

## YAZMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERİNİN YAZMA MOTİVASYONUNA VE YAZMA BAŞARISINA ETKİSİ\*

**Metin ERBİLEN**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
merbilen@windowslive.com,  
**Orcid ID:** 0000-0002-2627-9770

**Mehmet TEMİZKAN**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü  
temizkanm79@gmail.com,  
**Orcid ID:** 0000-0001-7437-6754

**Makale Geliş Tarihi:** 26.08.2020 **Makale Kabul Tarihi:** 21.10.2020

**Makale Türü:** Araştırma Makalesi

**Atıf:** Erbilen & M. Temizkan, M. (2021). Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (48), 170-201.

### Öz

*Bu araştırmanın amacı yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin ortaokulu öğrencilerinin yazma motivasyonları ve yazma başarıları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Deney öncesi giriş davranışlarıyla deney sonrası davranışları karşılaştırmak amaçlandığı için araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep il merkezinden iki okulun 8. sınıf düzeyindeki 10 şubesinden (5 şube deney grubu, 5 şube kontrol grubu) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyonu Ölçeği” ve “Yazılı Anlatımda Planlama Becerisine Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık*

---

\* - Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma, 02/07/01 tarih 2019/27 sayılı ile Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan izin alınarak gerçekleştirilmiştir. Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

- Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu “Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Metin Erbilgen & Mehmet Temizkan

ortaya çıkarken kontrol grubu ğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin ön test-son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bunun yanında hem deney grubu ğrencilerinin hem kontrol grubu ğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin ön test-son test ortalamaları arasında olumlu yönde anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç yazma öncesi etkinliklerle yapılan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma başarısını artırdığını ancak öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmada etkili olmadığını gösterir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma ncesi, Yazma Motivasyonu, Yazma Başarısı

## **EFFECT OF PRE-WRITING ACTIVITIES ON WRITING MOTIVATION AND WRITING SUCCESS**

### **Abstract**

*Purpose of the study is to determine the effect of applied pre-writing activities on secondary school students' writing motivation and writing success. Because of aiming to compare the basic behaviors of before experiment with the ones of after experiment, pretest posttest control group quasi-experimental model is used in the study. The study groups consist of ten classes (experiment groups of 5 classes, control groups of 5 classes) of 8th grade students of two schools in Gaziantep Province. "Scale of Writing Motivation" and "Rubric of Analysing Planning Skills in Writing Expression" developed by the researcher are used to collect data. While writing skills of students in experiment group show a significant difference between the pretest and posttest, writing skills of students in control group did not show a significant difference between the pretest and posttest. However, averages of pretest-posttest of both experimental group and control group did not showed a significant difference. This result emerged that pre-writing activities increased students writing success but they were not effective in increasing their writing motivation.*

**Key Words:** Pre-writing, Writing Motivation, Writing Success

### **Giriş**

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; metin oluşturacak kişide öncelikle okuma, dinleme, gzlem, araştırma, inceleme faaliyetleri sonucunda oluşan bir birikim gerektirir. Ayrıca kişinin bu birikimi açık, anlaşılır ve etkili bir şekilde kâğıda yansıtabilmesi için imla ve yazım kurallarından dil bilgisi kurallarına, metni planlamadan uygun üslup özelliklerini kullanmaya kadar birçok noktada bilgi ve beceri sahibi olması lazımdır. Bilişsel açıdan sayılan bu koşullar yazmayı gelişmesi zor ve zaman alan bir beceri hline getirmektedir. Bunun yanında yazma çalışmalarında karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumu ve isteksizliğıdir. İşte bu noktada karşımıza yazma motivasyonu kavramı çıkmaktadır.

Yazma becerisini geliştirmenin ilk yolu yazmaya istek uyandırmadır. Bu istek yazma motivasyonuna işaret etmektedir. Yazma motivasyonu öğrencinin doğru ve

başarılı bir metin oluşturma sürecinde istekli hâle gelmesi durumudur. Öğrenciyi yazma için tetikleyen psikolojik bir güçtür. Canitezer (2014) yazmayı başlatanın motivasyon olduğunu ve yüksek bir motivasyonla yazılmış kompozisyonda başarı elde edildiğini belirtir. Yazma motivasyonuna sahip öğrenci yazma eylemine değer verir ve yazma adına doğruları yapabilmek için çaba gösterir. Yazmaya iyi motive olmuş öğrenci, yazma kapasitesini en iyi şekilde kullanır ve kendini yazma konusunda daha başarılı olarak algılar. Özcan (2014: 2)'a göre "yazma motivasyonu, bireyin yazmaya yönelmesinde, iyi bir yazar olmasında ve akademik başarısında etkili olmaktadır". Yazma motivasyonunun geliştirilmesi için, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteğinin uyandırılması, öğrencilere yazma alışkanlığı edindirme sürecinde bol bol yazma deneyimlerinin yaşatılması ve öğrencilere yeteri kadar dönüt verilmesi gibi durumlar önemlidir (Karatay, 2013). Yazma süresince yerinde yapılan dönütler öğrencide pozitif benlik algısı yaratacak, öğrencinin yazmaya ilişkin öz yeterlik inançlarını artıracak ve yazmadaki öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı verecektir. Öğrencinin yüksek özgüvene sahip olması, kendini yazma becerisinde yeterli görmesi ve doğru yazma stratejileri geliştirebilmesi yazma isteği sağlayacak ve yazma motivasyonunu geliştirecektir (Graham ve Harris, 2000; Pajares ve Valiante, 2001; Pajares, Valiante ve Cheon, 2007; Schunk, 2014). Yüksek düzeyde gerçekleşen bir yazma motivasyonundan öngörülen bu verimi alabilmek için yazma motivasyonunun boyutlarını iyi bilmek ve uygulamaları buna göre şekillendirmek gerekir.

#### **Yazma Motivasyonunun Boyutları**

Yazma motivasyonu, yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrasında yazma çalışmasına yönelik öğrenciyi zihnen zinde tutan bir kavramı ifade eder. Yazma, öğrencinin bilişsel ve davranışsal becerileri ile açıklanabilirken yazma motivasyonu sürecin psikolojik yönünü vurgular. Öğrencinin yazmaya ilişkin psikolojik yapısı, farklı boyutları bulunan, geniş ve çözümlenmesi zor bir alandır. Katrancı (2015a: 58)'ya göre "motivasyon yapısı gereği tek başına çalışmaz." Motivasyon olgusu tek başına çok faktörlü ve boyutlu iken yazma gibi karmaşık bir becerinin motivasyonu bu sürece yeni boyutlar açmaktadır.

Motivasyon farklı boyutlarla ele alınmış, modellenmiş, ölçeklendirilmiş ve değerlendirilmiştir (Keller, 2006; Vallerand vd., 1992; Kauffman, Yılmaz Soylu ve Duke, 2011; Öztürk ve Uzunkol, 2013; Glynn, Taasoobshirazi ve Brickman, 2009; Piazza ve Siebert, 2008; Aydemir ve Öztürk, 2013; Yaman, Süğümlü ve Demirtaş, 2016; Canitezer, 2014; Hidi ve Boscolo, 2006; Troia, Shankland ve Wolbers, 2012; Schunk, 2014). Bu çalışmalardan yola çıkılarak yazma motivasyonunun boyutlarını hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme, çaba ve kaygının oluşturduğu söylenebilir. Bu boyutlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

**a. Hedef:** Motivasyon kavramı; bir işe başlama, o işi devam ettirme ve istenen hedefe varma eylemlerinin bütünüdür. Motivasyon, isteme ile başlar. Birey öğrenmek için önce istemeli sonra da kendisini hedefine ulaştıracak bir şeyler yapmalıdır. Bireyin bir işi istemesi o işin sonundaki hedefine ulaşmayı istemesiyle

başlar. Hedefler, davranışların sürekliliğini sağlayan unsurdur. Bireyde içsel motivasyonun en etkili bileşenidir. Dışsal motive ediciler olmadan insan davranışlarının sürdürülebilir olması belirlenen hedeflerle mümkündür.

“Okullarda verilen yazma eğitiminin temel hedefi bireyin günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu, bir iş başvuru dilekçesi yazabilmek, trafik raporu hazırlayabilmek, bir yemek tarifi verebilmek gibi yazma eylemlerini yapabilmesini sağlayacak beceriler kazanmasıdır” (Coşkun, 2013b: 49). Öğrenciler, bu temel hedeflere ilişkin farkındalık sağlar ve yazma ile ilgili ileri düzey hedefler -yazılarının yayımlanması gibi- belirlerse yazma motivasyonları yüksek olur.

**b. Tutum:** Yazmaya karşı tutum, dil öğretimi içinde üzerinde sıkça durulan bir konudur. Bruning ve Horn (2000) öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutumlar beslemesinin, yazma amaçlarına teşvik edilmesinin, öğrencilerin yazma için desteklenmesi ve pozitif bir sınıf iklimi yaratılmasının öğrencinin yazmaya motive olmasını belirleyen koşullar olduğunu ifade etmişlerdir. “Bir duygusal unsur olarak yazmaya karşı tutum, yazma eylemi içindeki yazarı mutluluktan mutsuzluğa uzanan çizgide nasıl davrandığını/davranacağını içeren bir eğilimdir.” (Graham vd., 2007: 518; akt. Göçer, 2016: 345). Daly (1985: 44; akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 34)’e göre “yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların geliştirilmesine sebep olmaktadır. Bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir.”

**c. Öz Yeterlik:** Sosyal bilişsel kuram, motivasyon ve öğrenme kavramlarını bütünleştirir. İlgiler, beklentiler, hedefler, yüklemeler, çabalar, tutumlar, öz düzenleme becerileri, öz yeterlik inançları sosyal bilişsel kuramın en çok vurgu yaptığı kavramlardır. Bu kavramlar motivasyonla doğrudan ilişkilidir (Schunk, 2014). Örneğin, öz yeterlik kavramı “kişinin bir duruma hâkim olabileceğine yönelik inançtır” (Bandura, 2009, 2010; akt. Santrock, 2015: 236). Bu inanç insanda ne kadar yüksek olursa motivasyon da o derece yüksek olur.

Öz yeterlik, yazma becerilerinde öğrenci motivasyonunun temelini oluşturan bir kavramdır (Pajares, 2007). Öz yeterlik inancı bir işe başlama ve o işi devam ettirmede gereken motivasyonu sağlayan önemli bir etkidir. “Yazma öz yeterliğine sahip öğrenci yazmaya başlamadan başaracağına inanır ve yazılı anlatıma motivasyonu yüksek bir şekilde başladığından davranışı devam ettirmek onun için kolay olur” (Demir, 2013: 92). Yazma konusunda kendilerine güvenen öğrenciler yüksek bir motivasyonla yazma eylemine başlarsa bunu devam ettirmek öğrencilere daha basit gelecektir.

Yazma becerisi edinme sürecinde öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşır. Zorluklarla baş edebilme ve onları aşabilme gücü öz yeterlik inançlarının düzeyi ile doğru orantılıdır. Hidi ve Boscolo (2006: 152), “yazmanın zorluklarını tamamen üstlenebilen yazarların pozitif öz yeterlik inancına sahip, yazma performansından memnun ve yeni yazma görevlerinde yer almada daha gönüllü olduklarını; zayıf

yazarlarınsa düşük öz yeterlik inancına sahip olabileceklerini ve yazmayla ilgili endişe ve kaygı hissedebileceklerini ifade ederler.”

**d. Öz Düzenleme:** Motivasyonu etkileyen bir diğer sosyal bilişsel kavram ise öz düzenlemedir. Kendi kendini düzenleyebilme ve kontrol edebilmeyi ifade eden öz düzenleme hem motivasyonu etkilemekte hem de ondan etkilenmektedir (Ormrod, 2013).

Öz düzenleme becerilerinin kullanımı yazma becerisi edinmede oldukça etkilidir. Zimmerman ve Risemberg (1997)'e göre öz düzenleme becerilerini kullanan kişiler daha etkili bir şekilde yazarlar, yazılarında daha kapsamlı bilgiye yer verirler, daha düzenli bir yazı ortaya çıkarırlar ve yazma çalışmalarında üst düzeyde başarı gösterirler. “Yazma sürecinde, öz düzenleme becerisine sahip olan öğrencilerin kendi kendilerine “Niçin yazmalıyım? Nasıl yazmalıyım? Ne zaman yazmalıyım? Ne yazmalıyım?” gibi öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin temel sorularını sormalıdır. Bu sorular, öğrencinin yazma sürecinde sorumluluk almasını sağlar. Yazma sürecindeki öz düzenleme bireyin sorumluluk bilincinin gelişmesine, süreci kontrol edebilmesine, bağımsız çalışabilmesine katkıda bulunur. Öğrencilere bağımsızlık duygusunu hissettirdiği için onları yazmaya karşı güdüler” (Özbay ve Daşöz, 2016: 1449-1450).

**e. Yükleme (Sebeup Bulma):** “Motivasyon açısından yüklemeler inançları, duyguları ve davranışları etkiledikleri için önemlidir” (Schunk, 2014: 475). “Öğrencinin güdülenme davranışı öğrencinin durumları, olayları algıladığı ve nasıl yorumladığıyla bağlantılıdır. Başka bir ifadeyle, bir durum karşısında öğrencinin o durumu kime, neye yüklediği öğrencinin öğrenmesini etkiler” (Bacanlı, 2003: 208).

“Yükleme kuramları içinde eğitim psikolojisi açısından en dikkat çekici olanı Bernard Weiner'in kuramıdır” (Duy, 2015: 514). Bu kuram, “insanların karşı karşıya kaldıkları durumları ve olayları hangi nedene bağladıklarını açıklamaya çalışmaktadır” (Bacanlı, 2003: 208). “Yükleme kuramının temel sayıltısı, insanların olumlu benlik imajını korumaya çalışmalarıdır. Dolayısıyla, bir etkinlikte başarılı olduklarında başarılarını kendi gayretlerine ya da yeteneklerine yükleyecekler, başarısız olduklarında ise kendilerinin kontrolünde olmayan nedenlere bağlı olduğuna inanacaklardır” (Vispoel ve Austin, 1995; akt. Slavin, 2015: 290).

Yazmanın her aşamasında öğrenciler başarı veya başarısızlıklarına farklı yüklemeler yaparlar. Özellikle yazmanın yetenek yönüne atıfta bulunup kendi başarısızlığında ‘ben yazamıyorum’, başkasının başarılı olmasında ‘onun yazmaya yeteneği var’ gibi yüklemelere başvururlar. Bu şekilde yazmayı, eğitim sonucu edinilen bir beceri değil önceden var olan bir yetenek olarak görürler. Bu yaygın ve yanlış algı, onların yüklemelerini şekillendiren etmenlerin başında gelir ve yazma motivasyonlarını olumsuz etkiler.

**f. Çaba:** Motivasyon, bireyi belli bir hedefe yönelik harekete geçiren ve bu hedef doğrultusunda davranışların devamlılığını sağlayan farklı boyutları içinde barındıran içsel bir durumdur. Hedefine ulaşmak isteyen kişinin başarılı olabilmesi

için önüne çıkan başarı basamaklarını bir bir çıkabilmesi gerekir. Her bir başarı basamağını atlayabilmek, hedefine motive olmuş kişinin çabalarıyla mümkün olur.

“Yazı yazmak, düşünceleri, duygu ve istekleri mantıklı ve disiplinli bir şekilde anlatmaya çalışmaktır. İnsanlara yazı yazma gücünü veren bilgidir. Bilgi de çalışarak, okuyarak, araştırarak elde edilir. Yalnız iyi yazı yazmak için sadece bilgi yeterli değildir. İyi yazı yazmak için iyi niyet ve azim sahibi olmak da gereklidir” (Emir, 1984: 8). Burada iyi niyetten kastedilen öğrencinin çabasıdır. Yazmanın her aşamasında öğrencinden çaba göstermesi beklenir. Yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında hatırı sayılır bir emek vermeden ortaya başarılı bir ürün çıkarmak oldukça zordur.

**g. Kaygı:** Yazma süreci sonunda ortaya çıkan ürünün başarısız değerlendirileceğine ilişkin öğrencinin yaşadığı endişe ve korku yazma kaygısı olarak adlandırılır. Yazma kaygısı Daly ve Miller (1975) tarafından ortaya konan bir terimdir. Yazma kaygısını birbirini güçlendiren öznel, duygusal ve davranışsal etkileşimin öznel bir kompleksi olarak tanımlarlar. “Yazma kaygısı olan kişiler, yazma sürecinden ve olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar. Bu yüzden yazmaktan kaçarlar, ayrıca yazmak zorunda kaldıklarında kendilerini yıpranmış olarak hissederler. Bu kaygı, yazma becerilerinin gelişimine ket vurmaktadır” (Tiryaki, 2012: 16). Yazmaya ilişkin kaygı duyan öğrencilerin yazma çalışmalarına istekli olacağını düşünmek mümkün değildir. Bu doğrultuda belli bir düzeyin üzerinde yazma kaygısı olan öğrencilerin yazma motivasyonları düşük olur.

Türkçe dersi yazma çalışmalarında öğrencilerden “Yazmak istemiyorum, yazmayı sevmiyorum, nasıl başlayacağımı bilmiyorum, aklımda bir şey yok.” gibi yakınma cümleleri sıklıkla duyulur. Bu cümleler özellikle yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılmadığı ya da etkili olarak ortaya konulmadığı zamanlarda görülür. Yazmaya karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmek için yazma öncesinde öğrencileri yazma konusuna hazırlamak gerekir. Öğrencileri zihinsel ve duyuşsal olarak yazmaya hazır hâle getirmek yazma öncesinde planlı bir şekilde yapılacak hazırlık etkinlikleriyle sağlanır.

Öğrencilerin yazma motivasyonunu artırma konusunda yazma öncesi hazırlık aşamasında yapılacak etkinlikler belirleyici unsurların başında gelmektedir. Türkçe öğretiminde başvurulan bazı yöntem ve teknikler yazma çalışmalarının hazırlık aşamasında kullanılarak öğrenci yazma eylemine hazır duruma getirilebilir. Yazma çalışmalarında yazma konusu ile ilgili öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirecek, duygu ve düşünce dünyasına yeni ufuklar kazandıracak etkinliklerin yapılması öğrenciyi yazmaya motive edecektir. Yazma öncesi etkinliklerde uygulanabilecek belli başlı yöntemler ise beyin fırtınası, kelime ağı, kavram haritaları, soru cevap, tartışma, örnek metin, problem çözme, drama, balık kılıcı, görsellerden yararlanma, müzik dinletme, video izletme, gazete kupürleri, listeleme ve küpleştirmektir (Durukafa, 1992; Tekşan, 2001; Güner, 2004; Anılan, 2005; Baroudy, 2008; İnal, 2008; Göçer, 2010; Karatay, 2013; Coşkun, 2013a).

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Türkiye’de, yazma öncesi etkinlikler ve yazma motivasyonu ile ilgili literatür tarandığında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Canitezer, 2014; Özcan, 2014; Güner, 2016; Sever, 2019; Aktaş, 2019). Özellikle yazma öncesinde yapılabilecek etkinliklerin bütüncül bir yaklaşımla ortaya koyulduğu çalışmaların yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Bu konuda yapılmış hâlihazırdaki çalışmaların da güncelliğini yitirdiği tespit edilmiştir (Tekşan, 2001; Güner, 2004). Süreç yazma yaklaşımını temel alan çalışmalarda yazma öncesinde yapılacak etkinliklerin yazma başarısını artırdığı belirtilmiş ancak bu etkinliklerin yazma motivasyonuna etkisi irdelenmemiştir. Bu çalışmalarda yazma öncesinde uygulanacak etkinliklerin yazma motivasyonunu olumlu etkileyebileceği ifade edilmekten öteye geçememiştir. Ayrıca yazma öncesinde kullanılabilecek farklı yöntem ve tekniklerin yazma başarısına etkisi ortaya konulurken bu yöntem ve teknikler her bir çalışmada tek tek ele alınmış, bütüncül bir bakış açısı getirilmemiştir. Bu çalışma hem yazma öncesi etkinliklerde kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirleyecek, hem bu etkinlikleri bütüncül bir anlayışla ele alıp yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisini ortaya koyacaktır.

Araştırmada, yazma öncesinde yapılacak farklı yöntemlerle hazırlanmış etkinliklerin öğrencinin yazma motivasyonunu ve yazma başarısını ne düzeyde etkilediği araştırılacaktır. Çalışmayla, yazılı anlatım uygulamalarında yazma öncesinde yapılan beyin fırtınası, kavram haritaları, kelime ağı, video izletme, görsellerden yararlanma, balık kılıcı, tartışma, örnek metin vb. yöntem ve tekniklerin uygulandığı etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi ortaya çıkarılacaktır. Ortaya çıkarılan bulgular ışığında eksik görülen noktalarda öneriler getirilecektir.

#### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi başlıklarına yer verilmektedir.

#### ***Araştırmanın Modeli***

Yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin yazma motivasyonu ve yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel model, araştırma konusu için oluşturulan bağımsız değişken ya da değişkenlerin bağımlı değişken ya da değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalarda kullanılmaktadır. Deneysel modelle gerçekleştirilen çalışmalarda asıl amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini tespit etmektir. Deneysel çalışmaların temel özelliği araştırma boyunca problem olarak belirlenen olay veya durumların bilinçli olarak kontrol edilmesi ve değiştirilmeye çalışılmasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2005). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma uygulamadaki gruplar önceden oluşturulduğu, yazma motivasyonu ve yazma başarısı açısından aralarında anlamlı farklılığın olup olmadığı önceden test edilerek denkleştirildiği için öntest-sontest kontrol gruplu yarı

deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel desenin işlem basamakları aşağıdaki modelde görüldüğü gibidir:

**Tablo 1:** Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

| Gruplar | Ön Test  | İşlem | Son Test |
|---------|----------|-------|----------|
| Deney   | Test 1 D | X     | Test 2 D |
| Kontrol | Test 1 K | Y     | Test 2 K |

X: Deneysel İşlem: Yazma Öncesi Etkinlikleri Uygulanarak Yapılan Yazma Çalışmaları

Y: Yazma Öncesi Etkinliklere Yer Verilmeden Yapılan Yazma Çalışmaları

Test 1 D: Deney Grubu Ön Test (Yazma Başarısı ve Yazma Motivasyonuna İlişkin)

Test 1 K: Kontrol Grubu Ön Test (Yazma Başarısı ve Yazma Motivasyonuna İlişkin)

Test 2 D: Deney Grubu Son Test (Yazma Başarısı ve Yazma Motivasyonuna İlişkin)

Test 2 K: Kontrol Grubu Son Test (Yazma Başarısı ve Yazma Motivasyonuna İlişkin)

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan Nuri Pazarbaşı Ortaokulu ve Akyol Ortaokulundan seçilen ve toplam 10 gruptan oluşan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu gruplardan 5 tanesi deney 5 tanesi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında araştırmada kullanılan yazma öncesi etkinliklerin sayısı etkili olmuştur. Araştırmada Tartışma, Listeleme, Balık Kılıcı, Drama, Müzik Dinleme, Problem Çözme, Video İzletme, Gazete Kupürleri, Kavram Haritası, Kelime Ağı Oluşturma, Örnek Metin, Görseller, Beyin Fırtınası, Küpleştirme, Soru-Cevap olmak üzere toplam 15 yazma etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinliklerin her biri için bir deney ve kontrol grubu oluşturulmasının araştırma süreci açısından zaman ve uygulamaya dönük sorunlar ortaya çıkaracağı düşünülmüştür. Bu nedenle 3 Türkçe eğitimi alanı uzmanının görüşleri doğrultusunda yazma öncesine ilişkin 15 etkinliğin her 3 tanesi bir grup oluşturacak şekilde sınıflandırılmıştır. Böylece her biri 3 yazma öncesi etkinlikten oluşan toplam 5 grup ortaya çıkmıştır. Bunların her birisi için bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir:



**Tablo 2:** Çalışma Gruplarındaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler

| Çalışma Grupları       | Deney |     |        | Kontrol |     |        | Genel Toplam |
|------------------------|-------|-----|--------|---------|-----|--------|--------------|
|                        | Erkek | Kız | Toplam | Erkek   | Kız | Toplam |              |
| Birinci Çalışma Grubu  | 14    | 16  | 30     | 17      | 15  | 32     | 62           |
| İkinci Çalışma Grubu   | 13    | 14  | 27     | 12      | 10  | 22     | 49           |
| Üçüncü Çalışma Grubu   | 13    | 16  | 29     | 14      | 12  | 26     | 55           |
| Dördüncü Çalışma Grubu | 14    | 16  | 30     | 16      | 6   | 22     | 52           |
| Beşinci Çalışma Grubu  | 12    | 8   | 20     | 13      | 7   | 20     | 40           |
| Tüm Çalışma Grupları   | 66    | 70  | 136    | 72      | 50  | 122    | 258          |

Tabloda araştırmanın çalışma gruplarındaki öğrencilere ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Buna göre araştırmada 5 çalışma grubu ve her çalışma grubunda deney, kontrol olmak üzere iki alt grup bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen çalışma gruplarının her biriyle yazma öncesi etkinliklerin 3 tanesi uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda çalışma grupları ve bunlarla gerçekleştirilen yazma öncesi etkinlikler verilmektedir.

**Tablo 3:** Çalışma Gruplarına Uygulanan Yazma Öncesi Etkinlikler

| Çalışma Grupları       | Uygulanan Yazma Öncesi Etkinlikler               |
|------------------------|--|
| Birinci Çalışma Grubu  | Tartışma, Listeleme, Balık Kılçığı               |
| İkinci Çalışma Grubu   | Drama, Müzik Dinletme, Problem Çözme             |
| Üçüncü Çalışma Grubu   | Video İzletme, Gazete Kupürleri, Kavram Haritası |
| Dördüncü Çalışma Grubu | Kelime Ağı Oluşturma, Örnek Metin, Görseller     |
| Beşinci Çalışma Grubu  | Beyin Fırtınası, Küpleştirme, Soru-Cevap         |

Tabloda araştırmanın çalışma gruplarıyla yürütülen yazma öncesi etkinlikler bulunmaktadır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Yazma Motivasyonu leği ve Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik zmleyici Puanlama Anahtarı kullanılmıştır.

#### **Yazma Motivasyonu leği**

Araştırmanın n test ve son test sürecinde çalışma grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ölçek toplam yedi boyut ve 37 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar hedef, tutum, öz yeterlik, öz düzenleme, yükleme (sebebulma), çaba, kaygı Őeklinindedir. Ölçek 5'li likert Şeklinde derecelendirilmiştir. Bunlar "Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) Őeklinindedir.

Yazma motivasyonu leğinin geliştirilmesi için öncelikle literatürde motivasyon kavramı ve motivasyon ölçekleri incelenmiştir (Vallerand vd., 1992; Codling, vd., 1996; Payne, 2012; ztrk, 2013; zcan, 2014; Canitezer, 2014; Güner, 2016; Sever, 2019; Aktaş, 2019). Literatürden elde edilen bu bilgi doğrultusunda yazma motivasyonu leğinin de bu yedi boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Daha sonra ölçeğin geliştirilmesi için madde yazımı işlemine geçilmiş ve 66 maddeden oluşan bir taslak elde edilmiştir. Taslak ölçeğin ortaya çıkmasından sonra 3 alan uzmanı akademisyenin görüşleri doğrultusunda geçerlilik işlemlerine başlanmıştır. Uzman görüşü işlemlerinin odak noktası taslak ölçekteki maddelerin yazma motivasyonunu ölçmeye ne derecede hizmet ettiği ve bu maddelerin ilgili boyutları karşılama yeterliliği olmuştur.

Alan uzmanlarıyla yapılan ilk görüşmede taslak ölçekten 28 madde çıkarıldıktan sonra ölçekteki madde sayısı 38'e düşmüştür. Taslak ölçeğe yukarıdaki 4 maddenin eklenmesiyle birlikte madde sayısı 42 olmuştur. Yazma motivasyonu taslak leği üzerinde alan uzmanlarıyla yapılan ikinci ve son görüşmede yapılan düzenlemeler sonucunda madde sayısı 37 olmuş ve alan uzmanlarıyla birlikte yazma motivasyonu leğine boyutlarıyla birlikte son Şekli verilmiştir. Yazma motivasyonu leğinin geçerliliğini sağlamak amacıyla başvurulan ikinci yol faktör analizidir. Bu analiz sonucunda ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin değeri ,88 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Barlett testi değeri istatistiksel açıdan anlamlı ( $p < 0.05$ , ,000) bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda özdeğeri (eigenvalue değeri) 1'in üzerinde olan 9 bileşen olduğu belirlenmiştir. Bu 9 bileşenin ölçeğin toplam varyansının % 59,746'sını karşıladığı görülmektedir.

Yazma motivasyonu leğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla güvenilirlik analizine başvurulmuş, Cronbach Alfa Katsayısı ile sınıanmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı ölçekte yer alan soruların homojen bir yapıyı açıklamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını araştırır. Böylece soruların birbirleri ile benzerliğini ve

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa Katsayısı ne kadar yüksek olursa (1 değerine ne kadar yakınsa) ölçekteki maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddeler olduğu anlaşılır. Yazma motivasyonu ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ,80 olarak tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

#### *Yazılı Anlatımda Planlama Becerisi Çözümleyici Puanlama Anahtarı*

Araştırmada çalışma grubunun ön test ve son testte yazma becerisini değerlendirmek amacıyla “Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Bu puanlama anahtarı Erbilen (2014) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Başlık, Konu, Ana ve Yardımcı Düşünceler, Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları, Giriş, Gelişme, Sonuç” şeklindedir. Bu boyutlar Çok İyi (5), İyi (4), Orta (3), Yetersiz (2), Çok Yetersiz (1) şeklinde derecelendirilmiştir.

Çözümleyici puanlama anahtarının geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında uzman 4 öğretim üyesinin taslak metin üzerindeki görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim üyeleri taslak metni yazılı anlatım becerisinin içeriğini kapsamı, dil ve anlatım açısından açıklık ve anlaşılabilirlik yönleriyle değerlendirmiş ve gerekli düzeltmelerde bulunmuşlardır. Bu görüş ve düzeltme önerileri araştırmacı tarafından uygulanarak taslak metne son şekli verilmiştir. Çözümleyici puanlama anahtarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Bu çerçevede çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 30’una ait yazılı metinler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı kullanılarak birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. İki değerlendiricinin verileri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (Spearman Rho Correlation) hesaplanmıştır. Değerlendiriciler arası rho değeri ,87 olarak tespit edilmiştir. Bu oran güvenilirliğin bir göstergesidir.

#### *Grupların Eşitliği ve Ön test*

Araştırmada grupların eşitliği, uygulama süreci boyunca değişimi test edilmeye çalışılan yazma motivasyonu ve yazma başarısı açısından sağlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla Gaziantep ili merkezde bulunan Nuri Pazarbaşı Ortaokulu, Akyol Ortaokulu ve Şehit Samet Kaymakçı Ortaokulu’ndan rastgele 14 grup (sınıf) seçilmiştir. Bu gruplarda bulunan öğrencilere öncelikle yazma motivasyonu ölçeği uygulanmıştır. Ön test puanlarının gruplar için normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra gruplar arasında ön test puanlarının anlamlı olup olmadığını anlamak için parametrik testlerden Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Buna göre sınıf değişkeni yazma motivasyonu ölçeğindeki maddelerin toplamı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuçlara göre yazma motivasyonu düzeyi açısından aralarında anlamlı farklılık bulunmayan

Nuri Pazarbaşı Ortaokulu ile Akyol Ortaokulundan seçilen grupların araştırmaya alınması kararlaştırılmıştır.

Grupların yazma becerisi açısından eşitliklerinin sağlanması amacıyla öncelikle yazma konularına ihtiyaç duyulmuştur. Yazma konularına karar verebilmek için araştırmacı tarafından 20 yazma konusu içeren “Yazma Konularını Seçme Formu” oluşturulmuş ve bu formdaki konuların seçimi için 3 akademisyen ile 2 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların yazma konularını “ilgi çekicilik, yazma isteği uyandırma, farklı bakış açıları bilme, yazma kolaylığı, araştırmanın amacına uygunluk, 8. sınıf seviyesine uygunluk” başlıkları doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme ölçütleri 5 (çok iyi), 4 (iyi), 3 (orta düzey), 2 (zayıf) ve 1 (çok zayıf) şeklindedir.

Bu yazma konuları ve konuların uzmanlardan aldıkları puanlar sıralamaya göre aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 4:** Yazma Konularını Seçme Formu

| Yazma Konuları   | Puan |
|--|------|
| 1. Sosyal paylaşım sitelerinin (facebook, twitter, instagram vb.) insan hayatına olumlu ve olumsuz etkilerini anlatan bir kompozisyon yazınız.   | 5    |
| 2. Savaşların insanlık üzerindeki olumsuz etkilerini konu alan bir kompozisyon yazınız.  | 4,8  |
| 3. Bir öğretmende aradığınız özellikleri ve onlardan beklentilerinizi anlattığınız bir kompozisyon yazınız.  | 4,8  |
| 4. Ülkemizdeki kitap okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmamasının sebepleri ile ilgili düşüncelerinizi ve okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yapılabileceğini anlatan bir kompozisyon yazınız. | 4,6  |
| 5. Dost dediğiniz kişilerde aradığınız özellikleri anlatan bir kompozisyon yazınız.  | 4,6  |
| 6. Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.  | 4,4  |

Yazma Konularını Seçme Formu’ndan en yüksek puan alan ilk 5 konu deneysel süreçte, 6. konu (Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.) ise öntest ve sontest ölçümlerinde kullanılmak üzere kararlaştırılmıştır. Sonraki aşamada yazma becerisi açısından grupların eşitliğinin sağlanması amacıyla aralarında yazma motivasyonuna göre anlamlı farklılık bulunmayan 10 gruptaki (sınıf) öğrencilere “Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.” konusu verilmiş ve öğrencilerden yazılı birer metin oluşturmaları istenmiştir. Bu metinler araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Yazılı Anlatımda Planlama aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu gruplar arasında yazma becerisi açısından anlamlı fark olup olmadığına ilişkin kullanılacak analizlerin belirlenmesi amacıyla normallik testi (Kolmogorov Simirnov) uygulanmıştır. Ön test

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

puanlarının gruplar için normal dağılım göstermediği tespit edildikten sonra gruplar (sınıflar) arasında ön test puanlarının anlamlı olup olmadığını anlamak için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H Testi gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak gruplar arasında yazma becerisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

#### **Verilerin Analizi**

Yapılan normallik analizinden sonra yazma becerisine ilişkin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U, yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında ise parametrik testlerden bağımlı değişkenler t testi ile bağımsız değişkenler t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

#### **Bulgular**

Çalışmanın bu bölümünde yazma öncesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır.

#### **Yazma Başarısına İlişkin Bulgular**

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beş kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasında anlamlı farkın olup olmadığı tablolarla ortaya konulmuştur. Yazma öncesi etkinliklerin öğrencilerin yazma başarısına etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan birinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan birinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Birinci Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

| Grup                             | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p    |
|----------------------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| <b>1. Deney Grubu Son Test</b>   | 27 | 36,33           | 981,00       | 72,000 | ,000 |
| <b>1. Kontrol Grubu Son Test</b> | 25 | 15,88           | 397,00       |        |      |

Birinci deney ve birinci kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=72,000$ ,  $p<,000$ ). Birinci deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 36,33 iken birinci kontrol grubunun 15,88'dir. Bu bulgu, "tartışma, listeleme, balık kılıçığı" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan birinci deney

grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan birinci kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan ikinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan ikinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 6:** İkinci Deney ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

| Grup                             | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p    |
|----------------------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| <b>2. Deney Grubu Son Test</b>   | 24 | 31,21           | 749,00       | 79,000 | ,000 |
| <b>2. Kontrol Grubu Son Test</b> | 22 | 15,09           | 332,00       |        |      |

İkinci deney ve ikinci kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=79,000, p<,000). İkinci deney grubunun uygulama sonrası yazma başarıları sıra ortalaması 31,21 iken ikinci kontrol grubunun 15,09'dur. Bu bulgu, "drama, müzik dinletme, problem çözme" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan ikinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan ikinci kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan üçüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Üçüncü Deney ve Üçüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

| Grup                             | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p    |
|----------------------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| <b>3. Deney Grubu Son Test</b>   | 22 | 33,98           | 747,50       | 55,500 | ,000 |
| <b>3. Kontrol Grubu Son Test</b> | 25 | 15,22           | 380,50       |        |      |

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Üçüncü deney ve üçüncü kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=55,500$ ,  $p<,000$ ). Üçüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 33,98 iken birinci kontrol grubunun 15,22'dir. Bu bulgu, "video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan üçüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan dördüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan dördüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 8: Dördüncü Deney ve Dördüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu**

| Grup                             | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p    |
|----------------------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| <b>4. Deney Grubu Son Test</b>   | 18 | 25,83           | 465,00       | 30,000 | ,000 |
| <b>4. Kontrol Grubu Son Test</b> | 18 | 11,17           | 201,00       |        |      |

Dördüncü deney ve dördüncü kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=30,000$ ,  $p<,000$ ). Dördüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 25,83 iken dördüncü kontrol grubunun 11,17'dir. Bu bulgu, "kelime ağı oluşturma, örnek metin, görseller" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan dördüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan dördüncü kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beşinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beşinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarılarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair U-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Beşinci Deney ve Beşinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarılarına İlişkin Son Test U-Testi Sonucu

| Grup                             | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p    |
|----------------------------------|----|-----------------|--------------|--------|------|
| <b>5. Deney Grubu Son Test</b>   | 16 | 24,59           | 393,50       | 30,500 | ,000 |
| <b>5. Kontrol Grubu Son Test</b> | 18 | 11,19           | 201,50       |        |      |

Beşinci deney ve beşinci kontrol gruplarının uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=30,500, p<,000). Beşinci deney grubunun uygulama sonrası yazma başarısı sıra ortalaması 24,59 iken beşinci kontrol grubunun 11,19'dur. Bu bulgu, "beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan beşinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan beşinci kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası yazma başarılarında anlamlı bir fark olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki farkın yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarısına İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları U-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri

| Grup                  | Ön Test Sıra Ortalaması | Son Test Sıra Ortalaması | Ortalama Farkı | Farkın Yüzdesi |
|-----------------------|-------------------------|--------------------------|----------------|----------------|
| <b>3. Deney Grubu</b> | 17,76                   | 36,86                    | 19,1           | %108           |
| <b>4. Deney Grubu</b> | 18,30                   | 34,83                    | 16,53          | %90            |
| <b>5. Deney Grubu</b> | 13,74                   | 23,06                    | 9,32           | %68            |
| <b>1. Deney Grubu</b> | 22,15                   | 36,11                    | 13,96          | %63            |
| <b>2. Deney Grubu</b> | 20,63                   | 32,04                    | 11,41          | %55            |

Deney gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarında yazma öncesi etkinlik çalışmalarından; "video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı üçüncü deney grubunda %108, "kelime ağı oluşturma,



### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

*örnek metin, görseller*” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı dördüncü deney grubunda %90, *“beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap”* yöntem ve tekniklerinin uygulandığı beşinci deney grubunda %68, *“tartışma, listeleme, balık kılıcı”* yöntem ve tekniklerinin uygulandığı birinci deney grubunda %63, *“drama, müzik dinletme, problem çözme”* yöntem ve tekniklerinin uygulandığı ikinci deney grubunda %55 oranında artış sağlandığı görülmektedir. Bu bulgu, yazma öncesi etkinlik çalışmalarından *“video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası”* yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma başarısında diğerlerine göre daha etkili olduğunu gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beş kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki farkın yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 11:** *Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Başarısına İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları U-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri*

| <b>Grup</b>             | <b>Ön Test Sıra Ortalaması</b> | <b>Son Test Sıra Ortalaması</b> | <b>Ortalama Farkı</b> | <b>Farkın Yüzdesi</b> |
|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>5. Kontrol Grubu</b> | 18,05                          | 21,11                           | 3,06                  | 16,95%                |
| <b>3. Kontrol Grubu</b> | 27,85                          | 25,04                           | -2,81                 | 10,09%                |
| <b>4. Kontrol Grubu</b> | 22,55                          | 18,00                           | -4,55                 | 20,18%                |
| <b>1. Kontrol Grubu</b> | 32,36                          | 24,70                           | -7,66                 | 23,67%                |
| <b>2. Kontrol Grubu</b> | 25,89                          | 19,11                           | -6,78                 | 26,19%                |

Yazma çalışmalarında yazma öncesi etkinliklerin uygulanmadığı kontrol gruplarından beşinci kontrol grubunun yazma başarısında %16,95 artış görülürken, üçüncü kontrol grubu yazma başarısında %10,09, dördüncü kontrol grubu yazma başarısında %20,18, birinci kontrol grubu yazma başarısında %23,67, ikinci kontrol grubu yazma başarısında 26,19 oranında bir düşüş yaşanmıştır. Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarılarında genel bir düşüş olduğunu gösterir.

#### ***Yazma Motivasyonuna İlişkin Bulgular***

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beş kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasında anlamlı farkın olup olmadığı tablolarla ortaya konulmuştur. Yazma öncesi etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonlarına etkisine ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan birinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan birinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 121:** Birinci Deney ve Birinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu

| Grup                             | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|----------------------------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| <b>1. Deney Grubu Son Test</b>   | 28 | 128,21    | 19,56 | 56 | 1,989 | ,052 |
| <b>1. Kontrol Grubu Son Test</b> | 30 | 119,26    | 14,47 |    |       |      |

Birinci deney ve birinci kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=1,989$ ,  $p<,052$ ). Birinci deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=128,21$  iken birinci kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=119,26$ 'dır. Bu bulgu, "tartışma, listeleme, balık kılçığı" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan birinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan birinci kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan ikinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan ikinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 13:** İkinci Deney ve İkinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu

| Grup                             | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|----------------------------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| <b>2. Deney Grubu Son Test</b>   | 27 | 120,92    | 20,07 | 53 | -,098 | ,923 |
| <b>2. Kontrol Grubu Son Test</b> | 28 | 121,39    | 15,15 |    |       |      |

İkinci deney ve ikinci kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=-,098$ ,  $p<,923$ ). İkinci deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=120,92$  iken ikinci kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=121,39$ 'dur. Bu bulgu, "drama, müzik dinletme, problem çözme" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı

### Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi

yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan ikinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan ikinci kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan üçüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan üçüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 142: Üçüncü Deney ve Üçüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu**

| Grup                             | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t     | p    |
|----------------------------------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| <b>3. Deney Grubu Son Test</b>   | 26 | 119,57    | 20,99 | 51 | 1,121 | ,268 |
| <b>3. Kontrol Grubu Son Test</b> | 27 | 114,00    | 14,81 |    |       |      |

Üçüncü deney ve üçüncü kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=1,121$ ,  $p<,268$ ). Üçüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=119,57$  iken üçüncü kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=114,00$ 'tür. Bu bulgu, "video izleme, gazete kupürleri, kavram haritası" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan üçüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan üçüncü kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan dördüncü deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan dördüncü kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 15: Dördüncü Deney ve Dördüncü Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu**

| Grup                             | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t    | p    |
|----------------------------------|----|-----------|-------|----|------|------|
| <b>4. Deney Grubu Son Test</b>   | 23 | 124,78    | 15,72 | 39 | ,594 | ,556 |
| <b>4. Kontrol Grubu Son Test</b> | 18 | 121,38    | 20,90 |    |      |      |

Dördüncü deney ve dördüncü kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=,594$ ,  $p<,556$ ). Dördüncü deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=124,78$  iken dördüncü kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=121,38$ 'dir. Bu bulgu, "kelime ağı oluşturma, örnek metin, görseller" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan dördüncü deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan dördüncü kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beşinci deney grubu öğrencileri ile yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılmayan beşinci kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonlarına ilişkin son test verileri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair T-Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 16:** Beşinci Deney ve Beşinci Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonlarına İlişkin Son Test T-Testi Sonucu

| Grup                    | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t    | p    |
|-------------------------|----|-----------|-------|----|------|------|
| <b>5. Deney Grubu</b>   | 17 | 130,94    | 16,47 | 34 | ,862 | ,394 |
| <b>5. Kontrol Grubu</b> | 19 | 125,68    | 19,70 |    |      |      |

Beşinci deney ve beşinci kontrol grubu uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t=,862$ ,  $p<,394$ ). Beşinci deney grubunun uygulama sonrası yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=130,94$  iken dördüncü kontrol grubu yazma motivasyonu ortalaması  $\bar{X}=125,68$ 'dir. Bu bulgu, "beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap" yöntem ve tekniklerinin uygulandığı yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılan beşinci deney grubundaki öğrenciler ile yazma öncesi etkinlik çalışmasına katılmayan beşinci kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası yazma motivasyonlarında anlamlı bir farkın olmadığını gösterir.

Yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapılan beş deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki farkın yüzde değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 17:** Deney Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları T-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri

| Grup           | Ön Test Ortalaması | Son Test Ortalaması | Ortalama Farkı | Fark Yüzdesi |
|----------------|--------------------|---------------------|----------------|--------------|
| 1. Deney Grubu | 127,28             | 128,21              | 0,93           | 0,73%        |
| 5. Deney Grubu | 131,52             | 130,94              | -0,58          | 0,44%        |
| 4. Deney Grubu | 129,13             | 124,78              | -4,35          | 3,37%        |
| 2. Deney Grubu | 128,00             | 120,92              | -7,08          | -5,53%       |
| 3. Deney Grubu | 127,92             | 119,57              | -8,35          | -6,35%       |

Öğrencilerin yazma motivasyonunun yazma öncesi etkinlik çalışmalarından; “tartışma, listeleme, balık kılıcı” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı birinci deney grubunda %0,73 oranında artış sağladığı, “beyin fırtınası, küpleştirme, soru-cevap” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı beşinci deney grubunda %0,44, “kelime ağı oluşturma, örnek metin, görseller” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı dördüncü deney grubunda %3,37, “drama, müzik dinletme, problem çözme” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı ikinci deney grubunda %5,53 “video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası” yöntem ve tekniklerinin uygulandığı üçüncü deney grubunda %6,35 oranında azalma olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yazma öncesi etkinlik çalışmalarından “tartışma, listeleme, balık kılıcı” yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı olmasa da- bir artış sağladığını; yazma öncesinde uygulanan diğer yöntem ve tekniklerin ise öğrencilerin yazma motivasyonlarında bir düşüşe sebep olduğunu gösterir.

**Tablo 18:** Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Son Test Ortalamaları T-Testi Sonucu Farkın Yüzde Değerleri

| Grup             | Ön Test Ortalaması | Son Test Ortalaması | Ortalama Farkı | Fark Yüzdesi |
|------------------|--------------------|---------------------|----------------|--------------|
| 4. Kontrol Grubu | 113,00             | 121,38              | 8,38           | 7,42%        |
| 5. Kontrol Grubu | 126,00             | 125,68              | -0,32          | -0,25%       |
| 3. Kontrol Grubu | 120,74             | 114,00              | -6,74          | -5,58%       |
| 1. Kontrol Grubu | 128,43             | 119,26              | -9,17          | -7,14%       |
| 2. Kontrol Grubu | 132,81             | 121,59              | -11,22         | -8,45%       |

Yazma çalışmalarında yazma öncesi etkinliklerin uygulanmadığı kontrol gruplarından dördüncü kontrol grubunun yazma motivasyonunda %7,42 artış görülürken, beşinci kontrol grubu yazma motivasyonunda %0,25, üçüncü kontrol grubu yazma motivasyonunda %5,58, birinci kontrol grubu yazma motivasyonunda %7,14, ikinci kontrol grubu yazma motivasyonunda 8,45 oranında bir düşüş yaşanmıştır. Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin yazma motivasyonlarında genel bir düşüş olduğunu gösterir.

### **Tartışma**

Çalışmanın bu bölümünde yazma öncesi etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazma motivasyonlarına etkisine ilişkin sonuç ve tartışma yer almaktadır.

### **Yazma Başarısına İlişkin Tartışma**

Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını göstermektedir.

Yazma öncesinde farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı yazma çalışmaları üzerine yapılan araştırmalar da aynı doğrultuda sonuçlara ulaşmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarında hazırlık aşamasına yer veren süreç odaklı yazma uygulamalarının yazma başarısını artırdığı ortaya konulmuştur. Sever (2013)'in, süreç temelli yazma modellerinin ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisini incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Şentürk (2009)'ün, planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmiştir. Altuner (2017)'in çalışmasında, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun yapılan öğretimin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yazmaya hazırlık aşamalarını kapsayan bu çalışmaların yanında yazma öncesinde herhangi bir yöntem veya teknik kullanarak farklı sınıf düzeylerinde uygulanan çalışmalar da öğrencilerin yazma becerilerindeki olumlu gelişmeyi ortaya koymuştur. Bu çalışmaların önde gelenlerinden biri Tekşan (2001)'in "Yazılı Anlatım Geliştirmede Ön Hazırlığın Etkisi" adlı araştırmasıdır. Bu çalışmada, hazırlık türlerinin yazılı anlatımın dış yapısında başarıyı artırmadığı fakat iç yapı, dil ve anlatımda cluster ve soru-cevaplı ön hazırlığın başarıyı artırdığı görülmüştür.

Karakuş (2000), Karateke (2006), Türkel (2011), Erdoğan (2018), Ünveren (2018) ve Abrekoğlu (2019) yazma öncesi etkinliklerinden yaratıcı drama üzerine çalışmış ve yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Anılan (2005), yazma öncesinde kelime ağı yöntemini

### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

kullanmış ve bu yöntemin öğrencilerin yazma başarılarında olumlu yönde anlamlı bir farkın oluşmasını sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Ayrancı (2013), çağrışım tekniğinin öğrencilerde yazılı anlatım becerisini artırdığına dair bulgulara ulaşmıştır. Uysal (2018), zihin haritası yönteminin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Tağa (2013), öğrencilerin yazma becerilerini -biçim, dil ve anlatım ve imlâ ve noktalama yönünden- geliştirmede zihin haritası tekniğinin programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu tespit etmiştir. Karaarslan (2010)'ın, konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiğini araştırdığı çalışmasında, beyin fırtınası tekniğinin konuşma ve yazma eğitiminde kullanımının, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Yazma öncesi etkinliklerinin uygulandığı deney gruplarındaki öğrencilerin yazma başarılarında belirgin ve anlamlı bir oranda artış sağlandığını görülmektedir. Üçüncü deney grubuna yazma öncesinde uygulanan "video izletme, gazete kupürleri, kavram haritası" öğrencilerin yazma başarısını en çok artıran yöntem ve teknikler olurken dördüncü deney grubuna uygulanan "kelime ağı oluşturma, örnek metin ve görseller" en etkili yöntem ve tekniklerde ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin yazma başarısını en çok artıran yöntem ve tekniklere bakıldığında genellikle görsel öğelerin kullanıldığı yöntem ve tekniklerin oldukça etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisini araştıran Ünlüoğlu (2015), görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Et (2019), çalışmasında, karikatür destekli yazma çalışmalarının öğrencilerin ürettikleri metinlerde; fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve yazı tarzı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisini araştıran Dönmez (2013), öğretim materyali olarak karikatür kullanılan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi üzerine çalışan Üstün (2007), karikatürlerle yapılan yazılı anlatım derslerinin öğretim üzerinde daha olumlu bir etki yarattığı yargısına ulaşmıştır.

Kavram haritaları ve kelime ağı oluşturma, öğrencilerin yazma başarılarını en çok artıran yöntem ve tekniklerin arasında bulunmaktadır. Tekşan (2001)'in çalışmasında kelime ağı yöntemiyle yapılan yazma hazırlık çalışmalarında öğrencilerin diğer yöntemlerle yapılan çalışmalardan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bunun yanında Tok (2017) kavram haritası yönteminin, öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırmak için kullanılan görsel bir teknik olduğunu belirtir. Bu doğrultuda kavram haritalarını ve kelime ağı oluşturmaya öğrencilerin görsel hafızalarına hitap etmesi yönüyle diğer görsel tabanlı yöntem ve teknikler gibi yazma başarısında belirgin bir etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Yazma öncesinde kullanılan “beyin fırtınası, küpleştirme, listeleme, soru cevap, tartışma, balık kılçığı, problem çözme” gibi yöntem ve teknikler her ne kadar öğrencinin yazmaya hazırlık aşamasında daha aktif olmasını sağlasa da yazma başarısında etkisinin diğer etkinliklere oranla az olduğu görülmektedir. Bu sonuç, bu yöntem ve tekniklerin diğerlerine oranla daha geleneksel kaldığı şeklinde görülebilir.

Yazma öncesi etkinliklerinin yazma başarısına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalar genelde tek bir yöntem veya tekniğin yazma başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada ise her bir öğrenci grubuna farklı üç yazma öncesi yöntem ve teknik uygulanarak yazma çalışması yapılmıştır. Bu durum öğrencilerin hayal dünyalarını daha çok zenginleştirmiş, var olan potansiyellerini daha çok ortaya çıkarma fırsatı kazandırmış, yazma konusuna ilişkin düşünce ve duygu havuzunu daha da derinleştirmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazma başarılarında anlamlı artış sağlanmıştır.

#### ***Yazma Motivasyonuna İlişkin Tartışma***

Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri arasında genel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma motivasyonlarına olumlu etkisinin olmadığını gösterir.

Yazma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle motivasyonun öz yeterlik, tutum, kaygı gibi farklı boyutları ele alınmıştır. Bu çalışmalarla farklı yaklaşım ve modellerin öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarına, kaygılarına, öz yeterlik algılarına etkisi araştırılmıştır. Topuzkanamış (2014), yazma stratejileri eğitiminin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisini araştırmış, uygulama süresince yazma öncesi stratejilerini de ele almış ve çalışma sonunca deney grubu öğrencilerin yazma kaygılarının anlamlı oranda azaldığını ortaya çıkarmıştır. Altuner (2017) 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öz yeterlik algıları; kontrol grubu öğrencilerinin ise yazma kaygılarının anlamlı oranda artış gösterdiğini belirtmiştir. Kılıç (2018), 9. sınıf öğrencilerine uyguladığı drama yöntemi ile yaratıcı yazma çalışmaları sonucunda yazmaya yönelik tutum bakımından öğrencilerde olumlu gelişme tespit etmiştir. Göçen (2019), yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencinin yazma başarısını, yazma tutumunu ve yazma motivasyonunu olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Hidi ve Boscolo (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yazma konusunda kendine güvenen ve yazma motivasyonuna sahip öğrencilerin yazma görevlerinde yer almada daha istekli olabileceği; yazma becerisi zayıf öğrencilerin ise güdülenme seviyelerinin düşük olabileceği, yazmayla ilgili kaygı hissedebileceği belirtilmiştir. Bu araştırmaların sonuçları doğrultusunda yazma çalışmalarındaki farklı yaklaşımların -bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların aksine- yazma motivasyonunu olumlu etkilediği söylenebilir.

Yazma öncesi etkinliklerle yapılan yazma çalışmalarının deney grubundaki öğrencilerin yazma başarısını anlamlı bir oranda artırırken yazma motivasyonlarını artırmaması birçok yönden açıklanabilir. Öncelikle yazma becerisi ve yazma



### *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

motivasyonu sonuç değil süreçtir. Bu sürecin uzunluğu yazma başarısında ve yazma motivasyonunda farklı olmaktadır. Yazma başarısı nispeten daha kısa bir süreçle geliştirilebilirken yazma motivasyonu için daha uzun bir süreç gerekmektedir. Yazma öncesi etkinlikler, öğrencileri yalnızca o günkü yazma konusuna motive edebilirken öğrencilerde yazma motivasyonunu içselleştirip yazmaya karşı içten gelen bir istek uyandırmamıştır. Öğrenciler, yazma öncesi etkinliklerle yazmaya hazır duruma gelip yazmaya istekli olurken bu isteğin geniş zamana yayılmadığı ve yazma öncesi etkinliklerin yazma motivasyonuna etkisinin kısa süreli olduğu gözlemlenmiştir. Kısa süreli ön hazırlık olarak görülen yazma öncesi etkinlikler, uzun süreli yazma başarısı getirirken uzun süreli yazma motivasyonunu sağlamaktan uzak kalmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmak daha çok “konu, kelime, cümle, paragraf, plan” gibi yazılı anlatımında uzun süreli hazırlık gerektiren boyutların geliştirilmesiyle sağlanabilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, beklentileri, psikolojik, fiziksel ve bilişsel yeterlilikleri, sosyoekonomik ve sosyokültürel yaşantıları, okul kültürü, öğretmen ve velilerin yazmaya karşı bakış açıları ile yazma becerisi kazandırmaya ilişkin tutumları vb. gibi çeşitli faktörlerin öğrencilerin yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisi oldukça fazladır. Bu etki, orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yazma motivasyonunda olumsuz yönde olmuştur. Bu faktörlerin olumsuz etkilerine rağmen deney grubu öğrencilerinin yazma başarıları anlamlı bir oranda artarken yazma motivasyonları artmamış hatta genel olarak düşük oranda bir düşüş göstermiştir.

#### **Öneriler**

Yazma öncesinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe dersi yazma çalışmaları geleneksel yöntemlerle yapılmak yerine sürece dayalı yazma modelleri ile ele alınmalıdır. Yazma süreçlerinden yazma öncesi hazırlık aşaması üzerinde özellikle durulmalıdır.
2. Yazma öncesinde öğrencilerin yazma konusu ile ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek ve düşünce dünyasını zenginleştirmek için farklı etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinlikler farklı yöntem ve teknikler kullanılarak hazırlanmalıdır.
3. Yazma öncesi etkinlikleri sadece bir yöntem veya teknikle değil, birbirini tamamlayan birden fazla yöntem ve teknik kullanılarak hazırlanmalıdır.
4. Yazma öncesi etkinliklerin, genellikle öğrencilerin görsel ve işitsel duyularına hitap edecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu doğrultuda görsellerden yararlanma, video izletme, müzik dinletme, kavram haritası ve kelime ağı oluşturma gibi yöntem ve tekniklerden sıklıkla yararlanılmalıdır.
5. Yazma öncesinde uygulanacak etkinliklerde geleneksel araç gereçlerin yanında etkileşimli akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojinin imkânları etkin bir biçimde kullanılmalıdır.

6. Türkçe ders kitaplarındaki yazma çalışmaları yazma öncesinde uygulanabilecek etkinliklere yer verilecek şekilde hazırlanmalıdır.

7. Türkçe dersi yazma çalışmaları ders kitapları dışında, yazma öncesi etkinlikleri de kapsayan yardımcı bir etkinlik kitabıyla yapılmalıdır. Seçmeli yazarlık ve yazma becerileri dersi için hazırlanan ders kitaplarında yazma öncesi etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

8. Yazma öncesi etkinlikler için kullanılabilir, yazma konularına göre tasnif edilmiş ve öğrenci seviyelerine uygun fotoğraflar, karikatürler, kısa videolar, müzik parçaları, gazete kupürleri gibi materyallerin olduğu bir havuz oluşturulmalıdır.

9. Bu araştırma, farklı bölgelerde, farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda, farklı sınıf düzeylerinde tekrar yapılmalı; Türkçe dersi yazma çalışmalarına bu doğrultuda ışık tutmalıdır.

#### **Kaynakça**

Abreköglü, B. İ. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: a validity and reliability study. *Elementary Education Online*, 12(1), 66-76.

Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baroudy, İ. (2008). A procedural approach to process theory of writing: Prewriting techniques. *The International Journal of Language Society and Culture*. Issue 24, p. 1-10.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.

*Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Canitezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Codling, R. M. ve diğerleri (1996). The teacher, the text and the context: factors that influence elementary students motivation to write. *Journal of Educational Research*, 1-68. (Eric Document No: ED398 548).

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th ed.). London: RoutledgeFalmer.

Coşkun, E. (2013a). Yazma eğitimi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Edl.) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (ss. 49-91), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E. (2013b). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. İçinde M. Özbay (Edl.) *Yazma Eğitimi* (ss. 49-87), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Daly, J. A. ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, 242-248.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.

Dönmez, A. F. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Durukafa, G. (1992). Cluster metodu yaratıcı kompozisyon. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3: 83-114, 1992.

Duy, B. (2015). Güdülenme ve bireysel farklılıklar. İçinde A. Kaya (Edl.) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Emir, S. (1984). *Örnekleriyle kompozisyon yazma sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Et, E. (2019). *Karikatürle yazma çalışmalarının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Glynn, M.S., Taasoobshirazi, G. ve Brickman, P. (2009). Science motivation questionnaire: Construct validation with nonscience majors. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 127-146.

Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary

school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1032-1044.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, ss. 178-195.

Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi* Cilt:13, Sayı:2, s. 343-352.

Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.

Güner, G. (2004). Türkçe kompozisyon öğretiminde yazma öncesi yapılabilecek etkinlikler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 224-228.

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). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Hidi, S. ve Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook Of Writing*. In Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., Research (Eds.). New York: The Guilford Press.

İnal, S. (2008). Beynin algılama süreci, yazma ve kümeleme stratejisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 55-64.

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. İçinde M. Özbay (Edl.), *Yazma Eğitimi* (ss. 21-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramının ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Katranç, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Internal Journal of Language Academy*, Volume 3/1 Spring, 57-72.

Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.

*Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Keller, J. (2006). Development of two measures of learner motivation. Florida State University, page 1 of 9.

Kılıç, Ü. (2018). *9. sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]* 56, s. 1441-1458.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öztürk, E. (2013). The psychometric properties of the writing motivation scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 351-360.

Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 421-435.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scaie to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 239-249.

Pajares, F. ve Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology* 26, 366-381.

Pajares, F., Valiante G. ve Cheon, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. In S. Hidi & P. Boscolo. *Writing And Motivation* (pp.141- 162). Amsterdam: Elsevier.

Payne, A. R. (2012). Development of the academic writing motivation questionnaire. Master of Arts, University of Georgia, Athens.

Piazza, C. L. ve Siebert, C. F. (2008). Development and validation of a writing dispositions scale for elementary and middle school students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-285.

Santrock, W. (2018). *Eğitim psikolojisi* (Çev. Ed. Siyez, D. S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Şahin, M.) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf*

*öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi.* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi kuram ve uygulama* (Çev. G. Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8.sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi.* (Doktora Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.

Troia, G. A., Shankland, R. K., ve Wolbers, K. A. (2012). *Motivation research in writing: theoretical and empirical considerations.* *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 28(1), 5-28.

Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi: ilköğretim 8. sınıf.* (Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi.* (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tok, T. N. (2017). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. İçinde A. Doğanay (Edl.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 176-259). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, s. 176-259.

Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünveren, I. T. (2018). *Dramanın yazma becerisi üzerindeki etkisi (temel eğitim I. kademe 3. sınıf örneği).* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

## *Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi*

Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vallerand, R.J., Pelletier L. G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational, and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

Yaman, H., Süğümlü, Ü. ve Demirtaş, T. (2016). Writing motivation scale: a study on validity and reliability. *International Journal of Language Academy*. 4/1 p. 283/294.

Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73–101.

### **Extented Abstract**

#### **Introduction**

The first step to improve writing skill is to build up urge towards writing. Tis urge indicates the writing motivation. It is the situation that makes students willing to process of creating a text successfully and correctly. Writing motivation is a psychological power to trigger student to write. student who has writing motivation values writing and make effort to write carefully. Motivated students use their writing capacity fully and perceive themselves more successful in writing.

In respect of increasing students writing motivation, the activities applied in process of prewriting preparation are the primary determining factors. Some of the techniques and methods used in Turkish Language Teaching Department can help students to be ready to write. The use of the activities which activate students past learnings, and which expand their horizons in their inner world can motivate students to write.

#### **Method**

Purpose of the study is to determine the effect of applied pre-writing activities on secondary school students' writing motivation and writing success. Because of aiming to compare the basic behaviors of before experiment with the ones of after experiment, pretest posttest control group quasi-experimental model is used in the study. In this context, brainstorming, clustering, concept maps, question-answer, discussion, sample text, problem solving, fishbone, drama, visuals, music listening, videos, newspaper clippings and advertisements, listing, cubing activities are applied to total 5 groups with groups of three students. The study groups consist of ten classes (experiment groups of 5 classes, control groups of 5 classes) of 8th grade students of two schools in Gaziantep Province.

“Scale of Writing Motivation” and “Rubric of Analysing Planning Skills in Writing Expression” developed by the researcher are used to collect data. Scale of writing motivation consists of 7 dimensions as objective, attitude, self-efficacy, self regulation, attribution (finding reason), effort, anxiety and 37 items. Scale validity was ensured with

expert opinion and factor analysis. For scale reliability, reliability analysis was applied and cronbach alpha coefficient was found as ,80. Rubric of analysing planning skills in writing expression consisted of 7 dimensions as title, topic, main idea and supporting details, phrasology and ways of the improving the idea, introduction, body, and conclusion, and Items were ranked as very good (5), good (4), moderate (3), poor (2), very poor (1) in 5 point likert scale.

### **Result and Discussion**

While writing skills of students in experiment group show a significant difference between the pretest and posttest, writing skills of students in control group did not show a significant difference between the pretest and posttest. However, averages of pretest-posttest of both experimental group and control group did not showed a significant difference. This result emerged that pre-writing activities increased students writing success but they were not effective in increasing their writing motivation.

While writing studies applied with prewriting activities significantly increased success in experiment group, it did not increase students' motivation. This can be explained in more than one aspect. First, writing skill and motivation are processes, not outcomes. Duration of the processes is different in writing success and writing motivation. While writing success can be improved in a relatively shorter process, writing motivation requires a longer process. whereas the prewriting activities can motivate students for that day's topic, but the activities do not make students internalise and make them ready to write willingly. Prewriting activities make students ready to writing activity, but this readiness is not long-termed. It was also observed that the effect of prewriting activities on writing motivation is short term.

While "videos, newspaper clippings, concept map" were the techniques and methods which increase students' motivation the most, "discussion, listing, fishbone" did not increase motivation significantly, yet they increased the motivation. As it is recommended that visual based techniques and methods must be used more frequently to increase students' writing success, that teachers need long term activities to increase writing motivation is emphasized.

Prewriting activities should be prepared using not just one method or technique, but more than one complementary method and technique. Besides traditional tools, technological tools such as interactive smartboard, computer, projection should be used effectively in prewriting activities. A pool of materials such as photographs, cartoons, short videos, music pieces, newspaper clippings should be created, classified according to major writing topics that can be used for prewriting activities. Writing activities in Turkish textbooks should include activities to be able to use in prewriting. In addition to brief preparation in prewriting, students' competency in key elements of writing requires long term preparation such as word, sentence, paragraph, topic to widen students' horizons and to activate their foreknowledge.