinliklerine katkıda bulunabileceklerine ve başarılı olabileceklerine inandıklarında yeterlilik algılarını geliştirmektedirler. Bu anlamda öğretmen beklentilerinin öğrencilerin beklenti ve inançları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Cooper, 1979). Olumlu öğretme beklentilerinin ifade edilmesi öğrencilerin de başarı umudu beslemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmen değerlendirmelerinin odak noktası da öğrenci beklentileri üzerine etkilidir. Sergilenen bir performansın ardından öğrencinin sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırılması olumsuz bir etkiyi ortaya çıkarırken öğrencinin sarf ettiği çabanın ön planda tutulması, beklentileri olumlu yönde şekillendirmektedir. Öğretmenler değerlendirmelerinde rekabetçi olmayan yapıları kullanmaya özen göstermelidirler (Convington, 1984).

Buna ek olarak sözel övgüler öğrencilerin beklenti ve inançlarını olumlu yönde düzenleyen bir araç olarak kullanılabilir. Öğretmenler genellikle sözel övgüleri öğrencileri destekleyici bir etken olarak çok az kullanırlar (Bropy, 1981). Çünkü sözel övgüleri nadiren kullandıklarında işe yarayacağına inanırlar. Övgü, araştırmacılar tarafından öğrencileri

destekleyici bir araç olarak öğretmenlere tavsiye edilmektedir. Bunun sebebi övgü kullanımının herhangi bir dezavantajının bulunmamasıdır. Övgüler öğrencinin özgüvenini artırırken bir yandan da öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim kurmaya imkân verdiği için önemlidir.

Beklenti-Değer Teorisi ve İçsel Motivasyon

Bireyin motivasyonu Maslow (1943) tarafından çeşitli maddelere dayandırılarak incelenmiştir. Maslow'a göre bireyi, bir davranışı gerçekleştirmek için harekete geçiren temel itici güç kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Bireyin pek çok ihtiyacını karşılamasına rağmen kendini tamamlayan içsel süreçleri göz ardı etmesi, içinde bulunduğu durumdan hoşnut olmamasına sebep olacaktır. Bu bağlamda bireyin erişmeye ulaşma süreci de kendini gerçekleştirme gibi tamamen bireye özgü içsel sebeplere dayanır (Deci, 1975). Çalışmalar, bireye ilginç gelen görev ve etkinlik özelliklerine, bireyin ilgi ve merakına odaklanmıştır. Bununla birlikte içsel motivasyonun bireyin hangi ihtiyaçlarını karşıladığı önemli bir araştırma alanıdır (Deci, Ryan & Williams, 1996; Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

İnsan davranışlarının oluşumu ve sürekliliği üzerinde bireyin doğumıyla başlayan içsel bir süreç söz konusudur. Çocuklar dünyaya gelmeleriyle birlikte sınırsız bir merak duygusuyla çevrelerini anlamlandırmaya başlarlar. Bu süreçte herhangi bir dışsal teşviğe ya da ödüle ihtiyaç duymazlar. Çevrelerini keşfetmek için içsel bir eğilimle harekete geçerler. Böylece gerçekleştirilen davranışlar sonrasında içsel bir doyum elde edilir. Birey eğlenmek, etkinlikten zevk almak ve yarışmak gibi sebeplerle sürece itilir. İlgi ve meraktaki sınırsızlık bireyin pek çok yaşantı elde etmesini sağlar. Fakat okul çağının başlamasıyla birlikte sınırsız ilgi yayılımında bir daralma meydana gelir. Zamanla içsel yönelime eşlik etmeye başlayan dışsal etkenler ortaya çıkmaya başlar. Dışsal etkenlerin dâhil olmasıyla birlikte içsel motivasyon, eğitim kademeleri içinde ilerledikçe azalmaktadır (Ryan & Deci, 2000). İçsel motivasyon konusunda çalışanlar davranışın ortaya çıkmasında, sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan içsel eğilime vurgu yapmaktadırlar (Deci & Ryan, 2008; Zimmerman, 2008). Bir etkinliği gerçekleştirmeye içsel olarak motive olmuş birey, tüm dışsal baskıların ve ödüllerin dışında eğlenmek ve meydan okumak için harekete geçer. Deci vd. (1996)'ne göre birey sadece eğlendiği, ilgisini çektiği ve merak ettiği için etkinliği gerçekleştirir. Etkinliğe içsel açıdan motive olmak görevi tercih etmeyi, sürdürmeyi ve görev üzerinde ısrarcı olmayı kolaylaştırmaktadır.

Dışsal etkenlerin içsel motivasyona etkisi üzerine yapılan bir meta-analiz çalışmasına göre tehdit, son teslim tarihi, yeterlilik baskısı, şarta ve performansa bağlı her türlü somut ödül içsel motivasyonu zayıflatmaktadır. Olumlu geri bildirimler ve serbest seçim hakkı ise etkinliklere olan ilgiyi artırmaktadır (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Nitelikli bir öğrenme için içsel motivasyonu vurgulayan teoriler, yeterlilik ve özerklik duygularını içsel motivasyonun gelişimi için ön koşul kabul eder. Özerklik ve yeterlilik birbiriyle ilişkili olan ihtiyaçlardır. İçsel motivasyon, uygulanan etkinliklerin bu ihtiyaçları karşılamasıyla artırılabilir. Öğrencileri kontrol etmek yerine onların özerk yapılarını desteklemek merakı, ilgiyi, başarıyı ve içsel motivasyonu artırmaktadır. Öğrencilerin fazlasıyla kontrol edildiği sınıf ortamlarında hem içsel motivasyon düşmekte hem de öğrenciler yaratıcı düşünmeye ihtiyaç duyulan etkinliklerde başarısız olmaktadır (Grolnick & Ryan, 1989). Sonuç olarak, bireyin bir davranışı gerçekleştirmesi ve sürdürebilmesi için, o davranışı ilgi çekici bulması ve davranıştan zevk alması gerekmektedir. İçsel motivasyonu, yeterlilik ve ona eşlik eden özerklik duygusunu tatmin ederek geliştirmek mümkündür.

Yeterlilik ihtiyacı karşılanan bireyin içsel motivasyonu gelişeceği için beklentileri de şekillenmeye başlayacaktır (Schunk, 1984). İçsel motivasyon süreçleri yeterlilik beklentisiyle paralel bir yapı arz etmektedir (Fatimah, Lukman, Khairudin, Wan Shahrazad & Halim, 2011). Bununla birlikte bireyin bir görevi tercih etmesi, görevi tamamlayabilmesi, içsel motivasyon ve göreve atfedilen öznel değer arasındaki bağla açıklanır (Elliot & Harackiewicz, 1996; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 2000). İçsel süreçler, görev değerinin alt boyutlarında değerlendirilir. Birey bir göreve ilgi ve merak duyuyorsa görevi gerçekleştirmeyi tercih etmekte ve görev üzerinde ısrarcı olmaktadır. Düşük erişim düzeyine sahip bireylerin verilen bir görevi yerine getirmek için daha az içsel sebebi bulunmaktadır (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Dolayısıyla eğitim ortamlarını öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak şekilde düzenlemek hem yeterlilik beklentilerini hem de göreve özgü içsel değerlerini olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim ortamlarında genel olarak dışsal motive ediciler kullanılsa da içsel motivasyonun artırılması her zaman öğrenmeye daha fazla katkı sağlamaktadır. Sınıf içi etkinliklerin içsel motive edici özelliklerini artırmak için çeşitli ilkeleri göz önünde bulundurmak gerekir. Öğrencilere öğrenecekleri bir bilgiyi nerede ve ne zaman kullanacaklarını anlatmak etkinliğe ve verilen göreve karşı ilgiyi artırmaktadır. Böylece öğrenci edindiği bilgiyi işe yarar ve günlük hayatı içinde kullanışlı bulacaktır. Bununla birlikte öğrencileri şaşırtacak, öğrenilecek bilginin nedenlerini anlamaya teşvik edecek öğretim yöntemlerini uygulamak

gerekir. Öğrenciler sahip oldukları bilgilerle çözemedikleri problemler karşısında merak duymaktadırlar. Farklı sunum tarzlarını kullanmak da içsel motivasyonu artırmaktadır. Öğrencileri tercihlerinde serbest bırakmak, onlara kendi amaçlarını oluştururken yardımcı olmak önemli bir içsel motive edici olarak görülmektedir. Sunulan etkinliklerde seçim sadece iki seçenek arasında olsa dahi bireyler göreve daha fazla motive olmaktadır (Slavin, 2013, s.302). Brandt (1995) öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirecek bir öğretim programıyla öğrenmenin doğal sürecinde ilerleyeceğini söyler. Bu nitelikli bir öğrenme için yeterlidir.

Beklenti-Değer Teorisi ve Dışsal Motivasyon

Bir sınıf içi etkinlikte bazı öğrenciler içsel olarak sürece motive olmuşken bazı öğrencilerimiz dışsal motivasyona ihtiyaç duyar. Hem içsel hem de dışsal motive edicileri işe koşturmak öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Slavin (2013) sınıftaki tüm öğrencilerin yeni bilgiyi öğrendiğinden emin olmak için hem içsel hem de dışsal motive edicilerin stratejik olarak kullanılması gerektiğini söyler. Dışsal motivasyon, bir etkinliğin sonunda elde edilecek ürünlere ulaşmayı amaçlayan yapı olarak nitelendirilir. Bu bağlamda dışsal motivasyon etkinliği ya da verilen görevi kullanılacak bir araç olarak değerlendirir. Dışsal motivasyon, mutlaka bir boyutuyla dışarıya bağımlı olan bir motivasyon türüdür (Ryan & Deci, 2000). Genel itibarıyla sosyal ve kültürel çevrenin onayı ya da elde edilecek bir ürüne odaklanması yönüyle içsel motivasyondan ayrılır (Deci, Ryan & Williams, 1996).

Beklenti-Değer Teorisi çerçevesinde bireyin erişim motivasyonunu artırmak amacıyla çeşitli dışsal motive ediciler kullanılmaktadır. Bunların başında öğrencilerin edindikleri bilgileri düzenlemeleri ve eksiklerini gidermeleri için sistemli olarak verilen geri bildirimler gelir. Verilen geri bildirimler çoğu zaman öğrenciler için ödül olarak algılanmaktadır. Buna ek olarak göreve atfedilen değeri artırmak için kullanılan bazı erişim hedefleri ve bu hedeflerin özelliklerinden söz etmek gerekir.

Geri bildirimler üzerine tamamlanmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Sakallı, 2007; Ayar, 2009; Coşkun, Tamer, 2015). Yürütülen çalışmalar geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde anahtar bir rol oynadığını göstermektedir (Vanlı, 2013). Yapılan bir çalışmada öğrencilerin matematik ve dil konu alanlarına ilişkin benlik algıları üzerine geri bildirimlerin etkisine bakılmıştır (Gniewosz, Eccles & Noack, 2014). Elde edilen bulgulara

göre geri bildirimler ve içsel görev değeri öğrencilerin akademik benlik algılarını düzenlemektedir.

Geri bildirimler not vermekten ziyade öğrencilerin öğrenme eksiklerini gidermelerini amaçlayan biçimlendirici bir değerlendirmenin önemli bir aşaması olarak kullanılır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını ve öz-düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Ozan, 2017; Hatipoğlu, 2000). Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda adayların çoğunlukla yergi içeren bildirimler kullandıkları tespit edilmiştir (Akdaş, 2014; Tamer, 2013). Sözel geri bildirimlere yönelik inançlar ve adayların ifade ettikleri davranışları arasında bariz bir fark bulunmaktadır; yani öğretmen adayları, geri bildirim vermekle ilgili inançlarını etkili bir şekilde eyleme dönüştürememektedirler (Aydın, 2015). Adaylar eğitim programındaki eksikler ve alandaki tecrübesizlikleri sebebiyle inançlarını yansıtan davranışları sergilememektedirler. Bu araştırmalar öğretim süreci içinde geri bildirimlerin hem öğretmen hem de öğrenci için önemini ortaya koymaktadır. Sistemli bir şekilde yürütülen dönüt verme işlemi, öğrencilerin erişti motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Beklenti-Değer Teorisine göre bir etkinlik sonrasında öğrencilere olumlu ve gerçekçi geri bildirimler vermek gerekir. Böylece öğrencilerin gerçekçi bir yeterlilik algısı geliştirmeleri kolaylaşır. Verilen bu dönütlerde öğrencilerin sarf ettikleri çaba ve içeriği anlama düzeylerinden bahsedilmelidir (Pintrich & Schunk, 2002, s. 86). Bu bağlamda başarı düzeyi düşük olan öğrencilerle farklı uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bu öğrencilerle bireysel görüşmeler yapmak, daha iyi performanslar için çözüm üretmek gerekebilir. Sarf ettikleri çabanın ve sergiledikleri performansın düzeyini artırmak için bu öğrencilere rehberlik yapılmalıdır. Pintrich ve Schunk'a göre başarı düzeyi düşük öğrencilere diğer öğrencilerin kâğıtlarından örnekler gösterilebilir. Bu noktada sosyal kıyaslamayı ortadan kaldırmak için isimler gösterilmez. Böylelikle öğrenciyle birlikte iyi bir performansın özellikleri incelenir. Geri bildirimler verilirken öğrencilerin neyi yanlış yaptıklarını bilmeleri çok önemlidir. Uygulamalar boyunca bireyin öz-saygısını artırmak için samimi dönütler vermeye özen göstermek gerekir. Öğrenciler, verilen görevle meşgul olmaları ve başarabileceklerine inanmaları yönünde motive edilmelidir. Başarı düzeyi düşük olan öğrencilerle yeterliliklerin gelişebileceği konusunda görüşmeler yapılmalıdır.

Beklenti-Değer Teorisi kapsamında yapılan uygulamalarda yer alan etkinlikler ya da verilen görevler sonrasında öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerden ziyade, öğrenme

düzeylerine ve alanda sağladıkları uzmanlığa odaklanılmalıdır (Wentzel & Wigfield, 2009). Sonuç itibarıyla sıklıkla ve düzenli olarak verilen geri bildirimler, öğrencilerin performanslarıyla ilgili olmalı ve ders içeriğini anlama düzeyini ifade eden bilgiler barındırmalıdır. Geri bildirimler öğrencilere öğrenme düzeyleriyle ilgili bilgi sağlarken aynı zamanda gelecek etkinliklere ilişkin ilgi ve isteklerini de artırmalıdır (Slavin, 2013, s.290). Geri bildirimler aracılığıyla öğrencilerin çaba sarf etme kavramına yüklemeler yapmaları kolaylaşır. Çalıştığı ve çaba sarf ettiği için başarılı olduğunu düşünür. Herhangi bir açıklama yapılmadan verilen bilgi ya da not öğrencinin değiştirilmeyen kontrol dışı noktalara atıfta bulunmasına sebep olur. Böyle durumlarda başarı; şans, görevin kolaylığı ve olumlu öğretmen-öğrenci iletişimine dayandırılır (Weiner, 1985; Weiner, 2000). Kontrol dışı yüklemeler Dweck (2007) tarafından da ele alınır. Ona göre iki temel inanç kontrol dışı yüklemeleri ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenlerin öğrencilerin zekâlarına dönük övgülerle onları motive ettiklerine inanmalarıdır. İkincisi ise öğrencilerin okuldaki başarılarının ana sebebi olarak zekâlarını görmeleridir. Dweck ilk inancın yanlış olduğunu ve ikinci inancın yeterliliği en yüksek öğrencilere bile zarar verdiğini belirtmektedir. Öğrenciler çaba sarf etmek kavramını olumsuz değerlendirmektedirler. Onlara göre çaba sarf etmelerine gerek duymaları zeki olmadıklarını göstermektedir. Zekâyâ dönük övgü kısa süreli bir gurur yaşatsa da uzun süreli olumsuz sonuçlar meydana getirir. Buna karşın sarf edilen çabanın düzeyini övmek, daha uzun süreli bir motivasyon sağlar. Öğrencilere yeterli performans sergilemek için neler yaptıklarını ve gelecekte de neler yapmaları gerektiğini anlatır.

Beklenti-Değer Teorisi öğrencilerin göreve atfettikleri değeri artırmak için dışsal motive edici olarak ödüllerden de yararlanabilir. Teorinin esaslarına göre öğrencilerin tamamı ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarında ödüllendirilmelidir. Ulaşılması en zor ödülü öğrencilerin hiçbiri kolaylıkla elde edememelidir. Ödüle ulaşmak zor ve yeterince çaba sarf edildiği takdirde mümkün olmalıdır. Bazı öğrenciler ellerinden geleni yapsalar da ödülü elde edemeyeceklerini düşünür. Bu durumda görevi yerine getirmek için çok düşük düzeyde motivasyon ortaya çıkacaktır. Birey için elde etmesi çok kolay olan ödüller gerekli motivasyonu sağlamamaktadır. Bununla birlikte öğrenciler sadece iyi not aldıklarında değil; çaba sarf ettiklerinde, geçmişteki performanslarından daha iyi bir performans gösterdiklerinde de ödüllendirilmelidirler. Bir ödül, her öğrenci için farklı düzeylerde değerli olabilir. Bazı öğrenciler nota değer verirken bazıları anne babasına gönderilen ve övgü bildiren bir yazılı ifadeye ya da sınıfta sağlanan özel fırsatlara değer

verebilir (Slavin, 2013, s.307). Bu bağlamda öğrencilerin motive oldukları kaynaklar farklılık göstermektedir. Motivasyon zaman zaman değişmekle birlikte içsel ya da dışsal kaynaklara dayanır. Bu kaynaklarla ilişkili olarak ortaya çıkan motivasyon, bireyin bir etkinliğe katılımını ve o etkinliği tamamlama davranışlarını etkilemektedir.

Beklenti-Değer Teorisi ve Eğitim Atmosferi

Erişi motivasyonu okul ortamının pek çok bileşeninden etkilenmektedir. Nitelikli bir eğitim ortamının inşa edilmesi ve erişim motivasyonunun artması için öğretmenin, öğrencilerin, sınıf atmosferinin ve sınıf içi uygulamaların sahip olması gereken çeşitli özellikler bulunmaktadır. Beklenti-Değer Teorisi, başarı beklentisi ve görev değeri yapılarının bu özellikler çerçevesinde geliştirilmesinin mümkün olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim sistemi içindeki tüm faaliyetlerin temel amacı, öğrencilerin yeni bilgiler edinmelerini ve ilerlemelerini sağlamaktır. Bu bağlamda motivasyon eğitim ortamının önemli bir boyutunu meydana getirir (Bropy, 1999). Öğrencilerin okuldaki akademik ve sosyal çıktılarını artırmak ve bu yönde uygulamalar yapmak motivasyonu farklı yönleriyle eğitim süreçlerine dâhil etmekle mümkündür (Wentzel & Wigfield, 2007). Öğrencilerin yeterli düzeyde motive olabilmeleri, beklenti ve değer yapılarını şekillendirebilmeleri için öncelikli olarak öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır.

Beklentiler, öğrencilere başarımları için farklı alanlarda fırsatlar verildiğinde, diğerlerinin nasıl yaptığından ziyade kendi gelişimlerine odaklandıklarında, öğretmen değerlendirmelerinin öğrencilerin başarıyla sonuçlanan çabalarına odaklandığında gelişir. Değerler ise okuldaki etkinlikler ilgi çekici ve anlamlı olduğunda, öğrenciler sınıftaki etkinlikleri ve görevleri yaşamlarının farklı yönleriyle ilişkili gördüklerinde ve öğretmenler, öğrencilere eğitimin ve öğrenmenin önemini anlamalarına yardım ettiklerinde gelişir (Bembenutty, 2012, s.186). Bununla birlikte öğrencilere ne yapmaları gerektiği, nasıl değerlendirilecekleri ve başarılarının sonuçlarının ne olacağı açık bir şekilde ifade edilmelidir (Slavin, 2013). Beklenti-Değer Teorisine göre öğretmenin sınıf içi etkinlikleri değerli görmesi, öğrencilerin de bu etkinliklere olumlu yönde değer atfetmelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmen, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmalı, öğrencilerin öğrenme düzeyi için yüksek bir beklentiye sahip olmalıdır (Wentzel

& Wigfield, 2009). Öğretmen, bir görevin sadece algısal yönünü değil aynı zamanda değer ve ilginin motivasyonel yönünü de yükseltir.

Bununla birlikte görev sonrasında öğrencilere sergiledikleri performansın niteliği hakkında geri bildirim vermek çok önemlidir. Bu geri bildirimlerin doğru ve olumlu olması gerekir. Gerçekliği olmayan övgülerin samimiysizliği başarısız olunan bir sonraki görevde kendini belli edecektir. Erişi motivasyonu öğretmenin beklenti ve inançlarının etkisi altındadır. Öğretmen her fırsatta öğrencilerin başarabileceklerine, bir konuyu yeterli bir şekilde öğrenebileceklerine dair inancını dile getirmelidir. Özellikle verilen geri bildirimlerde çaba sarf etmenin önemi, çalışmaya ayrılan zamanın miktarı ve farklı öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin vurgular yapmalıdır (Pintrich & Schunk, 2002, s. 88). Elbette her öğrenci aynı özelliklere sahip değildir. Bazı öğrencilerde bilgi ve yetenekte uzmanlaşmak diğerlerine göre daha uzun sürebilir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinden ileri gelen küçük sınırlılıklar olabilir. Bu öğrenciler konu üzerinde çaba sarf ettiklerinde uzmanlaşabildiklerini anlamaya başarlarsa, konuyla daha da çok ilgileneceklerdir. Öğretmenin sorumluluğu öğrencinin çaba sarf ettiği takdirde başarılı olabileceğini vurgulamaktır. Öğretmen, sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanmalı, öğrencilerin öğrenme düzeyi için yüksek bir beklentiye sahip olmalıdır (Wentzel & Wigfield, 2009). Beklenti-Değer Teorisi çerçevesinde öğretmenin en önemli görevlerinden biri de yapılan çalışmanın kullanışlılık değeri ve önemine ilişkin mantıklı açıklamalar yapmaktır. Öğrenciler öğrendikleri bir bilgiyi nerede kullanacakları ve bu bilginin ne zaman işlerine yarayacağını bilirlerse verilen görevi daha değerli bulmaktadırlar. Bunun yanı sıra öğrenci ve öğretmen arasında kurulan olumlu iletişim erişki motivasyonunun gelişimi için gereken alt yapıyı sağlamaktadır.

Sınıf içinde öğrenciler arasında oluşan iş birliği ya da rekabet, öğretmenin sınıf içi etkinlikleri yürütürken kullandığı pedagojik bakış açısı, akranların birbiri üzerindeki etkisi öğrencilerin başarı beklentilerini ve göreve atfettikleri değeri etkileyebilmektedir. Beklenti ve değerler ilkökul çağına kadar ebeveynler ve sosyal çevrenin yönlendirmeleriyle gelişmektedir. Bireyin beklenti ve değer yapıları okul çağının başlamasıyla birlikte pek çok faktörün etkisi altına girer. Sınıfta yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerin niteliği, akranlar arası ilişkiler, öğretmen ve öğrenci etkileşiminin düzeyi gibi faktörler, eğitim ortamının etkisini araştıran çalışmaların odak noktası olmuştur (Skinner & Belmont, 1993). Beklenti ve değerlerin gelişimi için sınıf içinde öğrenci ve öğretmen arasında olumlu, destekleyici bir etkileşimin kurulması önemlidir. Motivasyon teorilerinin doğası gereği, Beklenti-Değer

Teorisi de demokratik ve iletişime dayalı bir sınıf atmosferini gerekli görür. Teoriye göre öğrenciler arasındaki iletişim iş birliğine ve yardımlaşmaya dayalı olmalıdır (Wentzel & Wigfield, 2009). Bununla birlikte öğrencilerin öğrenmenin çeşitli aşamalarında yeterliliklerini sergileyebilecek fırsatlara sahip olmaları, beklentileri ve göreve atfedilen değeri olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, öğrenciler kendileri için değerli olan bazı sınıf tartışmalarına ya da etkinliklere fikirleri ve performanslarıyla katılabilirler. Öğrenciler bu şekilde sınıfa olumlu katkı sağlayabildiklerini anlar ve çeşitli görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine inanırlar (Bembenutty, 2012, s. 190). Böylece başarı beklentisinin arttığı göreve atfedilen değer de artar. Beklenti ve değer yapıları gelişen öğrencilerin ders içindeki etkinlikleri tercih etme ve etkinlikleri sürdürme istekleri de gelişir (Akbuğa, 2011).

Bu bağlamda öğrencilerin okuldaki başarıyla ilişkili olumsuz beklenti ve değere sahip olmalarının iki temel sebebi vardır. Bu sebeplerden ilki, öğrencileri sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırarak değerlendirmektir. Öğretmenler, genellikle bu tür bir değerlendirme sırasında, dönütlerin öğrenciler tarafından daha net anlaşıldığını ve yorumlandığını düşünürler. Onlara göre öğrenciler, yapılan karşılaştırmayla daha gerçekçi bir öz değerlendirme yürütmektedirler. İkinci temel sebep ise, okul ortamındaki rekabettir. Öğrenciler arasındaki rekabeti artırarak öğrenmenin daha değerli olacağına dönük inanç, beklenti ve değerlerin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Stipek, 1996). Öğrencilerin bir sınav sonrasında aldıkları notlar ya da bir etkinlikte sergiledikleri performans, genellikle sınıfta tüm arkadaşları önünde duyurulmaktadır. Bu durum, Pintrich ve Schunk (2002, s. 88)'a göre öğrencilerin kendilerini diğerleriyle karşılaştırmasına fırsat vermektedir. Yapılan duyuruların devam etmesi sosyal mukayeseyi artırır. Böylece bazı öğrenciler yeterlilikleri konusunda düşük benlik algısına sahip olmaya başlar. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki farklılığı artıran bu gibi uygulamalardan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin tamamladıkları çalışmaları takip etmek için daha özel ve bireyselleştirilmiş yöntemler kullanılmalıdır.

Beklenti-Değer Teorisine göre beklentiler ve değerler, belirli görev inançlarıyla şekillenir. Bu görev inançları da bireyin yeterlilik algısı, görevin zorluğuna ilişkin algısı ve erişimiyle ilgili geçmiş yaşantılardan etkilenir (Wigfield & Cambria, 2010). Öğrencinin yetenek algısı öğretmenden gelen doğru dönütlerin yanı sıra öğrenciyi zorlayan akademik görevlerdeki gerçek başarılarla da gelişir. Öğrenciye verilecek görevler ortalama bir zorluk derecesinde tutulmalıdır. Çünkü zorluk derecesi düşük görevler yeterliliğin otomatikleşmesine sebep

olurken zorluk derecesi yüksek olan görevler bireyin başarı beklentisini ortalamanın altına düşürmektedir. Görevler ortalama zorluk derecesinde tutulduğunda öğrencilerin motive olmak ve gerçek anlamda yeni bilgiler öğrenmek için görevle mücadele etme ihtiyacı tatmin edilmiş olur. Bu durum bireyin motive olup harekete geçmesi için gereken çatışmayı sağlar. Teori kapsamında gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencilere birkaç boyutlu görev verilmiş ve öğrencilerin hangi görevleri seçtikleri gözlenmiştir (Pintrich & Schunk, 2002; s. 87). Bu gözlemler sonucunda aşırı zor olan ya da aşırı kolay olan görevleri seçen öğrencilere çeşitli yönlendirmeler yapılmıştır.

Görevin zorluğuyla ilişkili olarak ifade edilmesi gereken bir diğer konu değer ve kaygı duygusu arasındaki bağıdır. Çocuğun bir etkinlik sırasında yaşadığı kaygı durumu, o etkinliğe atfettiği görev değerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Yüksek kaygı durumuyla başa çıkamayan öğrenci, kaygıyı azaltmak için göreve atfettiği değeri de azaltmayı tercih edebilir. Yapılan bir araştırmada çocukların matematik erişki değerlerinin, matematik kaygısıyla olumsuz yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Wigfield & Eccles, 1992). Kaygı, sadece göreve atfedilen değerle ilişkili değildir. Öğrencinin etkinlik sırasında bir zorlukla karşılaşması ve problemi çözmek yerine etkinliği yapmaktan vazgeçmesi, kendini diğer arkadaşlarıyla karşılaştırarak yetersiz görmesi gibi durumlar da kaygı duygusuyla bağlantılı olarak bireyi etkilemektedir.

Yapılan çalışmalar yeterlilik inancı, beklenti ve değer yapılarının kaygı üzerine etkili olduğunu göstermiştir (Meece, Eccles & Wigfield, 1990; Wigfield & Meece, 1988). Bu çalışmalarda öğrencilerin matematik kaygısı üzerine yeterlilik algısı, performans beklentisi ve değer algısının etkileri incelenmiştir. Matematik kaygısı, yetenek ve değer algısından, performans beklentisinden doğrudan etkilenmektedir. Beklenti ve değer yapıları matematik alanına ek olarak okuma konu alanındaki kaygıyı da aynı şekilde öngörmektedir (Lauermann, Eccles & Pekrun, 2017). Öğrencilerin göreve atfettikleri değer yüksek olsa bile yeterlilik algısının ve beklentilerin düşük olması kaygıyı ortaya çıkarmaktadır. Bunlara ek olarak okul ortamındaki değerlendirmeler, öğrenci öğretmen arasındaki olumsuz iletişim, kaygının Beklenti-Değer Teorisi çerçevesindeki diğer sebeplerini meydana getirebilir (Wigfield & Eccles, 1989). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları da öğrencilerin kaygı ve performansları üzerine etkili olmaktadır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi bu başlık altında detaylarıyla betimlenmiştir. Çalışmanın dayandırıldığı yaklaşım ve desen, yürütüldüğü okul ve çalışma grubunun özellikleri, araştırmacının ve uygulama öğretmenin nitelikleri genel bir çerçeveye aktarılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve yürütülen veri toplama süreci de ayrıntılarıyla tasvir edilmiştir. Araştırmanın nesnel bakış açısını geliştiren geçerlilik ve güvenirlik uygulamaları aşamalarıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Tasarlanan eylem planı, araştırmanın sınırları içinde belirlenen ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için işe koşulan uygulamalarla birlikte sunulmuştur.

1. Araştırmanın Deseni

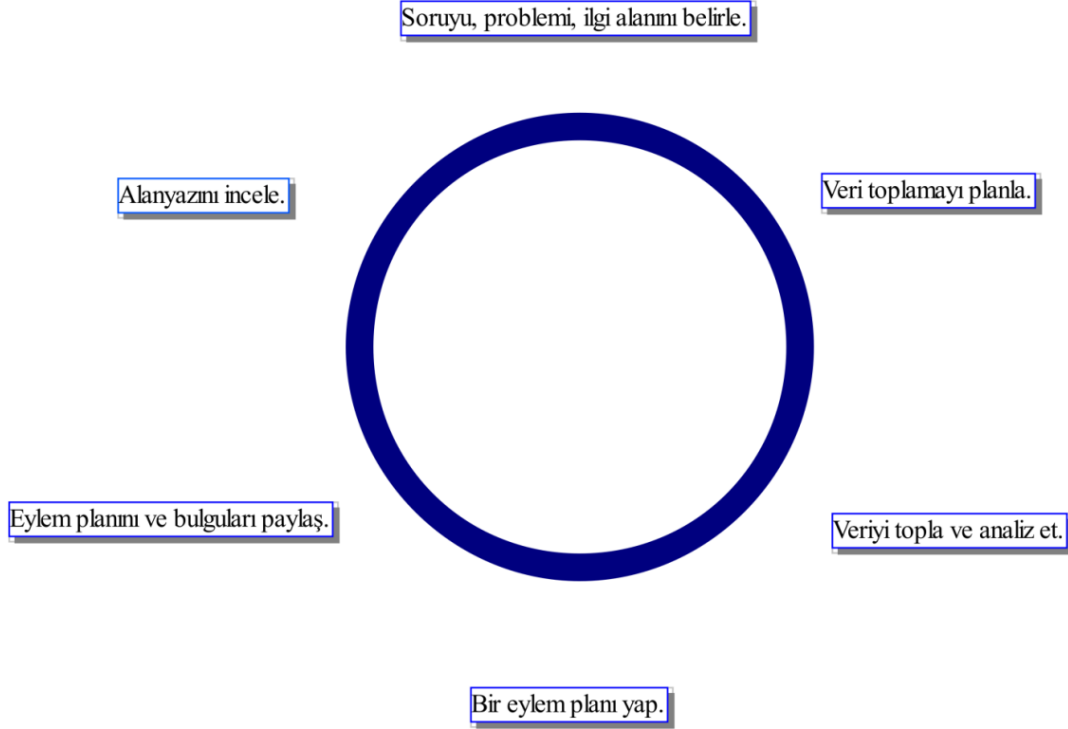
Bu araştırma, Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre hazırlanmış atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerine etkisini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma, bu amaç doğrultusunda nitel bir yaklaşımla şekillendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar, bireyi var olduğu ortam içinde esnek, keşfetmeye ve anlamaya açık bir bakış açısıyla değerlendirmeye çalışır. Böylece insan davranışının karmaşık ve çok boyutlu yapısını bulunduğu doğal ortamı içinde inceler (Yıldırım & Şimşek, 2011). Derinlemesine bilgi elde etmek ve anlamlandırmaya çalışmak nitel araştırmaların doğasını tanımlar. Bu

doğal sürecin araştırmacıları zorlayan tarafı çalışılan konunun kavramsallaştırmasıdır. Kapsamlı bir kavramsallaştırma beraberinde karmaşayı getirir. Bu karmaşa nitel araştırmaların doğası gereği bütünün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Aksi halde nitel bir çalışma sadece verilerin analiz edilip raporlaştırıldığı bir yapıdan ibarettir (Glesne, 2013, s.35). Bunun önüne geçmek için araştırma kapsamında ayrıntılı bir kavramsallaştırmaya gidilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımında verilerin detaylarıyla analiz edilip bütünsel bir yapı içinde değerlendirildiği çeşitli desenler bulunmaktadır. Bu desenler arasında eylem araştırması, çalışmanın yapıldığı ortamındaki değişimin aşama aşama gözlemlendiği ve bünyesinde müdahaleyi barındıran bir desendir.

Eylem araştırması, bir sürecin nasıl işlediğini ortaya çıkarmak için tercih edilen bir desendir. Bu deseni yürütürken araştırmacı, bir yaklaşımı ya da yöntemi kanıtlamak zorunda olduğu bir deney ortamında değildir. Amaç problemi çözmek, durumu iyileştirmek ve mümkünse yeni ve faydalı fikirler üretmektir (Johnson, 2014). Eylem araştırması bir gruba ait özel problemleri çözmeyi amaçlar. Bu desen kurumsal ya da toplumsal gelişmenin bir parçası olarak kullanılır (Patton, 2014). Eylem araştırması geneli itibarıyla beş aşamadan meydana gelir. İlk aşamada problem durumunu belirlemek gerekir. Çalışmanın yapılacağı alan böylece tanımlanır. İkinci aşamada belirlenen problemin sebeplerini anlamak için hangi verilere ihtiyaç duyduğuna karar verilir. Üçüncü aşamada toplanan verilerin analizi gerçekleştirilir. Bulguların nasıl kullanılabileceği betimlendikten sonra eylem planı oluşturulup uygulanır. Uygulanan eylem planının raporlaştırılması beşinci aşamayı meydana getirir (Johnson, 2014, s.19). Bu döngü *Şekil 2* incelendiğinde daha açık görülecektir:



Şekil 2. Eylem planı döngüsü. Johnson, A. P.(2014). *Eylem araştırması elkitabı* (Y.Uzuner, M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı.

Eylem araştırması deseni üzerine farklı modeller geliştirilmiştir. Eylem araştırmalarına dair Piggot-Irvine, Kemmis ve McTaggart, McNiff, McNiff ve Whitehead, Stringer ve Mills olmak üzere altı model üretilmiştir. Bu modellerin ortak noktası, eylem araştırmasını döngüsel ve sarmal bir yapı içinde değerlendirmeleridir. Var olan bir problem, çeşitli gözlemlerden sonra verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması gibi aşamaları takip ederek giderilmeye çalışılır. Kendi içinde bütünlük arz eden bu aşamalar, yeni çözümler keşfetmek için döngüsel olarak tekrar edilir (Saban & Ersoy, 2016).

Nitel araştırma desenleri içerisinde eylem araştırmasının temel hedefi uygulamayı iyileştirmektir. Bu desen, uygulamayı yapan bireylerin araştırma sürecine doğrudan katılımını sağlayarak araştırmacılara ilk elden öğrenme imkânı sunar (Aksoy, 2003, s. 477). Eylem araştırması, uygulayıcılara doğal ortamı içinde süreci gözlemleme, sürece uygun veri toplama yöntemleri belirleme ve toplanan verileri analiz etme fırsatı verir. Bununla birlikte uygulayıcı ortaya çıkan bulgulardan tatmin olmazsa, yeniden veri toplayıp analiz edebilir. Dolayısıyla bu desen, uygulayıcılara esnek bir yapı içinde araştırma yapma şansı tanır. Döngüsel bir araştırma sürecini destekleyen çeşitli veri toplama araçları da bu esnek yapıyı oluşturan basamaklar içinde kullanılır. Her eğitim ortamının kendine özgü bir dinamiği ve sorunları vardır. Bu sebeple eğitim öğretim süreçlerinde ortaya çıkacak

sorunlar için tek bir çözüm yolu üretmek zordur. Dolayısıyla “*Her ortam kendine özgüdür.*” ilkesiyle ilişkili olarak eylem araştırmasında elde edilen sonuçların başka ortamlara da genellemesi amaçlanmaz (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 295). İfade edilen ilkeler kapsamında yürütülen çalışmada on dört haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır. Bu plan “*Eylem Planının Gerçekleştirilmesi (İhtiyaçlar nasıl giderilebilir?)*” başlığı altında detaylarıyla anlatılmaya çalışılmıştır (Bkz. s. 76).

2. Araştırma Bağlamı

Çalışmanın gerçekleştirildiği okulun ve çalışma grubunun genel özellikleri bu başlık altında ele alınmıştır. Araştırmacının ve ders öğretmeninin nitelikleri, araştırmayı yürütürken paylaştıkları roller de ayrıntılarıyla bu bölümde ifade edilmeye çalışılmıştır.

2.1.Çalışmanın Yürütüldüğü Okulun Özellikleri

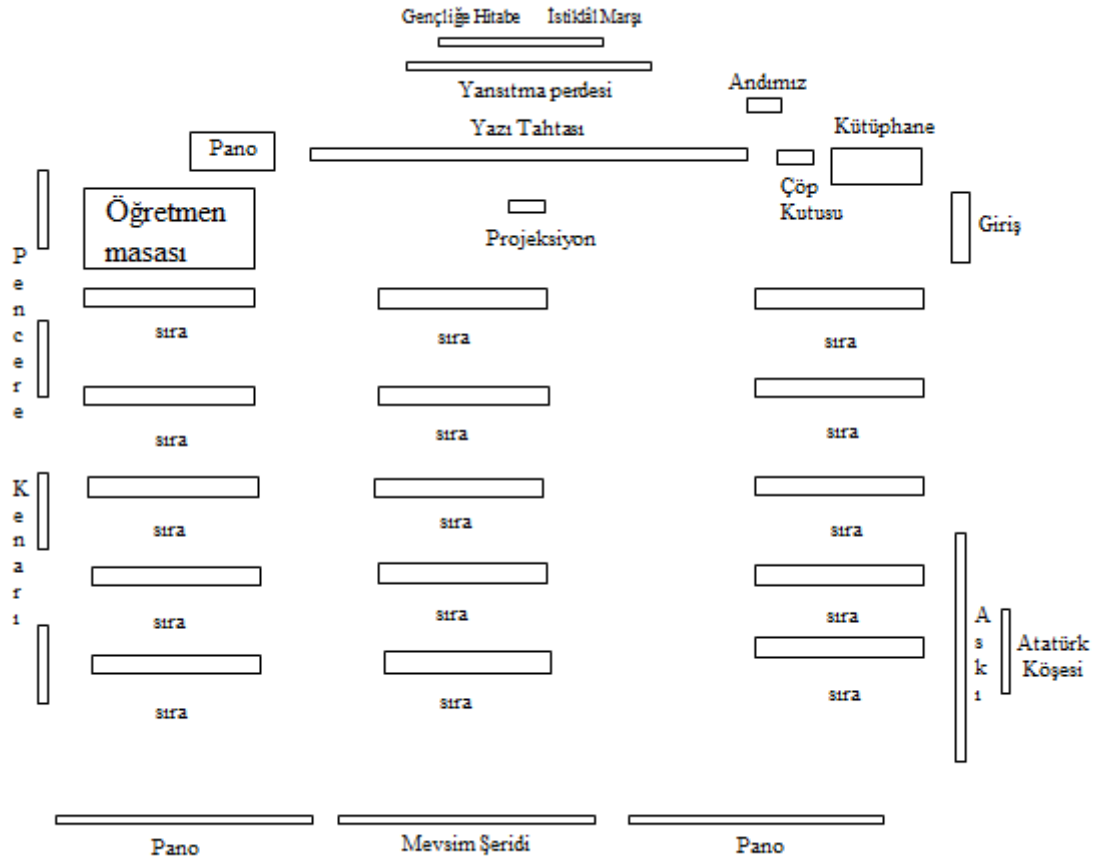
Okulun fiziksel özelliklerine dair bilgiler okul müdürünün izniyle araştırmacı tarafından alınan video kaydı ve çekilen fotoğraflarla edinilmiştir. Bunlara ek olarak fiziksel koşullar hakkındaki bilgiler okul müdürü ile yapılan kısa görüşmede detaylandırılmıştır.

Okul, Ankara ilinin Sincan ilçesinde yer almaktadır. 1962-63 eğitim öğretim yılında ilkokul olarak hizmete açılmıştır. 1975’te öğrenci mevcudunun artmasıyla genişletilmiştir. 1988-89 yıllarında ortaokulun da dâhil olmasıyla ilköğretim statüsünü kazanmıştır. 11.02.2008 tarihinden bu yana bir kütüphane, iki fen ve teknoloji labaratuvarı, iki rehberlik servisi, bir bilgisayar sınıfı, üç anasınıfı, bir konferans salonu, bir kantin, bir spor salonu, bir sığınak ve yirmi altı derslikte kırk beş şubenin öğrenim gördüğü ikili eğitimin uygulandığı bir kurumdur. Bodrum katı ve girişle birlikte toplam beş kat olarak hizmet vermektedir. Bodrum katında depo, sığınak, konferans ve spor salonuna ek olarak kantin bulunmaktadır. Giriş katta öğretmenler odası, okul aile birliği odası, anasınıfı ile 1. ve 5. sınıf şubeleri yer almaktadır. Birinci katta Müdür ve Müdür Başyardımcısının odaları vardır. Buna ek olarak bilgisayar sınıfı, ders araç deposu, 6. ve 8. sınıf şubeleri buradadır. İkinci katta 5. 6. 7. ve 8. sınıf şubeleri yer almaktadır. Müdür yardımcısı odasıyla birlikte arşiv odası ve kütüphane de bu kattadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıf da burada bulunmaktadır. Üçüncü kat yine 5. ve 7. sınıf dersliklerinin bulunduğu kattır. Bir müdür yardımcısı ve rehberlik odası, satranç odası ve bilgi teknoloji sınıfı burada yer alır.

Okulda 573 kız ve 608 erkek olmak üzere toplam 1181 öğrenci öğrenim görmektedir. Beş yönetici, altmış dört öğretmen, bir hizmetli ve bir memurdan oluşmak üzere toplam yetmiş iki kadrolu çalışan bulunmaktadır. Okul, 3798 m²'den oluşmaktadır. Bunun 865 m²'si bina alanı, 2933 m²'si ise bahçe olarak değerlendirilmiştir. Bahçe bölümünde basketbol başta olmak üzere çeşitli oyun alanları bulunmaktadır.

2.2.Uygulama Yapılan Sınıfın Özellikleri

Eylem planının gerçekleştirildiği 6-G sınıfı okulun ikinci katında bulunmaktadır. İkinci katta koridorun sağındaki ilk sınıftır. Sınıfta 23 öğrenci öğrenim görmektedir. Sınıfın düzeni şu şekildedir:



Şekil 3. Uygulamanın yürütüldüğü sınıfın oturma düzeni.

Uygulama sınıfında öğrencilerin ikişerli ya da zaman zaman tekli oturmasına imkân verecek geleneksel şekilde düzenlenmiş on beş sıra bulunmaktadır. Öğretmen masası, kütüphane ve projeksiyon aleti yer almaktadır. Andımız, İstiklâl Marşı, Gençliğe Hitabe,

mevsim şeridi, önemli gün ve haftalar doğrultusunda şekillendirilen panolar ise sınıfın diğer öğelerini meydana getirmektedir.



Şekil 4. Uygulamanın yürütüldüğü sınıf.

2.3.Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılında 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 23 öğrencidir. Çalışmanın bu grupla yürütülmesinin öncelikli sebebi, ders öğretmeninin grubun yazmaya dönük ilgi ve merakının düşük olduğunu, öğrencilerin yazmayı sevmediğini belirtmesidir. Bu durum, eylem araştırması deseninin uygulanabileceği bir alanı meydana getirmiştir. Çalışmayı altıncı sınıf düzeyinde gerçekleştirmek, 8.sınıfta uygulanan TEOG sınavının ortaya çıkaracağı dikkat dağınıklığının ve oluşturabileceği zaman kaybının da önüne geçmiştir.

Çalışma grubu on üç erkek ve on kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, genellikle orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır. Bu bilgi Okul Müdürü tarafından da

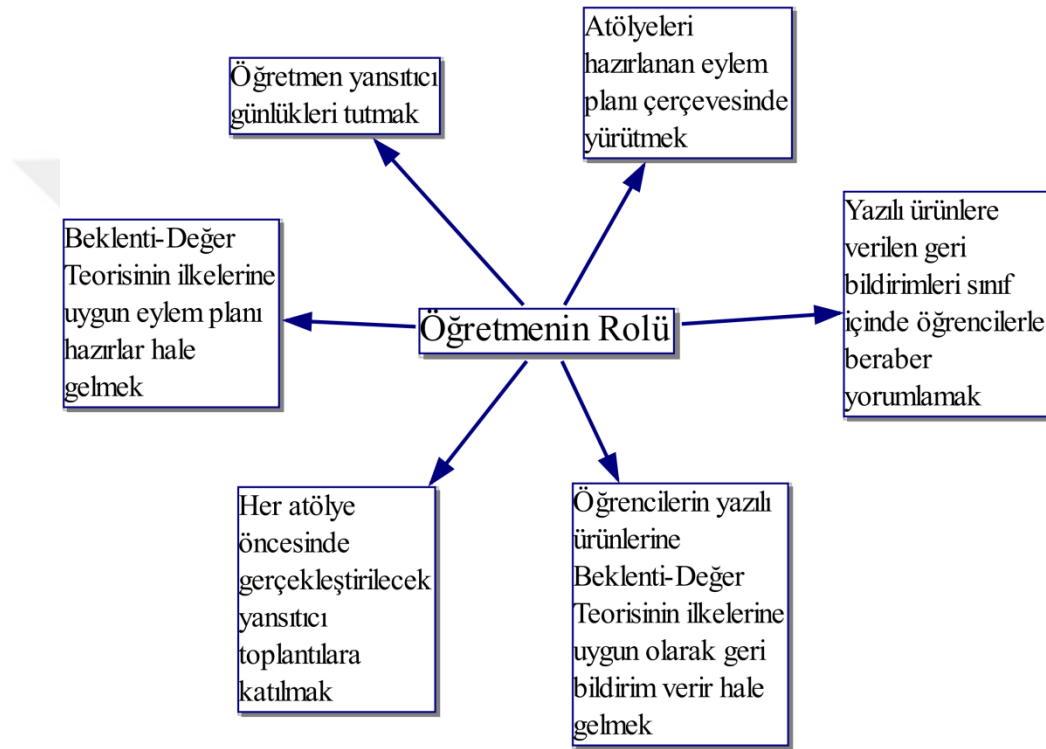
onaylanmıştır. Nitekim öğrencilere bu konudaki fikirlerini sorduğumuzda sadece üçü yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olduklarını belirtmiş, geriye kalan yirmisi orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunduklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin genelinin annesi ev hanımıdır ve ailenin geçimi babanın çalışmasıyla sağlanmaktadır. On sekiz öğrenciden sadece beşinin hem annesi hem de babası çalışmaktadır. On altı öğrencinin annesi ilkokul ya da ortaokul mezunuyken yedi öğrencinin annesi lise mezunudur. Öğrencilerin babalarının eğitim durumu ise annelerden farklı olarak genellikle lise ve ortaokul kademelerinde yoğunlaşmıştır. İki öğrencinin babası üniversite mezunuyken bir öğrencinin babası da ön lisans mezunudur. Öğrencilerden birinin annesi vefat etmiştir. Diğer öğrencilerin anne babaları sağdır. Bir öğrencinin hem annesi hem de babası engellidir. Üç öğrencinin anne babası boşanmıştır.

2.4.Uygulama Öğretmeninin ve Araştırmacının Çalışma Kapsamındaki Özellikleri

Ders öğretmeni mesleğinde birinci yılını doldurmuş yirmi yedi yaşında bir erkektir. Türkçe Öğretmenidir. Öğretmen, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Hâlihazırda Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimi görmektedir.

Araştırmacı ise lisans ve yüksek lisans öğrenimini Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında tamamlamıştır. Doktora eğitimine ise Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında devam etmektedir. Otuz yaşında ve kadındır. Araştırmacı doktora tez çalışmasına başlamadan önce Prof. Dr. Naciye Aksoy'dan “*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Teknikleri ve Uygulamalar*” adlı dersi almıştır. Bu dersin ardından 2014 Nisan ayında Prof. Dr. Corrine Glesne tarafından yürütülen “*Sorularla Nitel Araştırma Yöntemi / Questions on Qualitative Research Methods*” adlı çalışmaya katılmıştır. Bu çalıştayın ardından Prof. Dr. Yıldız Uzuner tarafından yürütülen “*Eylem Araştırması*” adlı programı tamamlamıştır. Nitel veri analizi sürecini yönetebilmek için Doç. Dr. Işıl Kabakçı Yurdakul ve Yrd. Doç. Dr. Sema Ünlüer'den “*Bilgisayar destekli nitel veri analizi: Nvivo 10 programının tanıtımı ve uygulamaları*” adlı eğitimi almıştır. Son olarak Dr. Şerife Seviş'in yürüttüğü “*Sosyal Bilimler Araştırmalarında Nitel Veri Analizi ve Görselleştirmesi: MAXQDA 12 programı*” konulu eğitimi tamamlamıştır.

Ders öğretmeni ve araştırmacı çeşitli rolleri üstlenmiş ve eylem planını birlikte uygulamışlardır. Araştırmacı, meslek hayatı boyunca sahada bulunmamış; yani öğretmenlik yapmamıştır. Bu sebeple eylem planının ders anlatım süreçlerinin genellikle ders öğretmeni tarafından yürütülmesi, *Prof. Dr. Yıldız Uzuner*'in tavsiyesi üzerine eylem planının verimliliğini sağlamak açısından bir ihtiyaçtır. Eylem planı şu görev dağılımı çerçevesinde uygulanmıştır:



Şekil 5. Öğretmenin eylem planı içindeki rolü.



Şekil 6. Araştırmacının eylem planı içindeki rolü.

3. Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

3.1. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması problem tespiti için ihtiyaç duyulan verilerin hangi yöntemlerle, hangi sıklıkla ve ne zaman toplanacağını belirlediği sistematik bir yapıya sahiptir. Bununla birlikte zaman zaman veri toplama araçlarının değişmesi, farklılaşması da eylem araştırmasına dinamik bir özellik kazandırmaktadır (Johnson, 2014, s.79). Mevcut çalışma kapsamında çeşitli veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeye ait form,
2. Öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeye ait form,
3. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirildiği yazılı anlatımı değerlendirme formu,

4. Hazırlanan atölyelerin Beklenti-Değer Teorisine uygunluğunu takip etmek için oluşturulan kontrol listeleri,
5. Atölyeler sonrasında öğrencilerin doldurduğu ders değerlendirme formu,
6. Araştırmacı tarafından saha notlarıyla genişletilmeye çalışılan gözlem formu.

Öğrencilerle yürütülen görüşmeler *Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerini Belirlemek İçin Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* aracılığıyla şekillendirilmiştir (EK 1). Bu formun ilk bölümü, öğrencilerin anne-babalarının sağlık ve çalışma durumu, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyi gibi demografik özellikleri hakkında veri sağlayan kişisel bilgi formundan oluşur. Bu bölümün ardından Beklenti-Değer Teorisinin temel yapılarına ilişkin sorular yer alır. Form *başarı beklentisi (dört madde)*, *öz-yeterlilik (beş madde)*, *görev değeri ve kaygı (üç madde)* olmak üzere dört ana başlıktan meydana gelir. Görev değeri başlığı kendi içinde dört alt başlıkla incelenir. Bu başlıklar *başarı değeri/önemi (dört madde)*, *işe yararlık/görevin kullanılabilirliği (üç madde)* ve *görevin maliyeti (üç madde)* olmak üzere sıralanır. Bu görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve form hazırlanırken çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır (Eccles Parsons, 1983; Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie, 1991; Eccles Wigfield, Harold, Blumenfeld, 1993; Eccles, Wigfield, 2000).

Ders öğretmeniyle uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan *Uygulama Öncesi Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu (EK 2)* ve *Uygulama Sonrası Yarı Yapılandırılmış Öğretmen İzlenimi Görüşme Formu (EK 3)* çerçevesinde yürütülmüştür. Öğretmenle uygulama öncesinde yapılan görüşmede grubun ve mevcut yazma uygulamalarının ihtiyacını belirlemek amaçlanmıştır. Bu görüşmede öğretmenin genel olarak yaptırdığı yazma çalışmalarına, bu çalışmaları nasıl planladığına, karşılaştığı zorluklara, kullandığı araç gereçlere, yürütülen çalışmadan ve araştırmacıdan beklentilerine odaklanılmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmede ise daha çok öğretmenin yapılan çalışma çerçevesinde şekillenen izlenimlerine yer vermeye çalışılmıştır. Bu görüşmede öğretmenin herhangi bir yazma etkinliği tasarlarırken değişen bakış açısına ve uygulama süreciyle ilgili düşüncelerine yoğunlaşmıştır.

Eylem planı boyunca öğrenciler her yazma atölyesinde bir ürün ortaya koydular. Eylem planı tamamlandığında her öğrenciye ait on iki yazılı ürün bulunmaktaydı. Bu ürünler *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (EK 4)* aracılığıyla değerlendirildi. Bu araç

oluşturulurken iki kaynak göz önünde bulunduruldu. Bunlardan ilki, uygulama öncesinde ihtiyaç tespiti için öğrencilerden toplanan yazılı ürünlerdeki hatalardı. İkincisi kaynak ise *İlköğretim Türkçe Dersi (6.7.8. sınıflar) Öğretim Programında* yer alan yazılı anlatımı değerlendirme formuydu (2006, s. 231). Öğretim programındaki formda yer alan maddeler olduğu gibi muhafaza edildi. Daha sonra öğrencilerin yazılı ürünlerdeki hataların genel eğilimini temsil eden biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama özellikleriyle ilgili maddeler oluşturuldu. Oluşturulan bu maddeler öğretim programında yer alan form ile birleştirildi. Forma eklenen maddeler şu şekildedir:

Biçim boyutuna eklenen maddeler:

- *Paragraf girişi için uygun boşluk bırakır.*
- *Kâğıdın kenarlarında uygun boşluklar bırakır.*
- *Yazı giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere en az üç paragraftan oluşur.*

Dil ve anlatım boyutuna eklenen maddeler:

- *Yazı metin türünün özelliklerini yansıtır.*
- *Cümleleri anlatım bozukluğu oluşturmayacak şekilde kurar.*

İmlâ ve noktalama boyutuna eklenen maddeler:

- *Kelimeleri eksik harf/hece olmadan tam yazar.*
- *Kelimeleri c/ç, s/ş, g/ğ gibi harfleri ayırt ederek doğru şekilde yazar.*
- *Kelimeleri ünsüz yumuşaması/ünsüz türemesi gibi ses değişim kurallarına uygun yazar.*
- *da/de bağlacının yazımını bulunma hali ekinden ayırt eder.*
- *Satır sonunda kelimeleri kurallara uygun ayırır.*
- *Büyük harfleri kurallara uygun şekilde kullanır.*

Öğrencilerin yazılı ürünlerinin değerlendirileceği form bu şekilde oluşturulduktan sonra forma ait puanlayıcı güvenilirliği çalışmaları gerçekleştirildi. Çalışma grubuna eş değer yirmi kişilik bir grubun yazılı ürünleri, araştırmacıyla birlikte üç uzman tarafından *Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu* kullanılarak puanlandı. Uzmanların yazılı ürünlere verdiği puanlar SPSS 20 programına girildi. Üç puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient) 0.822 olarak hesaplandı. Elde edilen bu sonuç 0.75'in

üzerinde olduğundan araştırmacının mevcut ölçme aracını kullanarak güvenilir bir değerlendirme yapabildiğine ve ölçme aracının güvenilir olduğuna karar verildi (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2008, s. 86). Bu aşamayı takiben yirmi üç öğrencinin uygulama öncesinde, uygulama ortasında ve uygulama sonunda ortaya koyduğu yazılı ürünler araştırmacı tarafından beş düzeye göre (0: % 0 oranında yeterli, 1: % 25 oranında yeterli, 2: % 50 oranında yeterli, 3: % 75 oranında yeterli, 4: %100 oranında yeterli) değerlendirildi.

Çalışma süresince yararlanılan bir başka veri toplama aracı kontrol listeleridir. Kontrol listeleri eylem araştırmaları boyunca öğretime rehberlik eden veri toplama araçlarıdır. Bunlar araştırmacılara çeşitli değerlendirmeler için pratik fırsatlar sunar (Johnson, 2014). Araştırmanın eylem planı için iki kontrol listesi geliştirildi. Bunlardan ilki *Yürütülen Atölyenin Beklenti-Değer Teorisini Yansıtma Düzeyini Belirlemek İçin Kontrol Listesi*’dir (EK 6). Bu liste, ilgili literatür taramasından sonra Beklenti-Değer Teorisinin ilkeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Atölyenin hazırlık ve uygulama sürecinin teoriyi yansıtma düzeyi bu yolla takip edilmeye çalışılmıştır. İkincisi kontrol listesi atölyeler sonrasında öğrenci ürünlerine verilen geri bildirimler için hazırlanmıştır. Bu ise *Öğrenci Ürünlerine Verilen Geri bildirimlerin Beklenti-Değer Teorisini Yansıtma Düzeyine İlişkin Kontrol Listesi*’dir (EK 5). Bu liste aracılığıyla ürünlere verilen geri bildirimlerin niteliği değerlendirilmiştir.

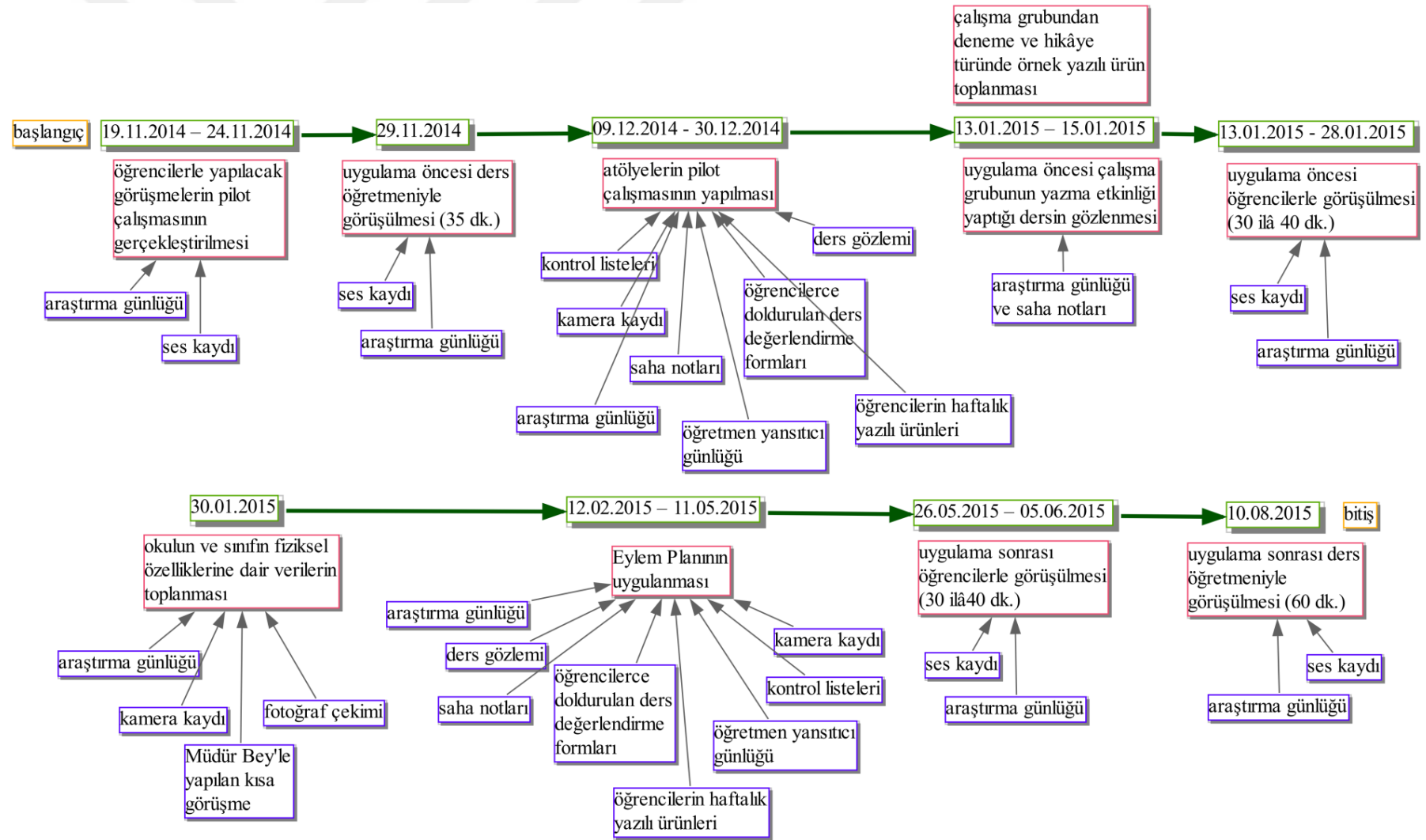
Bunlara ek olarak her atölye araştırmacı tarafından *Gözlem Formu* aracılığıyla takip edilmiştir (EK 7). Yapılan gözlemler araştırma günlüğü ve saha notlarıyla zenginleştirilerek 10’ar dakikalık zaman dilimleriyle not edilmiştir. Böylece uygulamanın akışı, aksayan ya da teoriyle uyumlu yönleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Yararlanılan son veri toplama aracı her atölye sonrasında öğrenciler tarafından doldurulan *Uygulama Sürecinde Öğrenci Görüşlerini Belirleme Formu*’dur (EK 8). Bu form vasıtasıyla uygulanan atölyelerin öğrencilere göre keyifli ve varsa sıkıcı yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere atölye kapsamında neler öğrendikleri sorularak atölyenin hedefiyle, bu hedeflerin öğrencilerdeki yansımalarını karşılaştırma fırsatı bulunmuştur. Burada öğrencilerin başarı beklentisine dair kısa cevaplı bir soruya da yer verilmiştir. Öğrenciler genel olarak formları ciddiyle doldurmuş ve zaman zaman formda yer alan not kısmına yazdıklarıyla bu formu araştırmacı ile iletişim kurdukları bir araç olarak da kullanmışlardır.

3.2. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama aşaması yaklaşık bir senelik süreci kapsamaktadır. Veriler 2014-2015 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama süreci öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerin pilot uygulamasıyla başlamıştır. Bunu takiben atölyelerin pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma boyunca kamera kaydı, araştırma günlüğü ve saha notları, öğretmen yansıtıcı günlüğü, ders değerlendirme formları, ders gözlemi, kontrol listeleri ve yazılı öğrenci ürünleri aracılığıyla çeşitli veriler toplanmıştır. Süreç, eylem planının uygulandığı çalışma grubunun gözlemleri ile öğrencilerden hikâye ve deneme türünde yazılı ürün toplanması aşamasıyla devam etmiştir. Bunun ardından öğrenciler ve ders öğretmeniyle uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Okula ve uygulama sınıfına ait fiziksel özelliklerin bilgisi bu aşamada kamera kaydı, fotoğraf çekimi ve Okul Müdürüyle yapılan kısa görüşmeyle toplanmıştır.

Tasarlanan eylem planı 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulamaya geçirilmiştir. Bu süreçte kamera kaydı, araştırma günlüğü ve saha notları, öğretmen yansıtıcı günlüğü, ders değerlendirme formları, ders gözlemi, kontrol listeleri ve yazılı öğrenci ürünleri aracılığıyla veri toplanmaya devam edilmiştir. Bu aşamada velilerin desteği de alınmıştır. Uygulama sonrasında da öğrenciler ve ders öğretmeniyle ikinci görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ses kaydına alınmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci daha detaylı bir biçimde *Var Olan Problemlerin Belirlenmesi (Neye ihtiyaç var?)* ve *Eylem Planının Gerçekleştirilmesi (İhtiyaçlar nasıl giderilebilir?)* başlıkları altında ele alınmıştır (Bkz. s. 64-76).

Veri toplama süreci ve bu süreçte kullanılan araçlar *Şekil 7*'de ayrıntılarıyla betimlenmiştir:



Şekil 7. Veri toplama süreci

3.3. Veri Analizinin Bileşenleri

Johnson (2014) eylem araştırmalarının veri analizinde üç önemli bileşenden bahseder. Bunlardan ilki doğruluk, ikincisi geçerlilik ve güvenirlik, üçüncüsü ise tümevarım analizidir.

3.3.1. Doğruluk

Toplanan verilerin sistemli bir şekilde sınıflanması ve bu verileri betimleyen gerçekçi bir resmin ortaya koyulması doğruluk bileşenini ifade eder. Gözlemlerin dikkatli ve tam yapılması, veri toplama ve analiz sürecinin detaylarıyla betimlenmesi, araştırma için kaydedilen her şeyin raporlaştırıldığından emin olunması, yapılan yorumlarda olabildiğince nesnel davranılması, uzun süreli gözlem, yeterli ve doğru veri kaynağı kullanımı eylem araştırmalarının doğruluk boyutunu sağlamak için gereklidir (Johnson, 2014, s.109).

Doğruluk bileşeninin sağlanması için veri toplama sürecinde toplanan veriler, MAXQDA 12 programıyla çeşitli tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmeler, araştırma günlükleri ve saha notları bu bağlamda yoruma fırsat verecek şekilde bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Hem görüşmeler hem de öğrenci ürünleri üzerine yapılan değerlendirmeler kapsamında öğrencilerin değişimi ya da aynı kalan özellikleri olduğu gibi aktarılmıştır. Süreç boyunca yapılan gözlemlerin sistematik ve düzenli bir şekilde yürütülmesine özen gösterilmiştir. Genel gözlemlerin yanı sıra her öğrenci en az bir atölyede odak öğrenci olarak gözlenmiştir. Veri toplama ve analizi süreci detaylarıyla *Var Olan Problemlerin Belirlenmesi (Neye ihtiyaç var?)* ve *Eylem Planının Gerçekleştirilmesi (İhtiyaçlar nasıl giderilebilir?)* başlıkları altında anlatılmıştır (Bkz. s. 64-76). Bu süreç ders öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşme, araştırma günlükleri ve saha notlarından alıntılarla desteklenerek olabildiğince ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bulguların yorumlanması aşamasında nesnel bir bakış açısı takip edilmeye çalışılmıştır. Yapılan yorumlar birden fazla kaynağa dayandırılarak elde edilmiştir. Pilot uygulama ve eylem planını gerçekleştirme sürecinde yapılan gözlemler yeterli doygunluğa sahip olunmasıyla sonlandırılmıştır. Elde edilen verilerin tekrarı doygunluğa ulaşıldığının işareti olarak kabul edilmiştir.

3.3.2. Geçerlilik ve Güvenirlik

Pozitif bilimlerce tanımlanan geçerlilik, bir ölçme aracının çeşitli niteliklerini belirlemeye çalıştığı olguyu ne derecede ölçtüğüyle ilgilidir. İç ve dış geçerlilik olmak üzere iki tür geçerlilik vardır. Nitel araştırmalarda geçerliliği 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 nitel çalışmalar için geçerliliği sağlayan önemli noktalardır (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.256). İç geçerlilik bir çalışmanın doğruluk değeri, yani inandırıcılığıyla ilişkilidir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak çeşitli önlemler almakla mümkündür (Miles & Huberman, 2015, s.279). Araştırma bulgularının kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturması ve farklı veri kaynaklarından teyit edilmesi, bulguları teyit etmek için çeşitli kural ve ölçütlerden yararlanılması, bulguların kavramsal çerçeveye uyumlu olması nitel araştırmaların iç geçerliliğini sağlamak için alınacak önlemler arasındadır.

Dış geçerlilik ise elde edilen bulguların genellenebilir olmasını ifade eder. Nitel araştırmalarda nicelde olduğu gibi doğrudan bir genelleme yapmak söz konusu değildir. Bununla birlikte nitel araştırma bulguları dolaylı şekilde genellenebilir. Nitel yaklaşımla şekillenen çalışmalardan elde edilen bulguları örnekleri ve deneyimleri, kuramsal bir genellemeyle sunmak mümkündür (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.258). Nitel araştırmaların dış geçerliliği çeşitli uygulamalarla sağlanmaktadır (Miles & Huberman, 2015, s.279). Araştırmaya katılan bireyleri, araştırmanın yapıldığı ortamı ve çalışma grubuna özgü özellikleri, karşılaştırma yapmaya imkân verecek kadar detaylı betimlemek gerekir. Araştırma bulgularının başka çalışmalarda test edilmesi için açıklamalara yer verilmelidir. Araştırma sonuçlarının araştırma sorusu ve kavramsal çerçeveye tutarlılığı üzerinde durulmalıdır. Yapılan araştırmayı kavramsal ilkelere dayandırmak dış geçerliliği desteklemektedir. Geçerliliği sağlamak konusundaki stratejilere dair literatür; uzun süreli katılım ve gözleme, üçgenlemeye, uzman incelemesine dayanır (Creswell, 2013).

Güvenirlilik kavramı ise araştırma bulgularının zamana ve kişiye göre sabit kalmasını, tekrar edilebilir olmasını ifade eder. Geçerlilikte olduğu gibi nicel yaklaşım mantığına göre yorumlanan güvenirlilik kavramı da nitel araştırmanın temel ilkeleriyle çelişmektedir. Sosyal bilimlerde insan ve içinde bulunulan ortam sürekli değiştiğinden bu ortamdan elde edilen bulguların tekrar edilebilir olması söz konusu değildir (Yıldırım & Şimşek, 2011,

s.259). Bununla birlikte nitel araştırmaların güvenirliğini sağlamak için çeşitli şartları sağlamak gerekir. Güvenirlik i ve dış olmak üzere iki başlık altında incelenir.

İ güvenirlik araştırma bulgularının zamana göre aynı kalması, tutarlı olmasını ifade eder. Nitel alışmalar kapsamında i güvenirliği çeşitli yollarla artırmak mümkündür. Araştırma sorularının açık olması ve araştırma deseninin özelliklerinin bu sorularla uyumlu olması i güvenirliğin ilk şartıdır. Araştırmacının rolü net bir şekilde ortaya koyulmalıdır. Bulguların farklı veri kaynaklarından teyit edilmesi önemlidir. Bununla birlikte verilerin yanlılığı değerlendirmeli ve veri ayıklaması yapılmalıdır. Dış güvenirlik kavramı ise çalışma bulgularının tekrar edilebilir olması anlamına gelir. Bulgular kişilere göre farklılaşmamalıdır. Çalışmanın nesnelliği arttıkça tekrar edilebilirliği de artar. Araştırma yönteminin açık ve detaylı bir biçimde tanımlanması, veri toplama sürecinin hiyerarşık bir sırayı takip etmesi, verilerin sonuçlarla ilişkili olması, araştırmacının olası yanlılığının farkında olması, kavramsal çerçeveyle çelişen bulgulara yer verilmesi, araştırmanın ham verilerinin başka bir kişinin değerlendirmesini mümkün kılacak şekilde muhafaza edilmesi dış güvenirliği desteklemektedir (Miles & Huberman, 2015, s. 278).

Bu açıklamaların bir zeti olarak aşağıdaki tabloyu incelemek, çalışmanın geçerliliği ve güvenirliğini sağlamak için yürütülen uygulamaların daha net bir biçimde ifade edilmesine fırsat sunacaktır:

Tablo 1

Geçerlilik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlilik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlik odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlilik (genelleme)	Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlilik	Tutarlılık	Tutarlılık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlilik (Tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit İncelemesi

Erlandson, Harris, Skipper & Allen (1993)'den aktaran Yıldırım A. & Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Araştırma kapsamında *iç geçerliliği* sağlamak adına ilk olarak ders öğretmeni ve öğrencilerle uygulama öncesinde ve sonrasında yüz yüze görüşmeler yapıldı. Bu görüşmelerden elde edilen veriler yöntem, bulgular ve sonuç bölümlerinde doğrudan alıntılarla verildi. Bulguların kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturabilmesi için görüşme, gözlem ve doküman üçlemesiyle teyit edilmesine özen gösterildi. Böylelikle farklı kaynaklardan elde edilen bulguların birbirini desteklemesi sağlandı. Bulguların teyit edilmesi sürecinde Beklenti-Değer Teorisinin ilkeleri ve literatür taramasından elde edilen kurallar ölçüt olarak kullanıldı. Böylece elde edilen bulguların kavramsal çerçeveye uyumunu karşılaştırmak kolaylaştı. İç geçerliliği sağlamak için yapılan bu uygulamalar aracılığıyla çalışmanın inandırıcılığını artırmak amaçlandı.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde görülebileceği gibi iç geçerliliği sağlamak için kullanılacak bir diğer yöntem uzman incelemesidir. Ham veriler üzerinden konu alanına hakim bir uzmanın yapacağı incelemeyle bulguların mantıklı örüntülerle elde edilip edilmediğinin ortaya koyulması *uzman incelemesi* ya da uzman gözden geçirmesi olarak tanımlanır. Bu nitel araştırmalarda iç geçerliliği sağlamak için kullanılan bir stratejidir (Merriam, 2013, s. 210). Bu kavram literatürde *teyit incelemesi* olarak da geçer. Dışarıdan bir uzman ham verileri, yapılan kodlamaları, çalışmaya temel oluşturan algıyı, notları ve

yazılı çıkarımları inceler (Yıldırım & Şimşek, 2011, s.272). Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için kullanılan son yöntem bir *geçerlilik grubu* oluşturmaktır. Oluşturulan geçerlilik grubu dört kişiden meydana geldi. Geçerlilik grubu üyelerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Arş. Gör. Duygu Yüceer: Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi lisans mezunu olan üye, yüksek lisansını da aynı bölümde tamamlamıştır. Doktora öğrenimine devam etmektedir. *Yüceer*, doktora öğreniminin ders aşamasında “*Nitel araştırmalarda içerik analizi-1*” ve “*Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri ve uygulamalar*” adlı dersleri almıştır. Pilot uygulamalardan başlayarak teorinin eylem planıyla bütünleştirilmesi, atölyelerin geliştirilmesi, çalışmanın geçerlilik ve güvenilirlik uygulamalarının yürütülmesi, eylem planının gerçekleştirilmesi aşamalarında *Yüceer*’in desteğine başvurulmuştur. Üye ayrıca nitel araştırma yaklaşımına dair bilgileriyle çalışmamıza destek vermiştir.

Arş. Gör. Yusuf Uyar: Lisans ve yüksek lisans öğrenimini Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında tamamlayan *Uyar*, aynı bölümde doktora eğitimine devam etmektedir. “*Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*” adlı doktora tezini yürütmektedir. *Uyar*, araştırmanın tasarlamasından teorinin eylem planıyla bütünleştirilmesi, motivasyon ilkelerinin uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik uygulamalarının yürütülmesi ve eylem planının uygulanması aşamalarına kadar çalışmamıza katkı sağlamıştır.

Arş. Gör. Hüseyin Özçakmak: Lisans öğrenimini Trakya Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans öğrenimine ise “*İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe derskitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*” adlı tez çalışmasıyla Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde devam etmiştir. Şu an itibarıyla Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora eğitimine devam etmektedir. *Özçakmak* “*Türkçe öğretmeni adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri*” başlıklı doktora tezini yürütmektedir. Üyemiz yazma atölyelerinin çalışma grubunun ihtiyaçlarına uygunluğu ve eylem planının gerçekleştirilmesi noktalarında çalışmamıza destek vermiştir.

Arş. Gör. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş: Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamlamıştır. 2007-2015 yılları arasında Van, Karabük ve Ankara gibi şehirlerde sınıf öğretmeni olarak görev yapmıştır. Eylem planının geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında çalışmaya destek

veren üye özellikle sınıf atmosferinin düzenlenmesi, atölyelerin öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması ve uygulanması konularında değerli katkılar sağlamıştır.

Geçerlilik grubu, özellikle eylem planının geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında çalışmanın dışsal denetimini sağlamak amacıyla sürece önemli katkılarda bulunmuştur. Hazırlanan yazma atölyesi, atölyenin kamera kaydı dökümü (15-20 sayfalık metin) ve uygulanan atölye hakkında doldurulan kontrol listeleri araştırma günlüğü ve saha notlarıyla birlikte rapor halinde her hafta geçerlilik grubunun görüşüne sunulmuştur. Geçerlilik grubu üyeleri her rapor sonrası değerlendirmeler yapmış, eleştirilerini ve tavsiyelerini araştırmacıya iletmışlerdir. *Yüceer* ile araştırmanın her aşamasında yüz yüze toplantılar gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak *Özçakmak* ve *Değirmenci Gündoğmuş*, şehir dışında olduklarından görüşmeler e-posta ve telefon aracılığıyla sağlanmış, yapılan telefon görüşmeleri kayıt altına alınmıştır. *Uyar* ise çalışmaya yedi hafta katılmış, ayrıca araştırmacının ihtiyaç duyduğu konularda sürece dâhil olmuştur.

Grup üyeleri, rapor sunumu aracılığıyla araştırmacının ham verilere dair yorumlarının tutarlılığını incelemişlerdir. Bununla birlikte edinilen verilerin mantıklı örüntüler halinde sunulup sunulmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmacının saha notlarında ve günlüğünde yer alan yansıtıcı gözlemler, çıkarımlar ve araştırmaya temel oluşturan algı uzman görüşünden geçirilerek çalışmanın objektifliği denetlenmiştir.

Buna ek olarak araştırmanın *dış geçerliliğini* sağlamak için çalışma grubuna, eylem planının gerçekleştirildiği okula ve sınıfa ait olan özellikler, diğer çalışmalarla karşılaştırmaya imkân verecek şekilde betimlenmeye özen gösterildi. Eylem planı, Beklenti-Değer Teorisinin ilkeleriyle bütünleştirilerek kavramsal bir alt yapıya dayandırılmaya çalışıldı. Bulguların diğer çalışmalarca test edilmesine imkân vermek için sonuç bölümünde bulguların yorumlandığı açıklamalara yer verildi.

Çalışma ortamında uzun bir süre geçirilmesi, araştırmacının ortamla bütünleşmesi ve belirli aralıklarla bilgi toplaması dış geçerliliği sağlamak açısından önemliydi. Bu sebeple araştırmacı 2014-2015 eğitim öğretim yılı boyunca çeşitli zaman dilimlerinde görüşme ve gözlemlerle veri topladı. Elde edilen bulguların araştırma soruları ve kavramsal çerçeve ile tutarlı olması da dış geçerliliği sağlayan bir özellik olarak karşımıza çıktı.

Çalışmanın *iç güvenirliğini* sağlamak için öncelikle araştırmacının rolü net bir şekilde ortaya koyulmuştur. Araştırma soruları açık biçimde ifade edilmiş ve sınırlandırılmıştır.

Çalışma deseninin özellikleri bu soruları açıklamaya dönüktür. Dolayısıyla araştırma soruları ve deseni uyumludur. Bu iç güvenilirliğin ilk şartını meydana getirir. Eylem planı çerçevesinde farklı zamanlarda yapılan gözlem ve görüşme verileri ile toplanan dokümanlardan elde edilen bulgular birbiriyle tutarlıdır. Bununla birlikte iç güvenilirliği sağlamak için araştırmacının yanlılığından şüphe duyulan veriler çalışmanın dışında tutulmuş ve ayıklanmıştır.

Son olarak araştırmanın *dış güvenilirliğini* sağlamak için eylem planının nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılarıyla betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma yönteminin açık ve detaylı olması dış güvenilirlik için bir önceliktir. Bununla birlikte veri toplama süreci hiyerarşik bir düzende yürütülmüştür. Eylem planının uygulaması boyunca geçerlilik grubunun danışmanlığı alınmıştır. Planın uygulamasının ardından ise araştırmanın ham verileri geçerlilik grubunda yer alan *Arş. Gör. Duygu Yüceer* tarafından çeşitli zaman dilimlerinde değerlendirilmiştir. Öğrencilerimizle yapılan görüşmelerin tema/kategori ve kodlar halinde sınıflandırılması, görüşmelerin teori çerçevesinde analiz edilmesi, öğrenci ürünlerinin puanlanması ve değerlendirilmesi aşamaları *Yüceer'in* uzman incelemesine başvurularak yürütülmüştür.

Nitel araştırmalar kapsamında iç ve dış geçerlilik ile dış güvenilirliği sağlamanın yaygın bir yöntemi de *üçgenlemedir*. Bu, alanyazında genel olarak görüşme, gözlem ve dokümandan oluşan bir üçleme anlamında kullanılır (Guion, 2002, s.1). Üçleme ya da çeşitleme olarak tanımlanan verilerin geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamak için kullanılan yöntem araştırmacıya, ulaştığı veri üzerinde derinlik ve çok boyutluluk sağlar. Eylem araştırmalarında çeşitleme öncelikli olarak farklı türde ve farklı kaynaklardan veri toplayarak gerçekleştirilir (Johnson, 2014). Eylem planı çerçevesinde işe koşulan görüşme, gözlem ve doküman üçlüsünü şu şekilde sıralamak mümkündür:

3.3.2.1. Görüşme

Merriam (2013, s.87) görüşmeyi sistematik bir süreç olarak değerlendirir. Tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç görüşme türü vardır. Tam yapılandırılmış görüşme soruları, nitel çalışmalarda demografik değişkenler elde edilirken kullanılır. Yarı yapılandırılmış görüşmede ise araştırmacının elinde bir dizi soru vardır. Fakat bu sorular esnektir. Veri toplama araçları içinde detaylarına değindiğimiz görüşme tekniği öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini ortaya çıkarmak ve öğretmenin sürece dair düşünceleriyle ilgili bilgi edinmek için kullanılmıştır. Çalışma boyunca gerçekleştirilen görüşmeler konuları ve kayıt sayısına göre Tablo 2’de betimlenmiştir:

Tablo 2

Görüşme Ses Kayıtlarının Konusu ve Sayısı

Görüşme kaydının konusu	Görüşme kaydının sayısı
Öğrencilerle uygulama öncesinde yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler	23
Öğrencilerle uygulama sonrasında yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler	23
Öğretmen ile uygulama öncesinde yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme	1
Öğretmen ile uygulama öncesinde yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme	1
Öğretmen ile eylem planı süresince yürütülen yansıtıcı görüşmeler	28

3.3.2.2. Gözlem

Nitel araştırmalarda kullanılan pek çok gözlem türü vardır. Gözlem türlerinin birbirinden farklılık göstermesi, gözlemcinin çalışmanın doğal ortamına katılımcı olarak yer alma derecesiyle ilgilidir. Gözlem türleri katılımcı olmak ve olmamak arasındaki seçeneklerle ortaya çıkar. Araştırmacının katılım derecesi zamanla değişebilir (Patton, 2014). Yapılan çalışmada araştırmacı katılımcı gözlemci olarak araştırma ortamına dâhil olmuştur. Gözlem yaparken araştırmacının neleri gözlemleyeceğini bilmesi gerekir. Literatür genel olarak katılımcıların, fiziksel ortamın ve ortamdaki etkileşimin gözlenmesi gerektiğini

vurgular. Mümkünse gerçekleştirilen konuşmalardan örnekler alınmalıdır (Merriam, 2013, s.115). Bu bağlamda araştırmanın çeşitli aşamalarında gözlem tekniğinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Pilot alışmalar, ihtiyaç analizi ve ihtiyaçların giderilmesi süreci boyunca toplam otuz sekiz (38) saat gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler işlenen derslere ek olarak uygulanan atölyelerle birlikte beş aylık bir sürece yayılmıştır. Bireysel gözlemler, eylem planı uygulanırken her atölyede iki odak öğrencinin gözlenmesiyle sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Çalışma boyunca yürütülen gözlemler aşağıdaki Tablo 3'te belirtilmiştir:

Tablo 3

Gerçekleştirilen Gözlemlerin Konusu ve Süresi

Gözlem tarihi	Gözlem süresi	Yapılan gözlemin konusu
09.12.2014 - 30.12.2014	320 dak.	Atölyelerin pilot uygulaması boyunca yapılan gözlemler
13.01.2015 - 15.01.2015	80 dak.	Çalışma grubunun uygulama öncesinde yazma etkinliği yaptığı ders gözlemi
12.02.2015 - 11.05.2015	1120 dak.	Eylem planı boyunca yürütülen gözlemler

3.3.2.3. Doküman

Çalışmada, veri toplamak için pek çok doküman türünden yararlanılmıştır. Bunların başında araştırmacı tarafından tutulan günlük ve saha notları gelmektedir. Araştırma günlükleri, yürütülen çalışma boyunca gözlemlerin, düşünce ve duyguların kaydedildiği bir defterdir. Bu günlükler araştırmacının süreçle ilgili tüm deneyimlerini, farkındalıklarını içerir. Saha notları ise yapılan yoğun betimlemeleri, uygulama sırasındaki kısa notları, yansıtıcı fikirleri içerir. Araştırmacılarından bazıları saha notlarını ve araştırma günlüklerini ayrı ayrı düzenlerken bazıları da bu iki veri toplama yöntemini birleştirir (Johnson, 2014). Ders değerlendirme formları, atölyelerin kamera kaydı dökümleri ve yapılan görüşmelerin dökümleri başlıca doküman kaynaklarını oluşturur. Buna ek olarak on iki haftalık ğrenci ürünleri de gözlemlerin tutarlılığını ortaya koymak için değerlendirilmiştir. Araştırma boyunca elde edilen dokümanların konusu ve satır sayısı (dokümanların hacmi ile ilgili) Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

Oluşturulan Dokümanların Konusu ve Sayfa Sayısı

Dokümanın konusu	Elde edilen sayfa sayısı
Araştırma günlüğü ve saha notları	6000 satır
Öğrencilerle uygulama öncesinde yürütülen görüşmelerin dökümleri	2020 satır
Öğrencilerle uygulama sonrasında yürütülen görüşmelerin dökümleri	4700 satır
Öğretmen ile uygulama öncesinde ve sonrasında yürütülen görüşme dökümleri	385 satır
Öğretmen yansıtıcı günlüğü	240 satır

3.3.3. Tümevarım Analizi

Tümevarım analizi, bir grup veriyi çeşitli sınıflamalara tabi tutup düzenleyerek genel bir bakış açısı elde etmeye çalışmaktır. Burada amaç tekrar eden yapıları araştırmaktır. Veri analizinin tümevarımsal bileşeni güvenilirlik kavramıyla da ilişkilidir (Johnson, 2014, s.112). Bu bağlamda çalışmanın bulgu ve sonuçları tümevarım analizinin çıktıları oluşturur. Öğrencilerle ve ders öğretmeniyle yaptığımız görüşmeler betimsel analizle birlikte çeşitli sınıflamalara ayrılmıştır. Bu sınıflamada tekrar eden her yapı kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmuştur. Öğrencilerin haftalık yazılı ürünleri de bu şekilde analiz edilmiştir. Görüşmeler ve yazılı ürünlerde ortaya çıkan anlamsal bütünlükler araştırma günlükleri, saha notları ve yapılan gözlemlerle desteklenmiştir. On dört haftalık eylem planı süreci de tümevarımsal bir yaklaşımla incelenmiştir. Birbirini destekleyen veriler sürecin anlamlandırılması ve süreçteki genel eğilimin ortaya çıkarılmasını kolaylaştırmıştır.

3.4. Verilen Analizi ve Yorumlanması

Çalışma, Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre hazırlanmış atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerine etkisini gözlemlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda iki temel analiz söz konusudur. Birinci analiz öğrencilerle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerin değerlendirilip Beklenti-Değer

Teorisi çerçevesinde yorumlanmasından meydana gelir. Yapılan görüşmeler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde elde edilen veriler, literatür taramasıyla elde edilmiş tema ve kategorilere göre sınıflandırılır ve yorumlanır (Glesne 2013, s.255). Bu analiz türü bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verileri işleme, bulguları tanımlama ve bulguların yorumlanması aşamalarından meydana gelir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224). Yapılan betimsel analiz sonucunda 4 tema, 16 kategori, 12 alt kategori belirlenmiştir. Bu sınıflamaya Tablo 5’te yer verilmiştir:

Tablo 5

Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Sınıflandırılması

Tema	Kategori	Alt Kategori
Başarı beklentisi	1. Oluşturulacak metne ilişkin başarı umudu 2. Öğrenilecek konuya ilişkin başarı umudu 3. Yazmaya başlarken zorlanma düzeyi 4. Etkileyici yazılar yazmaya dönük beklenti	
Öz-yeterlilik	1. Yazma etkinliklerindeki yeterlilik algısı 2. Arkadaşlarıyla karşılaştığında yazmadaki yeterlilik algısı 3. Diğer derslerle karşılaştığında yazmadaki yeterlilik algısı 4. Çaba sarf ettiğinde iyi yazabileceğine dair inanç 5. Yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç	
Görev değeri	1. Başarı değeri/önemi	1. İyi yazı yazmanın önemi 2. İyi yazı yazarak arkadaşların gözündeki değerin artması 3. İyi yazı yazarak öğretmenin gözündeki değerin artması 4. Yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç
	2. İçsel değer	1. Eğlenceli bir etkinlik olarak algılanma düzeyi 2. Zorunlu olmaksızın yazma etkinliklerine katılma durumu
		1. Yazma becerisiyle ilgili

	3.İşe yararlılık/görevin kullanışlılığı	bilgilerin günlük hayattaki kullanışlılığı 2. Yazma becerisiyle ilgili bilgilerin diğer derslerdeki kullanışlılığı 3. Yazma becerisiyle ilgili bilgilerin gelecekteki işe yararlılığı
	4.Görevin maliyeti	1. Günlük meşguliyetlerle karşılaştırıldığında yazmanın önemi 2. Akranlarla geçirilen zamanla karşılaştırıldığında yazmanın önemi 3. Yazma görevini başarıyla tamamlamak için sarf edilen çabanın düzeyi
Kaygı	1. Diğer öğrencilerle karşılaştırma durumu 2. Verilen yazma görevinin sonucuna dair olumsuz beklenti 3. Yazarken karşılaşılan zorluğa verilen tepki	

Başarı beklentisi teması oluşturulacak metne ilişkin başarı umudu, öğrenilecek konuya ilişkin başarı umudu, yazmaya başlarken zorlanma düzeyi ve etkileyici yazılar yazmaya dönük beklenti olmak üzere dört kategoriden oluşur. İkinci tema öz-yeterliliklerdir. Bu tema, yazma etkinliklerindeki yeterlilik algısı, arkadaşlarıyla karşılaştırdığında yazmadaki yeterlilik algısı, diğer derslerle karşılaştırdığında yazmadaki yeterlilik algısı, çaba sarf ettiğinde iyi yazabileceğine dair inanç ve yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç olarak beş kategoriden oluşur. Görev değeri belirlenen üçüncü temadır. Kendi içinde başarı değeri/önemi, içsel değer, işe yararlılık/görevin kullanışlılığı ve görevin maliyeti olarak dört kategoriye sahiptir. Her kategori çeşitli alt kategorilere ayrılmıştır. Başarı değeri/önemi iyi yazı yazmanın önemi, iyi yazı yazarak arkadaşların gözündeki değerin artması, iyi yazı yazarak öğretmenin gözündeki değerin artması, yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç başlıklarıyla sınıflandırılmış dört alt kategoriyle düzenlenmiştir. İçsel değer kategorisi yazmanın eğlenceli bir etkinlik olarak algılanma düzeyi, zorunlu olmaksızın yazma etkinliklerine katılma durumu adlı iki alt kategoriden oluşur. İşe yararlılık/görevin kullanışlılığı kategorisi ise üç alt kategoriye sahiptir. Bunlar yazma

becerisiyle ilgili bilgilerin günlük hayattaki kullanışlılığı, yazma becerisiyle ilgili bilgilerin diğer derslerdeki kullanışlılığı, yazma becerisiyle ilgili bilgilerin gelecekteki işe yararlılığıdır. Görevin maliyeti kategorisi günlük meşguliyetlerle karşılaştırıldığında yazmanın önemi, akranlarla geçirilen zamanla karşılaştırıldığında yazmanın önemi ve yazma görevini başarıyla tamamlamak için sarf edilen çabanın düzeyi alt kategorilerinden meydana gelir. Betimsel analizin son teması kaygıdır. Kaygı teması üç kategoriden oluşur. Bunlar kendini diğer öğrencilerle karşılaştırma durumu, verilen yazma görevinin sonucuna dair olumsuz beklenti ve yazarken karşılaşılan zorluğa verilen tepki kategorileridir.

Araştırmanın ikinci temel analizi, öğrenciler tarafından oluşturulan on iki haftalık yazma ürünlerinin değerlendirilmesiyle tamamlanmıştır. Bu yazılı ürünler eylem planının on iki haftası boyunca araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve öğrenciler, verilen geri bildirimlerle ürünlerin niteliğiyle ilişkili haberdar edilmiştir. Bununla birlikte uygulamanın son haftalarında ders öğretmeni de ürün değerlendirmelerine katılmıştır. Eylem planı tamamlandıktan sonra ürünlerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasında veri toplama araçları başlığı altında detayları anlatılan yazılı anlatımı değerlendirme formu kullanılmıştır (Bkz. s. 46).

4. Araştırmanın Aşamaları

4.1.Var Olan Problemlerin Belirlenmesi (Neye İhtiyaç Var?)

4.1.1. Ders Gözlemi

Uygulamaya başlamadan önce uygulama sınıfında yürütülen yazma çalışmalarının gözlenmesi gerekiyordu. Böylece öğrencilerin alışkın oldukları yazma çalışmalarına ve sürecin nasıl işlediğine dair fikir edinmek mümkün olacaktı. Bu sebeple 13.01.2015 – 15.01.2015 tarihleri arasında uygulama sınıfında bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin oluşturulduğu iki ders saati gözlemlendi. Bu gözlemler boyunca grubun ihtiyacını ortaya koyan ve çözüm üretilmesi gereken dikkat çekici bazı noktalar tespit edildi. Bu başlık altında gözlemlenen problemlerden bahsederken bu problemlerin nasıl çözülmeye çalışıldığı detaylı bir şekilde “*Eylem Planının Gerçekleştirilmesi (İhtiyaçlar Nasıl*

Giderilebilir?)” başlığı kapsamında ele alınmıştır. Beklenti-Değer Teorisi’nin gereklerine ek olarak grubun gözlenen ihtiyaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Gözlemlenen ilk problem, öğrencilere genel bir yazma konusunun verilmesiydi. Öğrencilerin yazacakları konuya dair tamamen özgür bırakılması, sınırlandırılmaması olumlu bir özellik gibi görünse de öğrencilerden birkaçının *“Öğretmenim konuyu verin. Düşünme kısmı zor oluyor böyle (15.01.2015 tarihli AG.)”* demeleri bu konuda bir ihtiyacın olduğuna işaret ediyordu.

Dikkat çeken ikinci nokta, öğrencilerin bir hikâye ya da deneme oluştururken sürekli öğretmenin kontrolüne ihtiyaç duymalarıydı. Bu ihtiyaç öğrencilerin *“Başlık atacak mıyız? (15.01.2015 tarihli AG.)”, “Sayfa düzenine dikkat edecek miyiz? (13.01.2015 tarihli AG.)”, “Giriş, gelişme, sonuç yapacağız değil mi? (15.01.2015 tarihli AG.)”* gibi sorular sormalarına sebep oluyordu. Bu durum öğrencilerin yazılarıyla ilgili bireysel kontrolü sağlamakta zorlandıklarını göstermekteydi.

Bunlara ek olarak yazma sürecinin en önemli bileşeni olan dönüt ihtiyacı karşımıza çıktı. Öğrenciler yazılarının nasıl olduğuna, doğru ilerleyip ilerlemediklerine ilişkin öğretmenin onayını almak istiyorlardı. Bu isteklerini *“Öğretmenim benimki nasıl? (13.01.2015 tarihli AG.)”, “Bu kadar yeter mi öğretmenim? (13.01.2015 tarihli AG.)”* gibi cümlelerle belirtiyorlardı. Bu durum, dışsal motivasyon kaynağı olarak kullanılan dönütlere eylem planı boyunca sıklıkla ve detaylı olarak yer verilmesi gerektiğini gösteriyordu.

Ders öğretmenine sorulan sorularla ilgili dikkat çeken diğer bir nokta öğrencilerin akıllarına takılan herhangi bir şeyi genellikle öğretmenin yanına giderek sormalarıydı. Burada önemli olan, öğretmenin yanına giden öğrencilerin çoğunlukla sınıftaki başarılı öğrencilerden oluşmasıydı. Genellikle yazılarına güvenen öğrenciler yazılarıyla ilgili soru soruyorlardı. Bununla birlikte yazısına hiç başlamayan ya da başlasa da başarılı bir şekilde devam ettiremeyenler yazısıyla ilgili soru sormaya cesaret edemiyorlardı. Gözlemlenen bu durum, öğrencilere yazılarıyla ilgili verilecek dönütlerin, literatürün de desteklediği şekilde öğrencilerin dışsal motivasyonunu artıracığına işaret ediyordu. Sadece, sınıfta yazıları hakkında bildirim alamayan öğrencilerin de yazılarının niteliğiyle ilgili bilgilendirilmesi sağlanmalıydı.

Eğitim süreçleri içinde bazı öğrenciler başarılı bir profil çizerken bazıları grup ortalaması altında bir başarı sergileyebilir. Bu durum başarılı olanın olmayanı eleştirdiği, yargıladığı ya da basit bir tavrıyla küçümsediği bir yapıya neden olabilir. Böylece öğrenci

motivasyonunu artırmak güçleşir. Gözlemler esnasında bu tür yapılarla da karşılaşıldı. Çalışma grubunda yer alan ve başarılı bir öğrenci olan K-14 hikâyesini tamamlamış ve öğretmene teslim etmek üzere sırasında bekliyordu. Bu arada arka sırada oturan K-21 ve K-17'ye döndü. Yazısını havaya kaldırdı ve kağıdın arkasını çevirdi. Kâğıt arka sayfasının yarısına kadar doluydu ve K-14 uzun bir yazı yazmakla övünüyordu. K-21 ve K-17'nin yazının uzunluğuna şaşırdığını görünce K-14 kendinden emin bir şekilde *“Bir saattir düşünüyor musunuz? (13.01.2015 tarihli AG.)”* dedi. Bunun üzerine K-21 ve K-17 bir şey söylemeden yazılarına bakmaya başladılar. Başka bir örnekte K-12 yazısını tamamladı ve öğretmene verdi. Öğretmen yazıyı okumaya başladı. K-14, K-12'nin yazısının kısalığını uzaktan fark edince şaşkın ve alaylı bir şekilde *“O kadar mı? (13.01.2015 tarihli AG.)”* diye sordu. Bu gibi örnekler, eylem planını uygulamadan önce sınıf kurallarının tekrar düzenlemesi gerektiğini gösterdi. Öğrencilerin birbirinin yazılarını küçümsemedikleri bir ortam oluşturmak muhakkak ki motivasyonu artıracak bir etken olacaktı.

Yapılan gözlemler boyunca sınıfın başarı ortalamasının üstünde ya da altında olan öğrencilere dair genel bir farkındalık kazanıldı. Sınıf ortalamasının altında olan öğrencilerin yazma motivasyonlarını geliştirmek için neler yapılabileceği planlanmaya başlandı. Bunlara ek olarak K-16'nın durumu diğer öğrenciler arasında orijinalliğini koruyan bir durumdu.

K-16, gözlenen dersler boyunca yazı yazmadı. Ders öğretmenin ifadesiyle K-16 hiçbir şekilde yazı yazmıyordu. Sınavlarda bile metin oluşturması gerektiğinde soruları cevaplamıyordu (15.01.2015 tarihli AG). Öğretmen K-16'nın eğitim geçmişi hakkında diğer öğrencilerle konuştuğunu ve öğrencilerin *“K-16 hep böyleydi. İlkokulda da okumayı herkesten geç öğrendi. O yazmaz, okumaz, okula gelir gider.”* diyerek fikirlerini belittiklerini söyledi. Eylem planı boyunca K-16'nın neden yazmadığıyla ilgili gözlem ve görüşmelerden yararlanıldı. Öğretmenin de onayı alınarak bu konuda çözüm üretilmeye çalışıldı. Özellikle K-16'nın ailesiyle iletişim kurmak onun ihtiyaçlarını belirlemek noktasında katkılar sağladı. K-16'nın uygulama kapsamında sergilediği gelişim bulgular bölümünde ikinci araştırma sorusu çerçevesinde ifade edildi.

4.1.2. Çalışma Grubundan Toplanan Yazılı Ürünler

Uygulama öncesinde (13.01.2015 – 15.01.2015) çalışma grubundan birer hikâye ve deneme örneği toplandı. Buradaki amaç oluşturulan metinleri biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama başlıkları altında incelemek ve öğrencilerin öncelikli ihtiyaçlarını belirlemektir. Yapılan değerlendirme, özellikle biçim ve imla/noktalama alanlarında müdahaleye ihtiyaç olduğunu gösteriyordu. Bunun sebebi bahsi geçen alanlardaki hataların sınıf seviyesinin çok altında olmasıydı. 6. sınıf seviyesindeki öğrencilerin belirli bir yeterliliğe sahip olduğu düşünülen eksik harf ve hece olmadan yazma, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma, büyük ve küçük harflerin kullanım alanlarını bilme, konuşma dili ve yazı dilini ayırt etme gibi konularda bile çok fazla hata yapılması, çalışmayı öncelikle bu alanlardaki ihtiyacı gidermeye yöneltti. Oluşturulan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde genel olarak şu hatalı kullanımlar yer alıyordu:

Metinlerde dikkati çeken ilk nokta öğrencilerin kelimeleri yazarken eksik harf ve hece kullanmalarıydı (kulana, uya kaldını, baktına, korktu için, yapcağımı, aladı, etiler, yicek, karamaya, anesi, olucağım, aşağıya vb.). Bu kullanım iki ya da üç öğrencinin metni dışında genel bir problem idi. Bunun yanında çoğu öğrenci ç, ğ, ş, i, ö, ü, ğ gibi harflerin noktalarını koymayı unutuyordu (bebegine, çıktı, dogum, koylu, getireceği vb.). k, p, b, l, h, s, ş, a, n, g, d gibi harflerin cümle içinde kuralsız bir şekilde büyük ya da küçük kullanımı söz konusuydu (kalKmış, iPle, üNlülerle, “Damlaya Damlaya Göl olur Siz bu Sözcükten ne anlıyorsunuz?” vb.). Cümlelerin yüklemi konuşma dilinin özelliklerini yansıtırken yüklemde hatalı bir zaman kullanımı da vardı (söylermişti, varmıştı, etmiyomuş, bidaha, oluyo, unutmuycam, gitcek, adın ney? vb.). Ünsüz yumuşaması gibi bazı ses olayları kurallarına uygun kullanılmamıştı (dolapa, çöpcüsün). Bulunma hali eki -da/-de’nin yazımı genellikle bağlaç olan da/de’nin yazımıyla karıştırılmış ve noktalama işaretleriyle ilgili de önemli eksikler vardı.

Metnin biçim özelliklerinde ise konunun giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragrafta ilerlememesi, paragraf girişinin olmaması ve sayfa düzeniyle ilgili eksikler giderilmesi gereken problemler arasında yer almaktaydı. Hikâyeler serim ve çözüm bölümlerinin olmadığı, doğrudan konunun anlatıldığı tek bir parçadan meydana geliyordu. Yazısı okunamayacak durumda olan öğrenciler de bulunmaktaydı.

Dil ve anlatım alanında ise dikkati çeken en önemli sorun öğrencilerin metni oluştururken türün özelliklerini yazılarına yansıtmakta sorun yaşamalarıydı. Bu noktada sınıf

ortalamasının altında olan öğrenciler deneme ve hikâye özelliklerini karıştırırken öğrencilerin geneli hikâye ve masal türünün dil ve anlatım özelliklerini yansıtmakta zorlanıyorlardı. Deneme yazım sürecindeki gözlemimiz şöyle örneklendirilebilir:

“K-14, K-21’in yazdığı metne bakıyor ve metinle ilgili olumsuz şeyler söylüyor. ‘Bu hikâye.’ diyor. Bunun üzerine K-21 yeni bir kâğıt çıkarıyor. Daha sonra K-17, arkadaşlarıyla konuşup yazdığı metni ‘Bu hikâye olmuş.’ diyerek çöpe atmaya gidiyor. (15.01.2015 tarihli ders gözlemiyle ilgili AG.)”

Buna ek olarak içeriğin geliştirilmesi ve anlatılmak istenen konunun belirli bir mantıksal bütünlük içinde sunulması öğrencileri zorlayan alanlardı. Öğrenciler ana fikir ve duyguyu geliştirirken, farklı paragraf türlerinden yararlanırken desteğe ihtiyaç duyuyorlardı. Eylem planı genel olarak bahsedilen bu çerçevede düzenlemeye ve atölyeler ihtiyacı giderecek bir yapıda tasarlanmaya çalışıldı.

4.1.3. Ders Öğretmeniyle Yapılan Görüşmeler

Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeyleri üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biri de ders öğretmenidir. Bu doğrultuda öğretmenle yapılacak görüşmelerin süreci aydınlatacağı ve sürecin objektifliğine katkı sağlayacak verimli bir kaynak oluşturacağı düşünüldü. Uygulama öncesinde ve sonrasında yarı yapılandırılmış iki görüşme araştırmacı tarafından tasarlandı. Ders öğretmeniyle 29.11.2014 tarihinde yapılan ilk görüşme 35 dakika sürdü (EK 2). Bu görüşme öncelikli olarak saha tecrübesi olmayan araştırmacıya yazma çalışmaları boyunca ortaya çıkan ve öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olan parçaları görme fırsatı sundu. Bununla birlikte yazma çalışmalarına dair görüş geliştirme imkânı verdi. İkinci görüşme 10.08.2015 tarihinde uygulama sonrasında gerçekleştirildi (EK 3). 60 dakika süren bu görüşmeyle sürecin ve etkisinin genel değerlendirilmesi yapıldı. Bu noktada araştırmacı tarafından gözlenen gelişimin ders öğretmeni tarafından da gözlenmiş olması yürütülen eylem planının objektifliğini artırmıştı.

Öğretmenle uygulama öncesinde yapılan görüşmede mevcut durum betimlenmiş, yapılan yazma etkinliklerinin özellikleri ortaya konmuştur. Süreç betimlendikten sonra öğretmenin yaşadığı problemler, bu problemlerin sebepleri ve öğretmenin uygulamaya dair beklentileri gerçekleştirilen görüşmede yer alan alıntılarla detaylandırılmıştır:

4.1.3.1. Mevcut Yazma Çalışmaları Nasıl Yürütülmektedir?

Ders öğretmenleriyle yapılan görüşmede çalışma grubunda bugüne kadar ne tür yazma etkinlikleri düzenlendiği konuşuldu. Öğretmen çoğunlukla ders kitabından ve kılavuz kitaptaki etkinliklerden yararlandığını söyledi. Bir türün özellikleriyle ilgili bilgi verip öğrencilerden o türü yansıtan bir yazı yazmalarını istediğini belirtti. Bu çalışmalar için dersin 20-25 dakikasını ayırdığını, geriye kalan sürede öğrencilerin yazılarını arkadaşlarına okuduklarını, bu tür çalışmaların zaman zaman ev ödevi olarak verdiğini de ifade etti:

“Sınıfımızda yaptığımız yazma çalışmaları genellikle Kılavuz Kitabın bizi yönlendirmesiyle yaptığımız yazma çalışmaları oluyor. Program çerçevesinde etkinlikler nasıl hazırlandıysa zaten Millî Eğitim yayınlarını, kitaplarını kullanıyoruz. Bir türün ardından o türle ilgili bilgi veriliyor genellikle ve o türle ilgili yazı yazmaları isteniyor çocukların. Mesela ben, düşünceyi geliştirme yollarını çocuklara öğrettikten sonra, onlarla ilgili not tuttuktan sonra düşünceyi geliştirme yollarıyla alakalı deneme de işlendiği için bir deneme yazmalarını istiyorum. Ödev olarak verdiğim oluyor. Deneme ile ilgili bilgi verdikten sonra, çocukların nasıl yazacaklarıyla ilgili bilgiyi de verip düşünceyi geliştirme yollarını nasıl uygulamaları, nasıl kullanmaları gerektiğiyle ilgili de bilgiyi verdikten sonra yazdırıyorum (29.11.2014 UÖDÖG).”

“En fazla 20-25 dakika verebiliyorum bir yazma çalışması için. Mesela yedi sekiz tane etkinlik var bir konuda bir metinde, bir etkinliği 25 dakikaya yaymaya çalışıyorum. 25 dakikada onların yazmalarını sağlamaya çalışıyorum. Geri kalan 15 dakikada okumalarını istiyorum onlardan (29.11.2014 UÖDÖG).”

Yürütülen yazma çalışmaları genel olarak böyle betimlenirken öğretmen zaman zaman resim gibi farklı materyallerden yararlanarak yazma çalışmaları yaptırdığını, böylece öğrencilerin hayal güçlerini daha fazla kullandıklarına işaret etti:

“Mesela bir resim gösterip çocukların onunla ilgili yazı yazmalarını sağlamak veya bir hikâyenin başlangıcını verip onu tamamlamalarını istemek gibi daha çok yazılı görsel materyaller kullandığım oluyor... Fakat bunların sayısı az, dediğim gibi kitaplara daha fazla bağlı kalıyoruz (29.11.2014 UÖDÖG).”

“Materyal kullandığım zaman hayal güçlerinin arttığını hissediyorum. Kafanıza göre rastgele bir betimleme yapın demektense, böyle bir şey yapmak daha güzel oluyor ya da

böyle bir hikâye oluşturun, demek çocukların zihninde daha güzel noktaları harekete geçiriyor, diye düşünüyorum (29.11.2014 UÖDÖG).”

4.1.3.2. Mevcut Yazma Çalışmalarıyla İlgili Genel Problemler Nelerdir?

Öğrencilerin ilkokuldan gelen bazı yazma alışkanlıkları ders öğretmeninin düzeltmek istediği fakat düzeltemediği yapılar olarak karşımıza çıkıyor. Bazı öğrencilerin yazılarının şekil olarak okunamayacak derecede bozuk olması, öğrencilerin dil bilgisi ve imla-noktalama kurallarına uyum sağlayamamaları çalışma grubunun yazma ile ilgili temel problemleri arasında yer alıyor:

“Çocuğun yazısı bozuk mesela bir yazıyı, bir sayfayı 15-20 dakikada çözemediğim zamanlar oluyor. Çocuk bitişik eğik yazıyla yazıyor. Sayfanın başından başlıyor. Defalarca söylemenize rağmen bir parmak içerden başlamıyor. Bu alışkanlık olmuş herhalde. 1.sınıftan itibaren 5 yıl boyunca bunu yapmış, 6.sınıfa gelmiş ben dersine ilk defa giriyorum. ‘Bunu bu şekilde yapacaksın, bu şekilde yapacaksın.’ diye uyarıyorum. Fakat yazılıda, verdiğim ödevde yine aynı şekilde olduğunu görüyorum. Defterinde bir gün bir parmak boşluk bırakmış, yazmış. Ertesi gün sayfa düzenine dikkat etmemiş. Bunlar çok büyük sorun yaratıyor. Sürekli takip edemiyorum. Eksiklik var açıkçası. Bunlar en büyük problemler (29.11.2014 UÖDÖG).”

Buna ek olarak birçok öğrencinin yazdığı metin türlerini birbirinden ayırt edememesi, özellikle hikâye ve deneme arasındaki farkın yazılara yansımaması da atölyelerimizi tasarlarken göz önünde bulundurmamız gereken bir problem olarak karşımıza çıkıyor:

“Mesela türleri öğrettiğim zaman şunun farkına varıyorum. Çocuklar küçük yaştan beri hikâye okudukları için, kitaplarının % 80’i hikâyedir. 5. 6. sınıfta da öyle, öyküleyici metin diyeyim daha doğrusu bilgilendirici metin az, çocuklar hikâyenin kurallarını geçmişten gelen bir alışkanlıkla, okuya okuya benimsemişler. Kurallarını tam olarak bilmeseler bile bir karakter olacağını biliyorlar. Çocuk bu türe alışmış, bilgilendirici metin yaz deyince hikâye yazıyor. Böyle problemler yaşıyoruz. 30 öğrenci varsa, denemeyi anlatıyorsunuz, inceden inceye bilgi veriyorsunuz, bilgilendirici metin şöyle olur, böyle olur diye örnek veriyorsunuz, okutuyorsunuz. Metinde örneği geçiyor. Düşüncüyü geliştirme yollarını anlatıyorsunuz aynı zamanda; ama öğrencinin bunu kullanmak yerine, dersi dinlemesine

rağmen, o gün okulda olmasına rağmen ödev verdiğinizde hikâye yazıp geldiğini görüyorsunuz (29.11.2014 UÖDÖG).”

Öğrencilerin yazmayı, Türkçe dersini sevmemesi de öğretmene göre yazma süreçlerinde ortaya çıkan problemler arasında yer alıyor. Öğretmen yazmayı sevmeyen öğrencilerin diğer dersleri de sevmediğini, bu noktada bir bütünlük olduğuna inandığını şu cümlelerle ifade etti:

“Öğrenciler genellikle sadece yazmayı değil diğer dersleri de sevmiyorlar; yani Türkçeyi sevmeyenler, diğer dersleri de sevmeyenler aslında. Başarıda bir bütünlük var. Ben buna inanıyorum (29.11.2014 UÖDÖG).”

Bu cümleler öğretmenin süreç içindeki gözlemleri sonucunda ulaştığı düşüncelerini, yargılarını ifade ediyor ve ders öğretmeni yazmada başarısız olan öğrenciler için bu değerlendirmeyi yapıyor. Bunları da göz önünde bulundurarak eylem araştırması boyunca *"Öğrenciler başarılı olduklarında mı yazmayı seviyorlar ya da yazmada başarılı olan fakat yazmayı sevmeyen öğrenciler var mı?"* gibi soruların cevabı da araştırılmaya çalışıldı. Bu veriler ve değerlendirmeleri bulgular kısmında detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

4.1.3.3. Öğretmenin Yazma Çalışmalarında Yaşadığı Aksaklıklar ve Sebepleri Nelerdir?

Öğretmene göre kılavuz kitapta yer alan yazma etkinliklerinde tümevarımsal bir bakış açısı bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin yazma sürecini tam kavrayamamalarına yol açmaktadır. Öğretmen bireysel olarak çaba sarf etse de çok başarılı olamadığını, öğrenciler açısından verimli olacağını düşündüğü etkinlikleri hazırlamak için yeterince zaman ayıramadığını, müfredatı yetiştirememeye kaygısı yaşadığını belirtiyor:

“Ne 5. sınıfta ne de 6. sınıfta küçük bir parçalardan başlayıp büyük parçalara gitme gibi bir eğilim yok. Ben bunu yapmaya çalışıyorum; ama çok başarılı olamadığımı düşünüyorum. Etkinlik de olmadığı için ayrı bir zaman ayırmam gerekiyor. Böyle olunca çalışma kitabındaki etkinlikler de kalmış oluyor. Belli bir oranda onları ihmal etmiş oluyorum. Türle ilgili uygulama yaptıramazsam sınıfta ‘Alın siz de bir hikâye yazın, deneme yazın.’ diyemezsem ders programdan kopuyor (29.11.2014 UÖDÖG).”

“Parçadan bütüne gidilmemesi... En büyük problemim bu. Çocukların kafasında belli bir plân oluşturamamak... Onun için programı aşmayacak şekilde küçük çalışmalar

yapıyorum. Kitabın verdiklerini çok fazla değiştirmemek adına böyle yapıyorum. Yaptığımda başarı görüyorum. Çocuklarda etkili oluyor; ama doğrusunu söylemek gerekirse % 100 uygulayamıyorum (29.11.2014 UÖDÖG).”

“Çocuk bir şeyi bilmeden deneme yaz, diyorsunuz; ama onunla ilgili çocuğun nasıl bir plân yapması gerektiğini tam olarak gösteremiyorsunuz (29.11.2014 UÖDÖG).”

4.1.3.4. Öğretmenin Araştırmacıdan ve Uygulama Sürecinden Beklentileri Nelerdir?

Çalışma grubunda yürütülen yazma etkinlikleri ve yaşanan problemler yukarıdaki gibi betimlenmektedir. Bu problemlerin giderilmesi ve yazma çalışmalarının çeşitlendirilmesi noktalarında öğretmenin araştırmacıya ve uygulama sürecine dair beklentileri bulunmaktadır. Öğretmen eylem planı uygulaması boyunca araştırmacıdan özellikle hazırlanacak yazma etkinlikleri açısından destek beklemektedir:

“Ben etkinliklerin eksik olduğunu düşünüyorum; yani bu sadece kitapta ya da programdaki eksiklerle ilgili değil. Öğrenci seviyesine göre, bulunulan okula göre, yapılan eğitime göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarına göre (29.11.2014 UÖDÖG).”

“Etkinliklerin plânlanması konusunda çocukların ilgisini nasıl çekebiliriz, onları nasıl yönlendirebiliriz, yazmayı nasıl sevebilirler ya da nelere dikkatleri çekilmeli bu konuda yardımlarınızı beklerim (29.11.2014 UÖDÖG).”

Ders öğretmeni yazma çalışmalarında yaşadığı aksaklığı birden fazla alana odaklanmaya çalışmasına bağlamakta ve tek bir alana yoğunlaşarak yapılacak etkinliklerden daha fazla verim alınacağını ifade etmektedir. Bu sebeplerle öğretmen çalışmanın olumlu sonuçlar doğuracağına ilişkin beklentilerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Ben birden fazla alana yoğunlaşıyorum. Birçok alanda neler yapacağımın alakalı düşünüyorum; ama siz sadece yazma alanında neler yapacağınızı düşünüp ona uygun etkinlikler oluşturunuz. Belki bütün literatürü tarıyorsunuz çalışmanız için. Daha iyi olacağını, daha sağlam bir bakış açısıyla yaklaşacağınızı bunun da olumlu bir sonuç getireceğine inanıyorum. Etkili olacağını düşünüyorum (29.11.2014 UÖDÖG).”

Ders öğretmeni Erhan Bey, kendini geliştirmeye ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmeye verdiği önemi aşağıdaki cümleleriyle ifade ediyor. Bu süreçte yapacağı gözlemlerle daha sonraki çalışmalarını da düzenleyeceğini söylüyor:

“Sizinle bu dönem çalıştıktan sonra ikinci dönem veya ilerleyen zamanlarda bu etkinlikleri kendi başıma plânlayıp yapabilirim diye düşünüyorum. Bazı noktalara daha fazla yoğunlaşacağım sizinle birlikte. Sonuçta tüm beceri alanlarında kendi tarzımı oluşturup uygulamaya çalışıyorum. Öğrencilerin eksiklerinin neler olduğunu gözlemleyerek etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum. Fakat ben öğretmen bakış açısıyla bakıyorum. Bir akademisyenin bakış açısıyla bakmıyorum şu an. Bir akademisyenin bakış açısı beni ilerletecektir ya da yapacağım plânlamalarda daha rahat olmamı sağlayacaktır (29.11.2014 UÖDÖG).”

Buna ek olarak Erhan Bey zaman zaman yazma çalışmalarını planlamakta sıkıntı çektiğini ve yürütülecek uygulamanın bu sıkıntıları azaltacağına dair olumlu beklentiye sahip olduğunu belirtti:

“Plânlamada sıkıntı çekmemin sebebi şu da olabilir: Belki de ne yapacağımı tam olarak bilemiyorum. Sadece programa ya dakitaptaki etkinliklere bağlamak yanlış olur. Kabahati biraz da kendimde aramam lazım. Bir uzman bakış açısı haftada 1 ya da 2 saat ayırarak da öğrencilerin yazma motivasyonunu geliştirebileceğimi gösterebilir. Onun için gelişebileceğimi veya bu problemi çözebilmeme yardımcı olacağını düşünüyorum. En azından farklı bir bakış açısı getireceğini düşünüyorum; yani olumlu buluyorum(29.11.2014 UÖDÖG).”

4.1.3.5. Öğretmenimizin Dönüt Vermeye İlişkin Fikirleri Nelerdir?

Öğrencilere yazı yazdırdıktan sonra dönük vermek, Erhan Bey için de oldukça önemli bir nokta. Fakat iş yükü ve yoğunluğu düşünüldüğünde dönüt verme konusunda ayrılacak zamanın kısıtlı olması önemli bir engel teşkil ediyor. Beklenti-Değer Teorisi öğrencilere sıklıkla ve detaylı dönüt verilmesini öneren bir teoridir. Bu yönüyle çalışma grubunun dönüt ihtiyacını karşıladığını söylemek mümkündür. Erhan Bey, geri bildirimlerle ilgili fikirlerini şu şekilde paylaştı:

“Öğrencinin çok iyi yazmasını istiyorsam, haftada bir ödev almam lazım öğrenciden. Onları değerlendirmem lazım. Değerlendirdikten sonra da dönüt vermem lazım; ama ortalama 120 öğrencinin dersine giriyorum. 120 öğrenci demek 120 kâğıt demek. Sadece yazmayla ilgili çalışmalar benim günde 3 saatimi alır. Ciddi anlamda öğrenciye dönüt vereceksem noktalama işaretlerinden, harflerin kullanımından, yazısının güzelliğinden

kâğıt düzeninden tutun da içeriğe kadar... İçerikte ne yapmalarını göstermem konusunda da aynı şekilde hareket etmem lazım. Zaman sıkıntısı var o konuda (29.11.2014 UÖDÖG).

“Öğrencilere yeterince dönüt veremediğimi hissediyorum. İyi öğrencileri daha çok yönlendirmeye çalışıyorum. Ödüllendirdikçe öğrenciler tek başlarına yazmaya başlıyorlar. Fakat zaman sıkıntısı, ilgi eksikliği, sınıftaki öğrencilerin düzeylerinin farklı olması problem oluşturuyor (29.11.2014 UÖDÖG).”

Erhan Bey, yazma becerisi açısından beklentisinin yüksek olduğu öğrencileri yönlendiriyor ve ilerlemeleri için çaba sarf ettiğini, ancak geride olan öğrencilerle fazla ilgilenemediğini, bu öğrencilerin belli bir noktaya gelmelerinin yeterli olacağını düşündüğünü belirtiyor.

“Mesela ödev verdiğimde yazma ödevi verdiğim iyi öğrencilerden daha iyi şeyler yapmalarını bekliyorum. Öğrenci ödevini getirdiği zaman o öğrenciden daha iyisini bekliyorsam onu yönlendiriyorum. Ama başka bir öğrenciden iyi öğrenciden beklediğim performansı beklemiyorsam onunla o kadar ilgilenmiyorum. Sadece belli bir noktaya getirmek için uğraşıyorum. Öyle öğrenciler var ki belli bir noktaya gelsin yeterli, diyorsun. Yazmalarından hareketle (29.11.2014 UÖDÖG)...”

Buradan hareketle ders öğretmeninin her öğrenciyle birebir ilgilenmekte zorlandığını, öğrencilerin farklı başarı düzeylerine sahip olmalarının yarattığı sorunlarla başa çıkmakta problem yaşadığını söyleyebiliriz. Bundan dolayı eylem planına temel oluşturacak motivasyon teorisi öğrencilerin her birinin kendi düzeyinde ilerleyebileceğini, bunun için bazı ilkeleri etkili bir şekilde uygulamanın gerekliliğini öngörmüştür.

4.1.4. Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler

Yazma motivasyonu süreçleriyle ilgili mevcut problemleri tespit etmek için üçüncü ve en önemli kaynak öğrencilerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlandı. Bu form hazırlanırken Beklenti-Değer Teorisi'nin literatürde yer alan boyutları göz önünde bulunduruldu (Eccles, Wigfield, 2000; Eccles, Wigfield, Harold, Blumenfeld, 1993; Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie, 1991). Formda başarı beklentisi, öz-yeterlilik, görev değeri (başarı değeri/işsel değer/işe yararlılık/görevin maliyeti) ve kaygı olmak üzere toplam dört ana boyut belirlendi.

Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK 1) 04.11.2014 tarihinde üç alan uzmanının görüşüne sunuldu. Uzmanlar, görüşme sorularının öğrencilerin seviyesine uygun şekilde hazırlandığını, pilot uygulaması yapıldıktan sonra formu tekrar değerlendirmenin formun niteliğini artıracaklarını belirttiler. Teoride uygun olan bu formun pratikteki sonuçlarını da görüp ihtiyaç olursa yeni bir düzenlemeye gidilebileceğini vurguladılar.

19.11.2014 – 24.11.2014 tarihleri arasında ise ders öğretmeninin görüşü doğrultusunda, eylem araştırmasının yürütüleceği çalışma grubuna eş değer 6. sınıf düzeyinde başka bir sınıftan dört öğrenci ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nun pilot uygulaması yapıldı. Bu pilot uygulama şu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirildi:

1. Sorular öğrenciler tarafından ne kadar anlaşılıyor?
2. Sorulara verilen cevaplar araştırmanın amacını yansıtıyor mu?
3. Görüşme takriben kaç dakika sürüyor?
4. Araştırmacı öğrencilerle sorulara kapsamlı cevaplar vermelerini sağlayacak kadar iletişim kurabiliyor mu?

Pilot görüşmeler imkânlar dâhilinde okulun çok amaçlı toplantı salonunda, kütüphanesinde ve müdür yardımcısının odasında gerçekleştirildi. Pilot görüşmeler yukarıdaki sorular üzerinden yeterli doygunluğa ulaşıldığı düşünüldüğünde sonlandırıldı.

Öğrencilerle yapılacak görüşmelerin pilot uygulaması sağlıklı bir şekilde gerçekleştirildikten sonra, eylem araştırmasının yürütüleceği yirmi üç kişilik çalışma grubuyla uygulama öncesi ilk görüşmeler gerçekleştirildi. Görüşmeler 13.01.2015 tarihini takip eden iki hafta boyunca sürdürüldü ve araştırmacı için daha kontrol edilebilir bir ortam sağlaması sebebiyle okulun kütüphanesinde gerçekleştirildi. Yapılan ilk görüşmelerde öğrencilerin uygulama öncesi yazma motivasyonu düzeylerini belirlemek amaçlandı.

26.05.2015 – 05.06.2015 tarihleri arasında ise uygulama sonrasında ikinci görüşmeler gerçekleştirildi. Bu görüşmelerdeki amaç yürütülen eylem planı sonrasında öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini belirlemektir. Bununla birlikte uygulama öncesinde ve sonrasındaki farklılıkları betimlemek ve öğrencilerin sürece dair düşüncelerini ortaya koymak amaçlandı. Her iki görüşme süreci boyunca öğrencilerin motivasyonu üzerinde etkili olan içsel ve dışsal motivasyon etkenleri belirlenmeye, bu etkenlere dair sorular sorulmaya çalışıldı.

Görüşmeler araştırmacı tarafından ses kaydına alındı. Araştırma sonunda yirmi üç öğrenciyle uygulama öncesi ve sonrasında yapılan her biri 30 ilâ 40 dakika arasında değişen sürelerle sahip toplam kırk altı (46) görüşme kaydı elde edildi. Bu kayıtların dökümü araştırmacı tarafından gerçekleştirildi. Bu süreç araştırmacının veriyle temasını kolaylaştırarak oluşturulacak tema ve kodlar üzerine düşünme, görüşmelerin analiz sürecini planlama fırsatı sağladı. Öğrencilerle yapılan görüşmelere dair detaylı bilgi bulgular başlığı altında yer almaktadır.

4.2.Eylem Planının Gerçekleştirilmesi (İhtiyaçlar Nasıl Giderilebilir?)

Çalışma grubunun yazma motivasyonu ve becerisine dair mevcut ihtiyaçları belirlendikten sonra bu ihtiyaçların Beklenti-Değer Teorisi ilkeleri çerçevesinde nasıl giderilebileceği planlanmaya başlandı. İlgili literatür incelendiğinde motivasyon ve başarı kavramının birbiriyle ilişkili yapılardan oluştuğu gözlemlendi. Literatüre göre öğrencilerin motivasyonu arttıkça başarısı artmakta ya da başarısı arttıkça motivasyonu artmaktaydı. Bu sebeple çalışma grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmak için çaba sarf ederken buna paralel olarak öğrencilerin yazma becerilerinin de geliştirilmesi gerekiyordu. Bunu sağlamak için en temel aracımız Beklenti-Değer Teorisi'nin ilkelerine göre düzenlediğimiz yazma atölyeleri idi. Bu atölyeler öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyon yapılarını daha etkili bir şekilde harekete geçirebilmek için birbiriyle bağlantılı iki ders saati olarak tasarlandı. Yazma atölyeleri 04.11.2014 tarihi itibarıyla planlanmaya başlandı. Mevcut literatür *yaratıcı yazma, yaratıcı drama, oyun ve etkinliklerle yazma* gibi başlıklar çerçevesinde tarandı. Bu taramalar sonrasında pek çok etkinlik, oyun ve yaratıcı yazma kaynağına ulaşıldı (Arda & Levent, 2012; Gökçeğöz Karatekin, Durmuş & Durmuş, 2012; Rooyackers, 2009; Stowell, Cullis, Frith, Davidson, Jones, Davies & Sims, 2011). Geliştirilen atölyeler bu kaynaklardan ilham alınmakla birlikte özgün bir yapı oluşturacak şekilde tasarlanmaya çalışıldı.

4.2.1. Atölyelerin Pilot Uygulaması

Eylem planını uygulamadan önce hazırlanan atölyelerin pilot çalışmasını yapmak, ortaya çıkacak problemleri görmek açısından faydalı oldu. Pilot çalışma için araştırmacı tarafından hazırlanan atölyeler ders öğretmeninin fikri alındıktan sonra üç uzmanın görüşüne sunuldu. Uzmanlardan gelen değerlendirmeler sonrasında tekrar düzenlendi.

09.12.2014/30.12.2014 tarihleri arasında yazma atölyelerinin dört hafta ile sınırlandırılan pilot uygulaması yapıldı. Pilot uygulamada eylem araştırmasının gerçekleştirildiği sınıf düzeyine eş değer bir grup seçildi. Dört haftalık uygulama kamera kaydına alındı. Aynı zamanda araştırmacı tarafından araştırma günlükleri ve saha notları tutuldu. Sürecin objektifliğini destekleyen bir diğer kaynak ise öğretmen tarafından oluşturulan yansıtıcı günlüklerdi.

Pilot uygulamalar boyunca öncelikli olarak atölyelerin aksayan yönlerine, öğretmenin ve araştırmacının süreci yönetebilme becerilerine odaklanıldı. Pilot çalışma şu amaçlar çerçevesinde gerçekleştirildi:

1. Hazırlanan atölyeler süre, amaç ve kazanım yönünden yeterli mi?
2. Ders öğretmeni atölyelere uyum sağlayabiliyor mu?
3. Ders öğretmeni ve araştırmacı atölye boyunca teorinin ilkelerine uyum sağlayabiliyor mu?
4. Öğrenciler atölyelere uyum sağlayabiliyor mu?
5. Ders öğretmeni ve araştırmacı kamera önünde dersi yürütebiliyor mu?
6. Araştırmacı 6.sınıf düzeyindeki öğrencilerle nitelikli iletişim kurabiliyor mu?
7. Verilen dönütler öğrenciler tarafından anlaşılıyor mu?

Atölyelerin pilot uygulaması takip edilen ders kitabına uygun olarak sevgi temasını yansıtan masal (arkadaş sevgisi), şiir (oyun sevgisi) ve hikâye (sanat sevgisi) türleri üzerine geliştirildi. Bunun sebebi öğrencilerin bu türler hakkında uygulama dışındaki derslerde bilgi edinmiş olmasıydı. Böylece pilot çalışmanın daha verimli ilerleyeceği düşünüldü.

Pilot çalışma tamamlandıktan sonra eylem planının uygulayacağı aşamada bazı noktalara özellikle dikkat edilmesi gerektiği görüldü. Bunlardan ilki güdüleme çalışmalarıyla ilgiliydi. Atölyeleri tasarlarken öğrencilerin içsel motivasyonlarını harekete geçirebilmek amacıyla çeşitli güdüleme çalışmaları düzenlendi. Bu çalışmalar öğrencilerin ilgisini çekecek, onları heyecanlandıracak oyun ve etkinliklerden oluşturuldu. Dolayısıyla öğrenciler eğlendikleri, keyif aldıkları uygulamalarla karşılaştılar. Öğretmenin yansıtıcı günlüğünde yer alan ifadeler de atölyelerin olumlu yönlerini vurgulamaktaydı:

“Uygulanan atölye öğrenci düzeyine uygundu. Oyunları ve yönergeleri anlamada herhangi bir sıkıntı yaşamadılar... Atölye bana göre olumlu sonuçlandı. Bence atölyelerin

en büyük katkısı, öğrencilerin derse daha fazla ilgi göstermeleriydi (09.12.2014 tarihli ÖYG).”

“Öğrenciler yazma konusunda istekliydiler. Kullandığımız yöntem ve teknikler, öğrencilerin ilgisini çekti. Mesela hikâye kahramanının özelliklerinin oluşturulması kısmında yapılan beyin fırtınasında neredeyse tüm öğrencilerin derse katkıda bulunduklarını, kendi fikirlerini ve kendi kahramanlarının özelliklerini söylemek için sabırsızlandıklarını gözlemledim. Beyin fırtınası sonucunda ortaya atılan fikirlerin tahtaya yazılması ve tüm öğrencilerin bu fikirlerden yararlanması öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini de sağlamış oldu (16.12.2014 tarihli ÖYG).”

Uygulamaların öğrenci ilgi ve merakını harekete geçirmesi bizim için elbette olumlu bir gelişmeydi. Fakat güdüleme çalışmalarının zaman zaman yazma etkinliğini gölgede bıraktığını gördük. Öğretmenimiz de bu konuyla ilgili kaygımızı şu ifadelerle belirtti:

“Bugün yaptığımız çalışma planlamasıyla ve uygulamasıyla daha önceki ders işleme yöntemimizden farklıydı. Derste 3 ana etkinlik vardı ve bu etkinlikler genellikle oyunlar üzerine kurulu olduğu için öğrencilerin daha önce işlediğimiz derslere göre daha fazla ilgisini çekti... Kaygım, oyunlarla örülü bir etkinlik olduğu için öğrencilerin öğrenilecek temel konuyu ikinci plana atıp oyun oynamayı ön planda hissetmeleri (09.12.2014 tarihli ÖYG)...”

Ortaya çıkan bu olumsuz durumu gidermek için güdüleme çalışmalarının süresi ve kapsamı yazma etkinliğini ön planda tutacak şekilde düzenlenmeye çalışıldı. Yapılan düzenleme sonrasında pilot çalışmanın ikinci atölyesi uygulandı. Bu atölyede söz konusu sorunun ortadan kalktığı gözlemlendi. Öğretmenin de bu konuya yansıtıcı günlüğünde yer vermesi gözlemlerin geçerliğini artırdı:

“Bugün uyguladığımız atölye bence geçen hafta uyguladığımız atölyeye göre daha etkiliydi. Çünkü geçen hafta öğrenciler derste kazandırmaya çalıştıklarımıza değil, daha çok araç olarak kullandığımız oyunlara ve resim etkinliklerine yönelmişlerdi. Bu da asıl öğretmek istediğimizi ikinci plana itmişti. Bugünkü atölyede ise öğrencilerin tamamının yazma konusuna odaklandıklarını gözlemledim (16.12.2014 tarihli ÖYG).”

Öğrenciler masal, hikâye gibi öyküleyici türlere ilişkin gerekli bilgileri uygulama dışındaki derslerde edinmişlerdi. Pilot uygulamalar esnasında türün özelliklerine dair genel bilgiler tekrar edildi. Güdüleme çalışmaları da bu süreci destekleyecek şekilde düzenlendi. Buna rağmen bazı öğrencilerin masal ve hikâyeyi ayırt edemedikleri gözlemlendi. Buradan yola

çıkarak hazırlanacak eylem planı kapsamında bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinden önce paragraf türlerini işlemenin verimi artıracakı düşünöldü. Parça bütün ilişkisini gözeterek hazırlanan bir eylem planı öğrencilerin gözünde daha net ve anlaşılır bir çerçeve çizilmesini sağlayacaktı.

Dikkati çeken üçüncü konu yapılan grup çalışmalarıyla ilgiliydi. Beklenti-Değer Teorisi iş birlikli bir sınıf atmosferini öngörüyor. Öğrencilerin birbiriyle paylaşımda bulunduğu, dayanışmanın hâkim olduğu bir sınıf ortamının teoriyi uygulamak için elverişli bir eğitim ortamı sunduğunu söylüyor (Skinner & Belmont, 1993; Slavin, 2013; Wentzel & Wigfield, 2009). Bu doğrultuda hem pilot uygulamada hem eylem planında grup çalışmalarına yer verildi. Öğrencilerin içinde bulundukları rekabet atmosferi mümkün olduğunca hafifletmeye çalışıldı. Fakat grupta yer alan kişi sayısı arttıkça bazı öğrencilerin daha baskın olduğu ve bazılarının daha çekimser kaldığı gözlemlendi. Öğretmen yansıtıcı günlüğünde yer alan şu ifadeler tespitimizi güçlendirmektedir:

“Özellikle resim çizme safhasında öğrencilerin çizilecek resimle ilgili kendi fikirlerini grup arkadaşlarına dayattıklarını gözlemledim. (09.12.2014 tarihli ÖYG)”

Erhan Bey tarafından da gözlemlenen bu durum sonrasında grup çalışmaları genel olarak ya iki kişi ile sınırlandırıldı ya da tüm sınıfın katılımını sağlayacak şekilde düzenlendi. Böylece bireyler arası iletişimin arttığı fark edildi. Ders öğretmeninin fikirleri de bu görüşü desteklemekteydi:

“Bu atölyenin öğrencilerin çoğunluğu için yararlı olduğunu düşünüyorum. Derste kullanılan yöntemler paylaşımcılığı artırıyor, öğrencilerin birbirleriyle daha fazla iletişim kurmalarını sağlıyor ve akran öğretimini destekliyor. (09.12.2014 tarihli ÖYG)”

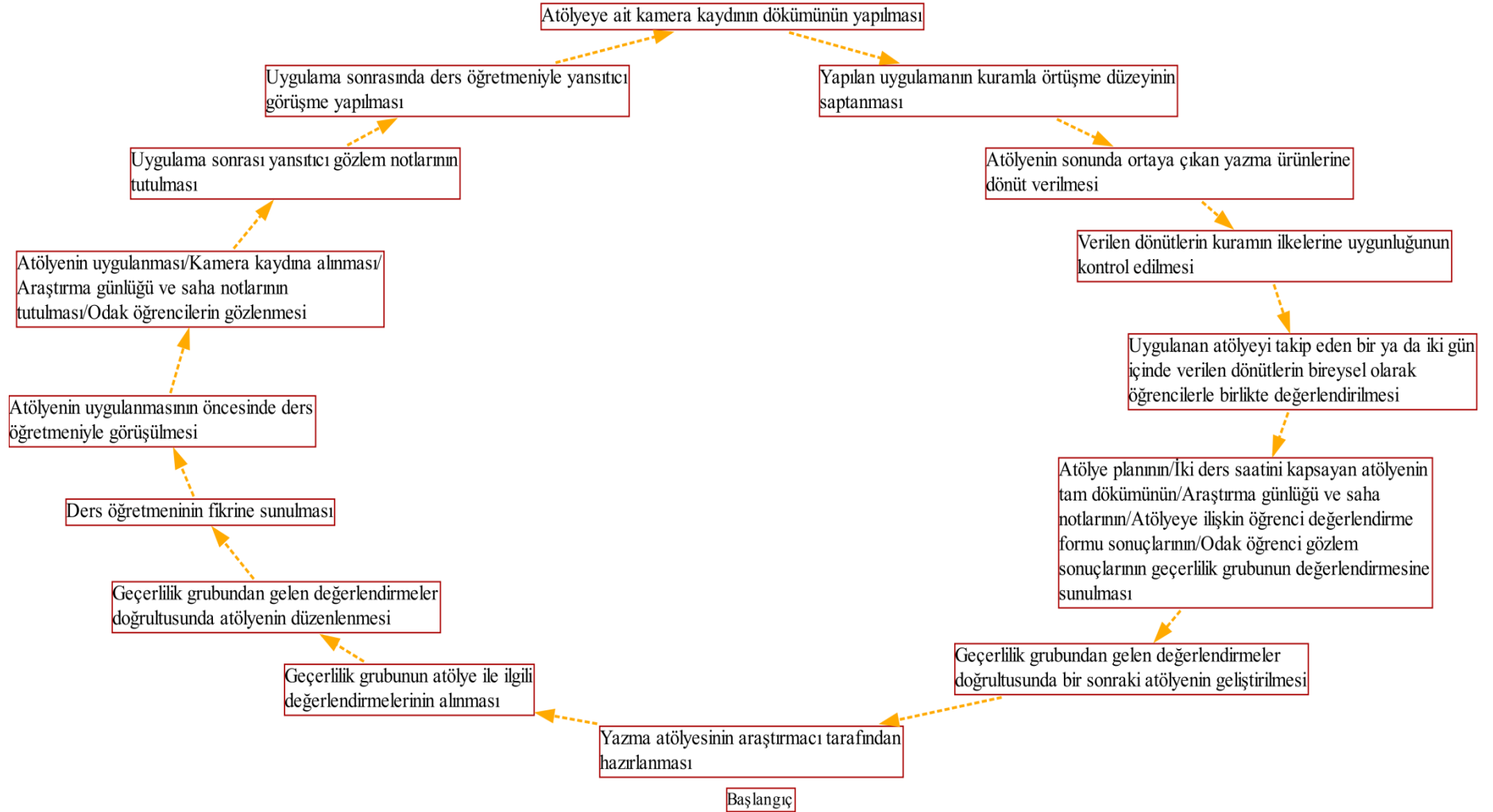
“Beyin fırtınası sonucunda ortaya atılan fikirlerin tahtaya yazılması ve tüm öğrencilerin bu fikirlerden yararlanması öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini de sağlamış oldu. (16.12.2014 tarihli ÖYG)”

4.2.2. Eylem Planının Uygulanması

Problem belirleme sürecinin ardından atölyelerin pilot çalışmasını da gerçekleştirdikten sonra eylem planı ve bu planın temelini oluşturan yazma atölyeleri üzerine çalışılmaya başlandı. 12.02.2015 – 11.05.2015 tarihleri arasında uygulanmak üzere on dört haftalık bir eylem planı araştırmacı tarafından geliştirildi. Bu eylem planının on iki haftası Beklenti-

Değer Teorisi'nin ilkelerine göre oluşturulmuş bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri üzerinde şekillenen on iki yazma atölyesinden meydana gelmiştir. Eylem planı ders öğretmeni ve araştırmacı arasındaki rol dağılımı çerçevesinde yürütülmüştür. On dört haftalık bu süreç araştırmacı tarafından kamera kaydına alınmış ve objektifliğin artması için farklı kaynaklardan yararlanılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı yansıtıcı gözlemler yapmış, saha notları ve araştırma günlükleriyle süreci detaylarıyla betimlemiştir. Bunlara ek olarak ders öğretmeni de her hafta yansıtıcı günlükler yazmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında öğretmenle yapılan yansıtıcı görüşmelerin yanında süreç, oluşturulan geçerlilik grubu tarafından da değerlendirilmiştir.

Eylem planının haftalık içeriğine ders öğretmeniyle birlikte karar verilmiştir. Bu içerik belirlenirken öğrencilerin mektup, anı, hikâye gibi hazır bulunuşluluğa sahip olduğu metin türlerine öncelik verilmiştir (MEB, 2009). Bu metin türleri özellikle öğrencilerin daha önceki Türkçe derslerinde işledikleri türler arasından seçilmiştir. Bununla birlikte türe karar verirken ön planda tutulmaya çalışılan önemli bir nokta türün kullanışlılığıyla ilişkilidir. Örneğin; mektup türü kapsamında e-posta kullanımını işlemek, araştırmacıya ve ders öğretmene metin türünün günlük hayattaki kullanımıyla ilgili açıklamalarda bulunma fırsatı vermiştir. İhtiyaç duyulduğu zamanlarda metin türüyle ilgili kısa bilgi verildikten sonra belirlenen bir imla ve noktalama konusu da atölyeler kapsamında vurgulanmıştır. Söz konusu eylem planının haftalık döngüsü şu şemayla betimlenmiştir:



Şekil 8. Eylem planının haftalık döngüsü.

4.2.2.1.Haftalık Eylem Planı

On dört haftalık eylem planı Tablo 6’da da görülebileceği gibi öğrencileri süreçten haberdar etme etkinlikleriyle başlayıp Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre hazırlanmış yazma etkinlikleriyle devam etmektedir. Süreç atölyelerin ardından yapılan değerlendirme ve dergi teslimiyle sonlandırılmıştır.

Tablo 6

On Dört Haftalık Eylem Planının İçeriği

EYLEM PLANI		
Tarih	Konu	İçerik
1.Hafta (12.02.2015)	Süreçten haberdar etme	Sınıf kurallarının belirlenmesi
2.Hafta (26.02.2015)	Tasvir paragrafının öğretimi	Ders materyali: fotoğraf
3.Hafta (05.03.2015)	Olay paragrafının öğretimi	Ders materyali: Aziz Nesin’in “Kambur Sabri’nin Radyosu” adlı hikâyesinin mp3 kaydı
4.Hafta (11.03.2015)	Fikir paragrafının öğretimi	Ders materyali: “Sebebini Bul!” oyunu, yapboz ve yapboz parçalarının birleşmesiyle oluşan fabrika resimleri
5.Hafta (18.03.2015)	Tahlil paragrafının öğretimi	Ders materyali: “Kayıp Kelimeyi Bul!” adlı bulmaca
6.Hafta (25.03.2015)	Mektup türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: Samed Behrengi’nin “Küçük Kara Balık”
7.Hafta (30.03.2015)	Anı türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: Resim
8.Hafta (06.04.2015)	Hikaye türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: Resim ve kuru boya
9.Hafta (13.04.2015)	Deneme türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: Çocuk haklarıyla ilgili gazete haberleri
10.Hafta (20.04.2015)	Masal türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: Kulaktan kulağa oyunu, resim
11.Hafta (27.04.2015)	Hikaye türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: Ömer Seyfettin’in Perili Köşk adlı eseri, torbadan çekilen nesneler
12.Hafta (04.05.2015)	Deneme türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: İnsan haklarıyla ilgili video
13.Hafta (11.05.2015)	Hikaye türüyle ilgili çalışma	Ders materyali: “sevgi topu” adlı bir oyunu
14.Hafta (25.05.2015)	Süreç sonu değerlendirme	Sınıf dergisinin ve katılım belgelerinin dağıtılması

1.Hafta (12.02.2015)

Eylem planının ilk haftasında, çalışma grubuna ders öğretmeniyle birlikte süreçle ilgili bilgi verildi. On dört haftalık bir ders planı hazırlandığı, bu süreç boyunca her hafta yazma becerilerini geliştirecek bir çalışma yapılacağı belirtildi. Her öğrenciye içinde yazılarının değerlendirileceği Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formunun olduğu bir dosya verildi. Bu form öğrencilerle birlikte incelendi ve öğrencilere farklı metin türlerinde yazacakları yazıları bu dosyada toplayacakları söylendi. Süreç içinde her yazılarına ayrıntılı ve sıklıkla dönüt verileceği, böylelikle hatalarını görüp düzeltme fırsatı bulacakları ifade edildi. Hatalarını düzeltirken ders öğretmenin ve araştırmacının destek vereceği de özellikle vurgulandı.

Öğrencilere eylem planı tamamladıktan sonra elde edecekleri bir ödül olduğu söylendi. Öğrenciler ödül kelimesini duyar duymaz çok heyecanlandılar. Süreç boyunca yazılan yazılardan oluşacak bir dergi yayınlanacağı belirtildi. Bunun üzerine “Çok güzel!/Süper!” gibi ifadeler kullandılar. Değerlendirme süreciyle ilgili ise *çaba sarf etmek* kavramına odaklanıldı. Dergide kimlerin yazısının olacağına karar verirken en iyi yazarların değil, en fazla çaba sarf edenlerin göz önünde bulundurulacağı ifade edildi. Her öğrencinin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olduğu ve diğerleriyle karşılaştırmak yerine bireysel çabasına göre değerlendirileceği belirtildi. Bu konuda verilen örneklerle anlatılanlar daha da somutlaştırılmaya çalışıldı.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve sınıf gözlemlerinde fark edildiği üzere, öğrenciler zaman zaman yazı yazarken kaygılanıyorlar; ne yapacaklarını, yazılarına nasıl başlayacaklarını bilemedikleri süreçlerden geçiyorlar. Bu durum elbette onların yazma motivasyonu üzerinde olumsuz etkilere sebep oluyor. Bu problemler göz önünde bulundurularak eylem planının ilk haftasında öğrencileri sürece hazırlayacak küçük bir etkinlik yapıldı. Öğrencilere “*Yazmaya yeni başlayan bir arkadaşınız olduğunu düşünün. Bu arkadaşınız başarısız olmaktan da biraz korkuyor. Ona cesaret verecek bir kelime ya da cümle belirleyin (12.02.2015 tarihli AG).*” denildi. Her öğrenciye küçük bir kâğıt dağıtıldı. Aklına bir şey gelmediğini söyleyenlere destek verildi. Öğrenciler düşündükten sonra şu vb. cümleleri yazdılar:

“*Konuyla ilgili düşüncelerini yazabilirsin ve kendine güvenmelisin. “Yapabilirim!” demelisin ve bunları yapmak için çaba göstermelisin. Çaba gösterdiğinde çok güzel metin veya paragraf ortaya çıkabilir (K-22).*”

“Emin ol! Çaba gösterirsen herkesten daha güzel yazabilirsin. Herkes sana güveniyor. Yazın kötü diye kimse seni küçümsemeyecek (K-6).”

“Senin bunu başaracağına inanıyorum. Sen akıllı bir çocuksun (K-21).”

“Bunun üstesinden gelebilirsin. Kendine güvenmelisin. Özgüvenini asla kaybetme. Bu senin başarın, kimseyi ilgilendirmez. Başkaları için yazma, kendin için yaz (K-3).”

“Sahiden ben de öyle yapıyordum. Kendime inanıp biraz gayret ettim ve artık daha güzel yazmaya başlıyorum (K-7).”

“Çaba göstermelisin, gösterirsen özgüvenin artar. Sen de benim gibi iyi yazmaya başlayabilirsin (K-13).”

“Kendine güvenmelisin. Çaba gösterdin mi hiçbir zorluk sana engel olamaz (K-15).”

Öğrencilerden yazdıkları cümleleri kendilerine en yakın olan yerlere asmaları istendi. Yazma etkinlikleri sırasında herhangi bir olumsuzluk yaşadıklarında, cesaretleri kırıldığında bu cümlelere bakıp güç alacakları ve kendilerini iyi hissedecekleri vurgulandı. Duygularını paylaştıkları bu küçük ama onlara göre farklı olan etkinlik, mutlu ve heyecanlı hissetmelerine yardımcı oldu. Gülümseyen ve pür dikkat anlatılanlara odaklanan halleri bu düşünceyi doğrular nitelikteydi.

Bu etkinliğin ardından sürecin daha verimli ilerlemesi için öğrencilerle birlikte bazı sınıf kuralları belirlendi. Sınıf ortalamasının altında olan öğrenciler sürece çok katılmadı. Bu sebeple kuralları yazdıktan sonra her öğrenci katıldığı maddeye oy verdi ve katıldığı maddeyi yüksek sesle tekrar etti. Böylelikle herkesin kural belirleme sürecine katılımı sağlamaya çalışıldı. Burada dikkati çeken en önemli nokta ortalamanın altında olan, akademik konularda derse çok katılmayan K-16, K-20, K-17 ve K-21’in kendilerinden emin bir şekilde ayağa kalkıp *“Hiç kimse arkadaşlarına küçük düşürücü, alay edici ifadeler kullanmayacak.”* cümlesini tekrar etmeleri oldu (12.02.2015 tarihli AG). Problem belirleme sürecinde de bu konuyla ilgili gözlemler ifade edilmişti.

Eylem planı, bu durumu göz önünde bulundurarak şekillendirilmeye çalışıldı. Her öğrencinin kendi sürecine odaklanmasına, dönütlerin öğretmen ve öğrenci arasında kalmasına özen gösterildi.

2.Hafta (26.02.2015)

İlk atölyeyle birlikte parçadan bütüne doğru ilerleyen bir plan takip edilmeye çalışıldı. Bu atölyede her paragrafın kendi içinde giriş, gelişme ve sonuç olarak üç bölümden oluştuğu, her paragrafın bir ana fikri olduğu, başarılı bir yazı yazmak için öncelikle paragrafın yapısını anlamlandırmak gerektiği vurgulandı. Bu bağlamda ilk yazma atölyesi paragraf türlerinden tasvir paragrafının öğretimine ayrıldı. Ayrıca bu hafta nokta işareti (.) ve büyük harf kullanım kuralları ön plana çıkarılmaya çalışıldı.

Birinci ders saatinde Erhan Bey, öğrencilerle birlikte beyin fırtınası tekniğini kullanarak sınıf ortamını tarif eden ifadeler üzerine yoğunlaştı. Daha sonra bu ifadeleri bütünleştirdiği bir tasvir paragrafı oluşturdu. Böylece öğrenciler hem paragrafın oluşum sürecine katkıda bulundular hem de süreci birebir takip ettiler. Tasvir paragrafını nasıl kullanabileceklerine ilişkin görüş geliştirdiler.

Bu haftanın ders konusu düşünülerek öğrencilerden sevdikleri, hayranı oldukları bir kişinin resmini/fotoğrafını getirmeleri istenmişti. İkinci derste öğrencilere getirilen bu fotoğraflar üzerinden bir tasvir paragrafı oluşturma görevi verildi. Materyal getirmeyen öğrencilere ilgilerini çekebilecek farklı fotoğraflar arasından birini seçme imkânı verildi. Her atölyede olacağı gibi bu atölye için kolay, orta ve zor olmak üzere öğrencilerin tercihinə sunulan üç farklı görev şöyleydi:

1. Fotoğraftaki/resimdeki kişinin dış görünüşünü tasvir eden bir paragraf yazınız.
2. Fotoğraftaki/resimdeki kişinin dış görünüşünü ve ruhsal özelliklerini tasvir eden bir paragraf yazınız.
3. Fotoğraftaki/resimdeki kişinin dış görünüşünü ve ruhsal özelliklerini tasvir eden aynı zamanda bu kişinin sizin için değerini anlatan bir paragraf yazınız.

3.Hafta (05.03.2015)

İkinci yazma atölyesinde olay paragrafları işlendi. Bu derste *Aziz Nesin'in Kambur Sabri'nin Radyosu* adlı hikâyesinin mp3 kaydının bir bölümü öğrencilere dinletirildi. Bu kayıt oldukça eğlenceli, öğrencilerin merakını ve ilgisini toplayabilecek özellikteydi. Bir yandan ses kaydının yazılı metni de öğrencilere dağıtıldı. Bu metinler üzerinden olay paragrafının bölümleri, ana fikri/ana duygusu belirlendi. Paragrafın planı çıkarıldı. Bu

noktada tasvir paragrafı ve olay paragrafı arasındaki farklar vurgulandı. Bu hafta işlenecek yazım ve noktalama kuralı olarak virgül (,) ve da/de bağlacının özelliklerine değinildi.

Bununla bağlantılı olan ikinci derste müzik aracılığıyla öğrencilerin hayal gücü harekete geçirilmeye çalışıldı. Yapılan etkinlikte öğrenciler gözlerini kapatarak akustik bir müziği dinlemeye başladılar. Daha sonra öğretmenin yönlendirmeleriyle bir olayı hayal etmeye çalıştılar. Hayal edilen olayla ilgili verilen üç görev çerçevesinde olay paragraflarını oluşturdular:

1. Zihninizdeki bu olayı kişi, yer ve zaman bildirerek anlatan bir olay paragrafı yazınız.
2. Bu olayı kişi, yer ve zaman bildirerek anlatıp olayın sizin üzerinizdeki etkisini ifade ediniz.
3. Zihninizdeki olayı kişi, yer ve zaman belirterek yazıp olayda geçen diyalogları da içeren bir olay paragrafı yazınız.

4.Hafta (11.03.2015)

Üçüncü atölyede fikir paragrafı işlendi. Satır sonu kesme işaretinin kullanımı ve ünsüz yumuşaması anlatıldı. Bir yapboz oyunu oynatarak derse başlandı. Sınıf beşer kişilik gruplara ayrıldı. Her grup, içinde dört farklı fabrika fotoğrafının parçalarının bulunduğu yapboz torbasından sırası geldikçe parçalar çekti. Gruplar “Sebebini Bul!” oyununu oynayarak yapbozlarını tamamlamaya çalıştılar. Fikir paragraflarını diğerlerinden ayıran genel nokta bir düşünceyi sebepleriyle ortaya koymak, inandırıcı bir şekilde kanıtlamak olduğu için öğrencilerin sebep sonuç ilişkisi üzerine düşünmeleri istendi (Karaalioğlu, 1974). Bu nedenle etkinlikte öğretmen altı farklı örnek olayı sınıfla paylaştı. Her grup sunulan örnek olayların sebepleri üzerine mantıklı açıklamalar yapmaya çalıştı. Doğru sebep-sonuç ilişkisi kurulduğunda gruplar yapboz parçalarını alamaya hak kazandılar. Bu çalışmadaki amaç, iş birlikli bir ortam oluşturmak ve öğrencilerin fikir paragrafının genel yapısını kavramalarını sağlamaktı. Bununla birlikte grupların zamanla yarışmaları heyecan unsurunu artırdı.

İkinci ders saatinde her grubun elinde tamamladığı bir fabrika fotoğrafı vardı. Öğrencilere bir rol verildi ve denildi ki: *“Bu fabrika evinizin çok yakınında kurulacak. Fabrika kurulunca oyun sahanız kaldırılacak. Ailenizle vakit geçirdiğiniz yerler olmayacak ve siz bu fabrikanın kurulmasını istemiyorsunuz.”* Öğrencilerden bu rolü benimseyerek bir fikir

paragrafı oluşturmaları ve düşüncelerini mantıklı sebep sonuç ilişkisi içinde açıklamaları istendi. Bu doğrultuda üç düzeyde görev verildi:

1. Fabrikanın kurulmasını neden istemediğinizi anlatınız.
2. Fabrikanın kurulmasını neden istemediğinizi ve ailenizin bu konuda neler düşündüğünü anlatınız.
3. Fabrikanın kurulmasını neden istemediğinizi anlatınız. Ailenizin bu konudaki fikirlerini belirtiniz. Sizce fabrikanın kurulmasını engellemek için neler yapılabilir?

5.Hafta (18.03.2015)

Dördüncü yazma atölyesinde tahlil paragrafının özellikleri işlendi. Kısaca noktalı virgül (;) işaretinin kullanımı ve ünsüz türemesi anlatıldı. Tahlil paragrafının genel özellikleri vurgulandı. Tahlil paragraflarının genellikle romanlarda ya da hikâyelerde karakterlerin davranışlarını incelerken, olayları ve durumları açıklarken kullanıldığı belirtildi. Tahlil paragrafları aracılığıyla bir durumu ya da olayı parçalarına ayırarak inceleyebileceğimiz ifade edildi. Karakterlerin davranış örüntülerini ve psikolojik süreçlerini tahlil paragrafları yazarak anlamlı hale getirebileceğimiz ön plana çıkarılmaya çalışıldı (Karaalioğlu, 1974). Bir grup çalışmasıyla devam edildi. “*Kayıp Kelimeyi Bul!*” adlı bir bulmaca oyunu oynandı. Tahlil paragrafı ve fikir paragrafını birbirinden ayıran noktalar üzerine odaklanıldı. İyi bir tahlil paragrafı yazmanın diğer derslerde ve günlük hayatımızda ne gibi faydaları olabileceği üzerinde görüş geliştirildi.

Oynanan oyunun ardından her grubun elinde dört ya da beş kelime bulunmaktaydı. Öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak bir karakter oluşturmaları ve bu karakterin davranışlarını sebepleriyle açıklayan bir tahlil paragrafı oluşturmaları istendi. Öğrenciler şu görevlerden birini seçerek paragraflarını oluşturdular:

1. Karakteriniz ne tür davranışlar sergiliyor? Bunları neden-sonuç ilişkisi içinde anlatınız.
2. Karakterinizin davranışlarının sebepleri ve sonuçları nelerdir? Kısaca anlatınız. Anlamlı sebep-sonuç ilişkileri görebileceğimiz diyaloglardan örnekler veriniz.
3. Karakterinizin sergilediği davranışları neden-sonuç ilişkisi içinde açıklayınız. Karakteriniz bu davranışları sebebiyle olumlu ya da olumsuz neler yaşıyor?

6.Hafta (25.03.2015)

Beşinci yazma atölyesinde mektup türünü işlendi. İlk ders saatinde sınıf üç gruba ayrıldı. Her gruba mektup türü ile ilgili bir soru soruldu. Gruptaki üyeler bu soruya olabildiğince farklı cevaplar üretmeye çalıştılar. Daha sonra mektup türüne ait genel bilgiler verildi. Örnekler sunuldu ve incelendi. Günümüzde e-posta kullanımının mektubun yerini almaya başladığı özellikle vurgulandı. E-posta kullanımının gelecekte ve günümüzde öğrencilerin günlük hayatlarında ne zaman işlerine yarayacağı üzerine konuşuldu.

Bunun ardından *Samed Behrengi'nin Küçük Kara Balık* adlı hikâyesinin kısaltılmış bir şekli son sahnesine kadar okundu. Hikâye en heyecanlı yerinde yarım bırakıldı. İkinci dersin başında öğrencilerden kendilerini Küçük Kara Balık karakterinin yerine koyarak aşağıdaki üç görevden birini seçip bir mektup yazmaları istendi:

1. Başınızdan geçen bu macerayı yakın bulduğunuz bir kişiye anlatan bir mektup yazınız.
2. Maceranızı en sevdiğiniz arkadaşınıza detaylı bir şekilde anlatan bir mektup yazınız. Mektubunuzda arkadaşınızdan tavsiye istediğiniz noktaları belirtiniz.
3. Yaşadığınız bu olaydan çok etkilendiniz. Maceranızı kitap olarak basmak istiyorsunuz. Bir yayınevi sahibine bu macerayı anlatan ve onu ikna etmeye çalışan bir mektup yazınız.

7.Hafta (30.03.2015)

Altıncı yazma atölyesinde anı türü işlendi. Bağlaç olan ve bulunma hali eki olarak kullanılan da/de'nin özellikleri, kullanım alanları anlatıldı. Öğrencilerin geneli bu konuda sorun yaşadığı için ilk ders bu konuyla ilgili bir çalışma yapıldı. Bu çalışmada sınıf oturma düzenine göre üç gruba ayrıldı. Öğrencilerin yakın çevresi düşünülerek hazırlanan resimler sırasıyla öğrencilere gösterildi. Öğrencilerden bu resimleri ifade eden birer cümle kurmaları istendi. Bu cümleler da/de ekinin ve bağlacının kullanımlarını içermekteydi. Cümleyi doğru kuran ve tahtaya yazan grup üyelerine sarf ettikleri çaba karşılığında sözel teşvikler sunuldu. Etkinlik tüm sınıf bir kez söz alana kadar sürdürüldü. Sonrasında tahtaya yazılan cümleler üzerinden bahsi geçen kullanım kuralları incelendi.

Birinci ders yapılan etkinlikte kullanılan resimler tahtaya yapıştırıldı. İkinci dersimizde anı türüyle ilgili bilgi verildikten sonra öğrencilerden tahtadaki resimleri incelemeleri istendi.

Resimleri incelerken geçmişi, çocukluklarına dair anılarını dūřınmeleri söylendi. Bu resimlerden ilham alarak hatıralarını anlatan bir yazı yazacakları vurgulandı. Öğrenciler yazılarını řu üç görevden birini seçerek oluşturdular:

1. ocukluğunuza dair bir anınızı anlatınız.
2. Yaşadığınız en mutlu günü detaylarıyla anlatınız.
3. Problem yaşadığınız bir gün ile mutlu olduğunuz bir günü karşılaştırarak anlatınız.

8.Hafta (06.04.2015)

Yedinci yazma atölyesinde hikâye türünü işledik. Öğrenciler ikişerli gruplara ayrıldı. Eşlerden biri A biri B olarak tanımlandı. Öncelikle hikâye türünün özellikleriyle ilgili bir soru cevap etkinliği gerçekleştirildi. Öğretmenin sorduğu sorulara eşler aralarında kararlaştırıp bir cevap verdi. Her grup verdikleri doğru cevap karşılığında içinde resim olan bir zarf almaya hak kazandı. Bu zarflarda hikâye üretmeye elverişli bazı resimler vardı. Bir şelalenin yanındaki köprüden geçen gezginler, dinazor fosili bulmuş bir kşif, günbatımında dağın zirvesine tırmanan iki dağcı, denizin altında batık gemiyi bulmuş bir dalgıç gibi...

Gruplar zarflarını aldıktan sonra A'lar zarfları açtı. B'lere de kuru boya ve bir A4 kağıdı verildi. A'ların görevi zarftan çıkan resmi B'lere göstermeden betimlemektir. B'lerin görevi ise A'ların betimlemesini resmetmektir. Etkinlik bu şekilde ilerledikten sonra resimler karşılaştırıldı ve eksikleri birlikte tamamlandı. Burada amaç mükemmel bir resim yapmak değil, ikinci ders oluşturulacak yazı için bir materyal geliştirmek ve öğrencileri yazıya hazırlamaktır.

Yapılan etkinliğin yazacağımız yazıya nasıl bir katkı sağlayacağı ikinci ders saatinde vurgulandı. Hikyedeki meknın ve kahramanların oluşturulma süreçlerinden bahsedildi. Her grup bir ya da birden fazla kişinin bulunduğu bir mekn resmine sahipti. Erhan Bey, ğrencilere resimdeki kişinin başına gelenleri, yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazacaklarını söyledi. Hikâye resimdeki meknda geçecekti. Öğrencilerden şu görevlerden birini seçerek yazılarını oluşturmaları istendi:

1. Seçtiğiniz kahramanın macerasını anlatan bir hikâye yazınız.
2. Kahramanınızı ayrıntılı bir şekilde tasvir edin. Başından geçenleri anlatan bir hikâye yazın.
3. Kahramanınızı ve bulunduğu yeri tasvir edin. Hikâyenizi çarpıcı bir sonla bitirin.

9.Hafta (13.04.2015)

Sekizince yazma atölyesinde deneme yazı türü işlendi. Bu haftaki etkinlikler çocuk hakları konusu üzerinden planlandı ve bu konuya dair bir deneme yazmaya çalışıldı. Öncelikle sınıf ikiye ayrıldı. Her gruba çocuk haklarıyla ilgili bir gazete haberi verildi. Bu haberlerde yer alan görseller ve metinler aracılığıyla çocukların eğitim, sağlıklı yaşam, eğlenme ve kültürel etkinliklere katılma hakkı vurgulanmaya çalışıldı. Öğrencilerden bu haberle ilgili diyaloglardan oluşan kısa bir canlandırma planlamaları istendi. Süreç ders öğretmenin ve araştırmacının desteğiyle yürütüldü. Her grup tasarladığı kısa canlandırmayı sundu. Canlandırmanın konusu olan çocuk hakları ihlaliyle ilgili öğrencilerin görüşü alındı. Konu üzerinde sınıfça değerlendirmeler yapıldı. Bu etkinlik aracılığıyla öncelikli olarak öğrencilerin çocuk hakları ihlali konusunda örnek olaylar üzerinden bilgi edinmesi sağlandı. Yapılan canlandırmalar konunun somutlaştırılmasını ve yazılacak deneme için gerekli alt yapının oluşturulmasını kolaylaştırdı. Canlandırma yapmak istemeyen ya da zorlanan öğrencilerden sadece haberi okuyup bu haberle ilgili fikirlerini paylaşmaları istendi. İkinci ders saatinde şu görevler doğrultusunda öğrencilerden bir deneme yazmaları istendi:

1. Çocuk haklarına dair fikirlerinizi belirten bir deneme yazınız.
2. Çocuk haklarına dair düşüncelerinizi örnek olaylarla anlatan bir deneme yazınız.
3. Çocuk haklarının ihlaline dair fikirlerinizi ve önerilerinizi anlatan bir deneme yazınız.

10.Hafta (20.04.2015)

Dokuzuncu yazma atölyesinde masal yazı türü işlendi. İlk ders masal türünün özelliklerini kavramak üzere bir etkinlikle başladı. Kulaktan kulağa oyunu masal türünün özelliklerini sezdirmek için uyun bulundu. Sınıf üç gruba ayrıldı. Öğretmenimiz üç gruba da aynı anda masal türünün özelliklerini yansıtabilecekleri bir soru sordu. Grup üyelerinden sırası gelen

cevabını öğretmenimizin kulağına fısıldadı. Öğretmenimizden cevabını teyit edenler son sıradaki arkadaşlarının yanına gidip cevabı onun kulağına fısıldadı. Gruplar hızlı bir şekilde cevabı ilk sıradaki kişiye iletmeye çalıştılar. Sorunun cevabı ilk kişiye başarılı bir şekilde ulaştırıldıktan sonra her grup hazırlanan torbadan bir resim çekme hakkını elde etti. Torbada kar küresine hapsolmuş bir kız, çikolatadan bir tren, deniz üzerinde yürüyen çocuklar, şekerden bir ev, sihirli kutuyu bulan kardeşler vb. konulu resimler vardı. Oyun sırasında öğretmen cevabı bulamayan öğrencilere ipucu verdi. Kulaktan kulağa oyunu ile cevaplar her öğrenci tarafından dikkatle dinlenmiş ve aktarılmış oldu. Gruplar birbiriyle yarışırken grup içi iş birliği vurgulandı. Oyun, gruplar en az beş resim toplayana kadar sürdürüldü.

İlk dersi sonunda her grubun elinde, elde etmek için çaba sarf ettiği resimler yer almaktaydı. Gruplar elde ettikleri resimleri diğer grupların da görmesi için tahtaya yapıştırdılar. Öğrencilere resimleri incelemeleri ve sunulan üç görev çerçevesinde istedikleri resimleri seçebilecekleri söylendi. Masal türünün özellikleri kısaca vurgulandıktan sonra şu görevler doğrultusunda bir masal oluşturmaları istendi:

1. Resim kartlarından iki tanesini seçip bir masal yazınız.
2. Resim kartlarından en az üçünü kullandığınız bir masal yazınız.
3. Resim kartlarından en az beşini kullanarak bir masal yazınız.

11.Hafta (27.04.2015)

Onuncu yazma atölyesinde hikâye türünde çalışma yapıldı. Bu çalışmada da diğer atölyelerde olduğu gibi hayal gücünü harekete geçirmek amaçlandı. Öğretmen bu hafta bir hikâye yazacaklarını ve bu hikâyeyi oluşturmak için bazı nesnelere ihtiyaçları olduğunu söyledi. Nesneleri nereden bulacakları sınıfta merak konusu olurken okulun bahçesini kullanacakları belirtildi.

Öncelikle her öğrenci gözlerini kapatıp dokunma duyusunu kullanarak içinde gözlük, deniz kabuğu, bozuk para kesesi, gece lambası, çiçek, metal kutu gibi çeşitli malzemelerin olduğu bir torbadan eline gelen nesneyi çekti. Her öğrenci bir nesne aldıktan sonra sınıftan sessizce çıkıldı. Sürece olan ilgilerinin artması için öğrencilere bir araştırmacı rolü verildi ve şöyle bir açıklama yapıldı:

“Şimdi hepinizin bir rolü var. Hepiniz birer kâşifsiniz ve kayıp hazineyi arıyorsunuz. Hazinenizin ilk parçaları elinizde... Bulduğunuz nesnelerle hazinenizi tamamlayacaksınız. Unutmayın, kâşifler çok sessiz ve dikkatlidirler.”

Bu açıklamanın ardından sınıf bahçeye çıktı. Öğrenciler topladıkları nesnelere ek olarak çevrelerinde gördükleri, dikkatlerini çeken şeyleri not ettiler. Sınıfa geldiklerinde ellerinde tükenmez kalem, cam şişe, yırtık bir fotoğraf, tül ve balon parçaları, taş, yiyecek paketleri, yaprak gibi nesneler vardı. Öğretmenimiz öğrencilerin heyecan duydukları bu sürecin ardından sevdiği, heyecanlı bir hikâyeyi onlarla paylaşmak istediğini söyledi. *Ömer Seyfettin'in Perili Köşk* adlı eserini okudu. Kendisi için bu hikâyenin ilgi çekici yönlerinden bahsetti. İkinci ders öğrencilerden verilen görevler çerçevesinde bir hikâye oluşturmaları istendi:

1. Hayal gücünü kullanarak bir hikâye yaz. Bulduğun nesneler de hikâyenin içinde olsun.
2. Bulduğun nesnelerden birini seç. Bu nesnenin hikâyesini şaşırtıcı bir sonla bitir.
3. Sevilen genç bir yazarsın. Hikâyenin, okurların ders alabileceği bir kurguyla anlat.

12.Hafta (04.05.2015)

On birinci yazma atölyesinde deneme yazı türü ile ilgili bir çalışma yapıldı. Çalışmada insan hakları konusu işlendi. İnsan hakları ile ilgili bir videodan yararlanıldı. Öncelikle öğrenciler ikiye bölünmüş gruplara ayrıldılar. Her gruba videoda yer alan önemli cümlelerin bulunduğu bir liste verildi. Bu listedeki cümlelerde belirli boşluklar bırakıldı. Bu boşluklar öğrencilerin edinmesi gereken önemli bilgileri işaret etmekteydi. Öğrencilerin boşlukları doğru bir şekilde doldurması amaçlandı. Böylelikle video öğrenciler tarafından dikkatli bir şekilde dinlendi. Listede yer alan bilgiler oluşturacakları deneme için alt yapıyı meydana getirecekti.

Videoyu izleyip listeleri oluşturduktan sonra gruplarda liste yer alan cümlelerden birini seçmeleri ve bu cümleye dair bir afiş hazırlamaları istendi. İyi bir afiş hazırlamak için görsellerden de yararlanabilecekleri ifade edildi. Afişlerin özelliklerinde dair kısaca bilgi verildi. Ders öğretmeni ve araştırmacı afişlerin hazırlanma sürecinde de öğrencilere fikir verip rehberlik yapmaya çalıştılar. Afişler birinci ders sonuna kadar tamamlandıktan sonra öğrencilerden verilen üç görev çerçevesinde insan haklarına dair bir deneme oluşturmaları istendi:

1. İnsan haklarıyla ilgili düşüncelerinizi anlatan bir deneme yazınız.
2. İnsan haklarıyla ilgili düşüncelerinizi yazınız. Denemenizde insan haklarının ihlaliyle ilgili örnekler veriniz.
3. İnsan hakları ve ihlaliyle ilgili düşüncelerinizi anlatan bir deneme yazınız. Bu hakların ihlaliyle ilgili önerilerde bulununuz.

13.Hafta (11.05.2015)

Son yazma atölyesinde öğrencilerin hikâye türüne ait becerileri üzerine çalışmaya devam edildi. Bu atölyede diğer atölyelerin tersine ilk ders yazıların oluşturulduğu ve ikinci ders bu yazıların paylaşıldığı bir etkinlik planlandı. İlk derste öğrencilerin verilen dokuz görev arasından birini seçip bir hikâye oluşturmaları istendi. Bu görevler öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirecek, onları heyecanlandıracak bir içerikle sunuldu:

1. Aşağıdaki karakterlerden birini seç ve hikâyeni yaz.
 - a) Müziğe tutkun, müziksiz yaşayamayan birinin hayatı...
 - b) 2 metre boyunda, iri cüsseli, ayakkabıları ve üstü başı yırtık, sokaklarda yaşayan bir adam...
 - c) Yeni inşa edilen ve bir ay sonra açılışı yapılacak alışveriş merkezinde kilitli kalan bir çocuk...
2. Aşağıdaki konulardan birini seç ve hikâyeni çarpıcı bir sona bitir.
 - a) Bir sabah uyanıyorsun, banyoya gidiyorsun, aynaya bakıyorsun ve aynadaki yüz senin yüzün değil!
 - b) 24 saatliğine yetişkin olma imkânın olsaydı, bu 24 saati nasıl değerlendirirdin?
 - c) Bir gün kalkıyorsun memlekette bir damla su kalmamış. Neler oluyor?
3. Aşağıdaki konulardan birini seç ve hikâyenin baş karakterini ve mekânı ayrıntılarıyla anlat.
 - a) “Adam yanımdan geçerken elini uzattı. Ben ne olduğunu anlayamadan cebime bir kese bozuk para koyup gitti.” diye başla!
 - b) “Ayağıma kadar gelen o fırsatı nasıl kaçırdım, bilmiyorum!” diye başla!
 - c) “Eve geldim. Telesekreteri açtım. Birçok mesaj vardı. Üçüncü mesajı dinledikten sonra öylece donup kaldım.” diye başla!

Öğrenciler bu görevlerden birini seçip ilk ders hikâyelerini oluşturdular. İkinci ders “sevgi topu” adlı bir oyun oynandı. Bu oyunda öğrenciler sırasıyla yazılarını sınıftaki arkadaşlarıyla paylaştılar. Erhan Bey, ilk olarak gönüllü bir öğrenciyi hikâyesini okumak üzere tahtaya çıkardı. Öğrenci hikâyesini okuduktan sonra öğretmen elindeki küçük topu sınıftaki öğrencilerden birine attı. Topu elinde bulunduran kişinin görevi, okunan hikâye hakkında olumlu bir eleştiride bulunmak, hikâyede hoşuna giden noktalar hakkında fikir belirtmekti. Top bu şekilde sınıfta ilerledi. Öğrenciler için atılan topu tutmaya çalışmak bir eğlence kaynağı oldu. Bu etkinlikte okunan hikâyeye olabildiğince fazla yorum alınmaya çalışıldı. Öğrenciler bu çalışmaya kadar istemedikleri takdirde yazılarını arkadaşlarıyla paylaşmamışlardı. Oyunun sadece olumlu değerlendirmeleri kapsamı öğrencilerin yazılarını paylaşma yönündeki isteklerini artırdı. Gönüllüler dışında söz hakkının kime verileceği bilinmediğinden öğrenciler hikâyeleri dikkatli bir şekilde dinlediler.

14.Hafta (25.05.2015)

Çalışma on dört haftalık bir eylem planından oluşmaktaydı. Bu planın ilk haftasında öğrenciler süreçten detaylı bir şekilde haberdar edildiler. On iki haftalık yazma atölyelerinin ardından planın son haftasında sınıf dergisi ve katılım belgeleri öğrencilerle paylaşıldı. Çıkarılan dergide her öğrencinin on iki hafta boyunca yazdığı yazılar arasından biçim, dil-anlatım ve imla-noktalama yönüyle en fazla çaba sarf ederek oluşturduğu iki yazısı basıldı (Ek-9, EK-10). Ayrıca derginin giriş kısmında okul müdürünün, ders öğretmeninin ve araştırmacının öğrencilerin yazma becerileri ve ortaya koyulan ürünleri hakkında kısa yazılarına yer verildi. Çıkarılan dergi aracılığıyla teorinin görev değeri boyutu karşılanmaya çalışıldı.

4.2.2.2. Beklenti-Değer Teorisi İlkelerinin Eylem Planıyla Bütünleştirilmesi

Beklenti-Değer Teorisi başarı beklentisi ve görev değeri olmak üzere iki temel bileşene sahiptir. Teoriye göre bu iki kavram arasındaki çatışma, bireyi harekete geçirmekte ve bireyin bir davranış üzerinde ısrarcı olmasını sağlamaktadır; yani bireyin verilen bir görevi başarıyla yerine getireceğine olan inancı, göreve atfettiği değerle birleştiğinde motivasyonu ortaya çıkarmaktadır (Wigfield & Eccles, 1992). Bununla birlikte teori, bireyin motivasyonunu artırmak için belirli ilkeleri uygulamayı öngörür. Eylem planımızla

bütünleştirmeye çalıştığımız bu ilkeleri uygulama sürecini de betimlemeyerek şöyle sıralayabiliriz:

Başarı Beklentisi

Başarı beklentisi bireyin geçmiş deneyimleri (Wigfield & Eccles, 1992) ve öz-yeterlilik algısıyla (Wigfield & Eccles, 2000) şekillenir. Öğretmen ve ebeveynler başta olmak üzere yakın sosyal çevrenin inançları ve davranışları da bu kavram üzerinde etkilidir (Wentzel & Wigfield, 2009). Buna ek olarak sergilenen bir performansın olumlu ve olumsuz sonuçlarına gösterilen sebepler (şans, zekâ, yetenek, sarf edilen çaba vb.) başarı beklentisinin yönünü değiştirebilmektedir. Bu sebeplerle uygulama boyunca başarı beklentisini artırmak için öncelikle dönütlerden yararlanıldı. Dönütler eşliğinde anne baba, öğretmen ve akran gibi sosyalleştiricilerin etkisi de bir araç olarak kullanıldı. Sergilenen performansın sonuçları ise sarf edilen çabanın düzeyiyle açıklandı.

a) Başarı Beklentisinin Dönütlerle Düzenlenmesi

Farklı kaynaklardan beslenen başarı beklentisi boyutu, on dört haftalık eylem planı boyunca öncelikli olarak verilen dönütlerle yönetilmeye çalışıldı. Öğrenciler uygulanan her atölyede bilgilendirici ya da öyküleyici bir metin oluşturdular. Oluşturulan metinler ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından değerlendirildi. Bu değerlendirme sonrasında araştırmacı tarafından oluşturulan yazılı dönütler uygulama gününü takip eden bir derste her öğrenciyle sözlü olarak değerlendirildi. Dönütler öncelikle biçim, noktalama ve imla gibi öğrencilerin hatalı kullanımlarının yoğun olduğu alanlara yönelikti. Bu hatalar azalmaya başladıktan sonra dönütler içerik boyutu üzerine yoğunlaştı. Dönütlerin teoriye uygun bir şekilde verilir verilmediği teorinin ilkelerine göre hazırlanmış kontrol listesi aracılığıyla denetlendi (EK 5). Uygulama boyunca dönütlerin şu özelliklere sahip olmasına özen gösterildi:

Olumlu ve doğru dönüt sağlanması:

Öğrenciler, bir hikâye ya da deneme yazarken hangi konularda iyi ve hangi konularda kötü olduklarını bilmiyorlardı. Bu noktada problem tespiti sürecinde de dikkati çeken büyük bir belirsizlik söz konusuydu. Öğrencilerin bir metni oluşturduktan sonra sık sık ders

öğretmenine “Öğretmenim benimki nasıl? (13.01.2015 tarihli AG.)” diye sormalarının sebebi de bu belirsizliği ortadan kaldırma isteğine işaret ediyordu. Bu durum, onların yazılarını iyileştirmek için nelere ihtiyaçları olduğunu da görmelerini engelliyordu. Bu sebeple hareket noktası, öğrencilerin yazılarıyla ilgili farkındalıklarını artırmaya çalışmak oldu.

Dönütler hem yazıların oluşturulma sürecinde hem de yazılar tamamlandıktan sonra verildi. Her iki noktada da ürünlerdeki olumlu yönler odaklanıldı. Öğrenciler yazılı anlatım açısından yeterli oldukları konular hakkında bilgilendirildi. Buna ek olarak öğrencilere yetersiz oldukları konularla ilgili gerçekçi ve doğru bildirimler sağlandı. Yeterlilik algısını yükseltmek için samimi olmayan dönütlere yer verilmedi (Pintrich & Schunk, 2002). Bunun yerine öğrencilere hatalarını nasıl düzeltebileceklerine dair detaylı bilgi ve çıkış yolu sunulmaya çalışıldı. Aşağıdaki dönüt örnekleri bu bağlamda incelenebilir:

örnek:

K-14, yazdığın paragrafta büyük harfleri uygun yerlerde kullanmaya özen göstermişsin. Sayfanın sağından, solundan ve üst kısmından uygun boşluklar bırakmışsin. Paragraf girişi için uygun bir boşluk belirlemişsin. Tüm bunlar bize, derste öğrendiklerini uygulamaya geçirmek için çaba sarf ettiğini gösteriyor. Bu güzel! Biliyorsunki Türkçede konuşma dili ve yazma dili arasında bazı farklar var. Konuşurken bazı heceleri yuvarlayarak söyleriz ve bu hecelerin eksikliğini anlamayız. Fakat yazarken her heceyi özenle yazmamız gerekir. Paragrafında kırmızı kalemle işaretlediğim birkaç yeri bu açıdan incelemelisin. Bu konuda daha dikkatli olmanı bekliyorum. Genel olarak nokta kullanımında hatan yok. Fakat ikinci paragrafın sonunda nokta koymamışsin. Gözden kaçırdığını düşünüyorum.

örnek:

Oluşturduğun tasvir paragrafı üç bölümden meydana geliyor. Giriş bölümünde Ronaldo'nun fiziksel özelliklerinden bahsetmişsin. Bu özelliklerden bahsederken sıfatlardan daha fazla yararlanabilirsin. Örneğin; “Gözlerinin rengi siyahtır.” demişsin. Nasıl bir siyah olduğunu tarif edebilirsin. Delici bir siyah mı; yoksa geceleyin gökyüzü kadar siyah mı? Böylece tasvir ettiğinkişiye daha etkileyici cümlelerle sunabilirsin. Gelişme bölümünde karakter özelliklerinden bahsetmişsin. Fakat bu bölüm sonuç bölümünün gölgesinde kalmış. Biraz daha detaylandırabilirsin. Soğukkanlı olması dışında

arkadaşlarıyla ilişkilerinden, kaybettiğinde nasıl davrandığından, kazandığında neler yaptığından bahsedebilirsin. Sonuç bölümünde de Ronaldo'nun senin için öneminden bahsetmişsin. Biraz daha dikkatli olur ve çaba sarf edersen daha iyi paragraflar yazacağına inanıyoruz. ☺ (26.02.2015 tarihli ürüne verilen dönüt)

Çalışma kapsamında çocuk haklarıyla ilgili bir deneme yazıldı. K-21, üç paragraflık bir plan yapmıştı. Fakat bu planı daha çok bir hikâyeyi andırıyordu. Bunun üzerine:

örnek:

K-21, eğer bir hikâye yazacak olsaydın, bu çok güzel bir plân olurdu. Fakat deneme yazacağımız için senin bu çocuk ve onun hayatını göz önünde bulundurarak çocuk hakları üzerine fikirlerini ifade etmeni bekliyoruz. (13.04.2015 tarihli SN.)

K-18 /p/ harfinin küçük ve büyük yazımında hatalı bir kullanıma sahipti. “*Hocam ben böyle yapıyorum.*” diye cevap veriyordu. Bunun üzerine:

örnek:

Ama bu hatalı bir kullanım. Bunu düzeltmen gerekir. İlk defa çok az hata yaptın bu yazında. Sayfa düzenin de çok güzel. Aferin! Ama bu küçük hataları da düzeltirsen daha güzel yazılar yazabilirsin. Demekki dikkat ettiğin zaman gerçekten az hata yapıyorsun. (Tebessüm ediyor. Dönütünden dolayı gayet mutlu görünüyor.) (31.03.2015 tarihli SN.)

Bu vb. dönütler aracılığıyla öğrencilere yazılarıyla ilgili hem olumlu hem de gerçekçi bilgiler sunulmaya çalışıldı. Böylece yazılarına ilişkin farkındalık kazanmaları kolaylaştı. Bu süreç yazı yazarken sadece yetersiz oldukları alanlara odaklanmaya alışmış öğrencilere, yeterli oldukları alanların da olduğunu gösterdi. Hatalarının düzeltilebilme ihtimali de yeterlilik algısını olumlu yönde şekillendirmeye başladı.

İçeriği anlama ve sarf edilen çabanın düzeyinin vurgulanması:

Uygulamaya çalışılan motivasyon teorisi, verilen görevler sonrasında öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve sağladıkları uzmanlığa odaklanılması gerektiğini vurgular (Wentzel & Wigfield, 2009). Ortaya konan üründen ziyade öğrencinin içeriği anlama ve sarf ettiği çabanın düzeyi dönüt verirken göz önünde bulundurulmalıdır (Pintrich & Schunk, 2002). Böylelikle öğrenciler, hem gerçekçi bir öz-yeterlilik algısına sahip olmakta hem de başarılı bir şekilde görevi tamamlayacaklarına olan inançlarını artırmaktadırlar.

Atölyeler boyunca her öğrencinin içeriği anlama ve bunu yazılarına yansıtma düzeyi farklıydı. Bu sebeple dönüt verilirken bireysel farkları göz önünde bulundurmaya hassasiyet gösterildi. Her öğrencinin hangi düzeyde olursa olsun kendi öğrenme sürecine göre şekillenen bir başlangıç noktası vardı. Uygulamanın amacı, buradan başlayarak öğrencinin ilerleme kaydetmesini sağlamak ve bunu fark ettirerek öz-yeterlilik algısını olumlu yönde etkilemekti.

örnek:

İlk olarak K-12'nin yazısına bakıyoruz. "K-12 çok az hatan var. Bu çok güzel!" diyorum. K-12 başıyla onaylıyor beni. Kendiyle gurur duyar gibi hafif bir tebessümle dinliyor. "Ayrıca yazına baktığımızda insan haklarıyla ilgili videomuzu izlediğini ve buradan edindiğin bilgileri yazını yazarken kullandığını görüyoruz. Bu mükemmel bir şey! Bizim çok hoşumuza gitti. Haftaya son yazımızı yazacağız. Senden bu şekilde bir yazı daha istiyoruz. Anlaştık mı? (gülerek)" diye ekliyorum. Tebessüm ederek dinlemeye devam ediyor ve zaman zaman "Evet Hocam." diyerek onaylıyor beni.(05.05.2015 tarihli AG.)

örnek:

K-3 danışmak için parmak kaldırıyor. Yazdığı mektubun sonunu nasıl bağladığını gösteriyor.

Araştırmacı: Mektubun nasıl yazıldığını hatırlıyor musun? (Başını sallayarak onaylıyor beni.) Peki, mektuba nasıl başlıyorduk ve nasıl bitiriyorduk? (Nasıl başlayacağını hatırlıyor ama nasıl bitireceğini hatırlamıyor.)

Araştırmacı: K-3 öğretmenin ilk ders anlatmıştı. Demek ki dersi çok dikkatli dinlememişsin. Dikkatini toplamak için daha fazla çaba sarfetmelisin. Mektubumuza hitap ederek başlıyorduk ve mektubumuzu iyi dileklerle de bitiriyorduk. (Söyleyince hatırlıyor. Tebessüm ederek başıyla onaylıyor beni.) Hitap ederek başlamışsın. Çok güzel! Bahsettiğin olayı güzelce anlatıp sonlandırmışsın. Bu da çok iyi! Ama öğretmenin ders anlatırken daha dikkatli dinlemelisin. (25.03.2015 tarihli SN.)

Sergilenen bir performans sonrasında herhangi bir açıklama yapmadan verilen övgü ya da iyi not öğrencilerin başarılarına dair hatalı yüklemeler yapmalarına sebep olabilmektedir. Örneğin; elde edilen iyi notun sebeplerini bilmeyen bir öğrenci bu başarıyı zekâya, şansa, görevin kolaylığına, öğretmenle olan olumlu iletişimine bağlayabilir. Bireyin alanda sağladığı yeterliliği "Başarılı oldum, çünkü zekiyim.", "Öğretmen beni sevdi.", "Görev

kolaydı.” “Şanslıydım.” gibi sebeplere bağlaması başarısını kontrolü dışına çıkarır ve tesadüfî hale getirir (Slavin, 2013). Bu sebeple performans sonunda verilen dönütlerin yeterli ya da yetersiz olma durumunu öğrencinin kontrolünde bulunan bir sebeple ilişkilendirmesi gerekir.

On dört haftalık süreç boyunca öğrencilerin oluşturdukları metinlere sarf ettikleri çabanın düzeyine odaklanarak dönüt vermeye çalışıldı. Öğrencilere yazılarındaki olumlu özellikleri belirttikten sonra hataları ve dikkatlerinden kaçan noktalar hakkında detaylı bildirim verildi. Böylece sarf edilen çabaya atıfta bulunmak öğrencilerin gözünde yapılan hataların düzeltilme ihtimalini artırdı. Uygulama boyunca ders anlatımını dinlememek, geçmiş dönütleri gözden geçirmemek, yapılan hataları tekrar etmek yeterince çaba sarf etmemekle ilişkilendirildi. Buradan hareketle iyi yazı yazmanın öğrenilebilecek bir şey olduğu, bir görevi başarıyla yerine getirmek için çaba sarf ettiklerinde öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği hem sözlü hem de yazılı olarak sık sık vurgulandı. Başarı beklentisi bu bakış açısıyla olumlu yönde düzenlenmeye çalışıldı.

örnek:

Araştırmacı: K-18 ne anlatmayı plânlıyorsun?

K-18: Hocam, ben bir gün kaybolmuştum. Onu anlatacağım.

Araştırmacı: Peki nasıl anlatacaksın? Anı nasıl yazılır hatırlıyor musun?

K-18: Geçmişte yaşanan olaylar...

Araştırmacı: Tamam. Peki öğretmenin az önce anlattı. Mesela anı yazarken hangi paragraflardan yararlanman gerekiyormuş? (Biraz daha detaylı sormam gerekiyor hatırlaması için.)

K-18: Tasvir ve olay...

Araştırmacı: Tamam! Demekki öğretmeni dinlemişsin. Çok güzel! Bu paragraflara dikkat etmen lazım. (Başıyla onaylıyor beni.) Peki, dönütlerine baktın mı? (Sayfanın üst kısmından boşluk bırakmadığını görünce...) Mesela başlığı nereye yazıyorduk? (Yanlış yazdığını fark ediyor.) Dönütlerine önem verip ne kadar az hata yaparsan biz o kadar çaba sarf ettiğini anlarız.

K-18: Tamam. (Başıyla onaylıyor.)

Araştırmacı: Haydi yazmaya başla bakalım. (30.03.2015 tarihli SN.)

Bunlara ek olarak öğrenciler yazdıkları bir yazıda belirli hatalar yaptıklarını görünce bu durumdan olumsuz etkileniyorlardı. Onlara göre yazarken hata yapmış olmaları yazılarının beğenilmeyeceğini gösteriyordu. Hatalarının belirtilmesi başarı beklentilerini de düşürüyordu. Bu sebeple yazarken hata yapmanın ve yapılan hataları düzeltmek için çaba sarf etmenin öğrenmenin bir parçası olduğunu süreç içinde ifade etmek gerekti.

örnek:

K-13 iki haftadır Değerlendirme Formu'ndaki başarı beklentisini ifade eden soruya “kararsızım” cevabını işaretliyordu. Bu hafta “Evet” cevabını vermiş. Ona bu durumun sebebini sordum.

K-13: Hatalarım az olduğu için “Evet” diye işaretledim. (tebessüm ederek)

Araştırmacı: Hataların çok olduğunda yazının beğenilmediğini mi düşünüyorsun?

K-13: Evet! (tebessüm ederek)

Araştırmacı: Fakat K-13, hatalarının çok olması yazının beğenilmediği anlamına gelmez. Biz bir yazı yazarız. Bu yazıda belki birçok imla ve noktalama hatamız olabilir. Ama kurgusu iyi olduğu için bu, iyi bir yazıdır. Sadece düzeltmemiz gereken bazı noktalar olabilir. Yani beğendiğimiz bir yazının da hataları olabilir. Mesela geçen haftaki yazında bazı hataların vardı. Ama biz o yazını ailenle paylaşmanı söyleyen bir dönüt vermiştik. (25.03.2015 tarihli SN.)

Değerlendirmede başarıyla sonuçlanan çabaya odaklanması:

Öğrenciler zaman içinde hatalarını düzeltmeye ve sürece uyum sağlamaya başladılar. Yazma becerisindeki yeterlilik önce biçim, imla ve noktalama alanlarında kendini gösterdi. Zamanla içerik, dil ve anlatım konularında da ilerleme kaydedildi. Burada dönüt verilirken öğrencilerin başarıyla sonuçlanan çabaları ön planda tutuldu.

örnek:

K-17'nin oluşturduğu metne birlikte bakıyoruz. Yazısının tamamını okuyorum.

Araştırmacı: K-17, yazının giriş bölümü çok iyi. Bu, senin bugüne kadar yazdığın en kapsamlı yazı... Giriş var, gelişme var ve sonuç var. Bu açıdan mükemmel! Sen düşüncelerini üç bölüm halinde ifade etmeyi öğrendin.

K-17: Hocam daha devam edecektim de zaman yetmez diye düşündüm.

Araştırmacı: Tamam, konuyu derleyip toparlaman da gayet yeterli. Sadece seninle kurallar belirlemiştik. Cümlelerin sonuna nokta koyacaktık. Cümleye başlarken büyük harfle başlayacaktık. ğ'leri unutmayacaktık. Onları dikkate alarak bir kez oku. Hatalarını düzeltmeye çalış. En az hatanın olduğu yazı olması için çalışalım. Olur mu?

K-17: Tamam. (11.05.2015 tarihli SN.)

Çaba sarf edilmesine rağmen çok fazla ilerleme kaydedilmeyen konularda her öğrenciye başlangıç noktası ve gayret düzeyi göz önünde bulundurularak dönüt verildi. Öğrenci, başarılı olacağına dair inanç belirtildikten sonra daha fazla çaba sarf etmesi konusunda yönlendirildi.

Başarılı geçmiş yaşantılardan örnek verilmesi:

Bireyin yeterlilik inancı, yakın zamanda katıldığı bir etkinlikte ya da yerine getirdiği bir görevde sergilediği performansın niteliğine ilişkin yeterlilik algısı tarafından şekillenir. Bir etkinliğin ya da görevin başarılı bir şekilde gerçekleştirildiği inancı, daha sonraki görevin de başarıyla yerine getirileceğine dönük inancı artırır (Wigfield & Eccles, 2000). Dolayısıyla başarı beklentisini etkileyen yeterlilik inancı olumlu geçmiş deneyimlerden beslenir (Wigfield & Eccles, 1992). Bu sebeple atölyeler sonunda ortaya çıkan ürünlerden öğrencilerin ilerleme kaydettiği özellikte olanlara zaman zaman atıfta bulunuldu.

örnek:

Teker teker her öğrenciyle yazısını değerlendirmeye çalışıyorum. Öğretmenimiz de bu sürece katılıyor. Bir yandan sınıfın daha sessiz olması için uyarılarda bulunuyor. İlk K-12'nin yazısına bakıyoruz. "K-12 çok az hatan var. Bu çok güzel! (Başıyla onaylıyor. Kendiyle gurur duyar gibi hafif tebessümle dinliyor beni.) Ayrıca yazına baktığımızda insan haklarıyla ilgili videomuzu izlediğini ve buradan edindiğin bilgileri yazını yazarken kullandığını görüyoruz. Bu mükemmel bir şey... (Tebessüm ederek dinlemeye devam ediyor. "Evet Hocam!" diye ekliyor zaman zaman.) Bizim çok hoşumuza gitti. Haftaya son yazımızı yazacağız. Senden bu şekilde bir yazı daha istiyoruz. Anlaştık mı? (gülerek)(05.05.2015 tarihli AG)

örnek:

K-1'in yanına gittim. Birkaç hatası vardı sadece. Konuyu gayet iyi bir şekilde anladığını, öğrendiği bilgileri yazısında da kullandığını, bunun çok güzel olduğunu ifade ettim: "K-1

mesela senin yazına bakınca yaptığımız bireysel çalışmanın tamamen işe yaradığını görüyoruz (Gülüyor, başıyla onaylıyor.). Artık küçük ve büyük harfleri kullanırken hiçbir problemimiz kalmadı. Bu çok güzel! Aferin!” (05.05.2015 tarihli AG).

Dönütlerin öğretmen ve öğrenci arasında kalmasına özen gösterilmesi:

Öğrenciler okul ortamında genellikle akranlarıyla kıyaslanarak değerlendirilirler. Değerlendirmeyi yapan öğretmenler bu şekilde dönütlerin öğrenciler tarafından daha net anlaşıldığını ve yorumlandığını düşünürler. Böylece daha gerçekçi bir öz değerlendirme sağladıklarına inanırlar. Ayrıca öğrenciler arasında rekabetin artırılmasıyla öğrenmenin kıymetli hale geleceğine dönük bir inanç da hakimdir. Bu iki yanlgı, öğrencilerin başarıyla ilgili olumsuz beklentiye girmelerine sebep olmaktadır (Stipek, 1996). Çalışma boyunca başarı beklentisini olumsuz yönde etkilememek için dönütlerin öğretmen ve öğrenci arasında kalmasına özen gösterildi. Verilen dönütleri arkadaşlarıyla paylaşmak öğrencilerin tercihi oldu. Gözlemlendiği üzere, öğrenciler hatalarının neredeyse hiç olmadığı dönütleri arkadaşlarının da okumasına izin verirken hatalarının fazla olduğu dönütleri kimsenin okumasına izin vermediler. Sınav sonuçlarının bildirildiği derste yapılan gözlemler bu konu çerçevesinde incelenebilir:

Öğretmenimiz bugün 26.03.2015’te yaptığı sınav sonuçlarını getirmişti. Daha önceki görüşmelerimizde öğrencilerin notlarını sınıfta ilan ettiğini ve kâğıtlarını da görmelerine izin verdiğini söylemişti. Teneffüs arasında bu konuyu kısaca konuştuk. Öğretmenimize öğrencilerin notlarını herkesin önünde ilan etmeme ihtimalimizin olup olmadığını sordum. Öğretmenimiz, sınav sonuçlarını bildirirken her öğrenciyi yanına çağırdı ve sınav kâğıdını verdi. K-14, K-5, K-2, K-9, K-13, K-23 gibi öğrenciler uzaktan uzağa notlarını sordular, konuştular. Ama diğerleri böyle bir tavır sergilemedi. Yani böylelikle notlarını arkadaşlarıyla paylaşmak istemeyen öğrencilerin sonuçları öğretmen ve öğrenciler arasında kaldı. (31.03.2015 tarihli AG.)

İhtiyaç halinde dönütlerin bireysel bir görüşme kapsamında değerlendirilmesi:

Atölyeler ilerledikçe öğrenciler, yazılı ve sözlü dönütlere dikkat ederek yazılarının niteliğini artırmaya başladılar. Sınıf ortalamasının üzerinde olan öğrenciler verilen dönütlere göre yazılarını daha kolay düzenlerken sınıf ortalamasının altında olan öğrencilerle özel bir zaman diliminde bireysel değerlendirmeler yapmak verimi artıran bir

uygulamaydı. Beklenti-Değer Teorisi ihtiyaç duyulması halinde dönütlerin öğrencilerle yapılan bir görüşme kapsamında değerlendirilmesini öngörür (Pintrich & Schunk, 2002). Bu uygulama öğrencilerin performanslarına dair farkındalık kazanmalarını ve sürece odaklanmalarını sağlar.

Yapılan çalışmalarda öncelikle öğrencilerin o güne kadar yazdıkları yazılar, yazılara verilen dönütler, bu yazılardaki hatalar genel olarak değerlendirildi. Öğrencilerin yazılarındaki olumlu yönler değerlendirildikten sonra, hatalar gözden geçirildi. Ardından yapılan hataların nasıl düzeltilebileceği üzerine fikir yürütüldü. Yazılarındaki ilerlemeye odaklanıldı.

örnek:

K-4'ün yanına gidiyorum. Yazısını tamamlamak üzere... Neler yaptığını, hangi görevi seçtiğini soruyorum. Paragraf bölümleriyle ilgili sorduğum soruları cevaphıyor. Paragrafının girişinde, gelişmesinde ve sonucunda nelerden bahsettiğini konuşuyoruz. Verdiğimiz dönütlere bakıp bakmadığını soruyorum. K-4, dönütünü okuyup çatasına kaldırmış. 'Birlikte bakalım neler yazmışsınız.' diyorum. Önce dönütlerinde olan ve yeni yazısında da bulunan olumlu özellikleri söylüyorum. 'Bu kısımları çok güzel yazmışsın. Aferin!' 'Yazının bu özelliğini çok beğendik.' gibi hem olumlu hem de doğru geri bildirimler vermeye çalışıyorum. K-4 bazı hatalarını dönütlerine bakarak düzeltmiş. Bunun üzerine 'Bu hatayı tekrar yapmamışsın. Demek ki dönütlerine önem veriyorsun. Bu da senin daha iyi bir yazı yazmak için çaba sarf ettiği gösteriyor.' diye ekliyorum. Birlikte dönütlerinde yer alan uyarıları yeni yazısıyla karşılaştırıyoruz. Yazısını baştan sona okuyoruz. Tekrar ettiği hatalarını görünce birlikte düzeltiyoruz. Bu noktada 'Biraz daha çaba sarf ederek bu hataları düzeltmeye çalışırsan daha iyi yazılar yazabilirsin.' diyerek çaba sarf etmeye atıfta bulunuyorum (13.03.2015 tarihli AG).

Bireysel çalışmalarda genel olarak daha iyisini yapmak için öğrencinin nelere ihtiyaç duyduğu ortaya koyulmaya çalışıldı. Gerekli görülmesi halinde diğer öğrencilerin kâğıtlarından örnekler gösterildi. Burada yazının kime ait olduğu belirtilmedi. Sadece iyi bir örneğin oluşum süreci öğrenciyle birlikte değerlendirildi. Olumlu örneklerin ardından atölyede oluşturulmuş metinlerden biri, yapılan hatalar göz önünde bulundurarak tekrar oluşturuldu. Bazı öğrencilerle hatalarını düzeltebileceği fırsatlar sağlamak amacıyla yeni metinlerin oluşturulduğu çalışmalar da yapıldı. İhtiyaç halinde biçim, dil ve anlatım, imla

ve noktalama alanlarında bireysel bir kural çizelgesi oluşturuldu. Çalışmalar Tablo 7’de betimlenebilir:

Tablo 7

Bireysel Çalışma Yapılan Öğrenciler ve Çalışma Süreleri

Öğrencinin ismi	Tarih	Süre
K-16	23.03.2015 - 27.03.2015	80 dak. / 35 dak.
K-20	13.03.2015 - 19.03.2015	50 dak. / 20 dak.
K-17	08.04.2015	80 dak.
K-4	17.04.2015	60 dak.
K-1	22.04.2015	30 dak.
K-7	22.04.2015	30 dak.
K-21	28.04.2015	30 dak.
K-15	07.05.2015	40 dak.

Öğrencilerin dönütler aracılığıyla yazılarını kontrol edebilir hale gelmeleri:

Problem tespiti sürecinde öğrencilerin yazıları üzerinde kontrolleri olmadığı gözlemlenmişti. Öğrenciler hataları ve yazılarının niteliğiyle ilgili otoritenin görüşüne fazlasıyla bağlıydılar. Yazılar oluşturulurken ders öğretmeniyle birlikte çeşitli yönlendirmeler yaparak öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki kontrolleri artırmaya çalışıldı. Burada geçmiş hatalarına ve bunların nasıl düzeltildiğine odaklanmaları sağlandı. Atölyeler boyunca “Arkadaşlar, geçen haftaki dönütlerinizi çıkarıp hatalarınızı kontrol edin. Aynı hataları tekrarlamamak için çaba sarf etmeniz gerekiyor. (20.04.2015 tarihli SN.)” gibi uyarılarda bulunuldu.

örnek:

K-12 kağıdını vermiş olsa da kağıdına ve yazdıklarına birlikte bakmayı teklif ediyorum. Geçmiş dönütlerine bakıp bakmadığını soruyorum. Bakmadığını söyleyince, dönütlerine bakıp son bir kez kontrol ederse aynı hataları yapmayacağını söylüyorum. Kağıdını alıp kontrol etmeyi tercih ediyor. (18.03.2015 tarihli SN.)

örnek:

K-8 hatasının olup olmadığını sordu, mektubunu göstererek. Geneline bakıyorum.

Araştırmacı: Hitap ederek başlamışsın. Çok güzel! Bitirirken neler yazdın peki? (Gösteriyor bana. Bu arada birkaç hatasını görüyorum.) K-8, önceki yazılarına verdiğimiz dönütlerine baktın mı?

K-8: Hayır!

Araştırmacı: Birkaç hatanı gördüm. Dönütlerine bakarsan hatalarını tekrarlamazsın. Şimdi çıkarıp bir kontrol et bakalım!

Hatasının olduğu da/de'nin yazımıyla ilgili bilgi veriyorum. "Hatalarımızı düzeltmek için biraz daha çaba sarf etmemiz lazım." diyorum. (25.03.2015 tarihli AG.)

Benzer şekilde yönlendirmelerle dönütler, öğrencilerin yazılarının niteliğini değerlendirdiği bir ölçüt halini aldı. Örneğin, uygulama sonrasında yazdıkları yazılardan oluşan dosyaları toplamak istediğimde, dosyalarını vermek istemediler. Ders dışında yazı yazdıklarında bu dosyadaki dönütlerine bakarak yazılarını düzelttiklerini belirttiler (27.05.2015 tarihli AG.). Böylece eylem planının son haftalarına doğru öğrenciler yeni oluşturdukları metinleri, teslim etmeden önce, geçmiş dönütlerindeki hataları üzerinden kontrol etmeye başladılar. Örneğin; yazdığı yazısını teslim etmeye gelen K-14'e geçmiş dönütlerine göre yazısını kontrol edip etmediğini sorduğumda *"Evet, iki tane düzeltme yaptım. (11.05.2015 tarihli AG)"* diye cevap verdi. Böylece yazılarının değerlendirmesiyle ilgili otoriteye olan bağımlılıkları da zaman içinde azaldı.

Ürün oluşturulduktan sonra yapılan detaylı bilgilendirme sonucu öğrenciler, zamanla yeterli ve yetersiz oldukları alanlara ilişkin görüş geliştirdiler. Böylece bir metni oluştururken hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği ile ilgili farkındalık kazandılar. Hem ders öğretmeninin hem de araştırmacının rehberliğiyle hataların nasıl düzeltilebileceği ve yazıların nasıl daha iyi hale getirilebileceği öğrencilerle birebir değerlendirildi. Bu süreçte ek olarak öğrencilerin hataların düzeltilebilir olduğunu fark etmeleri öz-yeterlilik algılarını da şekillendirmeye başladı. Süreç sonunda öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler bu durumu daha da somutlaştırabilir:

örnek:

İlk yazılarımda hatalarım çok fazlaydı. Git gide bu hatalarımı azalttım. Ben bu süreçte daha iyi yazılar yazdığımı ve hayal gücümü daha da geliştirebildiğimi düşünüyorum. İlk

yazımda sayfa düzeniyle, anlatımla ilgili birçok sorunum vardı. Zamanla bu sorunların üstesinden geldim. Son yazımda ise yazım yanlışım yoktu, sayfa düzenim ve içeriğim de çok iyiydi. On dört haftalık süreçte yazılarımın içeriğini güçlendirdim. (K-9, SDY)

örnek:

1.haftamda yazılarım çok berbattı. 5.haftada yavaş yavaş düzelmelerim oldu. 7.haftamda iyi yazmaya başladım. 9.hafta da çok iyi bir performans çıkarttım ve 12.haftamda dergiye çıkacak kadar iyi yazdım ve karşılığını aldım. Yazdığım yazı ise “Görünmez Adam” idi. 14.haftamda yazdığım yazıda da sadece 4 yanlışım vardı. Ben burada mükemmel bir sonuç çıkardım. Ne ekersen onu biçersin... (K-8, SDY)

Sergilenen bir performanstan sonra bu performansın niteliğiyle ilgili bildirimde bulunmak çoğu durumda birey tarafından ödül olarak algılanmaktadır. Bildirim, dışsal bir motivasyon aracı olarak değerlendirilmektedir (Slavin, 2013). Bu bağlamda on dört haftalık uygulama boyunca dönütlerin ödül olarak algılanan teşvik edici özelliğinden yararlanılmaya çalışıldı. Öğrencilerin dönütleri merakla beklemeleri, kâğıtlarını getirip getirmediğini sıklıkla sormaları dönütlerin teşvik edici özelliğini ön plana çıkarıyordu.

K-15, K-3, K-22, K-6 gibi bazı öğrenciler yazılarını okuyup okumadığını sordular. Yazılarını okuduğumuzu, dönütleriyle birlikte dağıtacağımızı söyledim. Dönütleri o an görmek istediklerini söylediler heyecanlı bir şekilde. Merak ettikleri ısrarlarından belliydi. Bu çok hoşuma gitti. Geçen haftaki dönütlerini de hevesle okumuşlardı. (13.03.2015 tarihli AG.)

b) Başarı Beklentisinin Sosyalleştiricilerin Etkisiyle Düzenlenmesi

Öğretmen ve ebeveynler başta olmak üzere bireyin sosyalleşmesine aracı olan kişilerin inançları ve davranışları kişinin algılarını ve deneyimlerini yorumlayış şekillerini etkiler. Sosyalleştiriciler içinde öğretmen bireyin öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Teoriye göre öğretmenin en temel görevi, öğrencilerin başarabileceklerine, bir konuyu yeterli düzeyde öğrenebileceklerine dair inancını sıklıkla dile getirmesidir. Öğretmen sınıftaki her öğrencinin öğrenebileceğine inanmalı, öğrencilerin öğrenme düzeyi ile ilgili yüksek bir beklentiye sahip olmalıdır (Wentzel & Wigfield, 2009). Burada çaba sarf etmenin önemi, çalışmaya ayrılan zamanın miktarı ve farklı öğrenme stratejilerinin kullanımına ilişkin vurgular yapılmalıdır (Pintrich & Schunk, 2002, s. 88). Bunlara ek

olarak her öğrencinin diğerlerinin nasıl yaptığından ziyade kendi gelişimine odaklanması beklentiyi olumlu yönde etkilemektedir (Bembenutty, 2012).

Bu sebeplerle çalışma boyunca hem atölyelerde hem de verilen dönütlerde öğretmenin bireyin başarı beklentisi üzerindeki etkisinden yararlanmaya özen gösterilmiştir. Konu anlatımı ve atölyeler içinde sürdürülen rehberlik boyunca iyi bir hikâye ya da deneme yazmanın öğrenilebileceğini, her öğrencinin çaba sarf ettiği takdirde başarılı olabileceği sık sık vurgulanmıştır. Öğrencilerin başarılı olacaklarına dair inanç ve beklenti de her fırsatta ifade edilmiştir. Her öğrenci kendine ait bir ilerlemeye sahip olduğu için öğrencilerin kendi öğrenmelerine odaklanmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

örnek:

Araştırmacı: Geçen hafta Erhan Öğretmeniniz'in de söylediği gibi hikâyeniz giriş gelişme ve sonuçtan bölümlerinden oluşmalı. Hikâye dağı taslaklarınıza bakın; çünkü masal dağı taslağında olduğu gibi size faydalı olacağını düşünüyoruz. Hikâyenizi burada gördüğünüz basamaklara göre oluşturursanız daha iyi bir sonuç elde edersiniz. Yazdığınız masallar içeriği açısından oldukça güzeldi. Hem Erhan Öğretmeniniz hem de ben masallarınızı çok beğendik. Hikâyelerinizde de aynı şekilde bir performans bekliyoruz. (27.04.2015 tarihli SN.)

örnek:

Ders öğretmeni: Geçen haftalarda çocuk haklarıyla ilgili bir deneme yazmıştınız. Bunlar güzel yazılardı. Bugün de onlar gibi hatta onlardan daha iyi yazmanızı beliyorum. Başarılı birer deneme yazacağınıza inanıyorum. Kendi çalışmalarınıza odaklanmanız gerekiyor unutmayın! Herkes sadece kendi yazısına odaklansın ve başarılı bir yazı yazmak için çaba sarf etsin. (04.05.2015 tarihli SN.)

örnek:

Ders öğretmeni: Arkadaşlar, görevlerinizi tahtaya yazdım. Bunlardan istediğiniz birini seçip yazabilirsiniz. Çaba sarf ederseniz başarılı olacağınıza inanıyorum. (K-9 tebessüm ediyor en ön sırada.) Ne kadar çaba sarf ederseniz, o kadar başarılı olacaksınız. Kendinizi o kadar geliştireceksiniz. Birbirimizle rekabet etmiyoruz. Kendi kendimizle yarışıyoruz. Herkes kendi yazısını daha güzel yazmaya odaklanıyor. Başarılar diliyorum. (13.03.2015 tarihli SN.)

Eylem planının uygulandığı süreç boyunca veliler de çalışmadan haberdar edilmiştir. Sosyalleştiricilerin başarı beklentisi üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda sadece uygulayıcıların inançları ve davranışları süreci yönetmekte yeterli olmamaktadır. Bu sebeple öğrencilerin anne babalarından da bu konuda yardım alınmıştır. Yaptığımız çalışma ve atölyelerimiz hakkında detaylarıyla bilgi verdikten sonra onların da katkılarının beklendiği ifade edilmiştir.

Velilere öğrencilerin yazma motivasyonlarını ve yazma becerilerini geliştirmek için atölyeler tasarlandığı ve her hafta yazılı bir metin oluşturulduğu belirtildi. Velilerden bu yazıları öğrencilerle birlikte okumaları ve sadece olumlu yorumlarda bulunmaları istendi. Böylece öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacakları ve bunun öğrencilerin yazma motivasyonlarının gelişimi için çok önemli olduğu vurgulandı. Velilerle kurulan bu iletişim uygulama sonuna kadar sürdürüldü. Anne babalarının yazılarıyla ilgilenmesi ve yazılarını beğenmesi, öğrenciler için öz-yeterlilik inançlarını düzenleyen ayrı bir kaynağı oluşturdu.

Görev Değeri

Beklenti-Değer Teorisi'nin bireyi harekete geçirmek için gerekliliğini vurguladığı ikinci kavram görev değeridir. Bu kavram, bireyin verilen bir görevi gerçekleştirme isteğini ifade eder ve bu sebeple de bireye özgüdür (Wentzel & Wigfield, 2009). Bu kavramın başarı değeri/önemi, içsel değer, işe yararlılık/görevin kullanışlılığı ve görev bedeli olmak üzere dört boyutu vardır. Öğrencilerin yazmaya atfettiği değeri artırmak amacıyla öncelikle bu dört boyutun gerekleri atölyelere uyarlanmaya çalışıldı. Bununla birlikte on dört haftalık eylem planı sonunda çıkarılan sınıf dergisi, görev değeri kavramını düzenlemek için işe koşulan temel bir yapıyı meydana getirdi.

a) Başarı değeri/önemi

Verilen bir görevde başarı elde etmenin birey için değerli olması, o görev aracılığıyla sosyal çevrenin onayının alınmasıyla yakından ilişkilidir. Teoriye göre bir görev ancak bireye önemli yönlerini açıklama, yeteneklerini ortaya çıkarma ve onaylanma fırsatı verdiğinde değerlidir (Bembenutty, 2012). Uygulama esnasında görev değerinin bu boyutunu harekete geçirmek için öncelikle öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkisinden yararlanıldı. Teoriye göre öğretmen bir görevin sadece algısal yönünü şekillendirmemekte,

aynı zamanda göreve dönük ilgiyi ve göreve atfedilen değeri de olumluya evrilecek şekilde yönetebilmektedir. Bu sebeple öğretmenin sınıf içi etkinlikleri değerli görmesi, öğrencilerin de bu etkinliklere olumlu yönde değer atfetmelerini sağlamaktadır (Wentzel & Wigfield, 2009). Ders öğretmeni atölyeler kapsamında ders konusunun ve yazma etkinliklerinin kendisi için önemini ifade edip atölye konusunun kendisi için ilgi çekici yönlerinden bahsetmiştir.

örnek:

Ders öğretmeni: Evet, Perili Köşk adlı hikâyeyi okuduk arkadaşlar. Bu hikâye benim açımdan şöyle önemli: Bir hikâyeyi kurgularken biz tıpkı bu hikâyede olduğu gibi gerilimi artırıp okuyucuyu merak ettirmeliyiz. Sizler de buradaki gibi hikâyelerinizde gerilimi yükseltebilirsiniz, anlatacaklarınızı daha da merak ve ilgi çekici şekilde oluşturabilirsiniz. Böylece hikâyeleriniz daha güzel olur. Daha fazla okunur, insanlar tarafından daha da ilgi ile karşılanır. Bu metni durağan bir hikâye oluşturmaktansa hikâyelerimize heyecan katabilmek amacıyla okuduk. (27.04.2015 tarihli SN.)

örnek:

Ders öğretmeni: Olay paragrafı yazmak benim için çok önemli arkadaşlar. Çünkü kişiler bir olayı düzenli bir şekilde anlatamıyorlarsa yaşamlarından çok fazla şeyi insanlarla paylaşamazlar. Anlattıkları diğerleri tarafından net bir şekilde anlaşılmaz. İyi bir olay paragrafı yazabilirsiniz, etrafınızdaki insanlara olayları daha iyi anlatabilirsiniz. (05.03.2015 tarihli SN.)

örnek:

Araştırmacı: Bugün yapacağımız çalışmamızda en temel amacımız, hayal gücümüzü geliştirmek. (K-3, K-2 “Evet!” diyorlar.) Ben sizin hayal gücünüzü kullanarak yazılar yazmayı çok sevdiğinizi biliyorum. (Sınıf tamamen sessiz bir şekilde dinliyor.) Çünkü bunu ben de çok seviyorum. Ben, hayal gücümü kullanarak yazı yazmayı çok önemsiyorum arkadaşlar. Çünkü mesela ben otuz yaşında bir kadını, ama hayal gücüm sayesinde on yaşında bir çocuğun yerine kendimi koyup yazı yazabilirim ya da altmış yaşında bir teyzenin, amcanın yerine kendimi koyup da yazı yazabilirim. Bu hepimizin elinde. Mesela ben bir öğretmenim değil mi? Elimde olsa belki doktor da olmak isteyebilirdim. Veteriner de olmak isteyebilirdim, hayvanları çok sevdiğim için. Bu yüzden hayal gücüm sayesinde kendimi bir veteriner gibi hayal edip yazı yazabilirim. Kendi hayat öykümü de yazabilirim. Hayal gücünüzü gizemli bir bahçenin kapısı gibi düşünün. Onu araladığımızda bize büyüülü

bir dünyayı sunuyor. Biz orada istediğimiz kişi olabiliriz. İsteddiğimiz yaşta, istediğimiz kılıkta olabiliriz. Her şeyi yazabiliriz. Eğer siz hayal gücünüzü kullanmayı yeterli bir şekilde öğrenirseniz, bundan sonraki hayatınız boyunca yazı yazmanıza hiçbir şey engel olamaz. Bugün sizden şunu istiyorum: Tamamıyla kendinize, hayal gücünüze odaklanın, o kapıyı aralamaya çalışın. Bakalım hayal gücünüz size ne fısıldayacak? Bugün öğreneceğimiz şey bu. Hayal gücümüzü kullanarak bir hikâye yazmaya çalışacağız. (11.05.2015 tarihli SN.)

On dört haftalık uygulama boyunca öğrencilerin yazılarını desteklemeleri için velilerle iletişim halinde olundu. Bu süreç “*Başarı beklentisinin sosyalleştiricilerin etkisiyle düzenlenmesi*” başlığı altında detaylarıyla anlatılmıştı. Velilerin desteğiyle yazılan hikâye vb. metinler aileler ve öğrenciler arasında kurulan iletişim için bir araç haline geldi. Böylece öğrenciler yazdıkları yazılar sayesinde ailelerinin olumlu yorumlarına muhatap oldular.

Atölyede oluşturulan ürünlere zaman zaman “*Bu güzel hikâyeyi ailenle paylaşmalısın!*” gibi notlar eklendi. Her öğrencinin çaba sarf ederek yazdığı, az hata yaparak ilerleme kaydettiği bir yazısına en az bir kez bu not eklenmeye çalışıldı. Bu notla birlikte öğrencilerin gerçek anlamda beğenilen bir yazı yazdıklarına olan inançları arttı. Bu süreç elbette öncelikle yeterlilik algılarını şekillendirirken bir yandan da görevi öğrencilerin gözünde daha değerli hale getirdi.

Öğrencilerin fikirlerini önemsedikleri yakın sosyal çevrelerinin önemli parçalarından biri de arkadaşlarıydı. Uygulama sınıfı rekabetin fazlasıyla hissedildiği, özellikle öğrencilerin yazılarıyla ilgili paylaşımlarının çok az olduğu bir sınıftı. Bu durumu iyileştirmek için yapılacak uygulamalar görev değeri üzerinde de etkili olacaktı. Bu sebeple 11.05.2015 tarihli yazma atölyesinde bir uygulama yapıldı. Bu atölye, öğrencilerin hatalarının azalmaya ve yazılarının içeriğinin gelişmeye başladığı bir zaman dilimini temsil ediyordu. Yapılan çalışmada her öğrenci yazısını arkadaşlarıyla sözlü olarak paylaştı. Burada sınıfın görevi okunan yazıya yönelik sadece olumlu yorumlarda bulunmaktı.

örnek:

K-15 yazısını okuyor. Herkes dinliyor.

K-10: Gelişme bölümünü güzel anlatmış. Psikoloğun ona oyun oynaması...

Araştırmacı: Sonunu çarpıcı bir şekilde bitirmiş değil mi? (K-10 onaylıyor.) K-9 neler söylemek ister hikâyemizle ilgili.

K-9: Hikâyenin akışı çok güzel olmuş. Bir yerde durup kalmıyor hep heyecanlıydı.

K-3: Hocam ben de söyleyeyim mi? (Söz veriyorum.) Süreci bozan bir şey yok. Akıp gidiyor hikâye.

Araştırmacı: Evet, akışı çok beğendi arkadaşların. Alkışlıyoruz. 11.05.2015 tarihli SN)

Yapılan çalışmaya dair gözlemler araştırma günlüklerinde şu şekilde ifade edilmiştir:

örnek:

Yaptığımız eylem araştırmasından önce öğrencilerden sadece isteyenler yazdıkları yazıları sınıfın karşısında okuyabiliyorlardı. Zaman varsa tabii... Yazısını tahtada okumak isteyenlerin sayısı da az oluyordu. Bununla birlikte yazılarına sadece öğretmen yorum yapıyordu. Bugünkü dersimizin amacı, öğrencilerin yazdıkları yazılara arkadaşlarının da onaylarını almalarıydı. Arkadaşlarının gözünde de iyi yazılar yazan biri olduklarını görmelerini istiyordum. Sadece olumlu eleştiriler yapılmasını sağlayan bir oyunun bu yönde işe yaradığını düşünüyorum. Tahtaya çıkıp yazılarını okuyanlar da yazılara yorum yapanlar da oldukça keyif aldılar. Sınıf, okunan yazıları dikkatlice dinledi. Söz alanlar detaylı yorum yaptılar. Yazısını okuyanları hep birlikte alkışladık. Dersimizin amacına ulaştığını düşünüyorum. (11.05.2015 tarihli AG).

b) İçsel değer

Verilen bir görevi ya da etkinliği, ondan zevk alarak gerçekleştirmek içsel motivasyonla bağdaştırılan içsel değer kavramını açıklar. Bireyin bir göreve içsel olarak değer atfetmesi uygulamaların içsel motivasyonu harekete geçirmesiyle mümkündür. Genellikle eğitim ortamlarında dışsal motive ediciler kullanılır. Fakat içsel motive edicilerin de bunlara dâhil edilmesi öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır (Slavin, 2013, s. 302). Bu sebeple hazırlanan yazma atölyeleri öğrencilerin içsel motivasyonlarını artıracak şekilde tasarlanmaya çalışıldı.

Eylem planının en önemli aşamalarından biri olan yazma atölyeleri her hafta için iki ders saatini kapsayacak şekilde planlandı. Bu atölyelerin ilk ders saatinde öğrencileri konuya güdüleyecek, grubun dersten keyif almasını sağlayacak bir etkinlik yapıldı. Video, müzik, bulmaca, fotoğraf demeti, yapboz, öğrencilerin çizip boyadıkları bir resim ya da okulun bahçesinden toplanan nesneler etkinliklerin temel materyalini oluşturdu. Bu materyaller, her atölyenin ikinci ders saatinde oluşturulacak yazı için başlangıç noktası olarak kullanıldı. Buradaki amaç birinci ders saatinde uygulanan etkinlik ya da oynanan oyun ile ikinci ders saatinde oluşturulacak metin arasında bir bağ kurmaktır. Böylece öğrencilerin yazacakları metne odaklanmaları, oluşturacakları masala ya da hikâyeye kendilerini de dâhil etmeleri kolaylaştı. Yazma atölyeleri bu yapısıyla hâlihazırda uygulanan yazma etkinliklerinden çok farklıydı. Bu sebeple atölyeler grubun ilgisini uyandırdı ve sürece dair merakını korudu. Böylece ilgi uyandırmak, merakı korumak, ilginç sunum tarzlarını kullanmak gibi içsel motivasyonu harekete geçiren yapılar etkili bir şekilde sürece dâhil edilmeye çalışıldı. Yazma atölyeleri teorinin ilkelerine göre oluşturulmuş kontrol listesi aracılığıyla denetlendi (EK 6).

Öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmak için kullanılan bir diğer yol onlara, görev seçiminde serbestlik sağlamaktır. Literatür öğrencilerin kendi seçtikleri görevlerde, diğerlerinin onlar için seçtiği görevlerden daha fazla motive olduklarını desteklemekteydi (Slavin, 2013, s. 302). Bu sebeple her yazma atölyesinde öğrencilerin tercihinin bırakılan üç aşamalı bir yazma görevi sunuldu. Bu görevler düşük, orta ve yüksek zorluk derecelerine göre yapılandırıldı. Görevlerin zorluk derecelerine göre yapılandırılmasının sebebi, motivasyonu ortaya çıkaracak çatışmayı sağlamaya çalışmaktır. Teoriye göre bir görev ne çok kolay ne de çok zor olmalıydı. Motivasyonun açığa çıkabilmesi için verilen görevlerde ortalama bir güçlük düzeyi yakalanmalıydı. Kolay görevler yeterliliğin otomatikleşmesine sebep olurken zor görevler başarı beklentisinin düzeyini düşürmekteydi. Orta düzey görevler ise öğrenciyi, hem motive ediyor hem de onda yeni bilgiler edinmek için verilen görevle mücadele etme isteği doğuruyordu (Pintrich & Schunk, 2002, s. 87). Böylelikle bireyi motive eden çatışma ortalama bir başarı beklentisiyle ortalama bir görev değerinden kaynağını alıyordu.

Uygulama sınıfındaki her öğrenci aynı gelişim düzeyine sahip değildi. Yazma görevlerinin üç aşamalı bir yapıda sunulması, her öğrenciye kendi düzeyine göre yeteneklerini sergileyebileceği bir alan sağladı. Süreç boyunca öğrenciler yapabileceklerine inandıkları görevleri seçtiler. Öğrencilerin seçtiği görevler birbirinden farklıydı. Örneğin; sınıf

ortalamasının üstündeki öğrenciler öncelikle orta düzey görevlerle başladılar. Burada dikkati çeken nokta, öğrencilerin yazılarındaki hataların azalmasından sonra düşük zorluk seviyesindeki görevlere yönelmeleriydi. Burada edindikleri yeterliliği kaybetme riskini almaktan çekindikleri görüldü. Yeterli performans sergileyebileceği düşünülen öğrenciler farklı düzeydeki görevleri seçmeleri için teorinin de öngördüğü şekilde yönlendirildi (Pintrich & Schunk, 2002, s. 87).

örnek:

Araştırmacı: K-20 hangi görevi seçtin?

K-20: İkincisini.

Araştırmacı: İkincisini seçmenin bir sebebi var mı? Neden birinciyi ya da üçüncüyü seçmedin?

K-20: İki daha iyi. Bunda daha iyi yazabilirim. (26.02.2015 tarihli SN)

örnek:

K-14'ün yanına gidiyorum. Birinci düzey görevi seçtiğini görüyorum.

Araştırmacı: K-14, neden birinciyi seçtin?

K-14: Bir daha kolay. (gülerek)

Araştırmacı: Bence ikinci ya da üçüncü görevi de seçebilirsin. Başarısız olurum, diye tedirgin olma sakın. Hatalarımız elbette olacak. Bugün diğer görevleri seçtiğinde neler yapacaksın bir görelim. Ne dersin? (tebessüm ederek)

K-14: Tamam Hocam.

(Seçtiği görevi değiştiriyor. Bu göreve nelerden bahsedebileceğini konuşuyoruz.) (13.04.2015 tarihli SN)

c) İşe yararlılık/görevin kullanışlılığı

Wigfield'e (Bembenutty, 2012) göre öğrenciler sınıftaki etkinlikleri ve görevleri ancak yaşamlarının farklı yönleriyle ilişkili gördüklerinde değerli bulmaktadırlar. Öğrenilen bir bilginin nerede kullanılacağı ve bu bilginin ne zaman işe yarayacağı bilinirse verilen görev daha değerli hale gelmektedir. Öğretmenin en önemli görevlerinden biri de yapılan çalışmanın kullanışlılık değeri ve önemine ilişkin mantıklı açıklamalar yapmaktır. Bu sebeplerle atölyelerdeki ders içeriğinin günlük hayattaki ve diğer derslerdeki yansımalarına

sıkça yer verilmeye çalışıldı. Ders içeriğinin günlük hayatta ve gelecekte sağlayacağı faydalara, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri diğer derslerde nasıl kullanacaklarına değinildi.

örnek:

Ders öğretmeni: Hikâye yazmak gelecekte ne işimize yarayabilir arkadaşlar? Faydası var mı?

K-14: Küçükken hikâye yazarsak gelecekteki mesleğimiz olabilir.

Öğretmen: Güzel! Yazar olabiliriz. Evet başka? Ne olabilir, hikâye yazınca ne kazanırız?

K-3: Yaşadığımız bir olayı anlatırız ve unutmayız.

K-9: İleride yazacağımız çalışmalarda daha başarılı olabiliriz.

K-2: Hikâyeye ilgili bilgiler ediniriz.

K-12: Yazdığımız hikâyede hatalarımız olursa bir dahaki hikâyemizde düzeltiriz.

(06.04.2015 tarihli SN.)

örnek:

Okulun bahçesinden toplanılan materyallerle metin oluşturulan derste Erhan Bey, şöyle bir açıklama yaptı:

Bu etkinlik sayesinde hayal gücümüzü geliştirmek için yakın çevremizden nasıl yararlanabileceğimizi öğreneceğiz. Böylece yazı yazarken daha yaratıcı olabiliriz ve yazmak bizim için daha eğlenceli hale gelebilir. (27.04.2015 tarihli SN)

örnek:

Ders Öğretmeni: Arkadaşlar, bugün insan haklarıyla ilgili bir video izleyeceğiz. İnsan haklarını öğrenmek bizim için önemlidir. Çünkü bu haklar, hepimizin sahip olduğu uluslararası haklar... Dünya çapında her insanın hakları vardır. Bu haklarımızın neler olduğunu bilirse adalet kurumlarında, okullarda ve toplu olarak yaşanan yerlerde bunlar bize kolaylık sağlar. Bu dersimizde bunu öğreneceğiz. Ayrıca sizin Sosyal Bilgiler dersinde de demokrasi ve insan haklarıyla ilgili konularınız var. Göreceksiniz, bu dersin ona da faydası olacak! Demokrasi ve insan haklarıyla ilgili bilgiler öğretecek öğretmeniniz. Orada da faydası olacak size. Peki, insan haklarıyla ilgili bir yazı yazmak gelecekte ne zaman işimize yarar?

K-9: Gelecekte haklarımızı daha iyi koruyabiliriz.

K-14: Gelecekte kendimizi ve insanları, insan haklarına dayanarak savunmak...

K-2: İnsan haklarıyla daha güvenceli bir şekilde yaşamımızı sürdürebiliriz.

K-3: Haklarını kullanamayan insanlara yardım edebiliriz.

K-15: Bizi hiçkimse zorla bir yerde çalıştıramaz küçük yaşta.

Ders öğretmeni: Çok güzel! Evet, arkadaşlar insan haklarıyla ilgili bilgi edinirsek gelecekte insan haklarıyla ilgili bilgilerimizi kullanarak haklarımıza sahip çıkabiliriz. Diğer insanlara yardım edebiliriz. Ne tür haklarımız olduğunu bilip buna yönelik hareket edebiliriz. (04.05.2015 tarihli SN)

Öğrencilerin ders içeriğinin ve yazılan metinlerin işe yararlılığını daha net bir şekilde fark edebilmeleri için Sosyal Bilgiler Öğretmeni Selim Bey’le bir çalışma gerçekleştirildi. Öncelikle iki ders arasında bağlantı kurulabilecek bir konu seçildi. Seçilen konular üzerine atölye planlandı. 13.04.2015 ve 04.05.2015 tarihli yazma atölyelerinde çocuk hakları ve insan hakları üzerinde çalışma yapıldı ve öğrencilerden bu konularla ilgili düşüncelerini ifade eden birer deneme oluşturmaları istendi. Atölye boyunca Erhan Bey, yapılan uygulamayla öğrencilerin edindikleri bilgileri başka derslerde de kullanabileceklerine dair açıklamalar yaptı. Bu atölyelerin ardından Sosyal Bilgiler dersinde de aynı konular işlendi. Selim Öğretmen öğrencilerin yazdıkları denemeleri ve çocuk haklarıyla ilgili hazırladıkları afişleri inceledi. Ders anlatımı esnasında bu çalışmalara atıflarda bulundu. Ortaya çıkardıkları ürünlerin Sosyal Bilgiler dersinde işlenen konuları daha kolay anlamalarına katkı sağlayacağını belirtti. Böylece öğrenciler, Türkçe dersinde yazı yazarken yaptıkları çalışmaların başka derslerde de işlerine yarayabileceğine dair farkındalıklarını geliştirdiler.

d) Görev maliyeti

Bireyin bir etkinliği yerine getirmeyi tercih etmesi, başka bir etkinlikten vazgeçmesi anlamına gelir; yani bir etkinliğe katılmayı seçmek, değer verilen diğer etkinlikleri yapma fırsatını sınırlar. Bu sınırlama Eccles vd. tarafından bir etkinlikle meşgul olmanın bedeli olarak algılanır (Wigfield & Eccles, 1992). Beklenti-Değer Teorisi, bireyin bir görevi daha değerli görmesini sağlamak için içsel motivasyon etkenleri yanında dışsal motive edicileri de kullanır. Dışsal motive ediciler aracılığıyla görevin tercih edilme ihtimali artarken bireyin ödediği bedel azaltılır. Eylem planı kapsamında dışsal motivasyonu artırmak için

üç temel uygulamadan yararlanıldı. Bunlardan ilki on dört haftalık süreç sonunda çıkarılan sınıf dergisiydi (EK-9). Çıkarılan dergi sürecin sonunda elde edilen büyük ödül olarak sunuldu.

Sınıf dergisi şekil açısından öğrencilerin beklentilerini karşılayacak ilgilerini çekecek özellikte hazırlanmaya çalışıldı. Kuşe kâğıda basılan dergide, her öğrenciye belirli bir alan ayrıldı. Bu alanda öğrencinin fotoğrafına, atölyelerde oluşturduğu resim ve afişlerden örneklerle, en çok çaba sarf ederek oluşturduğu iki yazısına ve yazılarının içeriğiyle ilgili görsellere yer verildi. Derginin ön ve arka kapağına sınıfça çekilmiş fotoğraflar yerleştirildi. Dergide basılacak yazılara karar verirken öncelikle her öğrencinin on iki atölye boyunca yazdığı tüm yazılar incelendi. Bu yazılar arasından öğrencilerin en çok çaba sarf ederek oluşturduğu iki yazısı belirlendi. Sarf edilen çabanın düzeyine karar verirken biçim, dil ve anlatım, noktalama ve imla konularında yapılan hatanın oranı göz önünde bulunduruldu. Çünkü teörinin esaslarına göre her öğrenci elinden gelenin en iyisini yaptığında ödüllendirilmeliydi. Sınıf dergisinde yazılarının yayınlanması öğrencilerin elde edebileceği en zor ödüldü. Fakat çaba sarf eden her öğrencinin bu ödüle ulaşma ihtimali vardı. Herkesin kolaylıkla ulaştığı bir ödül başarı beklentisi ve görev değeri arasındaki çatışmayı yeterince sağlamayacaktı. Bu sebeple sınıf dergisinde yazılarının yayınlanması, zor ama çaba sarf edildiğinde, yeterince çalışıldığında ulaşılacak bir ödül olarak yansıtıldı. Öğrenciler dergilerinin yayınlanmasını merakla beklediler. Hangi yazılarının dergide yer aldığını ısrarlı sorularla öğrenmek istediler. Bu durum hazırlanan derginin öğrenciler tarafından da ödül olarak kabul edildiğini gösteriyordu.

örnek:

Bugün öğrencilere dergilerini ve katılım belgelerini teslim etmek üzere okula gittim. Öğrenciler “Hocam dergilerimiz geldi mi?” diye sordular. Çok heyecanlılardı. Gülerek meraklı gözlerle cevabımı bekliyorlardı. Elimdeki çantayı göstererek “İşte burada.” dedim. “Hocam biz götürelim çantayı.” diyerek almak istediler. “Olmaz, sürpriz.” diye ekledim gülerek. “Kaç tane yazımız var?” “Herkesin bir sayfası mı var?” “Dergi nasıl?” “Resim var mı?” gibi sorular sordular. (25.05.2015 tarihli AG)

örnek:

Öğrencilerin her biri dergisini aldı. Çok mutlulardı. Herkes sayfa sayfa dergiyi inceledi. Çoğunun yüzünde bir tebessüm ve şaşkın bakışlar vardı. Yansıtıcı görüşmemizde öğretmenimiz de aynı şeyi ifade etti. Sanırım bu kadar beğenecekleri bir ürün

beklemiyorlardı. ‘Beğendiniz mi dergilerinizi, memnun musunuz?’ diye sordum. K-5, K-7, K-3, K-12, K-22 gibi öğrenciler başta olmak üzere “Hocam çok güzel olmuş, süper olmuş.” dediler. Derginin kuşe kâğıda basılı olması, kapağına fotoğraflarını koymamız çok hoşlarına gitti. (25.05.2015 tarihli AG)

Çıkarılan sınıf dergisinin yanında atölyeler boyunca süreci destekleyecek dışsal motive edicilerden de yararlandı. Öğrencilerin yazılarına verilen haftalık dönütler, ders içeriğinin sunumu sırasında özenle kullanılmaya çalışılan sözel teşvikler, sürece dâhil edilmeye çalışılan aile, öğretmen ve arkadaş onayı, eve yollanan kısa bir not dışsal motivasyonu düzenleyen ödüller olarak kullanıldı.

Başarı beklentisi boyutunda detaylarıyla anlatılan dönütler, öğrencilerin performanslarının niteliğiyle ilgili farkındalıklarını ve yeni öğrenmeler için isteklerini artırmak üzere düzenlendi. Ders içeriğinin sunulduğu, metinlerin oluşturulduğu zaman diliminde işe her öğrenci yeterince çaba sarf ettiğinde ve bir öncekinden daha iyi performans sergilediğinde sözel teşviklerle ödüllendirildi. “Süper, harika, çok güzel, aferin, bravo” gibi sözel teşvikler bir dışsal motivasyon aracı olarak ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından yeterlilik algısını ve başarı beklentisini artırmak üzere kullanıldı. Ders öğretmeni etkinliğini tamamlayan grupları tebrik etti, etkinlik sonlarında zaman zaman sınıf kendini alkışladı. Böyle anlarda öğrenciler çok mutlu görünüyorlardı. Aşağıdaki örnek bu kapsamda değerlendirilebilir:

K-6 söz alıyor. Öğretmenimiz cevabı karşısında “Çok güzel!” diyor. Bunun üzerine K-6 kart çekerken onunla aynı grupta olan K-2, grup arkadaşı K- dönerek heyecanlı ve gülümseyerek “Çok güzel, dedi.” diyor. (13.03.2015 tarihli SN)

Sözel teşvikler hem ders içeriğinin sunulması hem de dönütlerin yazılı ve sözlü değerlendirmeleri sırasında kullanıldı. Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getiren ifadeleri dönütlerle iç içe vermek, övgünün sebebine dair farkındalığı da geliştirdi. Böylece değerlendirmenin samimiyetine, doğru ve gerçek oluşuna işaret edildi.

örnek:

Araştırmacı: K-13 aferin! Hikayenin sonunda karakterin başına ne geldiğini bilmiyoruz. Sonunu okuyucuya bırakıyorsun. Bu çok güzel! (Gülerek bakıyor K-13, başını sallayarak onaylıyor beni.) (11.05.2015 tarihli SN)

örnek:

K-4, sayfa düzenin yaptığımız çalışmada olduğu gibi mükemmel! Aferin! Masalını giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragraftan oluşturmuşsun. Paragraf girişi yapmışsın. Satır sonuna gelen kelimeleri uygun hecelerinden bölmüşsün. Bunlar senden beklediğimiz gibi çok iyi. Yazım ve noktalama hatan da çok az. Birkaç yerde noktayı unutmuşsun. Bundan sonra yazını yazmadan önce eski yazılarına verdiğimiz dönütlere göz at. Hatalarının daha da azaldığını göreceksin! Yazının başında ve sonunda uygun kalıp ifadeler kullanmışsın. Bu da çok güzel! Bize göre dergimizde yayınlanmayı hak edecek bir yazı. Ne dersin?(K-4'ün bu yazısının altına “Bu başarılı yazıyı anne ve babanla paylaşmalısın.” notu eklendi.)(13.04.2015 tarihli atölyede K-4'in metnine verilen geri bildirim)



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Eylem araştırması deseniyle tasarlanan bu çalışmanın amacı, Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre hazırlanmış atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerileri üzerine etkisini gözlemlemektir. Nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerilerindeki değişim betimlenmiştir. Bu betimlemede öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden alıntılara yer verilmiş, öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı ürünlerden örnekler sunulmuştur. Araştırma günlükleri, saha notları, öğretmen yansıtıcı günlükleri ve öğrenci süreç değerlendirme yazıları bu betimlemeyi destekleyen öğeler olarak kullanılmış, böylece kapsamlı bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu analizler doğrultusunda iki temel araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

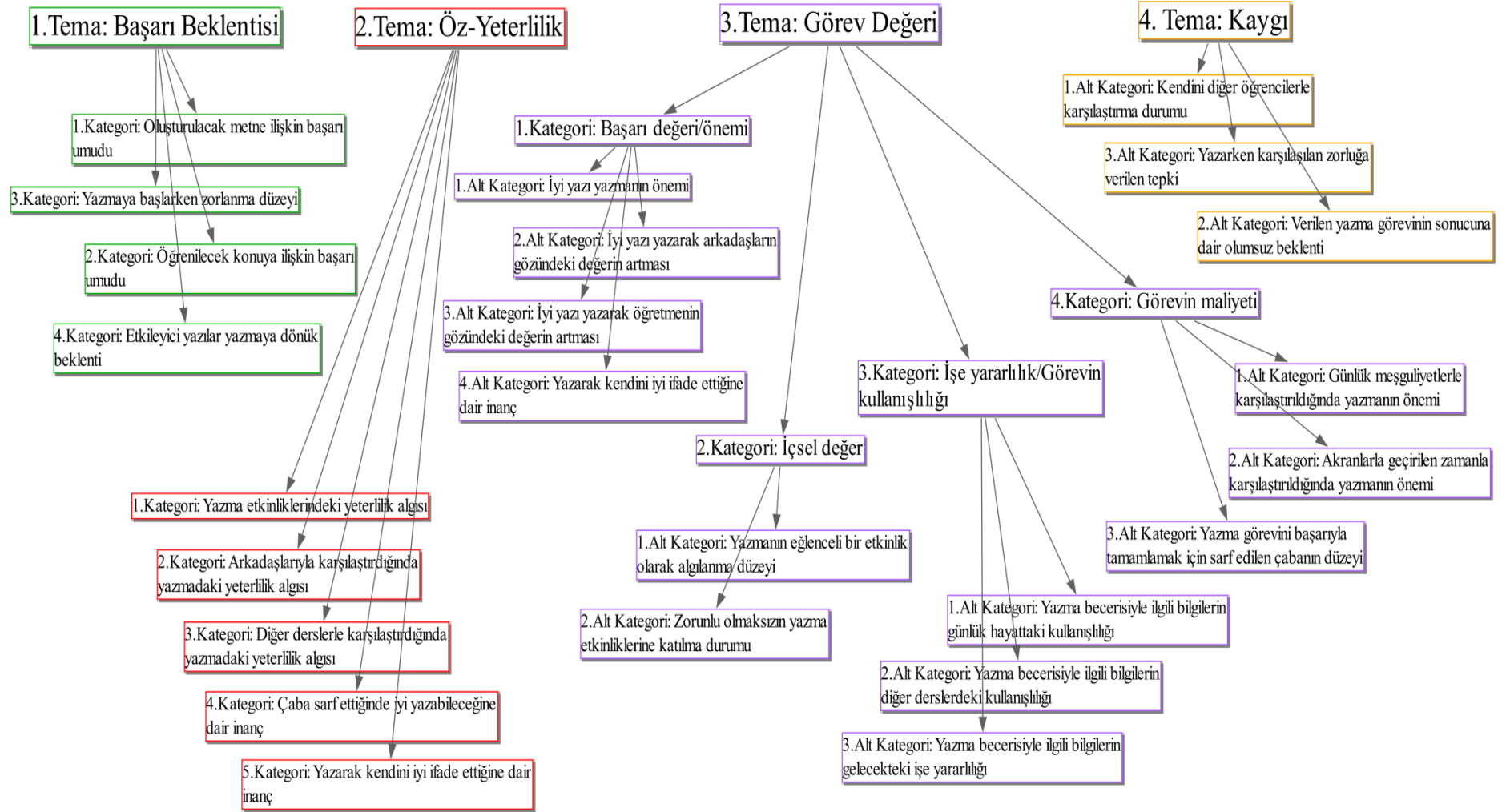
1. Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre yürütülen atölyelerin öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerine etkisi nedir?
 - 1.1. Atölyelerin başarı beklentisi boyutuna etkisi nedir?
 - 1.2. Atölyelerin öz-yeterlilik boyutuna etkisi nedir?
 - 1.3. Atölyelerin görev değeri boyutuna etkisi nedir?
 - 1.4. Atölyelerin kaygı boyutuna etkisi nedir?
2. Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre yürütülen atölyelerin öğrencilerin yazma becerisine etkisi nedir?
 - 2.1. Atölyelerin öğrenci ürünlerinin biçim özellikleri üzerine etkisi nedir?
 - 2.2. Atölyelerin öğrenci ürünlerinin dil ve anlatım özellikleri üzerine etkisi nedir?

2.3. Atölyelerin öğrenci ürünlerinin imla ve noktalama özellikleri üzerine etkisi nedir?

Bu araştırma soruları temelde öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve on iki yazma atölyesinden elde edilen yazılı ürünlerin değerlendirilmesiyle cevaplanmaya çalışılmıştır.

1. Araştırma Sorusu: Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi nedir?

Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında her öğrenciyle yarı yapılandırılmış iki görüşme gerçekleştirildi (EK 1). Otuz ilâ kırk dakikalık sürelerde gerçekleştirilen görüşmeler, teorinin ilkelerini yansıtan yirmi dört soruyu merkeze alarak düzenlendi. Yapılan görüşmeler zaman zaman ara sorularla zenginleştirildi. Öğrencilere ait toplam kırk altı görüşmenin dökümü araştırmacı tarafından yapıldı. Görüşme sorularına verilen cevaplar MAXQDA 12 programı aracılığıyla çeşitli tema, kategori ve alt kategorilere ayrıldı. Bu araştırma sorusu kapsamında toplam dört tema, on altı kategori ve on iki alt kategori belirlendi. Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeyleri, bu başlık altında uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan görüşmelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle kapsamlı bir biçimde ele alınmaya çalışıldı. Yazma motivasyonunun değişimi ve değişim yönü öğrencilerin ifadeleriyle betimlendi. Süreç sonunda ders öğretmeniyle yapılan görüşme, öğretmenin yansıtıcı günlükleri, öğrencilerin süreç değerlendirme yazıları, araştırmacı tarafından tutulan araştırma günlüğü ve saha notları yapılan betimlemeyi destekleyen kaynaklar olarak kullanıldı. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere dair tema, kategori ve alt kategoriler *Şekil 9* ile gösterilmiştir:



Şekil 9. Yapılan Betimsel Analiz Sonucunda Elde Edilen Tema, Kategori ve Alt Kategoriler

1.1.Tema: Başarı Beklentisi

Öğrencilerin başarı beklentisi; oluşturulacak metne ve öğrenilecek konuya ilişkin başarı umudu, yazmaya başlarken zorlanma düzeyi, etkileyici yazılar yazmaya dönük beklenti olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler kapsamında değerlendirilen kodlar “Atölyelerin başarı beklentisi boyutuna etkisi nedir?” alt problemini cevaplamak üzere sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Kategoriler, uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden alıntılarla sunulmuştur.

1.1.1.Kategori: Oluşturulacak Metne İlişkin Başarı Umudu

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “*Bu yıl kompozisyon yazarken ya da bir paragraf oluştururken ne kadar iyi olmayı bekliyorsun? Bunun sebepleri neler?*” sorusuna verilen cevaplar, öğrencilerin bu kategoriye dair düşüncelerini betimlemektedir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıktığı üzere öğrenciler, genel olarak orta ya da yüksek düzeyli bir performans sergileyeceklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte iki öğrenci bu soruya grubun genel eğilimi dışında cevap vermiştir. Öğrencilerden K-19 “*İyi de olabilirim kötü de*” cevabını verirken K-16, çalışamadığı için düşük düzeyli performans sergileyeceğini belirtmektedir. Yüksek düzeyde performans sergileyeceğini düşünenler, bu durumu çeşitli sebeplere bağlamaktadırlar. Düşünceleri kâğıda aktarabilmek, kendine güvenmek, hayal gücünün kuvvetli olması, çok çalışmak, oluşturulacak metnin konusunu sevmek, alıştırmayı yapmak, yaratıcılığının iyi olması, çok iyi yazı yazmak bu sebepler arasında yer almaktadır. Yazı yazmayı sevmemek ve çok kitap okumamak da orta seviyeli performansın sebepleri arasında gösterilmiştir.

örnek:

Bazılarında iyi olabilirim bazılarında kötü olabilirim. İyi olmamın sebebi konuyu sevmem. Konuyu sevmediğim zaman kötü oluyorum bazen. Yüksek seviyeli başarılı olurum herhalde (K-23 UÖÖG).

örnek:

- *Çok iyi olmayı bekliyorum. Çünkü bana göre yaratıcılığım çok iyi.*
- *Peki, yaratıcılığın dışında bunun başka sebepleri var mı?*
- *Annem ilkokulda bana örnekler veriyordu, ben de yazıyordum. Mesela para ile ilgili bir yazı yazacağımızda annem bana birkaç cümle yazıp veriyordu.*

Ben de o cümlelerin devamını getiriyordum boşlukları dolduruyordum (K-6 UÖÖG).

örnek:

Epey iyi olmayı bekliyorum. Çünkü benim hayal gücüm çok güzel. Mesela bir etkinlik yapmıştık Erhan Hocayla. Sınıfta herkes bana hayalperest demişti. Ben herkesin yaptığından daha değişik tarzda cevap vermiştim. Ev uçuyor, araba uçuyor gibi...(K-3 UÖÖG)

Uygulama sonrası görüşmelerde aynı soruya verilen cevaplarda başarı umudu yüksek, çok iyi ve çok yüksek düzeyleriyle ifade edilmiştir. On iki öğrenci uygulama öncesinde orta ve yüksek düzeyde başarı umuduna sahip olduklarını belirtmişken uygulama sonrasında yüksek ve çok yüksek düzeylerde iyi olmayı beklediklerini belirtmişlerdir. Uygulama öncesinde yüksek düzey başarı umuduna sahip olan yedi öğrencinin cevabı aynı kalmış, bununla birlikte bu öğrenciler geçmiş cevaplarıyla karşılaştırdıklarında ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. K-19 ilk görüşmede bu soruyu cevapsız bırakırken ikinci görüşmede başarı umudunu yüksek düzeyle bağdaştırmıştır.

Öğrencilerden uygulama öncesinde verdikleri cevaplarla uygulama sonrasındaki cevaplarını karşılaştırmaları istendiğinde ise öğrenciler aynı cevabı vermiş olsalar bile iki cevap arasında fazlasıyla fark olduğunu sebepleriyle ifade ettiler. Bu farkın sebebi olarak genellikle yapılan çalışmanın işlevini ve verilen dönütlerin faydasını gösterdiler. Örneğin, K-20 uygulama öncesinde ve sonrasında orta düzeyde başarılı olacağına dair beklentisini belirtmiş ama ilerleme kaydettiğini de vurgulamıştır.

örnek:

- *K-20, önümüzdeki yıl kompozisyon yazarken ya da bir paragraf oluştururken ne kadar iyi olmayı bekliyorsun?*
- *Orta.*
- *İlk görüşmemizde de aynı cevabı verdin diye hatırlıyorum arada bir fark var mı? Aynı seviyede mi?*
- *Var. Arttı.*
- *Artmasının bir sebebi var mı sence?*
- *Aklıma hep geliyor. Yazıyoruz.*
- *Önceden nasıldı?*
- *Önceden zor geliyordu şimdi kolay geliyor (K-20).*

örnek:

- Çok başarılı olmayı bekliyorum. Çok yüksek seviyede...
- İlk görüşmemizde de benzer bir cevap vermiştin bu soruya. İkisi aynı şeyi mi ifade ediyor; yoksa bir fark var mı?
- Yazmayı, kelimelerin telaffuzunu daha iyi öğrendim. Eskiden hatalarımı anlayamıyordum. Şimdi anladım ve düzelttim.
- Verdiğimiz dönütlerin bir etkisi oldu mu bu süreçte?
- Evet. Hatalarımı gördüm ve bir daha yapmamaya çalıştım (K-12).

örnek:

- Daha iyi olurum.
- İlk görüşmemizde de bu soruya çok iyi olurum diye cevap vermişsin. Şimdi de iyi olurum diyorsun. Bu ikisi arasında bir fark var mı yoksa aynı mı düzeyin?
- Hayır, aynı ama biraz daha iyi olmayı bekliyorum şimdikinden. Çünkü mesela masal yazarken nasıl yazacağımızı öğrendik ya da deneme yazarken nasıl yazacağımızı öğrendik.
- Daha önce de bunları biliyor muydun? Karşılaştırır mısın?
- Biliyordum ama çok net yazamıyordum. Mesela bir şey yazıyordum ama masal mı yazdım deneme mi yazdım bilmiyordum.
- Türün özelliklerini daha iyi kavramanı sağladı mı yaptığımız çalışmalar?
- Evet (K-6).

örnek:

- Çok iyi olmayı bekliyorum çünkü bu sene öğrendiğim bir sürü kural var. Onları da gelecek seneye aktarmayı düşünüyorum.
- Peki, sen bu soruya daha önce de aynı cevabı vermiştin. Bu iki cevap arasında bir fark var mı her şey aynı mı?
- Var. İlk başlarda biraz daha kötü yazılar yazıyordum. Kendime çok fazla inanmıyordum ama güzel yazılar yazdığımı gördükçe şimdi daha çok inanıyorum kendime.
- Peki, on dört hafta boyunca size verdiğimiz dönüklerin bunda bir etkisi oldu mu sence?

- *Çok faydası oldu çünkü hatalarımızı görüp yanlışlarımızı düzeltme imkânımız oldu (K-3).*

Çok iyi düzeyde performans sergileyeceğini düşünen öğrenciler bu performansı çeşitli sebeplerle ilişkilendirmişlerdir. On dört hafta boyunca yazma çalışması yapılması, birçok kural öğrenmeleri, kendilerine inanmaları, güzel yazılar yazdıklarını görmeleri, bilgilerin daha da netleşmesi, hataların fark edilmesi, yazmayı sevmeleri, öz güvenlerinin artması yüksek düzeyli başarı umudunun sebepleri arasında gösterilmiştir.

örnek:

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).

örnek:

- *İyi olabilirim. Önceden yaptığımız için nerede, ne yapacağımı iyi biliyorum. O yüzden iyi olabileceğime inanıyorum. Çok yüksek seviyede...*
- *Önceden nasıldı bu durum şimdi nasıl?*
- *Önceden sevmediğim için.*
- *Yazmayı mı sevmiyordun?*
- *Evet. Önceden öğretmenler sıkıcı konular veriyordu. Heyecanlı değil, meraklı değildi. Sevmiyordum. Aklıma bir şey gelmiyordu yazarken. Ama artık biz oyunlar oynayarak yazdığımız için aklıma geliyor. Oyunu oynarken geliyor zaten. Kâğıdı verince de doğrudan yazıyorum (K-10).*

örnek:

- *Eskisine göre daha iyi... Seviye atlayacağım. Daha çok gelişeceğim. Her şeyi daha iyi kavrayabileceğim. Daha iyi yazabileceğimi düşünüyorum.*
- *Bunun bir sebebi var mı sence?*
- *Sebebi, on dört haftadır yazı yazıyoruz. Eskisine göre daha güzelleşti. O yüzden (K-5).*

Öğrenciler süreç içinde de başarı beklentilerini etkileyen bazı yapılardan bahsetmişlerdir. Bunlar arasından en önemlisi bu başlık altında değerlendirilebilecek yeterli performans sergileyemeyeceğine dönük kaygıdır:

örnek:

Araştırmacı: (K-4 örnek olarak yazdığım bir cümlenin sonundaki nokta eksikliğini belirleyemedi.) K-4, sen normalde yazılarında nokta kullanımına dikkat ediyorsun. Fakat bazen sayfanın en sonundaki cümlenin noktasını koymayı unutuyorsun. Belki dikkatinden kaçıyor bu. Çünkü eğer noktayı nereye koyacağını bilmiyor olsaydın, diğer cümlelerin sonuna da koymazdın. Bunun sebebi ne sence?

K-4: Heyecanlandığımda...

Araştırmacı: Yetiştiremeyeceğim diye mi kaygılanıyorsun ya da yazamayacağım diye mi? Heyecanlanmanın sebebi ne?

K-4: Güzel yazı yazamayacağım diye...

Araştırmacı: İlk yazılarında harflerin noktalarını da mı bu yüzden unutuyordun? (Başıyla onaylıyor beni.) Ama şimdi noktalama işaretlerine daha fazla dikkat ediyorsun. Ne değişti sence?

K-4: Heyecanım biraz gitti.

Araştırmacı: Bunun bir sebebi var mı? (Düşünüyor ama bulamıyor sanırım. Sessiz kalıyor.) İlk başlarda iyi yazamayacağım diye heyecanlanıyordun. Şimdi heyecanım azaldıysa, biraz daha kendine güvenin mi geldi acaba?

K-4: Evet! (tebessüm ederek). (17.04.2015 tarihli AG)”

Uygulama öncesi görüşmelerde öğrenciler gelecek görevlerde orta ve yüksek düzeyde performans sergileyeceklerini söylerken uygulama sonrasında yüksek ve çok yüksek düzeylerde performans gösterebileceklerini ifade etmişlerdir. İki görüşmede de aynı cevabı verenler, bu cevaplar arasında fark olduğunu söylemiş ve uygulama öncesi beklentilerinin uygulama sonrası beklentilerinden düşük olduğunu ifade etmişlerdir. İlk görüşmelere verilen cevaplar genellikle hayal gücünün yüksek olmasıyla desteklenirken ikinci görüşmelerde başarılı geçmiş yaşantılara, sıklıkla verilen dönütlere ve yapılan yazma çalışmalarına atıfta bulunulmuştur. Bu değişim, anlamlı bir farkı temsil etmektedir. Uygulama süresince başarı beklentisini düzenlemek için öncelikle dönütlerden yararlanılmıştır. Atölyeler kapsamında öğrencilerin başarılı geçmiş yaşantılarına atıfta bulunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin yüksek performans beklentisinin sebebi olarak dönütlere ve başarılı geçmiş yaşantılarına işaret etmeleri, başarı beklentisinin kontrol edilebilir bir alanda şekillenmeye başladığını göstermektedir.

1.1.2.Kategori: Öğrenilecek Konuya İlişkin Başarı Umudu

Öğrencilerin “Yazmayla ilgili yeni bir konu öğrendiğini düşün. Bu konuyu öğrenirken ne kadar iyi olabilirsin?” sorusuna verdikleri cevaplar, bu kategori altında değerlendirildi. Öğrenciler ilk görüşmelerde yeni bir konu öğrenirken düşük, orta, yüksek ve çok iyi düzeylerde iyi olabileceklerini ifade ettiler. Orta düzeyde olabileceğini düşünen öğrenciler bu düşüncelerini konuyu yeni öğrenmeleriyle ve konuyu anlama düzeyleriyle ilişkilendirdiler. Bu durumun öğrenilen metin türüne göre değişebileceğini belirttiler. Bazı öğrenciler, geçmiş dönemdeki öğretmenlerinin ifadelerine göre şekillendirdikleri başarı umudunu dile getirdiler.

örnek:

O konuyu yazmayı ne kadar anladıysam o kadar. Çok yüksek değil kötü de değil yine orta (K-7).

örnek:

Orta derecede... Çok kötü yazmam çok iyi de yazamam. İyi yazmaya çalışırım ama orta derecede olur. Öğretmenim ilkokulda hep orta derecesin diyordu. Dördüncü sınıfta yüksek demişti. Sonra yine düştü orta seviyeye ders başarıım (K-8).

Yazmayla ilgili yeni bir konu öğrenirken yüksek ve çok iyi düzeyde performans sergileyebileceğini düşünen öğrenciler ise bunu öğretmenin yazılarını beğenmesi, dersi iyi dinlemesi, öğrenilen konuya bazı eklemeler yapabilmesi, hayal gücü ve kavrayışının yüksek olmasıyla destekledi. Ayrıca bu durumun öğrenilen konunun zorluğuna göre değişebileceğini ifade ettiler.

örnek:

- *Biraz düşük olabilirim. Fazla değil ama orta düzeyde. Çünkü konuyu bilmiyorum yeni öğreneceğiz.*
- *Peki, mesela masal yazmayı öğrendikten sonra bir masal yazman istendiğinde ne kadar iyi olabilirsin?*
- *Yüksek. Çünkü evde bir sürü masal kitabım var. Onlardan yararlanarak iyi bir şey yazabilirim.*
- *Şiir ve hikâye için de aynı şeyi söyleyebilir misin? Onları öğrendiğin ilk anda ne düzeyde olacağını düşünürsün?*

- Orta (K-12).

örnek:

- *Bana göre gerçekten çok iyi olacağını düşünüyorum. Örnek gelmedi aklıma.*
- *Peki, kötü olurum demedim. Neden iyi olacağını düşünüyorsun?*
- *Çünkü genelde yazdığım şeyleri ilkokulda da öğretmenim beğeniyordu. Erhan öğretmen de beğeniyor. Bir de geçen sene Ozan öğretmen dersimize giriyordu. Yazı yazdığımızda hep ilk olarak bana okutuyordu.*
- *Öğretmenlerin beğendiği için iyi olduğunu düşünüyorsun yani.*
- Evet (K-6).

örnek:

Ben yüksek olurum. Hayal gücüm de iyi olduğu için oradaki şeyleri de iyi kavrayacağımı düşünüyorum (K-3).

Uygulama sonrasında ise öğrenciler yeni bir yazma konusunu öğrenirken orta, yüksek ve çok yüksek seviyelerle iyi olabileceklerini söylediler. Sekiz öğrenci, geçmiş cevaplarına göre başarı beklentilerini daha yüksek seviyelerde ifade ettiler. Bu öğrenciler uygulama öncesinde yazmayla ilgili yeni bir konu öğrenirken düşük, orta ve yüksek seviyelerde iyi olabileceklerini düşünürken uygulama sonrasında iyi, daha iyi ve yüksek seviyelerde iyi olabileceklerini belirttiler. Yüksek ve çok iyi düzeyde performans sergileyeceğini düşünenler yapılan yazma çalışmalarını ve etkinliklerin faydasını, yazım ve noktalama kurallarında iyi olmasını, hayal gücünün daha da artmasını ve konuyu daha iyi anlar hale gelmesini sebep gösterdi. Öğrenciler, kendilerine olan öz güvenlerinin ve öğrenme süreçlerine dair farkındalıklarının artmasını bu cevabı destekleyen kaynaklar arasında kullandılar.

örnek:

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).

örnek:

- *Daha da iyi olabilirim.*
- *Önceden de böyle miydi?*

- *Önceden yapamayacağımı düşünüyordum şimdi yapabiliyorum. Çünkü kendime güvenemiyordum.*
- *Şimdi güveniyor musun?*
- *Evet Hocam (K-8).*

örnek:

- *Altıncı sınıfı hatırlayarak daha iyi başarılı olurum. Çok yüksek seviyelerde... Çünkü yazım yanlışlarım ilerleyen haftalarda çok az oldu. O yüzden daha başarılı olurum.*
- *Buna benzer bir soruyu dönemin başında sorsaydım nasıl bir cevap verirdin?*
- *En altta... Çünkü yazım yanlışlarımın neler olduğunu bilmiyordum. de/da'nın ayrı yazılışını da bilmiyordum. Noktalama işaretlerini bilmiyorum yani. Biliyordum da tırnak işaretlerinde çok sorunum vardı. Şimdi sorunum yok(K-23).*

örnek:

- *Altıncı sınıfta hiç yazamadığımız, yazmadığımız şeyleri yazdık. Masalla hiç karşılaşmamıştık, yazmamıştık. Şimdi hayal gücümüzü artırdık. Onda da başarılı olacağımı düşünüyorum.*
- *Yeni bir konuda da alıştırmaya yaptıkça iyi olacağını düşünüyorsun?*
- *Evet Hocam(K-14).*

Öğrencilerden bir kısmı uygulama öncesi ve sonrasındaki cevapları karşılaştırıldığında başarı umudunu ortalama bir seviyede tutmaktadır. Onlara göre bunun sebebi konuyu yeni öğreniyor olmalarıdır. Orta seviyede iyi olacağını düşünen öğrenciler, konuyla ilgili alıştırmaya yaptıkça öğrendikleri bilgileri daha da pekiştireceklerini söylemişlerdir. 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. Ders konusunun eğlenceli bir şekilde sunulması, konu anlatımının çeşitli yollarla tekrar edilmesi bu inancın destekleyici öğeleri olarak kullanılmıştır.

örnek:

- İlk öğrendiğimde biraz kötü olur ama sonra yaza yaza iyi olurum, öğrenirim.
- Bu soruyu uygulama öncesinde sorsam yine böyle mi cevap verirdin?
- Evet, böyle cevap verirdim. Yeni öğrendiğim bir konu olduğu için. Deneyimim olmadığı için (K-5).

örnek:

- Orta seviyede olurdum yeni öğrendiğim için. Öğretmen anlattığında bir düşünürüm. Sonra anlattıkça konu yerleşiyor zaten. Sonrasında daha iyi olurum.
- Dönemin başında bu soruyu sorsaydım ne derdin?
- Yine ortayı seçerdim yeni öğrendiğimiz için. Çünkü yazı yazdıkça iyi oluyor (K-18).

örnek:

- Yeni öğrendiğim için orta. Onu iyice pekiştirirsem çok yüksek olurum.
- Eskiden nasıldı bu?
- Eskiden düşüktü çünkü anlayamıyordum. Ama artık üzerine basa basa anlattığınız için anlıyorum.
- Peki, sence biz ne yaptık da siz daha kolay anlar hale geldiniz?
- Eğlenceli anlatıyorsunuz o yüzden (K-10).

Bununla birlikte sekiz öğrenci, uygulama öncesi cevaplarından farklı olarak başarı beklentilerini daha düşük seviyelerde ifade etmişlerdir. İlk görüşmelerde çok iyi düzeyde ifade edilen beklenti yüksek; yüksek düzeyde ifade edilen beklenti orta olarak seviyelendirilmiştir. Bu durumu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dönük algılarındaki değişimle açıklamak mümkündür. Öğrenciler, uygulama öncesinde herhangi bir konuda ne kadar iyi olduklarına dair bildirimini ancak sınav sonuçlarıyla elde ediyorlardı. Yazmayla ilgili yeni bir konu öğrenirken ne kadar iyi olduklarına dair detaylı ve kapsamlı bir bilgiye sahip değillerdi. Uygulama boyunca oluşturulan her metne dönüt verilmesi ve yapılan hatalara da bu dönütler içinde işaret edilmesi, öncelikle öğrencilerin kendilerine dönük gerçekçi bir değerlendirme yapmalarını kolaylaştırdı. İlk metinlerinde hatalarının yoğun olması, bazı öğrencilerin yeni bir konu öğrenirken orta seviyede başarı umuduna sahip olmasına sebep oldu. İlk haftalarda yapılan hataların eylem planının sonuna doğru azalması

ise öğrencilerin yeterince alıştırmayı yaptıktan sonra ilerleyeceklerine dair inançlarını kuvvetlendirdi.

örnek:

- Orta ile yüksek arası. O konuyu ilk defa öğrendiğim için...
- Biraz alışmam mı gerekiyor?
- Evet.
- Peki, alıştıktan sonra?
- Yüksek, çok yüksek (K-4).

örnek:

- Orta derecede. Yeni öğreneceğim için ama ilerde daha iyi olabilirim o konuda. Yaza yaza öğrenirim onu iyice pekiştiririm (K-15).

örnek:

- İlk yazılarım çok başarılı olmaz çünkü konuyu daha yeni öğreniyorum. Git gide iyileşebilirim.
- Alıştırma yaptıkça iyi olacağına inanıyor musun?
- Evet (K-9).

1.1.3. Kategori: Yazmaya Başlarken Zorlanma Düzeyi

Bu kategoride, öğrencilerin bir metni oluşturmaya başlarken zorlanıp zorlanmadıklarını irdelemek, zorlandıkları aşamaları görmek amacıyla bir soru üzerinden yazma süreci değerlendirildi. “Kompozisyon yazmaya ya da bir paragraf oluşturmaya başlarken zorlanır mısınız? Sence iyi bir yazı yazmanı engelleyen şeyler neler olabilir? Niçin?” sorusuna verilen cevaplar incelendi. Uygulama öncesinde verilen cevaplar göz önünde bulundurulduğunda her öğrencinin bir metni oluştururken zorlandığı bazı alanlar olduğu fark edildi. Öğrenciler genellikle bir metnin girişini yazarken konuyu geliştirirken ve sonuca bağlarken zorlandıklarını belirttiler. Özellikle oluşturacakları metin için belirli bir konu verilmediyse, ne yazacaklarını bilemediklerini ifade ettiler. Bunlara bağlı olarak bir metni planlamanın zorluğuna değindiler.

örnek:

- *Metne başlarken zorlanırım. Ne yazacağımı düşünürüm onun zorluğunu yaşarım. Başlık atarken bile zorlanırım.*
- *Yazmaya başlarken seni engelleyen şeyler var mıdır?*
- *Mesela bir hikâye yazarken 4-5 ayrı konu bulabilirim. O konuların üzerinde dururken zorlanabilirim.*
- *Hangisini seçeceğin noktasında mı?*
- *Evet.*
- *Peki, konuyu seçtikten sonra seni zorlayan başka şeyler de olur mu?*
- *Bir hikâyeye başladıktan sonra onun devamını getirmek zorlayabilir (K-14).*

örnek:

Başlık koymak ve gelişme bölümü çok zorluyor. Daha eğlenceli şeyler katmaya çalışıyorum o yüzden daha zorlanıyorum. Geçen sene bir kompozisyon yazarken öğretmen bazı kelimeler vermişti. Bu kelimeler geçecekti metinde. Ben gelişme bölümünde bu kelimeleri daha eğlenceli kullanabileceğimi düşündüm. Ama sonra nereye bağlayacağımı bulamadım. Annem yardım etmişti (K-6).

örnek:

- *Biraz zorlanırım. Belirli bir konusu olmadığında zorlanırım. Çünkü konu belli olunca yazmak daha iyi oluyor.*
- *Konu belli olunca ne tür kolaylıklar sağlıyor sence?*
- *O konu hakkında genellikle bilgimiz oluyor ve bilgilerimizi yazabiliyoruz. Ama öbür türlü vakit geçiyor yetiştiremiyoruz (K-10).*

Öğrenciler; moral bozukluğu, oluşturulan yazıya başlık bulamamak, noktalama işaretlerini kullanacakları yerleri tespit edememek ve sınıfın gürültülü bir atmosferinin olması gibi sebepleri de yazı yazarken onları zorlayan alanlar arasında saydı.

örnek:

Girişte ne anlatacağımı belirlemekte zorlanıyorum. Konuyu açmakta, girişte nasıl hepsini özetleyebilirim onda zorlanıyorum. Yazarken noktalama işaretlerinde zorlanıyorum. Hepsinde değil ama virgül kullanacağım yerlerde zorlanıyorum (K-23).

örnek:

- *Biraz. Başlık bulmak istiyorum, zorlanıyorum. Bazen sorular sorarak başlıyorum. Metne giriş cümleleri yazıyorum. Gelişmede zorlanıyorum. Daha detaylı anlatıldığı için.*
- *Yazı yazarken seni engelleyen şeyler var mıdır?*
- *Noktalama işaretleri... Nerede kullanacağımı bilemiyorum (K-15).*

Bu soru öğrencilere uygulama sonrasında yöneltildiğinde zorlanılan alanların azaldığı görüldü. Öğrenciler genellikle yazı yazarken zorlanmadıklarını, planlama yaptıklarını, yazıya başlarken ve yazıyı sonlandırırken daha iyi olduklarını ifade ettiler. Bununla birlikte halen başlangıç aşamasında ve yazıyı sonlandırırken zorlandığını söyleyen öğrenciler de vardı. Bu öğrencilerden bazıları, yazılarının niteliğini artırmak için yeni alanlar keşfettiklerini ve bu alanları şekillendirmeye çalışırken zorlandıklarını belirtti. Bunun dışında kalan ve uygulama sonunda da yazma sürecinin çeşitli aşamalarında zorlananlar ise uygulama öncesiyle karşılaştırdıklarında daha iyi durumda olduklarını vurguladılar.

örnek:

- *Yok. Bu sefer hiç zorlanmıyorum doğrudan giriyorum konuya.*
- *Önceden zorlanıyor muydun?*
- *Nasıl yazacağımı düşünüyordum. Pek olmuyordu bazen.*
- *Memnun mu olmuyordun yazdığın yazıdan?*
- *Evet ama şimdi güzel gidiyor (K-11).*

örnek:

- *Hayır, o kadar zorlanmam. Önceden de yazdığım için bilirdim ve yazardım.*
- *Bu soruyu daha önce sorsaydım de cevap verirdin?*
- *Zorlanırdım. Çünkü o konuyu bilmediğim için, kafamda ne yazacağımı hızlı bir şekilde üretemediğim için, yazmadığım için zorlanırdım. Şimdi daha iyiyim ve çabucak kafamda uydurabiliyorum. Önceden olsa yapamazdım ama şimdi yapabilirim (K-13).*

örnek:

- *Zorlanırım da çok değil orta derece. Düşünüyorum. Yazacağım yazıyı daha dikkatli düşünmem gerekiyor. O yüzden biraz bekliyorum.*
- *Önceden de bu şekilde zorlanıyor muydun yoksa aynı mıydı?*

- *Birazcık kötüydüm.*
- *Önceden nerelerde zorlanıyordun şimdi nerelerde zorlanıyorsun?*
- *Önceden düşünüyordum, doğrudan başlıyordum kötü oluyordu. Şimdi biraz daha düşününce iyi şeyler çıkıyor ortaya.*
- *Yazının planını daha kapsamlı mı yapıyorsun sence?*
- *Evet.*
- *Önceden plan yapıyor muydun?*
- *Yapmıyordum.*
- *Sence iyi bir yazı yazmanı engelleyen şeyler neler olabilir?*
- *Yok. Önceden de yoktu ama ben yazmıyordum (K-8).*

örnek:

- *İlk başlarda bir düşünürüm. Başlangıç paragrafı, gelişme paragrafı, sonuç paragrafı... Üçünü birden düşünürüm. Paragrafa nasıl başlayacağımı düşünürüm. Kararımı verdikten sonra hikâyeyi tamamlarım Hocam.*
- *Bir plan yapıyor musun başlangıçta?*
- *Evet Hocam konusunu...*
- *Telesekreter ile ilgili hikâyeyi yazarken de bir plan yapmış mıydın?*
- *Evet her hikâyede olduğu gibi onda da planlamıştım.*
- *Ne düşünmüştün o konuyla ilgili? Konuyu duyduğunda çok heyecanlandığını hatırlıyorum.*
- *Evet, hocam aklımda 4-5 fikir vardı. Onları yapacaktım ama en cazip gelen onu yapmaktı. Onu seçtim, onu yaptım (K-14).*

örnek:

- *Aslında başlarken zorlanmıyorum ama sonunda zorlanıyorum. Sonuç paragrafında nasıl daha heyecanlı olur diye hep düşünüyorum.*
- *Peki, acaba hayal gücünün farklı yerlerini keşfettiğin için farklı sonuçlar yazmak istiyor olabilir misin? Yoksa ilk baştaki ile aynı mı?*
- *Yok, daha fazla yazmak istiyorum. Mesela resimlerle ilgili bir çalışma yapmıştık. Özellikle onda daha çok şey gelmişti aklıma. (Hayal gücümü) Daha fazla kullanabileceğimi anlamıştım (K-6).*

Öğrencilerin bu kategori kapsamındaki düşünceleri, uygulama öncesi ve sonrasıyla karşılaştırarak değerlendirildiğinde dikkati çeken ilk nokta, zorlanılan alanların

azalmasıydı. Uygulama öncesinde öğrenciler bir metne başlarken, metni sonlandırırken, noktalama işaretlerini kullanırken zorlandıklarını ifade ettiler. Uygulama sonrasında ise hiçbir öğrenci noktalama işaretlerini kullanırken zorlandığını belirtmedi. Çünkü bu alandaki problemler büyük ölçüde giderildi. Bununla birlikte halen yazısına başlarken ve yazısını sonlandırırken zorlanan öğrenciler vardı. İfade edilen bu zorluk uygulama öncesinde olduğundan farklıydı. Eylem planından önce öğrenciler, yazılarına nasıl başlayacakları ve yazılarını nasıl sonlandıracakları konusunda zorlanıyorlardı. Uygulama sonrasında ise metne başlarken sorular sorarak okuyucuyu meraklandırmak ve metni sonlandırırken çarpıcı bir şekilde bitirmek gibi öğrendikleri yeni boyutları düzenlerken zorlanır hale geldiler.

1.1.4. Kategori: Etkileyici Yazılar Yazmaya Dönük Beklenti

Başarı beklentisi temasına ait son kategori “*Bir kompozisyon yazarken okuyanı etkileyecek cümleler ya da paragraflar oluşturabileceğini düşünüyor musun? Bunun sebebi ne olabilir?*” sorusuyla şekillendi. Uygulama öncesi görüşmelerde on dört öğrenci diğerlerini etkileyebilecek metinler oluşturabileceklerine dair inancı net bir şekilde ifade etti. K-16 olumsuz yönde cevap verirken K-17 orta seviyede etkileyici yazılar yazabileceğini belirtti. Bunun dışındaki öğrenciler bu konuda bir fikir bildirmediler. Diğerlerini etkileyeceğini düşünenler, bu durumun sebebi olarak birçok kaynağa işaret ettiler. Kendilerine güvenmeleri, bazı ilginç bilgileri yazılarına eklemeleri, devrik cümle kuruluşlarından yararlanmaları, kelime uyumlarına dikkat etmeleri yazılarını ilgi çekici bulmalarının sebepleri arasındaydı.

örnek:

- *Evet o konuyu anlayabilirsem yapabilirim.*
- *Başka sebepleri de var mıdır bunun?*
- *Yazma gücümün iyi olması.*
- *Bununla neyi kastediyorsun?*
- *Yazmayı sevmem, yazarken sıkılmamam (K-2).*

örnek:

- *Belki etkilenebilirler. Vardı ama hatırlayamıyorum. Etkileyeceğime inanırım. Sonucu okuduklarında etkilenebilirler.*

- Sonuca bağlarken etkili olması için özel bir çaba harcıyor musun peki?
- Evet (Gülerek)(K-13).

örnek:

Bence etkilenir çünkü ben yazarken kelime uyumlarına dikkat ediyorum. Değişik kelimeler kullanmayı seviyorum. Devrik cümleler kuruyorum. “İnsanların nedir bu kitaba düşkünlüğü” gibi... Dönemin başlarında kitaba bir metin yazmıştık, arkadaşlarım beğenmişti (K-3).

Bunlara ek olarak öğrencilerin bazıları zaman zaman öğretmenleri, anne babaları ve arkadaşları tarafından beğenilen yazılar yazdıkları için yazıları aracılığıyla insanları etkilediklerini düşünüyorlardı. Öğrenciler bu noktada, birkaç örnekle sınırlı kalsa da sosyalleştiricilerin etkisine atıfta bulundular. Konuyu anlamaları, yazma güçlerinin yüksek olması ve yazmayı sevmeleri de ifadelerini destekleyen sebeplerdendi.

örnek:

Evet... Bir kere annem çok beğenmişti... “Çok güzel olmuş, aferin, yazmaya devam et.” böyle dedi (K-5).

örnek:

- Evet. İnanırım.
- Peki, mesela ben senin yazdıklarını okurken “K-15 çok güzel yazmış mükemmel!” der miyim?
- Evet. (kendinden emin bir şekilde) Mesela yazdığımız bir yazıda öğretmenimiz +5 puan vermişti. Sadece K-9 ile bana (K-15).

Uygulama sonrasındaki görüşmelerde ise öncelikle yazdıkları metinler aracılığıyla diğerlerini etkileyebileceğine inanan öğrencilerin sayısında artış olduğu fark edildi. On dokuz öğrenci diğerlerini etkileyebileceğini kesin bir dille belirtti. Dört öğrencinin ilk görüşmede ifade ettiği fikrinde bir değişim olmadı. Bu öğrenciler arasından K-6 ve K-7 zaman zaman etkileyebileceklerini ifade ettiler. K-6 ve K-7’in bu kategorideki beklentileri değişmese de etkileyici yazının özelliklerine dair düşüncelerindeki farklılık dikkat çekiciydi.

- Kurabilirim de kuramayabilirim de... Bir yazıma tekerleme ile başlamıştım Erhan Hoca iyi demişti o biraz etkilenmişti o gün.
- Sen nasıl yazılar yazıyorsun da insanlar etkileniyor sence?

- *Heyecanlı olduğunda, etkileyici kelimeler kullandığımda, sonunu mutlu bitirdiğimde, başına tekerleme ile başladığımda (K-7)...*

K-19 ilk görüşmede olduğu gibi bu konuda fikir belirtmedi. K-17 ise her iki görüşmede de orta seviye cevabını vermişken eskiye göre geliştiğini söyledi ve uygulamanın öncesinde başarısının düşük olacağını ifade etti. Bu kategoriye ait cevaplar arasından dikkat çekici olan uygulama öncesinde bu konuda fikri olmayan üç öğrencinin (K-21, K-10 ve K-11) uygulama sonrasında olumlu yöndeki inançlarını net bir şekilde belirtmeleriydi. Bununla birlikte kendini düşük düzeyde değerlendiren K-16 okuyanları etkileyeceğine dair olumlu inancını belirtti.

örnek:

- *Kurardım.*
- *Ne seviyede?*
- *Yüksek...*
- *Önceden nasıldı?*
- *Orta derdim.*
- *Şu an yazarken kendine güveniyor musun?*
- *Evet.*
- *Önceden peki?*
- *Biraz (K-21).*

örnek:

- *Kurardım.*
- *Önceden de kurabiliyor muydun?*
- *Önceden kuramıyordum. Yazımı düzelttim de ondan (K-16).*

Cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin öz güvenlerinin arttığı gözlemlendi. Öğrencilerin büyük çoğunluğu oluşturacakları metinler aracılığıyla insanları etkileyebileceklerine dair inançlarını ifade ettiler. Bu soru kapsamında bildirilen olumlu görüşler anlatım tarzı, metinlerde heyecan verici öğelerin kullanılması, olay yazılarının mutlu sonla bitirilmesi, hayal gücünün gelişmesi, daha iyi yazılar yazmaları, hataların azalması, ifadelerdeki anlatım bozukluklarının düzeltilmesi gibi sebeplerle desteklendi.

örnek:

- *Etkileniyorlardır Hocam. Heyecanlı hikâyeler yazıyorum o yüzden olabilir.*
- *Yazılarından hangilerini hatırlıyorsun bu şekilde?*
- *Tehlikeli mesajı çok beğenmiştim. “Gizemli Şato”da gelişmeyi açacaktım ama zil çalmıştı. Zaman yetmedi doğrudan sonucu bağladım. Aslında açabilseydim biraz daha güzel bir hikâye olabilirdi. Başka hatırlamıyorum (K-14).*

örnek:

- *Kurabilirim. Eskiden o kadar güzel paragraf yazamazdım. Paragraf girişlerini yapamazdım. Ama artık daha rahat yazıyorum. Hayal gücümü de katıyorum içine.*
- *Bunlar yazını okuyanları etkiliyor mu sence?*
- *Evet.*
- *Peki dergideki yazını okuyanlar ne düşünmüşlerdir?*
- *İlginç demişlerdir ilk sayfadakine. İkincisi de aksiyonlu geçiyor (K-15).*

Bu kategori kapsamında öğrencilerden uygulama öncesinde ve sonrasındaki cevaplarını karşılaştırmalarını istendi. Bu karşılaştırmada etkileyici yazılar yazmaya dair kaydedilen ilerleme, öncelikle hayal gücünün gelişimiyle ilişkilendirildi. Öğrencilere göre hayal gücü geliştikçe oluşturdukları metnin içeriği ve kurgusu merak uyandırıcı bir yapıya bürünmeye başladı. Bunun ardından başarılı geçmiş yaşantılara atıfta bulunuldu. İyi ve hata oranı düşük bir yazı etkileyici özelliklere sahipti.

örnek:

- *İnanırım.*
- *Daha önce bu soruyu sorsaydım nasıl cevap verirdin?*
- *Önceden yani, biraz gibi cevaplar veriyordum. Şimdi eminim. Devrik cümleler kurarak etkileyici olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden bütün yazılarımda devrik cümle kurmayı seviyorum. Bir de kendimmiş gibi anlatmayı seviyorum.*
- *Senin yazılarında sürekli kullandığın başka bir şey daha var. Nasıl başlıyorsun?*
- *Sorular... (gülerek)*

- *Bu senin yazılarındaki heyecanı artıyor olabilir mi? Nasıl etkiliyor sence okuyanı?*
- *İlk başta merak ettirebilir. Sorduğum soruların cevabını almak isteyebilir okuyucu. Okumaya devam edebilir bu yüzden (K-3).*

örnek:

- *Evet Hocam inanırım. Hayal gücünün çok gelişmesi lazım. Daha güzel şeyler, mantıklı ama hayal gücü de olacak.*
- *Böyle yazınca etkileniyor mu sence okuyanlar?*
- *Evet.*
- *İkinci dönemin başında da buna inanıyor muydun?*
- *Hayır Hocam. Kötü yazacağımı düşünüyordum ama şimdi düşündüğümden daha iyi yazıyorum (K-8).*

örnek:

- *Bence oluşturabilirim.*
- *Önceden nasıldı bu durum şimdi nasıl sence?*
- *Önceden etkileyici cümleleri kuramıyordum. Çünkü yazıları yazdıkça hayal gücüm daha da çok gelişti. Daha iyi yazı yazabiliyorum. Etkileyici yazılar yazabiliyorum (K-9).*

Öğrencilerin başarı beklentisinin gelişimi üzerinde otoritenin öğrencinin performansına dair olumlu beklentisini ifade etmesinin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Uygulama boyunca bu etkiden yararlanılmaya çalışıldı. Ders öğretmeni ve araştırmacı tarafından olumlu beklentilerin ifade edilmesi öğrencilerin başarı beklentilerini düzenlemelerini de kolaylaştırdı:

örnek:

Araştırmacı: Önümüzdeki hafta bu hataları da düzeltmek için biraz daha çaba sarf edeceğiz. Tamam mı? Biz çok daha iyi yazılar yazacağına inanıyoruz. Çünkü bu yazının...

K-1: Ben de inanıyorum. (Gülümsüyor bunu söylerken. Kendine güvenen bir edası var.)

Araştırmacı: İnaniyor musun sen de! Bu mükemmel bir şey! (Gülüyorum.) Mesela bu yazının kurgusu çok güzeldi. Sen burada hayal gücünle dört-beş resimden yararlanıp bir masal oluşturmuşsun. Hepsini çok güzel kullanmışsın. Erhan Öğretmen de ben de çok

beğendik yazını bu yüzden. Haftaya yazını yazmadan önce, bu yazını çıkarıp bir bakarsın “Nerelerde hata yapmışım?” diye. Böylece hataların daha da azalır. Tamam mı?

K-1: Tamam (tebessüm ederek) (22.04.2015 tarihli AG)”

örnek:

Öğretmen: Arkadaşlar artık derginiz için yazdığınız yazılar şekillenmeye başladı. Özellikle son zamanlardaki yazılarınız daha güzel. Gayret edin. Bugünkü hikâyelerden daha güzel şeyler çıkacağını umuyoruz biz. Hayal gücünüzü nesnelerle birleştirerek daha güzel şeyler yazmanızı bekliyoruz (27.04.2015 tarihli AG).

1.2.Tema: Öz-Yeterlilik

Öğrencilerin Öz-Yeterlilik algısı yazma etkinliklerindeki yeterlilik algısı, arkadaşlarıyla karşılaştığında yazmadaki yeterlilik algısı, diğer derslerle karşılaştığında yazmadaki yeterlilik algısı, çaba sarf ettiğinde iyi yazabileceğine dair inanç ve yazarak kendini iyi ifade edebileceğine dair inanç olmak üzere beş kategoriyle sınıflandırıldı. Bu kategoriler kapsamında değerlendirilen kodlar “*Atölyelerin öz-yeterlilik boyutuna etkisi nedir?*” alt problemini cevaplamak üzere incelendi. Öğrencilerin kategorilere ait düşünceleri, uygulama öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden alıntılarla değerlendirildi.

1.2.1. Kategori: Yazma Etkinliklerindeki Yeterlilik Algısı

Bu kategoriye ait cevaplar “*Bir kompozisyon yazma ya da paragraf oluşturma gibi yazma etkinliklerinde ne kadar iyisin?*” sorusu çerçevesinde derlendi. Öğrenciler yeterlilik algılarını işaret eden farklı seviyelerde cevaplar verdiler. K-16, düşük düzeyde yeterlilik sergilediğini düşünürken, sekiz öğrenci orta düzey, iki öğrenci orta ile yüksek arası, altı öğrenci yüksek ve iki öğrenci de çok yüksek seviyelerde yeterli olduklarını düşünmekteydiler. Bunlara ek olarak K-1 sadece hikâye yazarken iyi olduğunu, K-11 ise deneme yazarken iyi olduğunu belirtti. K-23 konuyu sevdiyse yüksek düzeyde sevmediyse orta düzeyde iyi olduğunu ifade etti. K-19 bu kategoriye ifade eden soruya net bir cevap vermedi.

Sorunun yöneltildiği dokuz öğrenci cevabını bir sebebe dayandırmadı. Bununla birlikte yazma etkinliklerinde orta seviyede yeterli olduğunu düşünenler yazmayı sevmediklerini, kimsenin dört dörtlük yazamayacağını, sadece ilgilerini çeken konularda yazdıklarını ve

geçmiş deneyimlerinde çok uzun metinler oluşturamadıklarını ifade ettiler. Bu sebeplerle orta seviyede yeterlilik sergileyeceklerine dair düşüncelerini desteklediler.

örnek:

Orta çünkü sevmiyorum (K-10).

örnek:

- Orta.
- Orta olmasının bir sebebi var mı peki yüksek olan kişiler nasıl yazıyor?
- Ben genelde ilgimi çeken şeyler de iyi yazıyorum. İlgimi çekmeyenlerde epey saçmalıyorum (K-6).”

örnek:

Bence orta. Mesela bir mektup yazmıştık çok iyi olmamıştı, kötü de olmamıştı. Daha iyi yazamadım çünkü daha çok kelime yazamadım (K-7).

örnek:

Eğer konuyu seviyorsam çok yüksek, sevmiyorsam orta veya yüksek (K-23)...

Yüksek ve çok yüksek düzeyde yeterli olduklarını düşünenler ise çok kitap okuduklarını, bazen yazılarının öğretmen ve arkadaşları tarafından beğenildiğini, iyi olacaklarına inandıklarını, yazmayı sevdiklerini belirterek düşüncelerini desteklediler.

örnek:

Yüksek seviyede iyi olurum. Yazmayı seviyorum çünkü. Evde defter falan tutuyorum (K-22).

örnek:

Bence iyiyim çünkü hoşuma gidiyor böyle etkinlikler. Sınıf çok sessiz oluyor daha iyi düşünebiliyor insan (K-3).

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde öğrenciler orta, yüksek, çok, çok iyi ve çok yüksek düzeyde yeterli olduklarına dair düşüncelerini dile getirdiler. Üç öğrenci orta düzeyde yeterli olduğunu düşünürken on bir öğrenci yüksek, sekiz öğrenci çok yüksek ve bir öğrenci de yüksek ve çok yüksek arası bir düzeyde yeterli olduğunu belirtti. Öğrencilerin düşünceleri çeşitlilik göstermekle birlikte uygulama öncesi görüşmelere göre seviyeleri birbirine daha yakındı.

İki görüşmenin cevapları karşılaştırıldığında birinci görüşmede orta düzeyde yeterli olduğunu söyleyenler, ikinci görüşmede yüksek ya da çok yüksek düzeyde iyi olduklarını ifade ettiler. Bu öğrenciler arasında sadece K-7 orta düzey yeterlilik algısını tekrarladı.

Birinci görüşmede yüksek düzeyde iyi olduğunu söyleyen öğrenciler, ikinci görüşmede yüksek ve çok yüksek düzeyde iyi olduklarını bildirdiler. Burada öğrencilerin yeterlilik algısı ya korunmuş ya da bir üst aşamayla temsil edilir hale gelmişti. Dikkat çeken nokta, seviyenin korunduğu durumlarda öğrencilerin cevaplarını destekledikleri sebeplerin farklılaşmasıydı.

Öğrenciler öncelikle yazmayı sevdikleri ve yazarken eğlenip zevk aldıkları için yüksek ve çok yüksek düzeyde yeterli olduklarını söylediler. Öz güvenlerinin artması, hayal güçlerinin gelişmesi ve hayal güçlerini nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sebep olarak sundular. Yazılarının içeriğini düzenlemeleri, cümleleri daha düzgün kurlmaları, noktalama işaretlerine ve sayfa düzenine dikkat etmeleri böylece iyi yazılar yazar hale gelmelerini düşüncelerine kaynak gösterdiler. Bunlara ek olarak öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrasına dair bir karşılaştırma yapmaları istendiğinde sürecin işlerliğiyle ilgili bilgiler edinildi.

örnek:

Başlangıca göre çok daha iyiyim. İlk başlarda kendime fazla güvenmiyordum. Benden daha iyi yazabilecek kişiler olduğunu düşünüyordum. Ama artık kendimden eminim. Yazılarımı çok fazla geliştirdiğimi düşünüyorum (K-3).

örnek:

- Bence çok iyiyim.
- Öncesi ile karşılaştırdığında?
- Önceden kötüydü. Hem de nasıl!
- Peki, o zamanlar yazılarınınla ilgili ne düşünüyordun?
- Önceden de iyiydim de cümleleri yanlış yerde kullandığım için kötü yazılar ortaya çıkıyordu. Şimdi cümleleri uyumlu yazıyorum. Akışını düzgün yapıyorum. O yüzden okuyan kişi için güzel görünüyor (K-10).

örnek:

- Çok iyiyim.
- Bunun sebebi ne sence?

- Güzel yazı yazmam...
- Çalışmamızın başında daha iyiyim der miydin?
- Hayır orta dereceyim, derdim. Çünkü güzel yazamıyordum, cümleleri düzgün yazamıyordum (K-8).

örnek:

- Yüksek seviyede. Önceden ortaydım ama şimdikine göre kötüymüşüm onu anladım.
- Bu farkındalığı sen nasıl elde ettin?
- Öz güvenim arttı.
- Geçmişe bakıp değerlendirme mi yapıyorsun? Karşılaştırma mı yapıyorsun?
- Evet Hocam. Gelişme, giriş, sonuç paragrafını o kadar iyi yazamıyordum. Şu anki kadar... Şu an güzel yazıyorum.
- Önceden nasıldı?
- Önemsemiyordum Hocam. Yazı yazmayı sevmiyordum kısacası.
- Şu an önemsemenin sebebi ne?
- Yazı yazarken eğleniyorum Hocam. Alternatif daha çok (K-14).

örnek:

- İlk başlarda “Ben yazı yazamam. Kötü yazarım. Saçma sapan yazarım.” diyordum. Sonra güzelleşmeye başladı yazılarım. Başlığı, içeriği...
- Eskiye göre daha iyi yazılar yazabilir misin?
- Evet. Bence bazılarına göre çok iyiyim, bazı arkadaşlarımıza göre. Daha çok yüksek olmayı isterim ama.
- Önceden nasıldı, şimdi nasıl sence?
- Önceden düşüktüm. İçeriği pek iyi olmuyordu. Saçma bir şeyler çıkıyordu. Sonradan iyi oldum geliştirince (K-22).

Süreç içinde bazı öğrenciler, farklı metin türlerinde yeterlilik kazandıklarını düşünmektedirler. Örneğin K-11, ilk görüşmede sadece deneme yazarken iyi olduğunu söylemiş ve bunu çok kitap okumasına dayandırmıştı. Daha sonraki görüşmede ise orta düzeyde iyi olduğunu ifade etmiş, hikâye yazarken iyi olduğunu ama özellikle masal yazarken çok daha iyi olduğunu belirtmişti (26.05.2015 tarihli USÖG). K-11’in farklı metin türlerindeki yeterliliğini artırdığını düşünmesi bizim için oldukça önemliydi. Buna

ek olarak K-1 da sadece hikâye yazarken kendini yeterli görüyordu. Çalışma sonrasında yazma etkinliklerinde çok iyi olduğunu kendinden emin bir şekilde ifade etti ve sadece hikâyede değil masalda da çok iyi olduğunu söyler hale geldi (26.05.2015 tarihli USÖG). Yapılan 2. görüşmede K-1 yürütülen çalışmalardan sonra kendi kendine yazılar yazmaya başladığını ve artık iyi yazılar yazdığını da şöyle ifade etti:

- *Merhaba K-1. Nasılsın? Neler yapıyorsun?*
- *İyiyim Hocam aynı, yazı çalışmaları yapıyorum.*
- *Neler yapıyorsun?*
- *Evde yazı yazıyorum.*
- *Nasıl yazılar yazıyorsun?*
- *Hikâye, deneme...*
- *Öğretmenlerin mi istiyor?*
- *Yoo! Ben yazıyorum.*
- *Önceden yazıyor muydun peki böyle?*
- *Yoo! Sizle birlikte başladım.*
- *İlk haftalardan bu yana yazıyor musun; yoksa çalışmalarımızın sonuna doğru mu başladın?*
- *Sonuna doğru.*
- *Bunun sebebi ne sence?*
- *Güzel yazılar yazdığımı öğrendiğim için yazmaya başladım (K-1).*

Çalışmanın sunuluş şekli ve yazı yazdırılan konular öğrencilerin yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak algılamalarını sağladı. Örneğin birinci görüşmede konuyu severse yüksek, sevmezse orta düzeyde yeterli olduğunu düşünen K-23, ikinci görüşmelerde doğrudan yüksek ve çok, çok yüksek arasında yeterliliğe sahip olduğunu söylemiştir. Nerede yanlış yaptığını öğrenmesini de bu düşüncesine sebep göstermiştir. Aynı şekilde K-16, düşük seviyede yeterli olduğunu belirtirken “Şimdi çok, önceden zorlanıyordum, kötüydüm (K-16).” diyerek yeni yeterlilik algısını ifade etmiştir. K-19 ise ilk görüşmede fikir bildirmezken ikinci görüşmede orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu söylemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrenciler, eylem araştırmasının sonunda yazma etkinliklerindeki yeterlilik düzeylerine ilişkin algılarını yükseltmiş ve daha iyi yazılar yazdıklarıyla ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Her öğrenci kendi seviyesine göre

ilerlemiştir. Artan öz güvenleri sayesinde K-3'ün de ifade ettiği gibi yazma etkinliklerindeki hâkimiyetlerini artırmaya çalışmışlardır:

- *Önceden paragraf girişi falan derken yazım hatalarım çok oluyordu. de/da'yı unutuyordum. Noktalama işaretleri yanlış oluyordu. Önceden sadece bir konuya odaklanıyordum diğerlerini unutuyordum.*
- *Unutmanın bir sebebi var mıydı peki?*
- *İlk başlarda kendime fazla güvenmememdi. Sadece bir konu üzerine yoğunlaşıyordum. Güvenmediğim için o konuda en iyi olmaya çalışıyordum.*
- *Yazının hangi yönüne yoğunlaşıyordun peki?*
- *İlk başlarda paragraf girişine ve sayfa düzenine yoğunlaşıyordum. Sonra sayfa düzenini bıraktım yazıya yoğunlaştım. Sonra yine sayfa düzenine yoğunlaşmaya başladım.*
- *Bizim çalışmalarımızda mı böyle oldu bu?*
- *Evet.*
- *Peki, şimdi yine tek bir boyutuna mı odaklanıyorsun?*
- *Artık hepsini odaklanmaya başladım.*
- *Bunun bir sebebi var mı peki?*
- *Kendime daha çok güvenmem, yapabileceğimi bilmem.*
- *Aynı anda hepsini kontrol edebilirim diye mi düşünmeye başladın?*
- *Evet (Gülerek). (K-3)*

Bunlara ek olarak her öğrenci yazma atölyesi sonrasında bir *Ders Değerlendirme Formu* doldurmuştur. Formda yer alan “*Bu ders neler öğrendin? Kısaca anlatır mısın?*” sorusu öğrencilerin gelişmeye başlayan öz-yeterlilik algıları hakkında fikir vermektedir. Öğrenciler bu soruyu “*Olay paragrafında giriş, gelişme ve sonucun nasıl yapılabilceğini...*”, “*Tahlil paragrafını daha iyi yazmayı öğrendim.*”, “*Düşüncemi ve hayal gücümü geliştirmeyi öğrendim.*”, “*Deneme yazmayı pekiştirdim.*”, “*Hikâye yazmayı geliştirdim.*” gibi ifadeler kullanarak cevapladılar.

1.2.2. Kategori: Arkadaşlarıyla Karşılaştığında Yazmadaki Yeterlilik Algısı

Öğrencilerin kendilerini sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında ne düzeyde yeterli gördükleri çalışmanın önemli bir boyutuydu. Bu kapsamda onlara “*Sınıftaki öğrencileri kompozisyon ya da hikâye yazma becerileri en iyi olandan en kötü olana doğru bir sıraya dizseydin, kendini bu listenin neresine koyardın? Niçin?*” sorusu yöneltildi. Öğrencilerin bir kısmı kendini, ilk üç ya da ilk beş içinde gördüğünü söyledi. Burada her zaman en iyi olmayı hedeflediğini belirten öğrenciler de vardı. Buna ek olarak bazıları yedinci dokuzuncu sırada yer aldığını söyledi. K-16 listenin sonunda olduğunu belirtirken K-4 on yedinci K-17 ise on dokuzuncu sıraya kendini yerleştirdi.

Diğerlerini kendinden daha üstün görenler, listenin başlarına yerleştirdiği öğrencilerin daha iyi yazdıklarını, daha çalışkan olduklarını, anlatılan konuyu daha iyi anladıklarını ve daha iyi motive olup hayal güçlerini kullandıklarını söylediler. Kendini diğerlerinden geride görenler okuyanı etkileyecek yazılar yazamadıklarını ifade ettiler.

örnek:

Baştan ikinci sıralara... Benden daha iyi yazan var çünkü (K-1).

örnek:

İlk üç... Diğerlerinden daha güzel yapabileceğim için. Birinci, ikinci sırada olanların hayal güçleri benden daha iyidir. Benden daha iyi motive oluyordur (K-15).

örnek:

Yüksek ve çok yüksek arası... Çünkü yazı yazmayı seviyorum. İlk üç veya beş (K-23)...

örnek:

- *Baştan ya yedinci olurum ya sekizinci.*
- *Sence iyi olanlar ne yapıyorlar da iyi oluyorlar.*
- *Daha çok çalışıp daha iyi anlıyor olabilirler. Ben de çalışıyorum ama (K-7).*

Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilere aynı soru tekrar yöneltildi. On üç öğrencinin kendini, ilk cevabına göre daha iyi bir seviyeye yerleştirdiği görüldü. Bu öğrenciler, uygulama öncesi düzeyleriyle ilgili doğru tespitlerde bulunarak uygulama sonrasında daha da ilerlediklerini ifade ettiler. Yaptıkları açıklamalar artmaya başlayan öz-yeterlilik algısına işaret ediyordu. Onlara göre yeterliliklerini daha iyi seviyelerde ifade etmelerinin

sebebi daha iyi yazmaları, ilerleme kat etmeleri ve hatalarını düzeltmeleriydi. Buna ek olarak yazıların yazdıkça gelişmesi, yazma çalışmalarının daha sık yapılması, daha iyi yazmaları, hayal gücünü daha iyi kullanmaları, yazılarına odaklanmaları, yazarak kendilerini ifade etmeleri ve iyi yazabileceklerine inanmaları kendilerini diğerlerinden farklı bir seviyede görmelerini sağlamıştı.

örnek:

- *Birinci sıraya... Önceden üç-dörttü. Bir de yazıları yazmaya başladıkça daha da çok geliyor gerçekten. Çok ilerleme kat etmişim yani ben de farkına vardım.*
- *Eski yazılarına bakıyor musun?*
- *Evet çok hatalarım vardı önceden bayağı düzeldi yazım.*
- *Biz ne yaptık da hataların düzeldi sence?*
- *Hatalarımızı yazdınız neler yapmamız gerektiğini. Onları okudukça daha düzenli yazmaya başlıyoruz o yüzden (K-13).*

örnek:

- *Birinci sıraya...*
- *Baştan birinci sıraya mı?*
- *Evet, çok iyi yazdığımı düşünüyorum (İlk görüşme sorusuyla karşılaştırınca). Şimdi çok iyi yazılar yazdığım için (K-1).*

örnek:

Bir veya iki... Önceden üç veya dört demiştim. Çünkü dergideki bütün yazıları okudum. Bana göre dergideki yazıların içinden benimkiler en güzeliydi. En iyi yazılarımı koymuşsunuz bir de (K-3).

örnek:

- *Üçüncü veya ikinci...*
- *Ben bu soruyu sana daha önce sorduğumda on altı ya da on yedi demiştin. Bu ikisi arasında çok fark var. Bu konu hakkında neler düşünüyorsun?*
- *Yazı yazmayı şimdi daha iyi öğrendim. O zamanlar bu kadar iyi değildim. Şimdi iyi olduğumu düşünüyorum.*
- *Bu seni nasıl hissettiriyor?*
- *Mutlu hissediyorum (K-4).*

Bununla birlikte altı öğrenci ilk görüşmelerdeki cevabını aynı şekilde tekrarlamıştı. Bu öğrencilerden uygulama sonrasındaki durumlarını uygulama öncesiyle karşılaştırmalarını istendi. Verdikleri cevaplar doğrultusunda fark edildi ki bu öğrenciler, uygulama öncesinde yüksek seviyelerde ifade ettikleri yeterlilik algılarını uygulama sonrasında daha düşük görüyorlardı. Örneğin K-15, önce ilk üçte yer alacağını söylemiş, sonra bu seviyeyi yedinci sıraya çekmişti. “*Şimdi beş, önceden yedi demiştim. O civarlarda bir şey demiştim. Çünkü yanlışlarım azaldı.*” cümleleriyle bu düşüncelerini ifade etti. Bunun gibi K-14 de uygulama öncesi görüşmede ilk üçü hedeflediğini belirtirken ikinci cevabında “*Önceden ilk üçe giremezdim şimdi mutlaka.*” ifadesini kullandı.

Bazı öğrenciler iki görüşme arasında benzer cevaplar verseler de uygulama sonunda ilerlediklerini söylediler. Buna ek olarak ilk cevaplarına göre gerilediğini söyleyen iki öğrenci daha gerçekçi bir benlik algısı elde ettiklerini ifade etti.

örnek:

- *Şimdi 8. ya da 5. de olabilir. Çünkü daha iyi yazıyorum artık.*
- *Peki, sana bu soruyu daha önce sorduğumda 5 ya da 6. sıraya koyarım, demişsin. Bu cevaplarını değerlendirebilir misin? Arada bir fark var mı; yoksa aynı mı?*
- *Var. Daha da ilerleyeceğim ama sırası kesin olmaz.*
- *Dönem başındaki fikrin değişti mi?*
- *Değişti, daha iyi yazıyorum. Tüm motivasyonumu yazıya veriyorum. Güzel olacağını da biliyorum. Kendi yazımı kendim okurken de heyecanlanıyorum (K-12).*

örnek:

Ortalara koyardım, çok yükseğe koyamazdım. Çünkü benden daha iyi yazarlar da var sınıfta. Önceden hiç yazacağıma inanamazdım; yani inanırdım ama bu kadar inanamazdım. Bu kadar iyi şeyler yazacağıma inanamazdım. Şimdi ortalayla yüksek arası (K-18)...

örnek:

- *Üç-beş arası... Baştan...*
- *Bu soruyu sana daha önce sorduğumda iki, üç ya da dört demiştin. Şimdi verdiğin cevapla karşılaştırdığında bunun sebebi ne?*

- *Çünkü diğer arkadaşlarım da çok güzel yazılar yazıyor. Benden çok daha güzel yazanlar var o sebeple (K-6).*

örnek:

- *Ortalara, on beşlere, onlara falan...*
- *Bu soruyu daha önceden sorduğumda beş ya da altı demişsin. Bu farklılığın bir sebebi var mı?*
- *Zorluklarını bilmediğim için, daha çok çalışmam gerektiğini bilmediğim için... İlk başlarda öyle demiştim.*
- *Peki, o zaman farkında değildin kendini çok yüksek görüyordun. Şu anda gerçekleri gördün diyebilir miyiz?*
- *Evet (gülerek).*
- *Peki, önceden nasıl yazılar yazıyordun şimdi nasıl yazılar yazıyorsun?*
- *Çok yanlışım vardı. İçeriği biraz saçmaydı. Şimdi içeriği falan iyi, yanlışlarım azalmaya başladı (K-22).*

1.2.3.Kategori: Diğer Derslerle Karşılaştırdığında Yazmadaki Yeterlilik Algısı

Öz-yeterlilik temasının önemli boyutlarından bir tanesi de öğrencilerin diğer derslerle yazma etkinliklerindeki yeterliliklerini karşılaştırmalarıyla şekillendi. Bu bağlamda öğrencilere “Öğrenciler, bazı derslerde diğerlerine göre daha iyidir. Sen diğer derslerdeki yeterliliğinle karşılaştırdığında kompozisyon/paragraf yazarken ne kadar iyisin?” sorusu yöneltildi. Katılımcıların çoğu bu soruya Türkçe dersindeki genel başarısını göz önünde bulundurarak cevap verdi. Bazı öğrenciler cevaplarını yazmayı sevip sevmemeleriyle ilişkilendirdi. Yazmada diğer derslerden daha iyi olduğunu düşünenler “Yazmam daha güzel. Türkçeyi daha çok seviyorum (K-17).” gibi açıklamalar yaparken diğer derslerde daha iyi olduğunu düşünenler “Diğer derslerdeki başarıım daha yüksek. Fazla sevmiyorum yazmayı ama orta (K-5).” ya da “Diğer dersler... Sebebi yazmayı sevmemem (K-10).” cevaplarını verdi. Katılımcılardan bazıları da hayal gücünü kullanabildiği bir alan olduğu için yazmada iyi olduğunu belirtti. Sınavlarda yazıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlar da öğrencilerin cevapları üzerinde etkiliydi.

Verilen cevaplar genel olarak incelendiğinde dokuz öğrenci yazmada daha iyi olduğunu söylemiş, yedi öğrenci diğer derslerde daha iyi olduğunu ifade etmiştir. Üç öğrenci, hem

yazmada hem de diğer derslerde eşit düzeyde iyi olduğunu söylerken dört öğrenci, müzikte yazmadan daha iyi olduğunu fakat bunun dışındaki derslerle karşılaştırdığında yazmada daha iyi olduğunu belirtmiştir.

örnek:

Müzik ve beden gibi derslerde kompozisyondan daha iyiyim. Fakat diğerleriyle karşılaştırdınca kompozisyon daha iyi (K-11).

örnek:

- *Matematikte daha iyiyim. Matematiği daha çok seviyorum o yüzden.*
- *Peki, matematikte olan ama Türkçede olmayan şey ne sana göre?*
- *Çarpmayı, bölmeyi, çıkarmayı daha çok seviyorum. Derste daha çok eğleniyorum ve dersi daha dikkatli dinliyorum.*
- *Türkçe dersinde yazmaya heyecan duymuyor musun?*
- *Hayır (K-14).*

örnek:

Bence yazma becerim daha iyidir. Çünkü hayal gücüm daha çok kompozisyon yazarken Türkçe derslerinde öne çıkıyor (K-3).

Uygulama sonrasında öğrencilere aynı soru tekrar soruldu. İlk görüşmede yazmada daha iyi olduğunu söyleyen dokuz öğrenci, aynı cevabı verdi. Diğer derslerde daha iyi olduğunu söyleyen yedi öğrencinin 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 etti. Matematik ve sosyal bilgiler gibi derslerde daha iyi olduğunu söyleyen öğrenciler de ilerleme kaydettiklerini, yazmanın iyi olduğu dersler arasındaki sıralamasının arttığını söylediler.

örnek:

- *Diğerlerine göre yazmada daha iyiyim sanki.*
- *Öncesiyle karşılaştırdığında?*
- *Önceden yazmada daha kötüydüm, matematikle falan karşılaştırdığımda. Şimdi geliştiği için yazma şu anda daha iyi diyebilirim.*
- *Şimdi yazma gelişti hem de matematiği geçti mi?*
- *Evet geçti (K-5).*

örnek:

- *Yazılarda daha iyiyim. Yazılar ve matematikte.*
- *Sen önceden matematik ve fende daha iyiyim, diyordun. Şimdi yazarken ve matematikte, diyorsun. Eşitlendi mi bu derslerdeki durumun?*
- *Evet.*
- *Bu güzel bir şey değil mi?*
- *Evet (kendinden emin bir şekilde) (K-4).*

örnek:

- *Matematik, yazma, İngilizce... Önceden matematik yine baştaydı, sosyal ikinci sırada, üçüncü sırada İngilizce.*
- *Yazma kaçınıcı sıradaydı?*
- *Yazmayı sevmiyordum Hocam.*
- *Yazmayı sıralamaya bile almıyor muydun?*
- *Evet (gülerek) (K-14).*

örnek:

- *Matematikte yazmadan daha iyiyim.*
- *Matematikte yazmadan daha iyisin. Peki, aradaki fark öncesine göre aynı mı?*
- *Hayır, şu anda birbirine yakın.*
- *Aradaki fark azaldı mı?*
- *Evet. Çünkü sevmiyordum eskiden. Önceki konuşmamızda da söylemiştim. Şimdi seviyorum (K-10).*

örnek:

Yazma; resimden, müzikten, fenden ve sosyalden daha iyi. Matematikten az bir şey düşük, çok az. Dönemin başında sadece resmin önüne geçerdi (K-23).

örnek:

- *Yazı yazarken... Yazı yazarken artık daha iyi yazıyorum, daha güzel yazıyorum. Okuyucuları heyecanlandırıyorum. Diğer derslerde de iyiyim de yazdığım kadar iyi değilim.*
- *Matematik, fen gibi derslerde ne kadar iyisin?*
- *Matematikte orta-yüksek, Türkçede de artık yüksek (K-12).*

Uygulama öncesi ve sonrasında bu kategori kapsamında değerlendirilen cevaplar incelendiğinde görülmektedir ki öğrenciler, yazarken diğer derslere göre daha iyi oldukları düşünmektedirler. Diğer derslerle karşılaştırdıklarında eşit düzeyde iyi olduklarını düşünseler bile uygulama öncesine göre yazarken daha iyi bir seviyeye ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Eylem planı boyunca öğrenciler tarafından yazılan her metne sözlü ve yazılı dönütler verilmesi, bu dönütlerin öğrencilerle beraber değerlendirilmesi onların öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalıklarını artırmıştır.

1.2.4. Kategori: Çaba Sarf Ettiğinde İyi Yazabileceğine Dair İnanç

Öğrencilerin çaba sarf etmeleri, çalışmaları halinde iyi yazılar yazabileceklerine inanmaları, öz-yeterlilik inançlarını ortaya koymaları açısından önemliydi. Bu sebeple öğrencilere “Yeterince çaba sarf ettiğinde iyi bir yazı yazabileceğine inanıyor musun?” sorusu soruldu. Katılımcıların çoğunluğu bu soruya olumlu cevaplar verdi. K-19 dışında öğrencilerin tamamı çaba sarf ettiklerinde iyi yazılar yazabileceklerine olan inançlarını ifade ettiler. K-19 “Yazabilirim.” dese de emin olmadığını söyledi. Bu olumlu inanç yazmayı sevmek, kendine güvenmek, konu hakkında fikir sahibi olmak, yazım kurallarını öğrenmek, emek vermek, yapabileceğine inanmak gibi sebeplerle desteklendi. Öğrenciler, çalışan ve çaba sarf eden herkesin iyi yazılar yazabileceğini ifade ettiler. Öğretmenin yazılan bir metni beğenmesi de buradaki yeterlilik inancını destekleyen kaynaklar arasında gösterildi.

örnek:

Evet inanıyorum. Çalıştığım için... Hem kendime öz güvenim daha çok olur hem de çaba sarf ettiğim için daha iyi yazma imkânım olur (K-13).

örnek:

Elbette. Çünkü emek harcamışım, kendi isteğimle duygularımla yazmışım bu yüzden (K-14).

örnek:

İnanırım. Çünkü diğer sorularda da söylediğim gibi annemin çok etkisi var. Ben ilk başlarda hiç yazamıyordum. Abuk sabuk şeyler yazıyordum. Sonra Erhan öğretmen de yazma kurallarını verdi. Onlara çalışıyorum daha iyi olduğumu düşünüyorum. Bu yüzden (K-6)...

örnek:

Evet. O konuyu çok iyi biliyorsam ve o konuda daha çok bilgim varsa bunu yazıya dökebilirim (K-23).

Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde katılımcılar, çaba sarf etmeyi, çalışmayı, bir konuda emek harcamayı inancın ön koşulu olarak değerlendirdiler. Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise bu inanç daha farklı sebeplere bağlandı. Çaba sarf ettikçe daha dikkatli yazılar yazmak, alıştırma yaptıkça öğrenilenleri diğer yazılara aktarmak, yeni bilgiler edinmek, eğlenirken öğrenmek bu inancı destekleyen sebepler arasında yer aldı. Öğrenciler dersleri sunuluş şekli ve kendilerine olan güvenleri sayesinde yeterince çaba sarf ederek iyi yazılar yazacaklarına inandıklarını belirttiler. Katılımcılar arasından K-19 ilk görüşmelerden farklı olarak kendine inandığını ifade etti. Altı kişi daha yüksek seviyeli bir inanca sahip olduğunu, öz güveninin arttığını belirtti. Bazı öğrenciler, uygulama öncesinde kendilerine olan inançlarını dile getirseler de uygulama sonrasında geçmiş inançlarının daha düşük bir seviyeyi temsil ettiğini söylediler.

örnek:

- *Evet (İnanırım).*
- *Önceden de böyle miydi?*
- *İnanıyordum ama kötü oluyordu. Çaba sarf etsem de kötü oluyordu. Şimdi konuları biliyorum. Hem Hoca derste anlatıyor hem de siz oyunlarla anlattığınız için daha çok aklımda oluyor. O da yazınca güzel görünüyor işte (K-10).*

örnek:

İnanırım çünkü ne kadar çaba sarf edersem hayal gücümü o kadar kullanırım ve daha dikkatli yazmaya başlarım. O kadar ilgi çekici olur (K-6).

örnek:

İlk başlarda inanmıyordum ama artık inanıyorum. İlk başlarda o kadar inanmıyordum. Kesin bir şey söyleyemiyordum ama artık söyleyebilirim. Artık yaza yaza zihnimizde bir şeyler oluşuyor. Bazı şeyleri diğer yazılarımıza da aktarabiliyoruz veya diğer derslerimizden bazı şeyleri yazılarımıza aktardığımız için iyi yazı yazıyoruz (K-3).

örnek:

- *Evet (inanırım).*
- *Önceden de inanır mıydın peki?*
- *(Hayır anlamında başını sallıyor.) İnanıyordum ama çok fazla inanmıyordum. Mesela yazım yanlışlarım daha çok olacak diye korkuyordum. Şimdi o kadar yok, bir veya iki yanlışım çıkıyor son haftalarda ve iyi yazılar yazabiliyorum.*
- *Peki, mesela ileride çok hatanın çıktığı biri yazın oldu o zaman ne düşünürsün?*
- *Dönütümü incelerim ve bir dahaki yazıma daha az yanlış yapmaya çalışırım ya da hiç yapmamaya çalışırım.*
- *Yani sen çalıştığın zaman düzelebileceğinin farkındasın?*
- *Evet (kendinden emin bir şekilde) (K-23).*

örnek:

- *İnanırım. Önceden pek inanmıyordum.*
- *Bu durumun yaptığımız çalışmalarla bir ilgisi var mı?*
- *Var.*
- *Peki, biz ne yaptık da sence sen iyi yazılar yazacağına inandın?*
- *Yanlışlarımı öğrendim. Öğrenerek eğlenebileceğimi gördüm. Zihnimi geliştirebildim (K-22).*

Katılımcılar uygulama öncesinde ve sonrasında çaba sarf ettikleri takdirde iyi yazılar yazabileceklerine inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu inanç, her iki görüşmenin ortak noktasına işaret etmektedir. Bununla birlikte iki görüşme arasındaki önemli farklılık öğrencilerin yeterlilik inançlarını sebepleriyle daha kapsamlı bir biçimde açıklamalarıdır. Öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarının artması, hatalar yapsalar bile düzeltebileceklerine olan inancı da şekillendirmiştir. Bu durum, yazılarının kontrolünü sağlamalarını kolaylaştırmıştır.

1.2.5. Kategori: Yazarak Kendini İyi İfade Ettiğine Dair İnanç

Öz-yeterlilik temasının beşinci kategorisinde, katılımcıların dört temel dil becerisiyle karşılaştırarak yazmaya dönük inançları hakkında bilgi edinilmeye çalışıldı. “*Dil becerilerinle karşılaştırdığında, kendini yazarak iyi ifade ettiğine inanıyor musun? Niçin?*” sorusuyla bu kategoriye dair görüş geliştirildi. Öğrencilerden beşi kendini yazarak orta seviyede ifade edebildiğini belirtirken bunun dışında kalanlar olumlu görüşlerini ifade ederek inançlarını çeşitli sebeplere dayandırdılar. İçlerinden gelerek yazmaları, yazarken çevrelerinden duyduklarını kolayca hatırlayabilmeleri, yazmayı sevmeleri, kendilerini iyi ifade ettikleri başarılı bir geçmiş yaşantıya sahip olmaları, düşündüklerini açıkça ifade edebilmeleri en temel sebepler arasında gösterildi. Bununla birlikte diğer becerilerle karşılaştırdığında yazarak kendini iyi ifade etse de yazmayı sevmediğini tekrarlayanlar vardı.

örnek:

İnanıyorum çünkü yazarak içimdeki duyguları dökabiliyorum (K-9).

örnek:

Yazarak iyi ifade ediyorum. Çünkü ben konuşurken heyecanlanıyorum, utanıyorum. Birinin karşısına geçip konuşmak çok heyecanlandırıyor. Mesela şu anda bile heyecanlıyım (K-6).

örnek:

Yazarak... Yazı yazmayı seviyorum çünkü. Konuşunca heyecanlanıyorum. O yüzden yazmayı tercih ediyorum (K-22).

Öğrenciler, uygulama sonrasında da konuşma, dinleme ve okumaya göre yazarak kendilerini daha iyi ifade ettiklerini net bir şekilde belirttiler. K-16 ve K-19 sebep gösterirken ve açıklama yaparken zorlansa da kesin bir dille bu inancını aktardı. Öğrenciler genellikle yazarken onları sınırlayan bir şey olmadığını fakat okurken ya da konuşurken utandıklarını söylediler. Konuşurken heyecanlanıp gerildikleri için söyleyemedikleri şeyler olduğunu, bu sebeple yazmayı tercih ettiklerini ifade ettiler. Düşüncelerini olduğu gibi aktarabilmeleri, samimi duygularını yazıya geçirmeleri inançlarını destekledikleri sebepler arasında yer aldı.

örnek:

- *Yazmada... Heyecanlı bir şey olmadığında okumada da dinlemede de sıkılıyorum. Konuşmada da bazen kendimi ifade edemiyorum. Yazmada aklıma ne gelirse yazabiliyorum.*
- *Peki, yazarak kendini iyi ifade ettiğine inanıyor musun?*
- *Evet (K-23).*

örnek:

Yazmada bence iyi ifade ediyorum. Çünkü yazmada seni sınırlayacak bir şey yok. İstediklerini yazıyorsun. Bu yaşamda olamayacak şeyleri de yazabiliyorsun. Kendini başka karakterlerinin yerine koyabiliyorsun (K-3).

örnek:

- Şu anda yazmada daha iyi... Önceden okuma ve dinlemede daha iyiydim.*
- Yazarak kendini iyi ifade ettiğine inanıyor musun?*
- Evet (K-14).*

örnek:

Yazmayla dinleme daha iyi... İnanıyorum çünkü hikâyelerde falan bayağı kendimizi ifade edebiliyoruz (K-13).

K-13 uygulama sonrasındaki görüşmede artık yazma ödevlerini yaparken ailesinden yardım almadığını, yazılarını kendi başına oluşturabildiğini ifade etti. Yazma becerisine dönük öz-yeterliliği, yazma ödevlerini tek başına yönetebilir hale gelmesini kolaştırmıştı:

- *Dergini ailene gösterdiğinde neler düşündüler?*
- *Çok mutlu oldular yazı çıktı diye. Çok güzel yazmışsın, dediler. Ben de mutlu oldum yazım çıktı diye.*
- *Yaptığımız çalışmalar ailenle ilişkilerinde bir değişiklik yarattı mı?*
- *Bence farklılaştırdı. Önceden yazı ödevi oluyordu. Neler yazacağımı bilmiyordum aileme soruyordum. Ama şimdi sormuyorum. Hem anne babam da bakıyor, güzel yazmışsın, diyorlar.*
- *Önceki yazma ödevlerinde böyle olmuyor muydu?*
- *Hayır.*
- *İyi olmuş demiyorlar mıydı?*
- *Hayır. Önceden hep onlara soruyordum (K-13, USÖG).*

Görüşmelerde yer alan sorulara verilen cevaplar öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının uygulama sonrasında, öncesine göre olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Bununla birlikte süreç sonunda gerçekleştirilen 14.05.2015 tarihli değerlendirme çalışmasında öğrenciler kendi öğrenme süreçleriyle ilgili düşüncelerini sözlü olarak belirtmişlerdir. Bu değerlendirmeler gelişen öz-yeterlilik algısına işaret etmektedir.

örnek:

Birinci hafta yazılarım berbattı. Üçüncü haftada gittikçe düzelmeye başladı. Yedinci haftada düzeldi. On ikinci haftada mükemmel bir performans çıkarttım. Dergiye çıkacak bir yazı yazdım. On dördüncü haftada çok az bir hatam vardı (K-8) (Gülerek).

örnek:

Yazılarım ilk haftalarda daha kötüydü. Daha çok yazım yanlışım vardı. İçeriği o kadar geniş değildi. Son haftalarda hatalarım çok azaldı ve içeriği gelişti (K-23).

örnek:

Hocam ben ilk haftalarda “de”nin ve “ki”nin yazımında hata yapıyordum. Virgüllerde ve /r/ harfinin yazımında hatalarım vardı. Kelimelerde eksik yazıyordum. Ama son haftalara doğru ilk haftalara göre mükemmel yazılar yazmaya başladım (K-14).

1.3.Tema: Görev Değeri

Öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili görevlere atfettikleri değer hakkında bilgi edinmek çalışmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu amaçla öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında uygulama öncesinde ve sonrasında çeşitli sorular yöneltildi. Bu sorulara verilen cevaplar, dört kategori ve on iki alt kategoride sınıflandırıldı. Yürütülen görüşmelerden görev değeri temasına ait elde edilen kodlar başarı değeri/önemi, içsel değer, işe yararlılık/kullanışlılık ve görevin maliyeti kategorileri altında değerlendirildi. Bu kategoriler kapsamında değerlendirilen kodlar “Atölyelerin görev değeri boyutuna etkisi nedir?” alt problemini cevaplamak üzere incelendi.

1.3.1. Kategori: Başarı Değeri/Önemi

Görev değeri temasının ilk kategorisi olan başarı değeri/önemi boyutu öğrencilerin iyi bir yazı yazmaya verdikleri değere ve öneme işaret eden bunu, çeşitli sebeplere bağlayan kodlara sahiptir. Bu kodlar iyi bir yazı yazmanın önemi, iyi bir yazı yazarak arkadaşların ve öğretmenin gözündeki değerin artması, yazarak kendini iyi ifade ettiğine dair inanç olmak üzere dört alt kategoride incelenmiştir.

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

Başarı değeri/önemi kategorisinin ilk alt kategorisi “*Senin için iyi bir kompozisyon oluşturmak ya da paragraf yazmak ne kadar önemli? Bunun sebebi ne olabilir?*” sorusuyla şekillendirilmeye çalışıldı. Bu alt kategoriye ait kodlar uygulama öncesi ve sonrasıyla karşılaştırılarak değerlendirildi. Öğrencilerden on beşi iyi bir yazı yazmanın ya da paragraf oluşturmalarının onlar için yüksek/çok yüksek düzeyde önemli olduğunu ifade etti. Bir öğrenci, orta ve yüksek arası bir seviyeyi belirtirken beş öğrenci attettiği değeri orta düzeyle bağdaştırdı. Bir öğrenci iyi bir yazı yazmanın onun için düşük ve orta arası bir düzeyde önemli olduğunu söylerken K-19 fikir belirtmedi.

Yazma becerisiyle ilgili iyi performans sergiledikleri görevleri yüksek ve çok yüksek düzeyde önemli görenler, bu değerlendirmelerini çeşitli sebeplere bağladılar. Öğrenciler yeni bilgiler edinmelerini, Türkçe dersini ve yazmayı sevmelerini, hayal gücünü geliştirmelerini, yazılarının düzelmesini, duygularını ve konuyla ilgili fikirlerini aktarabilmelerini buna sebep olarak sundular. İyi bir yazı yazmanın diğer derslerine ve diğer dil becerilerine de katkı sağlayacağını ve gelecekteki yazma becerilerini daha da geliştireceğini söylerken yazılarının diğerleriyle paylaşılma ihtimalinin önemini vurguladılar. Bununla birlikte yazılarını okuyan kişilerin etkilenmesi ve yeni şeyler öğrenmesi onlar için iyi bir metin oluşturmaya önemli hale getiriyordu.

örnek:

Bence çok yüksek derecede önemli... Çok seviyorum (K-23).

örnek:

Benim için çok önemli. Çünkü sen o yazıları yazıyorsun. Sonra başkaları okuyor. Onlar da bir şeyler öğrenebiliyor. Mesela ilk başta arkadaşlarımdan etkilendiği devrik cümlelerimi yazdığım da başkaları da devrik cümle kurmaya başlamıştı (K-3).

örnek:

Çok önemli çünkü ileride bana çok lazım olacak şeyler olduğu için önemli. Şu an derslerime de yardımcı olabilir. Türkçe derslerimizde ve konuşma derslerinde yardımcı olabilir (K-9).

örnek:

Kompozisyonda herkesten daha iyi olmam çok önemli... Herkese okuyacak olmam (K-15).

örnek:

Önemli, yüksek... Çünkü kendi istediklerini yazıyorsun. Sonrasında başkaları da dinliyor onları (K-13).

İyi bir metin oluşturmayı orta seviyede önemli gören öğrenciler, bu değerlendirmelerini bir sebebe bağlamazken düşük ile orta arası bir düzeyde değer atfeden K-14, deneme ve hikâye türlerini birbirinden ayırarak bu soruya cevap verdi. K-14, işe yararlılığı konusunda şüphe duyduğu için denemeyi önemli görmezken hikâye türünü diğerleriyle paylaşabildiği için daha önemli gördüğünü belirtti:

- *Çok önemli değil. Orta ile düşük arası gibi... Kompozisyonu neden yazdığımı anlamıyorum. Gerekli bir şey olduğuna inanmıyorum. Elbette gerekli ama hayatımızda çok da yer kapladığını düşünmüyorum.*
- *Peki, kompozisyon ya da hikâye deyince aynı şeyi mi anlıyorsun? Mesela ben “Hikâye yazmak ne kadar önemli?” deseydim yine düşük ve orta arası mı cevap verirdin?*
- *Hayır, hikâye biraz daha yüksektir. Çünkü hikâyeyi birçok kişi okuyor yani kompozisyonu o kadarkiş okumuyor ve hikâyeler daha çok tutuluyor sanırım.*
- *Peki, o zaman kompozisyonları neden yazdığını, nerede işe yarayacağını söylesek, sana daha detaylı anlatsak o da senin için önemli olabilir mi?*
- *Evet (K-14).*

Uygulama sonrasında öğrencilere aynı sorular yöneltildiğinde iyi bir yazı yazmayı ya da paragraf oluşturmayı önemli gören öğrencilerin sayısının arttığı gözlemlendi. Öğrencilerden yirmi ikisi iyi bir yazı oluşturmayı önemli gördüğünü belirtti ve bunu yüksek/çok yüksek düzeylerle bağdaştırdı. İlk görüşmelerde bu kategoriye dair değerlendirme yapmayan K-19 ise diğerleri gibi bu konunun onun için önemli olduğunu

söyledi. Burada dikkat çeken nokta, uygulama öncesinde iyi bir yazı ya da paragraf yazmayı düşük ve orta seviyelerde önemli gören öğrencilerin uygulama sonrasında yüksek ve çok yüksek seviyelerle ilişkilendirerek düşüncelerini ifade etmeleri idi.

Öğrenciler yaptıkları değerlendirmeleri çeşitli sebeplerle desteklediler. Düşüncelerini aktarmaları, iyi yazdıklarını ve yazarak kendilerini iyi ifade ettiklerini düşünmeleri, iyi yazmanın gelecekte işlerine yarayacağı, yazmayı sevmeleri, yazı yazmanın eğlenceli olması, söyleyemedikleri şeyleri ifade etme fırsatı bulmaları değerlendirmelerini destekleyen sebepler arasında yer aldı. Bunlara ek olarak katılımcılar, yazma becerisindeki gelişimlerinin özellikle konuşma becerisine de katkı sağladığını vurguladılar. Oluşturdukları bir metni yakın çevreleriyle paylaşmaları iyi bir yazı yazmayı daha da önemli hale getiriyordu. Bu bağlamda okuyan kişilerin yazılarını beğenmeleri, iyi yazdıklarında dikkat çekmeleri, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının gözünde iyi görünmeleri, güzel bir yazı yazdıklarında herkesin okuması iyi yazmayı önemli kılan dayanaklar arasında gösterildi. Bazı öğrenciler iyi yazmaya devam ederse gelecekte bir yazar olabileceğini, bu sebeple iyi yazmanın önemli olduğunu ifade etti.

örnek:

Önemli... Çünkü insanların dikkatini çekmek çok önemli... Yazılarımı beğendikleri için (K-12)...

örnek:

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

örnek:

Önemli. Mesela güzel yazı yazarsam bu yazarlığa kadar gidebilir. Yazı üzerinden belki yazar olurum. Güzel güzel kitaplar okuyacaksın. Herkese bir faydan olacak. Herkesin iyi düşünmesini, herkesin iyi yazabilmesini sağlayacaksın (K-18).

örnek:

- *Bence çok önemli... İlerde bu bizim yaşamımızın bir parçası olacak. Mesela bir dilekçe yazmamız gerekecek. Yanlış bir yazı yazmamak için şimdiden başlamamız gerekir. Bence çok önemli...*
- *Önceden de yazma senin için önemli miydi, bir fark var mı?*
- *Önceden daha az bir düzeydeydi ama şimdi daha yüksek bir düzeyde (K-3).*

örnek:

- *Önemli, yüksek düzeyde...*
- *Önceden bu soruya orta cevabı vermişsin. Bu konuda neler düşünüyorsun? Neler değişti?*
- *Her şey değişti yazma ile ilgili. İşe yaradığı epey, sizin gelmenizle, etkinlik yapmamızla, yani ilerleme kaydettim.*
- *Yazmanın senin için şu anda önemli olmasının sebebi ne peki? Başardıkça mı önemli hale geldi?*
- *Evet. Daha iyi yazdıkça daha önemli oluyor (K-5).*

örnek:

- *Çok önemli... Önceden olsa daha az olurdu ama şimdi hikâyelere alıştığım için daha iyi yazmaya çalışıyorum, daha güzel olmasını istiyorum. Ondan dolayı önemli... Önceden çok takmıyordum.*
- *İyi ya da kötü olması umurunda değil miydi?*
- *Evet.*
- *Şimdi neden bu kadar önemli peki?*
- *Çünkü iyi yazdığımı düşünüyorum (K-13).*

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında bu kategoriye verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öncelikle iyi bir yazı yazmayı ya da paragraf oluşturmayı önemli görenlerin sayısında artış gözlenmektedir. Buna ek olarak öğrencilerin iyi yazı yazmayı önemli bulmalarının sebepleri de farklılaşmıştır. Bir yazar olma ve yazılarının arkadaşları, öğretmenleri, aileleri tarafından beğenilme ihtimali yazı yazmayı daha önemi hale getirmiştir.

Uygulama boyunca öğrencilere biçim, dil ve anlatım, noktalama ve imla açısından iyi yazılar yazmak için çaba sarf etmeleri gerektiği ifade edildi. Yeterince çaba sarf ederek yazdıkları yazıların bir dergide yayınlayacağı söylendi. Sınıf dergisi yayınlandıktan sonra hem arkadaşları ve öğretmenleri hem de aileleri bu yazılarından ötürü öğrencileri onayladı. Öğrenciler, yazdıkları yazılar aracılığıyla sosyalleştiricilerin beğenisini kazandılar. Bu durum katılımcıların iyi bir yazı yazdıklarında bu yazının yakın çevreleri tarafından okunup beğenileceğini fark etmelerini kolaylaştırdı. Oluşturulan bir metnin diğerleri tarafından okunması ve beğenilmesi, uygulama sonrasında iyi yazmanın önemini destekleyen noktalardan biri haline geldi. Yazma atölyelerinin öğrencilerin ilgi ve merakını

ekecek şekilde hazırlanması ve öğrencilerin yazarak çevrelerinin onayını almalarına fırsat verilmesi yazma etkinliklerini öğrencilerin gözünde daha değerli hale getirdi. Bu bağlamda katılımcıların bir kısmı yazar olmayı meslek tercihleri arasında ifade etti.

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

Başarı değerinin ikinci alt kategorisinde ğrencilere “*Arkadaşlarının senin iyi kompozisyon/paragraf yazan biri olduğunu düşünmesini ister misin? Bu, senin için gurur verici bir şey olur mu? Neden?*” sorusu yöneltildi. Bu soru aracılığıyla iyi bir yazı yazdıklarında arkadaşlarının onlarla ilgili ne tür fikirlere sahip olacaklarını değerlendirmeleri istendi. Katılımcıların tamamı bu soru karşısında arkadaşlarının gözündeki yerlerini önemsediklerini ifade ettiler. İyi yazan biri olarak algılandıklarında mutlu hissedeceklerini ve bunun arkadaşları tarafından sevildiklerinin göstergesi olacağını belirttiler. Böylece verdikleri cevaplarla emeğe saygı duyulduğunu, yazılarının beğenildiğini ve okuyanları etkilediklerini anlayacaklarını vurguladılar.

Bu kategori kapsamında verilen cevaplara göre katılımcılar, arkadaşları tarafından iyi yazan biri olarak algılanmalarını gurur verici bir durum olarak değerlendirdiler. Bunun sebebi, öğrencilerin yazılarının diğerleri tarafından beğenilmesini ve herhangi bir konuda iyi olmayı istemeleriydi. Bununla birlikte başarılarının diğerleri tarafından da hissedilmesini önemli buldukları için bu durumu gurur verici buluyorlardı. Yakın çevrelerinin yazma becerileriyle ilgili olumlu düşünceleri, öğrencilerin iyi yazdıklarına dair öz-yeterlilik inançlarını kuvvetlendiriyordu.

rnek:

- *Elbette gurur verici bir şey olurdu. Mesela “Daha çok iyi yazı yazıyor.” dediklerinde bu benim hoşuma giderdi. Emeğime saygı gösterdiklerini düşünürdüm.*
- *Peki, arkadaşlarının gözünde Türkçe dersinde ya da yazma etkinliklerinde iyi olman senin için önemli mi?*
- *Evet önemli (K-14).*

örnek:

İsterdim. Gurur verici olurdu. Çünkü onlar da bir birey ve onların da fikirleri var. Onlar da iyisini bilebiliyorlar. Yazdıklarımın onlara da iyi gelmesi benim için gurur verici olurdu (K-3).

örnek:

İsterdim. Evet olurdu (gurur verici). Zaten ben yazı yazmayı da çok seviyorum. Evde boş kaldığımda da yazıyorum. Bir konuda iyi olmak herkes için böyledir. Benim için de önemli (K-6).

örnek:

- *Evet isterdim. Olurdu(gurur verici). Çünkü onlar da benim yazdığımı tanık oluyor.*
- *Peki, arkadaşların da beğenince sen daha iyi yazı yazdığını inanır mıydın?*
- *Evet inanırdım (K-10).*

Uygulama sonrasında bu soru öğrencilere tekrar yöneltildi. Öğrencilerin tamamı, uygulama öncesinde olduğu gibi arkadaşları tarafından iyi yazan biri olarak algılanmayı önemseydiğini belirtti. Bunu gurur verici bir durum olarak değerlendirdi. Uygulama öncesiyle karşılaştırdıklarında yazılarını daha ilgi çekici buldular. Oluşturdukları metinlerin çeşitli yönlerden gelişmesi, metinlerini arkadaşlarının ilgisini çekebilecek hale getirmişti.

örnek:

- *Evet (isterdim).Çok (gurur verici olurdu)...*
- *Sence arkadaşların şu anda senin yazılarınınla ilgili neler düşünüyorlardır?*
- *Güzel şeyler düşünüyorlardır.*
- *Başarılı olduğunu düşünüyorlar mıdır yazılarının?*
- *Evet.*
- *Dönem başında bu durum nasıldı sence?*
- *Fark vardır biraz. Şimdi geliştirdim yazım. Onların ilgisini çekmezdi ilk baştaki yazılarım. Şimdi daha çok ilgi çekebilir.*
- *Şu an ilgi çekmesinin bir sebebi var mı peki? Yazdığın zombili hikâyeler olabilir mi sebebi?*
- *Olabilir.*

- *Başka?*
- *Paragraf uyumu.*
- *Önceden paragrafların arasında uyum yok muydu?*
- *O kadar yoktu (K-4).*

örnek:

- *Evet. Olurdu.*
- *Sence arkadaşların senin yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *İyi derler bence. İlk başlarda kötü derlerdi.*
- *Peki, ilk başlarda nasıl yazılar yazıyorsun şimdi nasıl?*
- *Şimdi iyi bence... Daha öncekiler idare ederdi.*
- *Yaptığımız çalışmaların bir etkisi oldu mu sence yazılarında?*
- *Oldu. Yanlışlarımı düzelttim (K-19).*

İlk görüşmelerden farklı olarak katılımcılardan arkadaşlarının yazılarıyla ilgili neler düşündüğü konusunda fikir yürütmeleri istendi. Böylece uygulama öncesi ve sonrasını karşılaştırarak yapılan değerlendirmeler önemli görülebilecek verileri ortaya koydu. Burada dikkat çeken nokta öğrencilerin daha önce yazılarını arkadaşlarıyla paylaşmamalarıydı. Öğrencilerin küçük bir kısmı uygulama süresince yazıları hakkında birbirleriyle fikir alışverişi yapıyordu. Fakat büyük çoğunluğu 11.05.2015 tarihli yazma atölyesindeki “sevgi topu” oyunu ve yayınlanan dergi aracılığıyla ilk defa yazılarını arkadaşlarıyla paylaşmışlardı. Bu durum, onların arkadaşlarının yazıları hakkında neler düşündüklerine dair fikir yürütmelerini kolaylaştırmıştı.

örnek:

- *Evet hocam.*
- *Bu, sizin için gurur verici bir şey olur muydu?*
- *Tabiki de.*
- *Sence arkadaşların şu an senin yazılarına ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *Komik olduğunu düşünüyorlardır.*
- *Bu olumlu bir şey mi?*
- *Evet. Önceden de böyle miydi peki?*
- *Hayır. Yazı yazmadığım için hiç görmüyorlardı.*
- *Göstermiyor muydun?*
- *Hayır, hiç yazı yazmıyordum. Hiç denemedim (K-8).*

örnek:

- *İsterdim. Güzel olurdu herkes ismimi anardı. K-18 güzel yazıyor diye. “Aynadaki Yüz” diye bir hikâyem vardı. Hatta dergide de yayınlandı. Arkadaşlar en çok onu beğenmişler. K-18'in Aynadaki Yüzü diyorlardı. Benim çok hoşuma gitmişti öyle söylediklerinde.*
- *Sence arkadaşların şu anda senin yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *Bilmem iyi düşünüyorlardır.*
- *Peki, ikinci dönemin başında ne düşünüyorlardı şimdi ne düşünüyorlar sence?*
- *Onlar bilmiyorlardı ki o zaman yazılarımı (K-18).*

örnek:

- *Evet. Mutlu hissederdim.*
- *Dergimizi okudun mu?*
- *Hepsini okudum. Hepsi güzel yazmış.*
- *Sence arkadaşların senin yazılarınınla ilgili neler düşünüyordur?*
- *K-3 bir keresinde akıcı olduğunu söylemişti, bir de aksiyonlu olduğunu söylemişti bana.*
- *Arkadaşların böyle olumlu şeyler söyleyince nasıl hissettiğin kendini?*
- *Mutlu...*
- *Mesela para kesesini okuduklarında ne düşünmüşlerdir?*
- *Onu erkekler çok beğenmişti. Aksiyonlu olduğu için...*
- *Siz yazılarınızı birbirinize gösteriyor muydunuz?*
- *Evet. Yanlışlarımızı falan bakıyorduk. Hikâyen güzel olmuş falan diyorduk (K-15)*

örnek:

- *Evet. Olurdu (başı ile onaylıyor).*
- *Sence şu an o arkadaşların senin yazılarınınla ilgili ne düşünüyor?*
- *Gülüyorlardır. Maymunlara...*
- *Sevmişler midir başarılı bulmuşlar mıdır?*
- *Evet.*
- *Peki, öncesiyle bir karşılaştırabilir misin?*
- *Önceden kötü diyorlardı şimdi iyi, çok güzel diyorlar.*

- *Siz aranızda konuşuyor musunuz yazılarınızda ilgili?*
- *Evet. K-14'lerle...*
- *Ne söylediler yazılınla ilgili?*
- *Çok iyi dediler.*
- *Nasıl hissettin?*
- *Çok iyi (K-21).*

örnek:

- *Peki, eskiden arkadaşlarına gösteriyor muydun yazılarını?*
- *Onlara da göstermiyordum. Birkaç kişiye gösteriyordum sadece. Onlar da en iyi arkadaşlarım oldukları için beni kırmamak için güzel diyorlardı.*
- *Peki, sevgi topu oyunu oynadığımızda sen yazını okumuştun. Yazını herkesle paylaştığın ilk an o muydu?*
- *Evet.*
- *Nasıl hissettin kendini?*
- *Utanmadım. Ne derlerse desinler. Ben kendi yazımın güzel olduğuna inandığım için onları hiç önemsemedim. Ama onlar da iyi şeyler söyledikleri için daha da çok mutlu oldum (K-10).*

Katılımcılardan bazıları diğerlerinin yazılarıyla ilgili fikirlerini önemli görse de bunu, bazı şartlara bağlayarak ifade etti. Bu öğrenciler, arkadaşlarının fikirlerini sadece yazılarını beğendiklerinde önemli gördüklerini belirttiler. Sadece kendileriyle yarıştıkları için yazılarını kendilerinin beğenmesinin yeterli olduğunu vurguladılar. Öğrencilerin yazılarına güvenmeleri ve ilerlemelerini arkadaşlarına göre değil de geçmiş yazma deneyimlerine göre takip etmeleri öz-yeterliliklerinin artmasını kolaylaştırırken yazılarını beğenmeyenlerin fikirlerini önemsememelerine sebep oldu.

örnek:

- *Arkadaşlarının K-6 iyi yazılar yazan biridir, diye düşünmeleri senin için önemli olur muydu?*
- *Önemli, önemli değil de... Eğer kötü derlerse benim için önemli değil; çünkü ben yazdığımı sevdim, ailem beğenmiş sonuçta veya siz beğeniyorsunuz diyelim. Beğenirlerse de benim için hiç fark etmez sadece mutlu olurum.*

- *Peki, bizim yaptığımız çalışmalar boyunca senin yazılarını olan güvenin arttı mı?*
- *Evet (gülerek onaylıyor beni).*
- *Peki, o zamanlar arkadaşlarının senin iyi yazdığını düşünmeleri seni nasıl etkiliyordu şimdi nasıl etkiliyor?*
- *Çok fark yok ama eskiden benim için çok önemli, çok gurur verici bir şeymiş gibi geliyordu. Bu çalışmadan sonra sadece kendim beğensem yeter. Sadece kendimle yarışıyorum.*
- *Bu senin öz güvenini yükseltti yani çok güzel!*
- *Peki, şu an arkadaşların senin yazıların hakkında neler düşünüyorlar?*
- *Bence beğenmişlerdir çünkü çıkışta çok konuştuk. Şununki çok güzel oldu falan diye. Sevgi topundan sonra (K-6)...*

örnek:

- *Evet.*
- *Bu, senin için gurur verici bir şey olur muydu?*
- *Hem de nasıl.*
- *Şu anda arkadaşların senin yazılarınla ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *Bence iyi düşünüyorlardır. Çünkü güzel yazdığımı inanıyorum ben (K-10).*

Katılımcılar arasından sadece K-22 yazılarını arkadaşlarının yazılarından daha geride değerlendirmiş ve yazılarının arkadaşları tarafından ortalama bir düzeyde beğenildiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte uygulama öncesine göre yazılarını geliştirdiğini belirtmiştir.

örnek:

- *İsterdim. Olurdu (gurur verici).*
- *Sence şu anda arkadaşların senin yazılarınla ilgili ne düşünüyorlardır.*
- *Fazla iyi değil ama ortalarda olduğunu düşünüyorlardır. Çünkü arkadaşlarımın yazıları daha güzel gibi geldi bana içeriği falan.*
- *Okudun mu hepsini?*
- *Evet.*
- *Peki, arkadaşların önceden ne düşünüyorlardı sence yazılarınla ilgili?*
- *Önceden yanlışları çok diye içeriği saçma diye düşünüyorlardır. Şimdi daha iyi olduğumu (K-22)...*

Uygulama öncesinde ve sonrasında bu kategori kapsamında derlenen cevapların belirli ortak noktaları vardır. Katılımcıların tamamı, arkadaşlarının yazma becerileriyle ilgili olumlu düşüncelere sahip olmalarını istemekte ve bunu gurur verici bulmaktadırlar. Bununla birlikte önemli görülen konu, öğrencilerin uygulamayla birlikte yazılarını arkadaşlarıyla paylaşır hale gelmeleridir. Uygulama öncesinde öğrenciler birbirlerinin yazılarıyla ilgili bilgiye sahip değilken yürütülen bazı çalışmalar aracılığıyla birbirlerinin yazıları hakkında değerlendirmeler yapmışlardır. Yürütülen çalışmalardan ilki 11.05.2015 tarihli yazma atölyesinde oynanan “sevgi topu” oyunudur. Bu oyunda öğrencilerin çoğu belki de ilk kez yazılarını sınıftaki arkadaşlarıyla paylaştılar ve yazılarıyla ilgili arkadaşlarının olumlu düşüncelerinden haberdar oldular. İkinci ve temel çalışma ise ortaya çıkarılan sınıf dergisidir. Katılımcılar dergide yer alan yazıları okudukları için birbirlerinin yazılarıyla ilgili daha detaylı veriler elde etmişlerdir. İki görüşme arasındaki önemli farklardan biri de bazı öğrencilerin kendi öğrenmelerine daha fazla odaklanır hale gelmeleridir. Bu öğrenciler arkadaşlarının fikirlerini daha az önemsemekte ve yazılarını kendilerinin beğenmesini yeterli görmekteyler.

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

Beklenti-Değer Teorisi, sosyalleştiricilerin etkisini değerlendirirken öğretmenin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisini de vurgular. Bu bağlamda “İyi bir kompozisyon yazdığında ya da paragraf oluşturduğunda öğretmenin gözündeki değerinin artacağına inanıyor musun? Bundan biraz bahseder misin?” sorusuna verilen cevaplar, öğrencilerin motivasyonları üzerindeki öğretmen etkisini betimlemektedir. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıktığı üzere öğrencilerin tamamı, iyi bir yazı oluşturduğunda öğretmenin gözündeki değerinin artacağına inanmaktadır. Katılımcılara göre bir öğretmen öğrencisine değer verirse onunla daha çok ilgilenir ve ona daha iyi davranır. Yazılarını beğenerek öğrenciye, yazılarını sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşması için fırsat verir. Öğretmenin bir öğrenciye yüksek not ve daha fazla söz hakkı vermesi, onun başını okşaması, yazısını beğendiğini ifade etmesi de katılımcılara göre öğrenciye verilen değerle ilişkilidir. Öğretmen, değer verdiği öğrenciyle ilgili olumlu fikirlerini diğer öğretmenlerle paylaşmakta, değer verdiği öğrenci için gerekirse ders konusunu tekrar etmektedir.

örnek:

Yükselir. Göz ifadelerinden, gülüşünden, konuşmalarından anlarım. İyi yazıyorsam çok duygulu, düşünceli davranır. Yazmıyorsam da uyarır beni (K-17).

örnek:

- *Yükseltirdi... Yazdığım bir yazıdan sonra öğretmenin tebrik etmesi bunu gösterebilir. Mesela bir yazma etkinliğinde yazdığımı okumuştum. Okuduktan sonra öğretmen güzel olmuş demişti.*
- *Öğretmenin güzel olmuş demesi sana ne hissettirdi?*
- *Yazdıklarımın beğenildiğini hissettim (K-9).*

örnek:

Evet yükselirdi. Çünkü başarımla da yükselmiş olurdu. Mesela o konuyla ilgili bir ders işliyorsak daha çok parmak kaldırdım. Mesela Erhan Öğretmen benim yazdığım şeyi beğendiğinde gözündeki değerimin arttığını hissedirdim (K-3).

Uygulama sırasında öğrenciler iyi bir yazı yazdıklarında öğretmenin gözündeki değerlerinin artacağına dair inançlarını yenilemişlerdir. Öğretmen, iyi yazı yazan bir öğrencinin derste öğrendiklerini uygulayabildiğini, çaba sarf ettiğini anlar. Öğrencilerinin yazılarını beğenir, güzel yazdıklarını ve ilerlediklerini düşünür. Böylece öğrenciler öğretmenin gözüne girmiş olurlar. Bu ifadeler uygulama öncesi ve sonrasında belirtilen fikirlerin ortak boyutunu oluşturur.

Gerçekleştirilen ikinci görüşmede, ilk görüşmelerden farklı olarak öğrencilerden bir değerlendirmede bulunmaları istendi. Katılımcılara “*Sence öğretmenin şu anda yazılarıyla ilgili ne düşünüyor?*” sorusu yöneltildi. Öğrenciler bu soruya uygulama öncesi ve sonrası süreçleri göz önünde bulundurarak cevap verdi. Burada dikkat çeken nokta, öğrencilerin büyük bir kısmının öğretmenlerinin uygulama öncesine dönük bir fikri olmayacağını düşünmeleriydi.

örnek:

- *Peki, ikinci dönemin başında yazı yazdığını ve bunu öğretmenlerinin gördüğünü düşünelim. Sence yazılarıyla ilgili ne düşünürlerd?*
- *Çekici, güzel olmazdı (K-8).*

örnek:

- *Artardı bence. Sözlülerde görürdüm.*
- *Sence öğretmenlerin şu anda yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır.*
- *İyi.*
- *Önceden ne düşünüyorlardır sence?*
- *Önceden yazılarımı bilmiyorlardı ki! Çünkü utanıyordum. Kötü yazı yazdığımda göstermek istemiyordum. Şimdi kim görürse görsün (K-10).*

Katılımcılar, uygulama öncesinde yazılarını öğretmenleriyle paylaşmadıklarını söylediler. Öğrencilerin bir kısmı ise yazılarını fikir sahibi olmalarını sağlayacak kadar öğretmenleriyle paylaştıklarını, fakat bu fikrin olumsuz yönde geliştiğini belirttiler. Katılımcılar uygulama sonrasında sadece Türkçe öğretmenleriyle değil, çıkarılan dergiyle birlikte fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersi ve sınıf öğretmenleriyle de yazılarını paylaştılar. Burada yazılarının öğretmenleri tarafından beğenildiğini, kaydettikleri ilerlemenin öğretmenleri tarafından da fark edildiğini ifade ettiler.

örnek:

- *İnanırım çünkü insan hakları ile ilgili yazımı Sosyal Bilgiler öğretmenim de okudu. O da çok beğendi.*
- *Öğretmenlerin şu anki yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *İyi diyebilirim.*
- *Peki, dönemin başında durum nasıldı şimdi nasıl? Çevrendekilerin yazılarınınla ilgili düşünceleri hakkında?*
- *Dönemin başında kurgum düşük seviyedeydi. Şu an daha iyi olduğu için yazılarımda gelişme olduğunu düşünebilirler (K-9).*

örnek:

- *Artar.*
- *Sence şu an öğretmenlerin senin yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *Bence iyi düşünüyorlardır. 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).*

örnek:

- *Evet. Yani alt seviyeden yükseğe çıkabilirdim.*
- *Peki, şu an öğretmenlerin senin yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır?*
- *Sosyal Hoca'sı zaten insan hakları ile ilgili yazılarımıza dair bize bilgi verdi, tebrik etti. Elif Hoca zaten herkesinkini beğendi. Zehra Hoca da beğendi. Zehra Hoca herkesin birer yazısını okumuş.*
- *Peki, bu seni iyi hissettiriyor mu, ne düşünüyorsun?*
- *Evet, iyi hissettiriyor.*
- *Peki, öğretmenlerin senin yazılarınınla ilgili daha önce ne düşünüyorlardı sence?*
- *Eskiden çok fazla yazı yazmadığım için bir düşünceleri yoktu (K-23).*

örnek:

- *Evet.*
- *Peki, şu an öğretmenin senin yazılarınınla ilgili ne düşünüyordu?*
- *Bence iyi düşünüyordur.*
- *Peki, mesela sınıf öğretmenimiz Elif Hoca'ya da dün derginizden verdik. Sence gördüklerinde neler düşünmüşlerdir?*
- *Gurur duymuşlardır. Daha güzel yazılar yazdığımız için (K-2).*

Öğrenciler arasından sadece K-22, öğretmenlerinin gözünde ortalama düzeyde yazılar yazdığını düşünmektedir. K-22, yazılarıyla ilgili arkadaşlarının fikirleri sorulduğunda da bu doğrultuda bir cevap vermiştir. Bununla birlikte K-22, uygulama öncesine göre ilerleme kaydettiğini belirtmiştir.

örnek:

- *İnanırım. Mutlu olurum yani öğretmenlerimin gözüne girerim diye. Büyüyünce kendimi daha iyi ifade edebilmem için diye.*
- *Öğretmenlerin yazılarınınla ilgili ne düşünüyorlardır sence?*
- *Orta diye düşünüyorlardır. Önceden biraz düşük gibi düşünüyorlardır (K-22).*

Öğrenciler, uygulama öncesinde olduğu gibi sonrasında da 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 güdülemekte ve onların öz-yeterliliğini artırmaktadır. Araştırmacının ve ders öğretmenin olumlu

görüşleri öğrencilerin öz güvenleri üzerinde yapıcı bir etkiye sahiptir. Buna ek olarak uygulama sonunda çıkarılan dergi aracılığıyla öğrenciler, özellikle diğer öğretmenlerin de takdirini kazanarak iyi yazılar yazdıklarına dair inançlarını kuvvetlendirmişlerdir.

1.3.1.4. Alt Kategori: Yazarak İyi Not Almayı Amaçlama Düzeyi

Başarı değeri/önemi kategorisine ait son alt kategoride, öğrencilerin yazdıkları yazılar aracılığıyla iyi not almayı amaçlama düzeyleri değerlendirilmeye çalışıldı. Bu değerlendirme için öğrencilere “*Kompozisyon yazarken ya da bir paragraf oluştururken iyi not almayı amaçlar mısın? Örnek verebilir misin?*” sorusu yöneltildi. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bir metin oluştururken iyi not almayı amaçladığını ifade etti. Öğrenciler, bu konudaki düşüncelerini Türkçe dersi sınavlarında yer alan ve iyi not almayı amaçladıkları paragraf sorularıyla örneklendirdiler. Öğrenciler arasından sadece K-3, yazdığı bir yazıyı beğenmesinin yeterli olduğunu, iyi not almak için uğraşmayacağını söyledi. Burada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun not aracılığıyla dışsal bir kaynaktan motive olduğu görülmektedir.

örnek:

Evet amaçlarım. Kendimi daha iyi gösteririm. Arkadaşlarım düşük aldıysa ben yüksek aldıysam gururlanırım (K-2).

örnek:

- *Evet amaçlarım.*
- *Peki, bunun bir sebebi var mı? Not önemli değil ben sadece yazıyorum da diyebilirsiniz.*
- *Benim için not da çok önemli çünkü notlarım benim hangi durumda olduğumu belirliyor. İyi miyim kötü müyüm? Mesela ben test çözerken bile değerlendiriyorum. Kendime notlar koyuyorum. Her ders için bir çizelge hazırladım. Orada kendime notlar koyuyorum.*
- *En son yazma çalışmalarında iyi not alayım diye sıkı çalıştığın oldu mu hiç?*
- *Evet, Erhan Öğretmen sınavda bir paragraf yazmamızı istemişti. O yazıda en çok noktalama işaretlerinden ve yazım yanlışlarından kaybettim (K-6).*

örnek:

Yani. Çünkü sen o yazıya düşüncelerini katarak yazıyorsun. Beğenen de olabilir beğenmeyen de... Beğenseler de beğenmeseler de onu ben yazdım. Onlar benim fikirlerim, düşüncelerim. O yüzden not almayı fazla amaçlamazdım (K-3).

Uygulama sonrasında verilen cevaplar değerlendirildiğinde iyi not almak için çalışmak konusuyla ilgili farklı bakış açılarının şekillenmeye başladığı görülmektedir. Katılımcılarımızdan bir kısmı uygulama öncesinde de sonrasında da oluşturduğu metin aracılığıyla iyi not almayı amaçlıyor. Bu öğrenciler, daha iyi notlar almak için dikkat etmeleri gereken noktaları belirleyerek amaçlarına uygun hareket etmeye çalışıyor ve iyi not aldıklarında değerlerinin yükseleceğine inanıyorlar. Yazdıkları yazılar karşılığında iyi not almaları yazma becerilerinin otorite tarafından onaylanması anlamına geliyor.

örnek:

Evet. Bir şey yazmadan önce plan yapıyorum. Plan yapınca da yazılarım daha güzel oluyor. Düşüncelerimi daha hızlı yazabiliyorum (K-2).

örnek:

Evet. Çünkü gurur duyarım o işten iyi not aldığımda (K-15).

örnek:

- *Elbette Hocam. Çünkü güzel yazı yazınca daha güzel notlar alırım.*
- *Güzel notlar alınca ne olur?*
- *Değerim yükselir (K-8).*

örnek:

Amaçlarım. Bence çok önemli çünkü ilerde meslek sahibi olurken katkı sağlayabilir (K-22).

örnek:

Hem de nasıl (gülerek)(K-10)!

Katılımcıların bir kısmının uygulama sonrasında iyi not almayı, uygulama öncesine göre daha az önemseydiği görüldü. İyi not almak, elbette öğrenciler üzerinde etkili bir dışsal motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıktı. Fakat zaman zaman öğrenciler için öncelikli amaç olmadığı da söylenebilir.

örnek:

- *Not düşünmem, kendime göre nasıl daha iyi anlatacağımı düşünürüm. İyi not almaya dikkat ederim. Önceki yazdığım kâğıdımı çıkarırım. Hatalarım varsa düzeltirim. İyi not almayı amaçlarım gibi bir şey.*
- *Ben sana bu soruyu daha önce sorduğumda sen “İyi not almayı kim istemezki Hocam!” demiştin. Şu an böyle bir cevap vermenin sebebi not almanın biraz daha ikinci plana düşmesi mi?*
- *Belki biraz olabilir.*
- *Çok ikinci planda da değil ama öncelikli de değil sanki ne dersin?*
- *Denemeyi yazarken kendimi nasıl daha iyi anlatacağımı, nasıl daha iyi yazacağımı düşünüyorum. O sırada notu düşünmüyorum.*
- *Notu düşünmüyorum diyorsun?*
- *Evet (K-7).*

örnek:

- *Evet.*
- *Bu senin için çok mu önemli?*
- *Evet, notumu yükseltirim.*
- *Hiç not verilmeyecek olsa yine de yazmak ister miydin?*
- *Evet. Yazmak hem eğlenceli hem de güzel bir şey (K-12).*

Buna ek olarak dikkat çeken bir diğer nokta, yazarken iyi not almayı isteyen öğrencilerin çeşitli yönlerden iyi yazılar oluşturdıklarını gördükçe iyi notlar alacaklarına dair inançlarının güçlenmesiydi. Yazılarına güvenmeleri öğrencilerin iyi not almayı amaçlama düzeyini artırmıştı. Katılımcılar, çeşitli yönlerden yeterlilik kazanmaya başladıkları bir alanda iyi görünmeyi daha çok önemsiyorlardı.

örnek:

Amaçlarım. Önceden de söylediğim gibi önemli. Yazıları yazdıkça kendime güvenim arttı. Bundan dolayı önemli (K-13).

örnek:

Evet. Kendini gösterirsin. O yazıyı yazarken kendinden emin bir şekilde ve güzel bir yazı yazdığından emin olursun (K-14).

Uygulama öncesinde not almayı önemsemediğini söyleyen K-3, uygulama sonrasında da bir yazı yazarken iyi not almayı amaçlamadığını belirtmiştir. K-3, uygulamadan önceki cevabını gerçekçi bulmazken dönemin başında not almayı önemsemediğini bu sebeple kurgusu zayıf yazılar yazdığını ifade etmiştir.

- *Artık amaçlamıyorum. Çünkü benim yazılarımla ben ilerliyorum. Benim gözümde güzel olmasını istiyorum. Benim gözümde iyi yazdığım bir yazı yüz puan alabilir ama başkalarının gözünde alamayabilir. Bunu da çok önemsemiyorum. Önceden not almayı önemsiyordum.*
- *Bu seni nasıl etkiliyordu peki?*
- *Daha yavaş ve kurgusu iyi olmayan yazılar yazıyordum. Yazım hatalarına çok dikkat ediyordum o zaman. Şimdi artık hayal gücümü kullanarak ve dikkat ederek yazmaya çalışıyorum (K-3).*

1.3.2. Kategori: İçsel Değer

Görev değeri temasının ikinci kategorisi olan içsel değer, yazmanın eğlenceli bir etkinlik olarak algılanma düzeyi ve zorunlu olmaksızın yazma etkinliklerine katılma durumu olmak üzere iki alt kategoriye sahiptir. Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerini etkileyen yapılar, bu kategorilere ait kodlar kapsamında değerlendirilmiştir.

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

Bir hikâye ya da deneme yazmanın öğrenciler tarafından eğlenceli bir etkinlik olarak görülmesi, içsel motivasyonu meydana getiren önemli bir boyut olarak karşımıza çıkar. Araştırmada “*Kompozisyon ya da paragraf yazarken eğleniyor musun? Sence bunun sebepleri neler?*” sorusuyla öğrencilerin yazmaya atfettikleri içsel değer betimlenmeye çalışıldı. Bu soruya uygulama öncesinde verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak değerlendirdiği görüldü. Katılımcılar hayal kurmaları, yazılarında kullanabilecekleri ilginç bilgilerin ve komik durumların akıllarına gelmesi gibi sebeplerle yazarken eğlendiklerini ifade ettiler.

örnek:

Yani evet. Güzel oluyor. Yazarken eğleniyorum. Hayal gücümü falan kullanıyorum. Gözümü kapatıyorum düşünüyorum ne yazabilirim diye (K-12).

örnek:

Bence eğlenceli bir şey... Hayal ederken keyif alıyorum. Yazarken (K-19)...

örnek:

Evet. Aklıma çok komik şeyler geliyor. Yazımı vermeden önce okuduğumda çok gülüyorum (K-3).

Öğrencilere göre üzerinde çalışılan konu, yazarken eğlenmelerini sağlayan önemli bir boyutu oluşturuyor. Öğrenciler yazı yazacakları konuyu anladıklarında, düşüncelerini yazıya aktardıklarında, kendilerini yazdıkları hikâyelere dâhil ettiklerinde ve çalışılan konuyu eğlenceli bulduklarında yazarken de eğleniyorlar. Herhangi bir konuyu yazarak aktarmayı sevmek ve yazarak iyi notlar almak da öğrenciler açısından yazmayı eğlenceli bir etkinlik haline getiriyor.

örnek:

Evet, keyif alıyorum. Düşündüklerimi yazıya geçirdiğim için keyif alıyorum. Kendimi iyi hissettiğim bir ana denk geldiyse daha iyi yazabilirim. Moralin bozursa biraz kötü yazabilirim. Aklımda başka şeyler olduğu için dikkatimi yoğunlaştıramıyorum (K-2).

Yazarken eğlenen öğrenciler yanında yazmayı kısmen eğlenceli bulan ve çoğunlukla yazarken sıkılan öğrenciler de düşüncelerini çeşitli sebeplerde desteklediler. Bu öğrenciler, yazmayı sıkıcı bulmalarını üzerinde çalıştıkları konunun özellikleriyle ilişkilendirdiler. Onlara göre metin oluşturacakları konuyla ilgili yeterli bilgileri yoksa, araştırma yapmaları gerekiyorsa ve konuyu kavrayamamışlarsa yazmak çoğunlukla sıkıcı bir etkinlik halini alıyor. Çalışılan konunun öğrencilerin ilgisini çekmemesi, yazarken zevk almamaları da yazma faaliyetini eğlenceli olmaktan çıkarıyor.

örnek:

Evet eğleniyorum. Konuyu bitiremiyorsam ya da konu uzunsa bazen sıkılıyorum. O konu hakkında bir şey bilmiyorsam araştırma yapmam gerekiyorsa sıkıcı geliyor (K-23).

örnek:

Yani çok da değil, fazla eğlenmiyorum. Eğlenceli bir şey yazarken eğleniyorum. Sıkıcı yazarken sıkılıyorum (K-7).

örnek:

Hayır, eğer eğlenceli bir konu olursa eğlenirim; can sıkıcı bir konu olursa sıkılırım. Aklıma güzel şeyler gelirse hoşuma gidiyor, gelmezse hoşuma gitmiyor (K-10).

örnek:

Hayır, biraz... Bazı kompozisyonlar eğlencelidir, bazıları da değildir. Benim ilgilendiğim bir konuda kompozisyon yazıyorsam eğlencelidir ama ilgilenmediğim bir konuda yazıyorsam eğlenceli değildir (K-14).

Görüldüğü üzere öğrenciler uygulama öncesinde yazmayı eğlenceli bulup bulmamalarını genellikle konunun özellikleriyle ilişkilendiriyorlar. Bu cevapları aldıktan sonra öğrencilere hangi konularda yazmayı sevdikleri soruldu. Öğrencilerin bir kısmı komik ve maceralı konularda yazmayı sevdiğini söylerken bir kısmı da aşağıda verilen örnekte K-13'ün de söylediği gibi kitap, bilim ve matematik konularında bilgilendirici metinler yazmayı sevdiklerini belirttiler. Bu öğrenciler, yazmaya alıştıkları konuların dışında önerilerde bulunulduğunda kitap sevgisi vb. konuları tercih etmediler.

örnek:

- *Orta, yüksek arası... Bazen eğleniyorum bazen o kadar çok eğlenmiyorum ama genelde iyi oluyor.*
- *Peki, o yazma etkinliğinde eğlenmeni sağlayan şey ne sence?*
- *Konu.*
- *Hangi konularda yazmayı seviyorsun?*
- *Mesela kitap (K-13).*
- *Peki, sana iki yazma konusu verilse, birinde deselerki “Hastalara şifa olacak pembe çam ağacını arayan çocuğun macerasını yazın.” Birinde de deselerki “İyilik eden iyilik bulur atasözünü anlatan bir yazı yazın.” Sen hangisi ile ilgili yazmak isterdin?*
- *Maceracı çocukla ilgili (gülerek)...*

Katılımcıların yazmaya atfettikleri içsel değeri artırmayı amaçlayarak düzenlenen yazma atölyelerini uyguladıktan sonra öğrencilerin bu kategoriye dair düşünceleri tekrar soruldu.

Öğrencilerin tamamı, yazarken eğlendiğini kesin bir dille ifade etti. Hayal güçlerinin daha da gelişmesi, yazılarını ilgi çekici ve komik bulmaları, içeriği daha rahat düzenleyebilmeleri, kurguyu ilginç hale getirmeleri yazı yazarken eğlenmelerini sağlıyordu. Başarılı yazılar yazmaları ve buna inanmaları, hatalarını azaltmaları ve derslerin sunum şekli yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak görmelerini kolaylaştırmıştı.

örnek:

Eğleniyorum Hocam. Yazı yazarken kendimi anlatıyorum. İçeriğini düzenlerken kafamda çok güzel şeyler oluşturun. Mesela eğlenceli bir şeyler geliyor aklıma onu da yazıya aktarıyorum. Yani eğleniyorum (K-7).

örnek:

Evet (tebessüm ederek) masal yazarken daha çok eğleniyorum. İçinde gerçek olmayan şeyler olduğu için. Hayal gücü (K-1)...

örnek:

Evet (eğleniyorum). Böyle akıp gidiyor içine girmiş gibi oluyorum. İlk başlarda eğlenceli değildi (K-15).

örnek:

- *Evet (eğleniyorum). Kurgu oluşturmaktan, kurguyu acayipleştirmekten hoşlanıyorum.*
- *Sence biz ne yaptık da sen derslerde daha çok eğlendin?*
- *Yaptığınız etkinlikler çok hoştu. Oyunlar falan oynadık. Keşke hep onları yapsak bütün derslerde (K-11).*

Öğrencilerin hayal güçlerinin gelişmesiyle yazılarının kurgularını daha ilgi çekici hale getirdikleri ve kapsamını genişlettikleri gözlemlendi. Gerçekte yapamadıklarını yazdıkları metinlerde yaptıkları, böylece yazarken eğlendikleri ve yazmaya attettikleri içsel değerlerin gelişmeye başladığı tespit edildi. Hikâye ve özellikle olağanüstü öğeleri yazılarına aktarmalarına imkân veren masal türü, katılımcıların severek yazdığı metinleri meydana getirdi. Uygulama öncesi ve sonrasını karşılaştırmaları istendiğinde ise daha zevkli ve iyi yazmaya başlamaları sebebiyle eğlendiklerini ifade ettiler. Katılımcılar zaman zaman uygulama öncesi ve sonrasını karşılaştırdılar. Bu karşılaştırma sonunda sekiz öğrenci, uygulama öncesinde yazarken eğlenmediğini belirtti.

örnek:

- *Evet. Eğleniyorum çünkü burada yapamadığım şeyleri yazıda yapabiliyorum. Kendimi başka kişilerin yerine koyabiliyorum. Olağanüstü olayları yapabiliyorum, uçabiliyorum falan... Bu da beni çok eğlendiriyor.*
- *Sen önceden de yazarken eğleniyordun şimdi de arada bir fark var mı aynı mı?*
- *O zaman kendimi birilerinin yerine koymuyordum. Daha olabilecek şeyler yazıyordum.*
- *Şimdi hayal gücünün sınırları biraz daha aşıldı?*
- *Evet (K-3).*

örnek:

- *Evet. Hayal gücümü kullanabildiğim için falan eğleniyorum.*
- *Peki, eskiden de bu durum böyle miydi?*
- *Değildi (gülerek). Sıkılıyordum Hocam. Yazmaktan sıkılıyordum.*
- *Yani konusu ya da herhangi bir şey önemli değil. Sen doğrudan yazmayı mı sevmiyordun?*
- *Evet.*
- *Peki, şimdi ne oldu da sen yazmayı sevdin?*
- *Yani yaza yaza öğrendim, geliştim. Sıkıntım da gitti (K-5).*

örnek:

- *Eğleniyorum.*
- *Öncesi ile karşılaştırıldığında bu konuda neler söylersin?*
- *Hayal gücüm geliştiği için hikâyeleri daha zevkli bir şekilde yazabiliyorum. Önceden daha dar kapsamlı yazılar yazdığım için çok eğlenemiyordum. Ama şu an daha eğleniyorum (K-9).*

Öğrencilerin yazmayla ilgili çeşitli alanlarda yeterliliklerini artırmaları yazmaya karşı istek duymalarını sağladı. Burada yeterlilik duygusunun içsel motivasyonu harekete geçirdiği, hataların azalmasıyla birlikte yazmanın daha eğlenceli hale geldiği görülüyor.

- *Evet. Önceden yazmak istemiyordum. Çok sıkıcı geliyordu. Sonra yazı yazarak başarımın arttığını görünce daha çok yazma isteği içimde oldu.*
- *Önceden neden sıkıcı oluyordu yazmak?*

- *O zamanlar çok yanlış yapıyordum. O da sıkıyordu.*
- *Şimdi durumu nasıl peki?*
- *Şimdi iyi.*
- *Hataların azaldıkça yazarken daha mı çok eğlendin?*
- *Evet (K-2).*

Öğrenciler, daha iyi yazılar yazdıklarına inandıkça öz güvenlerinin arttığını ve böylece yazmaya karşı istek duyduklarını, yazarken eğlendiklerini vurguladılar. Bu nokta içsel motivasyon öz güven ve öz-yeterlilik inancıyla yakından ilişkiliydi.

örnek:

- *Evet Hocam çok... Yazıya motivasyonum olunca, aklımdaki tüm bilgileri oraya dökünce daha eğlenceli oluyor.*
- *Önceden yazmak senin için eğlenceli miydi?*
- *Yani. Güzel yazı yazamadığımı düşünüyordum. Kendime güvenemediğim için kötü yazılar çıkarttığımı sanıyordum.*
- *Şu anda iyi yazılar yazdığını inandığın için yazmak daha mı eğlenceli oldu?*
- *Evet Hocam (K-8).*

örnek:

- *Eskiden eğlenmiyordum şimdi eğleniyorum.*
- *Eskiden neden eğlenmiyordun?*
- *Eskiden inanmıyordum kendime, iyi yazacağımı düşünmüyordum. Şimdi iyi yazdığımı düşündüğüm için bu da beni mutlu ediyor. Güzel yazı yazdığımı kendimi inandırıyorum. Böylelikle yazımı da güzelleştiriyorum, çaba sarf ediyorum (İknur).*

Uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı yazmayı eğlenceli bulmadığını söylerken büyük çoğunluğu eğlenceli bulduğunu ifade etmişti. Bununla birlikte uygulama sonrasında öğrencilerin tamamı, yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak algıladığını belirtti. Bu öğrencilerden sekizi uygulama öncesinde yazarken eğlenmediğini sebepleriyle birlikte vurguladı. Yazılacak tür hakkında bilgilerinin olmaması, düşüncelerini toparlayamamaları, iyi yazamadıklarını düşünmeleri bu sebepler arasında yer aldı. Uygulama sonunda öğrenciler, yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak değerlendirdiler. Bu düşüncenin temel

dayanağı, iyi yazılar yazdıklarını görmeleri ve buna inanmalarıydı. Yazmayla ilgili çeşitli alanlarda yeterli hissetmenin hem öğrencilerin öz güvenlerini hem de yazmaya atfettikleri içsel değeri artırmaya başladığı söylenebilir.

örnek:

- *(Başıyla onaylıyor.) Önceden sıkıcıydı şimdi eğlenceli. Önceden tam olarak bilmiyordum. Biliyordum da fazla iyi bilmiyordum.*
- *Ne yazacağını mı bilmiyordun yoksa yazı türlerini mi?*
- *Türleri.*
- *Önceden kafan karışıyor muydu yoksa nasıl yapacağını biliyor muydun?*
- *Kafam karışıyordu. Düşünüyordum. Aklıma gelmiyordu. Ben de az yazıyordum. Şimdi masalları, hikâyeleri falan daha iyi yazıyorum (K-21).*

örnek:

- *Evet (eğleniyorum). Eskiden fazla eğlenmiyordum ama şimdi çok eğleniyorum. Yazı yazarken yüksek hissediyorum kendimi.*
- *Mutlu ve iyi mi?*
- *Evet.*
- *Peki, bizim çalışmalarımızın yazmayı daha eğlenceli bulmana da bir katkısı var mı?*
- *Evet.*
- *Biz ne yaptık da sen yazmayı daha eğlenceli bulmaya başladın?*
- *Eskiden yazı yazmayı pek sevmezdim. Şimdi daha çok istiyorum. Yazarken hem eğleniyorum hem de öğreniyorum (K-12).*

örnek:

- *Evet. Önceden pek eğlenemiyordum açık söyleyeyim. İyi yazamıyordum, iyi yazamadığım için de eğlenemiyordum.*
- *İyi yazamaman içerikle mi ilgili şekil özellikleri ile mi?*
- *İçerik ile ilgili.*
- *İçeriği mi düzenleyemiyordun?*
- *Evet.*
- *Peki şimdi?*
- *Şimdi epey düzeldi (K-13).*

Öğrencilerin yazmayı eğlenceli bir etkinlik olarak algılamalarını sağlayan önemli bir faktör atölyelerin yapısıdır. Atölyeler öğrencilerin yazmaktan zevk alacakları konular ve oyunlar üzerinde şekillenmiştir. Ders işleniş sürecinin içsel değere ve dolayısıyla içsel motivasyona katkısı öğretmenin yansıtıcı günlüğüne aldığı notlarda şu ifadelerle yerini almıştır:

örnek:

İşlenen dersin tüm öğrencilere az veya çok faydasının olduğu görüşündeyim. Özellikle sınıfta derse ve yazmaya ilgi duymayan öğrencilerden K-20 ve K-16'nın dahi zaman zaman derse katılmaya çalışmaları hoşuma gitti. Derste kullanılan yöntemler öğrenci düzeyine uygun ve ilgi çekiciydi. Öğrencilerin sıkıldığını gözlemlemedim. Derse odaklandıklarını hissettim. Atölyenin aksayan yönü yoktu. Yararlı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin yazmaya ve konuya oldukça odaklandıkları ve ürün oluşturmak için çaba sarf etmeleri bunun göstergesiydi (26.02.2015 tarihli ÖYG).

örnek:

Ders akıcı ve eğlenceli geçti. Öğrenciler hem resim çizerek eğlendiler hem de kendilerinden istenen yazıyı yazdılar. Artık sürece alıştıklarını hissettim. Her şey yerli yerinde... Birinci ders dersle ilgili kuramsal bilgi veriyoruz. Öğrencilerin bilgilerini yokluyoruz, küçük oyunlarla onları sürece çekmeye çalışıyoruz. İkinci ders de öğrenciler kendilerinden beklenen yazıyı yazıyorlar. Yazı yazarken daha az soru sormaya başladılar. Bunu ne yapacaklarını kestirebilir bir konuma gelmelerine yoruyorum (06.04.2015 tarihli ÖYG).

örnek:

Ders iyi geçti. Öğrenciler etkinliklerden hoşlanıyorlar. Motivasyonlarının arttığını düşünüyorum. Bu hafta K-16'nın uzunca bir yazı yazması da bunun göstergesi. Korkusunu yeniyor galiba. Diğer öğrenciler de hem hatalarını düzeltiyor hem de yazı yazmaktan sıkılmıyor, zevk alıyorlar (20.04.2015 tarihli ÖYG).

1.3.2.2. Alt Kategori: Zorunlu Olmaksızın Yazma Etkinliklerine Katılma Durumu

İçsel değer kategorisinin ikinci alt kategorisi öğrencilerin zorunlu olmadıkları halde yazma etkinliklerine katılma durumlarını betimlemektedir. Öğrenciler “Zorunlu olmadığın hâlde kompozisyon ya da paragraf yazma etkinliklerine katılmak ister miydin? Niçin?” sorusu çerçevesinde eylem planı uygulamadan önce ve uyguladıktan sonra bu kategoriye dair fikirlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden dördü zorunlu değilse yazma etkinliklerine katılmak istemeyeceğini belirtmişlerdir. Bu öğrenciler içinden K-4, “Yazıyı tercih etmezdim. Yapmadıysam ödevlerimi yapardım. Matematikten tekrar yapabiliirdim.” demiştir. Buna ek olarak dört öğrencimiz fikrinin zaman zaman değişeceğini söylemiştir.

örnek:

Geliştirmek için katılırdım. Ama başka görevleri seçebilirdim. Mesela diğerleri şiir yazsın, ben okuyayım gibi (K-11)...

örnek:

Katılabilirim evet. Araştırma yapmadığım bir konuda direkt yazmam gerekseydi yazmazdım... Canım istiyorsa yazardım istemiyorsa yazmazdım. Duruma göre değişir (K-9).

Diğer öğrenciler ise zorunlu olmasalar da yazma etkinliklerine katılmak isteyeceklerini vurguladılar. Öğrenciler yazmayı sevmeleri, zamanı değerlendirmek ve kendilerini geliştirmek istemeleri, yazı yazmanın heyecanlı bir etkinlik olması gibi sebeplerle zorunlu olmasalar da yazmayı istemektedirler.

örnek:

- Evet.
- Öğretmeniniz derste isteyen yazsın, istemeyen yazmasın dese o zaman ne yapardın?
- Yazardım.
- Heyecanlı oluyor yazarken. Seviniyorum. Daha çok geliştiriyorum yazmayı da. Kitaplardan yararlanıyorum. Yazarken oradaki bilgiler geliyor aklıma (K-12).

örnek:

İsterim çünkü yazı yazmayı çok seviyorum. Hikâye ve şiir yazmayı çok seviyorum. Bir defterim var evde. Oraya şiirler hikâyeler yazarım (K-6).

Bu kategoriye ait uygulama sonrası cevaplar incelendiğinde zorunlu olmadığı halde yazma etkinliklerine katılmak isteyen öğrencilerin sayısında artış olduğu gözlemlenmektedir. Katılımcılar öncelikli olarak eğlendikleri ve sevdikleri için yazmayı tercih edeceklerini belirtmekte ve zamanlarını dolu geçirerek kendilerini geliştirmek istediklerini ifade etmektedirler. Yazma etkinliklerinin hoşlarına gitmesi ve yazarken zevk almaları da zorunlu olmamalarına rağmen yazmak istemelerinin sebepleri arasında yer almaktadır.

örnek:

Evet. Masal yazmayı tercih ederdim. Hem ders boş geçmezdi hem eğlenirdim hem de hocama götürürdüm. Hatalarımı göstermek için o da hatalarımı gösterirdi, öğrenirdim (K-12).

örnek:

- Evet isterdim.
- Öğretmenin isteyen diğer derslere çalışsın, kitap okusun, isteyen yazı yazsın dese ydi o zaman da yazı yazmayı ister miydin?
- İsterdim Hocam. Yazmak çalışmaktan daha eğlenceli gelirdi (K-5).

örnek:

- Evet çok isterdim.
- Peki, önceden de bu soruya buna benzer bir cevap vermiştin. Karşılaştırırsan neler söylersin bu konuda?
- Önceden daha çok sıkıcı şeyler yapacağımızı düşünüyordum. Ama yine de katılmak istiyordum. Hep yazı yazacağımızı sanıyordum ama artık gördüm neler yapacağımızı. Oyunlar oynuyoruz. Onlar beni daha çok eğlendirdiği için daha çok katılmak istiyorum şimdi.
- Artık daha mı heveslisin?
- Evet daha hevesliyim (K-3).

örnek:

İsterdim. Ben masal yazardım. Diğer şeylerle zaman geçmez sıkılırsın. Ama hikâye yazarken kendini anlatabiliyorsun. Çaba harcıyorsun, önemsiyorum. (K-13).

örnek:

- *İsterdim. Önceden istemiyordum. Böyle eğlenceli olacağını düşünmüyordum. Yazı yazmak istemiyordum. Sonradan eğlenceli oluyor ve zihnimizi geliştiriyor. Şimdi istiyorum.*
- *Önceden de bu şekilde eğlenceli miydi peki?*
- *Önceden yazı yazarken sıkılıyordum. Aklıma bir şey gelmiyordu. Sonradan aklıma bir şeyler gelmeye başladı, eğlenceli olmaya başladı (K-22).*

İlk görüşmelerde zorunlu değilse yazmayı tercih etmeyeceğini dile getiren dört öğrenci bulunmaktaydı. Uygulama sonrasında bu öğrencilerden K-21 ve K-20, cevapları üzerine net bir değerlendirme yapmazken K-1, zorunlu olmasa da yazma etkinliklerini tercih edeceğini belirtti. Bununla birlikte K-4 bazen yazmayı bazen okumayı tercih edeceğini ifade etti.

Zorunlu olmaksızın yazı yazmak, yazmaya atfedilen içsel değerle ilişkili olsa da bazı öğrencilerimiz arkadaş faktörünü de içsel değerle bağdaştırıyordu. Örneğin, katılımcılardan K-10, uygulama öncesinde yazma etkinliklerini eğlenceli bulmadığını ve yazmayı sevmediğini vurgulayan bir öğrenciydi. Uygulama sonrasında ise ona yöneltilen çeşitli sorulara yazmayı sevdiğini ve yazarken eğlendiğini belirten cevaplar verdi. K-10, bu bağlamda yazmaya içsel bir değer atfediyorken zorunlu olmadığı zamanlarda yazma etkinliklerine katılma durumunu, arkadaşlarına bağlamıştır. Yazma etkinliğine arkadaşları da katılıyorsa dâhil olacağını belirtmiştir.

- *Bazen (isterdim). Eğer çoğunluk yazıyorsa ben de yazarım. Kitap okuyorsa ben de okurum. Başka etkinlik yapıyorsa ben de başka etkinlik yaparım.*
- *Çevren seni etkiliyor mu biraz?*
- *Evet (K-10).*

1.3.3. Kategori: İşe Yararlılık/Görevin Kullanışlılığı

Görev değeri temasının üçüncü kategorisi işe yararlılık/görevin kullanılabilirliği. Katılımcıların yazmayla ilgili bir görevi değerli bulmaları, verilen görevin günlük hayatta, diğer derslerde ve gelecekteki işe yararlılığıyla da ilişkilidir. Bu kategori çerçevesinde cevaplanan sorular üç alt kategoride derlenmeye çalışıldı.

1.3.3.1. 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. Birey işine yarayan ve kullanabildiği bilgiyi muhafaza etmeye çalışmaktadır. Bu alt kategoride öğrencilere “Okulda öğrendiğin bazı şeyler, sınıf dışında da sana yardımcı olur. Örneğin, okuma etkinliklerinde öğrendiğin hızlı okuma teknikleri sayesinde bir gazeteyi/dergiyi daha hızlı ve etkili bir şekilde gözden geçirebilirsin. Bu çerçevede düşündüğünde yazı yazarken öğrendiklerin günlük hayatında ne kadar kullanışlı? Örnek verir misin?” sorusu yöneltildi. Bu soruya verilen cevaplar, birinci ve ikinci görüşmeye ait kodlarla betimlenmeye çalışıldı.

Uygulama öncesinde öğrencilerin tamamı, yazı yazarken öğrendikleri bilgileri günlük hayatları için kullanışlı bulduğunu ifade etti. Katılımcılar arasında yazarken öğrendiği yeni kelimeler aracılığıyla kelime hazinesini geliştirdiğini vurgulayanlar vardı. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğu yazarak kendini ifade etmenin konuşma becerisini de geliştireceğini söylüyordu.

örnek:

Bence yarar çünkü daha çok kelime görüyoruz. Kelime hazinemiz gelişirse günlük hayatımızda o kelimeleri daha iyi ifade ederiz. Daha fazla kelime kullanabiliriz (K-7).

örnek:

- *Yarar diye düşünüyorum. Yazarken öğrendiklerim konuşurken de işe yarayabilir. Yazdığın gibi konuşabilirsin de...*
- *Yazarken kullandığımız teknikler mi yoksa konusu mu işimize yarar?*
- *Konusu işimize yarar ama teknikleri de kullanabiliriz (K-9).*

örnek:

Cümleleri birbirine nasıl bağlayacağımızı öğreniriz. Yazarken devrik cümle kullanmayız. Bu da konuşmamızı etkiler ve konuşurken devrik cümleler kullanmayız. Mesela bir sınava girdiğim zaman işime yarar. Bir mektup yazdığımda işime yarayabilir (K-14).

Öğrenilen bilgiler günlük hayatta yazma becerilerini sergilemeleri gerektiğinde de işlerine yarayabilirdi. Yazı yazma yarışmalarına katıldıklarında, bir masal ya da kompozisyon yazmaları istendiğinde bilgilerini kullanabilirlerdi.

örnek:

Yarar. Mesela bir insana nasıl bilgi verebileceğini gösterir. Yarışmalarda yarayabilir. Mesela kendimizi ifade edebiliriz aile ilişkilerimizde (K-23).

örnek:

Yarayacağını düşünüyorum. Bir yarışmaya katıldığımda işe yarayabilir. Biri kompozisyon yazmamı istediği zaman işime yarayabilir (K-1).

Katılımcılar, aileleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişimi, yazı yazarken öğrendikleri bilgileri kullanarak daha nitelikli hale getirebileceklerini belirttiler. Bir doğum günü hediyesi olarak şiir yazabileceklerini söylediler.

Yarar. Bir arkadaşımın doğum gününde ona şiir yazacaksam işime yarayabilir. Öykü yazacaksam yardımcı olabilir günlük hayatımda (K-22).

Uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde uygulama öncesinde olduğu gibi öğrencilerin tamamı, yazı yazarken öğrendiklerini günlük hayatlarında da kullanabileceklerini düşünüyordu. Katılımcılar, özellikle deneme gibi türlerde yazarken edindikleri bilgileri, günlük hayatlarında kullanabileceklerinden bahsettiler. İnsan ve çocuk haklarının işlendiği atölyelere atıfta bulunarak öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabileceklerini belirttiler.

örnek:

Mesela insan hakları ile ilgili bir kompozisyon yazıyoruz. Kompozisyonda şöyle yapmalıyız, böyle yapmalıyız dediğimiz şeyler doğru şeyler. O bilgileri günlük hayatta kullanabiliriz (K-18).

örnek:

- *Yarar. Olayları çözmeye yarar. Yazarken bir olayı çözdüğünde günlük hayatında da çözebilirsin...*
- *Deneme yazarken öğrendiğimiz bilgiler işimize yarar mı peki?*
- *Evet yarar. Mesela insan hakları gibi bir konuyu kullanabiliriz. Okula gitmeyen bir çocuk var diyelim. Ben onun okula gitme hakkı olduğunu biliyorum. Onun okula gitmesine yardımcı olabilirim (K-4).*

Öğrencilere göre öğrenilen bilgiler, yazma becerilerini günlük hayatlarında sergilemeleri gerektiğinde de işlerine yarayabilirdi. Bir mektup yazmak ya da e-posta yollamak istediklerinde, masal ya da diğer türlerde yazmaları gerektiğinde, noktalama ve imlaya dikkat edecekleri durumlarda bilgilerini kullanabilirlerdi. Yazarken öğrendikleri bilgiler sayesinde günlük yazmak gibi etkinliklerle de kendilerini ifade edebilirlerdi.

örnek:

Yarar, mektup yazarken falan... Şimdi mektup kullanmıyoruz ama mail atarken işimize yarar (K-22).

örnek:

- *Evet günlük yazarken yarıyor. Ben günlük yazmayı istiyordum. Çünkü ablam yazıyordu. Ama ben yazdığımda kötü oluyordu. O yüzden yazmak istemiyordum. Uyumsuz oluyordu birbirine.*
- *Şimdi deniyor musun peki günlük yazmayı? Nasıl yazıyorsun?*
- *Deniyorum. Şimdi iyi yazıyorum. Eskiden sabah kalktım, elimi yüzümü yıkadım gibi şeyler yazıyordum. Şimdi hayatımda geçenleri, mutlu olduğum ve mutsuz olduğum yerler diye ayırıyorum. Mesela hayatımda iyi olan mutlu olduğum şeylerden açıkça bahsediyorum. Mutsuz olduğum yerlerde ise kısa kısa geçiyorum. (K-10).*

Cevapların ilk görüşmelerle ortak yönü, yazma becerisi kapsamında öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda kendilerini ifade ederken özellikle de konuşurken işlerine yarayacağıydı. Öğrenciler, aileleriyle kurdukları iletişimde ya da kendilerini anlatmaları gereken bir ortamda daha nitelikli cümleler kurabileceklerini belirttiler.

örnek:

- *Yarar Hocam. Ben okula gittiğim bir gün dedem sormuştu “Ne öğrendin?” diye. Ben de “Deneme yazmayı öğrendim.” demiştim. O da bana “Kendini anlat.” dedi. Ben de deneme yazdığım da ne yazdıysam onu da katarak anlattım kendimi.*
- *Yazarak mı anlattın peki?*
- *Dedemle konuşarak burada yazarak yaptım.*
- *Burada yazı yazdığın için yazdıklarını konuşarak daha iyi anlattın. Öyle mi?*
- *Evet (K-7).*

örnek:

Yarar. Daha önce de söylediğim gibi yazılarımız konuşmamızı da etkileyebilir. Kendimizi ifade etmemizi sağlayabilir (K-9).

örnek:

Yarar. Kendimi iyi ifade edebilirim. Daha iyi cümleler kurabilirim. Güzel şiir okurum. Güzel yazılar yazabilirim (K-11).

örnek:

Evet Hocam. Hem de çok... Kendimizi daha iyi anlatırız insanlara, nasıl biri olduğumuzu falan... Güzel yazılar yazabiliriz. Hediye için yazılar yazabiliriz (K-8).

Uygulama öncesinde öğrencilerden beşi, yazı yazarken öğrendiği bilgileri kullanarak bir yazma yarışmasına katılabileceğini ifade ederken uygulama sonrasında bu öğrenciler arasından sadece K-23 fikrini olduğu gibi tekrarladı. Ona göre öğrendikleri bilgiler sayesinde katıldığı bir yazı yarışmasında yeterlilik elde edebilirdi.

Evet. Mesela bir yarışmaya katıldığında ben eğitim aldığım için diğerlerine göre daha iyi yazabilirim. Okullarda yazılarda kompozisyon sorulduğunda puan kırılıyor. Orada işime yarar (K-23).

Uygulama öncesinde ve sonrasında verilen cevaplar incelendiğinde ortak olan ve birbirinden ayrılan bazı noktalar olduğu görülür. Ortak olan noktalardan en kapsamlısı, öğrencilerin yazarken edindikleri bilgiler aracılığıyla konuşma becerilerinin geliştiğini ifade etmeleri idi. Katılımcılar, böylece çevreleriyle kurdukları iletişim içinde kendilerini

daha iyi ifade edebiliyorlardı. Farklı noktalar içinde en göze çarpan ise deneme gibi türlerde yazarken öğrenilenlerin günlük yaşamdaki kullanım alanının artmasıydı. Öğrenciler, ilk görüşmelerde deneme türü kapsamında edindikleri bilgilere atıfta bulunmuş fakat kullanım alanlarından ikinci görüşmelerde olduğu gibi detaylı bir şekilde bahsedememişlerdi.

Uygulama boyunca öğrencilere sadece kendi yazılarından sorumlu oldukları, kendilerini diğerlerinin yazılarına göre değil; bir önceki performanslarına göre değerlendirmeleri gerektiği sık sık hatırlatıldı. Bu bağlamda, ikinci görüşmelerde birinciye göre yazma yarışmalarından bahsedenlerin sayısında önemli bir azalmanın olması dikkat çekicidir. Bu durum, yazma etkinliklerinin öğrenciler açısından yarışma kavramı dışında değerlendirilme olasılığına işaret edebilir.

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

Beklenti-Değer Teorisine göre yazı yazarken edinilen bilgilerin diğer derslerde de kullanılması ve öğrencilerin işine yaraması, yazma görevlerine atfedilen değeri artırmaktadır. “*Sence bir kompozisyon/paragraf oluştururken öğrendiğin bilgileri, diğer derslerde de kullanıyor musun? Bu bilgiler, işini kolaylaştırıyor mu?*” sorusu öğrencilerin bu kategoriye ait fikirlerini ifade etmelerine fırsat vermiştir. Uygulama öncesi ve sonrasına ait kodlar, yazarken edinilen bilgilerin diğer derslerde ne kadar kullanıldığını betimlemektedir.

Öğrencilerden dördü yazarken öğrendikleri bilgilerin diğer derslerde kısmen kullanılacağını söyledi. Bunun dışında kalanlar edindikleri bilgilerin diğer derslerde de işlerini kolaylaştıracağını ifade ettiler. Öğrendiklerin matematikte problemleri kurarken, sosyal bilgiler, fen ve din bilgisinde çeşitli konularla ilgili deneme yazarken kullanacaklarını vurguladılar. Onlara göre güzel cümleler kurmaları, yeni kelimeler öğrenmeleri, katıldıkları sınavlarda işlerine yarayabilirdi.

örnek:

Bazılarında yarar bazılarında yaramaz. Mesela Fende yarayabilir. Hoca bize bir konu veriyor. Sonra giriş, gelişme, sonuç olarak bu konuyu anlatın, diyor (K-23).

örnek:

Yarar Hocam. Mesela bazı sözcüklerin açıklamasını öğreniyoruz geometri kelimesi falan... O matematikte işimize yarıyor. Mesela fen öğretmenimiz, bazen öğrendiğimiz konularla ilgili kompozisyon yazmamızı istiyor. Mesela bitkilerle ilgili... O zaman işimize yarıyor (K-3).

örnek:

Yarar. Mesela sosyal bilgiler dersinde Hoca bize bir konu verse ve tarihte olan şeyleri yazın dese, işimize yarayabilir (K-10).

örnek:

Mesela fende, sosyalde bir proje oluştururken kullanabilirim. Performans ödevlerinde işimize yarar (K-15).

Uygulama sonrasında ise sadece bir öğrenci yazarken edindiği bilgilerin diğer derslerde işe yararlılığıyla ilgili net bir ifade kullanmamıştır. Bununla birlikte geriye kalan yirmi iki öğrenci, bu bilgilerin diğer derslerde de işlerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı diğer derslerde daha planlı düşünebildiğini, okuduğunu daha kolay anladığını, konuları daha iyi çözümlediğini ifade etmiş ve bunu yazarken edindiği bilgileri diğer derslere aktarabilmesine bağlamıştır. Biçim ve noktalamayla ilgili bilgilerin diğer derslerde yazmaları gerektiğinde işlerini kolaylaştırdığına, proje ödevlerinde yardımcı olduğuna değinmiştir.

Bununla birlikte katılımcıların on dördü, sosyal bilgiler öğretmeniyle koordineli bir şekilde yürütülen ve insan hakları konusunun işlendiği 13.04.2015/04.05.2015 tarihli atölyelere atıfta bulunmuştur. Öğrenciler bu iki dersi bilgilerin işe yararlılığı ve kullanışlılığı açısından ilişkili görmüşlerdir. İnsan ve çocuk haklarıyla ilgili konuların sosyal bilgiler dersi öncesinde işlenmesi, öğrencilerin konuyu hatırlama tutmalarını ve daha rahat anlamalarını kolaylaştırmıştır.

örnek:

- *Evet. Mesela insan hakları ile ilgili bir yazı yazdık. O konuyu sosyalde de işliyoruz. Bu yüzden işe yarar.*
- *Peki, o günkü dersimiz sosyal bilgilerde aynı konuyu işlerken konuyu anlamana katkı sağladı mı?*

- Evet. Daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Mesela Türkçede öğrenmeseydim anlamakta biraz daha zorlanabilirdim (K-2).

örnek:

- İşimize yarar. Çünkü bir deneme yazarken öğrendiğimiz bilgiler başka derslerde de işimizi kolaylaştırır. Mesela çocuk hakları konusu ile ilgili bir video izlemiştik. Bu konunun aynısını biz sosyal bilgiler dersinde de işledik. Benim için daha iyi oldu.
- O konuyu öğrenmeni kolaylaştırdı mı?
- Evet. İnsan hakları ile ilgili daha çok bilgi sahibi oldum (K-9).

örnek:

- Evet noktalama ve ekler... Mesela Hocalar yazı yazmamızı istediklerinde noktalama işaretlerini nasıl kullanacağımızı söylemezlerse biz öğrendiğimiz için yazarız. Sosyalde insan haklarını işliyorduk. Tam o arada Türkçede insan hakları ile ilgili bir şeyler yaptık. Öğrendiklerimizi daha iyi yazabildik. Derste katkısı oldu (K-12).

Bu uygulamanın gerçekleştirildiği hafta Sosyal Bilgiler öğretmeni Selim Hoca dersinin ilk 20 dakikasını öğrencilerin yazma atölyesinde oluşturdukları yazıları değerlendirmeye ayırdı. Öğrenciler öncelikle yazılarının Selim Hoca tarafından beğenilmesi sebebiyle çok mutlulardı. Bununla birlikte oluşturdukları yazıların başka bir derste de işlerine yarayabileceğini görmüş oldular. Aşağıdaki örnek bu bağlamda değerlendirilebilir:

K-6 yanıma geliyor. “Hocam, Sosyal Bilgiler hocasına vermişsiniz yazılarımızı!” diyor gülerek. K-12 ve K-7 de onaylıyorlar.

Araştırmacı: Evet, Sosyal Bilgiler dersinde de aynı konuyu işleyeceğinizi öğrenince öyle bir uygulama yaptık. Neler yaptınız derste?

K-6: Hoca ilk dersin yarısını yazılarımızı değerlendirmeye ayırdı.

Araştırmacı: Hımm! Peki ne dedi öğretmeniniz?

K-12: Çok beğendi. (Diğerleri de onaylıyorlar “Evet!” diyerek.)

Araştırmacı: Peki, Hocanız yazılarınızı beğenince neler hissettiniz?

K-7: Oooo! (Gülüyor. İyi hissettiğini düşündürüyor bu hali.)

K-12: Mutlu hissettim Hocam!

K-6: *Çok iyi hissettik Hocam! (gülerek) Öğretmen, öğrendiğiniz bilgileri çok iyi aktarmışsınız yazılarınıza, dedi.*

Araştırmacı: *Çok güzel! Haftaya Türkçe dersinde öğrendiğimiz bilgilerin günlük hayatta ne zaman işimize yaradığıyla ilişkili konuşacağız zaten (07.05.2015 tarihli AG).*

Bu örneklere ek olarak K-7'nin cevabı dikkat çekiciydi. K-7, yazılarını biçimsel açıdan değerlendirmiş ve uygulama öncesinde yazısının öğretmenleri tarafından okunamadığını söylemişti. K-7'ye göre uygulamanın sonuna gelindiğinde yazısı, öğretmenleri tarafından okunabiliyordu. Bu sebeple yazısının daha okunaklı hale gelmesi, diğer derslerde de işine yarıyordu. K-7, bu durumu şu sözlerle ifade etti:

Yaptığımız yazı çalışması başka derslerde de işe yarar. Önceden öğretmenler sınavlarda yazılarımı okuyamıyordu. Şimdi okuyabiliyorlar (gülerek) (K-7).

Bununla birlikte bir öğrenci yazma çalışmaları boyunca hayal gücünün geliştiğini, bunun diğer derslerde düşüncelerini resme aktarabilmesine imkân verdiğini belirtti. Bir öğrenci ise noktalama ve imla konularına diğer derslerde yazı yazarken de dikkat ettiğini ifade etti.

- *Evet, mesela Türkçe ile ilgili olmayan derslerde de dikkat ediyorum yazılarıma. Zaten kendim farkında olmadan da yapabiliyorum. Dikkat etmiyorum yani doğrudan kendim yazabiliyorum.*
- *Doğrudan hatasız yazabiliyorsu; yani alışkanlık mı kazandın?*
- *Evet (emin bir şekilde başı ile onaylıyor beni) (K-23).*

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

Yazı yazarken öğrenilen bilgilerin işe yararlılığı kategorisinin üçüncü alt kategorisi, bu bilgilerin gelecekteki yararlılığıyla ilişkilidir. Bu alt kategoriye ait kodlar “*Kendini yazarak çok iyi ifade eden biri olduğunu düşün. Bu, bundan sonraki yaşamında ne zaman işinize yarar?*” sorusu çerçevesinde derlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki fikirlerine göre yazı yazarken öğrendikleri bilgiler genel olarak iş ve eğitim hayatlarında, sosyal ilişkilerinde işlerine yarayabilir. Eğitim hayatlarını ele alacak olursak liseye ya da üniversiteye gittiklerinde sınavlarda ve Türkçeyle ilgili derslerde geçmişte edindikleri bilgileri kullanabilirler. Öğrendikleri metin türleri herhangi bir kademede tekrar işlendiğinde daha kolay anlayabilirler.

Evet. Bu konuları eskiden öğrendiğimiz için lisede falan öğrenirken zorluk çekmezdik. (hikâye yazmak) Şiir, mektup yazarken işimize yarayabilir (K-5).

İş yaşamlarında ise bazı görevleri yazılı olarak anlatmaları ya da diğerlerine iletmeleri gerekebilir. Bir yazar olduklarında kitaplarını yazarken kendilerini daha kolay ifade edebilirler ya da bir öğretmen olduklarında geçmiş bilgilerini hatırlayabilirler. Meslekleri gereği dilekçe yazmaları ve çevrelerine kendilerini doğru bir şekilde anlatmaları gerekebilir. Katılımcılara göre tüm bu koşullarda yazı yazarken öğrendikleri bilgileri kullanabilirler.

örnek:

- *Yarar Hocam. Mesela büyüdüğümüzde bir dilekçe vermemiz gerektiğinde nasıl yazacağımızı öğreniyoruz. Sayfa düzenini öğreniyoruz. Hitap sözcüklerini, imza atmamız gerektiğini öğreniyoruz.*
- *Hikâye yazarken öğrendiğimiz şeyler işimize yarar mı peki?*
- *Bazı kişiler kitap yazmak isteyebilir. Kitap yazmak isteyenlerin çok işine yarar. Çünkü kitapların belirli bir girişi, gelişmesi, sonucu oluyor. Kompozisyonlarda da aynısı oluyor (K-3).*

örnek:

Mesela ben öğretmen olmayı istiyorum. Çocuklara nasıl kompozisyon yazıldığını öğretmek için... Mesela ilk olarak ne anlatsam diye düşündüğümde Erhan Hocamın -küçüklük Hocamın- anlattığını hatırlardım. Anlatıp defterlerine yazdırırdım, ödev verirdim. Onlara da yarar bana da yarar (K-18).

örnek:

İlerde bir kitap yazarken işime yarayabilir. Bir yazar arkadaşına yardım edebilirim. Bir yazar olabilirim (K-14).

örnek:

Başkalarıyla konuşmalarında işe yarayabilirdi. Kendimi daha iyi ifade edebilirdim. İnsanların beni yanlış anlamasını engellerdi. Bir meslek sahibi olduğumda işimi kolaylaştırabilir. Dilekçe falan yazarken (K-9).

Uygulama sonrasında bu kategoriye dair cevaplar incelendiğinde öğrencilerin ilk görüşmelerdekine benzer alanlara odaklandıkları görülmektedir. Yazı yazarken öğrenilen

bilgiler gelecekte iş ve eğitim hayatında, konuşma becerisine ihtiyaç duyulan noktalarda ve sosyal çevreyle iletişim kurulduğunda kendini daha iyi ifade etmek için kullanılabilir.

Katılımcılara göre iş hayatı düşünüldüğünde bir öğretmen olup öğrencileri için orijinal bir hikâye ya da masal oluşturmaları gerekebilir. Yazar olup yazdıkları hikâyeleri yayımlayabilirler. İş sahibi olduklarında ya da haklarını savunmaları gerektiğinde resmi kurumlara dilekçe yazabilirler. İş başvurularında kendilerini yazarak tanıtabilirler. Yazı yazarken öğrenilenler belirtilen bu durumlarda işe yarayabilir.

örnek:

Mektup yazmak olabilir, dilekçe yazmak olabilir. Mesela biriyle telefonda konuşamıyorsam mektup yazarak düşüncelerimi anlatabilirim Masal yazmak işimize yarayabilir çünkü bir anaokulu öğretmeni olduğumuzda öğrencilere kendi yazdığımız metni okuyabiliriz. Hiçbir yerde duymadıkları bir hikâyedir bu (K-6).

örnek:

- Peki, hikâye ve masal gibi yazılar yazmamız bir işimize yarar mı?
- Yarar. Kitap yazarak baskıya verebiliriz (K-8).

örnek:

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. Çocuğumuz uzak bir yerde ise ona mektup yazabiliriz. Orada yardımcı olabilir (K-3).

örnek:

Evet. Mesela gömleğimizin bir yeri yırtıldığında Tüketici Haklarına dilekçe yazmamız gerekebilir. Kendimizi iyi ifade edersek onları ikna edebiliriz. Büyüdüğümüzde kendi çocuklarımıza kafamızdan masal, hikâye kurabiliriz (K-15).

Bunlara ek olarak öğrencilerden bir kısmı, işleri gereği bir konuşma yapmadan önce konuşma metnini yazarak hazırlayabileceklerini belirttiler. Böylece kendilerini daha iyi ifade ederek bir metin üzerinden konuşmalarını gerçekleştirebileceklerini söylediler.

örnek:

Mesela bir konuyu anlatacağımızda sahneye çıkıp konuşuyoruz. Orada işimize yarar. Önce yazarız, sonra onu ezberleriz, konuşmamızı öyle yaparız (K-15).

örnek:

Mezun olduğumda konuşma yaparken işime yarar. Mesela iş sahibi olduğumuzda bir konuşma yapmamız gerektiğinde, öğrendiğimiz bilgileri kullanıp bir yazı yazarak o yazıdan konuşabiliriz (K-10).

1.3.4. Kategori: Görevin Maliyeti

Beklenti-Değer Teorisinin görev değeri teması içerisinde yer alan dördüncü kategorisi görevin maliyetidir. Öğrencilerin her tercihi beraberinde bir maliyete sahiptir. Yazma görevlerinin günlük meşguliyetlerle, akranlarla geçirilen zamanla karşılaştırıldığında ifade edilen önemi görevin maliyeti boyutunu şekillendirir. Bununla birlikte yazılar aracılığıyla yüksek not almaya atfedilen önem de bu boyutu betimler. Görevin maliyeti üç alt kategori çerçevesinde detaylandırılmıştır. Günlük meşguliyetlerle karşılaştırıldığında yazmanın önemi, akranlarla geçirilen zamanla karşılaştırıldığında yazmanın önemi ve yazma görevini başarıyla tamamlamak için sarf edilen çabanın düzeyi alt kategorileri barındırdıkları kodlar üzerinden değerlendirilmiştir.

1.3.4.1. Alt Kategori: Günlük Meşguliyetlerle Karşılaştırıldığında Yazmanın Önemi

Görevin maliyeti kategorisinin ilk alt kategorisi, öğrencilerin yazma görevleriyle günlük meşguliyetlerini önemleri açısından karşılaştırmalarına dayanmaktadır. “*Sence bir kompozisyon ya da paragraf yazmak televizyon izlemek, bilgisayarda oyun oynamak gibi günlük meşguliyetlerle karşılaştırdığında önemli mi? Neden?*” sorusu öğrenciler tarafından cevaplanmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğu bir kompozisyon ya da paragraf yazmayı televizyon izlemek ve bilgisayarda oyun oynamak gibi günlük meşguliyetlerinden daha önemli görmektedir. Bu öğrenciler yazmayı çeşitli yönlerden gelişimlerine katkı sağladığı için önemsemektedirler. Yazmak kendilerini ifade etmelerine, yeni bilgiler edinmelerine, hayal güçlerinin ve hafızalarının gelişmesine, öğrendiklerini pekiştirmelerine katkı sağladığı için günlük meşguliyetlerinin önüne geçmektedir. Öğrenciler emek verip bir yazıyı tamamladıklarında ise kendilerini daha iyi hissetmektedirler.

örnek:

Televizyonun bize yararı yok ama yazmak, ilerde bizim kendimizi ifade etmemiz için işimize yarayabilir (K-23).

örnek:

Yazı yazmak daha önemli... Çünkü insanın zekâsını geliştirir yazı yazmak. Aklına unuttuğu şeyleri getiriyor (K-16).

örnek:

Evet, (daha önemli) görüyorum. Yazı yazarken bilgi ediniriz boş vaktimiz değerlendir ama oyun oynarken öyle değil (K-2).

örnek:

Bence önemli çünkü yazarken bilgilerimizi pekiştiriyoruz. Yine hayal gücümüzü geliştiriyoruz. Gezmeye gitmek ya da televizyon izlemek bazı bilim kanalları dışında bizim bir işimize yaramaz. Kompozisyon ya da hikâye yazmak bana daha mantıklı geliyor (K-6).

örnek:

Önemi olabilir. Çünkü mesela bir şeyi yazman gerekiyor. İyi ve güzel yazmak için uğraşırsın. Bitirdiğin için daha iyi hissediyorsun (K-13).

Yazı yazmak ve bu beceriyi geliştirmek öğrencilerin gözünde geleceklerini şekillendiren bir özelliği temsil ediyor. Bir meslek sahibi olmak ya da yetişkin olduklarında iyi yerlere gelmek yazmayı günlük meşguliyetlerden daha önemli hale getiriyor.

örnek:

Kompozisyon daha önemli... Büyüdüğümde mesleksiz biri olmak istemem. Bu yüzden yazmayı isterim (K-17).

örnek:

Daha önemli olur. Çünkü bir oyun oynamaktan daha önemlidir. İleride yaşamımıza daha fazla katkı sağlayacağı için (K-9)...

örnek:

Evet, (daha önemli) görüyorum. Sebebi büyüdüğümde daha iyi yerlere gelebilmek için (K-11).

Yazmayı, televizyon izlemek ya da bilgisayar oynamaktan daha önemli gören katılımcılardan bir kısmı, bu durumu aile ve öğretmen gibi sosyalleştiricilerin gözünde değerli olmakla bağdaştırıyorlar. Yazdıkları yazılar yakın çevreleri tarafından okunacaksa, yazılar aracılığıyla öğretmenin onayı alınacaksa yazmak, günlük meşguliyetleri geride bırakıyor.

örnek:

- *Biraz. Kompozisyonu yazdığımda eğer bir kişi okuyacaksa o zaman daha verim alırım. Daha zevkli olur. Eğer kimse okumayacaksa hiçbir anlamı olmaz benim için.*
- *O zaman şöyle söyleyebilir miyiz? Biri okuyacaksa kompozisyon yazmak, oyun oynamaktan, televizyon izlemekten daha önemli. Ama kimseye okumayacaksan önemli değil.*
- *Evet (K-15).*

örnek:

- *O anda hangisini yapmak istersem onu yaparım.*
- *Peki bunlar ödevse? Yazma ödevlerin varsa?*
- *Elbette yazma ödevlerim...*
- *Neden peki?*
- *Okula her zaman hazırlıklı gelmemiz lazım.*
- *Ödevleri yapmadan gelersen ne olur?*
- *Hocamın gözündeki itibarımı kaybederim (K-14).*

Bu alt kategori kapsamında öğrencilerin çoğunluğu yazmayı günlük uğraşlardan önemli gördüğünü ifade ederken, K-5 soruya net bir cevap vermedi. Bununla birlikte K-10'nun cevapları dikkat çekiciydi. K-10, genel olarak televizyon izlemeyi sevdiğini ifade etti. Özel olarak takip ettiği diziler olduğunu ve bu diziler söz konusu olduğunda hiçbir şeyin önemli olmadığını belirtti. Yazmak bir ödev olsa bile sevdiği dizileri tercih edeceğini kesin bir dille vurguladı. “Televizyon izlemeyi tercih ederdim. Hele Kiraz Mevsimi varsa hiçbir şey umrumda olmaz. Hepsini (tüm ödevleri) sabaha bırakırım.” cümlesini ifadelerini desteklemek için kullandı. Buna ek olarak derslerine katkısı olacaksa ve öğretmenin onayı söz konusuysa yazı yazmayı önemli bulduğunu söyledi.

Derse katkısı olursa yazı yazmak çok önemli... Kompozisyon ya da hikâye yazmak daha önemli... Çünkü öğretmen ödev veriyse öğretmenin beğenmesini isterim. Herkes ister (K-10).

Uygulama sonrasında bu alt kategoriye ait cevaplar incelendiğinde, uygulama öncesinde olduğu gibi öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazmayı günlük meşguliyetlerine tercih ettiği görülmektedir. Katılımcılar, uygulama sonrasında da yazmayı kendilerini çeşitli yönlerden geliştirmesi sebebiyle önemli bulmuşlardır. Yazmak zamanı iyi değerlendirmeyi, yeni bilgiler edinmeyi, zekâyı geliştirmeyi, eğlenmeyi ve çalışkan biri gibi hissetmeyi kolaylaştırmaktadır. Konuşma becerisini düzenlemesi ve aile fertleriyle çeşitli paylaşımlara imkân vermesi de yazmayı önemli hale getirmektedir.

örnek:

Evet. Mesela televizyon izlerken boşa zaman geçiyor. Ama yazı yazarken daha çok bilgi edinebiliyoruz. Bu da bize katkı sağlıyor (K-2).

örnek:

Yazı yazmak... Çünkü yazı zekâmızı geliştirir. Hem hoşlanırsınız hem de çalışkan oluruz (K-16).

örnek:

Yazı yazmak daha önemli... Yazı yazarken kendimizi geliştirebiliyoruz, arkadaşlarımızla konuşmalarımız daha iyi olabiliyor (K-22).

örnek:

Televizyon zararlı bir şey ve televizyon izleyeceğime yazı yazmak bana göre daha mantıklı... Mesela bir hikâye yazsam ve akşam kardeşlerim uyurken onlara okusam... Ondan dolayı önemli (K-6).

Katılımcıların bir kısmına göre yazmak, çeşitli yönlerden işe yaramasının yanında geleceklerine olumlu katılar sunabilmesiyle de önemlidir. Televizyon izlerken ya da bilgisayar oynarken edinemeyecekleri faydaları vardır. Bir yazar olabilmek, eğitim hayatlarını iyileştirmek yazmakla mümkün olabilir.

örnek:

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

örnek:

Önemli, daha önemli... Çünkü yazı yazmak benim geleceğim için de şu an ki başarılarım için de diğer şeylerden önemli. Eğitimim için daha önemli yazı yazmak (K-9).

örnek:

Evet önemli. Yazılarımızı geliştirirsek ilerde yazar da olabiliriz (K-1).

örnek:

Yazmak benim geleceğimi gösterebilir. O yüzden yazmak daha önemli (K-11).

İlk görüşmelerde ödev olarak verilse bile sadece zaman kısıtlaması varsa yazmaya yöneleceğini belirten K-4 “Çizgi film izleyip ondan sonra ödevimi yaparım.” diyerek televizyon izlemeye yazmaktan daha önemli görmüştür. Bununla birlikte uygulama sonrasında yazmanın bilgisayar oynamaktan daha önemli olduğunu ifade etmiştir.

Uygulama sonrasında on altı öğrenci, ifade edilen sebeplerle yazmayı günlük meşguliyetlerden daha önemli görürken dört öğrenci, televizyon izlemeyi ya da bilgisayar oynamayı yazı yazmaktan daha önemli görmüştür. İki öğrenci ise eşit düzeyde değerli bulmaktadır. K-15 bilgisayar oynamayı da yazmayı da eşit düzeyde eğlenceli bulduğu için bir etkinliği diğerine tercih etmemiştir. Bu düşüncesini “Biraz önemli... Aslında eşitler. Çünkü ikisinde de eğleniyorum (K-15).” şeklinde belirtmiştir. Bununla birlikte uygulama öncesinde bu kategoriye dair net bir fikir öne sürmeyen K-5, iki etkinliği de eşit düzeyde önemli bulmaktadır. K-10 ise televizyon izlemeyi yazmaktan daha önemli gördüğünü kesin bir dille ifade etmiştir. “Günlük meşguliyetler önemli... Çünkü seviyorum, alıştım artık. (Dizi izlemekten bahsediyor.) İnsan merak ediyor, ne olacak diye. Yazı yazmayı da unutuyor.” cevabıyla bu düşüncelerini desteklerken yazı yazmak bir ödev olduğunda da televizyon izlemeyi tercih edeceğini belirtmiştir.

- Dizimi izler sonra yazımı yazarım.
- Peki, hiç zamanın yok tercih etmek zorundasın?
- Televizyon izlemek... Seviyorum dizi izlemeyi. Yeni diziler geliyor falan (K-10)...

Uygulama öncesinde öğretmenin gözündeki itibarını kaybetmek istemediği için yazma ödevlerini önemseydiğini ifade eden K-14, uygulama sonrasında bilgisayar oyunu gibi etkinliklerin yazı yazmaktan daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu etkinliklerden sıkıldığı zaman yazmaya yönelebileceğini söylemiş, yazmanın tecrübe edindiği yeni bir alan olduğunu onaylamıştır.

- *Oyun oynamakla yazmak aynı gibi ama sanki oyun oynamak biraz daha yüksek. Ama bir elektronik aletle oyun oynarken sıkıldığımda yazı yazabilirim.*
- *Oyun oynarken sıkıldığında seni yazmaya iten şey ne?*
- *Çocukluğumdan beri oyun oynuyorum ama yazmayı daha bu on dört haftalık süre boyunca öğrendim. O yüzden yazmak bana çekici gelebilir.*
- *Yeni bir tecrüme olduğu için mi?*
- *Evet (K-14).*

K-8'e göre ödev olarak verilmiş olsa bile bilgisayarda oyun oynamak, yazmaktan daha önemlidir. Bunun sebebi ise bilgisayar oyunlarının yazma ödevlerinden daha eğlenceli olmasıdır. K-8, zaman kısıtlaması varsa bir yazı ödevinin bilgisayar oyunlarının önüne geçebileceğini ifade etmektedir.

- *Oyun oynamayı tercih ederdim.*
- *Hiç zamanın yoksa?*
- *Yazı yazmayı seçerim.*
- *Yani eğer zamanın varsa oyun oynamayı tercih edersin ama zamanın yoksa yazmayı tercih edersin öyle mi?*
- *Evet Hocam.*
- *Bunun bir sebebi var mı peki?*
- *Çünkü daha eğlenceli geliyor bilgisayar oyunları (K-8).*

Bu örneklerle ek olarak ilk görüşmelerde yazmayı hayal gücünü geliştirdiği için günlük etkinliklerden önemli gören K-3, uygulama sonrasında televizyon karşısında ders çalışmanın onun için bir alışkanlık olduğunu, bu sebeple televizyon izlemenin yazı yazmaktan daha önemli olduğunu söylemiştir.

- *Televizyon on iki, bire kadar açık. Ben televizyonla ders çalışıyorum. Bu soruya cevap vermesek (gülüyor).*

- *Bu sorunun doğru ya da yanlış bir cevabı yok. Sadece senin bu konudaki fikirlerini merak ediyorum. Objektif bir şekilde cevap verebilirsin.*
- *Televizyon bir tık daha önemli belki de o da çocukluğumdan gelen bir alışkanlık olduğu için.*
- *Yoksa yazma da önemli senin için öyle mi?*
- *Evet (K-3).*

Gerçekleştirilen iki görüşme karşılaştırıldığında bu alt kategori kapsamında, öğrencilerin çoğunluğunun uygulama öncesinde de sonrasında da yazmayı televizyon izlemek ya da bilgisayarda oyun oynamak gibi etkinliklerden daha önemli gördüğü fark edilmektedir. Öğrenciler, yazı yazmayı çeşitli yönlerden kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı için önemsemektedirler. Onlara göre yazmak, gelecekte de hayatlarını etkileyecek özelliklere sahiptir.

Görüşmeler arasındaki en önemli farklardan biri, öğrencilerin sosyalleştiricilerin onayını almak için yazmayı günlük meşguliyetlerden önemli görme durumlarıdır. İlk görüşmelerde ailenin ya da öğretmenin onayını almak söz konusu olduğunda günlük etkinlikler önemli olmamaktadır. Buna karşın öğrenciler, ikinci görüşmelerde bu alt kategori kapsamında öğretmen ya da aile onayına daha az atıfta bulunmuşlardır. On dört haftalık uygulama boyunca katılımcılar, okulda ürettikleri metinler üzerinden hem ailenin hem de öğretmenin onayı almışlardır. Bu iki kaynaktan edindikleri destek, öğretmen ya da aile onayı için günlük meşguliyetleri gözden çıkarmaya dönük ihtiyacı azaltmış olabilir.

Görüşmeler arasındaki ikinci önemli fark televizyon izlemeyi ya da bilgisayarda oyun oynamayı tercih eden öğrencilerin fikirlerini daha kesin bir dille ifade etmeleridir. Burada K-3 ve K-10 gibi öğrenciler televizyon izlemeyi bir alışkanlık olarak değerlendirmiş ve önemli görmüştür. K-3 bu alt kategori kapsamında kendine dönük daha gerçekçi bir değerlendirme yaparken K-10 beraberinde öğretmen takdirini ve okul başarısını getirmediğinde yazmayı günlük etkinliklerin ötesine taşımadığını belirtmiştir.

1.3.4.2. Alt Kategori: Akranlarla Geçirilen Zamanla

Karşılaştırıldığında Yazmanın Önemi

Günlük meşguliyetlerle karşılaştırdıklarında yazmayı çeşitli açılardan önemli gören katılımcılar *“Yapman gereken bir yazma ödevin olduğunu düşün. Bu ödevi yapmayı mı; yoksa arkadaşlarınla oyun oynamayı mı tercih ederdin? Sence bunun sebebi nedir?”*

sorusuyla yazmayı, arkadaşlarıyla geçirdikleri zamanı göz önünde bulundurarak değerlendirmişlerdir. Uygulama öncesinde öğrencilerin bir kısmı yazmanın hayatlarına çeşitli yönlerden katkı sağlayacağını yinelemiş ve bu sebeple yazma ödevlerini arkadaşlarıyla vakit geçirmekten daha önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarıyla geçirecekleri zamanı yeni bilgilere ulaşmak için ve daha iyi yazmak için harcayacaklarını ifade etmişlerdir.

örnek:

Ben yazma ödevimi tercih ederdim. Yazmaya daha çok zamanım olur. İyi yazmak için uğraşmam lazım o yüzden (K-13).

örnek:

Ödev yapmayı... Dışarıda oyun oynadığım zaman bana hiçbir şey kazandırmaz. Ama ödev yaptığımda daha iyi bilgilere ulaşabilirim (K-15).

Bir kısmı da arkadaşlarıyla zaman geçirmek yerine yazma ödevini yapmayı, iyi not almakla ya da gelecekte elde edecekleri bir kârla bağdaştırmıştır. Yazma ödevini yapmaları öğrencilerin iyi not alma beklentilerini artırmaktadır. Bununla birlikte not ortalamasını etkilemesi ve karnelerine zayıf düşme ihtimali, öğrencilerin yazma ödevlerini önemsemelerine sebep olmaktadır.

örnek:

Ödev yapmayı tercih ederim. Kötü not almak istemem (K-17).

örnek:

Ödev yapmayı tercih ederdim önce. İleride meslek seçmemi sağlayacak puanlarımın yüksek olması için (K-22)...

örnek:

Ödev yapmayı tercih ederdim. Çünkü ben bir şey yazmaya başladığımda kendimi kaybediyorum. Bazen 2-3 sayfa yazdığım bile oluyor. Bir de ödevimi yetiştiremezsem ya da eksi alırsam diye bir düşüncem var. O yüzden ödevi tercih ederdim. Sonra yine gezmeye gidebilirim ama ödevimi yapmazsan karneme (K-6)...

örnek:

Ben yazı yazmayı tercih ederim. Ödevim bittikten sonra çıkabilirim. Buradaki arkadaşlarımın seviyesi çok yüksek olduğu için ben de sınıfın seviyesini yükseltmek için ödevimi yapmayı isterim (K-7).

Bunlara ek olarak yazarken zevk aldığı için yazmayı tercih ettiğini söyleyen öğrenciler de vardı. Öğrencilerden bazıları, sevdiği bir konuda yazdığı ve hayal gücünü geliştirdiği için yazmayı arkadaşlarıyla zaman geçirmeye tercih ediyordu.

örnek:

- *Önce yazmayı tercih ederim.*
- *Neden sence? Mesela not almak için mi? Yazmayı sevdiğin için mi? Eğlendiğin için mi?*
- *Eğlendiğim için (K-19).*

örnek:

Yazma ödevimi yapmayı tercih ederdim. Hayal gücümü geliştirdiği için. Bir de konusuna bağlı. Sevdiğim bir konuya. Hemen eve gelir gelmez yazmak isterdim. Konusu hakkında bilmiyorsam araştırma yapardım önce (K-3).

Çeşitli sebepleri dayanak göstererek yazmayı tercih eden öğrencilere ek olarak arkadaşlarıyla zaman geçirmeyi yazma ödevine tercih eden katılımcılar, ancak zamanları yoksa ödevlerini yapacaklarını belirttiler. Uygulama öncesinde matematik ve fen derslerini Türkçeden daha çok seven K-14 matematik ödevleriyle karşılaştırdığında özellikle sevdiği bir konusuysa matematik ödevini mutlaka yapacağını belirtmiştir.

örnek:

- *Top oynamayı tercih ederdim. Yazıyı başka bir zamanda yazabilirdim.*
- *Ödevin çok acilse ne yapardın?*
- *Yazardım (K-1).*

örnek:

- *Dışarıda arkadaşlarımla oyun oynadıktan sonra yazmayı tercih ederdim.*
- *Zamanın kalmazsa ne yapardın?*
- *O zaman ödevlerimi yapardım.*

- *Peki, aynı şekilde matematikten bir ödevin olsaydı oyun oynamayı mı tercih ederdin yoksa ödevini yapmayı mı tercih ederdin?*
- *Matematikte ödevimi yapardım herhalde. Matematikte sevdiğim konular da var sevmediğim konular da var. Eğer sevdiğim konunun ödevi varsa kesinlikle yapardım. Sevmediğim konuda ise dışarıda oyun oynayabilirim (K-14).*

Uygulama sonrasındaki cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin çeşitli sebepler ortaya koyduğu görülmektedir. Katılımcıların on dokuzu arkadaşlarıyla zaman geçirmek yerine yazma ödevini yapmayı tercih etmektedir. Bu öğrenciler arasından bir kısmı ne olursa olsun yazmayı tercih edeceğini ve yazmanın başarılarına katkıda bulunduğunu söylemektedir. Bununla birlikte günlük akışa uymak, bazı öğrenciler için söz konusu etkinlikler arasında tercihte bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır.

örnek:

- *Önce ödevimi yapıp daha sonra izleyebilirim.*
- *Peki, birinden birini tercih etmek zorunda olduğunda?*
- *Ben yine ödevimi yaparım. Çünkü yazmak benim başarıma katkı sağlıyor daha önemli benim için (K-9).*

örnek:

- *Ben her gün dışarı çıkıyorum. Sekiz gibi eve geliyorum. Ödevlerimi yapıyorum. Babam geliyor. Onunla vakit geçiriyorum. Sonra da yatıyorum zaten. Hepsini bir günde yapabiliyorum.*
- *Peki, hiç zamanın yoksa dışarı çıkmayı mı tercih ederdin yazma ödevini yapmayı mı?*
- *Ödevimi yapardım. Niye çıkayım ki (K-12)!*

örnek:

Oynamazdım, etkinliğime çalışırdım. Ödevim varsa ödevimi yapardım dışarıda oynamazdım (K-16).

örnek:

- *Yazma ödevimi tercih ederim çünkü diğerini yazmayı bitirdikten sonra da yapabilirim. Ama eğer doğrudan dışarı çıkarsam aklım ödevimde kalır ve hiç eğlencesini de çıkaramam.*

- *Peki, az zamanın varsa?*
- *Ödev yapmayı tercih ederdim çünkü ödev yapmak bana göre daha eğlenceli. Zaten dışarı çıkmayı hiç sevmem.*
- *Televizyon izlemek ile karşılaştırsak peki?*
- *O zaman orta, ödevimi yapardım sıkıldığımda televizyon izlerdim veya televizyon izlerken yazı yazardım (K-23).*

Öğrencilerden bir kısmı yüksek not almalarına fırsat vereceği için yazmayı arkadaşlarıyla geçirecekleri zamandan daha önemli görmektedir. Çalışkan biri olmayı amaçlamaları yazmayı ön planda tutmalarını sağlamaktadır. Böylece not, dışsal bir motivasyon kaynağı olarak katılımcılardan bazılarını yazmaya yönlendirebilmektedir.

örnek:

Yazmayı isterim. Hem notum için hem de daha güzel olur (K-18).

örnek:

- *Ödevimi bitirdikten sonra dışarı çıkarım.*
- *Peki, çok acilse hiç zamanın yoksa?*
- *Ödevimi yaparım ödev daha önemli. Çünkü çalışkan olmak istiyorum (K-22).*

Katılımcıların bazıları ise bu alt kategoride arkadaşlarıyla geçirecekleri zamanı daha önemli bulmuştur. Fakat zaman kısıtlaması varsa yazma ödevlerini yapacaklarını belirtmişlerdir. İyi not alma istediği, zaman kısıtlaması olduğunda öğrencileri yazma ödevine yapmaya dönük harekete geçirmektedir.

örnek:

- *Bilmiyorum. Arkadaşlarımla dışarı çıkardım ama çok önemli bir ödevse yapılması gerekiyorsa önceden başlardım. Önce yazıyı yazardım sonra arkadaşlarımla dışarı çıkardım.*
- *Çok az bir zamanın varsa?*
- *O zaman yazı yazardım (K-13).*

örnek:

- *Dışarı çıkmayı, oynamayı tercih ederdim.*
- *Çok az zamanın varsa?*
- *Ödevimi yaparım (K-15).*

örnek:

- *İkisini de yaparım. Oyun çok oynadığım bir oynansa oynamam. Yeni ise oynarım.*
- *Oyun yeni ama hiç zamanın yoksa?*
- *O zaman ödevimi yaparım.*
- *Ödevi yapmanın tek sebebi notlar mı?*
- *Evet not (K-14).*

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

Görevin maliyeti kategorisinin üçüncü boyutunda öğrencilerden yazma görevlerinden iyi not almak için sarf edecekleri çabayı değerlendirmeleri istendi. Bu alt kategoriye ait kodlar “Yazma ödevinden iyi not almak için çok çalışır mısın? Sence yazmadan iyi not almak için bu kadar çalışmaya değer mi? Niçin?” sorusu çerçevesinde incelendi. Katılımcıların neredeyse tamamı yazma ödevinden iyi not almak için çok çalışacağını ifade etti. Yazmayı iyi not almak için çalışmaya değer bulduğunu belirtti. Öğrenciler, yüksek not almayı önemsiyor ve bunun faydalarını gelecekte de göreceklerine inanıyorlardı. Onlara göre iyi bir ürün ortaya çıkarmak çalışmakla mümkündü. Ortaya çıkarılan nitelikli ürün iyi notu da beraberinde getirecekti. İyi not almak karnelerini, teşekkür ve takdir belgesi alma ihtimallerini, liseye giriş puanlarını etkileyecekti.

örnek:

Çalışırım. Değer. Çünkü çalıştığında herkesin iyi bir şey çıkaracağını düşünüyorum. Ne kadar çok çalışırsak o kadar iyi bir şey çıkarabiliriz. İyi bir şey çıkardığımızda da daha yüksek not alabiliriz (K-3).

örnek:

Çalışırım. Değer. Çünkü bu benim notlarımı da etkileyecek. Sonuçta notum karneye girecek. Bu da liseye girmemi etkiliyor. Ben sadece bu zamanlarda değil gelecekte de yazmayı isterim yani seviyorum (K-6).

örnek:

Bence değer. Karnemizde takdir, teşekkür görmek istiyorsak değer (K-7).

örnek:

Çalışırım. Değer. Karnemde Türkçem düşük olursa çok çalışırım onu yükseltmek için. Daha güzel yazmaya çalışırım. Öğretmen belki onu görüp not verebilir (K-10).

örnek:

Evet. Değer. Karnemi yükseltir. İlerde daha başarılı olurum (K-15).

Yazılan yazılar aracılığıyla iyi not almak, bazı öğrencilere göre arkadaşlarının arasında değerli olmayı ve öğretmenin takdirini kazanmayı kolaylaştırıyordu. Öğretmen iyi not alan öğrencilerle gururlanabilir, onlarla daha fazla ilgilenebilirdi. Bununla birlikte iyi not alanların sınıfın popüler bireyleri haline gelmeleri daha kolaydı. Burada görüldüğü üzere arkadaş ve öğretmen onayı, öğrencileri yazma davranışına yönlendiren önemli bir dışsal motivasyon kaynağını oluşturmaktadır.

örnek:

İyi not almak için çalışırım. Bu kadar çalışmaya değer. Hem iyi not alıyorsun hem de arkadaşlarının gözünde daha iyi oluyorsun. Hep etrafında yanında dolaşıyorlar. Mesela bizim sınıfta bütün kızlar hep en çalışkanın etrafında dolaşır. Bir şeyi başarmasa bile onun yanında gezerler; çünkü artık kazancını almış, gönüllerini almış (K-18).

örnek:

İşte bunu çok isterim. Hocam benle gurur duysun isterim. Bunun için çalışırım. Mecbur olmasam bile çalışırım. Değer (K-17).

örnek:

Çalışırım. Bence değer. Öğretmenin gözünde değerim artar. Belki bana daha sıcak davranabilir (K-11).

Yazılan bir yazı üzerinden yüksek not almak bazı öğrencilere göre daha kapsamlı bir anlamı ifade etmekteydi. Örneğin K-23, aldığı iyi notu Türkçe dersinde kendini iyi ifade edebilmenin bir göstergesi olarak kabul ediyor ve bu düşüncesini “Evet. Değer (çok çalışmaya). Yazarak iyi not almak Türkçe dersinde kendini iyi ifade edebilmek demektir.” ifadesiyle destekliyordu. Buna ek olarak katılımcılardan ikisi yazı yazarak çok iyi notlar almayı önemli görmediğini belirtti. İyi not almak için sıkı çalışmak onlar açısından saatlerini harcayacak kadar değerli değildi.

- K-4, yazma ödevinden iyi not almak için çok çalışır mısın?
- En fazla yarım saat çalışırım (30- 40 saniye kadar düşündükten sonra).
- Yarım saatten daha fazla çalışmaz mısın?
- Hayır.
- Peki, yazmadan iyi not almak için yarım saat çalışmaya değer mi?
- Değer (düşündükten sonra, kısık bir sesle). (K-4)

Uygulama sonrasında on sekiz öğrenci, yazdığı yazılar aracılığıyla iyi not almak için çok çalışacağını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden on yedisi yüksek not almayı önemseydiği için sıkı çalışacağını belirtmiştir. Buna ek olarak bir öğrenci ders çalışma alışkanlığıyla ilişkilendirerek not olmaksızın sıkı çalışacağını söylemiştir. Öğrencilere göre iyi not almak eğitim alacakları üniversiteyi belirleyen, geleceklerini şekillendiren boyutlara sahiptir. Dışsal bir motivasyon aracı olarak kullanılan not, birçok öğrencinin yazma davranışına yönelmesini sağlayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazmayı sevmek de bazı katılımcıların davranışlarını düzenlemekte, yazmayı değerli hale getirmektedir.

örnek:

Çalışırım. Değer. İyi not almak benim için önemli... Geleceğim için de önemli... Gireceğim üniversite için de... Hem seviyorum. Öğretmenimin gözündeki değerim de iyi olur (K-6).

örnek:

- Evet Hocam. Çok sürem varsa iki gün üç gün üstünde dururum.
- Peki, bu kadar sıkı çalışmaya değer mi sence?
- Evet Hocam (değer). Çünkü daha yüksek notlar alırım (K-8).

örnek:

Çalışırım. Değer. Eğer yazının sonunda not varsa dizileri bırakırım (K-10).

örnek:

Evet. Değer çünkü o ders çok önemli ise ve o dersten kalma ihtimalim olursa diğerlerinden de kalma ihtimalim olur (K-23).

Görevin maliyeti kategorisinin diğer alt boyutlarında da görüldüğü bir özellik olarak öğrenciler, aldıkları iyi notlar aracılığıyla aileleri ve öğretmenleri tarafından daha kıymetli olacaklarını düşünmektedirler. Yazı yazarak elde ettikleri yüksek notlar öncelikle

öğretmenlerinin gözündeki değerlerini artırmaktadır. Bununla birlikte yüksek notların bulunduğu bir karne ailelerini mutlu edecek özellikleri barındırmaktadır.

örnek:

Çalışırım. Değer. Çünkü lisede falan işime yarayacak. Karneme yansıyacak. Öğretmenimin gözünde iyi yerde olmak isterdim (K-11).

örnek:

Sizin verdiğiniz dönütleri inceleyerek çalışırım. Yaptığım hataları düzeltmek için fazla olmasa da çalışırım. Değer Hocam. Karne alınca iyi not alınca ailemizi mutlu ederiz (K-7).

Diğer bir dışsal motive edici olarak yazmanın işe yararlılığını öne süren bir öğrenci, bu işe yararlılık sebebiyle sıkı çalışacağını ifade etmiştir. Ona göre yazmak günlük hayatımızda da işe yaraması sebebiyle önemli bir faaliyettir.

Evet (çalışırım). Değer çünkü hayatımda işe yarıyor. Sadece notlar değil günlük hayatımızda da işe yarıyor o yüzden önemli (K-9).

Katılımcılardan beşi yazmadan iyi not almak için ancak orta düzeyde çalışacağını belirtmiştir. Öğrenciler bu durumu çeşitli sebeplere dayandırmışlardır. Bu öğrenciler için iyi not almak, notların karnelerine yansıyacak olması ve bilgiler edinmek, yazmayı çalışmaya değer bir etkinlik haline getirmektedir.

örnek:

- *Evet. Orta. Çok sıkı da çalışmam ama değer.*
- *Bir sebebi var mı bunun?*
- *İyi not almak (K-5)...*

örnek:

- *Çok sıkı çalışsam da çalışırım. Buna değer.*
- *Yine karneye etki edeceği için mi?*
- *Hem öyle hem de öğrendiğim için (K-14)...*

örnek:

- *Biraz çalışırım. Buna değer.*
- *Peki, bir öğrenci yazmadan çok iyi not almak için çok sıkı çalışıyorsa bunun sebebi nedir?*
- *İyi not almak için (K-15).*

örnek:

Çalışırım çok sıkı değil ama normal, orta. Çünkü günlük hayatıma da önem veririm. Buna değer. Orta düzeyde (K-22)...

Bu cevaplara ek olarak K-3 de yazarak iyi not almak için çok sıkı çalışmayacağını belirtti. Fakat bu düşüncesini diğer arkadaşlarından farklı bir sebebe bağladı. K-3 çok çalışarak yazı yazdığında kaygılandığını ve bu kaygı sebebiyle de yazının belirli bir boyutuna odaklandığını söyledi. Fazla çalışmayıp kendini rahat hissettiğinde yazının tamamını yönetebildiğini vurguladı. Sadece not için çok çalışmak, onun dikkatini dağıtıyordu. Yazdığı yazıların niteliğine ilişkin yüksek öz yeterlilik algısı da onun sadece not için çok çalışmasını gereksiz kılmaktaydı.

- *Çalışırım ama çok fazla değmez. Zaten yazdığımız yazıların çok iyi olduğunu biliyorum. Çok fazla çalışınca daha kötü bir yazı yazabileceğimi düşünüyorum. Çünkü çok çalışınca sadece bir şeye odaklanıyorum. Diğerlerini unutuyorum. Fakat çok fazla çalışmaz ve rahat olursam bütün yazıyı yönetebiliyorum.*
- *İşin içine not girince senin dikkatin mi dağılıyor?*
- *Evet. Dağılıyor (K-3).*

Katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasındaki cevapları karşılaştırıldığında dikkati çeken belirli noktalar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, 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. Bununla birlikte K-4 gibi ilk görüşmelerde yazmayı sıkı çalışmaya değer bulmayan K-22'nin görüşlerinde bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca K-14, K-5 ve K-15 ilk görüşmelerde iyi not almak için sıkı çalışacaklarını ve buna değeceğini belirtmişken ikinci görüşmelerde orta düzeyde çalışacaklarını ifade etmişlerdir. Bu üç öğrenci, iyi not almak için ve bu notlar karnelerine yansıtacağı için çalışacaklarını belirtse de yazmayı çok sıkı çalışmaya değer görmemişlerdir.

1.4.Tema: Kaygı

Beklenti-Değer Teorisinin dördüncü ve son teması kaygıdır. Teorinin kaygı boyutu kendini diğer öğrencilerle karşılaştırma durumu, verilen yazma görevinin sonucuna dair olumsuz beklenti ve yazarken karşılaşılan zorluğa verilen tepki olmak üzere üç kategoriye sahiptir. Bu kategoriler kapsamında değerlendirilen kodlar “*Atölyelerin kaygı boyutuna etkisi nedir?*” alt problemini cevaplamak üzere sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir.

1.4.1. Kategori: Kendini Diğer Öğrencilerle Karşılaştırma Durumu

Öğrencilerin “*Kompozisyon ya da paragraf yazarken kendini diğer öğrencilerle karşılaştırıp, yetersiz olduğunu düşünür müsün? Bu durum karşısında neler hissedersin?*” sorusuna verdikleri cevaplar, bu kategori altında değerlendirildi. Uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen kodlar karşılaştırılarak incelenmeye çalışıldı.

Katılımcıların on beşi bir kompozisyon ya da paragraf oluşturduklarında kendilerini arkadaşlarıyla karşılaştırdığını ifade etmiş ve bu öğrencilerden yedisi karşılaştırma sonrasında kendini yetersiz hissettiğini söylemiştir. Dördü zaman zaman yetersiz hissederken ikisi hiç yetersiz hissetmediğini belirtmiştir. Karşılaştırma yapıp kendini yetersiz hissedenler, ilgi çekici ve etkileyici yazılar yazmak, konuyu daha iyi anlamak gibi açılardan bireysel ilerlemelerini arkadaşlarının gerisinde değerlendirmişlerdir.

örnek:

Mesela "Offf yaa ben bunu yazamıyorum. Nasıl yazacağım? Acaba onlar benden iyi yazdılar mı?" diye kafam karışıyor. Ben Hoca ödev verdiğinde evde yazıyorum. Anneme diyorum güzel oldu mu diye... Güzel oldu kızım, diyor. Ben de beğeniyorum. Diyorum ki kesin arkadaşlarım daha güzel yaptı. Bir de bakıyorum. Herkes daha güzel fikir üretmiş. Keşke benim de aklıma gelseydi, diyorum. Kolay şeyler yazıyorlar ama benim aklıma gelmiyor (K-18).

örnek:

- *Karşılaştırıyorum. Onun yazdıkları mı daha etkileyici, yoksa ben mi daha güzel yazmışım diye...*
- *Bu karşılaştırma sonunda kendini yetersiz hissettiğin oluyor mu?*
- *Oluyor bazen. Ama sonrakilerde düzeltmeye çalışıyorum.*
- *Kendini yetersiz hissetmenin sebebi ne peki?*

- *Mesela onlar konuyu daha iyi anlatabilmiştir. Kendini daha iyi ifade edebilmiştir. Bunun gibi sebeplerden olabilir (K-9).*

örnek:

Mesela K-3'ün yazısı bana daha ilginç gelmişti. Onunki ile karşılaştırdım kendiminkini. Ben de böyle bir şey yazabilirdim, neden aklıma gelmedi diye düşündüm. Onunki daha güzel ve ilginç geldi bana (K-6).

Kendini diğerleriyle karşılaştıran fakat yetersiz hissetmeyenler, bu durumu daha iyi yazılar yazmak için kullanmaktadırlar. Yapılan karşılaştırma sonrasında diğerlerinden daha iyi yazabileceklerine olan inançlarını kuvvetlendirmek için kendilerini motive etmeye çalışmaktadırlar. Bu öğrenciler diğerlerinin daha iyi yazacağını düşünerek daha fazla çaba sarf edip kendilerini yönlendirmektedirler.

örnek:

- *Bu şekilde karşılaştırdığında, kendini hiç yetersiz hissettiğin oldu mu?*
- *Hayır.*
- *Karşılaştırmalarında kendini daha mı yüksek görüyorsun hep?*
- *Evet. Mesela bir şey yazmıştık Başkaları daha iyi yazar diye o konuda ben daha fazla çaba sarf ettim (K-2).*

örnek:

- *Evet karşılaştırıyorum. Ondan daha iyi yazacağımı düşünüyorum.*
- *Senden daha iyi yazan biri olduğunu düşündün mü peki karşılaştırmayı yaparken?*
- *Evet düşündüm.*
- *Bu sende yetersizlik hissettiriyor mu?*
- *Hayır. Umudumu kaybetmeyip yine yapıyorum (K-1).*

Katılımcılardan bazıları yaptıkları karşılaştırma sonrasında yazılarında yer alan hataları düzelterek, yazılarını tekrar gözden geçirme yoluna gitmektedirler. Böylece ortaya çıkan yetersizlik duygusunu yönetmek ve olumsuz duygular oluşturan karşılaştırma sürecini olumlu bir sonuç için kullanmak kolaylaşmaktadır.

örnek:

Mesela herkes paragraf yazıyor ve biri çıkıp kendi paragrafını okuyacak. İlk okuyanlarla kendiminkini karşılaştırıyorum. Hatalarım varsa düzeltiyorum, eklemeler yapıyorum (K-3).

örnek:

Biraz daha üzerinde duruyorum yazdıklarımın. Ben de onlar gibi olmalıyım diye düşünüyorum (K-8).

Kendini sınıf arkadaşlarıyla karşılaştıran öğrenciler bu karşılaştırma sonucuna göre çeşitli duyguları deneyimlemektedirler. Kendini diğerleriyle karşılaştırdıktan daha iyi yazdığına, yazısının diğerlerinin yazılarına göre daha ilgi çekici ve nitelikli olduğuna karar veren katılımcılar kendilerini iyi hissetmektedirler. Kendilerini daha yeterli görmeleri öğretmenlerinin gözündeki değerlerini de artırmaktadır.

örnek:

- *Kendini yetersiz hisseder misin?*
- *Bazen hissederim daha iyi yazdıysa falan.*
- *Daha kötü yazdıysa?*
- *O zaman daha iyi hissederim (K-13).*

örnek:

- *Karşılaştırırım. Ama içimden kimseye söylemem.*
- *Bu karşılaştırma sonrası hiç yetersiz hissettiğin oldu mu?*
- *Eğer karşılaştırdığım kişi benden iyi ise öyle hissedebilirim. Ama benden daha az çalışkansa, öğretmen beni daha çok beğenir diye düşünürüm (K-10).*

Yapılan karşılaştırma sonrasında kendini yetersiz hissedenler bu duygunun onları hırslandırdığını, kötü hissettikleri için bu duyguya tahammül edemediklerini ifade etmişlerdir. Arkadaşlarının onlardan daha ilginç yazılar oluşturmaları öğrencilere göre gurur kırıcı bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, hayal güçlerinin düzeyi hakkında olumsuz bir yargı geliştirmelerine sebep olmaktadır.

örnek:

- *Düşünüyorum bazen... Bazen onlarınki ilginç oluyor bazen benimki. Ama onlardan bir tık aşağıda olduğumu düşünebilirim.*
- *Bu sana neler hissettiriyor?*

- *Gururum kırılıyor diyebilirim (K-11).*

örnek:

- *Peki, arkadaşların yazarken sen yazmayınca nasıl hissediyorsun?*
- *Kötü. Onlar çalışkan ben değilim diye bazen üzülüyorum. Kötü oluyorum (K-16).*

örnek:

- *Benden daha yüksek olanlarla karşılaştırırım. Daha çok şey öğreniyorum. Nasıl olsa düşüklerden daha yükseğim. Onlarinkini çok umursamam ama benden daha yüksek alanlarla karşılaştırırım.*
- *Kendini yetersiz hissettiğin oldu mu peki?*
- *Oldu. Ben ondan daha iyi yapabilirdim diye düşünüp negatif enerji yüklüyorum kendime.*
- *Canımı sıkıyor mu bu durum?*
- *Evet (K-6).*

örnek:

- *Kendini hiç yetersiz hissettiğin oldu mu?*
- *Ara sıra... “Ben neden yazamıyorum? Benim hayal gücüm neden düşük?” diye düşünüyorum (K-22).*

örnek:

- *Peki, kendini yetersiz hissettiğinde bu sana neler düşündürüyor?*
- *Hıslanıyorum kötü hissediyorum. Tahammül edemiyorum(K-14).*

Bunların yanında kendini diğer arkadaşlarıyla karşılaştırmayan sekiz öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerden K-23 kendini diğerleriyle karşılaştırmadığında daha kapsamlı yazılar yazdığını söylemektedir. Bu şekilde arkadaşlarının önüne geçtiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte yazılarını diğerleriyle karşılaştırmak daha dar kapsamlı metinler oluşturmalarına sebep olmaktadır. Bu örneğe ek olarak K-15, daha iyi yazılar yazacağına olan inancını, iyi yazılar yazan arkadaşlarının sarf ettiği çabayla desteklemektedir.

örnek:

Karşılaştırmam. Onlarla karşılaştırmak yerine kendi aklıma geleni yazınca daha iyi oluyorum. Onlarla kendimi karşılaştırmadığımda iyi hissediyorum. Çünkü

karşılaştırdığımda daha az bilgi aklıma geliyor ve sıkılıyorum. Direkt yazdığımda ise hepsinin önüne geçebiliyorum (K-23).

örnek:

- Karşılaştırmam. Sadece ben değil herkes iyi olabilir.*
- Arkadaşlarının senden iyi olduğunu düşünürsen ne olur?*
- Bir şey olmaz. Sadece daha çok çalışmam gerektiğini düşünürüm. Ama üzülmem.*
- Peki, öğretmeniniz sadece bir kişinin yazısı çok güzeldi derse o zaman ne düşünürsün?*
- Fazla çaba sarf etmiş diye düşünürüm. Ben de daha fazla çaba göstereceğime inanırım (K-15).*

Uygulama sonrasında öğrencilere aynı soru yöneltildi. Öğrencilerden on dördü bir yazı yazarken arkadaşlarıyla kendini karşılaştırmadığını belirtti. Yedi öğrenci ise kendini diğerleriyle karşılaştırdığını söyledi. Bu öğrencilerden üçü karşılaştırma sonrasında kendini yetersiz hissetmezken diğer üçü yetersiz hissetmekte ve bir öğrenci de zaman zaman yetersizlik duygusunu yaşamaktaydı. Bunlara ek olarak iki katılımcı, yazma süreçleri içinde kendini zaman zaman diğerleriyle karşılaştırdığını ifade etmekteydi.

Kendini diğerleriyle karşılaştırmayan on dört öğrenci, düşüncelerini belirli sebeplere dayandırarak açıkladı. Bu öğrenciler öncelikli olarak her hafta yazılarına yönelik verdiğimiz dönütlere atıfta bulundular. Kendilerini diğerleriyle karşılaştırmaktansa bir önceki yazılarına göre ilerleyip ilerlemediklerini kontrol ettiklerini belirttiler. Böylece diğerleriyle değil, bir önceki performanslarıyla rekabet ettiklerini vurguladılar.

örnek:

Hayır. Önceden biraz karşılaştırıyordum herkes gibi. Yazılarımızı okuyorduk arada. Biri benden güzel yazınca kıskanıyordum. Ama artık kıskanmıyorum. Kendi yazılarımı okuyorum. Son yazımla karşılaştırıyorum. Yazım hatam az olduğunda ben daha çok seviniyorum (K-3).

örnek:

- Hayır karşılaştırmam. Kendimi kendimle karşılaştırıyorum, eski yazılarımla. Hata yapmamaya çalışıyorum.*

- *Bu soruyu daha önce sorduğumda iyi yazanlarla karşılaştırdım demiştin. Şu anda farklı bir cevap veriyorsun. Bunun bir sebebi var mı?*
- *Herkes kendini kendiyle karşılaştırmalıdır. O zaman hiç yazı yazmıyorduk. Ama şimdi eski yazılarımla karşılaştırıyorum. Bir önceki yazımda heyecanlı bir son yapmışsam yazdığım yazıda da öyle yapmaya çalışıyorum (K-12).*

Öğrencilerden bazılarının kendini diğerleriyle karşılaştırmamasının sebebi, yapılan karşılaştırmaların olumsuz yönlerini görmüş olmalarıydı. Kendilerini sınıftaki arkadaşlarıyla karşılaştırdıklarında yazmak istemiyor, özgüvenlerini kaybediyor ve yazım hatası yüksek metinler oluşturmuyorlardı. Bu öğrenciler karşılaştırma yapmadıklarında yüksek öz-yeterlilik sergiliyor ve yazdıkları yazılar üzerinden bireysel ilerlemelerine odaklanıyorlardı.

örnek:

- *İlk başlarda karşılaştırıyordum ama şimdi karşılaştırmıyorum. Umursamıyorum. İlk yazdığım yazı harika bir yazı değildi ama sonradan yazdıklarım daha iyi olmaya çalıştım.*
- *Kendi kendine yarışmaya başladın yani?*
- *Evet.*
- *Önceden karşılaştırırken şimdi bunu yapmamın sebebi ne?*
- *Çok iyi bir yazı yazmaya çalıştığımda yazabiliyorum fakat kendimi arkadaşlarımla karşılaştırdığımda yazmak istemiyorum. Onlar daha güzel yazıyor ben niye yazayım ki kötü oluyor diye düşünüyorum.*
- *Karşılaştırmadığında bu sana nasıl hissettiriyor peki?*
- *İyi yazdığımı biliyorum. Diğerleriyle karşılaştırmıyorum bir önceki yazımla karşılaştırıyorum.*
- *Yaptığımız çalışmalar bunda etkili oldu mu peki?*
- *Evet. Özellikle sizin kendinizi aşmaya çalışın, sadece kendinizle yarışın, demeniz etkili oldu (K-6).*

örnek:

- *Karşılaştırdığım zaman daha fazla yanlışıml çıkıyor.*
- *Eskiden nasıldı?*
- *Eskiden karşılaştırıyorum benden daha iyi yapıyorlar mı diye. O zaman daha çok yanlışıml çıkıyordu. Şimdi ise özellikle son haftalara doğru yazım*

yanlışlarım çok azaldı kimseyle karşılaştırmadığım için. Yazım yanlışım bir taneydi herhalde.

- *Peki bu farkı neye borçluyuz?*
- *Kendimi bireysel değerlendirdiğim zaman hiçbir arkadaşımı kendime rakip görmüyorum. Herkes istediğı kadar güzel bir yazı yazabilir, istediğı kadar kötü de yazabilir. Kendi elimde olduğı için karşılaştırmıyorum (K-23).*

Yazı yazarken diğerklerinin ne yaptığıyla ilgilenerek kendi metinlerini arkadaşlarının oluşturdukları metinlerle karşılaştıranlar ise çeşitli sebepler çerçevesinde düşüncelerini destekledirler. Bu öğrencilerden bazıları kendini yetersiz hissetmeden karşılaştırma yapıyor ve daha iyi bir yazı yazmak için neler yapması gerektiğini tasarlıyordu. Daha iyisini yapabileceklerine olan inançları yetersiz hissetmelerini engellemekteydi.

örnek:

- *Yazı yazarım, sonra karşılaştırırım. Eğer benim yazım daha düşükse yükseltmeye çalışırım.*
- *Bu seni kötü, yetersiz hissettirir mi peki?*
- *Hayır, daha fazlasını yapabileceğimi düşündüğüm için...*
- *Daha iyisini yapmak için bilgi topluyorsun sen o zaman?*
- *Evet.*
- *Önceden de bu şekilde mi düşünüyordun?*
- *şu anda çok fark var. Dönemin başında yazdığım yazıya geçen bakmışım. şu an en son yazdığım yazılarla çok farkı var. Önceden hayal gücüm biraz düşükmüş ve olaylara tek bir açıdan baktığım için de kurgusu zayıf oluyormuş. O değışti (K-9).*

Bunlara ek olarak diğerkleriyle yaptığı karşılaştırma sonrasında yetersizlik duygusunu deneyimleyen öğrenciler bulunmaktaydı. Bu öğrenciler, hissettikleri yetersizliğı aşmak için bir sonraki hafta daha iyi bir yazı yazacaklarına dair motivasyonlarını artırmaya çalışıyorlardı. Buna karşın bazı öğrenciler de uygulama öncesinde kötü yazılar yazdıklarını, bu durumun onları hırslandırdığını belirttiler. Bu öğrenciler, iyi yazılar yazdıkları ve iyi notlar aldıkları için uygulama sonrasında hırslanmaya gerek duymuyorlardı.

örnek:

- *Yani bazen deneme falan yazarken (karşılaştırıyorum)... Zorlandığım zaman.*
- *Kendini yetersiz hissettiğin oldu mu peki?*
- *Fazla yanlışım çıktığı zaman.*
- *Bu duyguyu aşabiliyor musun peki?*
- *Evet. Diğer hafta daha iyi yazacağıma karar veriyorum. Hırslanıyorum (K-11).*

örnek:

- *Peki, bu konuda bir karşılaştırma yapabilir misin eskiden nasıldı, şimdi nasıl?*
- *Eskiden çok hırslıydım. Hem de çok hırslıydım. Çünkü onlar benden daha iyi yazılar yazıyordu. Daha çalışkanlardı. Ben kötü yazılar yazıyordum daha düşük notlar alıyordum. Üzüyordum bu da beni. Şimdi iyi notlar alıyorum. Yazım da güzelleşti. Hırslanmıyorum artık (K-10).*

Uygulama sonrasında katılımcıların öz güvenlerinin artması, yazdıkları yazılardan da emin olmalarını kolaylaştırmıştı. Yeterince çaba sarf ettiğine inanmak, güzel bir yazı oluşturduğunu düşünmek hem diğerlerinin hem de kendinin iyi bir performans çıkaracağına dair inancı da kuvvetlendiriyordu.

- *Arada sırada.*
- *Önceden de böyle miydi?*
- *Eskiden daha çoktu galiba. Şimdi kendime güvenim arttığı için pek şey yapmıyorum. Ben güzel yazdım diyorum kendime göre. Çaba sarf ettim diyorum. Ondan dolayı onlar da iyi yazabilir, ben de iyi yazabilirim (K-13).*

Katılımcılar arasından karşılaştırma sonrası yetersizlik duygusunu en yoğun yaşayan K-18'di. K-18, zaman zaman iyi yazacağını düşündüğünü, bu sebeple de iyi hissettiğini söylerken arkadaşlarının gerisinde kaldığını düşündüğü noktada kendini kötü hissettiğini belirtti. Öz-yeterlilik algısındaki düşüş yaşadığı kaygıyı artırıyordu.

- *Evet karşılaştırıyorum. Bazen şu daha iyi yazıyor benim aklıma gelmeyecek, dediğim oluyor.*
- *Nasıl hissediyorsun o zaman?*
- *Bazen kötü hissediyorum, bazen iyi oluyorum. Aklıma çok güzel bir şey geldiğinde diyorum ki ben bunlardan iyi yazacağım. O zaman iyi oluyor.*

Aklıma gelmeyince “Of yazamıyorum. Karşımdaki daha güzel yazacak.” dediğim oluyor (K-18).

Verdiği cevapla dikkat çeken diğer bir katılımcı ise K-22’ydi. K-22, bir yazı yazarken diğerleriyle kendini karşılaştırdığını ve kötü yazdığını düşünerek yetersiz hissettiğini belirtti. Uygulama öncesinde daha iyi yazdığını düşündüğünü söyledi. K-22, uygulama boyunca iyi bir yazı yazmak için dikkat etmesi gereken pek çok nokta olduğunu fark etmiş, bu sebeple de yazmanın bazı zorlukları olduğunu düşünmeye başlamıştır. Bununla birlikte verilen dönütler aracılığıyla daha iyi yazabileceğine olan inancının arttığını vurgulamıştır. Ona göre yapılan çalışmalarla öz güveni yükselmiştir.

- *Karşılaştırırım onlar daha iyi ben kötü yazıyorum, diye.*
- *Bu sana kendimi yetersiz hissettirir mi?*
- *Hissettirir.*
- *Önceden ne düşünüyordun bu konuda şimdi ne düşünüyorsun?*
- *Önceden daha iyi yazarım diye düşünüyordum. Zorlukları olmadığını düşününce kolaydır diye düşünüyordum. Sonradan içine, içeriğine girince değişiyor.*
- *Peki, bizim verdiğimiz dönütler yazmayı zor bir şey gibi mi düşündürdü sana yoksa daha iyi yazabileceğine inandırdı mı?*
- *Bence inandırdı. Çünkü yanlışlarımı anlayınca daha iyi yazmaya başladım. Bir de olumlu şeyleri de devam ettirmeye başladım.*
- *Peki, sen hem daha iyi yazacağına inancının arttığını söylüyorsun hem de zor taraflarını da gördüğünü söylüyorsun. Bunu nasıl değerlendiriyorsun? Yaptığımız çalışmalar öz güvenini yükseltti mi düşürdü mü sence?*
- *Bence yükseltti çünkü yanlışlarımı gördüm. Sonra onları düzelttim. Yükseltti (K-22).*

Uygulama öncesinde ve sonrasında bu kategori kapsamında derlenen cevaplar incelediğinde geneli itibarıyla olumlu bir tabloyla karşılaşırız. İlk görüşmelerde bir yazma etkinliği sırasında kendini diğerleriyle karşılaştırdığını ve yetersiz hissettiğini dile getiren sekiz öğrenci, uygulama sonrasında karşılaştırma yapmayı gereksiz bulduğunu belirtmiştir. Dört öğrenci uygulama öncesinde karşılaştırma yaptığını ve zaman zaman yetersiz hissettiğini söylerken uygulama sonrasında az da olsa karşılaştırma yaptığını belirtmiştir. Bu sınıflamanın dışında kalan öğrenciler ise yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi çeşitli

yönlerden kendilerini geliştirdiklerine ilişkin düşüncelerini paylaşmışlardır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunun kendi öğrenmelerine ve eski performanslarına odaklandıklarını söylemek mümkündür. Artan öz güven ve öz yeterlilik algısı, öğrencilerin bireysel süreçlerini ön planda tutmalarını kolaylaştırmıştır. Buna ek olarak K-16, K-20, K-5 ve K-4 diğerleriyle karşılaştırma yapmayan fakat bu düşüncelerini bir sebebe bağlamayan öğrencilerdir.

1.4.2.Kategori: Verilen Yazma Görevinin Sonucuna Dair Olumsuz Beklenti

Kaygı temasının ikinci kategorisi “*Bir sınıf içi yazma etkinliğine katıldığını düşün. Yazmaya başladığın anda etkinliğin sonunda başarısız olacağın aklına gelir mi? Niçin?*” sorusuna verilen cevaplarla oluşturuldu. Bu cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin birinci ve ikinci görüşmelerdeki ifadeleri incelenmeye çalışıldı.

Bu kategori kapsamında öğrencilerin katıldıkları yazma etkinliklerinin sonucuna dair beklentileri değerlendirildi. Öğrenciler, etkinlik sürerken etkinliğin sonunda yeterli performans gösterip göstermeme ihtimallerine ilişkin düşüncelerini ifade ettiler. Öğrencilerden on beşi, katıldığı yazma etkinliğinin sonunda yeterli performans sergileyemeyeceğine inandığı deneyimler yaşadığını belirtti. Böyle deneyimler yaşamalarının temel sebebi, üzerinde çalıştıkları konuyla ilgili ne yazacaklarını bilememeleriydi. Başladıktan sonra metnin sonunu getirememek, etkinliğin zor olması, çalışılan konuyla ilgili bilgilerinin olmaması, ilgilerini çekmeyen bir konuda yazmaları, morallerinin bozuk olması gibi sebepler öğrencilerin yazma etkinliklerinin sonucuna dair beklentilerini olumsuz etkiliyordu. Bununla birlikte metin türüne özgü teknikleri kullanamama ve metnin sonunu çarpıcı bir şekilde bitirememe korkusu da öğrencilerin olumsuz sonuç beklentilerini desteklemektedir.

örnek:

Yetersiz hissettiğim durumlar da olmuştu. Bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamam, düşüncelerimi ifade edemeyeceğimi aklıma getirmem olabilir (K-9).

örnek:

- *Oldu.*
- *Mesela geçen hafta yazdığın yazıda hiç böyle hissettin mi?*

- *Evet hissettim. Kompozisyon yazdığımızda... Kitapla ilgili bir şey yazmıştık. Tanık gösterme diye bir şey vardı. Onu yapamayacağım diye, eksik yapacağım Hoca puan kıracak diye kötü hissetmiştim (K-10).*

örnek:

Oluyor bazen. En son çalışma kitabında bazı yazılar vardı, onları yazarken oldu. Boşluk doldurma gibi bir etkinlikti. Masalın bazı bölümleri boş bırakılmıştı, oraları doldurmuştuk. Orada zorlanmıştım. Mesela sonunu çarpıcı bitiremeyeceğim diye telaşlanmıştım. Biraz tedirgin oldum ama en başında başarısız olacağım diye düşünmedim. Sonra devam ettirmişimdir zaten (K-11).

örnek:

Eğer ilgimi çekmeyen bir şey yazdıysam evet, ama ilgimi çeken bir şey yazdıysam, aklıma iyi şeyler geldiyse düşünmem. Zaten moralim bozuk olduğunda hiçbir şey yapamam. En iyi olduğun konuda bile en kötü olurum (K-6).

örnek:

Evet bazen seviniyorum iyi yazacağım, Hocalarımın gönlünü alacağım diye düşünüyorum. Bazen de kötü yazacağım diye düşünüp üzülüyorum. Mesela bir sınavda hikâyenin devamını yazmamızı istiyor. Ben kötü olacak diye yazamıyorum. Kendime hâkim olamıyorum (K-17).

Buna ek olarak bazı öğrenciler, yakın çevreleri içinde arkadaşlarının düşüncelerini önemseydiği için kaygılanıyor. Arkadaşlarının yazıları hakkında olumsuz düşünme ihtimalleri, bu öğrencilerin yazılarının sonucuna dönük olumsuz beklenti içine girmelerine sebep oluyor. Öğrenciler hazırlık yapmadan yazmaları istendiğinde de belirli oranda kaygılanıyorlar. Bu kaygı görevin sonucuna dönük olumsuz bakış açısını besliyor.

örnek:

Düşünürüm çünkü mesela bir etkinliğe katılıyoruz. Bizim sınıfta değil ama başka sınıfta... Onları tam tanımıyorum. Onlar yazarken ben kötü yazacağım herkese rezil olacağım diye düşünüyorum (K-18).

örnek:

Bazen oluyor. Hiç beklemediğin anda yazı yazacağız denildiğinde bazen oluyor. Panikliyorum. Süre bitmek üzere ise bir şeyler bulmaya çalışıyorum. Böylelikle kötü oluyor (K-13).

Katılımcılardan yedisi, bir yazma etkinliğinin sonuçlarına dair olumsuz beklentiye sahip olmadığını dile getirmiştir. Bu durumu çeşitli sebeplere bağlayan öğrenciler, genel olarak oluşturdukları metin üzerinde düşündükleri ve hayal güçlerini kullandıkları için olumsuz beklenti geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Güzel bir yazı meydana getireceklerine dair inanç öğrencileri olumsuz beklentilerden uzaklaştırmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler, nasıl ilerleyeceğini düşündükçe daha çok kaygılandıklarını, bu sebeple de yazılarının nasıl sonuçlanacağı üzerinde düşünmemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

örnek:

Hayır düşünerek yazdığım için ve hayal gücümü yansıttığım için öyle düşünmem (K-22).

örnek:

Hayır düşünmüyorum. Yapabileceğime inandığım için (K-15)...

örnek:

- *Aklına başarısız olma düşüncesini hiç mi getirmiyorsun?*
- *Hiç getirmiyorum.*
- *Böyle düşündüğün zaman nasıl hissediyorsun?*
- *Zorlanıyorum biraz.*
- *Zorlandığın için olumlu düşünmeye mi çalışıyorsun?*
- *Hayır. Hiç düşünmüyorum.*
- *Nasıl olacağına ilişkin hiçbir fikir yürütmüyorum diyorsun, öyle mi?*
- *Evet.*
- *O zaman yazmak daha mı kolay oluyor?*
- *Evet (K-4).*

Uygulama sonrasında öğrencilerin on dördü verilen bir yazma görevinin sonucuna dair olumsuz bir beklentiye girmediğini belirtirken yedi öğrenci zaman zaman olumsuz beklentiye sahip olduğunu söylemiştir. Öğrenciler çeşitli gerekçelerle fikirlerini desteklemişlerdir. Başladığı bir yazma görevinin sonucuna dair olumlu beklentileri olan öğrenciler kendilerine ve yazdıkları yazılara güvendiklerini belirtmişlerdir. Yazısını bir

sonuca bağlamak ve ilerletebileceğine inanmak olumlu beklentinin sebepleri arasındadır. Öğrencilerden bir kısmı, bir yazma etkinliğine başlarken sadece yazısını nasıl olağanüstü bir sonla bitirebileceğini düşünmektedir. Böylece performansın sonucuna odaklanmak yerine, süreci düzenlemek mümkün olmaktadır.

örnek:

Hayır olumsuz düşünmem. Zaten kendimize inanmazsak bir şey yapamayız o yüzden (K-2).

örnek:

- *Önceden öyleydi ama şimdi nasıl başladıysam öyle bitiririm. İyi bir yazı yazacağıma inandım galiba.*
- *Bu düşünce önceden nasıl etkiliyordu seni?*
- *Kötü yazılar yazıyordum (K-14).*

örnek:

- *Hayır hiç olmadı. Sadece nasıl olağanüstü bir sonla bitirebilirim diye düşünürüm.*
- *Bu önceden de böyle miydi?*
- *Evet böyleydi (K-11).*

örnek:

Önceden vardı. Hocam sonucu getiremiyorum ki. Şimdi bağlayabiliyorum. Önceden bağlayamam diyordum (K-21).

örnek:

- *Zaten kötü yazdığına inanırsan kötü yazarsın.*
- *Böyle düşünürsen zaten kötü yazarsın öyle mi? Onun yerine ne yapmamız lazım?*
- *Kendimize güvenmeniz lazım.*
- *Sen böyle mi düşünüyorsun peki?*
- *Evet (K-23).*

Öğrencilerden K-12, verilen yazma görevlerinden hangisini daha iyi yapabileceğini bildiğini vurgulamıştır. Bu durum K-12'nin yazısının sonunda yeterli bir performans sergileyeceğinden emin olmasını sağlamaktadır. Yazma görevlerinin her atölyede kolay, orta ve zor olmak üzere üç boyut halinde verilmesi ve tercihin öğrencilere bırakılması, öğrencilerin yeterli bir şekilde yerine getirebileceklerine inandıkları görevi seçmelerini

kolaylaştırmıştır. Görevin belirli bir düzey öz yeterlilikle tercih edilmesi, sonucuna dair olumlu bir beklentinin oluşmasını da kolaylaştırmıştır.

Hayır. Hep kendimi mutlu hissettim çünkü tahtaya yazdığınız 1-2-3 görevden hangisini en iyi yapabileceğimi biliyordum. Daha kolay olanı değil, hangisini daha iyi yazacağımı biliyordum. Yazacağım konuyu da biliyordum (K-12).

Katılımcıların tamamı, bu kategoriye ait soruyu cevaplarırken yazdığı yazının içeriğini geliştirme düzeyine odaklanmıştır. Buna ek olarak K-16, yazdığı yazıyı şekil açısından değerlendirmiş ve uygulama öncesinde kötü yazdığını, uygulama sonrasında ise yazısının iyi olduğunu ifade etmiştir.

- *K-16, sınıf içi bir yazma etkinliğine katıldığını düşün. Yazmaya başladığın anda etkinliğin sonunda başarısız olacağın aklına gelir mi?*
- *(Hayır anlamında başını sallıyor.)*
- *Önceden oluyor muydu peki?*
- *Önceden oluyordu. Eskiden çok kötüydü yazım. Herkes ne kadar kötü diyordu. Şimdi iyi diyor.*
- *Yazının şekli için mi; yoksa içeriği için mi?*
- *Şekline kötü diyorlardı şimdi iyi diyorlar (K-16).*

Bunlara ek olarak yedi öğrenci, zaman zaman yazdığı yazının sonucuna dair olumsuz beklentiye girdiğini söylemektedir. Bu öğrenciler zamanı yetiştiremedikleri, akıllarına bir şey gelmediği ve ne yazacaklarını bilemedikleri durumlarda olumsuz beklentiye girmektedirler. Bu olumsuz beklentinin en temel sebepleri yazılarına heyecan katmak, gelişme bölümünü ilerletmek ve çarpıcı bir son bulmak istemeleridir. Öğrenciler bu olumsuz durumu düşüncelerini geliştirmeye ve yeni fikirler üretmeye çalışarak aşmaktadırlar. Eylem planı boyunca uygulanmaya çalışılan rehberlik, bazı öğrencilerin bu olumsuzluğu yönetmesini kolaylaştırmıştır.

örnek:

- *Bazı haftalarda oldu. Zaman yetmediğinde.*
- *Peki, dönemin başı ile karşılaştığında bu şekilde düşündüğün zamanlar azaldı mı arttı mı?*
- *Azaldı. O kadar çok yok. Çünkü hikâye yazamıyordum, bulamıyordum kafamda zaman yetecek mi diye (K-13).*

örnek:

- *Bazen oluyor. Aklıma bir şey gelmediği zamanlar kötü olacak, diye düşünüyorum. O yüzden de öyle düşünerek yazı yazıyorum. Sonra da kötü bitiyor.*
- *Yaptığımız çalışmalarda hiç oldu mu böyle?*
- *Oldu sizinle yazı yazarken. Yazdım yazdım gelişmeye doğru geldiğimde takıldım. “Allah, ben bunu nasıl devam ettireceğim!” dedim. “Kesin sonu kötü olacak.” dedim. Hatta yanına kötü olduğunun farkındayım, diye yazdım. Yetiştirememiştim. Aralarda burada nasıl heyecan katarım, burayı nasıl tamamlarım, diye düşünmüştüm. Yetişmemişti o yüzden (K-6).*

örnek:

- *Bir kere oldu.*
- *Neler yaptın peki? Bıraktın mı?*
- *Hayır devam ettim, çözüm yolları aramaya çalıştım. Sonra da bitirdim. Düşüncemi geliştirmeye çalıştım (K-8).*

örnek:

Bir kere oldu. Siz çarpıcı bir sonla bitirin, demiştiniz. Çarpıcı sonu bir türlü bulamadım. Normal bir son yazmıştım o da yazının gidişatını biraz bozmuştu. Hem aklıma gelmedi hem de sınıf içindeki gürültüden yazacağım şeyleri unuttum (K-3).

örnek:

- *Bir tanesinde oldu ama hatırlamıyorum.*
- *Ne yaptın peki o an.*
- *İyi düşünmek için çabaladım. Nasıl düşünürsen öyle olur diyorlardı ya. İyi düşündüm. Sonunu iyi bitirdiğime inanarak verdim Hocaya (K-10).*

Uygulama sonrasında üç öğrenci ilk görüşmelerde verdikleri cevapları tekrar etti. Bu öğrenciler bir yazıya başlarken yazının sonunda yetersiz bir performans sergileyeceklerini düşünmediklerini belirttiler. K-4 ve K-20 bir sebep göstermezken K-15, buna konuyu daha iyi anlayabilmesini sebep olarak sunmuştur.

Hayır düşünmem. O konuyu daha iyi anlayabildiğim için (K-15).

Üç katılımcı ilk görüşmelerde hiç olumsuz düşünmezken uygulama sonrası bazen olumsuz düşündüklerini ifade etmişlerdir.

örnek:

Bazen oldu iki, üç defa. Aklıma gelenleri yazdım sonra devam ettirmeye başladım. Aklıma ne geliyorsa yazdım içinden fikir üreterek devam ettim (K-22).

örnek:

- *Oldu bazen.*
- *Nasıl hissettin o zaman?*
- *Kötü hissettim.*
- *Sonra ne yaptın?*
- *Hocam ben yazamayınca siz geliyorsunuz (gülerek). Birkaç şey söylüyorsunuz bana. Sonra ben gerisini getiriyorum. Böyle iyi oluyor.*
- *Fikir alışverişlerimiz işini kolaylaştırdı mı?*
- *Evet kolaylaştırdı (K-5).*

1.4.3. Kategori: Yazarken Karşılaşılan Zorluğa Verilen Tepki

Yazma süreçlerinde ortaya çıkan kaygıyı gözlemlemek üzere oluşturulan üçüncü kategori “Yazarken bir zorlukla karşılaştığında tepkin ne olur? Yazmayı bırakır mısın; yoksa problemi çözmeye mi çalışırsın?” sorusuyla şekillenmiştir. Bu soru kapsamında ele alınan kodlar uygulama öncesi ve sonrasıyla karşılaştırılmıştır.

Kaygı temasının son kategorisi olan bu başlık altında, öğrencilerin yazarken karşılaştıkları zorluklara verdikleri tepkiler değerlendirildi. Zorluk karşısında yazmayı bırakma ihtimalleri ve ürettikleri çözüm yolları üzerinde incelemelerde bulunuldu. Öğrencilerden on altısı yazı yazarken bir zorlukla karşılaştığında yazmayı bırakmayacağını belirtti. Bir öğrenci yazma konusunda başarılı olduğuna inandığı için bırakmayacağını vurguladı. Yüksek öz-yeterlilik algısına sahip olmak, karşılaşılan bir engelin üstesinden gelmeyi kolaylaştırıyordu.

Yazma konusunda başarılı olduğumu düşündüğüm için zorlandığım an az oluyor. Zorlandığımda yine o konu hakkında bir şeyler yazmaya çalışırım. Öğretmenime bir şeyler sorabilirim konu ile ilgili. Bıraktığım olmadı diyebilirim (K-9).

Yazarken bir zorlukla karşılaştığında yazmayı bırakmayacağını söyleyen öğrenciler, ürettikleri çeşitli çözüm yollarından bahsettiler. Bir kitaba başvurmak, internetten konuyla ilgili araştırma yapmak, not almak, öğretmenden, arkadaşlardan ve aileden yardım istemek üretilen temel çözüm yöntemleri arasında yer almaktadır. Düşünceyi geliştirme yollarından faydalanmak, giriş-gelişme ve sonuç yapılarıyla ilgili bilgileri derlemek, konu üzerine düşünmek zorlukları aşmak için kullanılmaktadır. Yazılara yeni bir başlangıçla tekrar yönelmek de ortaya çıkan zorluğu gidermektedir.

örnek:

Mesela bir yarım saat uğraşıysam bırakmam. Bir saat daha uğraşırım. Aklıma gelmiyorsa önce bazı kitaplara bakarım. Acaba aklıma bir şey gelir mi diye. Mümkün değil bırakmam (K-6).

örnek:

Araştırma yapıyorum, bilgi topluyorum. Düşünüyorum. Karşılaştırma yapıyorum. Yazmayı bırakmıyorum. Bir 15 dakika mola veriyorum. Not alıyorum. Sonra yazıyorum (K-23).

örnek:

Konu zorsa hayal kuracak bir şey bulamazsam, o olabilir. Bırakmam aklıma geldiği kadar yazarım. Devam etmeye çalışırım. En fazla sınıfta kalkıp okumam (K-22).

örnek:

Duygu olarak üzülürdüm. Arkadaşımdan yardım almaya çalışırım. Onlar da bilmiyorsa paniğe kapılırım. Bilmediğim bir şeyi yapamıyorum, diye Hocamdan yardım alırım bir de. Mutlaka devam ederim. Geleceğim için (K-18).

örnek:

Kompozisyonda düşünceyi geliştirme yollarına bakarım. Ona göre yazarım. Hikâyede de defterimden giriş, gelişme, sonuca bakarım. Bıraktığım olmadı (K-4).

örnek:

Tekrar konuyu düşünerek yazmaya devam edebilirdim. Mesela kötü bir başlangıç yaptıysam, ikilemde kaldıysam onu silerdim. Başka bir sonuç yazardım. Yazmayı bıraktığım olmazdı devam ederdim (K-14).

örnek:

- Öğretmenlerimden veya arkadaşlarımdan yardım alırım. Benden daha iyi olan kişilerden... “Bana yardım edebilir misiniz, bu konuyu anlamadım?” derim. Yazmayı bırakmam.
- Hiç böyle zorlandığın oldu mu yazarken?
- Evet internetten sayısal verilere baktım. Oradan yararlandım (K-15).

Bu örneklerden farklı olarak öğrencilerden yedisi yazı yazarken bir zorlukla karşılaştığında az da olsa zaman harcayacağını fakat bir çözüm üretemezse yazmayı bırakacağını belirtmiştir. Yaşanılan moral bozukluğu ve üzüntü öğrencileri, yazma davranışından uzaklaştırmaktadır.

örnek:

- Biraz düşünürüm.
- Birilerine sorar mısın peki?
- Sormam. Aklıma gelmezse bırakırım (K-21).

örnek:

Hayır bırakmam. Düşünürüm. Aklıma bir şey gelirse devam ederim gelmezse bırakırım (K-19).

örnek:

Bırakırım. Canım sıkılır. Başka ödevlerime bakarım. Ertelerim. Öyle yapardım (K-18).

örnek:

Araştırma yaparım. Ailemden yardım alırım. Zorluğu aşmaya çalışırım. Sonra bırakırım. Biraz çabaladıktan sonra (K-10)...

Eylem planı gerçekleştirildikten sonra öğrencilere yazarken karşılaştıkları zorluklar karşısında ne tür tepkiler verdikleri tekrar soruldu. Öğrencilerin çoğunluğu (yirmi bir kişi) bir metin oluştururken karşılaştığı zorluğu çeşitli çözümler üreterek aşmaya çalıştığını ve yazmayı bırakmadığını ifade etti. İki öğrenci ise çelişkili cevaplar verdi. Yazmayı bırakmayan öğrenciler farklı çözüm yöntemlerinden yararlanıyorlardı. Yazı planını tekrar kurgulamak, okudukları kitapları düşünerek fikir üretmeye çalışmak, geçmiş yazma ürünlerine göz atmak, konuyla ilgili bilgi toplamak, gelişme paragrafını okuyup sonucu ona göre düzenlemek, tekrar düşünmek ve bulduğu fikirleri unutmamaya çalışmak zorluğu

aşmak için kullanılan yollar arasındaydı. Bunlara ek olarak bir öğrenci öz-yeterliliğe atıfta bulundu. Zorlandığı zamanları iyi yazabileceğini düşünerek gidermeye çalıştığını söyledi.

örnek:

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).

örnek:

Okuduğum bazı kitapları düşünüyorum. Onlardan esinlenerek yazmaya çalışıyorum. Olmadı sizden yardım istiyorum. Bırakıyorum ama bir yarım saat sonra tekrar aklıma geliyor ve başına oturuyorum. Tamamıyla bırakmıyorum (K-6).

örnek:

- Devam ederim.
- Zorlandığın zaman yaptığın bir şey var mı?
- Kendi kendime iyi yazabilirim diye düşünüyorum (K-1).

örnek:

Hiç aklıma gelmezse başka bir kâğıt alıp onu yeniden yazarım. Hiç olmadı (bıraktığım). Bir kere olmuştu, sonra aynısından bir daha yazıp birleştirmiştin (K-11).

Öğrencilerin önemli bir kısmı yazarken arkadaşlarına, öğretmene ve araştırmacıya danışacağını, böylelikle yardım aldıktan sonra yazısına devam edebileceğini ifade etti. Uygulama öncesinde dört öğrenci ailesine, öğretmenine ve arkadaşlarına danışabileceğini söyledi. Uygulama sonrasında ise sekiz öğrenci bu ifadeye katıldı. Bu kategoriye verilen cevaplar değerlendirildiğinde öncelikli olarak yapılan rehberliğin zorlukların aşılması noktasında öğrencilere kolaylık sağladığını söylemek mümkündür.

örnek:

- Çözüm üretmeye çalışırım. O yazıyı nasıl düzelteceğime odaklanırım veya öğretmenlerimden, büyüklerimden yardım alırdım.
- Önceden de böyle yapıyor muydun peki?
- (Hayır anlamında başını sallıyor, gülüyor) Önceden hiç bakmıyordum doğrudan yazıyordum.
- Bıraktığın oldu mu peki hiç?
- Hayır.

- Çok iyi olmasına dikkat etmeden öylesine mi yazıyordun?
- Evet. Öylesine yazıyordum (K-23).

örnek:

- Düşündürüm önce. Aklıma bir şey gelmiyorsa da arkadaşlarımdan yardım alırım sanırım.
- Bu önceden de böyle miydi bir değişiklik var mı?
- Hayır önceden de böyleydi (K-5).

Uygulama öncesinde on altı öğrenci yazarken bir zorlukla karşılaştığında yazmayı bırakmayacağını söylerken yedi öğrenci çözüm üretmeye çalışacağını, bulamazsa bırakacağını ifade etmişti. Bu yedi öğrenciden altısı uygulama sonrasında aynı soruyu bir değişimi ifade edecek şekilde cevaplamıştır. Öğrenciler bir zorlukla karşılaştılar da yazma etkinliğini bırakmayacaklarını söylemişlerdir. Bu cevaplar arasından özellikle K-21 ve K-10'nun cevabı ilgi çekicidir. K-21 uygulama öncesinde zorlandığı an, kimseye sormadan yazmayı bırakacağını belirtmişti. Uygulama sonrasında ise zorluk karşısında yardım isteyerek çözüm arayacağını, yazmayı bırakmayacağını net bir şekilde dile getirmiştir.

örnek:

- Bırakmam Hocam. Hocalardan yardım isterim.
- Çalışmalarımızı yaparken olmuş mudur öyle bir şey?
- (başıyla onaylıyor)
- Ne yapmıştın peki?
- Sizi çağırmıştım.
- Önceden bir zorlukla karşılaştığında ne yapıyordun?
- Bırakıyordum (K-21).

örnek:

- Bıraktığım olmaz çabalarım. Eski yazılarıma bakarım. Orada nasıl yaptıysam bakarak yazarım. Hocalarımdan yardım alırım.
- Önceden ne yapıyordun peki?
- Kafama gelini yazıyordum. Bazen babama, amcama gösteriyordum. Nasıl olmuş diye. Onlar bana fikir veriyordu. Şimdi yardım almıyorum ama inanıyorum güzel yazdığımı.
- Düşününce ben bulabilirim, kimseye sormaya gerek yok mu diyordun?

- *Aklıma takılanlar zaten kitaplarda var. Eskiden kitaplarıma bakmayı bile düşünmüyordum. Çünkü açınca sıkılıyor insan yazı yazmak istemiyor. O yüzden birilerine soruyordum. Öyle daha çok aklımda kalıyordu.*
- *Şu anda senin bulduğun çözümler de gelişti mi?*
- *Evet (K-10).*

örnek:

Öğretmenimden yardım alırım. Çözüm yolu bulup devam ederim. Oraya kadar yazmışım zaten (K-7).

Uygulama öncesi ve sonrasındaki cevaplar değerlendirildiğinde dikkati çeken birkaç nokta bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yazarken bir zorlukla karşılaşan öğrencilerden bu zorluğu aşmaya çalışıp yazmayı bırakmayanların sayısında artış vardır. Uygulama öncesinde yazmayı bırakacağını söyleyen altı öğrenci, uygulama sonrasında net bir şekilde çözüm arayacağını ifade etmiştir. Öğretmene, araştırmacıya ve arkadaşına danışacağını belirten öğrencilerin sayısında da artış görülmektedir. Öğrencilerin ürettiği çözüm yolları da çoğunlukla aynı olmakla birlikte kısmî farklılıklar içermektedir. Bir öğrenci geçmişte yazdığı ürünlere bakacağını söylemiş, ayrıca öz-yeterlilik yapılarına atıfta bulunmuştur.

Bunlara ek olarak K-19 uygulama öncesinde “*Hayır bırakmam. Düşünürüm. Aklıma bir şey gelirse devam ederim, gelmezse bırakırım.*” cevabını verirken uygulama sonrasında doğrudan “*Bırakırım.*” cevabını vermiştir. K-17 ise uygulama öncesinde zorluk karşısında yazmayı bırakmayacağını ifade ederken uygulama sonrasında çelişkili bir ifade kullanmıştır. Hem K-19 hem de K-17 on iki haftalık yazma atölyeleri süresince yazma etkinliğini hiç bırakmamışlardır. Zorlandıkları zaman öğretmenin, araştırmacının ve zaman zaman arkadaşlarının desteğiyle yazmaya devam etmişlerdir. Yapılan gözlemler çerçevesinde düşünüldüğünde her iki öğrencinin de zorluk karşısında yazmayı bırakmadığını söylemek mümkündür.

Kaygı teması çerçevesinde verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin olumlu yönde bir değişim yaşadığını söyleyebiliriz. Bu noktada öncelikle öğrenciler, kendilerini diğer arkadaşlarıyla karşılaştırma alışkanlıklarını olabildiğince azaltmışlardır. Yazma atölyeleri boyunca zamanla kendi yazılarına ve kendi öğrenme süreçlerine odaklanmaları kaygı seviyelerini düşüren önemli bir etkidir. Öğrencilerin çoğu eylem planı içinde de vurgulandığı gibi kendini, geçmiş performanslarıyla karşılaştırmaya

başlamıştır. Bu değişimde oluşturmaya çalışılan iş birlikli ortamın etkisi bulunmaktadır. Öğrencilerden bazıları sınıf atmosferindeki olumlu değişimi şu şekilde ifade etmişlerdir:

- *Sence sınıf ortamımız en başta nasıldı şimdi nasıl? Aynı mı?*
- *En baştan rekabet, başkalarını geriletme isteği çoktu. En güzeli benim olsun diye sınıfın en iyi yazısını yazma isteği çoktu. Şimdi sınıfımızdaki herkes kendi çıtasını yükseltmeyi istiyor. Kendi yazısının bir üstüne çıkmayı istiyor.*
- *Bunun sebebi ne sence?*
- *Başkalarından daha iyi yazarak bir şey olmadığını gördüler. Bu yüzden artık eski yazılarıyla yeni yazılarını kıyaslıyorlar.*
- *Sence bunlarda bizim yaptığımız çalışmaların bir etkisi var mı?*
- *Çok var.*
- *Ne yönde etkilemiştir sence?*
- *Siz ilk başta arkadaşlarınızla kendinizi kıyaslamayın. Kendi yazılarınızla kendi yazılarınızı kıyaslayın demiştiniz. Bu herkesin kafasında bir yere etti. Bu nedenle kimse o sözü unutmuyor ve kendini kendi yazıları ile kıyaslıyor.*
- *Bu yazma sürecini rahatlatmış mıdır sence?*
- *Rekabetten dolayı kimse yazısına odaklanamıyordu. Bazı kişilere bakıyordu. Ne yapmış nasıl yazmış diye... Ama şimdi herkes kendi yazısına odaklanıyor (K-3 USÖG).*

Sınıf atmosferindeki kısmî farklılık öğrencilerin kendi yazılarına odaklanmalarını kolaylaştırırken akranlar arası iletişimin artması da rekabetçi sınıf ortamının özelliklerini zayıflatmıştı. On iki haftalık eylem planı boyunca öğrencilerin iki ya da üç kişilik grup çalışmaları yapmalarına özen gösterdik. Bununla birlikte süreç içinde birbirlerinin yazılarıyla ilgili olumlu düşüncelerini paylaşmalarına da fırsat sağladık. Sınıf kuralları aracılığıyla birinin diğeriyle alay etmesini engellemeye çalıştık. Bu gibi uygulamalar öğrenciler arasındaki iletişimi artırdı. Artan iletişimle birlikte yazma ürünleri öğrencilerin gündemlerinde yer aldı. Böylece ürünler üzerinden fikirlerin paylaşımı kolaylaştı. Uygulama öncesiyle farklılık gösteren bu durum öğrenciler tarafından da şöyle ifade edildi:

örnek:

- *Yaptığımız çalışmalar arkadaşlarıyla iletişiminde bir farklılık oluşturdu mu?*
- *Herkes birbirine yazısını gösterince yorum yapıyoruz daha çok iletişim kuruyoruz. İletişimimiz arttı. Birbirimizle yardımlaşıyoruz, soruyoruz. Ben mesela K-9'a “her şey” birleşik mi ayrı mı yazılıyordu diye sordum.*
- *Önceden sormuyor muydun?*
- *Hayır.*
- *Rekabet mi ediyordunuz?*
- *Evet (K-10, USÖG).*

örnek:

- *Onlarla daha iyi iletişim kurabiliyorum. Hayal gücümüzle ilgili... Garip hikâyeler anlatıyoruz birbirimize. Daha çok takılabiliyoruz birlikte.*
- *Peki, biz genelde sizi rekabet ettirmemeye çalıştık. Bu etkiledi mi sizi?*
- *Evet birlikte çalışmayı öğrendik (K-11).*

örnek:

- *Bence yarattı. Dergiyi falan okurken arkadaşlarımız birbirlerine şunun yazısı daha güzel olmuş, bunun yazısı daha güzel olmuş diyor.*
- *Birbirlerini destekliyorlar mı?*
- *Destekliyorlar. Yazıları güzelmiş diyorlar.*
- *Peki, önceden birinin yazısını beğendiklerinde söylüyorlar mıydı?*
- *Hayır (K-22).*

Çalışmanın ilk amacı Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre tasarlanmış yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma motivasyonu üzerindeki etkisini betimlemektir. Gerçekleştirilen betimsel analiz sonunda ulaşılan tema, kategori ve kodlar incelendiğinde öğrencilerin yazma motivasyonlarında olumlu yönde bir değişimin olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu sonuca dair bulgular öğretmenin açıklamalarıyla da desteklenmiştir:

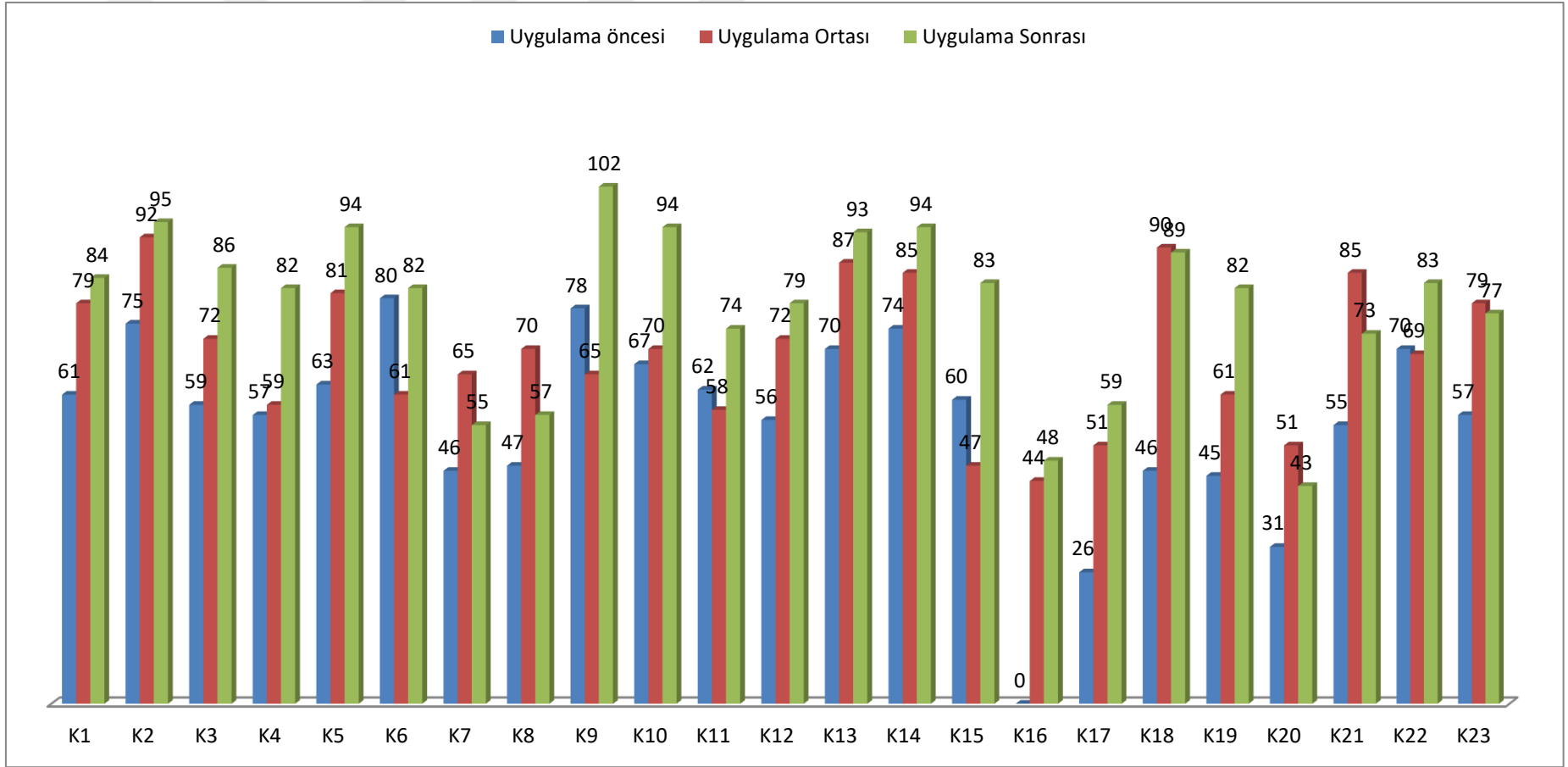
- *Çalışmamızın öğrencilerin yazma motivasyonları üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?*
- *Gözlemlerinden hareketle yazma motivasyonlarının kesinlikle arttırdığını söyleyebilirim. Derse katılımda en geride olan öğrenci bile motivasyonunu artırmıştır. Sevmiştir yazmayı. Çünkü derste işlenen konuları sevdiler, dersten zevk*

aldılar. İlerleyen süreçlerde oynanan oyunlar derse odaklanmalarını sağladı. Mesela bizim en zayıf öğrencimiz K-16'ydı. Bunu birlikte de gözlemlemiştik. İlk başlarda bir kelime bile yazmazken bir iki paragraf yazdığını, hatta neredeyse bir sayfaya yakın yazı yazdığını gördük. Ürün verebiliyorsa bu durum motivasyonunun arttığını gösterir. Diğer öğrenciler de aynı şekildeydi. Öğrencilerin Ders Değerlendirme Formlarına yazdıklarına bakmışım. Orada öğrendikleri konuları, bir daha yazabileceklerini, dersten zevk aldıklarını ifade ettiler. Çoğunda cevaplar bu şekildeydi. Bu da motivasyonlarının arttığını gösterir. Kendileri de bunu açıkça söylüyorlar zaten (10.08.2015 tarihli USDÖG).”

2. Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi nedir?

Araştırmanın ikinci sorusunu cevaplayabilmek için öncelikli olarak öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama ortasında ve sonunda oluşturdukları metinler, araştırmacı tarafından *Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu* aracılığıyla puanlandı (EK 4). Bu formdan elde edilen her öğrenciye ait üç yazılı ürünün toplam puanı *Şekil 10*'da betimlendi. Böylece uygulama sonunda ortaya çıkan bulguları daha kapsamlı bir biçimde görebilmek amaçlandı.

Ayrıca her öğrencinin on iki yazılı ürünü biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama özellikleri açısından değerlendirildi. Ürünler hakkındaki ilk değerlendirme, eylem planı kapsamında öğrencilere geri bildirim sağlandığı aşamada gerçekleştirildi. Bunu takip eden aşamada her öğrencinin on iki yazılı ürünü, öğrencinin ilk haftadan son haftaya doğru gelişimini resmetmek amacıyla değerlendirildi. Bu değerlendirmeler öğrencilerin yazılı ürünlerinden örneklerle ifade edilmeye çalışıldı. Yapılan inceleme sonrasında ortaya çıkan bulgular üç alt soru çerçevesinde yorumlandı.



Şekil 10. Öğrencilerin Yazılı Ürünlerinin Değerlendirilmesi.

2.1.Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin Biçim Özellikleri Üzerine Etkisi nedir?

Öğrencilerin oluşturduğu her bir ürün öncelikli olarak biçim özellikleri açısından değerlendirildi. Biçim özellikleri genel hatlarıyla paragraf, sayfa ve yazının şekil özelliklerini ifade etmektedir. Bir metni oluştururken paragraf girişi yapmak, paragraf ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakmak, düzgün ve okunaklı bir yazı kullanmak başlıca biçim özelliklerindendir. Sayfanın kenarından uygun boşluklar ayırmak, metnin giriş, gelişme ve sonuç olarak üç bölümden meydana gelmesi de biçim özellikleri içinde sayılmaktadır.

Öğrencilerin ürünlerindeki biçimsel değişimi görmek amacıyla bu ürünler on iki haftalık süreç boyunca değerlendirildi. Bunun öncesinde daha gerçekçi bir değerlendirme yapabilmek için öğrenci ürünleri, uygulama öncesinde toplanan ürünlerle karşılaştırıldı. Uygulama öncesinde grubun ihtiyacını tespit etmek amacıyla öğrencilerden hikâye örnekleri toplanmıştı. Bu örneklerle eylem planının son haftalarındaki örnekler karşılaştırıldığında şunları söylemek mümkündür:

Öğrencilerin çoğu uygulama öncesinde de düzgün ve okunaklı yazılar yazmakta ve satır aralarında uygun boşluklar bırakmaktadır. Bununla birlikte uygulama öncesinde öğrencilerin yarısı yazılarına paragraf girişi olmadan başlamıştır. Bu ürünlerdeki en dikkat çekici nokta, bir ya da iki öğrenci dışında hiçbir öğrencinin yazısını giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragraftan oluşturmamasıdır. Bu açıdan son atölyelerde üç öğrenci dışında tüm öğrenciler yazısını üç paragraf halinde düzenleyebilmiştir. Ayrıca sadece iki öğrenci paragraf girişi yapmazken üç öğrenci de zaman zaman paragraf girişi yapmadan yazılarını oluşturmuşlardır. Uygulama öncesindeki ürünlerle uygulamanın son aşamalarındaki ürünler karşılaştırıldığında öğrencilerin yazılarına paragraf girişi yaparak başlamayı ve bir metni üç paragraf halinde düzenlemeyi öğrendikleri söylenebilir. Öğrencilerin eylem planı kapsamında ortaya koyduğu 272 ürün kendi içinde incelendiğinde ise şu verileri elde ederiz:

Öğrencilerin oluşturdukları ürünler ilk atölyelerden son atölyelere kadar biçimsel açıdan çeşitli değişiklikler gösterir. Örneğin 1. ya da 2. atölyelere ait ürünlerde öğrencilerin geneli paragraf girişiyle yazılarına başlamışlardır. Öğrenciler arasından sadece K-7, K-19 ve K-21 ilk haftalarda paragraf girişi kullanmamıştır. Metnin biçimsel özellikleriyle ilgili farkındalığı artırmaya dönük öğretim ilk haftalardan itibaren etkisini göstermiştir. Bununla birlikte son atölyelerde K-19 ve K-21 bu hatayı düzeltirken, K-7 düzeltememiştir.

İlk atölyelerde öğrencilerin yazılarında biçimle ilgili genel problem düşünce ve duygularını giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragraf halinde ifade etmemeleridir. Öğrenciler arasından K-6, K-13, K-9, K-11 ve K-4 anı ve hikâye türünde yazdıkları 5. ve 6. atölyelerde yazılarını üç paragraf halinde tasarlayabilmişlerdir. Bununla birlikte diğer öğrencilerde bu özelliğe rastlanamamaktadır. 12. haftaya gelindiğinde ise bu kural öğrenciler tarafından net bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerden bazıları özellikle yazılarındaki biçimsel değişimle dikkat çekmektedirler. K-4, K-7 ve K-21'in yazılı ürünleri bu başlık altında incelenebilir:

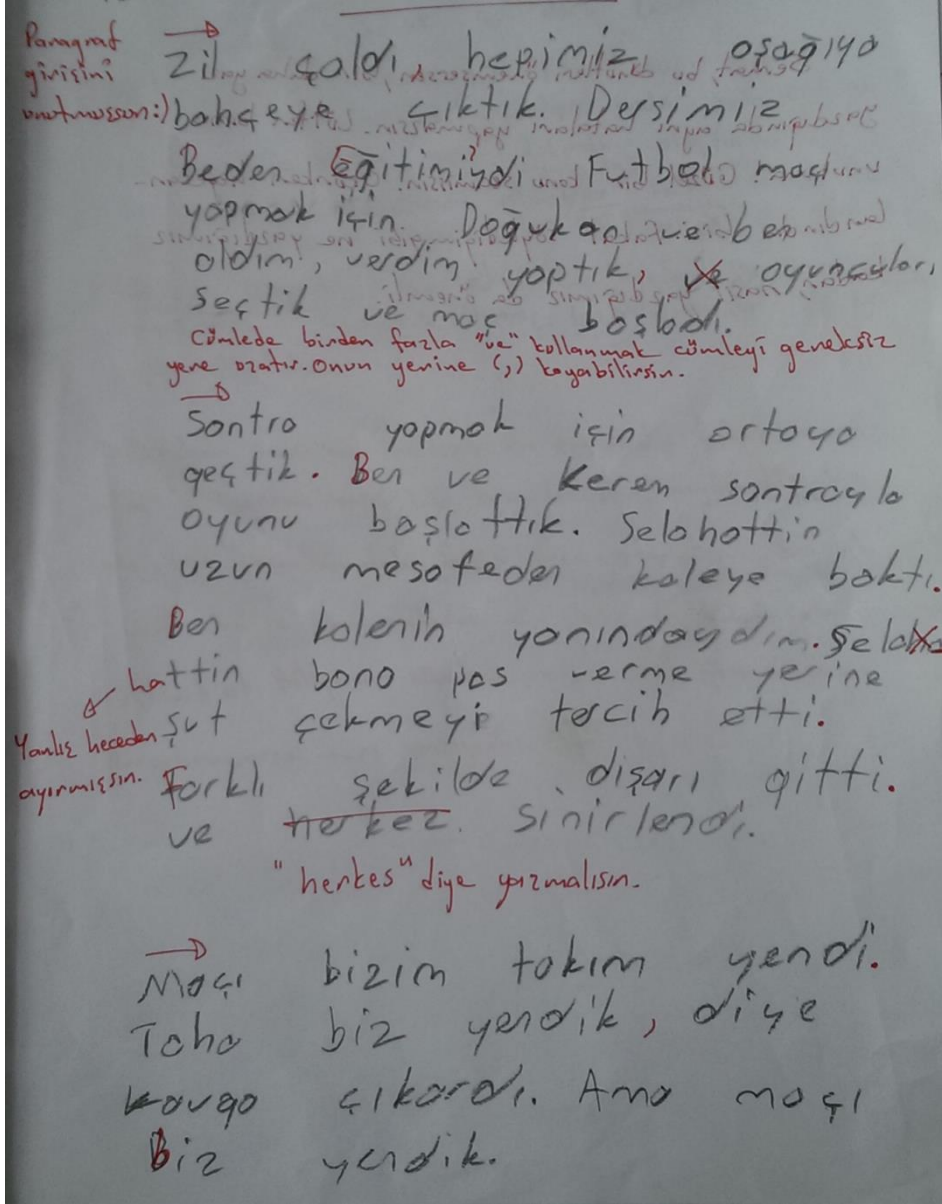
K-21, bu kapsamında değerlendirilebilir. K-21 genel olarak Türkçe dersinde sınıf ortalamasının altında yeterlilik sergileyen bir öğrencidir. Ürünleri incelendiğinde K-21'in genellikle paragraf girişi yapmadığı görülür. Bununla birlikte yazılarında sayfa düzeniyle ilgili bazı eksikler de bulunmaktadır. Aşağıdaki örneklerde ilk olarak K-21'in uygulama öncesinde oluşturduğu metne yer verilmiştir. Bu metinde K-21 ilk paragrafta uygun bir girişle başlasa da ikinci paragrafta bunu göz ardı etmiştir. Ayrıca sayfanın sağından hiç boşluk bırakmamıştır. 2. atölyede ise paragraf girişine yer vermezken paragraflar arasında daha net bir boşluk oluşturmuştur. Bununla birlikte sayfanın sağından ve altından bırakılması gereken boşluklar yine göz ardı edilmiştir.

ORMAN

Baltacı Ali, denilen adam ormana öğle vakti gidip ağaç kesmeye başlamış. İlk önce kurubek kesmiş. Bekçi Homaz gelmiş "yine mi sen geldin be adam" demiş. Ali "kuruları kesiyorum" demiş ve bekçi gitmiş. Ali hemen yaş ağaçları kesmeye başlamış. Bekçi köpeği Ali'nin yanında havlamaya başlamış. Ali sinirlenmiş öfkeyle az kalsın bekçi köpeğine vuruyormuş ki köylü onu görüp yanına koşmuş. "dur Ali yapma hayvana" demiş. Ali götür şunu başımdan demiş köylü korkmuş köpeği alıp götürmüş. Ali yaş ağaçlardan onbeş tane kesmiş ve kamyonuna yüklemiş.

Kasabaya götürmüş onları kurutmuş ve adamlara satmış. Ağaçlar bitince yine ormana gitmiş. yaş ağaç kesmeye başlamış bekçi uyuyormuş. Baltacı Ali yine onbeş, yirmi tane yaş ağaç kesmiş kamyonuna yüklerken köylü bekçiye söylemiş bekçi koşmuş önünde köpeği koşup ağağı ısırmış. Baltacı acıyla yere düşmüş Bekçi onu kütübeye götürmüş. Baltacı bir daha olmaz demiş ve ona leza vermişler, Ali yaptığına pişman olmuş.

Şekil 11. K-21'in uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.

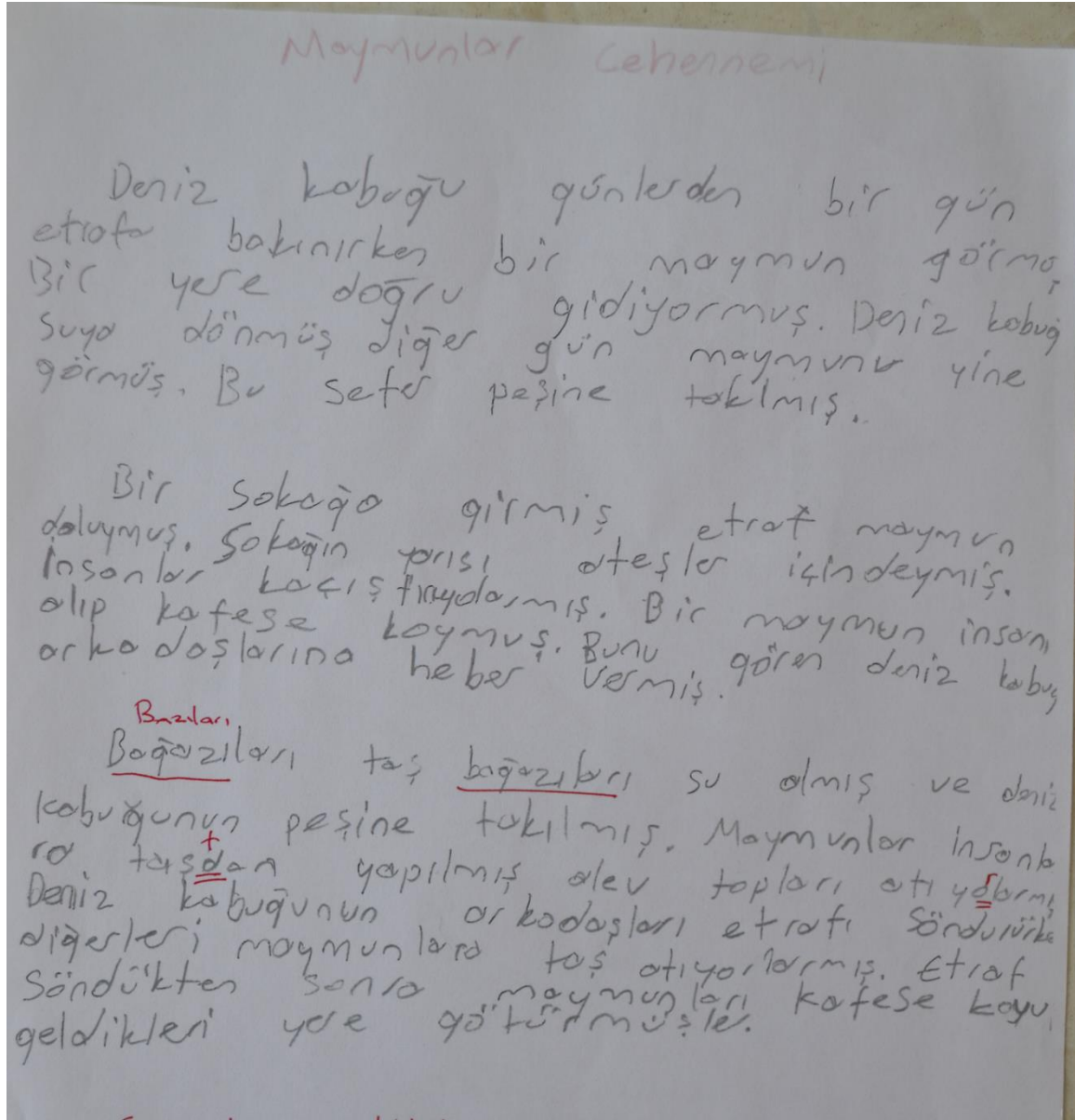


Şekil 12. K-21'in 2. atölyede oluşturduğu yazısı.

On iki haftalık uygulama bütünsel olarak değerlendirildiğinde K-21'in 3. haftadan itibaren paragraf girişi yapmaya daha çok özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu noktada K-21 verilen geri bildirimleri uygulamaya çalışmıştır. Son atölyeler incelendiğinde paragraf girişi yapmak K-21'in uyum sağlamaya çalıştığı bir kural olarak karşımıza çıkar. 10. haftayla birlikte K-21'in paragraf girişiyle ilgili hatalı kullanımı düzelmiştir.

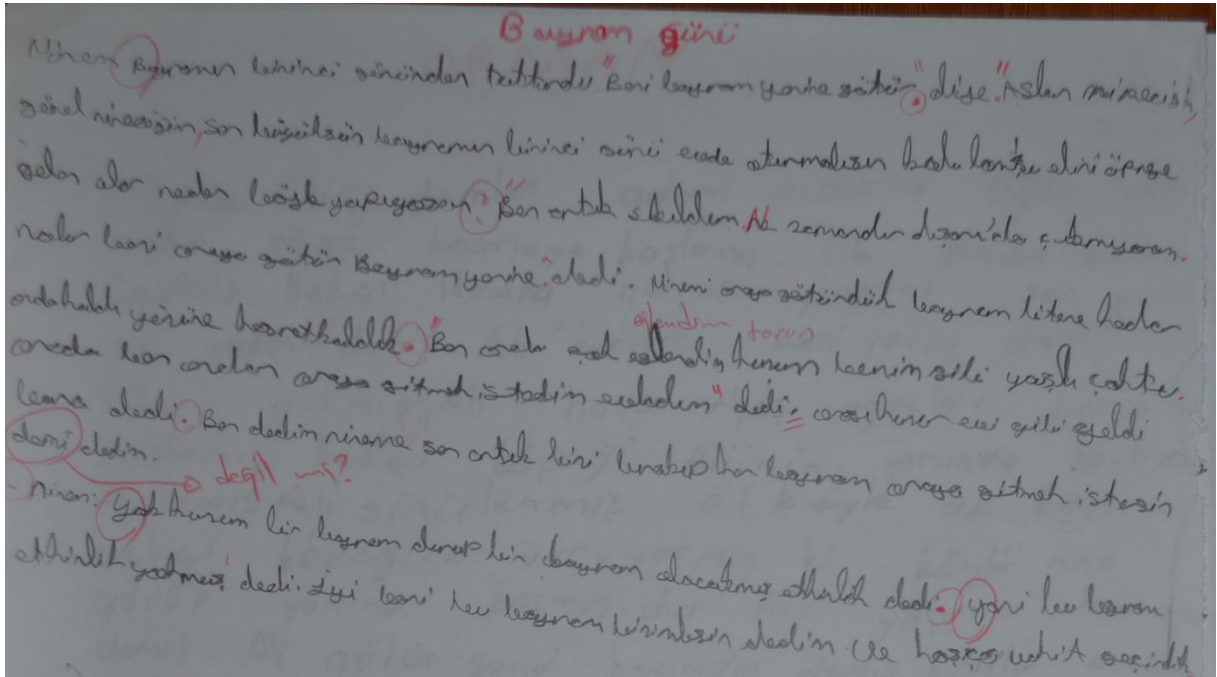
Buna ek olarak sayfanın sağından, üstünden ve altından gerekli boşlukların bırakılması noktasında 9. haftaya kadar süren hatalı kullanımlar söz konusudur. K-21 bu kuralı yazılarına yansıtamamıştır. Biçim özellikleriyle ilişkili olan diğer bir özellik bir konuyu üç paragraf halinde anlatma becerisi kazanmaktır. K-21 ilk atölyelerden itibaren yazısını

genel olarak üç paragraf halinde kurgulamıştır. Bununla birlikte bu paragrafların kapsamı 10. haftaya doğru artmıştır. K-21 bir olayı daha detaylı bir şekilde anlatmaya çalışmıştır.



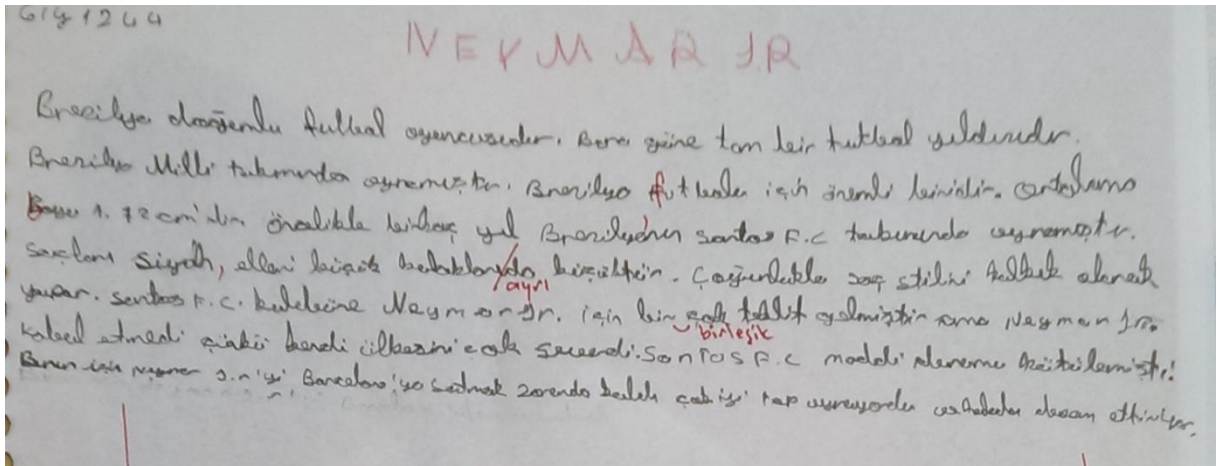
Şekil 13. K-21'in 10. atölyede oluşturduğu yazısı.

Burada değerlendirilebilecek diğer bir öğrenci K-7'dir. K-7, bu sınıfa daha sonradan katıldığı için kendini sınıf ortalamasının altında görmektedir (UÖÖG). Onun yazıları öncelikli olarak düzgün ve okunaklı olmamasıyla dikkat çeker. K-7, okumayı oldukça zorlaştıran bir yazı şekline sahiptir. Uygulama öncesindeki yazısı incelendiğinde K-7'nin paragraf girişi yapmadığı, sayfanın sağından, solundan ve üstünden uygun boşlukları bırakmadığı görülmektedir. Bunlara ek olarak yazısını üç paragraf halinde düzenleyememiştir.



Şekil 14. K-7'nin uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.

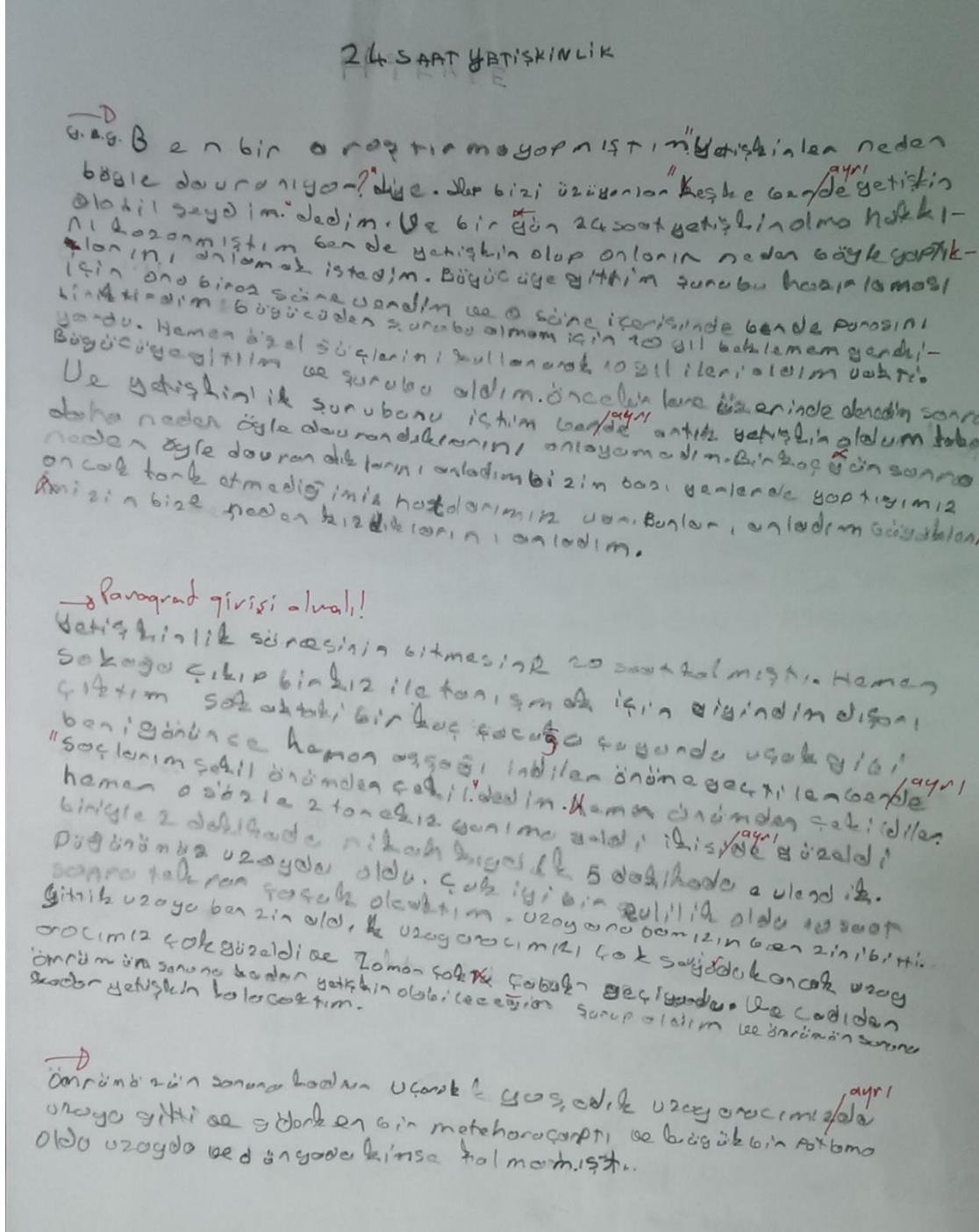
Bu yazıya ek olarak K-7 1. atölyede oluşturduğu yazısında da paragraf girişi yapmamıştır. Bununla birlikte uygulama öncesinde olduğu gibi sayfanın sağından ve solundan gereken boşlukları da bırakmamıştır. Düzgün ve okunaklı bir yazıya sahip olmadığı bu örnekte de görülmektedir.



Şekil 15. K-7'nin 1. atölyede oluşturduğu yazısı.

K-7 8. haftayla birlikte sayfa düzenine daha fazla özen gösterir hale gelmiştir. Bununla birlikte 12. haftada sayfa düzeniyle ilgili hataların tekrarlandığı gözlenmiştir. Bu durum sayfa düzenindeki iyileşmenin sürekli olmadığını ya da bazı dikkatsizliklerin etkisiyle

şekillendiğini göstermektedir. Buna ek olarak K-7'nin yazılarındaki iyileşmelerden biri konusunu giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç paragraf halinde işlemeye başlamasıdır. Bu kullanım 8. hafta başlamış ve süreç boyunca devam etmiştir. Dikkat çeken diğer bir nokta K-7'nin yazısının daha düzgün ve okunaklı bir hal almasıdır. K-7, verdiğimiz geri bildirimler çerçevesinde yazısını daha okunaklı kılmak için çaba sarf etmiştir. 12.haftaya ait yazısında bu iyileşmeyi görmek mümkündür:



Şekil 16. K-7'nin 12. atölyede oluşturduğu yazısı.

2.2.Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin Dil ve Anlatım Özellikleri Üzerine Etkisi nedir?

Öğrenci ürünlerinin değerlendirildiği ikinci boyut dil ve anlatımdır. Dil ve anlatım genel olarak metnin kendi içindeki ve paragraf yapıları arasındaki tutarlılığıyla ilişkilidir. Bir metin başlığından konunun aktarımına kadar birbiriyle bağlantılı bir bütün oluşturmalıdır. Bununla birlikte bu bütün içinde kelimeler doğru anlamlarında kullanılmalı, cümleler dil bilgisi kurallarını yansıtacak şekilde anlatım bozukluklarından arınmış olmalıdır. Üzerinde çalışılan konunun alıntı, örnek ve benzetmelerle geliştirilmesi de dil ve anlatım başlığı altında incelenen metin özelliklerindendir.

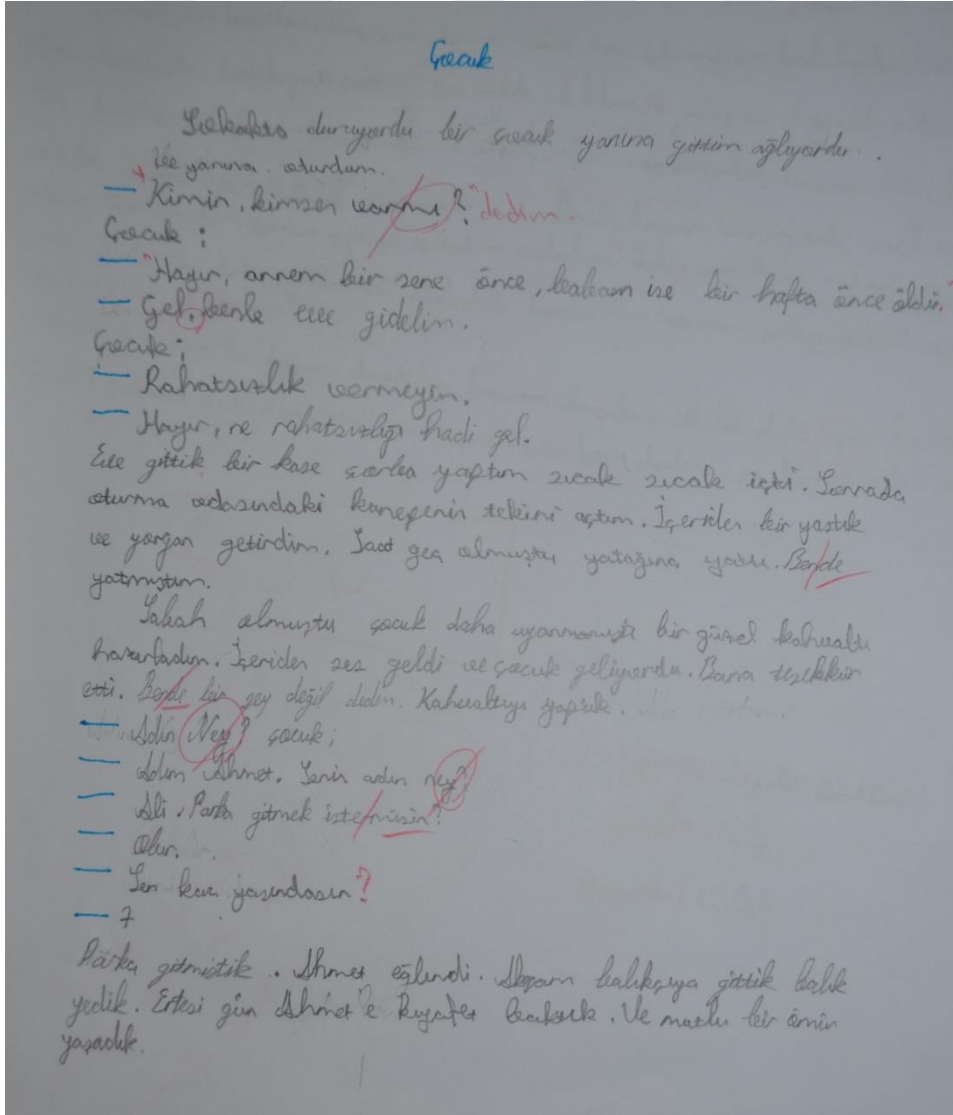
Öğrencilerin uygulama boyunca oluşturdukları metinlerle uygulama öncesindeki metinler dil ve anlatım açısından karşılaştırıldığında şu özellikler tespit edilmiştir:

2.2.1. Yazıya Uygun Görülen Başlık Açısından

Dil ve anlatım özellikleri içinde öğrencilerin yazılarına koydukları başlıkların doğrudan konuyla ilgili olması gerekmektedir. Uygulama öncesindeki metinlerde “*Arkadaşlarla Kasabaya, Luna Park, Orman Yangını, Kavgacı K-18, Pembe Başlıklı Kız, Altın Kanat, Unutulmaz Gün, Dostça Konuşmak, Üç Arkadaş, Kahraman İnsan, Çocuk, Brady’nin Hayatı, Bez Bebek*” gibi başlıklar tercih edilmiştir. Bununla birlikte uygulamanın ortalarında daha çok yazının kahramanının özellikleri başlıklara yansımıştır. Örneğin, öğrenciler 7. haftada yazılan hikâyelere “*Ayhan’ın Keşfi, Üzülen Çocuk, Avcı Kıvanç, Tarık ve Ali, Dertli Adam, Maceracı Çocuk, İki Adamın Macerası, Küçük Yengeç, Alican’ın Keşfi, Dalgıç Adamın Macerası*” gibi doğrudan yazının kahramanlarıyla ilişkili olan başlıklar koymuşlardır. Buna ek olarak 12. haftada oluşturulan yazılar daha çok hikâyenin konusuyla ilgili başlıklara sahiptir. “*24 Saat Yetişkinlik, Gerçek Yüz, Çılgın Dilek, İnşaat, Zombi Otel, Hayallerin Bozulması, Korkunç Şaka, Aynadaki Yüz, Tehlikeli Mesaj, Para Kesesi, Şakacı Bir Gün, Köy Hayatı, Ben Kimim?*” bu başlıklar arasında yer almaktadır. Uygulama öncesi, ortası ve sonu karşılaştırıldığında başlıkların öğrencilerin hayal güçlerini daha çok yansıttığını, daha merak uyandırıcı bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür.

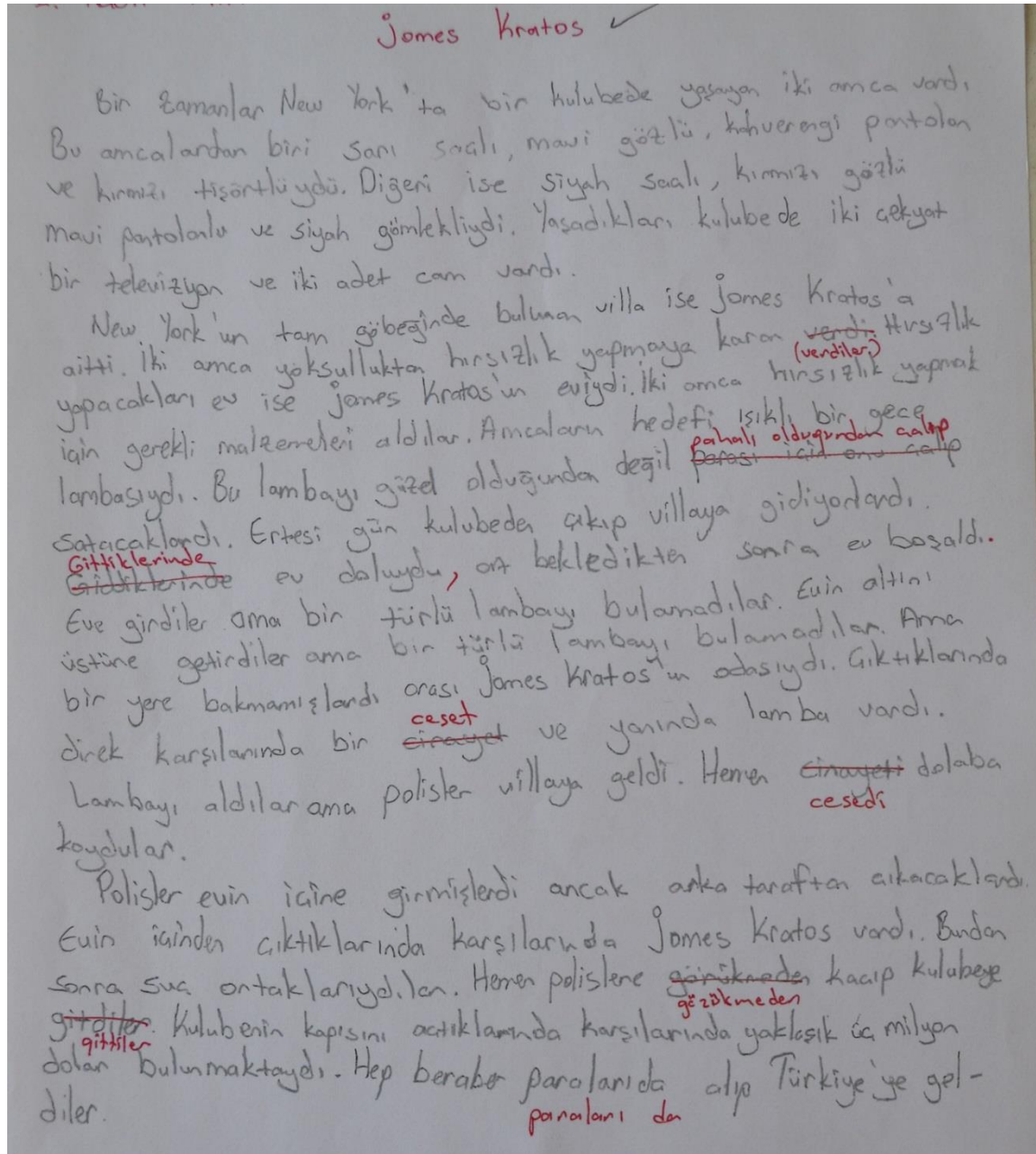
2.2.2. Paragraflar Arası Geçiş ve Metnin Mantıksal Bütünlüğü Açısından

Uygulama öncesinde oluşturulan metinlerde genel olarak bir ya da iki öğrenci dışında giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan üç paragraflık anlatımdan bahsetmek çok güçtür. Bu sebeple paragraflar arasında olması gereken uygun geçişler de mevcut değildir. Bununla birlikte öğrenciler genel olarak tek paragraf halinde bir olaydan bahsediyorlardı. Oluşturulan metinlerden altısı, kendi içinde mantıksal bir bütünlüğe sahiptir. Olayın belirli bir başlangıcı, gelişimi ve bağlandığı bir sonucu bulunmaktaydı. Burada dikkati çeken nokta on iki öğrencinin oluşturdukları metinlerde zaman zaman gelişme bölümünün olmaması ve çoğunlukla yazıların mantıklı bir sonuca bağlanmamasıydı. Yazının sonunda okurlara iletilen tutarlı bir mesaj bulunmamaktaydı. Bu bağlamda K-12'nin uygulama öncesinde oluşturduğu metin incelenebilir.



Şekil 17. K-12'nin uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.

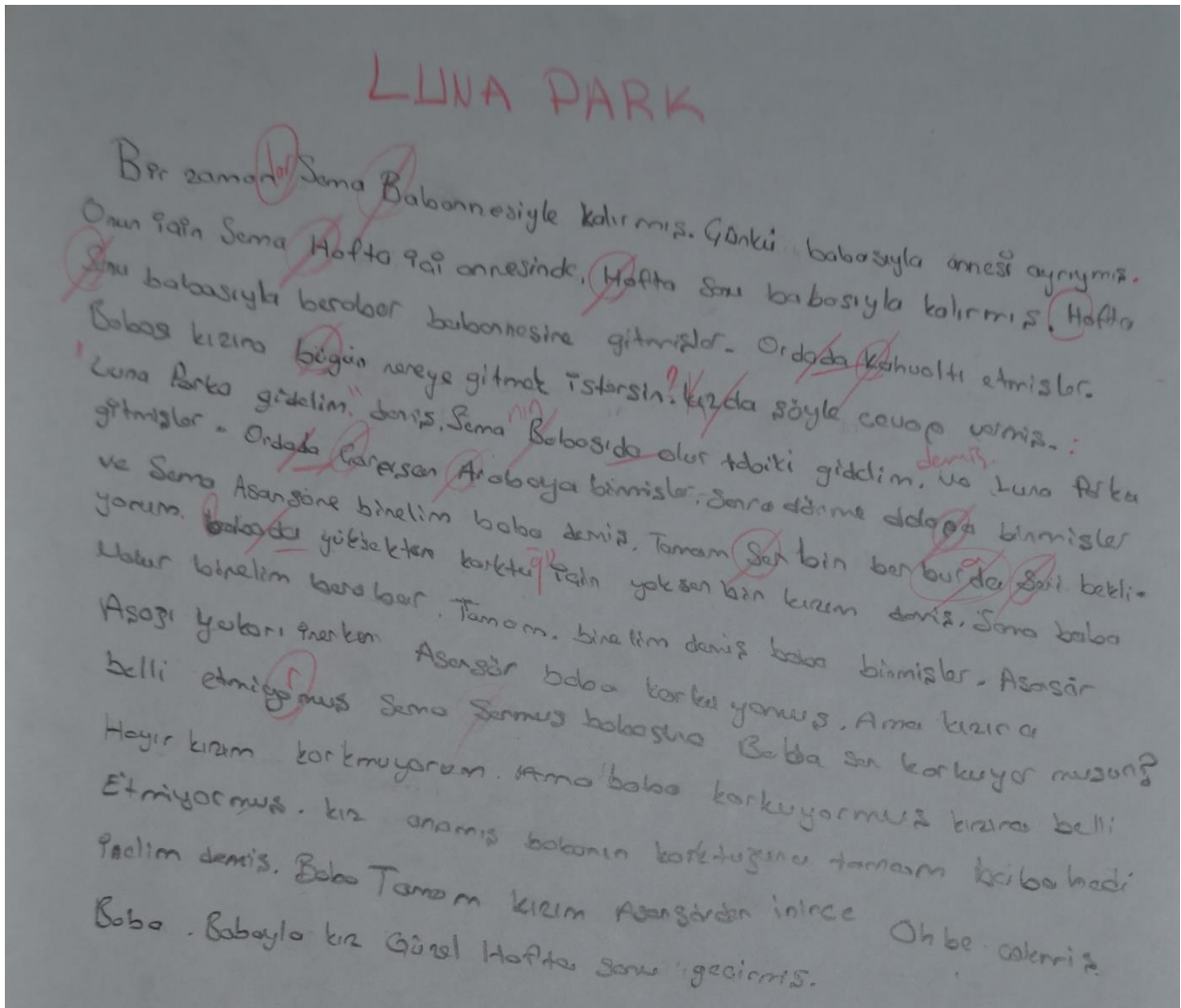
Bu özellikler uygulamanın son atölyeleri kapsamında incelendiğinde öğrencilerin genel olarak üç paragraflık anlatıma dikkat ettiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğrenciler konuyu üç paragraf halinde işleseler bile paragraflar kendi içinde bütünlük arz etmemektedir. 12. atölyede metinler genel itibarıyla mantıksal bir bütünlük içinde oluşturulmuştur. Hikâyeler belirli bir başlangıcı takip eden gelişme bölümünden ve bunun bağlandığı sonuçtan oluşmaktadır. K-12'nin 12. Atölyede yazdığı hikâye bu noktada değerlendirilebilir:



Şekil 18. K-12'nin 10. atölyede oluşturduğu yazısı.

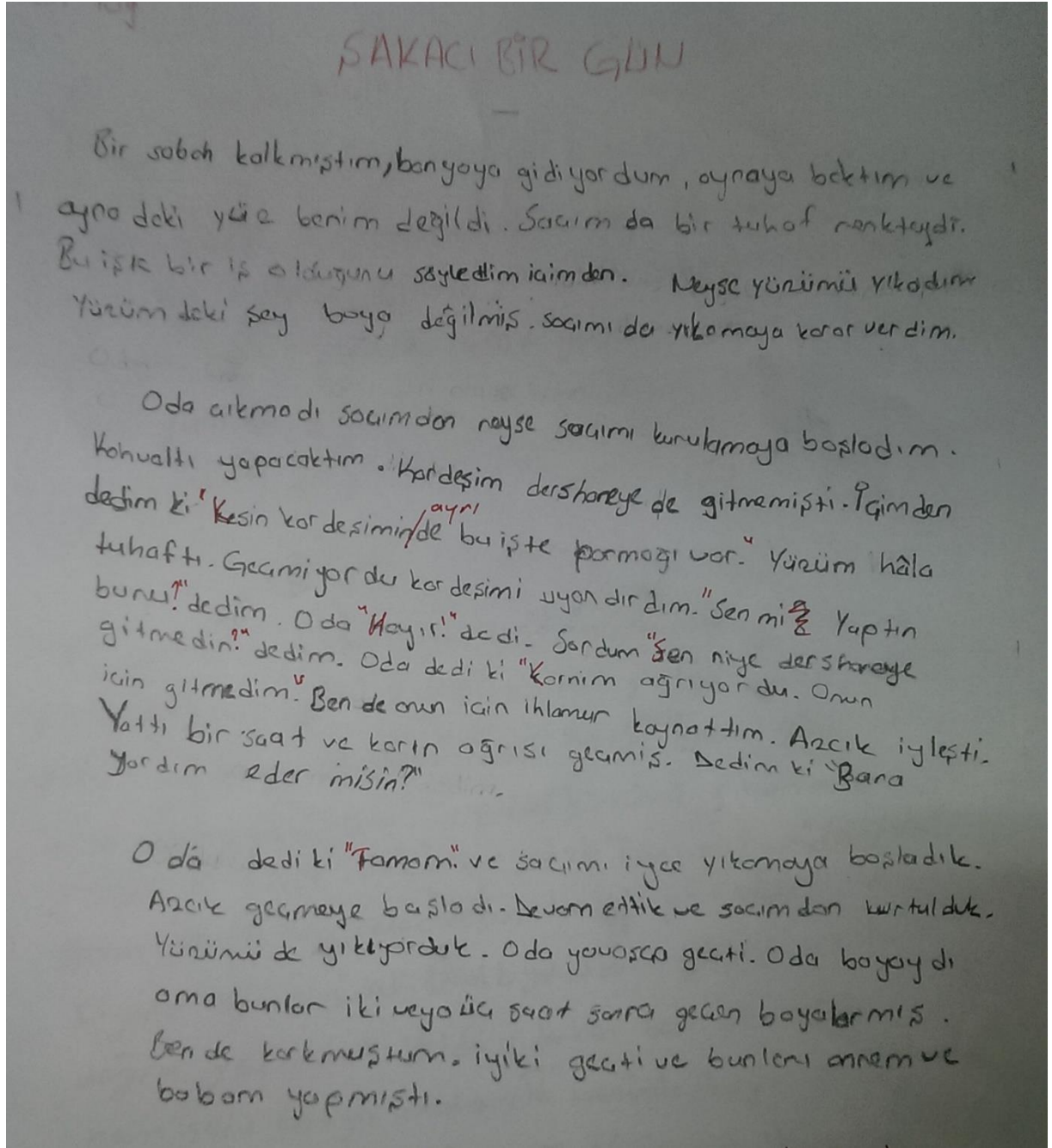
2.2.3. Cümlelerin Dil Bilgisi Kuruluşuna Uygunluğu Açısından

Uygulama öncesinde öğrencilerin yarısı metnini oluştururken dil bilgisi kurallarını cümle kuruluşlarına da yansıtmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin önemli bir kısmı metin içinde diyalogları nasıl kullanacağını bilmediği için karmaşık bir anlatıma sahiptir. Yüklemin eksikliği bu noktada önemli bir anlam karmaşası yaratmaktadır. Cümleler içinde bazı kelimelerin sıklıkla kullanımı söz konusudur. Burada metinlerin gözden geçirilmediği ve belki de dikkatsizce oluşturulduğu söylenebilir. K-19'un uygulama öncesinde oluşturduğu metni bu bağlamda incelemek mümkündür:



Şekil 20. K-19'un uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.

Bu örnekte görüldüğü gibi K-19 diyaloglardan nasıl yararlanacağını bilmediği ve cümlelerin yüklemelerini gözden kaçırdığı için karmaşık bir anlatıma sahiptir. Aynı öğrencinin 12. atölyede oluşturduğu metinde bu anlatım bozukluğu kısmen devam etse de büyük ölçüde iyileşme söz konusudur:

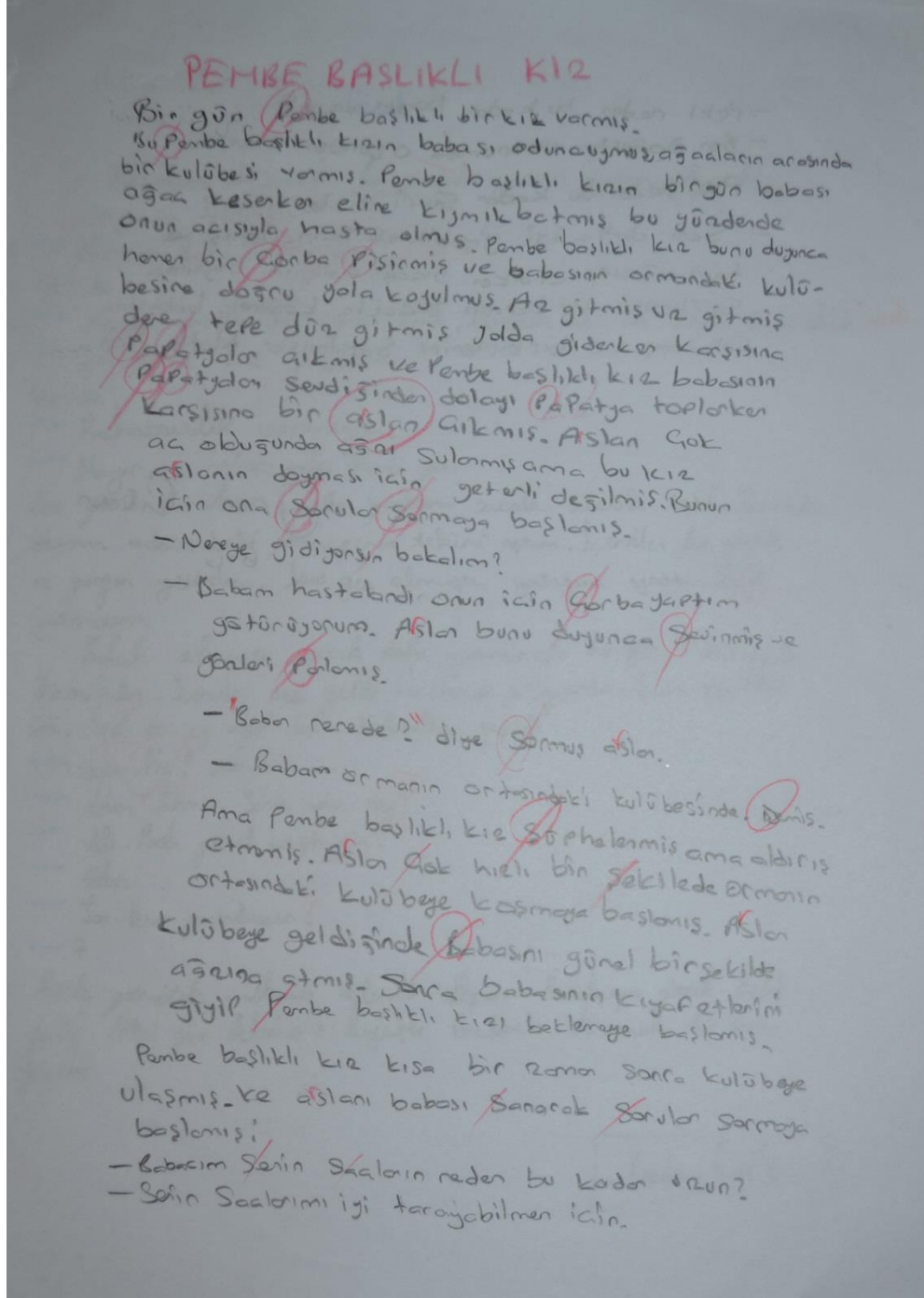


Şekil 21. K-19'un 12. atölyede oluşturduğu yazısı.

2.2.4. Metin Türünü Yansıtırma Açısından

Uygulama öncesinde öğrenciler, çeşitli yönlerden eksikleri olsa da hikâye yazmaları istendiğinde bir olayı anlatabilmişlerdir. Bununla birlikte iki öğrenci doğrudan *Kırmızı Başlıklı Kız* masalının farklı versiyonlarını anlatmışlardır. Dört öğrenci ise hikâyesini masal türünün dil ve üslup özellikleriyle ifade ederek oluşturmuştur. Buna ek olarak iki öğrenci hem dil ve üslup açısından masal türünün özelliklerini sergilemiş hem de metnini

mutlu sonla bitirmiştir. Uygulamanın 12. atölyesindeki ürünler incelendiğinde hikâyesini masal türünün dil ve üslubuna göre oluşturan iki öğrencinin bulunduğu tespit edilmiştir. Aşağıdaki örneklerde öncelikle K-11'in uygulama öncesinde oluşturduğu hikâye bulunmaktadır. K-11 bu hikâyede *Pembe Başlıklı Kız* ismiyle *Kırmızı Başlıklı Kız* masalını anlatmış ve bu metni mutlu sonla bitirmiştir. Metin geneli itibarıyla masal türünün dil ve üslubunu yansıtmaktadır.



Şekil 22. K-11'in uygulama öncesinde oluşturduğu yazısı.

Bu örneğe ek olarak K-11'in 12. atölyede oluşturduğu hikâyede masal türünün dil ve üslubuna rastlanmamaktadır.

2-a

Armadaki Yüz

Bir sabah uyardım ve yüzümü yıkayabilmek için banyonun yolunu tuttum. O da ne! Aynada benim yüzüm yerine başkasının yüzü var. Gösterimi ouyturdum ve tekrardan aynaya baktım. Yine o yüz. Korktum, bir ^{birkaç} ~~kaç~~ hareket yapıp onu uzaklaştırmak istedim ama olmadı. Ne yaparsam aynasını yapıyordu. Hemen salona gittim, Salonumdaki boy aynasından tekrardan kendime baktım. Yok! Olmuyor... Telefonumdan resmimi çekip baktım yine o yüz. Lİstomü girip dışarıya çıktım koşarak otobüs durağına gittim. Duraktaki Camda yine aynı yüz vardı. Ama bu sefer bir şey farkettim. Camın altında bir çift ayak ve aynı benim ki gibi. Camın arkasına geçtim ve onu yakalamaya çalıştım. Farkatamadı.

Bu sefer o da benim yerime geçti. Kendi kendime düşündüm, acaba bir psikoloğa mı gitsem - Evet! Otobüse atladım ve psikoloğun yolunu tuttum. Doktor beni içeriye aldı ve ne olmuştu anlattım ona. Benim önüme bir ayna getirdi. Bu sefer ayna değişmiş ve farklı bir yüz olmuştu. Doktor da aynaya baktı ve doktor aynada benim yüzümü gördüğünü ve hayal gördüğünü söylüyordu. Onu biraz da olsa ilna edebildim ve ^{beni} ~~beni~~ bir ^{kaç} bilim insanı arkadaşıyla incelemeye akacağını söyledi. Ve bu arkadaşlarına ^{anlattım} ~~anlattım~~ bir hafta sürebilirmiş çünkü bu sosyalğa inamaları uzun sürecektmiş. Bir hafta geçti ve beni incelemeye aldılar. Hepsi farklı düşünceler sundu ve beni inceleyen doktor ise "Bu bir hayal olabilir mi?" dedi. Belki de ailesinden gelen genetik bir psikolojik sosyalik. Bana "Annende de böyle garip şeyler oldu mu?" diye sordu. Ben de "Annem ile pek görüşmüyorum, beni küçükken terk etti. Bana babam baktı. Ama annemin nerede yaşadığını biliyorum." dedim. Hemen annemi aramamı ve buraya gelmesini söylediler. Ben de hemen gelmesini seçtim.

Yarım saat sonra annem de buraya geldi ve bizlere "O yüz senin gelgen yavrum dedi."

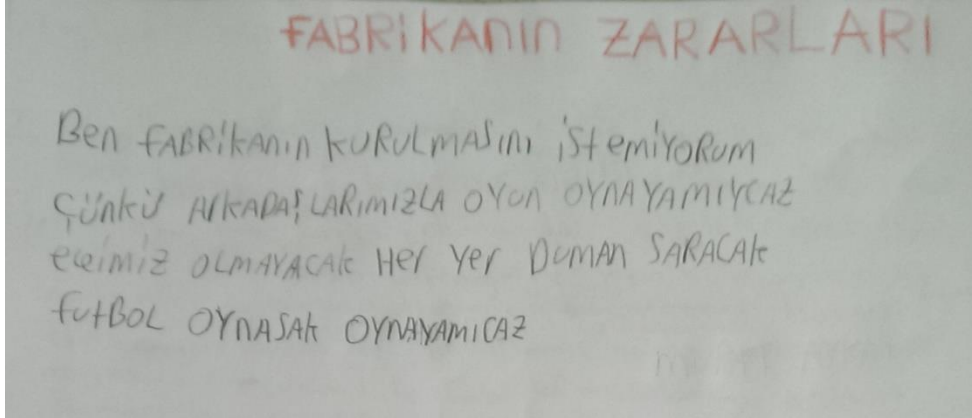
Şekil 23. K-11'in 12. atölyede oluşturduğu yazısı.

Öğrencilerin ürünleri genel olarak değerlendirildiğinde dil ve anlatım boyutuyla ilgili bazı özelliklerin olumlu yönde değiştiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte bazı özelliklerde de bir değişim gözlenmemiştir. Örneğin, metinler yardımcı fikir ve duygularla desteklenmemiştir. Bununla birlikte genel olarak alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli düzeyde kullanılmamıştır. Yazıların sonunda verilmek istenen ana fikir ve duygular da detaylı bir anlatımla ifade edilmemiştir. Bunların yanında öğrenciler hayal güçlerini de kullanarak metinlerine heyecan öğeleriyle oluşturdukları şaşırtıcı sonlar yazmaya çalışmışlardır. On iki hafta boyunca öğrencilerin yazılarında gözlemlenen en önemli özelliklerden biri de yazılardaki kapsam genişlemesidir. Bu konudan bahsederken değinilmesi gereken iki öğrenci K-16 ve K-17’dir.

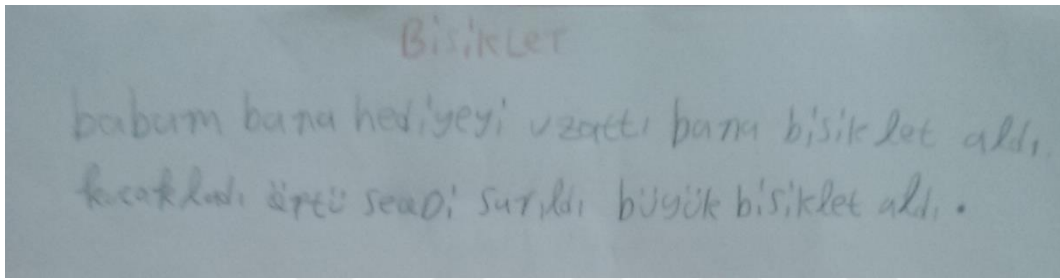
K-16, eylem planı öncesinde yazma etkinliklerinin gözlemlendiği süreçte yazı yazmamasıyla dikkati çeken bir öğrenciydi. Ders öğretmeni K-16’nın sınavlarda da yazmadığını, test soruları dışında sorulara cevap vermediğini belirtmişti (15.01.2015 tarihli AG). Sınıf ortalamasının altında olan K-16’nın öğrenme sürecindeki eksiklere dair farkındalığımız bu bilgilerle başladı. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmede K-16’nın neden yazmadığı üzerine konuşuldu. K-16’nın bu konudaki görüşleri alındı. K-16 çalışmadığını, öğrendiklerinin aklında kalmadığını söyledi.

- *K-16 bu dönem bir paragraf yazarken ne kadar iyi olabilirsin sence?*
- *Düşük ama yükseltmeye çalışıyorum. Çalış diyorlar, çalışamıyorum.*
- *Dikkatin mi dağılıyor?*
- *Ondan değil. Unutuyorum. Aklıma giriyor bir gün sonra gidiyor (K-16, UÖÖG).*

Eylem planı uygulanmaya başladıktan sonra diğer öğrencilerle birlikte K-16 da gözlemlendi. K-16 yapılan rehberlik ve verilen desteğe rağmen ilk atölyede yazı yazmadı. İkinci atölyede ise sadece bir kelime yazabildi. Sürece uyum sağlaması için biraz zaman vermek bu noktada yerinde oldu. Daha sonraki hafta K-16 ilk yazısını bizlerle paylaştı. Bu örnekte de görülebileceği gibi K-16, küçük ve büyük harfleri bir arada kullanıyor. İmla ve noktalama kurallarına dikkat edemiyordu. Bununla birlikte dil ve anlatım oldukça zayıftı. Fakat bizim için önemli olan K-16’nın ilk kez kendini yazarak ifade etmeye çalışması, bunun için cesaret göstermesiydi.



Şekil 24. K-16'nın 3. atölyede oluşturduğu yazısı.



Şekil 25. K-16'nın 6. atölyede oluşturduğu yazısı.

K-16 3. ve 4. atölyelerde oldukça kısa ve birçok eksiği olsa da bir metin oluşturmuştu. Bunun üzerine teorinin bir gereği olarak bireysel çalışmalara başlandı. Bu çalışmalar boyunca öncelikle K-16'nın yazılarına verilen geri bildirimler incelendi. Daha sonra K-16'nın yazı yazarken karşılaştığı zorluklar irdelendi. Büyük ve küçük harfleri tanımaya dönük çalışmalar planlandı. Gerekli görüldüğü takdirde yeni bir metin oluşturuldu. K-16 bu çalışmalarda küçük ve büyük harfleri karıştırdığını, uğraşsa da olmadığını ifade etti.

K-16: Yazıyı küçük yazıyorum. İyi yazamıyorum ki.

Araştırmacı: Büyük harfle yazarken mi zorlanıyorsun?

K-16: Küçük yazmaya çalışıyorum. O da büyük oluyor (23.03.2015 tarihli bireysel çalışmaya ait AG).

K-16'nın genel durumuyla ilgili araştırma günlüğünde yer alan notlar ve bireysel çalışmada dikkati çeken bilgiler şu şekildeydi:

K-16 büyük ve küçük harflerde sıkıntı yaşadığını söyleyince bir harf çalışması planladık. Birlikte bütün harfleri yazıp çalışabileceğimizi söyledim. Kabul etti. Hangi harfleri karıştırdığını böylece belirlemeye çalıştık. İki sütun çizdim. İlk sütuna "büyük harf" ikinci sütuna da "küçük harf" başlığını yazdık. K-16 bu başlıkların altına harflerin büyük ve

küçük yazılışlarını sıralamakta zorlandı. K-16 harf çalışmamızda l/f/h/y/z/g/p/t/g gibi küçük harfleri ve D/E/G gibi büyük harfleri hatırlayamadığını söyledi. Hatırlayamadığı harfler üzerinden yeni bir çalışma yaptık. Bu çalışmada g/G, t/T, e/E, h/H gibi harfleri rahatlıkla hatırladı. Fakat F/f harflerini hatırlamakta çok zorlandı. Çalışması gereken harfleri belirledik. Daha sonra K-16 için bazı “yıldızlı bilgiler” oluşturduk. “Cümleye başlarken büyük harfle başlarız ve cümleyi bitirince nokta koyarız.” ilk yıldızlı bilgilerimizdi. K-16’dan 3.atölyede yazdığı yazıyı bana okumasını istedim. Okuduktan sonra yazısındaki ilk cümlelerin hangisi olduğunu sordum, cevap veremedi. Kelime ve cümle arasındaki farkı bilip bilmediğini merak ettim. “gitmek” kelime mi, cümle mi diye sorduğumda “cümle” dedi. Çeşitli cümle ve kelime örnekleri üzerinde çalıştık. Kelimelerin birleşip cümleleri oluşturduğunu söyledim. Sorduğum sorulara doğru cevap vermeye başladığında öğrendiğini düşünerek çalışmayı bitirdim. Daha sonra K-16’nın harf, kelime ve cümle kavramları arasındaki farkı bilmediğini anladım. “A, bir harftir; araba bir kelimedir; arabam bozuldu, cümledir. Harfler bir araya gelerek kelimeleri oluşturur. Kelimeler de bir araya gelerek cümleleri oluşturur.” dedim. Fakat öğrendiğini zannederken herhangi bir soru sorduğumda başa döndüğümüzü fark ettim. K-16 kavramları öğrenmekte sanırım zorlanıyor. Büyük ve küçük harf yazımını çalışmamızda hemen kavramıştı. Fakat sonra yazısını tekrar düzelterek yazmaya çalıştığımızda eskisi gibi büyük ve küçük harfleri karışık yazmaya başladı. Yazdıktan sonra hatalarını bulmak ve onları nasıl düzelteceğini hatırlamak K-16’yı gerçekten zorladı. Her aşamada kuralları tekrar hatırlatmam gerekti. K-16’nın çoğunlukla söylediklerimi algılamakta zorlandığını düşünüyorum. Kavramları öğrenmekte de oldukça zorlanıyor. Harf, kelime ve cümle gibi oldukça temel düzey kavramları ayırt edemiyor. Neden küçük ve büyük harfleri yazarken karıştırdığını soruyorum. “Ben de bilmiyorum.” diye cevap veriyor. Herhangi bir şeyi bazen kolaylıkla öğreniyor, fakat sonra tamamen başa dönüyor (29-23.03.2015 tarihli bireysel çalışmaya ait AG).

Bunlara ek olarak yazmaya başlamadan önce düşünmesine yardım etmek, küçük fikirler vermek K-16’nın çok iyi yazılar yazmasını sağlamsa da onu yazmaya yönlendiriyordu. Yapılan rehberlik sayesinde yazacağı konular üzerine düşünebiliyordu. 18.03.2015 tarihli araştırma günlüğünde yer alan rehberlik örneği bu noktada incelenebilir:

K-16’nın yazısını şekillendireceği kelimeler doktor, uykusuz, hasta ve iyilikti. K-16 bu kelimelerle nasıl yazı yazacağını bilemedi. Şeker hastası olduğu için birkaç hafta önce hastaneye yatmıştı. Oradaki doktorların akşamleyin onu kontrol etmek için gelip

gelmediklerini sordum. Geldiklerini söyledi. Onlardan birini düşünmesini istedim. Çok göz teması kurmasa da daha hevesliydi bugün. Beni dikkatlice dinlemesi, ara ara tebessüm etmesi bende bu izlenimleri oluşturdu. Söylediklerimi başıyla onayladı. “Düşündüğün doktor seni akşam kontrol etmek için geldiyse demek ki uyumamış. Hastaları ile ilgilenmek için uykusuz kalmış, onlara iyilik yaparak hayatlarını kurtarmaya çalışıyor. Sen de o doktoru düşünerek bu kelimeleri kullanabilirsin.” dedim. Daha sonra yazmaya başladı (18.03.2015 tarihli AG).

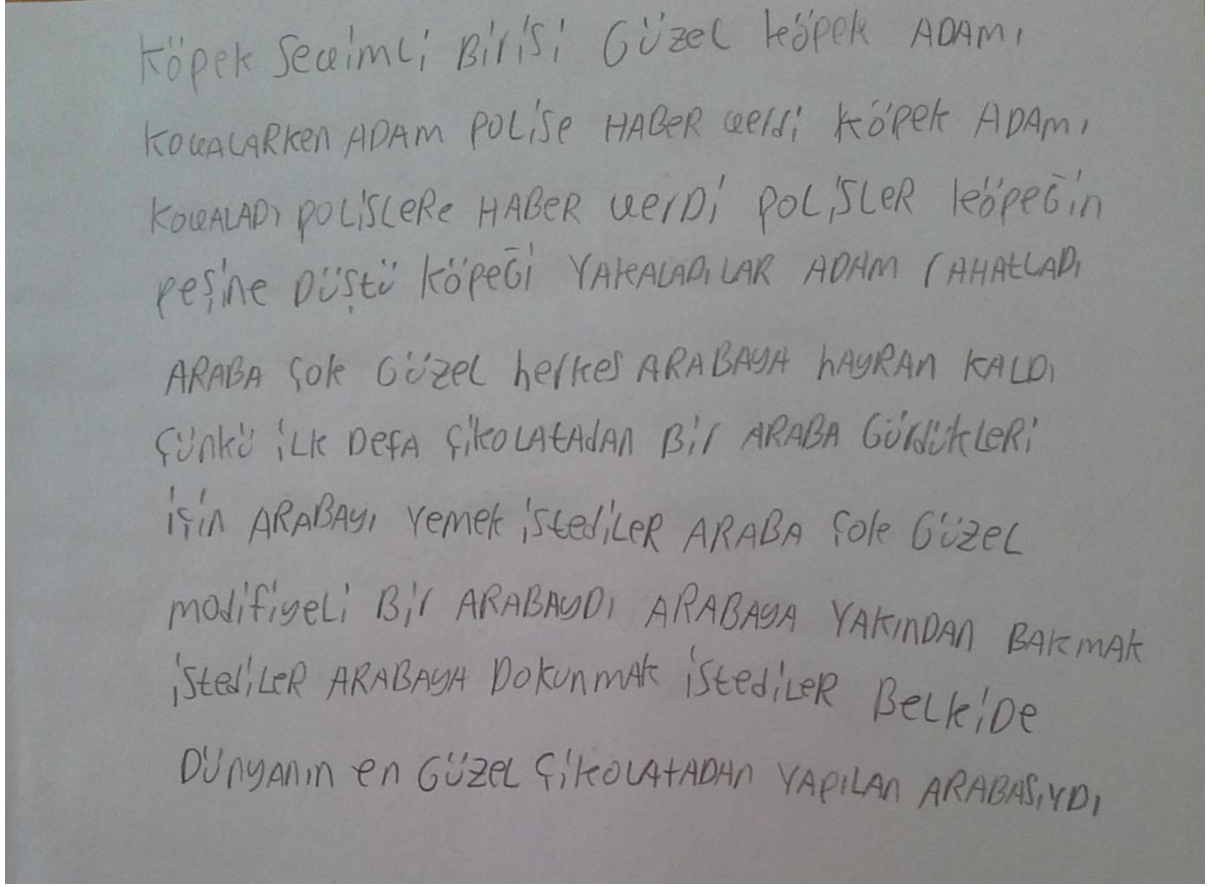
Bu gibi örnekler sonrasında K-16 üç ya da dört satırlık yazılarına devam etti. Yapılan rehberlik, atölyelerin işleniş şekli, teorinin uygulanan ilkeleri öncelikle K-16’nın öz güveni üzerinde önemli bir değişim sağladı. K-16’nın derste parmak kaldırıp söz hakkı alma durumu, derse katılımı arttı. Bu hem ders öğretmenini hem de araştırmacıyı şaşırtan beklenmedik bir gelişmeydi. Bu gelişme araştırma günlüğünde şöyle ifade edilmişti:

Öğretmenimizle yaptığımız yansıtıcı görüşmede o da K-16’nın bu ders daha hevesli olduğunu hatta bir önceki Türkçe dersinde işlenen metni okumak için parmak kaldırdığını ve çok güzel okuduğunu söyledi. Onunla ilgilendiği zamanlarda K-16’nın derse daha fazla odaklandığını belirtti. Bu sebeple K-16’yla perşembe günü yaptığımız yazma çalışmalarından önce, örneğin çarşamba günü bir saatlik bir çalışma yapabiliriz diye düşünüyorum. Bunun faydalı olacağını öğretmenimiz de öngörüyor (26.02.2015 tarihli AG).

Bu dersin en şaşırtıcı kısmı K-16’nın söz alıp tahtaya kalkması ve öğretmenin sorduğu soruya doğru cevap vermesiydi. Yaptığımız bireysel çalışmada küçük harf/büyük harf ayrımının onu zorladığını düşünmüş ve uzmana da danıştıktan sonra onu, bu konuda serbest bırakmayı plânlamıştım Fakat K-16 tahtaya kalktı ve cümlelerin ilk harfini büyük sonraki harfleri de küçük yazdı. Kelimeleri yazarken hata yapsa da harf kullanımında hata yapmadı. Öğretmenimiz de K-16 cümleyi yazarken en az benim kadar şaşkındı. K-16’dan böyle bir davranışı hiç beklemiyordum. Özellikle herhangi bir yorumun dışında bir yazım kuralını kolayca kavraması beni şaşırttı (30.03.2015).

Yürütülen rehberlik süreci K-16’nın öz güvenini artırdı. Bununla birlikte hem ders öğretmenin hem de araştırmacının ondan beklentilerini ifade etmesi, ona güvendiği, yapabileceğine inandığını söylemesi K-16’nın kendine inancını farklılaştırmıştı. İki, üç satırlık yazılar ona göre oldukça uzun yazılardı (30.03.2015 tarihli SN). K-16 dokuzuncu

atölyeye kadar üç, dört satırlık yazılar yazdı. Dokuzuncu ve on ikinci atölyelerde ise en kapsamlı yazılarını oluşturmuştu:



Şekil 26. K-16'nın 9. atölyede oluşturduğu yazısı.

ADAM SU İÇEMEDİĞİ İÇİN ÖLECEKTİ
ADAM KAS SAAT SU İÇEMEMİŞ BAYILMIŞ
memleket⁺dekiler SUSUZ DURMUŞ
SUSUZ DURUNCA HERKEŞ RAHATSIZ OLMUŞ
memleketdekiler ZOR DAYANIYORLARMİŞ
SUSUZLUKTAN KUSUYORMUŞ SUSUZLUKTAN
DUDAKLARI KURUMUŞ BUNDAN BÖYLE
ŞEHİRE ^{taşınalım} ~~TAŞINACAK~~ DEMİŞLER
2 GÜN BEKLEMİŞLER 3 GÜN BEKLEMİŞ SU HALEN YOKMUŞ
MEMLEKETİN YARISI ŞEHİRE TAŞINMIŞ ÖBÜRLERİ HALEN
SUSUZ DURUYORLARMİŞ ÇOK PİŞMANLARMİŞ SUYU İSRAF
ETTİKLERİNE BİRDHAHA SUYU İSRAF ETMEYECEĞİNE
SÖZ VERMİŞLER BİR GÜN YAĞMUR DUASINA GİTMİŞLER
YAĞMUR DUASINI OKUYUNCA HALEN YAĞMUR YAĞMAMIŞ
SUSUZ DURMUŞLAR ONLAR DA ŞEHİRE GİDİNCE SUSUZLUKTAN
KUSTULMUŞLAR

Şekil 27. K-16'nın 12. atölyede oluşturduğu yazısı.

K-16'nın yazıları genel olarak değerlendirildiğinde şöyle bir tablo ortaya çıkmaktadır: K-16, ilk iki atölyede yazı yazmamıştır. 3, 4, 5 ve 6. atölyelerde ise iki ya da üç satırlık yazılar yazmıştır. Bunu takip eden 7 ve 8. haftalara ait yazısı bulunmamaktadır. 9 ve 12.

haftalarda yazısının kapsamı ilk yazılarına göre oldukça genişlemiştir. Bir olayı serim, düğüm ve çözüm basamaklarını düşünerek, ideal sınırlara göre yetersiz de olsa, yazmaya başlamıştır. 9. ve 12. haftalarda yazılarının kapsamı artsa da noktalama, imla, biçim, dil ve anlatım gibi konularda bariz bir ilerleme söz konusu değildir. Bununla birlikte Beklenti-Değer Teorisi ilkeleri çerçevesinde yürütülen atölyeler ve çalışmalar K-16'yı başladığı noktadan ileriye taşımıştır. K-16 zamanla bir metni yardım almadan ve çıkış noktası gösterilmeden kendi çabasıyla oluşturur hale gelmiştir. Yazdığı yazılar ideal yapıyı yansıtmasa da K-16, başlangıç seviyesi düşünüldüğünde oldukça yeterli bir performans sergilemiştir. Ders öğretmeni, K-16'nın süreç içindeki ileremesiyle ilgili şu notları düşmüştür:

Ders bence iyi geçti. Öğrenciler etkinliklerden hoşlanıyorlar. Motivasyonlarının arttığını düşünüyorum. Bu hafta K-16'nın uzunca bir yazı yazması da bunun göstergesi. Korkusunu yeniyor galiba. Diğer öğrenciler de hem hatalarını düzeltiyor hem de yazı yazmaktan sıkılmıyor, zevk alıyorlar (20.04.2015 tarihli ÖYG).

K-16 12. atölyede oluşturduğu yazısını sınıf arkadaşlarının karşısında tahtaya kalkarak okudu. Bu tecrübeyi yaşarken kendini iyi hissettiği belliydi. Yazısını okumasının ardından arkadaşları yazısında beğendikleri yerleri K-16'yla paylaştılar. Bu, K-16'nın Türkçe dersi kapsamında yaşadığı ilk başarılı tecrübelerden biriydi:

Öğrenciler parmak kaldırıyorlar. “K-16 yazısını alsın gelsin bakalım.” diyorum. K-16 yazısını okumaya başlıyor. Okurken K-12 ve K-22'nin K-16'nın yazısıyla ilgili beğendikleri noktaları düşünmelerini istiyorum. Akıllarına gelmezse diğer arkadaşlarının onlara fikir verebileceğini söylüyorum. Sınıf K-16'nın yazısını sessiz bir şekilde dinliyor. K-16 okuduğu için mutlu görünüyor. Yerine otururken bile yüzündeki gülümseme devam ediyor.

K-22: Suyu israf etmemeye söz verdikleri kısım hoşuma gitti.

K-12: Ben giriş bölümünü beğendim.

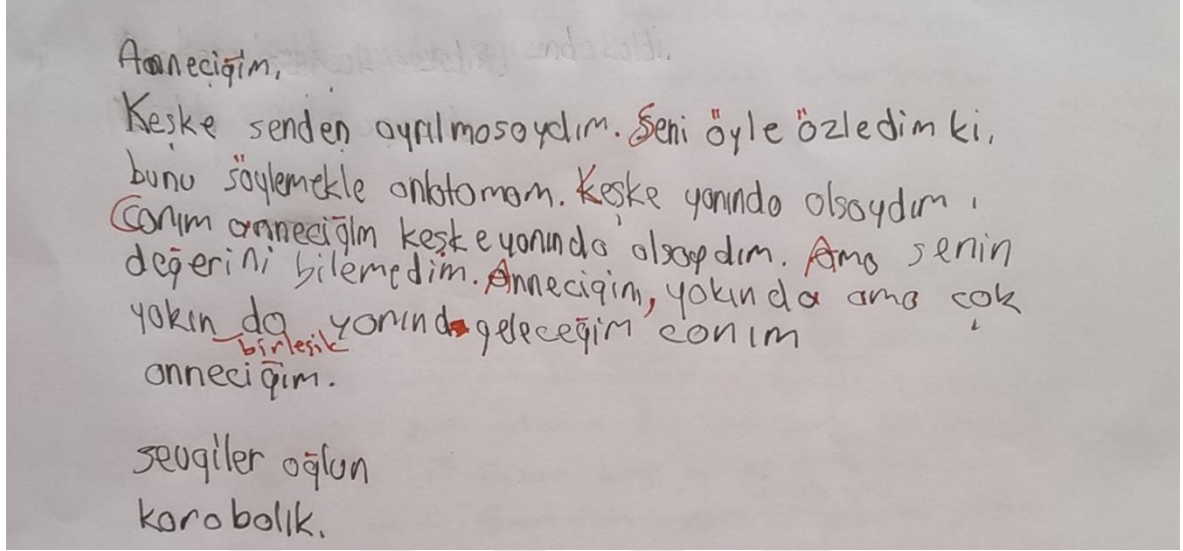
Araştırmacı: Giriş bölümünde neler vardı hatırlıyor musun?

K-12: Halk susuz kalmış ve şehre taşınmış.

Araştırmacı: Sen oradaki süreci anlatışını beğendin... Tamam, K-16'yı alkışlayalım. Yerine alalım (11.05.2015 tarihli AG).”

On iki haftalık yazma atölyeleri boyunca yazılarını içeriği açısından geliştiren diğer bir öğrenci K-17'dir. K-17, mektup türünde metin oluşturulan 5. atölyede zaman zaman aynı ifadeleri tekrar ederek beş, altı satırlık bir mektup yazmıştır. Bu yazılı ürün içeriği

açısından değerlendirildiğinde bir kurgudan yoksundur. Bununla birlikte bir girişi, gelişmesi ve sonucu bulunmamaktadır:



Şekil 28. K-17'nin 5.hafta oluşturduğu yazısı

Bununla birlikte K-17 12. atölyede oluşturduğu metinde bir olayı içeriğini oldukça geliştirerek anlatmıştır. K-17 uygulama boyunca atölyelerin tamamına katılamamıştır ve öz-yeterlilik algısı zayıf bir öğrencidir. Uygulamanın çeşitli aşamalarında bu algısını sık sık ifade etmiştir. “Herkes cevap verdi, ben veremedim.”, “Ben zaten çok iyi yazamıyorum (25.03.2015 tarihli AG).” gibi cümleler K-17'nin düşük öz-yeterliliğini ifade etmektedir. Bununla birlikte K-17, 12. atölyede oluşturduğu yazısında bir olayı heyecan verici bazı öğeleri de katarak ifade etmeye çalışmıştır. Metinde biçim, imla ve noktalama özellikleri açısından önemli eksikler bulunmaktadır. Dil ve anlatım şeklinde de problemler vardır. Metin uzadıkça mantıksal bütünlüğü de zayıflamıştır. Tüm bunlara rağmen bu çalışma, bizim için K-17'nin kendini yazarak ifade etmekten zevk aldığı bir ürünü temsil etmektedir.

Aynadaki yüz



Bir sabah kalktım. Banyoya aynaya bakmaya
gittim. ve arkamda nefes kesen bir şey vardı. Bana
dedi ki bu sabah bir salgın olacak ve dünyayı etkisi altına
alacak diyen bir zambi gördüm. Ve birden camdan dışarıya
baktığımda herkes koşuyor ~~çünkü~~ çünkü zambi salgını bazı
insanları ele aldı ve herkes birbirini yedi ısırıldı ve
dönüştürdü ve o zaman hızlı bir şekilde teketona koşan milli müfizi ^{ordum}
ele geçirdi. Hemen tüm ülkeyi tahliye etmeleri gerekti ve
tüm New York karantina altına alındı. Her yerde katikat
askerler ordular zambileri bekliyordu ama her yer sesizdi ve
aksam oluyordu başladı ve ~~angelip~~ ^{angelip} ~~cat~~ ^{cat} tüm zambilerin
sesi geliyordu ve bir sürü geldi teymenin emriyle tüm
askerler öks etmeye başladı ama zambilere hiç bir şey
olmuyordu ve ensonunda barikatı yıkıp geçen zambiler
tüm Amerikayı istila ettiler ama San Francisco'ya istila
edemediler ~~ama~~ Sıra onayda geliyordu ve askerler barikatları
San Francisco köprüsüne kurdular ve ben teymene dedim ki
"Kafalarına öks edin ~~de~~ ^{ayrı} zambiler gdm eya başladılar
ve donanma öks etmeye başladı. Tüm zambileri dndrmaya
başladık. ~~De~~ ^{ayrı} gibi kasımlı kaslı bir zambi kıralı geldi
ve donanmayı ostı ve bu yüzden ~~de~~ ^{ayrı} San Francisco
köprüsüne ~~Atom~~ ^{Atom} bombası atıldı ve zambiler şehre
geçemedi ama şehri koruyan bir asker zambi
tarafından ısırıldı ve ~~qda~~ ^{ayrı} başka insanları ısırıp zambi
yaptı ve şehir yak oldu ve bir grup insan kurtuldu
ve ~~bande~~ ^{ayrı} onları basıydm ve Jack dedi ki "Atlantide yaşam
var mı?" ~~de~~ ^{ayrı} ~~bande~~ ^{ayrı} mümkün değil dedim ama telsizden
bir ses duydum gerçekten de orda yaşam varmış dediler
ve korumıza bir adam çıktı ve dedi ki "İsirlenmi metak etmeyin"

dedi ve bizde adamı sorular sorduk dedi ki nerden geliyor
"Atlantadan" dedi ~~be~~ ^{ayrı} ~~dedi~~ ^{ayrı} "Bizde Atlantaya gidiyoruz" dedi ve
adamı sözümüzü ketti ve ~~de~~ ^{ayrı} "siz deli misiniz?" dedi. "Atlanta zambi
kaynıyor" dedi. Ve ben hayır dedim telsizden onans etiler burda
yaşam var" dediler dedim ve adam ebet biliyorum onansu atlanta
teskilatı yaptı ve ozambiler gelip herkesi ^{ettiler} ^{Buraya} yediler dedi
ve birden 50 zambi üstümüze atıldı ve hepimizi yediler cee
dünya osolqinb mücadele ediyor.

Şekil 29. K-17'nin 12.atölyede oluşturduğu yazısı.

K-17, bu yazısını öğrencilerin yazılarını arkadaşlarıyla paylaştıkları 11.05.2015 tarihli atölyede sınıfın önünde okumak istedi. Yazısı arkadaşları tarafından çok beğenildi. Hatta bu yazıda bazı bilgisayar oyunlarından etkilendiğini ifade ettiler. K-17 yazısını paylaştığı için çok mutluydu. Bu süreç araştırma günlüğüne şu ifadelerle yansımıştı:

K-17 tahtanın önüne geliyor. Zombilerle ilgili yazısını gülerek okuyor. Sınıfın da güldüğünü görünce daha da artıyor tebessümü. Yazısını okuduktan sonra:

Araştırmacı: Ben çok korktum. (tebessüm ederek) Bakalım K-2 neler söyleyecek!

K-2: Heyecanlı bir hikâyeydi. Zombilerle savaşıyorlardı.

K-3: Hocam, aksiyon filmlerine benziyordu. Ciddî aksiyon filmi gibiydi.

K-5: Hocam The walking ... ile ... karışımı bir şey olmuş. (Bilgisayar oyunu isimler söylüyor.) Ben sevdim. (Tebessüm ederek yapıyor bu yorumu.)

K-16 parmak kaldırıyor yorum yapmak için fakat zamanın yetismeyeceği telaşıyla görmüyorum onu. Ellerini birbirine vuruyor, “Tüh!” diyor. Yorum yapamasa da çok içten alkışlıyor K-17’yi. K-17 çok mutlu yorumlardan dolayı. Yerine geçtikten sonra da tebessümü devam ediyor (11.05.2015 tarihli AG).

2.3.Atölyelerin Öğrenci Ürünlerinin İmla ve Noktalama Özellikleri Üzerine Etkisi nedir?

Öğrencilerin ürünlerinin değerlendirildiği son başlık noktalama ve imladır. Bu başlık uygulama öncesinde öğrencilerimizden toplanan yazılı ürünlerdeki genel ihtiyaç doğrultusunda şekillendirilmiştir. Uygulama öncesinde dikkat çeken noktalama ve imla alanındaki sorunların ilki öğrencilerin eksik hece ve harf kullanmalarıydı. Bununla birlikte küçük ve büyük harfleri karışık kullanan öğrenciler de bulunmaktaydı. c/ç, s/ş, g/ğ gibi harfleri noktasız yazmak, kelimeleri satır sonuna gelindiğinde uygun yerden ayıramamak da öğrenci ürünlerinde gözlemlenen önemli yazım hatalarındandı. Noktalama işaretlerini kurallara uygun kullanamayan öğrencilerin sayısı da oldukça fazlaydı. Uygulamanın ilk haftalarında öğrencilerin noktalama ve imla alanındaki hataları uygulama öncesinde olduğu gibi devam etti. Bununla birlikte verilen geri bildirimlerle hataların oranı azaltılmaya çalışıldı.

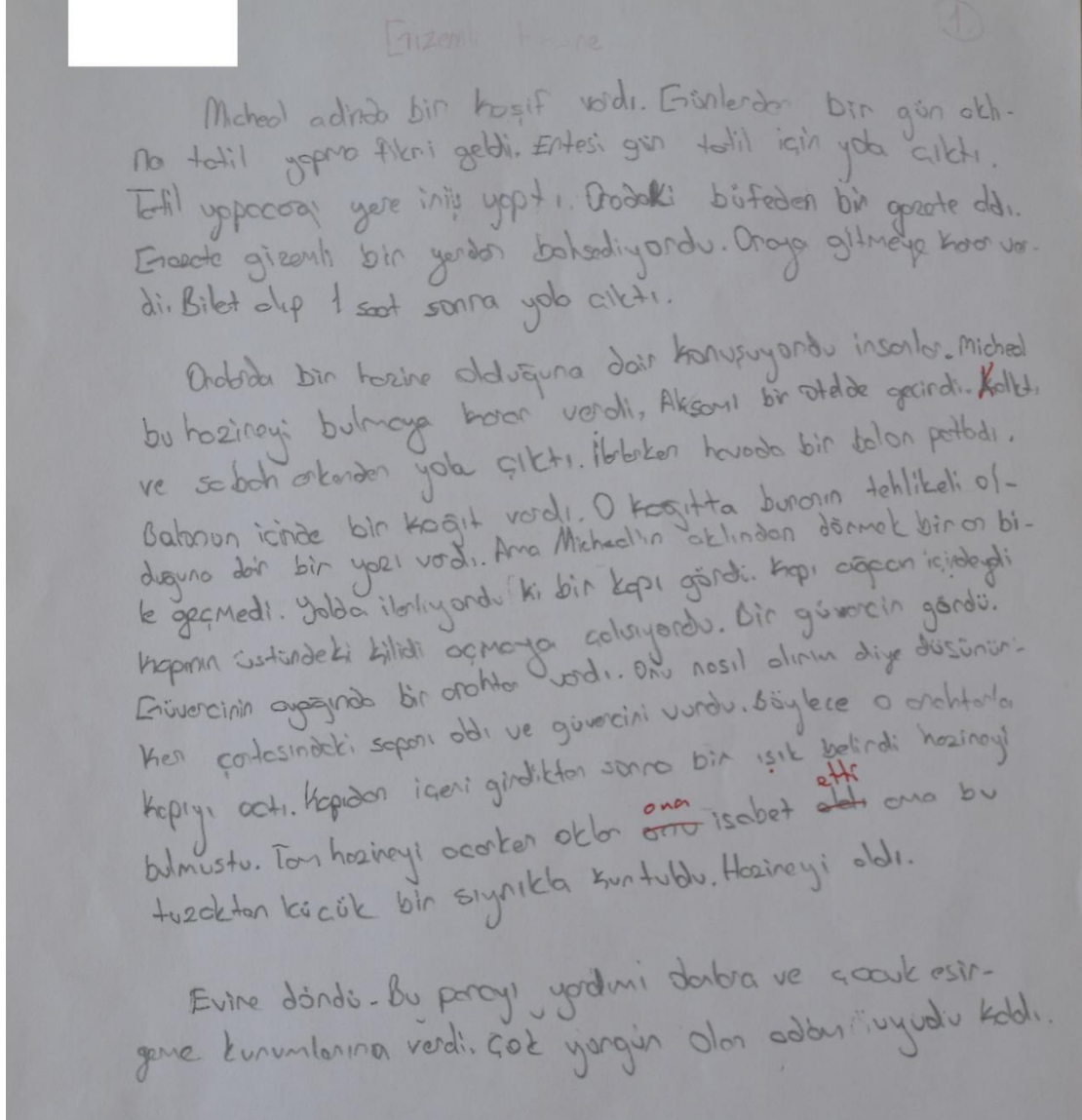
On iki haftalık eylem planından sonra öğrencilerin noktalama ve imla kullanımlarında olumlu yönde bir değişim söz konusuydu. Uygulamadan önce tespit edilen sorunlar bir ya da iki öğrenci dışında öğrencilerin çoğunun büyük oranda yeterlilik sergilediği alanları oluşturdu. Hatalar tamamen ortadan kaldırılmasa da önemli ölçüde azalmıştı. İlk

atölyelerde, sınıf seviyesinin üzerinde olan öğrencilerin yazılarında bile konuşma dilinin etkileri açıkça görülebiliyordu. Kelimeleri yazarken harflerin ya da hecelerin eksik olması sıklıkla karşılaşılan bir özellikti. Noktadan sonra cümleye küçük harfle başlanması, büyük harflerin kurallara aykırı olarak kelimeler içinde kullanılması da birkaç öğrenci dışında gözlemlenen bir yazım özelliği idi. Bu gibi hatalar zaman zaman geri dönüşler olsa da 11 ve 12. haftalara gelindiğinde oldukça azalmıştı. Bu bağlamda K-14, K-10 ve K-12 gibi öğrencilerin yazılarını incelemek sürecin olumlu etkisini betimlemeyi kolaylaştırabilir. K-14, sınıf ortalamasının oldukça üzerinde bir öğrencidir. Bununla birlikte yazısındaki imla ve noktalama hataları oldukça fazladır. Aşağıdaki örnekte K-14'ün kelimeleri yazarken /r/ harfini atladığı açıkça görülmektedir. Bu üründe konuşma dilinin özellikleri yer alır. Ünlü düşmesine aykırı kullanım ve soru ekinin birlikte yazımı söz konusudur. Bağlaçları yazımında ve virgül kullanımında önemli eksikler dikkat çekmektedir.

Sevgili Dedeciğim,
Başından öyle şeyler geçti ki düşünemezsin. Antik aynı yerlerde dolaşmak-
ten bıktım. Antik ~~Antik~~ sonunda ne olduğunu ve başka yerleri görmek is-
tiyordum. Annem ilk başta karşı çıktı. Ama ben de hevesli pas etmedim.
Korunuyordum, çünkü yeni yerler görmek istiyordum. Yolda çıktım, öğeler olmuştur.
Sınıma vurdu güneş beni ~~rahatlatıyordu~~. Bir ora yolumu çıktım orada bir
kertenkele vardı. Ona: Ben buraya geldim. Buraya pelikan ve testere ka-
rışı varmış. Ben onlardan çok korkuyordum. Bana yardım edebilir misin? dedim.
O da bana pelikandan ve testere balıktan kurtulmam için bir harcan verdi.
Yolda gidenken beni ankadastor edindim. Onlara ayrı sordum: İsterseniz benim-
le gelin diye. Onlara ayrı benim gibi pelikan ve testere balıktan korkuyor-
muş. Ben yoluma devam ettim. Uygunu geldi ve ayrı dedim. Sabah kalktığı-
mı ankadastorımı gördüm ve yola devam ettik. Sonra bir pelikan bizi tar-
basına aldı. Ama benim elimde bir harcan vardı. Pelikanın harbasını kestim
ve kaçtık. Sonra bir balıksıl yakabdi, onda küçük bir balık vardı. Anne,
diye ayrıyordu: Bekle, pas etme, ben sana yardım edeceğim. dedim.
O balık benim seyimde kaçtı. Ama ben balığın içinde kaldım. Elimde-
ki harcanla ayrı geçtim ayrı. Şimdi ise mutlu mesut yaşıyorum,
soni çok özledim. Burda çok güzel, seni de buraya beklerim.

Şekil 30. K-14'ün 5.atölyeye ait yazısı.

Bu örneğin ardından K-14'ün 10. atölyeye ait yazısı incelendiğinde /r/ harfinin eksik kullanımının tamamen düzeldiği ortadadır. Bağlaçların yazımı ve ünlü düşmesine aykırı kullanımlar da bu örnekte görülmemektedir.



Şekil 31. K-14'ün 10. atölyeye ait yazısı.

İmla ve noktalama özellikleri başlığı altında ele alınacak diğer bir öğrenci K-12'dir. K-12'nin yazılı ürünlerinde yer alan genel problem tıpkı K-14'te olduğu gibi /r/ harfinin eksik kullanımınıdır. Buna ek olarak K-12, yaygın bir şekilde /f/k/ gibi harfleri cümle içinde büyük kullanmaktadır. Satır sonunda az da olsa kelimenin yanlış heceden ayrıldığı görülmektedir.

fabrika'nın kurulması

Bizim oturduğumuz bina yıkılıp yerine fabrika açılıyordu. → açılıyordu.

Ben buna karşıyım. Çünkü binamız yıkılırsa biz nerede ~~kal-~~ kalan-

~~olacaktık.~~ cattık? Hem fabrika açılırsa çıkan dumanın herkes rahatsız olacağı. Ağacın ~~aa~~ olduğu ~~biyene~~ bir yere neden fabrika açılсын?

Fabrikadan çıkan o dumanın temizlenmesi için ağaç veya filtreye gerek var. Ama filtre takmıyorlar. Hem bizim ~~oradada~~ ayrı ağaç yok. ~~Sin~~

Bence böyle ~~yere~~ bir fabrika açılması doğru değil.

Hem bizi eusiz bırakıp hem filtre takmayıp doğayı zarar veriyorlar. Bunun için Recep Tayyip Erdoğan'ın yanına gidip ~~sikayet~~ veriyorlar edeceğim.

Şekil 32. K-12'nin 3. atölyede oluşturduğu yazısı.

K-12, 10. atölyede oluşturduğu yazısında /k/ harfindeki kullanım hatasını tamamen düzeltmiştir. Yazısında konuşma dilinin yansımaları ve /r/ harfinin eksik kullanımına rastlanmamaktadır. Bununla birlikte satır sonunda böldüğü bir kelimeyi de doğru hecesinden ayırmıştır.

DANİMARKA

Sabah kalktığımda etraf sessizdi ama inşaatın gürültüsü sessizliği bozuyordu. Bu inşaat bir alışveriş merkezi idi. İnşaat epeydir sürüyordu. Neredeyse bitmek üzereydi. Ancak yarın açılacaktı. Çok sabırsızlanıyordum acaba nasıl olacak? Neyseki akşam olmuştur. Yatağı yattığımda uyuyamadım çünkü çok heyecanlıydim.

Neyseki sabah olmuştur. Hemen üstümü giydim, yemeğini yedim ve yola çıktım. Gittiğimde kimse yoktu içeri girdim. Ancak girdiğimde kapı kapandı. Çok korktum. Kapıyı açmaya çalıştım ama açılmadı. Hemen başka kapı var mı diye düşünmeye başladım ama yoktu.

Neyseki reyonlarda yiyecek içecek vardı. Yorgunluktan uyuya kalmıştım. Kalktığımda kapı açıktı koşarak gittim. Ama yetişemedim hemen kapı kapanmıştı. Yapacak bir şey bulamayınca üst kata çıktım. Oyunlar vardı. Oyun oynadım ama karnım acıkmıştı. Yine üst kata çıktım orada yemekler vardı. Yemek yedikten sonra en alt kata indim. Kapı kapalıydı. Canım sıkıldığından oturuyordum ve kapı açıldı.

Dışarı çıktığımda bir sürü adam vardı. Bende özür diledim. Ben direk mahkemeye gittim ve onlara dava açtım. Davadan dolayı bana para verdiler. O parayla Danimarka'dan ^{Davayı kazandığım için} Sudan'a gittim. Yeni bir macera beni bekliyordu.

Şekil 33. K-12'nin 12. atölyede oluşturduğu yazısı.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında değerlendirilen üç alt problem öğrencilerin on iki haftalık yazılı ürünleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bu ürünler uygulama öncesinde öğrencilerden toplanan ürünlerle karşılaştırılmış ve öğrencilerin uygulamanın sonunda eriştikleri nokta betimlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular genel hatlarıyla incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerinin biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama özellikleri açısından bir olumlu bir değişim gösterdiği ifade edilebilir. Bu değişim ders öğretmeni tarafından da gözlenmiş ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmede şu şekilde ifade edilmiştir:

Araştırmacı: Çalışmamızın öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Ders Öğretmeni: Geliştiğini düşünüyorum. Biz paragraf yazımı ile ilgili bilgi verdikten sonra uygulamaya geçtik. Kolaydan zora doğru bir yol izlemek her zaman daha iyidir. Geleneksel bir etkinlik yapsaydık, öğrencilere “Hikâye yaz, masal yaz.” diyecektik. Bu şekilde belki sadece hatalarını düzeltebilirdik. Biz biraz daha bilgi verdik. Nasıl yazmaları gerektiğini anlattık, onlar yazdılar. Bunun üzerine hatalarını düzelttik. Bu da yazma becerisini geliştirdi. Her hafta oluşturdukları metinlerde gördük bunu. İmla hataları azaldı. Kurguları kuvvetlendi. Daha güzel yazılar yazmaya başladılar. İlk haftaki ürünleri ile son haftaki ürünleri arasında çok fazla fark var. Bu da yazma becerilerinin geliştiğini gösteriyor (10.08.2015 tarihli USDÖG).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar iki temel araştırma sorusu ve bunlara ait alt sorular kapsamında yorumlanmıştır. Bu yorumlamalar yapılırken ilgili literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Bulguların değerlendirilmesinin ardından araştırmacılara ve uygulayıcılara dönük öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmanın Sonuçları

1.1.Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi Nedir?

Çalışmanın ilk araştırma sorusu Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre düzenlenmiş yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarına etkisi üzerinedir. Bu araştırma sorusu dört alt problem çerçevesinde elde edilen bulgularla cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu alt problemlerden ilki “*Atölyelerin başarı beklentisi boyutunda etkisi nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen bulgulara göre BDT’nin ilkeleri çerçevesinde tasarlanan yazma atölyeleri öğrencilerin oluşturacakları metne ve öğrenecekleri konuya ilişkin başarı umudunu, yazmaya başlarken zorlanma düzeyini ve etkileyici yazılar yazmaya dönük beklentilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu bulgular ışığında öğrencilerin uygulama sonunda uygulama öncesine göre daha yüksek ve olumlu düzeyde başarı beklentisine sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin de ifade ettiği üzere bu olumlu değişimin öncelikli sebebi başarı beklentisini düzenlemek için kullanılan geri bildirimlerdir. Bu bildirimler aracılığıyla öğrencilerin ürünleri hakkında detaylı bilgi edinmeleri sağlanmış ve başarılı geçmiş deneyimlerine atıfta bulunulmuştur. Bununla birlikte hem araştırmacının hem de ders öğretmeninin öğrencilerin performanslarına dair beklentilerini ifade etmeleri onların kendilerine dönük beklentilerini şekillendirmelerini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte iyi yazılar yazabileceklerine dair inancın sıklıkla belirtilmesi öğrencilerin öz güvenini artırmıştır. Geri bildirimlerde yeterli ya da yetersiz bir yazı yazmak çaba sarf etmenin düzeyiyle bağdaştırılmıştır. Bu uygulama öğrencilerin başarılı bir yazı için gerektiği kadar zaman ve emek harcadıklarında nitelikli çalışmalar ortaya koyabileceklerine dair yüksek beklentiye sahip olmalarını desteklemiştir. Böylece sahip olunan yüksek başarı beklentisi kontrol edilebilir bir alanla beslenmiştir.

Buna ek olarak eylem planı boyunca öğrencilere metinlerini planlarken ve oluştururken rehberlik yapılmaya çalışılmıştır. Metne nasıl başlayacakları ve metni nasıl sonlandıracaklarına dair fikir paylaşımında bulunulmuştur. Öğrenciler nasıl daha iyi yazacaklarına dair yönlendirilmiş, metnindeki olumlu ve olumsuz noktalar birlikte değerlendirilmiştir. Böylece öğrenciler, bir metni meydana getirirken uygulama öncesindeki problemlerini daha kolay aşip farklı alanlardaki becerilerini deneyimleme imkânı bulmuşlardır. Bu durum başarı beklentilerini olumlu yönde geliştirmelerini kolaylaştırmıştır.

Ayrıca öğrencilerin etkileyici yazılar yazabileceklerine olan inançları başarı beklentilerini artıran başka bir etken olarak karşımıza çıkmıştır. Öğrenciler eylem planı boyunca ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının yazılarıyla ilgili olumlu düşünceleri hakkında bilgi sahibi oldular. Bu, uygulama öncesinde sadece sınıf ortalamasının üzerinde olan öğrenciler için geçerli bir durumdu. Fakat uygulama süreci ve uygulama sonunda düşük, orta ve yüksek seviyelerde olan öğrencilerin tamamı, yazılarında yer alan ve öğretmenlerinin beğenisini kazandıkları özellikler hakkında bilgi sahibi oldular. Çalışma öncesinde öğrenciler yazılarını sınıf arkadaşlarıyla neredeyse hiç paylaşmıyorlardı. Eylem planının son haftalarında öğrencilere birbirlerinin yazılarıyla ilgili olumlu düşüncelerini paylaşabilecekleri fırsatlar sunuldu. Bu uygulamanın da başarılı bir yazı yazmaya ve arkadaşlarını etkileyebilmeye dönük beklentiye geliştirdiği görüldü. Buna ek olarak, bir öğrenci dışında, öğrencilerin aileleri de sürece dâhil edildi. Böylece öğrenciler, zamanla

yazılarını ailelerinin takdirini kazanmak için bir araç olarak gördüler. Genel itibarıyla ifade edilen bu uygulamaların öğrencilerin başarı beklentilerine olumlu yönde katkılar sağladığı söylenebilir.

Bulgular BDT'nin ilkelerine göre düzenlenen yazma atölyelerinin öğrencilerin başarı beklentilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, literatürde yer alan ve BDT'nin başarı beklentisi kavramı üzerine etkisini gözlemleyen çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Eccles Parsons, 1983; Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield, 1994; Scnabel, Alfeld, Eccles, Köller, & Baumert, 2002; Ma, 2001).

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Atölyelerin öz-yeterlilik boyutunda etkisi nedir?*” sorusuyla belirtilmiştir. Bulgular öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarının ve algılarının uygulama sonrasında, öncesine göre olumlu yönde değiştiğini göstermektedir. Eylem planı boyunca öğrenciler aldıkları geri bildirimler sayesinde yazma etkinliklerindeki yeterliliklerine dair önemli bir farkındalık kazanmışlardır. Süreç ilerledikçe hatalarındaki azalmaya da birebir şahitlik etmişlerdir. Öğrencilerin başlangıçtaki düzeylerinin sürecin sonunda arttığını görmeleri öz yeterliliklerini geliştiren ilk etkindir.

Öğrenciler, diğer derslerle karşılaştırdıklarında yazmadaki yeterliliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Bunun öncelikli sebebi yazma becerilerindeki gelişim ve hata oranlarının azalmasıdır. Ayrıca öğrenciler her yazma atölyesinden sonra geri bildirimlerle yazma yeterlilikleriyle ilgili bilgi edindiler. Bu süreçte diğer derslerdeki yeterliliklerine dair bildirimler sadece sınav sonuçlarıyla veriliyordu. Bu durum, öğrencilerin bir metni oluştururken ne düzeyde iyi oldukları ve diğer derslerle karşılaştırdıklarında ne kadar yeterlilik sağladıklarına ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı elde etmelerini kolaylaştırmıştır. Bu da öz-yeterlilik algılarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmenin öğrencilerin daha iyi performans sergileyebileceklerine dair inancını belirtmesi, yapılan hataların yeterince çaba sarf edilerek aşılabileceğinin ifade edilmesi, öğrencilerin yazarken yaşadıkları çeşitli problemlerin aşılabılır olduğuna dair inançlarını artırmıştır. Böylece süreç içinde hataların giderilmesi öz-yeterliliği düzenleyen ve geliştiren bir uygulama olarak katkı sağlamıştır.

Dolayısıyla eylem planı boyunca elde edilen bulgular, BDT'nin ilkelerine göre tasarlanan yazma atölyelerinin öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını olumlu yönde değiştirebilecek özelliklere sahip olduğuna işaret etmektedir. Teorinin öz-yeterlilik inançları ve algısı

üzerindeki olumlu etkisi literatür tarafından da desteklenmektedir (Durik, Vida & Eccles, 2006; Eccles & Wigfield, 2002; Jacobs vd. 2002; Guo vd. 2016).

Araştırmanın üçüncü alt problemine “*Atölyelerin görev değeri boyutunda etkisi nedir?*” sorusu çerçevesinde cevap aranmıştır. Süreç değerlendirmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yazma etkinliklerine atfettikleri değer uygulama sonrasında, öncesine göre olumlu yönde değişmiştir.

Öğrenciler bir yazma etkinliğinde yeterli düzeyde performans sergilemeyi daha önemli görmüş ve böylece arkadaşlarının, öğretmeninin gözünde daha değerli bir konuma sahip olacaklarını ifade etmişlerdir. Uygulama öncesinde Türkçe derslerinde müfredatın izin verdiği oranda yazma etkinlikleri yapılmıyordu. Bu etkinlikler sayıca azdı. Bununla birlikte öğrencilerimiz bu etkinliklerde oluşturdukları metinleri arkadaşları ve öğretmenleriyle paylaşacak fırsat bulamıyor ya da yazılarına güvenmediklerinden paylaşmak istemiyorlardı. Eylem planı boyunca öğrenciler, hem arkadaşlarının hem de öğretmenlerinin yazılarıyla ilgili fikirleri hakkında bilgi edindiler. Böylece yazma etkinlikleri iyi performans sergileyerek diğerlerinin gözünde değerli oldukları bir alan haline geldi. Bu durum yazmaya atfedilen değer artmasını kolaylaştırdı.

Öğrencilerin yazma etkinliklerini uygulama öncesine göre daha değerli bulmalarının ikinci önemli sebebi, yazmaya dönük içsel değer artmasıydı. Yazma atölyelerinin öğrencileri heyecanlandıracak, onların ilgi ve meraklarını çekecek materyal, oyun ve etkinliklerle bütünleştirilerek sunulması sürece önemli katılar sağlamıştır. Öğrenciler uygulama öncesiyle karşılaştırdıklarında yazarken eğlendiklerini açık bir dille ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler yazma etkinliklerinde edindikleri bilgileri uygulama öncesinde de sonrasında da işe yarar bulmuşlardır. Bu boyuttaki değişim, öğrencilerin edinilen bilgilerin kullanım alanlarına dair daha kapsamlı açıklamalar yapmalarıyla kendini göstermiştir. Ayrıca uygulama öncesinde ve sonrasında yazarken öğrenilen bilgilerin kullanılabilirliğine dair bir değişim olmamıştır. Öğrenciler bu konuya dair olumlu düşüncelere sahipti. Görevin maliyeti boyutunda da buna benzer bir durum söz konusu olmuştur. Yazma etkinlikleri uygulamanın başında da sonunda da çoğu öğrenci için günlük meşguliyetlerden ve arkadaşlarla geçirilen zamandan daha önemlidir.

Bu bulgulardan hareketle BDT’nin öğrencilerin yazma etkinliklerine atfettikleri değeri olumlu yönde geliştirdiğini söylemek mümkündür. Teorinin görev değeri boyutuna etkisi

literatür kapsamında çeşitli çalışmalarda da ortaya koyulmuştur (Eccles Parsons, 1983; Wigfield vd. 1997; Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield vd. 1997).

Birinci araştırma sorusuna ait dördüncü alt problem “*Atölyelerin kaygı boyutunda etkisi nedir?*” sorusuyla ifade edilmiştir. Süreç değerlendirmesi ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler çerçevesinde elde edilen bulgular öğrencilerin yazma etkinliklerine dönük kaygılarının azaldığını göstermektedir. Bu alt problem, öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerle karşılaştırma durumları, verilen yazma görevinin sonucuna dair olumsuz beklenti düzeyleri ve yazarken karşılaşılan zorluğa verilen tepki boyutları aracılığıyla cevaplanmaya çalışılmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrası değerlendirildiğinde öğrencilerin kendilerini diğerleriyle karşılaştırıp yetersiz hissetme alışkanlıklarında kayda değer bir azalma görülmektedir. Öğrenciler, süreç sonunda diğerlerinin ne yaptığından çok kendi öğrenmelerine ve eski performanslarına odaklanmaya başlamışlardır. Öğrencilerin yazılarının içeriğini geliştirdiklerine dair inançları, bir yazıya başlarken o yazının sonunda yetersiz olacaklarını düşünmelerini engellemiştir. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları yazılarının sonunda başarısız olabileceklerini düşünmüşlerdir. Fakat bunun sebebi uygulama öncesinden farklı olarak yazılarına heyecan katma ve yazılarını çarpıcı bir sonla bitirme istekleridir. Ayrıca yazarken bir zorlukla karşılaştığında yazmayı bırakmayacağını, çözüm arayacağını ve öğretmenine, arkadaşlarına danışacağını söyleyen öğrencilerin sayısında artış gözlenmiştir.

Bu bulgular BDT’nin ilkelerine göre şekillenen yazma atölyelerinin öğrencilerin kaygıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle BDT’nin öğrencilerin kaygılarını azalttığını söylenebilir. Bu sonuç literatürle desteklenen özellikleri yansıtmaktadır (Lauermann, Eccles & Pekrun, 2017; Meece, Eccles & Wigfield, 1990; Wigfield & Eccles, 1992; Wigfield & Meece, 1988).

1.2.Beklenti-Değer Teorisinin İlkelerine Göre Yürütülen Atölyelerin Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi Nedir?

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu Beklenti-Değer Teorisinin ilkelerine göre düzenlenmiş yazma atölyelerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi üzerinedir. Bu araştırma sorusu üç alt problem çerçevesinde elde edilen bulgularla cevaplanmaya çalışılmıştır. Birinci alt problem “*Atölyelerin ürünlerin biçim özellikleri üzerine etkisi nedir?*” sorusuyla ifade edilmiştir. Bu probleme dair elde edilen bulgular, öğrencilerin yazılı ürünlerinde biçim özellikleri açısından uygulama öncesine göre açık bir ilerlemenin olduğunu göstermektedir. İkinci alt problem “*Atölyelerin ürünlerin dil ve anlatım özellikleri üzerine etkisi nedir?*” sorusu kapsamında cevaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin oluşturdukları metinler dil ve anlatım yönünden uygulama öncesine göre olumlu yönde değişmiştir. Her öğrencinin yazma atölyeleri kapsamında oluşturduğu on iki ürün uygulama öncesinde öğrencilerden toplanan örnekler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu ürünler içerdikleri cümlelerin dil bilgisi kuruluşuna uygunluğu, mantıksal bütünlüğü, metin türünü yansıtmaya düzeyleri gibi özellikler açısından olumlu bir gelişime işaret etmektedir. Aynı zamanda oluşturulan metinler, hayal gücünün gelişimini ortaya koymaktadır. Öğrenciler yazdıkları metinlerin içeriğini oldukça geliştirmiş ve yazılarında heyecan verici öğeleri kullanmaya daha çok özen gösterir hale gelmişlerdir. Üçüncü alt problem “*Atölyelerin ürünlerin imla ve noktalama özellikleri üzerine etkisi nedir?*” sorusuyla ifade edilmiştir. Yazılı ürünlerin değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular öğrencilerin yazılarında yer alan noktalama ve imla hatalarının büyük ölçüde azaldığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yazılarında yer alan hatalarda gözle görülür bir azalma söz konusudur. Bu bulgulardan hareketle BDT’nin ilkelerine göre düzenlenen atölyelerin öğrencilerin yazma becerilerini biçim, dil ve anlatım, imla ve noktalama özellikleri açısından olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Yazma motivasyonu ve yazma becerisi birbiriyle paralel ilerleyen iki önemli yapıdır. Araştırma kapsamında öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe yazma etkinliklerine karşı daha istekli oldukları görülmüştür. Bununla birlikte yazma motivasyonları arttıkça yazdıkları yazıların niteliği artmış, bu yazılardaki hata oranları azalmıştır. Bu durum literatürün desteklediği şekilde yazma becerisi ve motivasyonu arasındaki bağı ön plana çıkarmaktadır (Canitez, 2014; Graham, Kiuahara, Harris & Fishman, 2017; Pajares, Valiente & Division, 2001; Süğümlü, 2016; Smedt vd. 2017; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2012).

2. Araştırmacının Yansıtıcı Düşünceleri ve Öneriler

2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yazma motivasyonu Türkçe literatürde oldukça yeni bir konudur. Bu alandaki çalışmaların sınırlılığına problem durumu çerçevesinde değinilmiştir. Yapılacak yeni çalışmaların farklı sınıf seviyelerinde yürütülmesi öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerinin süreç içindeki değişimini betimleyebilmek açısından önemlidir. Bu sebeple yürütülecek lisansüstü çalışmalar ortaokulun farklı düzeylerinde şekillendirilebilir.
- Yazma motivasyonu alanında oluşturulacak ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Hem nitel hem de nicel çalışmalar kapsamında ölçme araçları geliştirilebilir. Böylelikle daha kapsamlı, genellenebilir ya da derinlemesine bilgi elde edilecek çalışmalar sürdürülebilir. İlkokul, ortaokul ya da üniversite düzeyinde yazma motivasyonunun değişimi gözlenebilir.
- Çalışmanın on iki haftalık yazma atölyeleri boyunca öğrencilerin deneme, hikâye, masal, anı ve mektup gibi türlerde metinler oluşturmaları sağlanmıştır. Buradaki amaç, öğrencilerin teorinin görevin kullanışlılığı boyutuna dair bilgi edinmelerini kolaylaştırmaktır. 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 görmelerini sağlayacaktır.
- Uygulama boyunca öğrencilerin özellikle hayal güçlerini kullanmalarına fırsat veren masal ve hikâye gibi türlerde yazılar oluşturma eğilimine sahip oldukları gözlenmiştir. Dolayısıyla bu türler üzerine yapılandırılan yazma etkinlikleri içsel motivasyonu diğer metin türlerine göre daha fazla artıracaktır. Yazma motivasyonu çalışmalarında öyküleyici metin türlerine öncelikli olarak yer verilebilir. Bu türlerle başlayan öğretim öğrencilerin yazmaya attettikleri içsel değeri artırmalarına katkı sağlayabilir.
- Araştırma kapsamında öğrencilerin oluşturduğu yazılı ürünler biçim, imla ve noktalama özellikleri daha ön planda tutularak değerlendirilmiştir. On iki haftalık yazma atölyelerinde verilen geri bildirimlerde de yazıların şekil özelliklerine daha çok odaklanılmıştır.

Uygulamanın başında öğrencilerin yazılarındaki biçim, imla ve noktalama hataları oldukça fazlaydı. Bu sebeple bu alanlarda bir iyileşme sağlanabilirse öğrencilerin başarı beklentilerini ve öz-yeterlilik algılarını geliştirmenin daha kolay olacağı düşünüldü.

İyileşmenin somut bir göstergeye dayanması öğrencilerin de mevcut ilerlemeyi daha açık görmelerini sağlayacaktı. Bu ilerlemenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin her atölyede şekil özelliklerine dikkat etmeleri gerekiyordu. Ancak şekil özelliklerine fazlasıyla odaklanmak zaman zaman öğrencilerin yazarken aldıkları zevki ve duydukları heyecanı sekteye uğratiyordu. Bu sebeple yapılacak çalışmaların başlangıç aşamasında, şekil özelliklerini de önemsemekle birlikte, öğrencilerin sadece içlerinden geldiği gibi yazmalarına fırsat vermek içsel motivasyonu artıran bir özellik olarak kullanılabilir.

2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma bir doktora tez çalışması kapsamında araştırmacının ve ders öğretmenin rol dağılımı çerçevesinde gelişen iş birliğiyle yürütülmüştür. Araştırma sonlandırıldıktan sonra ders öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme, teorinin uygulanabilirliğine dair fikir yürütmemizi kolaylaştırmıştır.

Teorinin uygulanabilirliği ile ilgili değinilecek ilk konu sınıf atmosferidir. Beklenti-Değer Teorisi, demokratik ve iş birliğine dayalı bir sınıf atmosferini öngörür. Bununla birlikte öğretmenin öğrenme sürecini destekleyici bir rehber olması gerektiğini vurgular. Öğretmenin otoritesiyle şekillenmiş bir sınıf ortamında bu teoriyi uygulamak, başlangıç aşamasında gürültü gibi sınıf düzenini bozan bazı durumları ortaya çıkarabilir. Nitekim uygulamanın yürütüldüğü çalışma grubunda da buna benzer aksaklıklar yaşanmıştır. Bu aksamalar sınıf kurallarını tekrar düzenleyerek, sürece alışmakta zorlanan öğrencilerle sürece katkılarını sağlamak için bireysel görüşmeler yaparak ve öğrencilere değişen atmosfere uyum sağlayacak bir süre tanıyarak aşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda uygulama öncesinde hem akranlar arasında hem de öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi kuvvetlendirecek bazı drama çalışmalarından yararlanmak öğrencilerin ve öğretmenin sürece uyumunu hızlandırabilir.

İfade edilmesi gereken ikinci konu teorinin ilkeleriyle şekillenen geri bildirimlerdir. Beklenti-Değer Teorisi öğrencilere düzenli olarak ve sıklıkla öğrenme süreçlerinin niteliğiyle ilgili geri bildirim vermeyi gerekli kılar. Bu sebeple yapılan çalışmada yirmi üç öğrencinin yazılı ürünlerine on iki hafta boyunca ayrıntılı geri bildirimde bulunulmuştur. Bu geri bildirimler on hafta boyunca araştırmacı tarafından verilmiştir. Diğer iki hafta boyunca bu görev ders öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Ders öğretmeni, gerçekleştirilen görüşmede bu uygulamanın faydalı olmakla birlikte öğretmenlerin iş

yükünü oldukça artıracığını ifade etmiştir (10.08.2015 tarihli USDÖG). Öğretmenlerin sorumluluklarını göz önünde bulundurduğumuzda bu düşünceye hak vermemek zordur. Bununla birlikte geri bildirimlerin sıklığını azaltarak bu uygulamayı sürdürmek de mümkündür. Verilen geri bildirimler aracılığıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kontrolünü almaya başlamaları, daha özerk bir öğrenme sürecinin oluşması, eğitim ortamlarına göz ardı edilemeyecek bir fayda sağlayacaktır. Ayrıca öğretim sürecinde sözel teşviklerden sıklıkla yararlanmak, geri bildirimlerin yerine tutmasa da öğrencilere davranışlarının anlık niteliği hakkında bilgi verebilir.

Arştırmacılara yönelik bir diğer husus da otoritenin öğrencilerin başarılı performans sergileyeceklerine olan inancını sıklıkla dile getirmesidir. Ders öğretmenine göre bu uygulama, sınıf ortalamasının üzerindeki öğrenciler için gerekli değildir. Bu öğrenciler zaten katıldıkları etkinliklerde başarılı olacaklarının farkındadırlar. Fakat beklentinin ifade edilmesi bu düzey öğrencileri sürece teşvik etmektedir. Bununla birlikte bu uygulama, sınıf ortalamasının altındaki bazı öğrenciler için zamanla beklenti ifadelerinin değerinin azalmasına sebep olmaktadır (10.08.2015 tarihli USDÖG). Öğretmenin ifade ettiği bu çekince literatür kapsamında başka çalışmalarda da ifade edilmiştir (Bropy, 1981; Cooper, 1979). Bu çalışmalara göre öğretmenler olumlu ifadeleri az kullandıklarında öğrenci üzerinde etkili olabileceklerini düşünürler. Fakat olumlu ifadeler, öğrencinin öz güvenini artırması yanında etkili bir öğrenci-öğretmen ilişkisini beslemesi açısından da önemlidir. Bu noktada bazı öğrenciler sürece daha çabuk uyum sağlarken bazıları daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadır. Nitekim yürütülen çalışmada, her öğrencinin kendi seviyesine göre yazma becerisi ve motivasyonu açısından bir ilerleme kaydettiği söylenebilir.



KAYNAKÇA

- Akbuğa, B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin başarı seçimi beklenti değeri modeli ve sınıf-içi rahatsız edici davranışları. *Eğitim ve Bilim*, (36)160, 24-37.
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimleri*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Akgül, G. (2010). *İlköğretim Türkçe (6, 7, 8 sınıflar) 2006 öğretim programında yer alan okuma, dinleme, konuşma, yazma öğrenme alanlarındaki kazanımların bütünsel beyin modeline göre analiz edilmesi, sınıflandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, (36), 474-489.
- Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 76–95.
- Arda, I. & Deniz S. (2012). *Her güne bir oyun*. Ankara: Yapı Kredi.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64(6),359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. Princeton, N. J.: Van Nostrand.

- Avcı, A. Ş. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ayar, T. (2009). *Öğretme-öğrenme sürecinde geri bildirim: dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geri bildirim kullanımının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Aydın, H. Ü. (2015). *Student teachers' beliefs about oral corrective feedback*. Master Thesis, Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Bağcı Ayrancı, B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, O. (2017). *4+1 planlı yazma değerlendirme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ve yazmaya karşı tutumlarını geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bargiel, K., & Bargiel, A. (2009). Correction techniques preferred by students during the process of learning a foreign language. *Psychology of Language and Communication*, (13), 39-52.
- Barron, K. E. & Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. In J. S. Eccles & K. Salmelo-Aro (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences, 2nd Edition: Motivational Psychology* (pp. 261-271). Elsevier.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Bembenutty, H. (2008). The last word: The scholar whose expectancy-value theory transformed the understanding of adolescence, gender differences, and achievement: An interview with Jacquelynne S. Eccles. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 531-550.
- Bembenutty, H. (2012). An interview with Allan Wigfield: A giant on research on expectancy-value, motivation, and reading achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(2) 185-193.

- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- 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*. Amsterdam: Elsevier.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Brandt, R. (1995). Punished by rewards? A conversation with Alfie Kohn. *Educational Leadership*, 53(1), 13–16.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, (51)1, 5-32.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, (51)1, 5-32.
- Brophy, J. (2010). Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Educational Psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban school children: Parental socialization and gender in fluences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 316-323.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Canitez, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cavkaytar, S. (2009). *Dengeli okuma yazma yaklaşımının türkçe öğretiminde uygulanması: ilköğretim 5.sınıfta bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Chiang, E., Byrd, S., & Molin, A. (2011). Children's perceived cost for exercise: Application of an expectancy-value paradigm. *Health Education & Behavior*, 38(2), 143–149.

- Cooper, H. M. (1979). Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, (49)3, 389-410.
- Coşkun, E. & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 337-372.
- Coşun, E. (2007). Yazma eğitimi Kırkkılıç, A., & Akyol H. (Ed.) içinde, *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, (85)1, 5-20.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çimen, H. (2013). *İlköğretim ikinci kademedeki probleme dayalı yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiment examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning And Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dempsey, J. M., Kimiecik, J. C. & Horn, T. S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.

- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. & Stokking, K. M.(2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use:Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22, 171-184.
- Duran, S. (2010). *Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi*.Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 2, 382–393.
- Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (pp. 57-88).
- Dweck, C.S. (2007). The perils and promises of praise. *Early Intervention at Every Age*, (65)2, 34-39.
- Eccles Parsons, J. (1983). Expectancies, values, and academic behavioras. In Spence, T. J. (Eds.). *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Eccles Parsons, J., Adler, T. F & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53(2), 310-321.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of applied sport psychology*, (3), 7-35.
- Eccles, J. S. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 135-172.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescent's achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology*, (21), 215-225.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.* (53), 109–32.

- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2010). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational psychologist*, 24(2), 159-183.
- 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.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D. Mac Iver, D. & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The Elementary School Journal* Volume 93, Number 5, 553-575.
- Eccles, S. J. & Wigfield, A. (2000). Schooling's influences on motivation and achievement. In Danziger, S. & Woldfogel, J. (Eds.) *Securing the future: Investing in children from birth to college*. New York: Russell Sage Foundation.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.
- Eren, M. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin geri bildirim yoluyla yazma becerilerinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Fatimah, O., Lukman, A. Z., Khairudin, R., Wan Shahrazad & Halim F. W. (2011). Procrastination's relation with fear of failure, competence expectancy and intrinsic motivation. *Social Sciences and Humanities*, (19), 123-127.
- Feather, N. T. (1988). From values to actions: Recent applications of the expectancy-value model. *Australian Journal of Psychology*, 40(2), 105-124.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy, P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gniewosz, B., Eccles, J. S. & Noack, P. (2014). Early adolescents' development of academic self-concept and intrinsic task value: the role of contextual feedback. *Journal of Research on Adolescence*, (13), 1-37.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu. Gündüz, O., ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2: uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker.

- Gökçeğöz Karatekin, N., Durmuş, A. & Durmuş, H. (2012). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. Ankara: Nobel.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik yazma ve değerlendirmenin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma tutumu ve yazma başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graham, S., Kiuahara, S. A. Harris, K. R. & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, (118)1, 1-23.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, (81)2, 143-154.
- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida/September, s. 1-3.
- Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gapard, H., Brandt, H., Cambria, J., Flunger, B., Dicke, A. L., Hafner, I., Brisson, B., & Trautwein, U. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA Open* (2), 1-20.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hatipoğlu, R. (2000). Yazılı ve sözlü dönütün öğrencilerin düzeltmeleri üzerindeki etkisinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In Hidi, S. & Boscolo, P. (Eds.) *Write and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, (70)2, 151-179.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, (1), 69-82.
- Hidi, S. E. & McLaren, J. A. (1991). Motivational factors and writing: the role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 187-19.
- Hidi, S., Berndorff, D. & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction* 12, 429-446.

- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior an introduction to behavior theory*. Nex York: Appleton Century Crofts.
- İzdeş, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacobs, J. E. & Eccles, J. S. (2000). Parents, task values, and real-life achievement-related choices. In Sansone C. & Harackiewicz J. M.(Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Wayne Osgood, D., 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), 509-527.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması elkitabı* (Y. Uzuner, M. Özten Anay, Çev.). Ankara: Anı.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kançal, S. (2011). *Effects of negative feedback focus and moral emotion proneness on self-efficacy beliefs, performance outcomes and predictions*, Master of Arts, Boğaziçi Universty, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Karaalioglu, S. K. (1978). *Ortaokullar için yazmak ve konuşmak sanatı*. İstanbul: İnkılap ve Aka.
- Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*.Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karabay, A. (2012). *Eleştirel okuma-yazma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik başarılarına ve eleştirel okuma-yazma düzeylerine etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakoç Öztürk, B. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Kay Flake, J., Barron, K. E., Hulleman C., McCoach, B. D. & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, (41), 232-244.
- Kayırmaz, Ö. (2017). *5.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkileşimli kelime duvarı çalışmalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kirchhoff, L. (2016). Motivation in the writing centre: a peer tutor's experience. *Journal of Academic Writing*, (6)1, 31-40.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA.
- Lauermann, F., Eccles, J. S. & Pekrun, R. (2017). Why do children worry about their academic achievement? An expectancy-value perspective on elementary students' worries about their mathematics and reading performance. *ZDM* 49 (3), 339-354.
- LeCompte, M. D. & Preissle Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, (52)1, 31-60.
- Lewin, K. (1935). *A dynamtc'theory of personality*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Lipstein, R. L. & Renninger, K. A. (2007). Putting things into words: The development of 12-15 year old students interest for writing. In Hidi, S. & Boscolo, P. (Eds.) *Write and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Ma, X. (2001). Participation in advanced mathematics: do expectation and influence of students, peers, teachers, and parents matter?. *Educational Psychology*, 26, 132-146.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56-66.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB
- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, (82)1, 60-70.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- 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, Ankara.
- Nelson, N. (2007). Why write? A consideration of rhetorical purpose. In Hidi, S. & Boscolo, P. (Eds.) *Write and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, (91)3, 328-346.
- Oldfather, P. & Shanahan, C. H. (2007). A cross case study of writing motivation as empowerment. In Hidi, S & Boscolo, P. (Eds.) *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Onan, B. (2012). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü.
- Özdemir E. (1983). Ana dili öğretimi, *Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi*, (30), 18-31.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özdemir, E. (2015). *Blog kullanımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazma motivasyonu üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Öztürk, D. (2016). *Öğretmen Ve Aile Desteği, Motivasyon Ve Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Başarısı: Motivasyonun Aracı Rolü*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, H. (2016). *Yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Pajares, F. & Valiente, G., Division (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation?. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Patton, N. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ. Psychol. Rev.*, (18), 315–341.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (mslq)*. National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning: Michigan.
- Rooyackers, P. (2009). *İlköğretim derslerinde 101 drama oyunu* (H. B. Şen Çev.). İstanbul: Esin.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, (72)4, 1135–1150.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, (57)5, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 54–67.
- Saban, A., ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.

- Sakallı, R. B. (2007). *Investigating changes in students' writing feedback preferences*. Master of Arts, Bilkent University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (). Looking beyond rewards: the problem and promise of intrinsic motivation. In Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (Eds.) *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- Savran Çelik, Ş. (2016). *Wiki kullanımının yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma motivasyonuna etkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O. & Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the united states and germany: different ramifications same effect?, *Journal of Vocational Behavior*, (60), 178–198.
- Schultz, D.P., & Schultz, S.E. (2007). *Modern psikoloji tarihi*. İstanbul: Kaknüs.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 116–119.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Wigfield A. & Eccles J. (Eds.) *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, (22), 208-223.
- 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.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Seyyar, A. (2007). *İnsan ve toplum bilimleri terimleri*. İstanbul: Değişim.
- Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, 26, 55-68.
- Skinner, B. F. (2005). *Science and human behavior*. New York: The Macmillan Company.

- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, (85)4, 571-581.
- Slavin, R. (2013). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (G. Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Smedt, F. D., Merchie, E., Barendse, M., 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*, (0), 1-24.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Stowell, L., Cullis, M., Frith, A., Davidson, S., Lloyd Jones, R., Davies, K. & Sims, L. (2011). *Genç yazarın seyir defteri* (B. O. Doğan Çev.). Ankara: Türkiye İş Bankası.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Okuduğunu anlama, Yazma becerileri, Yazma motivasyonu, yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şener, G. E. (2017). *Giriş bölümü yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin düşünceye dayalı metin yazma becerisine etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri yüksek lisans tezi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tolman, E. C. (1938). The determiners of behavior at a choice point. *Psychological Review*, 45, 1-41.

- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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), 17–44.
- Truax, M. L. (2017). The impact of teacher language and growth mindset feedback on writing motivation. *Literacy Research and Instruction*, 1-24. DOI: 10.1080/19388071.2017.1340529
- Urhan, O. (2016). *Ortaokul 8. sınıf Türkçe derslerinde masalların yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (11)3, 2273-2294.
- Vanlı, G. (2013). *Student and instructor perceptions on feedback to student writing*, Ph.D. Thesis, Middle East Technical University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, (92)4, 548-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, (12)1, 1-14.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, (42)4, 261-271.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). New York: Routledge.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, 1–35.

- Wigfield, A. & Cambria, J. (2015). "Expectancy-value theory: retrospective and prospective" In *The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement. Motivation and Achievement*, 16, 35-70.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159-183.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In Wigfield, A., Eccles, J.S. (Eds.). *Development of achievement motivation*. San Francisco: Academic Press.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, (12). 1-46.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 107.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 68–81.
- Wigfield, A. & Meece, J. L. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, (80)2, 210-216.
- Wigfield, A. & Wentzel, K.R. (2007). Introduction to motivation at school: interventions that work, *Educational Psychologist*, 22, 37-41.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*, (6)1, 49-78.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Suk Yoon, K., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan C. & Blumenfeld, P. C. (1997). *Journal of Educational Psychology*, (89)3, 451-469.
- Wigfield, A., Eccles, J.S. & Rodriguez D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, (23), 73-118.
- Wigfield, A., Eccles, S. J., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. In R. Lerner (Series ed.) and M. Lamb & C. Garcia Coll (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., vol. 3, pp. 657-700). New York: Wiley.
- Wigfield, A., Muenks, K. & Rosenzweig, E. (2015). Children's Achievement Motivation in School. C. Rubie-Davies, J. Stephens, & P. Watson (Eds.) *The social psychology of the classroom international handbook*. London: Routledge.

- Williams, H. M. (2012). *Third grade students' writing attitudes, self-efficacy beliefs, and achievement*. Master of Arts, University of Maryland, USA.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology*. USA: Allynand Bacon.
- Yeşilyaprak, E. (2004). *Pedagojik motivasyon: eğitici-öğretici iletişimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G. (2017). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin türkçe öğretmen adaylarının yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: the development of self-regulatory skill. In Hidi, S & Boscolo, P. (Eds.) *Writing and motivation*. Amsterdam: Elsevier.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 82–91.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, (45)1, 166-183.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER



EK 1. BEKLENTİ-DEĞER TEORİSİ TEMELLİ ÖĞRETİMİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ ADLI ÇALIŞMADA KULLANILACAK ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Araştırmanın Amacı: Beklenti-Değer Teorisi'nin 6.sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini geliştirmedeki etkisini ortaya koymaktır.

Tarih: __ / __ / ____

Saat (Başlangıç / Bitiş) ____ / ____

GİRİŞ

Merhaba, adım Tuğba Barutcu. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisiyim. Öğrencilerin yazma motivasyonları üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma için 6. sınıf öğrencileriyle görüşme yapmam gerekiyor.

Yaptığım görüşme için vereceğiniz bilgiler, sadece bu çalışmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isminiz şifrelenecektir.

Görüşmenin yaklaşık 30 dk. süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz aynı zamanda görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim.

Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Sormak istediğiniz sorular varsa, onları da çalışmaya başlamadan önce yanıtlayabilirim.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Adınız ve Soyadınız:

2. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

3. Kaç kardeşsiniz? ()

4. Siz kaçınıcı çocuksunuz? ()

5. Sizinle birlikte ailede kaçkişi var? ()

	Anne	Baba
6. Sağlık Durumu	Sağ ()	Sağ ()
	Vefat ()	Vefat ()
7.Eğitim Durumu	Yok ()	Yok ()
	İlkokul ()	İlkokul ()
	Ortaokul ()	Ortaokul ()
	Lise ()	Lise ()
	Üniversite ()	Üniversite ()
8.Çalışma Durumu	Çalışıyor ()	Çalışıyor ()
	Çalışmıyor ()	Çalışmıyor ()

9. Kendi algılarına göre sosyo-ekonomik durumunuzu nasıl tanımlarsın?

Düşük ()

Orta ()

Yüksek ()

YAZMA MOTİVASYONU FORMU

A.Başarı Beklentisi (Expectancies for Success)

- 1.Bu yıl kompozisyon yazarken/bir paragraf oluştururken ne kadar iyi olmayı bekliyorsunuz? Bunun sebepleri neler?
- 2.Yazmayla ilgili yeni bir konu öğrendiğinizi düşününüz. Bu konuyu öğrenirken ne kadar iyi olabilirsiniz?
3. Kompozisyon yazmaya/bir paragraf oluşturmaya başlarken zorlanır mısınız? Sizce iyi bir yazı yazmanızı engelleyen şeyler neler olabilir? Niçin?
- 4.Bir kompozisyon yazarken okuyanı etkileyecek cümleler ya da paragraflar oluşturabileceğinizi düşünüyor musunuz? Bunun sebebi ne olabilir?

B.Öz-Yeterlilik (Self-Efficacy)

1. Bir kompozisyon yazma ya da paragraf oluşturma gibi yazma etkinliklerinde ne kadar iyisiniz?
- 2.Sınıftaki öğrencileri kompozisyon yazma becerileri en iyi olandan en kötü olana doğru bir sıraya dizseydiniz, kendinizi bu listenin neresine koyardınız? Niçin?
- 3.Öğrenciler, bazı derslerde diğerlerine göre daha iyidir. Siz diğer derslerdeki durumunuzla karşılaştırdığınızda kompozisyon/paragraf yazmada ne kadar iyisiniz?
- 4.Yeterince çaba sarf ettiğinizde iyi bir yazı yazabileceğinize inanıyor musun?
- 5.Dil becerilerinizle karşılaştırdığınızda, kendinizi yazarak iyi ifade ettiğinize inanıyor musunuz? Niçin?

C.Görev Değeri (Task Value)

C.1. Başarı Değeri/Önemi (Attainment Value or Importance)

- 1.Sizin için iyi bir kompozisyon oluşturmak/paragraf yazmak ne kadar önemlidir? Bunun sebebi ne olabilir?

2.Arkadaşlarınızın sizin iyi kompozisyon/paragraf yazdığınızı düşünmesini ister miydiniz? Bu, sizin için gurur verici bir şey olur muydu? Neden?

3.İyi bir kompozisyon yazdığınızda/paragraf oluşturduğunuzda öğretmeninizin gözündeki değerinizin artacağına inanıyor musunuz? Bundan biraz bahseder misiniz?

4.Kompozisyon yazarken/bir paragraf oluştururken iyi bir not almayı amaçlar mısınız? Bir örnek verebilir misiniz?

C.2. İçsel Değer (İntrinsic Value)

1. Kompozisyon/paragraf yazarken eğleniyor musunuz? Sizce bunun sebepleri neler?

2.Zorunlu olmadığınız hâlde kompozisyon/paragraf yazma etkinliklerine katılmak ister miydiniz? Niçin?

C.3. İşe Yararlılık/Görevin Kullanışlılığı (Usefulness of the Task)

1.Okulda öğrendiğiniz bazı şeyler, sınıf dışında da size yardımcı olur. Örn; Okuma etkinliklerinde öğrendiğiniz hızlı okuma teknikleri sayesinde bir gazeteyi/dergiyi daha hızlı ve etkili bir şekilde gözden geçirebilirsiniz. Genel olarak yazma dersinde öğrendikleriniz sizin için ne kadar kullanışlı?

2.Size göre bir kompozisyon/paragraf oluştururken öğrendiğiniz bilgileri, diğer derslerde de kullanıyor musunuz? Bu bilgiler, işinizi kolaylaştırıyor mu?

3.Kendini yazarak çok iyi ifade eden biri olduğunuzu düşünün. Bu, bundan sonraki yaşamınızda ne zaman işinize yarar?

C.4 Görevin Maliyeti (Cost)

1.Bir kompozisyon ya da paragraf yazmayı, günlük meşguliyetlerinizden (televizyon izlemek, bilgisayarda oyun oynamak vb.) daha önemli görüyor musunuz?

2.Yapmanız gereken bir yazma ödeviniz olduğunu düşünün. Bu ödevi yapmayı mı; yoksa arkadaşlarınızla oyun oynamayı mı tercih ederdiniz? Sizce bunun sebebi nedir?

3.Yazma ödevinden iyi not almak için çok çalışır mısınız? Sizce “yazma”dan iyi not almak için bu kadar çalışmaya değer mi? Niçin?

D.Kaygı (Anxiety)

- 1.Kompozisyon ya da paragraf yazarken diğer öğrencilerle karşılaştırma yapıp, yetersiz olduğunuzu düşünür müsünüz? Bu durum karşısında neler hissedersiniz?
2. Bir sınıf içi yazma etkinliğine katıldığınızı düşününüz. Yazmaya başladığınız anda etkinliğin sonunda başarısız olacağınız aklınıza gelir mi? Niçin?
- 3.Yazarken bir zorlukla karşılaştığınızda tepkiniz ne olur? Yazmayı bırakır mısınız; yoksa problemi çözmeye mi çalışırsınız?

Yazma Motivasyonu Görüşme Formu'nun soruları şu kaynaklardan *esinlenerek* oluşturulmuştur:

Pintrich, P.R. Smith, D.A. Garcia, T. McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), Full Text Provided by ERIC, Washington.

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, S.64, s. 830-847.

Eccles, J. Wigfield, A. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation, Contemporary Educational Psychology, S.25, s. 68-81.

EK 2. UYGULAMA ÖNCESİ YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Amaç: Yapılacak çalışma öncesinde öğretmenin duygu ve düşüncelerine dair görüş geliştirme

Tarih: ____ / ____ / ____

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

GİRİŞ

Değerli öğretmen,

Öncelikle çalışmama katıldığınız için çok teşekkür ederim. Sizinle üç aylık bir çalışma yürüteceğiz. Bu süreç boyunca öğrencilerimizin yazma motivasyonlarını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli uygulamalar yapacağız. Çalışma sonunda bir de ürün ortaya koyacağız. Genel olarak süreçle ilgili beklentilerinizi öğrenmek, sürece dair düşüncelerinizi ortaya koymak için bu görüşme formunu hazırladım.

Yaptığım görüşme için vereceğiniz bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isminiz şifrelenecektir.

Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz aynı zamanda görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Sormak istediğiniz sorular varsa, onları da çalışmaya başlamadan önce yanıtlayabilirim.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Sınıfınızda ne tür yazma çalışmaları yapıyorsunuz? örnek verebilir misiniz?
2. Yazma çalışmalarını nasıl plânlıyorsunuz?
3. Plânlama aşamasında zorluklarla karşılaşılıyor musunuz? Bunlardan bahsedebilir misiniz?
4. Yazma çalışmalarını plânlarken en çok hangi aşamada zorlanıyorsunuz?
5. Yazma çalışmalarında karşılaştığınız zorlukları nasıl aşıyorsunuz?
6. Yazma çalışmalarında kullandığınız araç ve gereçler var mı? Bunları tercih etme sebepleriniz neler?
7. Sınıfınızda bir yazma çalışması yaptığınızı düşünün. Bu çalışma boyunca gözlemleyebileceğiniz en iyi durumlar neler olabilir?
8. Sınıfınızda yazma çalışması yaparken ortaya çıkabilecek en kötü durumlar neler olabilir? Bunların ortaya çıkmasındaki temel sebepler nelerdir?
9. Rehber Türkçe öğretmeni olarak benden neler bekliyorsunuz? Bunun sebepleri neler?
10. Sınıfınızda başka bir öğretmenle iş birliğiyle öğretim yapma konusunda neler düşünüyorsunuz?
11. Sınıfta birlikte yapacağımız uygulamalardan neler bekliyorsunuz?

EK 3. UYGULAMA SONRASI YARI YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRETMEN İZLENİMİ GÖRÜŞME FORMU

Amaç: Yapılan çalışma sonrasında öğretmenin izlenimlerine dair görüş geliştirme

Tarih: ____ / ____ / ____

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

GİRİŞ

Değerli öğretmen,

Öncelikle çalışmama katıldığınız için çok teşekkür ederim. Sizinle üç aylık bir çalışma yürüttük. Bu süreç boyunca öğrencilerimizin yazma motivasyonlarını ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli uygulamalar yaptık. Bir de ürün ortaya koyduk. Genel olarak süreçle ilgili görüşlerinizi öğrenmek, sürecin sizin üzerinizdeki yansımalarına dair fikir edinmek için bu görüşme formunu hazırladım.

Yaptığım görüşme için vereceğiniz bilgiler, sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Araştırma raporunda isminiz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isminiz şifrelenecektir.

Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz aynı zamanda görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz hem de sorulara vereceğiniz yanıtların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Sormak istediğiniz sorular varsa, onları da çalışmaya başlamadan önce yanıtlayabilirim.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerinizle yazma etkinliği yapacağınız bir ders tasarlamak istiyorsunuz. Bu dersi nasıl plânlardınız?
2. Tasarladığınız bu dersin plânlama ya da uygulama aşamasında zorlanır mısınız? Sebeplerinden bahseder misiniz?
3. Tasarladığınız ders boyunca gözlemlediğiniz en iyi durumlar neler olurdu?
4. Tasarladığınız ders boyuna gözlemlediğiniz en kötü durumlar neler olurdu? Bu durumların ortaya çıkmasındaki temel sebepler neler olabilir?
5. Yaptığımız uygulama yazma çalışmalarına bakış açınızda bir değişiklik yarattı mı? Sebepleri neler olabilir?
6. Sınıfınızda başka bir öğretmenle iş birliği yapmak size neler hissettirdi? Bunun olumlu ve olumsuz yönleri ne düşünüyorsunuz?
7. Rehber Türkçe öğretmeni olarak uygulama öncesinde benden beklentileriniz nelerdi? Beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? örnek verebilir misiniz?
8. Yürüttüğümüz uygulamadan beklentileriniz nelerdi? Uygulama beklentilerinizi karşıladı mı?
9. Yürüttüğümüz derslerin plânlama süreçlerine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
10. Yürüttüğümüz derslerde kullandığımız araç-gereçlere ilişkin neler düşünüyorsunuz?
11. Yürüttüğümüz derslerin değerlendirme toplantıları hakkında neler düşünüyorsunuz?
12. Çalışmamızın öğrencilerin yazma motivasyonları üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
13. Çalışmamızın öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
14. Gelecek sene düzenlemeyi istediğiniz yazma çalışmaları var mı? örnek verebilir misiniz?
15. Katıldığınız bu çalışmanın olumlu yönleri nelerdi?
16. Katıldığınız bu çalışmanın olumsuz yönleri nelerdi? örnek verebilir misiniz?
17. Bu çalışmanın tekrar yapılması söz konusu olsaydı, nasıl bir düzenleme yapardınız ve nasıl uygulardınız? Sebeplerini açıklayabilir misiniz?

EK 4. YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

	Yazılı Anlatımda Aranacak Özellikler	0	1	2	3	4
Biçim	Paragraf girişi için uygun boşluk bırakır.					
	Kâğıdın kenarlarında uygun boşluklar bırakır.					
	Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakır.					
	Düzgün ve okunaklı bir yazı kullanır.					
	Yazı giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere en az üç paragraftan oluşur.					
Dil ve Anlatım	Yazıya koyduğu başlık konuyla ilgilidir.					
	Konuyu, mantıksal bir tutarlılık ve bütünlük içinde anlatır.					
	Paragraflar arasında uygun geçişler sağlar.					
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşüncüyü işler.					
	Yazının sonunda vermek istediği ana fikre/ana duyguya ulaşır.					
	Yazı metin türünün özelliklerini yansıtır.					
	Ana fikir ve duyguyu, yardımcı fikir ve duygularla destekler.					
	Alıntı, örnek ve benzetmeleri yeterli ölçüde kullanır.					
	Kullandığı alıntı, örnek ve benzetmeler içeriğe uygundur.					
	Etkileyici ve konuyu bağlayıcı bir sonuç ifadesi kullanır.					
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.					
	Cümleleri anlatım bozukluğu oluşturmayacak şekilde kurar.					

	Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.					
	Cümlede kelime tekrarı yapmamaya özen gösterir.					
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatır.					
Yazım ve Noktalama	Kelimeleri eksik harf/hece olmadan tam yazar.					
	Kelimeleri c/ç, s/ş, g/ğ gibi harfleri ayırt ederek doğru şekilde yazar.					
	Kelimeleri ünsüz yumuşaması/ünsüz türemesi gibi ses değişim kurallarına uygun yazar.					
	Satır sonunda kelimeleri kurallara uygun ayırır.					
	da/de bağlacının yazımını bulunma hali ekinden ayırt eder..					
	Büyük harfleri kurallara uygun şekilde kullanır					
	Noktalama işaretlerini kurallara uygun kullanır.					

0: % 0 oranında yeterli 1: % 25 oranında yeterli 2: % 50 oranında yeterli

3: % 75 oranında yeterli 4: % 100 oranında yeterli

EK 5. ÖĞRENCİLERE VERİLEN GERİ DÖNÜTLER İÇİN KONTROL LİSTESİ

Öğrencinin;

Adı-Soyadı:

Özellikler	Var	Yok
1. Olumlu ve doğru dönüt sağlandı.		
2. Geri dönütlerde öğrencilerin gayret seviyeleri vurgulandı.		
3. Geri dönütlerde öğrencilerin içeriği anlama seviyeleri vurgulandı.		
4. Bireye özgü geri dönütlerin öğrenci ve öğretmen arasında kalmasına özen gösterildi.		
5. Geri dönütlerde “çaba sarf etmek” kavramına atıfta bulunuldu.		
6. Geri dönütlerde öğrencilerin başarılı geçmiş yaşantılarından örnek verildi.		
7. İhtiyacı olan öğrencilerle neden daha fazla uğraşmadıkları üzerine bireysel görüşmeler yapıldı.		
8. Bireysel görüşmelerde daha iyisini yapmak için nelere ihtiyaç duyulduğu ortaya konuldu.		
9. Bireysel görüşmelerde diğer öğrencilerin kâğıtlarından örnekler gösterildi.		
10. Geri dönütlerde tüm öğrencilerin nerede hata yaptıklarını bilmelerine özen gösterildi.		
11. Değerlendirmelerde başarıyla sonuçlanan çabaya odaklandı.		

Gözlemler / Yorumlar:

EK 6. İŞLENEN DERSİN TEORİYİ YANSITMA DÜZEYİNİ BELİRLEMEK İÇİN KONTROL LİSTESİ

Özellikler	Var	Yok
1. Ders konusu/Etkinlikler somuttan soyuta ilkesine göre şekillendirildi.		
2. Ders konusu/Etkinlikler açık neden-sonuç ilişkileriyle/net örgütlemelerle oluşturuldu.		
3. Ders konusu/Etkinlikler öğrencilerin ilgisi/merakı gözetilerek oluşturuldu.		
4. Görevler düşük/orta/yüksek olmak üzere üç düzeyde sunuldu.		
5. Hangi görevin yerine getirileceğine öğrenciler karar verdi.		
6. Ders konusunun/etkinliğin öğretmen için öneminden bahsedildi.		
7. Metnin öğretmen açısından ilgi çekici yönlerinden bahsedildi.		
8. Sınıftaki tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine olan inanç vurgulandı.		
9. Bir görevi, başarıyla yerine getireceklerine inandıklarında öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği ifade edildi.		
10. Bir görevi, başarıyla yerine getirmek için çaba sarf ettiklerinde öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği ifade edildi.		
11. Herkesin kendi öğrenmelerine odaklanması gerektiği belirtildi.		
12. İyi yazı yazmanın öğrenilebilecek bir şey olduğu vurgulandı.		
13. Sınıfın birlik ve beraberliği vurgulandı.		
14. Sınıfta iş birlikli bir ortam oluşturulmasına özen gösterildi.		
15. Kullanılan farklı yazma stratejileri konusunda bir sınıf tartışması yapıldı.		
16. Ders içeriğinin günlük hayatta nerede kullanılabileceğinden bahsedildi.		

17. Ders içeriğinin diğer derslerde nerede kullanılabileceğinden bahsedildi.		
18. Ders içeriğinin öğrencilere gelecekte ne tür faydalar sağlayacağına değinildi.		
19. Sözel dışsal teşvikler öğrenciler çaba sarf ettiklerinde kullanıldı.		
20. Sözel dışsal teşvikler öğrencilerin performansı bir önceki görevden daha iyi olduğunda kullanıldı.		

Gözlemler ve Yorumlar:



EK 7. AYRINTILI GÖZLEM FORMU

Odak Öğrenci:

Tarih:

Yer:

Saat:

Amaç:

Gözlem Yapılan Yere Ait Kroki:

Gözlem Süresi	Gözlem Notu
13.20-13.30	
13.30-13.40	
13.40-13.50	
13.50-14.00	

Yansıtma Notları/Analiz:

EK 8. UYGULAMA SÜRECİNDE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME FORMU

1. Sizce işlediğimiz bu dersin eğlenceli yönleri nelerdi?

.....
.....

2. Bugün ders işlerken sıkıldığınız anlar oldu mu? Birkaç cümleyle tarif eder misiniz?

.....
.....

3. Bu derste neler öğrendiniz? Kısaca anlatır mısınız?

.....
.....

4. Bundan sonraki derslerde, bir yazmanızı istesek başarılı bir şekilde yazacağınıza inanır mısınız?

Evet



Hayır



Kararsızım ()

Ekleme istediğiniz başka bir şey varsa buraya yazabilirsiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK 9. EYLEM PLANI SONRASINDA ÇIKARILAN SINIF DERGİSİNDEN SAYFA ÖRNEĞİ



KARA BALIK'IN HİKAYESİ

Sevgili kardeşim,

Çok meraklı olduğum için ırmağın sonunu görmek istiyordum. Sen izin vermemiştin ama çok güzeldi. Senin de yanımda olmanı isterdim. Şimdi sana başımdan geçen maceraları anlatacağım. Arkadaşlarım uyarıyordu ama ben onların uyarılarını dikkate almamıştım. Balıkçı beni yakalamıştı. Kaçmaya çalışıyordum ama kuyruğumu çok sıkı tutuyordu. Bu sebeple kaçamamıştım. En sonunda beni yutmuştu. Orada küçük bir balık vardı. "Annemi istiyorum." diye ağlamaya başladı. "Neden ağlıyorsun?" dedim. Bu arada Balıkçı ikimizi de yedi. "Ben Balıkçı'nın karnında döneceğim ve kahkahalarla gülmeye başlayınca sen de dışarı çıkarsın." dedim. Küçük balık "Sen ne yapacaksın?" dedi. "Benim hançerim var, Balıkçı'ı öldürmeden çıkmam." dedim. Küçük balık dışarı çıkmıştı. Hemen Balıkçı'nın yanından uzaklaşmıştı. Ben de hançerimle Balıkçı'nın midyesinden kurtulmuşum. Çok sevinçliydim ama hâlâ ırmağın sonunu görememişim. Bu yüzden de üzülüyordum. Özellikle Pelikan hatasını anlamıştı. Pelikan artık beni yemeye çalışmıyordu. Tam tersi bana yardım ediyordu. Pelikan bana "Irmağın ne sonu ne de başı vardır." dedi. Irmak dere gibi birçok yerle birleşiyordu. Hayal kırıklığına uğramıştım. Hava kararmıştı. Sakin ve sessiz bir yerde Pelikan ve ben uyumaya karar verdik. Artık Pelikan ile birlikte yaşıyorduk. Annem de yanımıza geldi. En kısa zamanda sen de yanımıza gel. Burası çok güzel...



EK 10. EYLEM PLANI SONRASINDA ÇIKARILAN SINIF DERGİSİNDEN SAYFA ÖRNEĞİ





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..