

## 1. Konu seçme biçimi yazma başarımını etkiler mi?

Ozan İPEK<sup>1</sup>

**APA:** İpek, O. (2023). Konu seçme biçimi yazma başarımını etkiler mi?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 1-16. DOI: 10.29000/rumelide.1378993.

### Öz

Bu araştırmada, konu seçme biçiminin Türkçe öğretmen adaylarının yazma başarımını üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırmanın bir türü olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel tasarımda konu seçme biçimi bağımsız, yazma başarımı ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 23'ü erkek, 35'i kadın olmak üzere toplam 58 Türkçe öğretmen adaydır. Araştırma gruplarını oluşturmak için öncelikle katılımcılara 3 haftalık yazma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim sonrasında katılımcılar; A (kendi konusunu bağımsız bir şekilde seçen), B (belirli bir konu listesinden zorunlu olarak seçen) ve C (öğretmen tarafından verilen belirli bir konuda yazan) gruplarına ayrılmış ve katılımcıların yazma başarımını belirlemek için her gruptan birer hafta arayla 2'şer kez veri toplanmıştır. Bu sürecin ardından veri analizi sürecinde grupların yazma başarımı düzeyleri normal dağılım gösterdiğinden grupları karşılaştırmak için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiğı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, grupların yazma başarımını arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur ( $p=.0004$ ). Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferonni testinde ise anlamlı farkın A-C ve B-C grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, konu seçme biçimleri arasında yazma başarımı en yüksek olan grubun zorunlu seçim grubu olduğunu ve bunu sırasıyla açık seçim ve öğretmen tarafından belirli bir konu vermesiyle yazan grubun izlediğini göstermektedir. Bu araştırmanın seçim olanağının yazma başarımına etkisini inceleyen alanyazına ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik öğretim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Konu seçimi, yazma becerisi, konu seçim biçimleri, öz belirleme kuramı

## Does topic selection way affect writing performance?

### Abstract

In this study, it was aimed to determine the effect of the way of selection a topic on the writing performance of Turkish teacher candidates. For this purpose, a quantitative research approach was adopted, topic selection was defined as independent variable and writing performance was defined as dependent variable and quasi-experimental design was used. The participants of the research are 58 Turkish teacher candidates, 23 male and 35 female, studying at a state university in the Marmara Region. In order to form the research groups, a 3-week writing training was given to the participants first. After this training, the participants; They were divided into groups A (choosing their own topic independently), B (choosing from a certain list of topics) and C (writing on a spesific topic given by the teacher), and data were collected from each group 2 times, one week apart, to determine the

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Bursa, Türkiye), ozanipek@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2035-1049 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 10.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1378993]  
ETİK: Bu makale için Bursa Uludağ Üniversitesi, Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığına 24.12.2021 tarihli, 2021/11 sayılı kararla ve oybirliğıyle etik uygunluk raporu verilmiştir.

writing performance of the participants. After this process, one-way Analysis of Variance for Unrelated Samples (ANOVA) statistic was used to compare the groups, as the writing success of the groups showed a normal distribution during the data analysis process. The findings of the study revealed that there was a significant difference between the writing performances of the groups ( $p=.0004$ ). In the Bonferonni test performed to determine the source of this difference, it was determined that there was a significant difference between the A-C and B-C groups. The results of the study show that the group with the highest writing performance among the subject selection styles is the compulsory selection group, followed by the open selection group and the group that writes with the teacher giving a specific topic, respectively. It is thought that this research will contribute to the literature examining the effect of selection on writing performance and teaching practices to improve writing skills.

**Keywords:** Topic selection, writing skills, topic selection styles, self-determination theory

## Giriş

21. yüzyılda iletişim biçimlerinin çeşitlenmesi, bireyin iletişim kurma ve anlam oluşturma yollarını da zenginleştirerek yazma becerisini gün geçtikçe daha önemli bir hâle getirmektedir. Bu nedenle yazma, bireyin sosyal ve akademik yaşamında geliştirmesi gereken en temel becerilerden biri hâline gelmiştir. Bu beceri, bireyin sosyal yaşam içerisinde duygu, düşünce ve tasarılarını doğru ve etkili bir biçimde aktarmasının başlıca araçlarından biridir. Ayrıca düşünce üretme/zenginleştirme (Graham ve Harris, 2005; Langer ve Applebee, 1985), öğrenme sürecini kolaylaştırma (Hand ve Prain, 2002) ve okuryazarlık becerilerini geliştirme (Abbott vd., 2010) gibi akademik başarıyı etkileyebilecek çeşitli öğeler bakımından da önem taşımaktadır.

Yazmaya atfedilen büyük öneme rağmen, bu becerinin eğitim-öğretime yansımaları hedeflenen düzeyden uzaktır. Öğrencilerin yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını ortaya koyan akademik çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Çelik, 2010; Çer ve Turhan Ağrelim, 2019; Şimşek, 2023; Temel ve Katrancı, 2019; Yasul, 2014). Üstelik mezun olduğunda eğitim kurumlarında yazma eğitiminin sorumluluğunu üstlenecek öğretmen adayları açısından da benzer bir durum söz konusudur. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda öğretmen adaylarının yazma becerilerindeki sorunlar vurgulanmakta (Bağcı, 2007; Baki ve Karakuş, 2017; Coşkun, 2017; Çamurcu, 2011; Doğan, 2002; Kan ve Tiryaki, 2015; Kardaş, 2015; Lüle Mert, 2015; Yıldız ve Ceran, 2017) ve duyuşsal olarak da desteklenmeleri gerektiği dile getirilmektedir (Ürün Karahan, 2017). Bu görüntü, yazma eğitiminde benimsenen yaklaşım ve ilkelerin yeniden düşünülerek gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Yazma eğitimi, doğası gereği çok yönlü bir öğretim ve uygulama sürecini gerektirir. Bu doğrultuda yazma eğitiminin üzerinde en çok düşünülmesi gereken yönlerinden biri de konu seçimidir. Yazılı anlatımın en temel öğelerinden biri olan konu, Cemiloğlu'na göre "üzerinde söz söylenen, fikir yürütülen düşünce, olay ya da varlık" olarak tanımlanmaktadır (2009, s. 10). Başka bir ifadeyle konu, üzerinde yazı yazılan şeyin anlatım dilindeki karşılığıdır (Özdemir, 2014). Her yazı, belirli bir konu etrafında şekillendirilir. Yazılı anlatım sürecinde yazarın en temel eylemlerinden biri, yazmayı planladığı metne bir konu bulmaktır. Bununla birlikte yazma etkinliklerinde konuların nasıl belirleneceği ve bu sürece ilişkin nasıl bir yol izlenmesi gerektiği yazılı anlatım becerilerinin etkililiği için önemlidir (Anılan vd., 2010). Yazma eğitimindeki birçok otoriteye göre konu seçimi, başarılı bir yazma eğitimi programının anahtarıdır (Sullivan, 1997). Yazma etkinliklerinde konu seçme biçimleri; (1) öğrenci tarafından özgürce belirlenen bir konuda yazma (açık seçim), (2) öğretmenin belirlediği bir konu listesi içinden seçerek yazma

(zorunlu seçim) ve (3) öğretmenın zorunlu olarak verdiği bir konu hakkında yazma şeklinde sınıflandırılabilir (İpek, 2022).

Yazma konusuna karar vermenin çeşitli yolları olsa da öğrencilerin kendi konularını seçme olanağına sahip olmasının bunların içerisinde ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazında öğrencilerin yazacağı konuya özgürce karar vermesinin önemi ve değeri vurgulanmaktadır (Atwell, 1998; Calkins, 1994; Edelsky ve Smith, 1984; Englert vd., 1988; Fletcher ve Portaluppi, 2001; Gradwohl ve Schumacher, 1989; Graves, 1983; Leblanc ve Fujida, 2012; Renninger, 1987, 1990; Silva, 1993; Straub, 2000). Oysa okullarımızda bu yol yeterince tercih edilmemekte, yazma konuları genellikle öğretmenler tarafından belirlenmektedir (Şimşek, 2015). Bu anlayış, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmeyen ve bilgi eksiklikleri yaşadıkları konularda yazmak zorunda kalma riskini beraberinde getirmektedir. Bazı öğrenciler, ders boyunca düşünmelerine rağmen, kendilerine verilen konular hakkında hiçbir şey yazmamaktadır (Yılmaz, 1998). Yazma konuları, ders materyalleri veya öğretmenler tarafından belirlendiğinde öğrencilerin tercihleri, kültürel birikimleri, yaşantı ve deneyimleri tam olarak karşılık bulmayabilir. Bu da öğrencilerin düşüncelerini ifade etmeleri için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal koşulların sağlanmasını engelleyebilir. Üstelik bu tarz uygulamalarda öğretmen de demokratik olmayan, otoriter bir duruşa sahip olmaktadır. Konu, her ne kadar metni şekillendiren bir rol üstlense de önemli olan, ne hakkında yazıldığından ziyade yazma görevi için gereken becerilerin sergilenmesidir. Dolayısıyla yazma eğitiminde konunun yalnızca bir araç görevi üstlendiği ve bu süreçte asıl önemli becerinin konuyu anlatabilmek olduğu göz ardı edilmemelidir (Coşkun, 2007). Bu bakış açısından hareketle, öğrencilerin yazma çalışmalarında kendi konularını seçebilmeleri, motivasyonlarını artırarak yazma başarımlarına olumlu katkılar sağlayabilir. Böylece öğrenciler, yazma etkinliklerini/görevlerini yaparken kendi ilgilerini, bilgi birikimlerini açığa çıkarabilir ve kendi akademik becerileri üzerinde daha fazla denetim sahibi olabilir. Tüm bunlardan yola çıkarak motivasyon teorilerinden Öz Belirleme Kuramı (ÖBK) çerçevesinde temellendirilen bu araştırmada, yazma konusu seçme biçiminin yazma başarımı üzerindeki olası etkileri belirlenmek istenmiştir.

### Öz belirleme kuramı ve konu seçimi

Çağdaş motivasyon teorilerinden biri olan Öz Belirleme Kuramı bireylerin "yetkinlik" (competence), "özerklik" (autonomy) ve "ilişki" (relatedness) ihtiyaçlarının doyurulmasıyla motive olduklarını savunmaktadır (Niemic ve Ryan 2009; Ryan ve Deci, 2000b; Ryan ve Deci, 2006). ÖBK, insan davranışlarını açıklarken motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki ayrı biçimde ele alarak motivasyonun yalnızca niceliğine değil türlerine de vurgu yapar. ÖBK'ye göre en etkili motivasyon türü olan içsel motivasyon, bir etkinliğin içerdiği haz ve tatmin için eylemde bulunmaktır (Ryan ve Deci, 2000a, 2000b). Öte yandan dışsal motivasyon, içsel nedenlerden ziyade ödül beklentisi veya cezadan kaçış gibi araçsal nedenlerle ortaya çıkan motivasyon türüdür (Noels vd., 2000).

ÖBK'nin en dikkat çekici yönlerinden biri özerklik kavramıdır. Özerklik, bireylerin hedef ve görevleriyle ilgili özgür seçimler yapabilmesi ve kendi eylemlerini başlatabilmesidir (Ryan, 1991). Bireyler, meşgul oldukları faaliyetleri seçmelerine izin verildiğinde -yani özerk olduklarında- tüm potansiyellerine ulaşabilir (Moreno, 2010). Bireyin özerk öğrenme davranışları göstermesi; seçim yapabileceği duygusunu yaşamasını, kendi kararlarını vermesini ve eylemlerinin sorumluluğunu almasını gerektirir (Deci ve Ryan, 1985). ÖBK, bireylerin kendi kararlarını verme olanağına sahip oldukları ölçüde başarı şanslarının olabileceğini öne sürer (McInstosh ve Noels, 2004). Nitekim yapılan araştırmalar, seçim yapmalarına izin verilen bireylerin, görev atanarlara göre hem etkinliklere daha fazla katıldıklarını hem

de kendilerini daha istekli hissettiklerini göstermektedir (Swann ve Pittman, 1977; Zuckerman vd., 1978).

Yazma konusu seçimi, ÖBK'nin özerklik kavramı çerçevesinde ele alınabilir. Zira konu seçme biçimlerini birbirinden ayıran, öğrencinin üreteceği metni bağımsız bir biçimde seçebilmesi ya da seçememesidir. Öğrencilerin belirli bir konuda seçim yapmalarına izin vermek özerkliği destekler (Chang vd., 2017). Özerklik ise motivasyonu artırır (Dickinson, 1995; Katz ve Assor, 2006). Bu bağlamda seçim yapmanın temelinde olan bakış açısı, yazılacak konuyu bağımsız bir şekilde belirlemenin motivasyonu arttıracığı düşüncesidir (Englert vd., 1988). Nitekim bu görüş alanyazında da karşılık bulmaktadır. Örneğin Graves (1983) ve Calkins (1994), kendi yazacakları konuları seçmenin, öğrencileri yazmaya motive edeceğini öne sürmüştür. Bruning ve Horn (2000), öğrencilerin yazma görevleri üzerindeki kontrol düzeyini artırmanın motivasyonu artırabileceğini savunmuştur. Ayrıca Bonyadi ve Zeinalpur (2014) kendi seçtikleri konuyu yazma olanağı verilen öğrencilerin yazmaya daha fazla motive olduklarını ortaya koymuştur. Karmaşık bir akademik beceri olan yazmada motivasyon oldukça önemlidir. "Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve yaşam boyu ilgi, istek, haz duyarak yazma becerilerini kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan temel etkenlerden biridir." (Deniz & Demir, 2020, s.599). Bu nedenle öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak yazma eğitiminin önemli bir yönüdür. Nitekim yapılan araştırmalar yazma başarımı ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Canitez, 2014; Graham vd., 2017; Türkben, 2021). Kısacası, ÖBK'yi temel alarak, yazma eğitiminde öğrencilere kendi konuları seçme olanağı sunmak onları yazmaya karşı isteklendirmenin ve bu sayede de onların yazma başarımlarını geliştirmenin bir yolu olarak görülebilir.

### **Araştırmanın amacı ve önemi**

Yazma eğitiminde konu seçimine yönelik araştırmalar birkaç farklı alt konu etrafında çeşitlenmektedir. Yazma konusu seçimi; *akıcılık* (Bonzo, 2008; Dickinson, 2014; Lubold vd., 2016; Sponseller ve Wilkins, 2015), *algı* (Bonyadi ve Zeinalpur, 2014), *yaş* (Kamler, 1993; Fleming, 1995; Freedman, 1995; Simmons, 1997; Peterson, 2000; Seban, 2016), *sözcük çeşitliliği* (Leblanc ve Fujieda, 2012), *öğrenci tercihleri* (Arıcı, 2009; Batur vd., 2018; Ottoson vd., 2019; Shippen vd., 2007; Tavşanlı, 2018), *bilgi düzeyi* (Gradwohl ve Scumacher, 1989) gibi çeşitli bağlamlarda araştırılmıştır. Bununla birlikte bu çalışmada odaklanılan *yazma başarımı* (performansı) bağlamında sınırlı bir dizi araştırmaya rastlanmaktadır (Allen vd., 2005; Anılan vd., 2010; Bleck, 2013; Bridgeman vd., 1997; Bonyadi, 2014; Gabrielson vd., 1995; Juliebo ve Edwards, 1988; Powers vd., 1992; Sullivan, 1997).

Yazma eğitiminde konu seçimi üzerine yapılan araştırmalar, birbirleriyle çelişen bulgular ortaya koymuştur. Araştırmaların bir bölümünde konu seçme biçiminin yazma başarımını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde etkilediği (Allen vd., 2005; Bonyadi, 2014; Bridgeman vd., 1997), bir bölümünde ise etkilemediği (Bleck, 2013; Gabrielson vd., 1995; Juliebo ve Edwards, 1988; Sullivan, 1997) bulunmuştur. Dolayısıyla yapılacak yeni araştırmalarla konuya ilişkin bilgi birikiminin artırılması gerekmektedir. Ayrıca Bonyadi (2014) ve Anılan vd.nin (2010) araştırması dışında rastlanan tüm araştırmalarda konu seçimi, "bir dizi konu önerisinden birini seçerek yazma" ve "öğretmenin zorunlu olarak verdiği bir konu hakkında yazma" olmak üzere yalnızca iki görünümüyle ele alınmıştır. Bleck'in (2013) işaret ettiği gibi aslında bu araştırmalarda seçim fırsatı zorunlu kılınmıştır. Oysa seçim, yazarın hakkında yazmak istediği herhangi bir şeyden, öğretmen tarafından verilen birçok konu arasından seçim yapmaya kadar pek çok anlama gelebilir (Juliebo & Edwards, 1988). Dolayısıyla açık seçimin yazma performansını nasıl etkileyeceğine ilişkin araştırma yapılması gerekmektedir. Çünkü zorunlu seçimde öğrencilerin kendi ilgi ve bilgilerine uygun bir konuyla karşılaşacaklarının garantisi yoktur. Üstelik açık seçim yöntemi, "bir

öğrencinin gerçekten içsel olarak motive olduğu bir konu hakkında yazmasını sağlayarak motivasyon teorisini daha doğrudan kullanır" (Bleck, 2013).

Bu araştırmada seçim, öğrencinin; (1) özgürce belirlediği bir konuda yazması (açık seçim), (2) öğretmenin belirlediği bir konu listesi içinden seçerek yazması (zorunlu seçim) ve (3) zorunlu olarak verilen bir konu hakkında yazması olmak üzere üç biçimde sınıflandırılmıştır. Araştırma, birbiriyle örtüşmeyen sonuçlar içeren mevcut alanyazına katkı sunması, konu seçme biçimlerini üçlü olarak ele alan yeni bir bakış açısı ortaya koyması ve gelecekte yazma öğretiminin sorumluluğunu üstlenecek öğretmen adaylarının yazma motivasyonlarını iyileştirecek yolları belirlemeye çalışması bakımlarından önem taşımaktadır. Tüm bunlardan hareketle, araştırmanın amacı konu seçiminin yazma başarımına olan etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

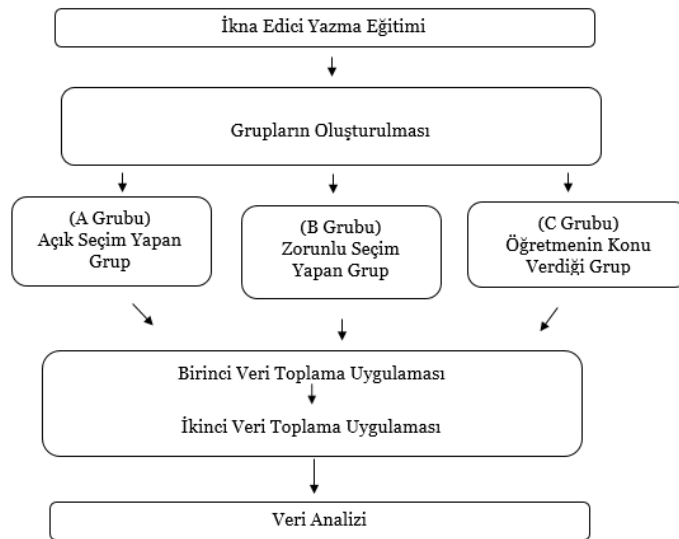
1. Yazma başarımı, konu seçme biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın tasarımı, katılımcıları, veri toplama ve analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir.

### 1.Araştırmanın tasarımı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının açık seçim, zorunlu seçim ve öğretmen tarafından belirli bir konu verilmesi yoluyla metin oluşturmalarının, yazma başarımına etkisi belirlenmek istenmiştir. Bonyadi'nin (2014) çalışmasında kullanılan ve alanyazındaki standart deneysel araştırma türleri içerisinde örneğine sık rastlanmayan metodolojik çerçevenin benimsendiği bu araştırmada, nicel araştırma tasarımının bir türü olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda yazma başarımı *bağımlı*, konu belirleme biçimleri ise *bağımsız* değişken olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda bağımsız değişkenler, manipülasyon aracı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan yazma başarımını belirlemek için ise ikna edici yazma temel alınmıştır. Bunun nedeni katılımcılar arasında bilgi ve deneyim farklılıklarını en aza indirerek araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmaktır. Çünkü ülkemizdeki yazma eğitimi müfredatında ikna edici yazmaya hedef tür olarak yer verilmemektedir. Araştırmanın tasarımını gösteren diyagram aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1. Araştırmanın tasarımı

## 2.Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2021-2022 Bahar döneminde Marmara Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenen 23'i erkek, 35'i kadın toplam 58 öğretmen adaydır. Katılımcıların belirlenme sürecinde, sonuçların güvenilirliğini olumsuz etkilememesi için daha önce ikna edici yazma eğitimi alan öğrenciler tespit edilmiş, bu kapsamda 1 öğrenci araştırma grubuna dahil edilmemiştir. Bu süreçten sonra katılımcılara 3 hafta süresince haftada 2'şer saat olmak üzere ikna edici yazma eğitimi verilmiştir. Eğitim kapsamında ikna edici yazmanın ne anlama geldiği, ikna edici metin yapısı, ikna edici metinlerin dil-anlatım özellikleri ve ikna teknikleri teorik ve uygulamalı olarak işlenmiştir. Katılımcılara ikna edici yazma eğitimi verilmesinin amacı, Bonyadi'nin (2014) araştırmasına benzer şekilde deneysel işlem için oluşturulacak grupların bağımlı değişken bakımından birbirine benzerliğini artırarak araştırmadan elde edilecek sonuçların güvenilirliğine katkı sağlamaktır. Bu süreç tamamlandıktan sonra 58 öğretmen adayı tesadüfi olarak A (n=19), B (n=19), ve C (n=20) gruplarına atanmıştır. A grubu açık seçim, B grubu zorunlu seçim ve C grubu ise öğretmen atamasıyla yoluyla veri toplanacak gruplardır. Grupların belirlenmesinde cinsiyet değişkeni de göz önüne alınmış, grupların cinsiyet dağılımı benzer bir şekilde oluşturulmuştur. Buna göre A grubunda 7 erkek 12 kadın, B grubunda 8 erkek 11 kadın, C grubunda ise 8 erkek 12 kadın katılımcı bulunmaktadır. Ayrıca gruplarda yer alan öğrenciler yaş bakımından da benzer özellikler göstermektedir.

## 3.Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri İpek (2021) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen "İkna Edici Yazma İçin Derecelendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının ikna edici yazma başarımını değerlendirmek için geliştirilen bu ölçek "düşünsel tasarım, metinsel tasarım, dil ve anlatım, sunum" olmak üzere 4 boyut ve bu boyutların altında yer alan 22 özellikten oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 en yüksek puan ise 88'dir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde kapsam geçerliliğine yönelik Lawshe analizi yapılmış, kapsam geçerliği indeksi .891 olarak bulunmuştur. Puanlayıcı güvenilirliğinin hesaplanması için ise Kendall-W katsayısı kullanılmış, ölçeğin geneline ilişkin W değerinin .830 olduğu ortaya konulmuştur.

## 4. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Araştırmanın verileri, 2021-2022 yılı Bahar döneminde Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde A, B ve C gruplarında yer alan katılımcılar, kendi gruplarının konu belirleme yöntemi doğrultusunda 1 hafta arayla 2 farklı ikna edici metin yazmıştır. Katılımcılara birden fazla metin yazdırılmasının nedeni yazma başarımına ilişkin ölçümlerin daha güvenilir olmasını sağlamaktır. B ve C grubundaki katılımcıların yazacakları konuları belirlemek için 8 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda B grubundaki katılımcılara ilk oturumda "Üniversitede devam zorunluluğu olmalı mıdır?, Uzaktan eğitim mi örgün eğitim mi daha yararlıdır?, İşkence kabul edilebilir bir yol mudur?, Kişisel silahlanmaya izin verilmeli midir? ve "Hayvanat bahçeleri yasaklanmalı mıdır?" olmak üzere 5 konuluk bir liste, C grubundaki katılımcılara ise "Şehirde yaşamak mı köyde yaşamak mı daha avantajlıdır?" konusu verilmiştir. İkinci oturumda ise B grubu için "Yapay zeka mesleklerin yerini alabilir mi?, Askerlik zorunlu olmalı mıdır?, Formasyon eğitimi doğru mudur?, İnsan mı doğaya doğa mı insana hakimdir? ve Hukuk sisteminde idam cezası olmalı mıdır?" konuları, C grubu için "Okul üniformaları yararlı mıdır?" konusu belirlenmiştir. Metin yazma oturumlarının tamamı sınıf ortamında

araştırmacı gözetiminde yürütölmüş, her oturumda katılımcılara azami 1,5 saat süre verilmiştir. Böylece gruplarda yer alan tüm katılımcılar yazılarını aynı koşullarda yazmıştır. Tüm katılımcılardan veri toplandıktan sonra grupların nihaî puanlarının belirlenmesinde katılımcıların yazdıkları 2 metnin ortalaması esas alınmıştır.

Araştırmanın veri analizi sürecinde ise öncelikle puanlama güvenilirliğini güçlendirmek için yazma değerlendirme konusunda deneyimli bir araştırmanın yardımına başvurulmuştur. Katılımcılardan toplanan tüm metinler makalenin yazarı ve diğer araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, veri analizinde her iki araştırmanın verdiği puanların ortalaması esas alınmıştır. Elde edilen verilerin puanlama işlemleri tamamlandıktan sonra A, B ve C gruplarının yazma başarımı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için öncelikle veri setinin dağılımı çarpıklık-basıklık ve normallik testleriyle incelenmiş, veri seti normal dağılım özellikleri gösterdiğinden veriler İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiği kullanılarak analiz edilmiştir.

## Bulgular

"Yazma başarımı, konu seçme biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunu yanıtlamak için öncelikle veri setinin normalliği sınanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak gruplara ait dağılımların çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

**Tablo 1.** Grupların Yazma Başarımı Puanlarının Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	Gruplar	N	ÇK	BK
Yazma Başarımı	A Grubu	19	-.314	-.726
	B Grubu	19	-.404	-.102
	C Grubu	29	.721	-.201

Tablo 1'de göröldüğü üzere grupların çarpıklık (A=-.314; B=-.404; C=.721) ve basıklık (A=-.726; B=-.102; C=-.201) değerleri -1 ile +1 arasında değer almıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olması, verilerin normal dağılım özellikleri gösterdiğine işaret etmektedir (Hair vd., 2013). Buna ek olarak dağılımın normalliğini sınamak için normallik testlerinden de yararlanılmıştır. A, B ve C gruplarındaki katılımcı sayıları 50'nin altında olduğundan normalliğin sınanmasında Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Tablo 2'de bu teste ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Gruplara İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Konu Seçim Biçimi	df	p
A Grubu	19	.294
B Grubu	19	.614
C Grubu	20	.074

\*0,05

Tablo 2'de yer alan Shapiro-Wilk testinin sonuçlarından anlaşılacağı üzere A, B ve C grubuna ait p değerleri 0,05'ten büyük olduğundan her üç grubun yazma başarımı puanlarının normal dağıldığı görölmektedir. Hem bu sonuçlar hem de çarpıklık-basıklık katsayılarına ilişkin sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde gruplara ilişkin yazma başarımı puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca yapılan Levene testinde de p değeri .277 ( $p > 0,05$ ) olarak bulunmuştur. Bu nedenlerden ötürü "Yazma

başarımı, konu seçme biçimine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna yanıt bulmak için İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) istatistiği kullanılmıştır. Bu istatistiğe ilişkin sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Grupların Yazma Başarımı Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1305.289	2	652.644	9.028	.0004	A-C
Gruplar içi	3976.108	55	72.293			B-C
Toplam	5281.397	57				

Tablo 3'te açık seçim (A grubu), zorunlu seçim (B grubu) ve öğretmen ataması (C grubu) yoluyla metin yazan grupların yazma başarımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için konu seçme türlerine göre oluşturulan grupların yazma başarımları puan ortalamaları ilişkisiz örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi ile karşılaştırılmıştır. Test sonucunda açık seçimle yazan A grubunun ortalaması ( $\bar{X}=62,00$ ), zorunlu seçimle yazan B grubunun ortalaması ( $\bar{X}=65,78$ ) ve öğretmenin konu ataması yoluyla yazan C grubunun ortalaması ( $\bar{X}=54,45$ ) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p=.0004$ ;  $p<0.05$ ). Anlamlı farkı hangi grupların oluşturduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise anlamlı farkın A-C ve B-C grupları arasında olduğu görülmüştür.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma birkaç bakımdan sınırlılığa sahiptir. Öncelikle, araştırmanın katılımcı sayısı 58 kişiyle sınırlıdır. Bu nedenle sonuçlar yorumlanırken genellebilirlik bakımından dikkatli davranılmalıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, veri toplama süreciyle ilgilidir. A, B ve C gruplarına atanan katılımcıların yazma başarımlarını belirlemek için her katılımcıya ikişer metin yazdırılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yazdıkları iki metin onların yazma başarımının gerçek düzeyini belirlemek için yeterli olmayabilir. Veri toplanan öğrencilerin kendi müfredatı olan ve örgün eğitim veren bir devlet üniversitesinde öğrenim görmeleri bu durumu zorunlu kılmıştır. Ek olarak, B ve C grubundaki yazma görevleri belirlenirken araştırmacının bilgi ve deneyimi sınırlama oluşturabilir. Seçmeli bir dizi konu listesi oluşturması veya konuyu doğrudan verme sürecinde öğrencilerin düzeyine uygun olmayan, zor ve ikna edici yazma açısından niteliği düşük konular belirlenmesi olasıdır. Böyle bir durum söz konusu olursa, öğrencileri yazma başarımları bundan olumsuz etkilebilir. Bu durumun önüne geçmek için konular belirlenirken uzman görüşü alınmıştır ancak yine de söz edilen riskli durumla karşılaşılabilir. Ayrıca katılımcıların yazma görevlerini tamamlamak için uzun bir zamana sahip olmamaları da araştırma bulgularında farklılık oluşturabilir. Yazma süresi, araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Son olarak yazma performansının ikna edici yazma bağlamında ele alınması da sınırlılık olarak kabul edilebilir. Çünkü ikna edici yazma, öğrencilerin büyük zorluklar yaşadığı zor ve karmaşık bir yazı türüdür (Ferretti vd., 2000; Nussbaum ve Kardash, 2005). Son olarak katılımcıların ikna edici metin yazma performansı, diğer türlerdeki performansını açıklama noktasında birtakım sınırlılıklara sahiptir. Zira bir türdeki yazma başarımı, diğer metin türlerindeki yazma başarımı üzerinde zayıf bir yordayıcı role sahip olduğundan güvenilir bir tahmin sağlamaz (Graham vd., 2016).



## Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada zorunlu seçim, açık seçim ve öğretmen belirlenmesi şeklinde sınıflandırılan konu seçme biçimlerinin yazma başarımına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre açık seçimle yazan A grubunun ortalaması ( $\bar{X}=62,00$ ), zorunlu seçimle yazan B grubunun ortalaması ( $\bar{X}=65,78$ ) ve öğretmenin konu ataması yoluyla yazan C grubunun ortalaması ( $\bar{X}=54,45$ ) arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $p= .0004$ ;  $p<0.05$ ). Konu seçme biçimleri arasında yazma başarımı en yüksek olan grubun zorunlu seçim grubu olduğu, bunu sırasıyla açık seçim grubu ve öğretmenin konu vermesiyle yazan grubun izlediği görülmüştür. Ayrıca anlamlı farkı hangi grupların oluşturduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testi sonucunda ise anlamlı farkın A-C ve B-C grupları arasında olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmanın en önemli sonucu, açık seçim ve zorunlu seçimle yazmanın yazma başarımı açısından farkını ortaya koymasındır. Zira alanyazında yer alan araştırmalarda iki konu seçme türünü karşılaştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamış, her iki konu seçme biçiminin de öğretmenin zorunlu olarak belirli bir konuda yazdırmasıyla karşılaştırıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zorunlu seçimle yazan katılımcıların açık seçimle yazanlara göre daha başarılı olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Zorunlu seçimde, öğretmen tarafından bir dizi konu listesi verilmekte ve öğrencilere bu konular arasından tercih yapma olanağı sunulmaktadır. Bu yöntemin diğer iki konu seçme biçiminin bir sentezi olduğu ve her iki konu seçme biçimi arasında bir denge kurduğu iddia edilebilir. Çünkü öğretmenin seçenekler sunarak konu önerisi yapması, hem öğrencilere demokratik bir seçim yapma olanağı sunar hem onları yeni bir konu üretmenin/keşfetmenin zorluğuyla mücadele etmekten kurtarır. Böylelikle konuya ilgi duymayan, konu hakkında ön bilgisi olmayan öğrencilerin dezavantajlı durumu ortadan kalkabileceği gibi, Yılmaz'ın (2007) ve Watts'ın (2007) işaret ettiği şekilde öğrencilerin hakkında yazacakları bir konu bulmalarının zorluğu engellebilir. Nitekim Coşkun (2007) da metin yazma sürecinde öğrencilere farklı konular arasından seçim olanağı sunulması gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan yukarıdaki paragrafta değinilen açık seçim ve zorunlu seçim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemesi, yazma becerisinin doğası gereği karmaşık (Bell ve Burnaby, 1984) ve çok boyutlu (Daffern vd., 2017) bir beceri olmasından kaynaklanabilir. Zira konu seçimini özgürce yapmak veya belirli bir konu listesi içerisinden seçmek, öğrencileri motivasyon bakımından belirli ölçüde desteklese de yazma başarımını etkilemeye yetecek kadar güçlü bir kaynak olmayabilir.

Alanyazında yer alan araştırmalarda konu seçme biçimleri genel olarak seçmeli bir konu listesi içerisinden yazma ile öğretmenin belirli bir konu vermesiyle yazmanın karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Açık seçim ile öğretmenin konu vermesini kıyaslayarak bu eğilimin dışına çıkan yalnızca iki araştırmaya rastlanmıştır. Bonyadi (2014), İngilizce öğretmenliği alanındaki yüksek lisans öğrencileriyle yürüttüğu araştırmada öğretmenin belirli bir yazma konusu vermesi ile öğrencinin özgürce belirlediği bir konu hakkında yazmasını kıyaslamış, özgürce belirlediği konu hakkında yazan öğrencilerin daha başarılı olduğunu bulmuştur. Söz edilen araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedenlerinden biri öğretmenlerin konu seçmeye ilişkin yanlış uygulamaları olabilir. Yılmaz (1998) bazı öğrencilerin, dersin sonuna kadar düşünmelerine rağmen, kendilerine verilen yazma konusuyla ilgili hiçbir şey yazamadıklarına, kendilerine bunun nedeni sorulduğunda da "Aklıma bir şey gelmiyor, ne yazayım?" dediklerine, bu durumun nedeninin de verilen yazma konuları olduğunu belirtmektedir. Başka bir araştırmada Anılan vd. (2010), 5. sınıf öğrencilerinin konu bağımlı (öğretmenin konu vermesi) ve konu bağımsız (açık seçim) yazmanın, yazma performansı üzerindeki etkisini irdelemiştir. Araştırma sonucunda konu

bağımlı yazmanın öğrencilerin cümle, sözcük ve bağlaç sayılarını artırdığı belirlenmiş ve bu tarzın konu bağımsız yazma çalışmalarına göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmayla, söz edilen çalışmanın bulgularının örtüşmemesinin nedeni, araştırmaların yürütüldüğü hedef kitle farkından kaynaklanabilir. Çünkü üniversite öğrencileri, ilköğretim öğrencilerine göre konu bulma, konuyu sınırlama, konu hakkında düşünme, dünya bilgisi vb. bakımlarından daha ileri düzeydedir.

Diğer yandan açık seçimle ilgili olarak bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, açık seçimin önemi ve gerekliliğini ortaya koyan pek çok kaynakla da tutarlıdır. Yazma eğitimiyle ilgili olarak yayımlanan pek çok kaynakta açık seçimle yazmanın önemi ifade edilmektedir (Atwell, 1998; Edelsky ve Smith, 1984; Englert vd., 1988; Fletcher ve Portaluppi, 2001; Gradwohl ve Schumacher, 1989; Leblanc ve Fujida, 2012; Renninger, 1987, 1990; Silva, 1993; Straub, 2000). Örneğin Englert vd. (1988), kendi konularını seçen öğrencilerin ilgi, motivasyon vb. etmenlerden ötürü daha iyi yazdıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Edelsky ve Smith (1984), öğretmen ataması yoluyla verilen konuların, motivasyon üzerinde açık seçim kadar etkili olmadığını iddia etmiştir. Atwell (1998), öğrencilerinin konuları kendileri seçtikten sonra yeni konular ve türler üzerinde denemeler yapma, planlama, yazılarının sorumluluğunu alma ve yazmaya daha çok zaman ayırma bakımından risk almaya başladıklarını ortaya koymuştur. Bunların yanında Gradwohl ve Schumacher (1989) çocukların kendi yazmak istedikleri konularda öğretmenin verdiği konulara göre önemli ölçüde daha fazla bilgiye sahip olduğunu, Leblanc & Fujida (2012), üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, kendi konusunu seçen öğrencilerin seçmeyenlere göre sözcük çeşitliliğinin arttığını bulmuştur.

Konu seçimiyle ilgili yapılan araştırmalarda bu araştırmayla belirli bakımlardan örtüşmeyen sonuçlara da rastlanmaktadır. Örneğin açık seçim ile öğretmenin ipucu (prompt) şeklinde belirli bir konu vermesini karşılaştıran Sullivan (1997), 3. sınıf öğrencileriyle hem nicel hem de nitel veri toplayarak yaptığı araştırmasının sonucunda, öğrencilerin konularını nasıl seçmeleri gerektiğine ilişkin eğitim almamışlarında ve düzenli olarak planlanmış uzun süreli yazma fırsatları olmadığında, konu seçiminin öğrencilerin yazma başarımları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını bulgulamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendi seçtikleri konular hakkında yazmayı daha çok tercih ettikleri, ilgi duydukları ve bu yolla yazmaya karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiklerini de ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada Juliebö ve Edwards (1988) ise ilkökul düzeyinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendi seçtikleri konuda yazdıkları öyküler ile sınıf öğretmeni tarafından verilen konularda yazdıkları öykülerin taslaklarını incelemiştir. Araştırmacılar çocukların sahiplik, memnuniyet, gurur ve motivasyon açısından kendi konularında yazmayı tercih ettiklerini ancak her iki yazma biçiminin öykü kalitesi ve dil bakımından önemli bir farklılık göstermediği ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri de öğretmenin seçmeli bir dizi konu listesi vermesiyle, belirli bir konuda yazdırması arasında yazma başarımı bakımından ilk seçme biçiminin (zorunlu seçim) lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasıdır. Bu sonuç, alanyazındaki çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Gabrielson (1995), 11. sınıf öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında iki konudan birini seçerek yazma ile öğretmenin belirli bir konu vermesini ikna edici metinler yazdırarak karşılaştırmış, konu seçme biçiminin yazma başarımı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmayla, değinilen araştırmanın sonuçlarının örtüşmemesinin nedeninin, katılımcılara seçim yapmaları için verilen seçenek sayısından kaynaklanması olasıdır. Zira değinilen araştırmada katılımcılara içlerinden seçmeleri için yalnızca iki seçenek verilmişken, bu araştırmada 5 seçenek verilmiştir. Başka bir araştırmada ise Bleck (2013), 8 konu arasından seçerek öykü yazma ile öğretmenin doğrudan konu vermesiyle öykü yazmayı, yazma üretimi ve doğruluğu açısından karşılaştırmıştır. Araştırmada, konu seçim biçiminin gruplar arasında yazma üretimini ve doğruluğunu

önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı, öğrencilere yazmada seçenek sunmanın genel olarak öğrenci performanslarını olumsuz etkilemediğini ve öğrencilerin akademik performansı için olumlu sonuçlar üretme noktasında umut taşıdığını fakat seçimin tüm öğrencilerin performansını iyileştirmede tutarlı olmadığını belirtmiştir. Bleck'in araştırmasının ortaya koyduğu sonuçlarla, bu çalışmanın sonuçlarının örtüşmemesinin nedeni de yazma görevi olarak seçilen metin türü olabilir. Zira metin türlerinin yapısı, farklı türde bilgi ve yeteneklere dayandığı için bir öykü yazmak görüşe dayalı bir yazı yazmaktan farklıdır (Graham vd., 2016). Öykü esasında bilgilendirici olmayan, yaratıcılığa dayalı ve kurgusal bir türdür. Oysa bu çalışmada ikna edici metinler üzerinde çalışılmıştır ve ikna edici yazma, anlatsal yazmaya göre daha fazla bilişsel çaba gerektirir (Kellogg, 1994). İkna edici metinlerde öğretmenin zorunlu bir konu vermesi, konuyla ilgili bilgi eksikliğinden ötürü katılımcıların daha zayıf performans göstermelerine neden olabilir.

Bu araştırmanın üç farklı konu seçme biçimine ilişkin sonuçları, yukarıdaki paragraflarda ilgili alanyazın etrafında tartışılmıştır. Bu çerçeve dışında "zorunlu seçim" olarak ifade edilen konu seçme biçimini kendi içerisinde ele alan bir dizi araştırmaya da rastlanmaktadır (Allen vd., 2005; Bridgeman vd. 1997; Powers vd., 1992). Bu araştırmalarda "birini seç-hepsini yanıtla" şeklinde özetlenebilecek bir tasarımın kullanıldığı görülmektedir. Yani araştırma sürecinde katılımcılara iki konudan oluşan seçmeli bir konu listesi verilmekte, bu liste içerisinde seçim suretiyle hem tercih ettikleri hem de etmedikleri konularda onlardan metin üretmeleri istenmektedir. Dolayısıyla bu metodoloji zorunlu seçim ile öğretmenin konu vermesi şeklindeki karşılaştırmaların içerisine dahil edilebilir. Zira öğrenci, öğretmenin verdiği ve içerisinde iki konu olan bir listeden tercih yapmakta, ancak her iki konuda da metin yazmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin seçtiği konu zorunlu seçim kapsamında, seçmediği konu ise öğretmen konusu kapsamında değerlendirilebilir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, Allen vd. (2005) ile Bridgeman vd.nin (1997) çalışmaları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşürken, Powers vd.nin (1992) sonuçları çelişmektedir. Bridgeman vd. (1997), öğrencilerin belirli bir konu listesi içerisinde tercih yapmalarına izin verilmesinin önemli ölçüde yüksek puanlarla sonuçlandığını ortaya koymuş, ayrıca öğrencilerin konu seçimi yapmalarına izin verilmemesi durumunda yazma konuları bakımından dezavantajlı olabileceklerini ifade etmiştir. Çünkü konu seçimi yapılmadığında, herkesin yazması gereken ortak konuya aşina olmayan ya da bu konudan rahatsız olan öğrencilerle karşılaşmak mümkündür. Allen vd. (2005), benzer bir tasarımla yaptıkları araştırmalarında yazma konusu seçiminin öğrencilerin yazma performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olumlu etkileri olduğu tespit etmiştir. Öte yandan Powers vd. (1992), lisans öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada katılımcılara tercih ettikleri ve etmedikleri konularda makale yazdırmış ve bunları karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, katılımcıların daha çok tercih ettikleri konularda yazarken daha az tercih ettikleri konulara göre önemli ölçüde daha iyi performans göstermediğini tespit etmiştir.

Tüm bunlara ek olarak her ne kadar diğer konu seçme biçimlerine göre yazma başarımı açısından daha olumsuz sonuçlar gösterse de öğretmen tarafından belirli bir konu verilmesi yoluyla gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin de tamamen önemsiz görülmemesi gerekir. Routman (2000, s.216), bu yöntemle mesafeli yaklaşıp da öğrencilerin kendilerine verilen belirli bir konu hakkında etkili bir yazı üretebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu bakış açısı, eğitim bağlamı düşünüldüğünde makul karşılanabilir. Çünkü akademik ortamlarda pek çok şekilde bu tarz görevlerle karşılaşılmaktadır. Ayrıca bu yöntem, birçok ülkede zorunlu olan standart yazma sınavlarına aşina olmanın bir yoludur. Fakat bu süreçte öğretmenlerin konu belirlerken ihtiyatlı davranmaları gerektiği unutulmamalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin yazmaktan keyif almayacakları, ilgi alanlarına girmeyen, yeterince bilgi sahibi olmadıkları yahut seviyelerine uygun olmayan yazma konularıyla karşılaşma riski söz konusudur. Okullarımızda yaygın bir biçimde gözlemlenen atasözü ve deyimlerin açıklatılması veya basmakalıp birtakım konular

hakkında kompozisyon yazdırılması gibi etkinlikler buna örnek olabilir. Yazma konusu öğrencinin seviyesine, bilgi birikimine ve yazma kapasitesine uygun olmalıdır (Doğan, 2020). Yazma konularının belirlenmesinde öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal güçlerine hitap eden, yaşamlarıyla ilgili konuların seçilmesine özen gösterilmelidir. Bu sayede öğrenciler yazmaya motive olarak ve daha fazla yazma istediği duyarak yazma başarımlarını geliştirebilir. Nitekim Arıcı ve Ungan'ın (2008) özgün yazma ile atasözü açıklama çalışmaları arasında yazılı anlatım becerisi yönünden özgün yazma çalışmaları lehine anlamlı bir farklılık bulduğu araştırması bunu kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına bütüncül olarak bakıldığında, gerek açık gerekse de zorunlu seçimin öğrencilerin yazma başarımı üzerinde öğretmenin belirli bir konuda metin yazdırmasına göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu belirlenim, bireyin akademik görevlerdeki başarısını kendi kararlarını verme olanağıyla ilişkili bir süreç olarak gören ve aynı zamanda bu araştırmanın da kuramsal temellerini oluşturan Öz Belirleme Kuramı'yla tutarlıdır. Bu doğrultuda yazma çalışmalarında öğrencilere kendi konularını seçme olanağı sunulması yalnızca öğretmen otoritesine dayalı, kuralcı ve dayatmacı uygulamalara göre daha yararlı sonuçlar sağlayabilir. Dolayısıyla yazma becerilerinin geliştirilmesine rehberlik eden eğitimcilere derslerinde konu seçim biçimlerini çeşitlendirmeleri ve özellikle öğrencilerini daha özerk davranmaya yöneltebilecek konu seçme biçimlerine ağırlık vermeleri önerilmektedir.

### Kaynakça

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>.
- Allen, N. L., Holland, P. W., & Thayer, D. T. (2005). Measuring the benefits of examinee-selected questions. *Journal of Educational Measurement*, 42(1), 27-51. <https://doi.org/10.1111/j.0022-0655.2005.00003.x>
- Anılan, H., Kaya, M. F., Bayrak, E. ve Kaynaş, E. (2010). Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-119.
- Arıcı A. F. ve Ungan S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(357), 19-24.
- Arıcı A. F. (2009). Preferred writing topics of preservice teachers. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 95-99.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatıma ve yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Batur, Z., Asar, A., Doğan, F., Tenekeci, M. ve Topal, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında konu eğilimleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 65-80
- Bell, J. ve Burnaby, B. (1984). *A handbook of ESL literacy*. Cambridge University Press.
- Bonzo, J.D. (2008). To assign a topic or not: Observing fluency and complexity in intermediate foreign language writing. *Foreign Language Annals*, 41, 722-735.
- Bonyadi, A. (2014). The effect of topic selection on EFL students' writing performance. *SAGE Open*, 4(3). <https://doi.org/10.1177/2158244014547176>

- Bonyadi, A. & Zeinalpur, S. (2014). Perceptions of students towards self-selected and teacher-assigned topics in EFL writing. *Procidia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 385-391.
- Bleck, A. (2013). *Examining the impact of student choice of writing topic on writing production and accuracy*. M.A. dissertation, University of Nebraska - Lincoln.
- Bridgeman, B., Morgan, R., & Wang, M. (1997). Choice among essay topics: Impact on performance validity. *Journal of Educational Measurement*, 34(3), 273-286. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1997.tb00519.x>
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Chang, R., Fukuda, E., Durham, J., & Little, T. D. (2017). Enhancing Students' Motivation with Autonomy-Supportive Classrooms. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 99-110). [Chapter 8] Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_8)
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Canitez, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Cemiloğlu, M. (2009). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa Aktüel.
- Coşkun, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim materyali olarak amaca uygun yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 458-482. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.18>.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çer, R. ve Turhan Ağrelim, H. (2016). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin sözcük ve sözcük sıklığı dağılımı açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 83-99.
- Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s.49-91). Pegem A Yayıncılık.
- Daffern, T., Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2017). Predictors of writing success: How important are spelling, grammar and punctuation? *Australian Journal of Education*, 61(1), 1-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma Motivasyonu Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Dickinson, L. (1995) Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23, 165-174.
- Dickinson, P. (2014). The effect of topic-selection control on EFL writing fluency. *Journal of Niigata University of International and Information Studies*, 17, 15-25.
- Doğan, Y. (2002). *Türkçe öğretmenliği birinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeyleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Edelsky, C., & Smith, K.. (1984). Is that writing? - or Are those marks just figments of your curriculum? *Language Arts*, 61, 24-32.

- Englert, C. S., Stewart, S. R., & Hiebert, E. H. (1988). Young writers' use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology, 80*, 143-151.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. ve Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 694-702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>.
- Fleming S. (1995). Whose stories are validated? *Language Arts, 72*(8), 590-596.
- Fletcher, F., & Portalupi, J. (2001). *Writing workshop: The essential guide*. Heinemann.
- Freedman R. (1995). The mr. and mrs. club: The Value of collaboration in writer's workshop. *Language Arts, 72*, 97-104.
- Gabrielson, S., Gordon, B., & Engelhard, G., J. (1995). The effects of task choice on the quality of writing obtained in a statewide assessment. *Applied Measurement in Education, 8*(4), 273-290. [https://doi.org/10.1207/s15324818ame0804\\_1](https://doi.org/10.1207/s15324818ame0804_1)
- Gradwohl, J. M., & Schumacher, G. M. (1989). The relationship between content knowledge and topic choice in writing. *Written Communication, 6*, 181-195
- Graves, D. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Heinemann Educational.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., Hebert, M., Sandbank, M. P., & Harris, K. R. (2016). Assessing the writing achievement of young struggling writers: Application of generalizability theory. *Learning Disability Quarterly, 39*(2), 72-82. <https://doi.org/10.1177/0731948714555019>
- Graham, S., Harris, K. R., Kihara, S. A., & 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), 82-104.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Hand, B., & Prain V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: a case study. *Science Education, 86*(6), 737-755. <https://doi.org/10.1002/sce.10016>.
- Juliebo, M. F., & Edwards, J. M. (1988). The effect of topic choice on narrative writing, grades 1-6. *Canadian Journal of Education, 13*(3), 437-440.
- İpek, O. (2021). *Süreç-tür yazma modelinin öğretmen adaylarının ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İpek, O. (2022). Yazma eğitiminin temel kavramları. G. Arı ve O. İpek (Edt.). *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s.159-202) Ankara: İksad.
- Kamler B. (1993). The construction of gender in process writing classrooms. In Ed. P. Gilbert. *Gender stories and the language classroom* (s.41-54). Victoria.
- Kan, M. O. ve Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 550-562. <https://doi.org/10.17860/efd.19368>.
- Kardaş, M. N. (2015). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies, 37*, 239-252. <https://dx.doi.org/0.9761/JASSS3030>.
- Katz, I. & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Education Psychology Review, 19*(4), 429-442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kellogg, R. (1994). *The psychology of writing*. Oxford University Press.

- Langer, J. A. & Applebee, A. N. (1985). Learning to write: Learning to think. *Educational Horizons* 64(1), 36-38.
- Leblanc, C., & Fujieda, M. (2012). Investigating effects of topic control on lexical variation in Japanese university students' inclass timed-writing. *Humanities Review*, 17, 241-253.
- Lubold, S. L., Forbes, S. & Stevenson, L. (2016). The effect of topic selection on writing fluency among Japanese high school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 231-241.
- Lüle Mert, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerileri ve dil duyarlılıkları üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(7), s.689-708.  
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8007>.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53223>
- Nussbaum, E. M. ve Kardash, C. M. (2005). The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 157-169.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.157>.
- McIntosh, C. N., & Noels, K. A. (2004). Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (online)*, 9(2).
- Moreno, R. (2010). *Educational psychology*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ottoson, K. J., Wilkins, M., & Sponseller, A. C. (2019). A student-generated list of freewriting topics. In P. Clements, A. Krause, & P. Bennett (Eds.), *Diversity and inclusion*. JALT
- Özdemir, E. (2014). *Sözlü yazılı anlatım sanatı* (17. Basım). Bilgi Yayınevi.
- Peterson S. (2000). Fourth, sixth, and eighth graders' preferred writing topics and identification of gender markers in stories. *Elementary School Journal* 101(1), 79-100.
- Powers, D. E., Fowles, M. E., Farnum, M., & Gerritz, K. (1992). *Giving a choice of topics on a test of basic writing skills: Does it make any difference?* (ETS Tech. Rep. No. 92-19). Educational Testing Service.
- Renninger, K. A. (1987). *Do individual interests make a difference?* In Essays by the Spencer Fellows IV. National Academy of Education.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & J. Hudson (Eds.), *Memory Cognition Series: Vol. III. Knowing and remembering in young children*. Cambridge University Press.
- Routman R. (2000). *Conversations: Strategies for teaching, learning, and evaluating*. Heinemann.
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. In G. R. Goethals & J. Strauss (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on the self* (pp. 208-238). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>

- Seban, D. (2016). The role of gender and grade level on topic selection in writing. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 275-285.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27(4), 657-677.
- Simmons J. (1997). Attack of the killer baby faces: Gender similarities in third grade writing. *Language Arts*, 74(2), 116-123.
- Shippen M. E., Houchins D. E., Puckett D. & Ramsey M. (2007). Preferred writing topics of urban and rural middle school students. *Journal of Instructional Psychology* 34(1), 59-66.
- Sponseller, A., & Wilkins, M. (2015). Investigating the impact of topic selection control on writing fluency. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 18, 141-152.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7, 23- 55.
- Swann, W. J., & Pittman, T. S. (1977). Initiating play activity of children: The moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128-1132.
- Sullivan, A. S. (2007). *The effects of topic choice and prompts on student writing and student attitudes about writing* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts of Lowell, MA.
- Şimşek, Ş. (2015). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi. *UDES, Special issue*, 2557-2568.
- Şimşek, P. (2023). Ana dili Kazak Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yazma becerileri sorunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(1), 239-252.
- Tavşanlı, Ö. F. (2018). İlkokul öğrencileri ne yazar? : İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 32-47.
- Temel, S. & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.590688>
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Watts, J. H. (2007). Putting authors voices in the classroom: A strategy for writing teachers. *The Virginia English Bulletin*, 57(2), 20-30.
- Ürün Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Malatya İnönü Üniversitesi.
- Yıldız, D. ve Ceran, D. (2017), Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı sınavlarda yaptıkları dil yanlışları. Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 1057-1072). Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ö. (1998). *Orta öğretimde yazılı anlatım*. A.Ü. TÖMER Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Gaziantep.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.