

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI
EDİTÖRLÜK ÇALIŞMASININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ülkü Eda KARA

**İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı**

EYLÜL, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI
EDİTÖRLÜK ÇALIŞMASININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ülkü Eda KARA

(Y1912.260001)

**İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk TAVŞANLI

EYLÜL, 2021

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarıları Üzerine Etkisi’’ adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar olan bütün süreçlerinde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça ’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (23/09/2021)

Ülkü Eda KARA

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimin her anında bana destek olan, iyi bir öğretmen olmamın yanında iyi bir araştırmacı olmayı da her zaman öğreten, eğitimim süresince her konuda maddi- manevi desteğini esirgemeyen danışman hocam Dr. Ömer Faruk TAVŞANLI' ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim- öğretim hayatım boyunca ve yüksek lisans ders dönemim sürecince derslerini takip ettiğim ve birçok şey öğrendiğime inandığım hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu süreçte yanımda olan, beni destekleyen arkadaşlarıma ve aynı okulda görev yaptığım meslektaşlarıma, tez çalışmamın yürütülmesinde özverili bir şekilde, titizlikle çalışan öğretmen Tülay MERMER' e, öğretmen Tuba KAYIŞ' a ve Fevzi Çakmak İlkokulu'na çok teşekkür ederim.

Beni bu dünyaya getirip, iyi bir insan olarak yetiştiren, eğitim- öğretim hayatımın her kademesinde yanımda olan, hayatım boyunca aldığım her kararda maddi- manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen babam Nihat KARA' ya, annem Meryem KARA' ya en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayat boyu yanımda olan ve olacak olan, her an desteğini arkamda hissettiğim, her koşulda yardımına koşan, bütün bilgi ve deneyimi ile tez çalışmamın başından sonuna kadar bana yardımcı olarak çalışmamın tamamlanmasında büyük katkısı ve emeği olan hayat öğretmenim, ablam öğretmen Elif KARA' ya içten bir teşekkürü borç bilirim. Hayatımıza dâhil olmasıyla benim büyümemi sağlayan, neşe kaynağımız, evimizin ufaklığı, kardeşim diş hekimi Buğrahan Kürşad KARA' ya çok teşekkür ederim.

Bu tezi mutlu bir yaşama ithaf ediyorum...

Eylül 2021

Ülkü Eda KARA

**BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYE DAYALI EDITÖRLÜK
ÇALIŞMASININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM
BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

ÖZET

Bu çalışmanın amacı biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında nicel ve nitel araştırma metodlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Açıklayıcı karma desenin kullanıldığı bu araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden 32 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya 12 hafta devam edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle Türkçe dersi kapsamında yazma öğrenme alanına yönelik yapılan uygulamalarda “biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasına” yer verilmiş, kontrol grubundaki öğrencilerle ise bu derste herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinlikleri sürdürülmüştür. Araştırmanın nicel verileri 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi t- testi, Mann Whitney- U testi kullanılarak yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise çalışma sonunda deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler ile öğrencilerin editörlük çalışmasına yönelik söylemleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin yazılı metin oluştururken konu seçimi, anlatım, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kelime ve cümle seçimi, harf ve kelimelerin doğru yazımına daha fazla özen gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca yazılı metin oluşturma sürecinde öğrencilerin aktifleştirilmesiyle sürecin eğlenceli hale

dönüştürülmesinin öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkili olmuştur. Bu çalışmadaki biçimlendirici değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin bilişsel ve devinişsel gelişimleri arttırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım Başarısı, Biçimlendirici Değerlendirme, İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, Akran Öğretimi Tekniğı, Teknoloji Destekli Öğretim

THE EFFECT OF EDITORIAL STUDY BASED ON FORMATIVE ASSESSMENT ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SUCCESS

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of editorial study based on formative assessment on primary school students' writing success. Mixed methods design where qualitative and quantitative research methods are used together, the explanatory mixed methods design was used in the data collection, data analysis, and interpretation phases of this study. Quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was utilized in the quantitative phase of the study whereas the case study method was utilized in the qualitative phase.

The participants of the study consist of 32 third grade students enrolled in a public primary school in the Gaziosmanpaşa district in Istanbul. The study lasted for 12 weeks. The activities for writing education in the Turkish course included "editorial study based on formative assessment" for students in the experimental group whereas there was no intervention for the control group, and writing activities continued as stated in the syllabus in the Turkish course. The quantitative data of the study was analyzed using the 6+1 Analytic Writing and Assessment Scale, and the qualitative data was analyzed using semi-structured interview forms. The quantitative data was analyzed by using t-test, and Mann Whitney-U test. The qualitative data was analyzed by evaluating the experimental group students' statements regarding the editorial study during interviews. The results of the study demonstrated that editorial study based on formative assessment was successful in increasing primary school students' level of success in written expression. The results of this study showed that students are more careful about choosing topic, expression, spelling rules and punctuation, word and sentence choice, and accurate spelling of letter and words when forming written texts. In addition, turning the process of writing into a fun activity by ensuring active participation of students has been shown to be effective in allowing students to develop a positive attitude towards writing. The formative assessment activities used in this study have increased students' cognitive and psychomotor development.

Keywords: Writing Success, Formative Assessment, Cooperative Learning Method, Peer Teaching Method and Technology-Assisted Teaching

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı	4
C. Araştırmanın Önemi	5
D. Problem Cümlesi	9
E. Araştırmanın Varsayımları	9
F. Sınırlılıkları	10
G. Tanımlar	10
H. Kısaltmalar	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
A. Yazma Nedir?.....	11
B. Yazmanın Önemi	12
C. Yazma Becerisi	13
D. Yazma Öğretimi	15
E. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	17
F. Biçimlendirici Değerlendirme.....	20
1. İşbirlikli öğrenme yöntemi.....	24
2. Akran öğretimi tekniği	26
3. Teknoloji destekli öğretim	27
III. YÖNTEM.....	29
A. Araştırmanın Modeli	29

B. Çalışma Grubu	30
C. Veri Toplama Araçları	31
1. 6+1 Analitik yazma değerlendirme ölçeği	31
2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	32
D. Uygulama Süreci	33
1. 1. Uygulama (öntest uygulama)	33
2. 2. Uygulama (pilot çalışma / bilgilendirici metin yazma).....	33
3. 3. Uygulama (hikâye edici metin yazma – gerçek yaşam).....	34
4. 4.Uygulama (gezi yazısı metni yazma)	34
5. 5.Uygulama (ikna edici metin yazma)	35
6. 6.Uygulama (gerçek üstü olay metni yazma).....	36
7. 7.Uygulama (sontest uygulaması)	36
E. Veri Toplama Süreci	37
F. Verilerin Analizi.....	38
IV. BULGULAR.....	41
A. Gözden Geçirme ve Dönüt Verme Basamağında Uygulanan Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarıları Üzerine Etkisi.....	41
B. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Her Uygulamanın Sonunda Oluşturulan Metinler İle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Süreç İçerisindeki Değişimi (her metin için değişimi).....	43
C. Deney Grubu Öğrencilerinin ve Uygulayıcı Öğretmenin Editörlük Çalışması Hakkındaki Görüşleri	45
V. SONUÇ VE ÖNERİLER	53
A. Sonuçlar ve Tartışma	53
B. Öneriler	58
1. Uygulayıcılara öneriler.....	58
2. Araştırmacılara öneriler.....	58
VI. KAYNAKLAR	61
EKLER.....	81
ÖZGEÇMİŞ.....	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins, Campbell, Green ve Smith, 2014; Karatay 2015).....	5
Şekil 2. Biçimlendirici Değerlendirme Döngüsü (McMillan, 2014 ve Harlen, 2007)22	
Şekil 3. Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması Etkinlikleri... 37	
Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Karşılaştırılması.....	44
Şekil 5. Editörlük Çalışması ve Yazılı Anlatıma Ait Tema ve Alt Temalar Arasındaki İlişki.....	46

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Basamakları (Tompkins ve Collom,2004)	18
Çizelge 2 Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Çalışması Öntest Sonuçları...	41
Çizelge 3 Deney Grubu Öntest- Sontest Puanları Değerlendirme Sonuçları.....	42
Çizelge 4 Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Değerlendirme Sonuçları.....	42
Çizelge 5 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Yazı Çalışmasının Sontest Sonuçları	42
Çizelge 6 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri (Verilerin Normal Dağılım Gösterdiği Uygulamalar)	43
Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri (Verilerin Normal Dağılım Göstermediği Uygulamalar).....	44

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine ve alt problemlerine, varsayımlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

A. Problem Durumu

Yazı zihinden geçen duygu ve düşüncelerin, yaşanan olayların belirlenen birtakım kurallar çerçevesinde harfler aracılığıyla bir araya getirilerek anlamlı bütünler halinde kaydedilmesi ve karşı tarafa iletilmesi olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2006). Yazma; bilgi, düşünce ve duyguların zihinde yapılandırılarak dış dünyaya aktarılmasını sağlar. Bu da öğrenilenlerin, düşünülenlerin, hissedilenlerin yazıya dökülerek yazılı kültürün oluşturulması ve kültür aktarımının yapılmasıyla toplumların devamlılığını sağlamada yazının önemli bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir (Tavşanlı, 2019).

Yazma dinleme ve konuşma becerisinin kazandırılmasından sonra okuma ile eş zamanlı kazanılan bir beceridir ve okunaklı, güzel yazı yazmanın beceri haline getirilmesiyle gerçekleştirilir (Zorbaz, 2014; Bayat, 2012). Bireyler yazma becerisi ile düşünür, düşündüklerini sıralar ve paylaşırlar. Bireylerin gündelik ve çalışma hayatlarında yazmaya sıkça ihtiyaç duymaları etkili bir yazma becerisine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007).

Yazmanın bireylerde; zihinsel ve bilişsel gelişimi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, araştırma ve problem çözmeyi, fonolojik farkındalığı, kelimeleri tanımayı, okuduğunu anlamayı, dili kullanma becerisini arttırmada etkili olduğu bilinmektedir (Arıcı & Ungan, 2012; Aram 2005; Blair ve Savage, 2006). Tavşanlı (2019) yazmanın bireylerin kendini ifade etmedeki yeterlilikleri, sosyal hayatta etkili iletişim kurmadaki yetenekleri ve ileriki yaşlarda gösterecekleri akademik başarıları üzerindeki yordayıcılığı açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

MEB (2015) Türkçe Dersi Öğretim Programı kapsamında yazma becerisinin, eğitim öğretim sürecinin ilk yıllarından itibaren öğrenilerek geliştirilen bir beceri olduğunu ifade etmektedir. İlkokul çağından itibaren Türkçe Dersi Öğretim Programında

öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yazma becerisiyle, öğrencilerden yazarak kendilerini ifade etmeleri ve yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrenciler yazma becerisiyle düşüncelerini açıklama, sıralama ve paylaşma imkânı bulurlar. Ayrıca bu beceri öğrencilerin bütün dil becerilerini kullanarak kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018). Yazma becerisi kazandırılırken yazıların okunaklı olması, hızlı ve kurallara uygun yazılmasıyla beraber öğrencilerin özgün yazılar oluşturması hedeflenir. Bireylerden duygu, düşünce ve isteklerini; dili kullanarak, dil bilgisi ve yazılı anlatım kurallarına uyarak kendilerini ifade etmede yazıyı bir araç olarak kullanmayı alışkanlık haline getirmeleri beklenir (Süğümlü, 2016).

Yazma öğretiminin harflerin belirli kurallar dâhilinde bir plana göre anlamlı bütünler oluşturacak şekilde bir araya getirilmesiyle gerçekleştirildiği bilinmektedir. Öğretim sürecindeki planlamanın konu belirlemeden değerlendirmeye kadar öğretmenin rehber öğrencinin aktif olduğu bir süreç olarak yapılması beklenir (Göçer, 2010). Yazma öğretiminde bilgi aktarımından çok beceri kazandırmak amaçtır. Çünkü yazma öğretiminde kazanımların öğrenilmesi ve öğrenilen kazanımların doğru bir şekilde uygulanması ile başarıya ulaşıldığı bilinmektedir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009). Dolayısıyla yazma öğrenme sürecinin asıl amacı iyi bir yazılı anlatım metni meydana getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır.

Etkili bir yazılı anlatım sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yazı yazmayı sevmesi ve yazı yazmaya karşı istekli olması gerekir. Akyol'a (2006) göre öğrencilerin yazmaya karşı istekli olması için eksik bilgileri tamamlanmalı ve hatalı bilgileri düzeltilmelidir. Bayat ve Coşkun (2016) yazma motivasyonunun sağlanmasında gerekli olan olumlu tutumun yazma sürecindeki etkinliklere daha fazla zaman ayrılarak yapılan hataların tespit edilmesi ve nitelikli dönütlerle yazıların düzeltilmesinin gerçekleştirilmesini faydalı bulmaktadır. Bu açıdan yazma öğretiminde tercih edilecek yaklaşım ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kullanılacak etkinlikler oldukça önemlidir. Çünkü yazma öğretiminde benimsenen yaklaşımın, öğrenci-öğrenci ve öğrenci- öğretmen etkileşimine yer vermesi önemli görülmektedir (Sarıkaya, 2019). Ayrıca benimsenen yaklaşım ile öğrenmenin gerçekleştiği zamanın etkili ve verimli kullanılmasını sağlayacak yapılandırılmış bir programın hazırlanması ile yazma süreci başlatılmalıdır. Öğretimde benimsenen

yaklaşım ve kullanılan öğrenme- öğretme yöntemlerinin yazma becerisini geliştirmede doğrudan etkili olduğu bilinmektedir (Dorn ve Soffos, 2001).

Yazma becerisinin kazandırılması ve istenen şekilde geliştirilmesi için öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği öğrenme ortamlarının oluşturulması gereklidir. Bu nedenle MEB (2015) Türkçe Dersi Öğretim Programında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına yer vermektedir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bu öğrenme ortamında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı [STYY] benimsenmektedir (Graves, 1983).

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımında yazı yazma sürecinin başında, ortasında ve sonunda öğrencilerin kendi yazılarını ya da arkadaşlarının yazılarını değerlendirebileceği basamaklar bulunur (Karatay, 2013). Kullanılan yazma basamakları yazmaya hazırlık, uygulama, gözden geçirme- geliştirme- düzenleme, düzeltme ve paylaşma şeklinde sıralanır. Yazma öğretiminin istenilen şekilde yürütülebilmesi için bu basamakların tek tek uygulanması gerekli görülmektedir (Tompkins, 2007). Basamaklara uygun gerçekleştirilen yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma başarılarının arttırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. STYY dikkate alınarak yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazı yazma sürecine ilişkin tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ve bu tutum değişikliğine bağlı olarak yazma başarılarının arttığı bilinmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Bu yaklaşım ile öğrencilerin beceri gelişimlerine katkıda bulunularak nitelikli yazılar yazmaları sağlanmaktadır (Graham, 2006). STYY etrafında gerçekleştirilen yazma çalışmalarında öğretmen rehberliğinde öğrencilerin yazı yazma potansiyelleri ortaya çıkarılarak yazma becerisinin gelişim süreci de kolaylaşmaktadır (Badger ve White, 2000). Öğrencilerin nitelikli yazı yazabilme ve yazma becerilerini geliştirmelerini amaçlayan bu yaklaşımda olağan ders sürecine müdahale edildiği bilinmektedir (Deniz ve Demir, 2019). Yapılan müdahale işleminde de farklı bir yaklaşımın kullanılması ile yazma becerisinin istenilen düzeyde geliştirilmesi için STYY' nin çeşitli öğretim yöntem ve teknikler ile desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. STYY de kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin özellikle gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında öğrenciler tarafından oluşturulan yazıların değerlendirilmesi noktasında geliştirilecek değerlendirme etkinliklerinin kullanılması gerekli görülmektedir. Çünkü birçok araştırmacı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmelerindeki en önemli noktanın yazılarda yapılan hataların tespit edilmesi ve bu hataların düzeltilmesi olduğunu kabul etmektedir (Yıldız, C. 2016; Kaldırım 2014; Süğümlü, 2016; Uyar, 2016; Gao, Schuun

ve Yu, 2018). Çoğu zaman öğrenciler tarafından oluşturulan yazılar üzerinde tespit edilen hataların nedenlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için, yazıların derinlemesine incelendiği/değerlendirildiği ve yazılarda yapılan hataların nedenlerinin çözüm önerileri ile birlikte onlara sunulduğu etkinlik ve tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmanın en temel gerekçesi bu ihtiyaçtır ve çalışmada bu ihtiyacın giderilmesine yönelik geliştirilen müdahalelerin etkililiği test edilecektir. Dolayısıyla yapılacak bu araştırmada STYY' nin etkili bir şekilde uygulanması için yaklaşımın basamaklarından olan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme aşamalarına yönelik farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren etkinliklerin yazıların biçimsel ve içeriksel olarak değerlendirme sürecine entegre edilmesi amaçlanmıştır. Böylece yazma becerisi geliştirme sürecinde gerçekleştirilecek farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren biçimlendirici değerlendirmenin uygulanmasına dayalı yapılacak planlı çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecindeki etkisi daha açık görülebilecektir.

Bu çalışmada STYY' nin basamaklarından olan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında öğrencilerin oluşturdukları taslak metinler öğretmen ya da akranları tarafından değerlendirmeye alınarak öğrencilerin yazılarındaki içeriksel ve biçimsel hataların ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin yazma öğrenme sürecinde faydalı geri bildirimler alması ve öğrencilere doğru yönlendirmelerin yapılmasında biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması ile yazma öğrenme sürecinin daha nitelikli hale geleceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar Türk öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Temur, 2009; Bayram, 2009). Bu doğrultuda yapılan çalışmanın öğrencilerin yazma başarıları üzerine ne düzeyde etki edeceği de incelenmiş olacaktır. Böylece, bu araştırmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme yolunda gerçekleştirilecek çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

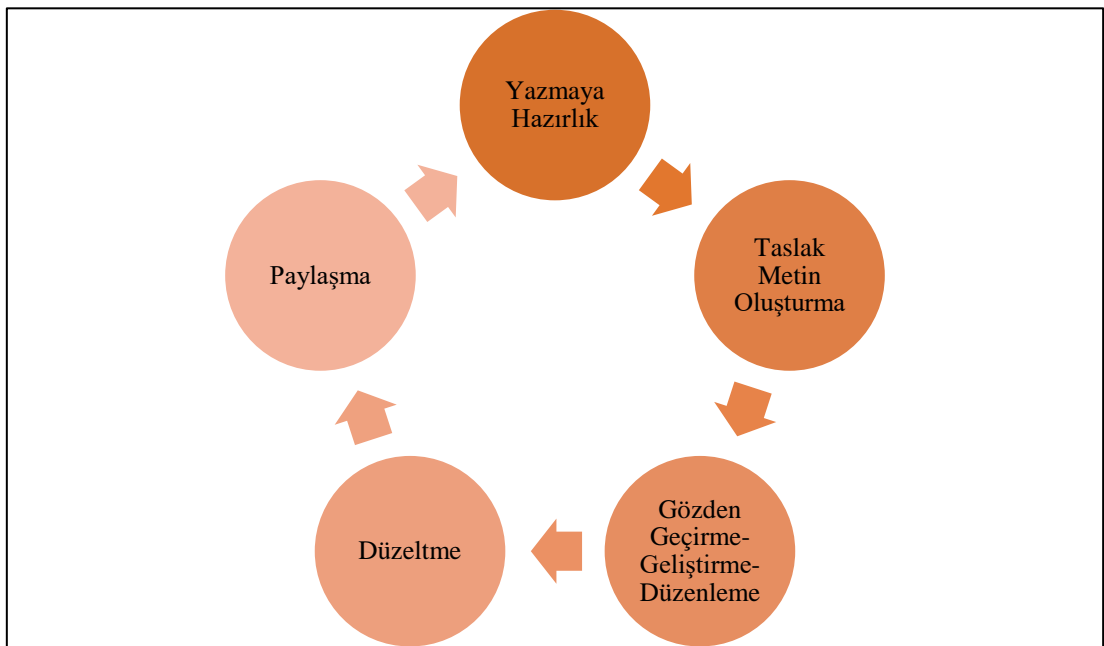
B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda çalışmada STYY' nin uygulama aşamalarından olan gözden geçirme-

geliştirme- düzenleme ve düzeltme aşamalarında biçimlendirici değerlendirmeye dayalı çalışmalar yapılacaktır. Bu çalışmalarda işbirlikli öğrenme yöntemine göre değerlendirme, akran öğretimi tekniğine göre değerlendirme ve teknoloji destekli öğretime göre değerlendirme yöntemleri kullanılacaktır.

C. Araştırmanın Önemi

Yazma öğrenme sürecinde benimsenen STYY' nin en önemli basamaklarından biri olarak görülen gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamakları ‘‘editörlük çalışması’’ olarak ifade edilmektedir (Tavşanlı, 2019).



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins, Campbell, Green ve Smith, 2014; Karatay 2015)

STYY' ye göre hazırlanan yazı taslakları editörlük çalışmasında öğretmen ve akranlar ile paylaşarak gözden geçirilir, öğrencilere yazıları hakkında dönütler verilir (Karatay, 2013). Editörlük adıyla yürütülen bu yazma çalışmalarında öğrencilerin tekrarlı yazma etkinliklerini kullanarak yazı yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu aşamada öğrencilere sağlanan dönütlerin anında verilme, fikir geliştirici olma, yönlendirme yapma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Ülper, 2011). Öğrencilerin yazı yazma potansiyelleri artırılarak etkili bir yazı yazma stili ile nitelikli metinler oluşturmalarının sağlanması için süreçteki planlamanın iyi yapılması gereklidir. Süreç sonunda konu bütünlüğünün sağlandığı, tutarlı ifadelerden oluşan,

yazım kurallarına uygun ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanıldığı düzeltilmiş metinlerin öğrenciler tarafından öğretmenleri ve akranları ile paylaşılması amaçlanır (Akbaba ve Türel, 2016). Dolayısıyla editörlük çalışmasının farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılandırılarak sistematik bir şekilde hazırlanması ve bu aşamayı oluşturan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında sistematik değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Said ve Mouzratı, 2018). Çalışmada yazıların değerlendirme aşamasında kullanılan yöntem ‘‘biçimlendirici değerlendirme’’ yöntemidir. Kullanılan biçimlendirici değerlendirme uygulamalarında işbirlikli öğrenme yöntemine göre değerlendirme, akran öğretimi tekniğine göre değerlendirme ve teknoloji destekli öğretime göre değerlendirme tercih edilmiştir.

Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin bilgi eksiklerini kapatmalarına yardımcı olacak, hatalı bilgilerini düzeltmelerini sağlayacak ve öğrenme sürecini kolaylaştıracak değerlendirmelerden biri olduğu bilinmektedir (Bulunuz, Tavşanlı, Bulunuz ve Karagöz, 2016). Bu değerlendirme türü öğrenme sürecinde öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkararak öğretim sürecinin yapılandırılmasını ve sürecin ilerlemesini sağlamada kullanılacaktır. Keen (2006)’ ya göre biçimlendirici değerlendirmeye ders başında ve ders süresince devam edilir. Biçimlendirici değerlendirmedeki esas amaç; öğrencilere öğretme amaçlı geri bildirimlerde bulunarak değerlendirme sürecinde yapılan gözden geçirme sonucunda verilen dönütlerle öğrencilerin yazılarını tekrar yazarken aynı hataları yapmamasını sağlamaktır. Uygulanacak biçimlendirici değerlendirme ile verilen dönüt ve düzeltmelerin planlı ve sistematik olarak yapılması gerekmektedir.

Bu kapsamda yürütülen tez çalışmasında uygulanacak olan biçimlendirici değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler akran öğretimi, işbirlikli öğrenme ve teknoloji destekli öğretim olarak belirlenmiştir. Çalışkan (2015)’ a göre teknoloji destekli öğretim; öğrenme sürecinde aktif katılımı sağlayan ve deneyim kazandıran etkinlikler ile becerilerin geliştirilmesine katkı sunan bir öğretimdir. Bu teknikle öğretim hedeflerinin içerik, konu ve zaman açısından öğrenciler tarafından kolaylıkla öğrenilmesi sağlanır. Editörlük sürecinin gözden geçirme aşamasında bu öğretimden yararlanılması yazma sürecinde kazanımların öğrenimi ve uygulanması açısından önemli görülmektedir (Bayat ve Öztürk, 2017). Çünkü teknoloji destekli öğretim öğrencilerin sahip oldukları öğrenmelerdeki zayıf yönlerini fark etmesine, bu yönleri güçlendirmesine ve hatalarını düzeltmesine imkân tanıyan bir uygulamadır (Veach,

2018). Bu uygulamada ders içerisinde yapılan yazma çalışmalarında öğrenciler tarafından oluşturulan taslak yazılar öğretmen yardımıyla teknolojik araçlar kullanılarak tahtaya yansıtılır. Öğrenciler yansıtılan yazıları gözden geçirerek yazılar üzerindeki içeriksel ve biçimsel hataları nedenleri ile birlikte tespit ederler ve yazıların nasıl düzeltileceği hakkında yazı sahiplerine anında geri bildirimde bulunarak yazıların düzeltilmesini ve tekrar yazılmasını sağlarlar (Akbaba ve Türel, 2016). Böylece gerçekleştirilecek çalışmada biçimlendirici değerlendirmenin yapılandırılarak sistematik bir şekilde uygulanmasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması ile sürecin zenginleştirilmesi, yazma başarısının artırılması istenmektedir. Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı olarak yapılan editörlük çalışmasında teknoloji destekli öğretim ile gerçekleştirilen sürecin sonunda oluşturulan yazıların niteliğinin artırılması amaçlanmaktadır (Kardaş, 2016).

Editörlük çalışmasında kullanılacak bir başka teknik işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme; öğrencilerin detaylı bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Yusuf, Jusoh ve Yusuf, 2019). Bu yöntemde öğrenciler ortak bir amaç için birlikte çalışırlar. Birlikte çalışan öğrenciler yeni bilgilere birlikte ulaşırlar (Karakoyun, 2010). Taslak metin oluşturma aşamasında yazarlar metinler üzerinde editörlerden gözden geçirme talep ederler. Editörlerden bu işlemi yaparken metinlerdeki içerik bütünlüğünü irdelemesi, biçimsel hataları ve yanlışlıkları ortaya çıkarması beklenir. Editörler yapılan yanlışlıkları nedenleri ile birlikte belirtirken aynı zamanda nasıl düzeltilecekleri hakkında da yazarlara dönüt verme işini üstlenirler. Bu şekilde öğrencilerin yazarlık ve editörlük görevlerini üstlenerek iş birliği içinde öğrenmeleri sağlanır. Editörlük aşamasında süreci yönlendiren öğretmen ile öğrencilerin işbirliği içinde öğrenmelerinin yazı yazma sürecindeki verimliliği artırması beklenmektedir (Munawar ve Chaudhary, 2019). Editörlük çalışmasında işbirliği içerisinde yapılan etkinliklerle öğrencilerin kendi bilgilerindeki eksiklikleri kapatmalarının yanında birbirlerinin öğrenmelerine de katkı sunmaları amaçlanmaktadır.

Öğrencilerin birlikte öğrenmesini destekleyen bir diğer teknik akran öğretimidir. Akran öğretimiyle öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerinden destek alarak problemlerini çözmeleri beklenir (Cao, Yu ve Huang, 2019). Bu öğretimde öğrenciler problemin kaynağına ulaşarak problemi çözmek için aynı ortamda eğitim aldıkları akranları ile yardımlaşmaktadır (Aktay ve Gültekin, 2015). Karşılıklı etkileşimin esas olduğu biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasıyla öğrencilerin

birbirlerinden öğrenmesi beklenir. Bu uygulamada yazma çalışmaları sürdürülürken öğrenciler tarafından oluşturulan taslak metinler akranları tarafından gözden geçirilerek metinler üzerindeki yazma hataları tespit edilir ve metinlerin sahiplerine yazıları hakkında geri bildirimlerde bulunulur. Öğrenciler kendilerine verilen geri bildirimleri dikkate alarak yazıları üzerinde gerekli düzeltmelerde bulunarak metinleri yeniden yazarlar. Bu süreçte editörler yazıların düzeltilmesinde öğrencilerin yanında bulunarak doğru düzeltmelerin gerçekleşmesini sağlamakla da sorumludur. Böylece öğrenciler hem kendi hem de akranlarının öğrenmesinden sorumlu tutulurlar (Sarıkaya, 2019). Dolayısıyla çalışmaya katılan öğrencilerden yazar ve editör olarak katılım göstermelerinin bir sonucu olarak süreçteki bilgi eksikliklerini birbirlerinden öğrenerek tamamlamaları beklenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarında oluşturulan yazıların değerlendirilmesi aşamasında yapılan hatalar üzerinde durulmadığı, metinlerin daha çok biçimsel açıdan yüzeysel olarak değerlendirildiği görülmektedir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Bayat ve Coşkun, 2016; Graham, Hebert ve Harris, 2015). Değerlendirme aşamasında çoğu zaman öğrencilerin yazılarında yaptıkları hatalardan haberdar edildiği fakat bu hataların neden yapıldığı ve nasıl düzeltileceği hakkında dönütler almadığı bilinmektedir (Göçer, 2016; Lee, 2020). Yazma etkinliklerinde öğrencilerin yazılar üzerinde derinlemesine incelemelerde bulunması, alternatif ve birden çok düzeltme fikrinin aynı anda sunulması, öğrencilerin sürece motive edilmesi ve kendi öğrenme süreçlerini yapılandırması gerekmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2017; Kaldırım, 2014). Yazma gelişimini konu alan çalışmalarda yazı yazmanın bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi ile yazma başarısının arttırılacağı ifade edilmektedir (Süğümlü, 2016; Graham, Harris ve Hebert, 2011). Öğrencilerin yazma becerisini kazanmaları ve geliştirmeleri için düzenlenen biçimlendirici değerlendirmeye dayalı çalışmalar ile öğrenciler tarafından hazırlanan taslak metinler üzerinde; yazım kurallarına uyma, noktalama işaretlerini doğru kullanma, dil bilgisi kurallarına uyma, kelime seçimi ve cümle kurma ile içerikte anlam bütünlüğünü sağlamanın amaçlandığı bilinmektedir (Morrow ve Young, 1997). Çalışma sonunda paylaşılacak olan yazıların içerik olarak anlamlı, biçimsel olarak okunaklı olması için teorik olarak bilinen kuralların sistemli bir şekilde metin içinde uygulanması gerekli görülmektedir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009; Hier ve Eckert, 2014; Nelson ve Scdhunn, 2009). Dili kullanma, yazım kurallarına uyma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazma sürecine uyum sağlama, akranların öğrenmesi ve

kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme konusunda iyi yapılandırılmış bir sürecin takip edilmesiyle yazma başarısının arttırılacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasıyla yazma öğretim süreci gerçekleştirilerek öğrencilerin yazma başarısının arttırılması amaçlanmıştır. Editörlük çalışmasıyla yazma öğrenme sürecinde yazıların gözden geçirilmesi ve geri bildirimlerin verilmesinde kullanılan biçimlendirici değerlendirme ile yazılı anlatım becerisi kazandırma ve geliştirmede öğrencilere, öğretmenleri ve akranları tarafından verilen dönütler ile önerilerde bulunularak onların kendi kendilerine öğrenmelerine fırsat verilmesi hedeflenmektedir.

D. Problem Cümlesi

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerine etkisi nedir?

Alt problemler;

- i. Gözden geçirme ve dönüt verme basamağında uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını anlamlı düzeyde farklılaştırır mı?
- ii. Deney ve kontrol gruplarında yapılan her uygulamanın sonunda oluşturulan metinler ile öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri süreç içerisinde nasıl bir değişim gösterir? (her metin için değişimi)
- ii. Deney grubu öğrencilerinin ve öğretmenin editörlük çalışması hakkındaki görüşleri nelerdir?

E. Araştırmanın Varsayımları

- Çalışmada deney ve kontrol grubundaki katılımcı öğrenciler kendilerine yöneltilen bütün açık uçlu soruları gerçek duygu ve düşünceleri ile cevaplandırmıştır.
- Çalışmanın uygulanması sırasında ders işleme yöntemleri uygulanması gerektiği gibi uygulanmıştır.
- Çalışma esnasında kontrol altına alınamayan değişkenler her iki grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.

F. Sınırlılıkları

- Araştırma ilkokulda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında 32 ilkokul 3.sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

G. Tanımlar

Editörlük Çalışması: Belirlenen bir konu hakkında yazılan yazıların biçimsel ve içeriksel olarak incelenmesi ve yazarlara yazının niteliğinin artırılmasına yönelik dönütler verilmesidir.

Gözden Geçirme: Oluşturulan metinlerin niteliğini anlamak için her açıdan irdelenmesidir.

Dönüt Verme: Editörlerin yazı çalışmaları sırasında fikirlerini beyan etmeleridir. Editörler verdikleri dönütler ile oluşturulan yazıların hatasız bir şekilde yeniden yazılmasını sağlarlar.

Biçimlendirici Değerlendirme: Uygulanan yazma programında öğrencilerin biçimsel ve içeriksel yazma hatalarını/eksiklerini ortaya çıkarmak ve düzeltmek amacıyla yapılan değerlendirmedir.

Teknoloji Destekli Öğretim: Öğrenciler tarafından oluşturulan yazıların teknolojik araçlar ile tahtaya yansıtılarak yazılardaki hataların nedenleriyle birlikte tespit edilmesi ve giderilmesine yönelik anında geri bildirim verilmesini sağlayan bir tekniktir.

Akran Öğretimi: Öğrenme sürecindeki bireylerin birbirlerinin tecrübelerinden yararlanmasını sağlayan öğretim tekniğidir.

İşbirlikli Öğrenme: Öğrencilerin küçük gruplar halinde ortak bir amaç etrafında birbirlerinin öğrenmesine yardım etmesiyle gerçekleşen öğrenmedir.

H. Kısaltmalar

STYY: Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alan yazın incelemesi sonucunda ulaşılan kuramsal çerçeveye ve ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

A. Yazma Nedir?

Yazma; duygu ve düşünceleri aktarmak için çeşitli sembollerin bir takım kurallar çerçevesinde bir araya getirilmesidir (Akyol, 2013). Başka bir tanıma göre ise zihinde yapılandırılmış her türlü düşüncenin ve bilginin harfler ile ifade edilmesi işlemidir (Güneş, 2013). Yazma; duygu ve düşünceleri, yaşanan olayları anlatma aracı olarak kullanıldığı için iletişim araçlarından biri olarak kabul edilir (Sever, 2011).

Yazma zihindeki düşüncelerin, duyguların ve edinilen bilgilerin anlamlı olacak şekilde bir araya getirilmesi ve çeşitli semboller kullanılarak aktarılması işlemlerini içerir (Zorbaz, 2014). Karadağ ve Maden (2013) yazmayı düşüncenin dışa vurularak görünür hale getirilmesi olarak ifade etmektedir. Özbay (2007) ise bireylerin hayatları boyunca öğrendikleri bilgileri eğitim-öğretim faaliyetleri süresince edindikleri bilgilerle birleştirmeleri ve bu bilgileri dış dünya ile paylaşmaları olarak açıklamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ise yazmayı; akıldan geçen duygu ve düşüncelerin yazı kullanılarak dış dünyaya aktarılması olarak tanımlamaktadır.

Yazma bireylerin sahip oldukları bilgiler ile kendi bakış açılarını ve yeteneklerini birleştirerek kullanmalarını isteyen uzun zaman alan üstbilişsel bir aktivite olarak değerlendirilmektedir (Walker, vd. 2005). Bireyin yaşantısı boyunca hissettiklerini, edindiği bilgi ve tecrübelerini dış dünyaya aktarmasına, bunları kaydetmesine ve saklamasına olanak tanıyan; bireyin yeniden düşünmesine ve düşüncelerini geliştirmesine imkân sağlayan çok yönlü bir yapı olarak görülmektedir (Kaldırım, 2014). Yukarıdaki tanımlardan sonuç olarak yazmayı duyulanların, düşünülenlerin, öğrenilenlerin ve yaşananların başkalarına aktarılmasında kullanılan çok yönlü üst bilişsel bir araç olarak tanımlamak mümkündür.

B. Yazmanın Önemi

Yazma; bireyin zihninden geçen duygu ve düşüncelerini çeşitli semboller kullanarak belirli kurallara göre aktarmasıyla bireylerin düşünmelerini ve düşündüklerini paylaşmalarını sağlamakta kullanılan araçlardan biridir (Graves, 1983; Calkins, 1994; Özdemir, 2014). Bireylerin kendini dış dünyaya anlatmasında ve iletişim kurmasında etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Süğümlü, 2016). Yazma bireylerin kendini geliştirmesinde, iletişim kurabilmesinde ve dili kullanabilmesinde oldukça önemli görülmektedir (Tavşanlı, 2019). Yazma, bireylere dil becerilerinin tamamını kullanarak kendilerini geliştirme imkânı sağlamaktadır (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018).

Yazmanın bireylerin kendilerini geliştirirken karşılaştıkları ihtiyaçlar sonucunda ortaya çıktığı bilinmektedir (Ağca, 2003). Bireyler yazmaya farklı sebeplerden dolayı ihtiyaç duyarlar. Karadağ ve Maden (2013) ' e göre bireyler sevinç, üzüntü, tebriklerini iletme; şikâyet ve istekte bulunma; duygu ve düşünceleri aktarmak; iletişim kurmak için yazıyı kullanmaktadırlar. Yazmanın bireylerde; zihinsel ve bilişsel gelişimi, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, araştırma ve problem çözme, fonolojik farkındalığı, kelimeleri tanımayı, okuduğunu anlamayı, dili kullanma becerisini arttırmada etkili olduğu bilinmektedir (Aram 2005; Blair ve Savage, 2006). Arıcı ve Ungan (2012) yazmanın insanlarla iletişim kurmayı, bilgi aktarımını ve bilginin yayılmasını sağladığını ifade etmektedir. Yazma bireylerin kendini ifade etmedeki yeterliliği, sosyal hayattaki etkili iletişim kurma becerisi ve ileriki yaşlarda göstereceği akademik başarısı üzerinde yordayıcı olarak görülmektedir (Tavşanlı, 2019). Yazma öğretim kademelerinin her birinde kullanılması nedeniyle bireylerin akademik performansını da etkilemektedir (Akyol, 2006). Bu nedenle de yazma eğitim-öğretimin her kademesinde geliştirilip kullanılmaktadır (MEB, 2015; MEB, 2019).

Yazma, bireylerin okuduğunu anlama ve okuryazarlık becerilerini etkilemekte olduğu için erken çocukluk döneminden başlanarak geliştirilmesi gereken beceriler arasında yer almaktadır (Gerde, Bingham ve Wasik, 2012). Yazma sayesinde bireyler zihinlerinde yapılandırdıkları düşüncelerini ve edindikleri bilgilerini hatırlar, problemlerini çözer, bakış açılarını hayatlarına yansıtarak kendilerini geliştirmekte; etkili iletişim kurmayı öğrenmektedirler (The Ontario Curriculum Grades 1–8 / Language, 2006). Yazmanın yetişkin bireyler tarafından akademik hayatın yanı sıra gündelik ve sosyal hayatta kullanılması; öğrenen bireyler tarafından ise not olarak

bilgiyi saklama ve aktarmada kullanılması bakımından önemli görüldüğü bilinmektedir (Garrison, 2009).

Yazma, yazan ve okuyan kişi açısından da farklı öneme sahiptir. Yazan kişi duygu, düşünce ve bilgilerini aktarma imkânı bularak üretmenin hazzına erişirken okuyan kişi aktarılan duygu, düşünce ve bilgilerle zihnini şekillendirerek tüketici konumda bulunur. Yazan kişiye duygu ve düşüncelerini paylaşma fırsatı sunarken, okuyan kişiye yeni bilgiler edinme, kendini geliştirme fırsatı sunmaktadır (Göçer, 2014). Yazmanın yazan ve okuyan kişi için etkileşimli bir süreç olduğu görülmekte olup hem yazan hem de okuyan kişi için duygusal rahatlamayı sağladığı bilinmektedir (Süğümlü, 2016; Prior, 2006). Yazma, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındırarak bireylere etkili ve kalıcı bir iletişim yolu sağlayarak duygu, düşünce ve hayallerin başkalarına aktarılabilmesini, sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilmesini sağlamaktadır (Bağcı, 2011). Böylece yazı yazan ve yazılanları okuyan kişilerle ulusların kültür aktarımı yapılmaktadır (Göçer, 2016; Görgüç, 2016). Yazma öğrenilenlerin, düşünülenlerin, hissedilenlerin yazıya dökülmesiyle yazılı kültürün oluşturulması ve aktarılması ile toplumların devamlılığını sağlamada etkili görülmektedir (Tavşanlı,2019).

C. Yazma Becerisi

Yazma becerisi; bireylerin zihinlerinden geçen belirli konular hakkındaki duygu ve düşüncelerini, istek ve hayallerini, yaşadıkları olayları, edindikleri bilgileri dış dünyaya aktarmak için kullandıkları dilin kurallarına uygun olarak, bir plan içerisinde anlatma becerisidir (Göçer, 2013). Yazma becerisi; bireylerin tasarlanan bir konu hakkında bilgi, düşünce ve deneyimlerini semboller kullanarak yazılı olarak ifade etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009).

Yazma becerisi; edinilen bilgilerin, düşüncelerin ve duyguların karşı tarafa iletilmesini sağlayan becerilerden biridir. Yazma becerisiyle bir konu hakkında düşünülmesi, duygu ve düşüncelerin sıralanması, dış dünyaya aktarılması gerçekleştirilir. Bireylerin gündelik ve çalışma hayatlarında yazıya sıkça ihtiyaç duyması etkili bir yazma becerisine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007).

Yazma becerisi ilkökul çağından itibaren bireylere kazandırılması gereken becerilerdendir. İlkokulda Türkçe dersi öğretim programıyla bireylere kazandırılmaya çalışılan bu beceri öğrencilerden, yazarak kendilerini ifade etmelerini beklerken

öğrenme becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciler yazma becerisiyle düşüncelerini açıklama, sıralama ve paylaşma imkânı bulurlar (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018).

Öğrencilerin formal eğitim yoluyla kazandığı okuma ve yazma becerileri bir bütün halinde kazanılması ve geliştirilmesi gereken becerilerdir. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılması tek boyutlu bir bilgi aktarımıyla mümkün değildir. Nitelikli bir yazma eğitimi için iyi bir okuma, dinleme ve konuşma becerisi, süreci kolaylaştıran en önemli etkenlerin başında gelmektedir (Sever, 2004). Yazma; dinleme ve konuşmadan sonra okuma becerisi gibi örgün eğitim ile gerçekleştirilen planlı öğrenme içerisinde öğrenenlerin duygu, düşünce ve arzularını dile getirmesini sağlayan, yaşam boyunca kullanılan bir beceri olarak görülmektedir (Süğümlü, 2016).

Yazma becerisi kazandırılırken yazılan yazıların okunaklı olması, hızlı yazı yazılması ve kurallara uyulmasıyla birlikte öğrencilerin özgün yazılar yazmaları beklenmektedir (Lam, Leung ve Tsang, 2011). Bireylere ilkokulda kazandırılmak istenen yazma becerilerinin içeriksel ve biçimsel olarak ele alındığı bilinmektedir (Duijnhouwer, Prins ve Stokking, 2012). İçeriksel olarak yazılacak konunun seçimi, ana düşüncenin belirlenmesi, konunun sınırlarının çizilmesi, yazının oluşturulma amacının ortaya konması, konunun ifade edilmesini kolaylaştıracak yardımcı düşüncelere yer verilmesi, düşünülenlerin belirli bir oluş sırası ile anlatılması, yazının belirli bir anlatım tekniğine göre yazılması, yazılacak metin türüne karar verilmesi beklenmektedir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005). Biçimsel olarak kazandırılmak istenen yazma becerileri ise noktalama işaretlerini doğru kullanma, yazım kurallarını uygulama, çekim eklerini yerinde kullanma, okunaklı yazma, metine uygun bir başlık koyma vb. şeklinde sıralanmaktadır (Yıldırım, 2019). Yazma becerisini kazanan öğrencilerden sözcükleri doğru anlamda kullanması, oluşturulan metni içinde cümle akıcılığının sağlanması, metni anlatım bütünlüğünü gözetmesi, dil bilgisi kurallarına uyması ve okuyanı doyurucu bir ürün oluşturması beklenmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Bu becerinin gelişimi ile öğrencilerin biçimsel olarak göze hoş görünen içeriksel olarak da anlamlı ve tutarlı ifadelerden oluşan yazılar oluşturmaları amaçlanır (Yamaç ve Öztürk, 2018).

Yazma becerisi; sözü ve düşünceyi iletme, yaşantıyı anlatma, bilgiyi ve düşünceyi belirleme, okuyucuya duygu ve düşünceyi gözlem ve bilgi birikiminden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmak gibi amaçlara sahiptir ve yazma becerisinde yansıtma işi sadece bilgi vermekle sınırlı değildir. Yazma becerisi, okurun zevk

almasını sağlamaya yönelik çok yönlü ve karmaşık etkinlikleri kapsar ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için ana dilini kullanma becerisi, bireysellik/üslup, gözlem yapmak, okumak ve düşünmek gibi birçok unsur göz önünde bulundurulmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2008; Süğümlü, 2016).

D. Yazma Öğretimi

İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinde bireylere kazandırılması hedeflenen dört temel beceri bulunmaktadır. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır (MEB,2018). Yazma becerisinin konuşma, dinleme ve okuma becerileri üzerine inşa edilen bir beceri alanı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yazmanın bireylerin en son kazandığı beceri olduğu kabul edilmektedir (Akyol, 2006). Dinleme ve konuşma becerileri aile ortamında öğrenilip geliştirilirken yazma becerisi okuma becerisi ile eş güdümlü olarak sınıf ortamında öğrenilip geliştirilmektedir (Göçer, 2013).

Yazma öğretimi harflerin rastgele yan yana getirilmesi ile gerçekleşmez. Harflerin belirli kurallara göre bir plana göre anlamlı bütünler oluşturularak bir araya getirilmesiyle gerçekleştirilmektedir (Akbaba ve Yalçın, 2016). Göçer'e (2010) göre yazma öğretimi, konu belirlemeden değerlendirmeye kadar öğretmenin rehber öğrencinin aktif olduğu bir süreçtir. Yazma öğretiminin salt bilgi aktarımıyla yapılması mümkün değildir. Yazma düşünme, tasarlama, organizasyon gibi süreçlerin sonunda gerçekleşmektedir (Sever, 2004). Yazma öğretim sürecinde duygu, düşünce, bilgi ve tecrübeler zihin süzgecinden geçirilerek bir plan içerisinde; akıcı, tutarlı, açık, ilgi çekici, mantıklı olarak aktarılmaktadır ve öğretim sürecinin sonunda bir yazar kimliğinin oluşturulması beklenmektedir (Seban ve Tavşanlı, 2015).

İlkokulda Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde öğrenilerek geliştirilen yazma becerisiyle bireylerin duygu, düşünce, isteklerini dili kullanarak, dil bilgisi ve yazılı anlatım kurallarına uygun olarak kendilerini ifade etmeleri ve yazmayı alışkanlık haline getirmeleri hedeflenmektedir (Süğümlü, 2016). İlkokulda öğretimine başlanan yazma ile öğrencilere bilgiden çok beceri kazandırılması gerekmektedir. Yazma becerisinin kazanımların öğretilmesi- öğrenilmesi ve bu kazanımların yazma sürecinde doğru bir şekilde uygulanması ile gerçekleştiği bilinmektedir. (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009). Bu kazanımlar düşünerek yazma, plan oluşturma, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma, dil bilgisi kurallarını öğrenme ve kullanma, farklı tür metinler oluşturma, metinleri değerlendirme, yazılı ifade

alışkanlığı edinme olarak sıralanır (MEB, 2019). Bu nedenle yazma öğrenme sürecindeki asıl amaç iyi bir yazılı anlatım metni meydana getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır (Coşkun, 2009). Beceri kazandırmanın da ilkokulda sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğu bilinmektedir. Sınıf öğretmenlerin hazırladığı düzenli çalışmalar ile yazma öğretim sürecinin başlatılması ve devam ettirilmesi gerekmektedir (Akyol, 2006).

Yazılı anlatım becerisi kazandırılırken birçok nedenden ötürü istenen başarıya ulaşılamamaktadır. Yazma öğretimi yapılan ortamının kalabalık olması, öğrencilerin yazı yazmaya isteksiz olması, yazmanın en son gelişen öğrenme alanı olması, yazılar üzerinde yanlış değerlendirmelerde bulunulması, yazılar üstünde nitelikli düzeltmelerin yapılmaması bu nedenler arasında sayılmaktadır (Karatay, 2013). Etkili bir yazılı anlatım sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yazı yazmayı sevmesi ve yazı yazmaya karşı istekli olması sağlanmalıdır. Öğrencilerin istekli olması için de eksik bilgilerin tamamlanması, hatalı bilgilerin düzeltilmesi gerekmektedir (Akyol, 2006). Yazma öğretim sürecinde öğrencilerin gerekli motivasyonu sağlamaları için olumlu tutuma sahip olmaları önemli görülmektedir. Motivasyonu sağlamak için gerekli olan olumlu tutumun yazma sürecinde etkinliklere daha fazla zaman ayrılarak hataların tespit edilmesiyle ve dönütlerin verilerek yazıların düzeltilmesiyle gerçekleştirildiği bilinmektedir (Bayat ve Coşkun, 2016). Bu becerinin geliştirilebilmesi için zamanın etkili ve verimli kullanıldığı yapılandırılmış bir program ile yazı yazma sürecine başlanmalıdır (Dorn ve Soffos, 2001).

Yazma öğretiminde; duygu ve düşünceler yazı kullanılarak iletilirken dilin kurallarına uyulması, düşünülmesi, irdelenmesi, üstbilişsel becerilerin kullanması için zihnin kontrol mekanizması olarak kullanılması gerekmektedir (Kahn ve Holody, 2012; Topuzkanamış, 2015). Çünkü yazma öğretimi bireylerin yazı oluşturma sürecindeki sorunlarını çözmek ve fikirlerini düzenli bir sıra ile kâğıda dökmek için kullanılan üst bilişsel faaliyetlerin bütünü olarak ifade edilmektedir (De Silva, 2015; Jones & Pellegrini, 1996; Oxford, 2000; Mason, Harris ve Graham, 2011). Yazmanın karmaşık üstbilişsel bir beceri olması nedeniyle bireylerin başarılı bir yazma performansına sahip olabilmeleri için iyi planlanmış yazma öğretim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Harris, Santangelo ve Graham, 2008).

İlkokullarda kullanılan Türkçe Öğretim Programı (2015) yazma öğretimi ile bireylerin duygu, düşünce ve yaşantılarını ifade etme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Programda öğrencilerin farklı metin türleri ile tanıştırılarak yazmanın daha zevkli hale

getirilmesine yer verilmektedir. Yazmanın çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak öğretilmesinin öğrencilerin beceri gelişimlerini sağladığı belirtilmektedir. Yazma öğretiminde istenen başarıya ulaşılmasının iyi bir değerlendirme sürecinin sonunda oluşturulacağı bilinmektedir (Akdağ, 2019).

E. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Yazma öğretiminde tercih edilen yaklaşımın yazma sürecinde yazının belirli sınırlar içerisinde, dilin kurallarına uygun olarak oluşturulmasında etkili olduğu bilinmektedir (Chien, 2010). Yazma öğretiminde benimsenen yaklaşımın beceri gelişimini doğrudan etkilediği bilinmektedir. Güneş (2009), geleneksel yazma yaklaşımının ürün odaklı eski bir yazma öğrenme modeli olduğunu söylemektedir. Geleneksel yazma öğretiminde öğrencilere yoğun bir bilgi aktarımının yapıldığı fakat edinilen bilgilerin öğrenciler tarafından uygulanmasının takip edilmediği, öğrencinin yazmaya zorlandığı ifade edilmiştir. Bu yazma öğretiminde yazma süreci içerisinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine yer verilmemektedir. Etkileşimden uzak bir yazma sürecinde istenen başarıya ulaşılması mümkün görülmemektedir (Sarıkaya, 2019). Öğrencilerin etkili bir yazma öğrenme süreci geçirmeleri ve süreç sonunda yazma başarılarındaki artışın sağlanması için yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde yazma süreci ve ürünü bir arada incelenmelidir (Bakıcı, 2019).

Yazma becerisinin kazandırılması ve istenilen şekilde geliştirilmesi için öğretmenin rehber olduğu, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir. Graves (1983), öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu öğrenme ortamlarının oluşturulmasında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının kullanılması gerektiğini söylemektedir. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı [STYY] ile hazırlanan yazma etkinliklerinde en başta öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olması engellenmektedir (Willis, 2001). Bu yaklaşımla öğrencilerin yazma sürecinin başında, ortasında ve sonunda kendi yazılarını ya da arkadaşlarının yazılarını değerlendirebileceği basamaklar bulunmaktadır (Karatay, 2013). Kullanılan yazma basamakları yazmaya hazırlık, uygulama, gözden geçirme-geliştirme- düzenleme, düzeltme ve paylaşma şeklinde sıralanmaktadır (Tompkins, 2007). Yazma öğretiminin istenilen şekilde yürütülmesi için bu basamakların tek tek uygulanması gereklidir.

Çizelge 1 Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı Basamakları (Tompkins ve Collom,2004)

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı	
Yazma Basamakları	Açıklama
Yazma Öncesi Hazırlık	Konu seçimi yapılır ve bilgi toplanır. Metnin türü ve amacı belirlenir.
Uygulama - Taslak Yazı Çalışması	İlk metin örnekleri genel hatlarıyla yazılır.
Gözden Geçirme - Geliştirme – Düzenleme	Metnin öğretmen ve akranlar tarafından okunarak incelenmesi yapılır.
Dönüt Verme – Düzeltme	Metinler üzerinde dil bilgi, anlam bütünlüğü, yazım ve noktalama bakımından yapılan hatalar hakkında düzeltme fikirleri sunulur.
Paylaşma –Yayınlama	Tekrar yazılan metinler paylaşılır.

STYY de öğrencilerin aktif katılım gösterdiği öğrenme sürecinde yazıları üzerine düşünmeleri sağlanarak; konu seçme, amaç belirleme, metin türü belirleme için ön hazırlık yapmaları beklenir. Tasarlanan düşünceler tekrarlı yazma çalışmaları ile kâğıda aktararak taslak yazılar oluşturulur. Taslak yazılar öğretmen ve akranlar tarafından gözden geçirilerek dönütlerin verilmesi sağlanır. Öğrenciler aldıkları dönütler ile yazılarını düzenler ve yeniden yazarak paylaşır (Bright, 2007; Tompkins ve Collom, 2004). Özellikle öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen gözden geçirme ve dönüt ile yazıların düzeltilmesi basamaklarında yapılacak çalışmalar ile yazma becerisinin istenen şekilde gelişim göstereceği düşünülmektedir. Yazı yazma sürecinde verilen dönüt ve düzeltmelerin öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesiyle yazma öğretim sürecinin daha verimli geçirildiği bilinmektedir (Kaya, vd. 2020).

STYY ile gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında öğrencilerin oluşturdukları metinler öğretmen ya da akranlar tarafından okunarak değerlendirmeye alınır. Böylece oluşturulan yazılar hakkında öğretmen ve akranların fikirlerini söylemelerine fırsat sunulur. Öğrencilerin yazılarında yaptıkları içeriksel ve biçimsel hatalar meydana çıkarılır. Yazılar içerik olarak; anlatılan konu, üslup, kullanılan kelimeler ve cümlelerin sıralanışı bakımından değerlendirilirken biçimsel açıdan yapılan değerlendirmeler yazım kurallarına uyulması ve noktalama işaretlerinin kullanımı hakkında öğrencilere geri bildirim vermektedir (Tompkins ve Collom, 2004). Öğrencilere geri bildirimde bulunulması ve düzeltme çalışmalarının öğrenci katılımıyla yapılması yaklaşımın en önemli aşaması olarak görülmektedir. Bu aşamayla, öğrenciler yazma becerilerinin farkına varırken, yaptıkları hataları düzelterek yazma becerilerini de geliştirmektedirler (Göçer, 2011).

Öğrencilere verilen dönütler yazılı ve sözlü yöntemler kullanılarak verilmektedir. Yazılı dönütler öğrencilerin yazdıkları taslak metinlerin üzerinde cümlelerin altına çizme, işaretleme, notlar alma ve not kâğıdı yapıştırma ile yapılırken; sözlü olarak okunan taslak metinlerde işlenen konuların aktarılış şekli üzerine görüşlerin bildirilmesiyle sağlanmaktadır. Dönüt vermede sözlü ve yazılı yöntemler bir arada da kullanılmaktadır (Duijnhouwer, Prins ve Stokking, 2012). Bu yöntemde öğrencilerin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme ile sürece odaklanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrenciler kendilerine verilen dönütler sayesinde yazılarını düzelterek kendi yazma gelişimlerini takip edebilmektedirler.

Verilen geri bildirimler / dönütler yazma öğrenme sürecini kolaylaştırmak için sorun tanımlayıcı ve sorun çözümleyici nitelikte olmalıdır. Verilen dönütlerle yazılardaki hatalar sebepleriyle birlikte ortaya çıkarılarak, mantıklı çözüm önerilerinin sunulması gerekmektedir. Akran öğretimi ile yapıcı eleştiriler yapılarak motivasyonun artırılması amaçlanırken teknoloji destekli öğretim kullanılarak öğrencilerin kendi hatalarını görerek kendilerini değerlendirmeleri amaçlanmaktadır (Nelson ve Scdhunn, 2009). Yazma etkinlikleriyle geri bildirim sağlanırken anlatılacak konuya, kelime seçimine, cümle sıralamasına, noktalama işaretlerine, dilbilgisi kurallarına ve yazım kurallarına dikkat çekilmektedir. Yazılar üzerinde verilen dönütler hangi hataların daha çok yapıldığının fark edilmesi ve hataların düzeltilmesi için önemli görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirme sürecinde faydalı geri bildirimler almasıyla doğru yönlendirmelerin yapılması sonucunda özgüveni artmaktadır. Zamanında ve doğru olarak verilen dönütler öğrencilerin motivasyonunu arttırmada etkili olduğu bilinmektedir (Lee, 2020). Yazı yazma sürecinde motivasyonun yüksek tutulması yazmaya karşı olumlu tutumun geliştirilmesini etkileyerek öğrenme sürecini kısaltmaktadır (Schuldt, 2019).

Yazma öğrenme sürecinde önemli bir basamak olarak görülen gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarının “editörlük çalışması” olarak ifade edildiği görülmektedir (Tavşanlı, 2019). Yazma çalışmalarında hazırlanan taslak yazılar editörlük aşamasında öğretmen ve akranlar ile paylaşılarak gözden geçirme yapılarak geri bildirim verilmektedir. Bu aşamada öğrenciler işbirliği içerisinde birbirlerine yapıcı eleştirilerde bulunurlar (Karatay, 2013). Editörlük adıyla yürütülen çalışmalarla öğrencilerin tekrarlı yazma etkinliklerini kullanarak yazı yazma becerilerine katkıda bulunmak amaçlanır. Öğrencilere sağlanan geri bildirimlerin anında verilme, fikir geliştirici olma, yönlendirme yapma gibi özelliklere sahip olması

beklenmektedir (Ülper,2011). Yazma çalışmalarının sonucunda öğrencilere yazma öncesinde ve sonrasında başarıları hakkında dönütlerin verilmesi öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini takip etme açısından önemli görülmektedir. Öğrencilerin yazma öğrenme sürecindeki gelişimleri hakkında dönütler verilirken yapıcı söylemlerde bulunulmalıdır. Öğrencilerin yazma çalışmalarının derinlemesine incelendiği, eksiklerinin gösterildiği ve bu eksiklerini nasıl kapatacakları noktasında öğrencilere fırsat, zaman ve fikir vermeyi sağlayan etkinlikler ile yazma öğrenme sürecinin kolaylaştırdığı bilinmektedir (Yıldız, N. 2016; Yıldız, C. 2010).

Gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarının birlikte ele alındığı editörlük çalışması sonucunda konu bütünlüğünün olduğu tutarlı ifadelerden oluşan, yazım kurallarına uygun ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanıldığı düzeltilmiş metinler öğrenciler tarafından arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşılmaktadır (Kaldırım, 2014; Akbaba ve Türel, 2016). Editörlük çalışmasıyla öğrencilerin yazı yazma potansiyelleri artırılarak etkili bir yazı yazma stili ile kaliteli metinler oluşturmalarının sağlanması için değerlendirme sürecinin iyi planlanması gereklidir.

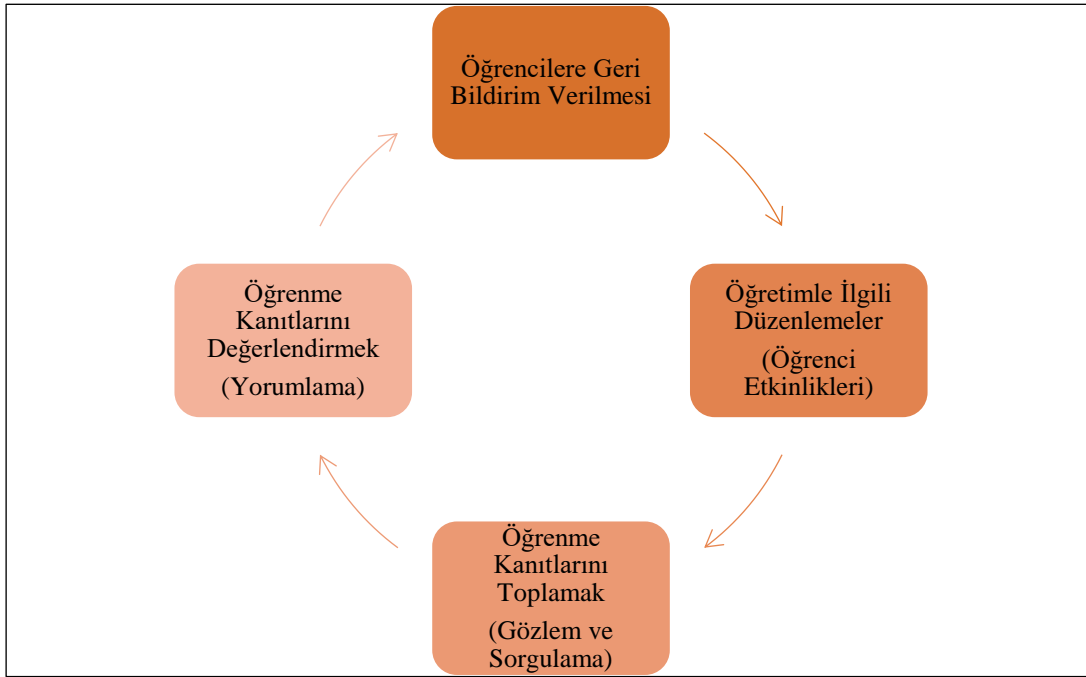
F. Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme öğrenme- öğretme sürecinin en önemli parçalarından biridir. Bu değerlendirmede asıl amaç öğrencilere not vererek değerlendirmenin önüne geçmektir (Çakmak, 2017). Biçimlendirici değerlendirme ile öğretim gerçekleştirilirken öğrenenlerin gelişiminin takip edilmesi amaçlanır. Böylece öğrenen ve öğretmenlere öğrenme durumları hakkında anında geri bildirimlerde bulunmasına fırsat sunulur (Ozan, 2017). Biçimlendirici değerlendirmeyle öğretme- öğrenme süreci devam ederken öğrencilere sağlanan geri bildirimler bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlar (Black ve William, 2009). Dolayısıyla bu değerlendirme öğrenme- öğretme süreci ile değerlendirme sürecinin birleştirilerek verimli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde tercih edilir.

McMillan (2014) öğretme- öğrenme sürecinin açık ve anlaşılır olarak değerlendirme süreci ile birleştirilmesini biçimlendirici değerlendirme olarak ifade etmektedir. Biçimlendirici değerlendirme temelde öğrenimin iyileştirilmesi sürecidir. Teorik olarak incelendiğinde öğrenilenlerin pratiğe aktarılmasıyla iyileştirilmiş bir öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlamaktadır (Blair ve Wiliam, 1998).

Değerlendirme süreci öğrenmenin olağan bir parçası olarak görülür ve öğrenme sürecini geliştirmek için kullanılır (Berry, 2008). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları hatalarını ortaya koyarken aynı zamanda hatalarını iyileştirmelerini de sağlamaktadır (Wiliam, 2011). Bu değerlendirmede iki önemli nokta bulunur. Bunlar öğrencilerin mevcut beceri durumları ve istenen beceri düzeyine ulaşmak için gösterdikleri gayret olarak belirtilmektedir. Buradan hareketle yapılacak değerlendirme ile öğrencilere sahip oldukları becerileri ortaya koyma ve bu becerileri geliştirme imkânının sunulması beklenmektedir (Sadler, 1989). Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme bir öğretim şekli ve beceri geliştirme yöntemi olarak kullanılabilir niteliktedir.

Biçimlendirici değerlendirme öğrenenlere not vermek amacıyla kullanılan bir araç değil; öğrenenlerin öğrenmeye istekli olmasında ve öğrenmelerini geliştirmesinde kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanılır (Marshall ve Drummond, 2006). Bu değerlendirmeyle amaç öğrenmeyi geliştirmektir. Bunun için de öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğrenenlerin buldukları seviyenin tespit edilmesi, öğretilecek noktaların belirlenmesi ve nasıl öğretilmesi üzerinde durulması gerekmektedir (Ozan, 2017). Biçimlendirici değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenen ve öğretmenlere bilgi verici nitelikte olmalıdır. Süreçte verilen geri bildirimler öğrenme performansını arttırmayı ve öğrencilerin beceri gelişimini takip ettirmeyi amaçlamaktadır (Sarı, 2019). Koray ve Kahraman (2019), biçimlendirici değerlendirmenin merkezinde öğrencinin olduğunu ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre şekillendirilen bir değerlendirmenin yapıldığı söylenmektedir. Ayrıca bu değerlendirme sürecinde öğrencinin her aşamada yer aldığı bir değerlendirme döngüsünün kullanılması vurgulanmaktadır (Harlen, 2007).



Şekil 2. Biçimlendirici Değerlendirme Döngüsü (McMillan, 2014 ve Harlen, 2007)

Biçimlendirici değerlendirmenin başlangıç noktasında geri bildirim vardır. Geri bildirimler, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme seviyeleri ile öğrenme hedefleri arasındaki açığı kapattıkları, öğretimi yapılandırdıkları zaman biçimlendirici olarak kabul edilmektedir (Clark, 2010). Black ve Wiliam (1998) biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi iyileştirmedeki etkisine dikkat çekerek öğrencilere verilen geri bildirimlerin öğrenmeyi organize etmede, öğrencilerin öz değerlendirmelerini sağlamada ve özgüvenlerini arttırmada, öğrencileri öğrenmeye motive etmede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu değerlendirme sıklıkla öğrenme odaklı bir değerlendirme yapılacağı zaman kullanılır. Bu nedenle sınıf ortamında faydalı geri bildirimlerin verilmesinde uygulanabilecek en iyi değerlendirmelerden biri olarak görülür (Carless, 2007; Türnüklü, 2003). Çünkü öğrencilere kendi kendilerine öğrenme fırsatı veren, akranlarının öğrenmesinden sorumlu olan, yapıcı, teşvik edici, öz düzenleme ve değerlendirmeyi sağlayan bir değerlendirme süreci sunmaktadır (Uysal Kurtulmuş, 2018). Biçimlendirici değerlendirme ortak bir öğrenme - öğretme algısı güden, öğrenen- öğretene arasındaki etkileşime dayanan, süreçte verilen geri bildirimler sayesinde düzeltilmesi gereken hataları ortaya koyarak kalıcı bir öğrenme sağlar (Ozan, 2017).

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde kullanılacak farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin öğrenirken öğrenme gelişimlerinin de izlenebilmesi ve

öğrenme hatalarının süreç içinde giderilmesi beklenmektedir. Çünkü bu değerlendirme, öğrenme süreci ve öğrenmenin geliştirilmesi ile ilgilidir (Miller vd., 2012). Biçimlendirici değerlendirme ile öğrenme ve öğretim süreci hakkında verilen geri bildirimler sayesinde öğrencilerin eksik bilgileri ve hatalı öğrenmeleri düzeltilerek dersin içeriği yeniden düzenlenebilmektedir (Black ve William, 2009; Metin ve Özmen, 2010). Sarı (2019) bu değerlendirmede kullanılan farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme sürecinin zenginleştirilerek öğrencilerin doğru ve yanlış bildiklerini meydana çıkarılmasının, onların kaliteli bir öğrenme süreci geçirmelerinin sağlanacağını söylemektedir. Böylece öğrencilerin düşünmeye ve çözüm üretmeye yönlendirilerek öğrenme sürecine doğrudan katılmaları hedeflenir. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin öğretilen becerinin ne kadarına sahip oldukları ortaya konularak becerilerini geliştirmeleri amaçlanır. Bu gelişim de öğrencilerin karşılıklı diyalog kurma, yapıcı eleştiriler yapma, öğrenme ve öğretme sorumluluğunu alma, etkileşimli derse katılımı sağlayarak değerlendirme sürecinde bir öğrenme gerçekleştirir (Ebersköld, 2018).

McCarthy (2008) yazma öğrenme sürecinde kuralların direkt söylenmesinin yazma sürecinde başarıya ulaşmayı zorlaştığını vurgular. Öğrencilerin yazmaya karşı motive edilerek yazma hatalarının düzeltilmesiyle etkili bir yazma becerisinin kazandırılacağını söylemektedir. Öğrenciler yazma öğrenme sürecinde metinler üzerinden aldıkları öğretmen ve akran geri bildirimleri ile noktalama işaretlerini, kelime seçimlerini, cümle sıralamalarını, içerikteki mantık hatalarını, olayları sıralamayı, büyük ve küçük harf kullanımlarını düzeltmektedirler (Ebersköld, 2018; McCarthy, 2001). Böylece öğrenciler hatalarını geri bildirimlerle düzeltir ve yazmaya karşı olumlu tutuma sahip olurlar.

Biçimlendirici değerlendirme öğrencilere kazanımların öğretilmesinde başarılı bir yöntem olarak görülmektedir. Öğrenciler yazma özgürlüğüne erişerek yazar ve editör kimliği kazanırlar. Bu değerlendirme öz değerlendirmenin yapılmasına imkân tanıyarak eleştirel bir bakış açısını kazandırır. Öğrencilerin yazma kültürü oluşturmasında etkili olup onların yazmayı zor ve sıkıcı etkinlik olarak değil de gündelik ve akademik hayatta kullanılabilecek kültürel bir etkinlik olarak görmeleri sağlanır. Öğrenciler hem okur hem de yazar olarak görev aldıkları için sürecin her aşamasına aktif olarak katılarak nitelikli yazılar yazabilirler. Öğrencilerin öğretmen rehberliğinde kendi kendilerine öğrenmelerini geliştirdiği için sürdürülebilir bir değerlendirme (Herron, 2012).

Black ve Wiliam (1998) biçimlendirici değerlendirmenin öğretmen ve öğrencilerin aktif katılım göstererek geri bildirimlerde bulunduğu süreci etkinliklerle gerçekleştirme olarak ifade etmektedirler. Bu değerlendirme süreç odaklı bir değerlendirmeyi gerekli kılan STYY da kullanılabilir en etkili değerlendirme biçimidir. Biçimlendirici değerlendirmede öğretmen süreci organize ederek rehber konumunda yer alırken öğrencilere anında geri bildirim sağlanması ve çözüm odaklı değerlendirmenin yapılması sürecin en kritik noktasıdır. Biçimlendirici değerlendirme öğretim yapılırken öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapılması, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ve kendilerini değerlendirmesi için yapılan öz düzenlemeli bir öğrenme olarak kabul görmektedir (Carless, 2007; Vingsle 2017). Hill (2017) biçimlendirici değerlendirme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı planlı ve sistematik bir çalışma dizisinin oluşturulmasıyla öğrencilerin aktif katılımının sağlanması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirmenin temelinde geri bildirim vardır ve yazma öğrenme sürecinin düzenlenmesi ile öğrenci yazıları üzerinde geri bildirimlerde bulunulması yazma performansını arttırmaktadır (Wiggis, 2012; McManus, 2008; Hattie ve Timperley, 2007). Bu değerlendirmenin kullanıldığı STYY basamaklarından olan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında verilecek fikirlerin metinler üzerine not kâğıtları kullanılarak yazılmasıyla yardım etmeye yönelik, düşündürücü ve motivasyonu yükselten nitelikte olması gerekmektedir (Overmeyer, 2009). Yazılar üzerinde geliştirici fikirlerin verilmesi yazar ve editörler açısından zamanı etkili kullanmayı ve yansıtıcı düşünmeyi sağlamaya yöneliktir (Katona, 2016). Bu araştırmada biçimlendirici değerlendirme işbirlikli öğrenme yöntemi, teknoloji destekli öğretim ve akran öğretimi teknikleri aracılığıyla icra edilecektir.

1. İşbirlikli öğrenme yöntemi

İşbirlikli öğrenme grupların bir araya gelerek birlikte çalışıp öğrenmesini gerekli kılan bir öğretim yöntemidir. Öğrencilerin küçük gruplar halinde aynı amaç etrafında bir arada, birbirlerinin öğrenmesinden sorumlu oldukları öğrenme ortamlarında kullanılan bir öğretim şeklidir (Prichard, Bizo ve Stratford, 2006). İşbirlikli öğrenme hem grup olarak hem de bireysel olarak öğrenmeyi gerçekleştirmek için tercih edilmektedir (Macaulay ve Gonzales, 1996). Bu öğrenme yönteminde öğrencilerin sürece aktif

katılım göstermesi ve öğrenme sorumluluğunu üzerine almaları beklenir (Millis, 2002).

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrenenlere özgür bir öğrenme ortamı oluşturmada tercih edilir. Öğrenciler bu yöntemle birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmayı, farklı fikirlere saygı duymayı ve eleştirel düşünmeyi öğrenirler (Johnson ve Johnson, 2002). Bu yöntemde öğrencilerin öğrenirken öğretmesi amaçlanır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde birlikte çalışarak başarıya ulaşması beklenir (Kardaş, 2016).

İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrenmenin bir süreç olarak görüldüğü ve içerisinde yapılandırılmış öğrenme etkinliklerinin yer aldığı aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek için sıklıkla kullanılan bir öğrenme yöntemidir (Şahin, 2016). Türkçe dersi içerisinde yazma öğretimi gerçekleştirilirken işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı işbirlikli yazma etkinlikleriyle kalıcı öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştirildiği bilinmektedir (Güneş, 2009). Bu yöntem öğrencilerin yazılı metin yazmayı öğrenme ve yazdıkları metinleri geliştirme sürecinde bir birlerinden yardım alarak öğrenme sürecinin iyileştirilmesi ve sürecin kısaltılması amacıyla kullanılmaktadır (Erdoğan, 2012). Öğrenciler yazma sürecinin başından sonuna kadar iş birliği içinde çalışırlar. Öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinler üzerinde geri bildirimlerde bulunması sağlanır (Erdoğan, 2012). Dolayısıyla öğrenciler yazma öğrenme sürecinde oluşturdukları yazılı metinler üzerinde yaptıkları hataları ve eksiklikleri görüp düzeltme imkânına erişir.

İşbirlikli öğrenmenin bir gereği olan fikir verme, farklı bakış açısı ortaya koyma çözüm önerisinde bulunma, yapıcı eleştiriler yapma öğrencilerin sağladığı geri bildirimler ile mümkün olmaktadır. STYY nin basamaklarından olan gözden geçirme-geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında işbirlikli öğrenme yöntemiyle verilen geri bildirimlerde öğrenciler konu seçiminden cümle akışına, kelime tercihinden noktalama işaretlerinin kullanımına, yazım kurallarına uyulmasından metnin anlam bütünlüğünün sağlanmasına kadar birçok konuda birbirlerinden öğrenmeleri amaçlanır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2018). Bu yöntemin kullanıldığı yazma öğrenme sürecinde geri bildirimde bulunan ve geri bildirim alan öğrencilerin hep birlikte öğrendiği ortamlar oluşturularak yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve isteklerinin arttırılması ile verimli bir yazma öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi sonucunda kaliteli metinler yazılması amaçlanmaktadır (Yıldırım, 2019).

2. Akran öğretimi tekniği

Akran öğretimi tekniği aynı yaş grubundaki kişilerin hazırlanan sistematik bir ders içeriğiyle birbirlerine ders anlatması, bilgi ve becerilerini paylaşması ve sahip olunan becerilerini geliştirmesi için kullanılan bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Can, 2007). Öğrencilerin birlikte öğrenmesini sağlayan öğretim teknikleri arasında sayılmaktadır. Bu teknik ile öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirlerinde destek olarak karşılaştıkları problemleri çözmeleri beklenir (Cao, Yu ve Huang, 2019).

Akran öğretimi tekniği sınıf ortamında öğrencilerin öğrenmelerini sağlarken akranlarıyla etkileşimde bulunarak öğrenme sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesini sağlamaktadır (Aktay ve Gültekin, 2015). Bu öğretim tekniğinde öğrencilerin problemin kaynağına ulaşması ve problemi çözmesi aynı ortamda eğitim aldığı akranları sayesinde gerçekleştirilir. Akran öğretiminde amaç öğrencilerin bir arada çalışarak öğrenmeleridir. Öğrencilerin akranlarına öğretirken kendi kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirmesine fırsat verilir (Ünver ve Akbayrak, 2013; Webb ve Mastergeorge, 2003). Böylece öğrenciler karşılıklı iletişimin olduğu bir öğrenme ortamında birlikte keşfederek, paylaşarak ve uygulama yaparak öğrenmektedirler (Damon ve Phelps, 1989).

Akran öğretimi tekniği ile gerçekleştirilen yazma öğretimi çalışmalarında akranlar birbirlerinin yanlarında bulunarak birbirlerine yol göstericilik yaparak yazma öğrenme sürecini sürdürürler (Gold, 2014). Öğrencilerin süreçteki yapıcı eleştirilerle kaliteli yazılı metinler ortaya çıkarması amaçlanır. Akran öğretimi tekniği karşılıklı iletişime dayandığı için öğrenciler rahatlıkla birbirlerinden görüş alabilmektedir. Yazma öğrenme sürecinde oluşturulan yazılar üzerinde öğrenciler akranlarına geri bildirimlerde bulunarak kendi bilgilerini akranlarına aktarma fırsatı bulurlar. Akranlar yazılar üzerinde yapılan hataları tespit ederek bu hataların giderilmesi için akranlarına rehberlik ederler. Süreç odaklı bir yazı yazma sürecinin tercih edilmesiyle amaçlanan da öğrencilere rehberlik ederek onların birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktır (Sarıkaya, 2019). Öğrenme sürecinde kullanılan akran öğretimi tekniğinde sorunu tanımlayan, çözüm yolu gösteren ve uygun çözümü seçip uygulayan kişi yine öğrencilerdir. Öğrencilerden yazıları gözden geçirirken ve geri bildirimde bulunurken hataların nasıl düzeltileceği üzerine düşünceleri beklenir (Munje, Nanima ve Clarence, 2018).

Akran öğretiminin kullanıldığı yazma çalışmalarında öğrencilerden biri rehber diğeri yazar olarak sürece dâhil olmaktadır (Foster ve Ohta 2005). Süreçte rehber olan

öğrenciler yazılan metinleri fikir, yazım, dil, organizasyon açısından irdeleyerek yazarlara kelime seçimi, cümle sıralaması, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili yaptıkları hataları göstererek düzeltmelerini sağlamakla görevlidirler. Rehber kişilerin incelemeleri sonunda verdikleri geri bildirimler ile metinlerin yeniden yazılarak paylaşılması sağlanmaktadır (Sarıkaya, 2019; Koca, 2019). Akran öğretimi tekniğinin kullanıldığı STYY' nda bulunan basamaklardan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamakları uygulanırken akran öğretiminin kullanılması faydalı görülmektedir. Yazı yazma sürecinde akranlardan alınan geri bildirimler sayesinde yazılan yazılar üzerinde düzeltmeler yapılırken rehber ve yazar olan öğrencilerin bir arada ve kısa süre içerisinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri amaçlanır.

3. Teknoloji destekli öğretim

Teknoloji destekli öğretim öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan alternatif öğretim tekniklerinden biridir. Teknoloji destekli öğretim öğrenme, öğretme ve yeniden öğretme döngüsü içinde beceri gelişimini gerçekleştirmek için tercih edilmektedir. Bu teknik ile amaç öğrenenlerin öz değerlendirme yapmalarına fırsat tanıyacak öğrenme- öğretme ortamı hazırlamaktır (Omelere, 2020). Teknoloji destekli öğretim öğrencilere kazandırılacak becerilerin uygulamalı olarak kazandırılmasını sağlayarak teorik bilgilerin eyleme dönüştürülmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenenlere eğlenirken öğrenme fırsatı da sunulmaktadır (Acar, Karan ve Yıldız, 2013).

Öğretme- öğrenme süreci içerisinde edinilen bilgilerin uygulamalı olarak gösterilmesinde etkili tekniklerden biri de teknoloji destekli öğretimdir. Bu öğretim teknik olarak teknoloji ile eğitim ortamının harmanlanmasıyla gerçekleştirilen öğrenmeye dayanmaktadır (Bulut, 2016). Bu teknik öğrenenlerin bir öğrenme süreci tasarlayarak akranlarına uygulama yaptığı bir tekniktir. Ping (2013) teknoloji destekli öğretim öğretme- öğrenme sürecinin teknolojik araçlar kullanılarak yapılandırılması ve sürece dair değerlendirmelerde bulunulması ile gerçekleştirilen bir öğrenme süreci olarak ifade edilmektedir. Böylece öğrenme sürecine aktif katılan herkesin düşünceleri harekete geçirilir, teorik bilgileri ile uygulanma yapımları sağlanır. Dolayısıyla bu teknik beceri kazandırma ve geliştirme konusunda kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir.

Teknoloji destekli öğretim öğrenenlerde görseller aracılığıyla kalıcı öğrenme sağlamaktadır. Öğrenme süreci içerisinde alınan geri bildirimler ile öğrenme eksikliklerinin tamamlanması gerçekleştirilmektedir. Öğrenme sürecinin istenen

sonuca ulaşması ve beceri gelişimini sağlaması için uygulama sürecinin iyi planlanması, yapılan uygulamanın kaydedilmesi ve izlenmesi, uygulamanın öğretmen ve öğrenenler tarafından değerlendirilmesi, süreçte yapılan eksikliklerin ve hataların belirtilmesi sonucunda uygulamanın tekrar yapılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Görgeç, 2013). Bu teknik öğretmen ve öğrenen kişilerin aktif bir şekilde bir arada çalışması ile ulaşılmak istenen beceri gelişimi gerçekleştirilir.

Teknoloji destekli öğretim ile gerçekleştirilen öğrenme sürecinde öğretmen ve akranlardan alınan geri bildirimlerin yapılan hataların tekrarlanmasını azalttığı bilinmektedir (Çalışkan, 2015). Yazma öğrenme sürecinde kullanılan süreç temelli yazma etkinliklerinde metinler oluşturulurken yapılan hatalar üzerinden geri bildirimlerin verilmesiyle yazma becerisinin gelişiminin desteklendiği görülmektedir (Akbaba ve Türel, 2016). Teknoloji destekli öğretimde öğret- eleştir- yeniden öğret döngüsü ile öğrenme gerçekleştirilmektedir (Richter, 2009). Bu döngünün süreç temelli yazma yaklaşımının basamaklarında olan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamakları ile aynı özelliği taşıdığı görülür. Teknoloji destekli öğretim yazma öğrenme sürecinde biçimsel değerlendirmenin yapıldığı gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında fayda sağlayacak teknikler arasındadır.

Yazılı metin oluşturma sürecinde teknoloji destekli öğretim ile yapılan biçimsel değerlendirmeler ile süreci planlayan öğretmen ve uygulama yapan öğrenenler arasında gerçekleştirilen gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme işlemleri ile içeriksel ve biçimsel açıdan daha nitelikli metinlerin oluşturulması amaçlanır. Yazılar hakkında yapıcı eleştirilerde bulunularak öğrenciler yazmaya karşı motive edilir. Süreç içinde istenen öğrenmeler pekiştirilirken istenmeyen, hatalı ve yanlış olan öğrenmelerin nasıl düzeltileceği hakkında yapıcı geri bildirimler verilir (Ping, 2013). Öğrenciler kendi yazma süreçlerini incelerken kendi öğrenmeleri üzerinde öz değerlendirmelerde bulunurlar. Teknoloji destekli öğretim kullanılmasıyla birlikte etkili bir yazma öğrenme sürecinin geçirilmesi, öğrenme süresinin kısaltılması ve sonuçta beklenen nitelikte metinlerin oluşturulması beklenir

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel işlemler açıklanmıştır.

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerine etkisini saptamak için verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında nicel ve nitel araştırma metotları bir arada kullanılmıştır.

Nicel ve nitel araştırma verilerinin birlikte kullanıldığı yöntem karma yöntem araştırması olarak ifade edilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Bu çalışmada karma yöntemin tercih edilmesinin sebebi ise; tek bir veri kaynağının çözümlenip yorumlanmasının çalışmayı sınırlandırması, verilerin detaylı incelenmesine ve genellemesine ihtiyaç duyulmasıdır (Dede ve Demir, 2014). Araştırmada amaca uygun olarak karma yöntem araştırma türlerinden açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Bu desende araştırmacılar elde ettikleri nicel verileri daha ayrıntılı ve derinlemesine incelemek için nitel bir bölüm ile çalışmalarını zenginleştirmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada da sadece nicel boyutun incelenmesi araştırmacı tarafından yeterli görülmemiştir. Çünkü bir bağımsız değişkenin (biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması), bir bağımlı değişken (yazılı anlatım başarıları) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etkinin var olması ya da olmamasının ise sebeplerinin de incelenmesi gerekli görülmüştür. Bu bağlamda çalışma hakkındaki öğrenci- öğretmen görüşlerinin de alınmasıyla nitel veriler ile nicel verileri değerlendirmek ve derinlemesine sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Böylece çalışmada doğru ve bütüncül sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

Açıklayıcı karma desenin kullanıldığı bu çalışmada nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen gerçek deneysel çalışmaların mümkün olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Yarı deneysel

uygulamalarda grupların birbirine denk olması için katılımcılar gruplara rastgele atanmaz. Araştırmacı bir öntest uygulaması yaparak benzer özellikte iki grup oluşturur. Gruplardan biri deney grubu biri kontrol grubu olarak belirlenir (Büyüköztürk, vd. 2018). Bu tür araştırmalarda iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılarak bağımsız değişkenin (biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması) bağımlı değişken (yazılı anlatım başarısı) üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılır (Kıncal, 2010).

Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması tek bir olay üzerinde yapılan çalışmalarda yerinde ve derinlemesine incelemelerin yapılmasında kullanılan bir yöntemdir (Creswell, 2007). Araştırmacı deney grubu ile yapılan uygulama sonrasında (biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması) öğrenciler ve öğretmenlerden görüşler alarak derinlemesine bir inceleme gerçekleştirmeyi amaçlamıştır.

B. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde bir devlet ilkokuluna devam eden 32 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya A (deney grubu) ve C (kontrol grubu) şubelerindeki öğrenciler katılmıştır. Deney öncesi her iki gruba da öntest çalışması yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılmış olup gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı istatistiksel olarak tespit edilmiş ve gruplar çalışma için uygun bulunmuştur. Çalışmaya katılan sınıflar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu 16 (7 kız ve 8 erkek), kontrol grubu 16 öğrenciden (8 kız ve 7 erkek) oluşmaktadır. Deney grubunda öğrencilerle yapılan öğretimde Türkçe dersinde yazma öğrenme alanına yönelik uygulamalarda biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasına yer verilmiş, kontrol grubunda ise bu derste herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinlikleri sürdürülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2019) Türkçe dersi öğretim programında bağımsız okuma ve yazmaya ilişkin 3. ve 4. sınıftaki öğrencilere yönelik bağımsız yazma çalışmalarının yapıldığı ders içeriklerinin hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Programda yer alan ifadeye göre haftalık olarak belirlenmiş olan Türkçe dersi saatlerinden bir tanesinin yazma çalışmalarına ayrılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu yazma çalışmalarıyla öğrencilerden düzgün, okunaklı ve başkaları tarafından okunabilecek özgün yazılar

oluşturmaları beklenmektedir. Öğrencilerden yazma çalışmalarına şarkı, şiir, atasözü, tekerleme yazma ile başlayarak daha sonrasında öğretmen tarafından öğretim programının temalarına uygun olarak belirlenen ya da kendi seçtiği bir konu hakkında yazma çalışmalarını gerçekleştirmeleri istenmektedir. Sürdürülen yazma çalışmaları ile öğrencilerin kendi yazma stillerini oluşturmaları hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kontrol grubu olarak atanan sınıf ile Türkçe dersi öğretim programının hedeflerine yönelik bağımsız yazma çalışmaları yapılmış olup çalışma süresince öğrencilere yazıları hakkında dönüt ve düzeltme verilmemiştir, tekrarlı yazma çalışması yapılmamıştır.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği ile nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır.

1. 6+1 Analitik yazma değerlendirme ölçeği

Bu araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında öğrenciler tarafından yazılan metinleri değerlendirilmek için “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” (Smith, 2003; Spandel, 1996) kullanılmıştır (Ek-1). Bu ölçek araştırma süresince yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması kapsamında planlanmış olan yazma etkinliklerinin araştırmanın amacına uygun olup olmadığını ortaya koymak ve bu etkinliklerin yazılı anlatım başarısı üzerindeki etkisini saptamak amacıyla kullanılmıştır.

6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Modeli ABD Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı’nda (NWREL) geliştirilmiş olup Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7 alt başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar; fikir, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum olarak Türkçeleştirilmiştir (Özkara, 2007). Yazılı metinler değerlendirilirken oluşturulan her başlık için 1 ile 5 arasında puanlama yapılabilmektedir. Değerlendirme sonucunda her bir yazılı metin için ölçekten alınabilecek en az puan 7 en yüksek puan 35 olarak belirlenmiştir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Sarıkaya ve Yılar (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin tamamına yönelik yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı.95; Spearman Brown iki yarı test güvenilirlik katsayısı.93 olarak hesaplanmıştır. Değişkenlerin hepsi için t değerlerinin anlamlı olduğu tespit edilerek

analiz sonuçlarından hareketle ilgili ölçeğin güvenilir ve geçerliliği sağlanmış bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı tarafından çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmene önceden belirlenen açık uçlu soruların sorulduğu nitel veri toplama araçlarından biridir (Ayres, 2008). Bu çalışmada kullanılan öğrenci ve öğretmen görüşme formları Tavşanlı ve Kaldırım (2018) tarafından hazırlanmış, pilot çalışması daha önceden tamamlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır (Ek-2).

Formda yer alan görüşme soruları çalışmaya dâhil olan katılımcılara sistematik ve tutarlı bir şekilde yöneltilmiştir. Derinlemesine bir araştırma için katılımcılara araştırmacı tarafından ek sorular yöneltilerek süreç desteklenmiştir (Berg, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı tarafından yöneltilen soruların açık, anlaşılır olması, yönlendirici ve yanıltıcı olmamasına dikkat edilmiştir. Nitel verilerin toplanması için öğretmen ve öğrenciler ile yapılacak görüşmeler araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır ve güvenilirliğin sağlanması için alınan ses kayıtları araştırmacıdan farklı olarak bir uzman tarafından dinlenmiş olup karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen ses kayıtlarının aynı olduğu onayı alındıktan sonra araştırmacı ve uzman kişi tarafından veriler ayrı ayrı kodlanarak temalara ayrılmıştır. Araştırmacılar arasında temalar konusunda ortak bir karara varılmıştır. Çalışmanın nitel veri toplama aracının güvenilirliği için “Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Çıkan güvenirlilik katsayısına (%94) göre bu görüşme formlarının bu çalışma için kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

D. Uygulama Süreci

Bu araştırmanın uygulama süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

1. 1. Uygulama (öntest uygulama)

Uygulama öncesi her iki grubun yazılı anlatım başarısı açısından eşit başarıya sahip olup olmadıklarını kontrol etmek amacıyla bir öntest çalışması yapılmıştır. Öntest için deney ve kontrol grubundaki öğrencilere “Bir hayvan olmak isteseydiniz hangi hayvan olurdu? Neden?” sorusu yöneltilerek öğrencilerden bu sorunun cevabı olacak nitelikte giriş/gelişme/sonuç bölümlerine sahip bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları yazılar 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Her iki grubun da yazılarından aldıkları puanların ortalamaları birbirine yakın olduğu için değerlendirilen bu metinler öntest çalışması olarak kabul edilmiştir.

Öntest çalışmasına ilişkin sonuçlar araştırma verilerinin analizi bölümünde tablolar ile ifade edilmiştir.

2. 2. Uygulama (pilot çalışma / bilgilendirici metin yazma)

Deney grubundaki öğrencilerden bilgi sahibi oldukları bir konu hakkında başkalarına bilgi vermek amacıyla yazılı bir metin oluşturmaları istenmiştir. Yazılı metin konusu araştırmacı tarafından “Bir oyuncak almak isteseydin hangi oyuncuğu alırdın ve bu oyuncuğu tercih etme sebeplerin nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Anlatılacak olan düşüncelerin belirli bir sıra ile detaylara değinilerek verilmesi istenmiştir. Bu çalışma iki hafta süreyle toplam dört ders saatinde tamamlanmıştır. Öğrenciler sürece yazar olarak başlamışlardır. Yazarlarda zihinlerinde tasarladıkları metni kâğıda aktarmaları istenmiştir. Yazılı metinler öğretmen tarafından toplanmış ve öğrencilere “editörlük çalışması” hakkında bilgi (bir editörün yazılı metin oluşturma sürecindeki rolü) verilmiştir. Daha sonra toplanan yazılar her öğrenciye bir tane olacak şekilde dağıtılmıştır. Editörlük görevi üstlenen öğrencilerden yazılı metinleri içeriksel ve biçimsel olarak incelemeleri istenmiştir. Editörler incelemelerini yazılı metin üzerinde göstermişlerdir. Editörlerden toplanan yazılı metinler ilk yazarlarına tekrar dağıtılmış ve yazarlardan aynı metni editör düzeltmelerini dikkate alarak tekrar yazmaları istenmiştir. Metinlerin son kontrolleri yine editörler tarafından yapılarak yazarlar aracılığıyla sınıf ortamında paylaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı metin oluşturma

sürecinde işbirliği içinde çalışmaları sağlanmıştır. Böylece yapılan pilot uygulamada editörlük çalışması kapsamında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır.

3. 3. Uygulama (hikâye edici metin yazma – gerçek yaşam)

Deney grubunda yazarlık görevi üstlenen öğrencilerden daha önce yaşamış olduğu ve kendilerinde iz bırakan bir olay üzerine yazı yazmaları istenmiştir. Bu yazıda olayların birbiri ardına sıralanması, başlangıç ve sonuç bölümlerinin bulunması, etkili bir anlatımın kullanılmasına dikkat edilmiştir. Yazarlar taslak metinleri oluşturduktan sonra editörlük görevi üstlenen öğrencilerden gözden geçirme talep etmişlerdir. Bu aşamada taslak metinler üzerinde STYY’ nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında yapılan biçimlendirici değerlendirmede ‘‘işbirlikli öğrenme yöntemi’’ kullanılmıştır. Yazarlar tarafından oluşturulan taslak metinler editör olan akranlar tarafından incelenmiştir. Editörler metinler üzerinde yapılan hataların düzeltilmesi için yazarlara fikirlerini yazılı ya da sözlü olarak belirtmişlerdir. Taslak metinleri gerekli düzeltmeleri yaparak yeniden oluşturan yazarlar gerekli gördükleri yerlerde yazının editörü olan akranlarından süreç içerisinde yardım almışlardır. Bu şekilde yazarların yazılarını düzelterek tekrar yazmaları sağlanmıştır. İkinci defa yazılan metinler editörler tarafından tekrar gözden geçirilerek paylaşımına uygun bulunduğu takdirde yazarlar tarafından sınıf ortamında paylaşılmıştır. Böylece yazar ve editör olan öğrencilerin işbirliği içerisinde birlikte çalışması hedeflenmiştir. Bu uygulama iki hafta süreyle toplam dört ders saati içinde tamamlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle Türkçe dersi öğretim programında belirtilen sürede hikâye edici metin yazma çalışması yapılmış ve öğrencilerden bir yazılı metin oluşturmaları istenmiştir.

4. 4.Uygulama (gezi yazısı metni yazma)

Deney grubunda yazarlık görevi üstlenen öğrencilerden daha önce gittikleri bir yeri gitmesini istedikleri kişilere anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Metin oluşturulurken gidilen yerin özelliklerinin anlatılması ve diğer insanların neden o yere gitmesi gerektiğinin açıklanması beklenmiştir. Yazarlar taslak metinleri oluşturduktan sonra editörlük görevi üstlenen öğrencilerden gözden geçirme talep etmişlerdir. Bu aşamada taslak metinler üzerinde STYY’ nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında yapılan biçimlendirici değerlendirmede ‘‘teknoloji destekli öğretim’’ kullanılmıştır. Taslak metinler editör olan akranlar

tarafından incelenerek metinler üzerinde yapılan içeriksel ve biçimsel hatalar tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan bu çalışmanın görseli teknolojik araçlar kullanılarak tahtaya yansıtılmıştır. Böylece metin üzerinde tespit edilen hataların nasıl düzeltileceğine dair çözüm önerileri yazarlara sunulmuştur. Son olarak yazarlardan editörlerin paylaştığı fikirleri referans alarak yazıları üzerinde düzeltmelerde bulunmaları ve yazılarını tekrar yazmaları istenmiştir. Bu uygulama iki hafta süreyle toplam dört ders saatinde tamamlanmıştır. Deney grubunda bu çalışma yapılırken kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programında belirtilen sürede gezi yazısı metni yazma çalışması yapılmış ve öğrencilerden bir yazılı metin ortaya çıkarmaları istenmiştir.

5. 5.Uygulama (ikna edici metin yazma)

Deney grubunda yazarlık görevi üstlenen öğrencilerden kendi benimsedikleri ve doğruluğuna inandıkları bir konu hakkında karşılarındaki insanları ikna edecek bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazıda inandırıcılığın olması için yazının akla uygun kanıtlar ile desteklenmesi beklenmiştir. Bu etkinlikte kullanılan ikna edici yazı türünde yazar tarafından işlenen konunun başkaları tarafından da kabul edilebilir nitelikte olması aranmıştır. Dolayısıyla yazarlardan isteklerini sebepleriyle ortaya koymaları ve düşüncelerini belirli bir mantık ile sıralanması beklenmiştir. Yazarlar taslak metinleri oluşturduktan sonra editörlük görevi üstlenen öğrencilerden gözden geçirme talep ederek taslak yazılarını paylaşmışlardır. Bu aşamada taslak metinler üzerinde STYY' nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında kullanılan biçimlendirici değerlendirmede “teknoloji destekli öğretim” kullanılmıştır. Taslak metinler ilk önce editörler tarafından incelenerek metinlerde yapılan hatalar tespit edilmiştir. Daha sonra yapılan bu çalışmanın görseli teknolojik araçlar kullanılarak tahtaya yansıtılmıştır. Böylece metinler üzerinde tespit edilen hatalar ile ilgili yazarlara dönütler verilmiş ve hataların nasıl düzeltileceğine dair birden çok çözüm önerisinde bulunulmuştur. Son olarak yazarlar editörlerin geri bildirim ve düzeltmelerine uygun olarak yazılarını tekrar yazmışlar ve paylaşmışlardır. Deney grubunda bu çalışma yapılırken kontrol grubunda da Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak belirlenen sürede ikna edici metin yazma çalışması yapılmış ve öğrencilerden bir yazılı metin oluşturmaları istenmiştir.

6. 6.Uygulama (gerçek üstü olay metni yazma)

Deney grubundaki öğrenciler ile günlük yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan olayları hayal güçlerini kullanarak anlatmaları istenmiştir. Öğrencilere günlük yaşamdaki olaylar ile ya da başlangıçtan itibaren gerçek üstü olayların olduğu bir anlatım tercih edilerek yazıya başlamaları söylenmiştir. Yazıda olayların art arda birbiri ile bağlantılı olarak başlangıç ve sonuç bölümlerinin de olmasına dikkat edilerek verilmesi beklenmiştir. Öğrenciler bu doğrultuda taslak metinleri oluşturduktan sonra editör olan akranlarından gözden geçirme talep ederek taslak yazılarını paylaşmışlardır. Bu aşamada taslak metinler üzerinde STYY' nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında kullanılan biçimlendirici değerlendirmede “akran öğretim tekniği” kullanılmıştır. Akranlar içeriksel ve biçimsel olarak inceledikleri yazılar hakkında dönütlerde bulunmuşlardır. Dönütleri metin üzerinde altını çizme, not kâğıdı yapıştırma şeklinde yapmışlardır. Editörler hataları tespit ederken aynı zamanda hataların düzeltilmesi için çözüm önerileri de sunmuşlardır. Bu uygulamada yazılı metin oluşturulurken içeriksel ve biçimsel olarak yazılarında daha az hata yapan öğrenciler ile daha çok hata yapan öğrencilerin birlikte çalışması sağlanmıştır. Yazılı metin oluşturma konusunda başarı gösteren, sınıf ortamında yazıları beğenilen öğrenciler daha az başarı gösteren akranlarıyla sahip oldukları bilgileri paylaşarak onların da başarılı yazılı metinler oluşturmalarını desteklemiştir. Uygulama sonunda yazarlar akranları tarafından verilen dönüt ve düzeltmelerden hareketle metinleri tekrar yazmış ve paylaşmışlardır. Böylece yazılı metin oluşturma sürecinde başarılı olan öğrencilerin daha az başarı gösteren akranlarının kaliteli yazılı metinler oluşturmaları için bilgi birikimlerini paylaşarak akranlarının eksik ve hatalı gördükleri noktaları kolaylıkla düzeltmelerini sağlamış ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkıda bulunmaları hedeflenmiştir. Deney grubunun bu çalışması ile eş zamanlı olarak kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak belirlenen sürede gerçek üstü olay metni yazma çalışması yapılmış ve öğrencilerden bir yazılı metin oluşturmaları istenmiştir.

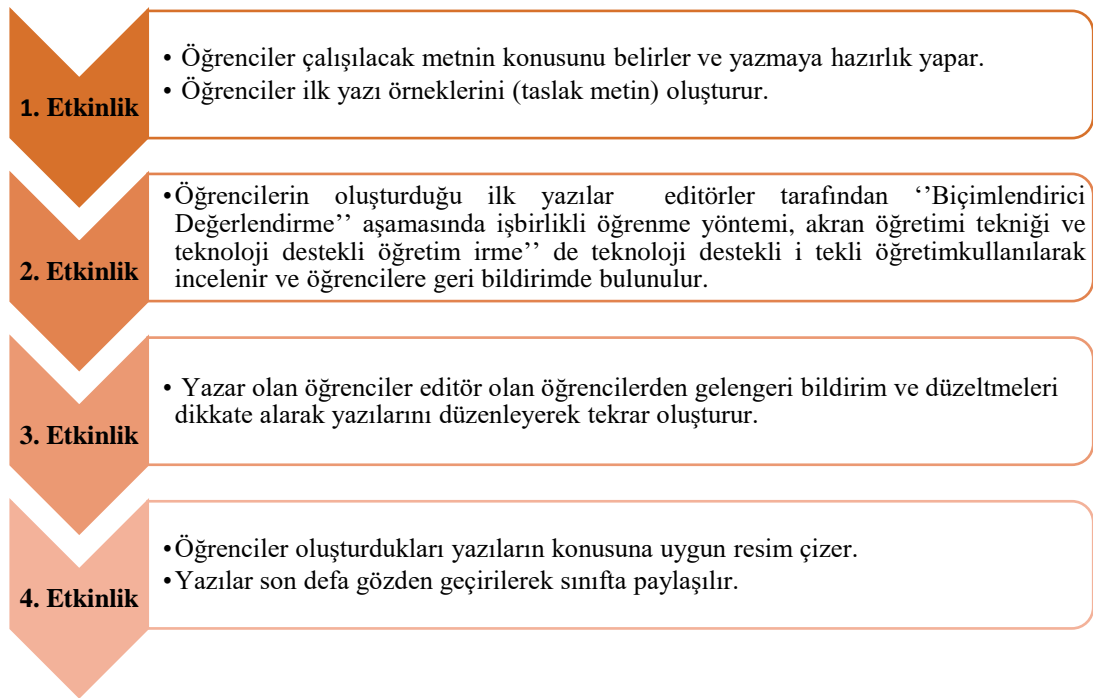
7. 7.Uygulama (sontest uygulaması)

Çalışmanın son aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinden “Dünya üzerinde en çok görmek istediğiniz yer neresidir? Neden?” sorusuna yanıt olabilecek

bir yazılı metni verilen süre içerisinde hiçbir yardım almadan kendilerinin oluşturmaları istenmiştir. Her iki grupta da öğrencilerin yazmış oldukları yazılar 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Sontest çalışmasına ilişkin sonuçlar araştırma verilerinin analizi bölümde tablolar ile ifade edilmiştir.

Bu çalışmada STYY'nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında kullanılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı gerçekleştirilen editörlük çalışması uygulanmıştır. Aşağıda STYY'nin basamaklarına uygun olarak gerçekleştirilen metin oluşturma sürecinde yapılan uygulamalara yönelik etkinlikler sırasıyla gösterilmiştir.



Şekil 3. Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması Etkinlikleri

E. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verilerini, deney grubunda STYY'nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında kullanılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı olarak gerçekleştirilen editörlük çalışması sonucunda oluşturulan yazılı metinler, kontrol grubunda Türkçe dersi öğretim programına göre oluşturulan metinler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış öğrenci- öğretmen görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma öncesinde çalışmanın yapılacağı kurum müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmasıyla deney ve kontrol grubu belirlenmiş, gruplara öntest uygulaması yapılarak çalışmaya başlanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencilerine gerçekleştirilecek “Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması” hakkında bilgi verilerek pilot bir çalışma yapılmıştır. Sonraki sekiz hafta boyunca deney grubundaki öğrenciler tarafından her iki haftada bir metin oluşturulacak şekilde dört farklı etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikler sonunda farklı türde metinler ortaya konulmuştur. Bu sekiz hafta boyunca kontrol grubundaki öğrenciler de Türkçe dersi öğretim programına paralel olarak deney grubu öğrencileri ile aynı türde ve aynı sayıda metinleri oluşturmuşlar. Metin oluşturma sürecinde kontrol grubundaki öğrenciler hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmanın son haftası her iki grupta bulunan öğrencilere aynı türde metinler yazdırılmıştır. Bu metinler araştırmanın son testi olarak kullanılmıştır. Çalışma süresince oluşturulan her bir metin araştırmacı tarafından 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Son test çalışması tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından deney grubunda bulunan öğretmen ve öğrenciler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları kullanılmıştır. Görüşme sonucunda elde edilen verilerle “Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması” uygulamasına katılan öğretmen ve öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerine ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışma araştırmacı tarafından 12 haftanın sonunda tamamlanmıştır.

F. Verilerin Analizi

Araştırma boyunca elde edilen verilerin analizindeki istatistiksel işlemler için SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel veriler 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeğine göre puanlanmıştır. Ölçek puanlamasının tutarlılığı ve güvenilirliği için iki araştırmacı arasındaki puanların uyumluluk derecesine bakılmıştır. Bu karşılaştırma için 7 öğrencinin öntest yazı çalışmaları farklı iki araştırmacı tarafından 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak puanlanmıştır. Puanlayıcı tutarlılığı için öğrencilerin yazdıkları yazılara araştırmacılar tarafından verilen puanlar arasındaki uyumu tespit etmede istatistik programında yer alan Cohen Kappa testi kullanılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre iki araştırmacının öğrenci yazılarına verdikleri puanlar

arasında anlamlı ve önemli düzeyde uyum olduğu tespit edilmiştir ($\alpha: ,61$; $p < ,05$). Böylece araştırmacının yazılı metinleri puanlamasındaki tutarlılık ve güvenirliliğin önemli düzeyde sağlandığı saptanmıştır.

Elde edilen verilerin analizine deney grubu ve kontrol grubu arasında yazılı anlatım başarıları bakımından farklılık olup olmadığını belirlemek için değişkenler üzerinde normallik testi yapılarak devam edilmiştir. Veri toplanan grubun büyüklüğü 50 den küçük olduğu için öntest ve son test verileri üzerinde Shapiro-Wilks normallik testi uygulanmıştır. Shapiro- Wilks testi sonuçlarına göre değişkenlerin ($p < .05$) normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntestten ve son testten aldıkları puanlar arasındaki fark bağımsız örneklem t- testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun öntest ve son test puanları arasındaki fark ile kontrol grubunun öntest ve son test puanları arasındaki fark ise bağımlı örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının yapılan her metin oluşturma çalışması için gelişimleri de izlenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler ile yazılı metin oluşturma süreçlerinin sonunda deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ulaşılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan deney grubu öğrencilerinden izin alınarak dijital ortamda kayıt edilen veriler araştırmacının kendisi ve bir başka araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya geçirilmiştir. Veriler üzerinde eksiklik olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler temalara ayrılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Deney grubundaki etkinlikleri yürüten araştırmacı yapılan bu çalışma ile ilgili görüşlerini çalışma süresince kaydetmiştir. Araştırmacının gözlemlerinden elde edilen bu veriler de temalara ayrılarak çözümlenmiş ve yorumlanarak çalışmaya eklenmiştir.

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda toplanan veriler, uygun istatistik yöntemler kullanılarak çözümlenmiş ve istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar aşağıda verilmiştir.

A. Gözden Geçirme ve Dönüt Verme Basamağında Uygulanan Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarıları Üzerine Etkisi

Araştırmanın birinci alt problemi “Gözden geçirme ve dönüt verme basamağında uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını anlamlı düzeyde farklılaştırır mı?” şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında yazdıkları metinler “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiş ve alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol gruplarının grup içi puanları arasında bağımlı örneklem t- testi, deney ve kontrol grupları arasında ise bağımsız örneklem t- testi yapılmıştır. Yapılan testlere ilişkin sonuçlar Tablo 2’ de aşağıda gösterilmiştir.

Çizelge 2 Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Çalışması Öntest Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	T	P
Deney Grubu	16	15,50	4,70	30	0,63	,53*
Kontrol Grubu	16	14,38	5,37			

*p>.05

Çizelge 2’ de gösterildiği gibi iki grubun yazılı anlatım başarılarını karşılaştırmak için grupların öntestten aldıkları puanlar üzerinde uygulanan bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında yazma

başarısı bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların öntest puanlarının ortalama ile benzer olduğu sonucu elde edilmiştir ($F_{(sd)} = ,53$; $p > .05$).

Çizelge 3 Deney Grubu Öntest- Sontest Puanları Değerlendirme Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	P
Öntest/ilk yazı	16	15,50	4,70			
Sontest/son yazı	16	26,25	3,56	15	-7,09	,00*

* $p < .05$

Çizelge 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin ilk ve son yazı çalışmalarından aldıkları puanların ortalamalarının arasında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t(15) = -7,09$ $p < .05$]. Deney grubundaki öğrencilerle yürütülen "biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının" öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Çizelge 4 Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Değerlendirme Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	P
Öntest/ilk yazı	16	14,38	5,37			
Sontest/son yazı	16	16,38	5,89	15	-1,26	,22*

* $p > .05$

Çizelge 4 ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilk ve son yazı çalışmalarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(15) = -1,26$ $p > .05$]. Öğrencilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrası başarı puanları karşılaştırılarak öğrencilerin yazılı anlatım başarılarında artış olup olmadığına bakılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle yapılan bu yazı çalışmalarında öğrencilerin yazdıkları yazılar onların yazılı anlatım başarılarını etkilememiştir.

Çizelge 5 Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Yazı Çalışmasının Sontest Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	P
Deney Grubu	16	26,25	3,56			
Kontrol Grubu	16	16,38	5,89	30	5,73	,00*

* $p < .05$

Çizelge 5' te görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasında yazılı anlatım başarılarına ilişkin sontest puanları üzerinde bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu test sonuçlarına göre uygulanan yazılı metin oluşturma süreçleri sonucunda deney ve kontrol grupları arasında yazılı anlatım başarıları bakımından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(sd)} = ,00$; $p < .05$). Bu anlamlı farkın

deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan yazılı metin oluşturma sürecinde gözden geçirme ve dönüt verme basamağında uygulanan “biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının” ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarını arttırdığı sonucuna varılmıştır.

B. Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Her Uygulamanın Sonunda Oluşturulan Metinler İle Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Süreç İçerisindeki Değişimi (her metin için değişimi)

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırmadaki etkililiğini tespit etmek için öğrencilerin her uygulama sonunda gösterdikleri yazılı anlatım başarıları izlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin tamamlanan her uygulama sonunda yazdıkları yazılar incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analizler ile yapılan her uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarında oluşturulan metinler ile ilkökul 3.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Yapılan dört uygulama sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Yapılan dört uygulamada 1., 2. ve 4. uygulamada verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Bu uygulamalardaki istatistiksel analizler için veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı bağımsız t-testi uygulanmıştır. Bu uygulamaların bağımsız t-testi sonuçları Çizelge 6’ da gösterilmiştir.

Çizelge 6 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri (Verilerin

Normal Dağılım Gösterdiği Uygulamalar)							
Uygulamalar	Grup	N	X	SS	Sd	T	P
Uygulama 1	Deney Grubu	14	17,29	4,54			
	Kontrol Grubu	14	14,14	3,37	26	2,07	,04
Uygulama 2	Deney Grubu	16	17,00	5,36			
	Kontrol Grubu	14	13,00	2,90	28	2,48	,01
Uygulama 4	Deney Grubu	15	25,07	2,81			
	Kontrol Grubu	14	18,00	6,65	27	3,77	,01

*p<.05

Verilerin normal dağılım gösterdiği 1., 2., ve 4. uygulamalar verileri üzerinde yapılan bağımsız t-testi sonuçlarına göre bu uygulamalarda deney ve kontrol grubunun yazıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Verilerin normal dağılmadığı 3. uygulamada ise Mann Whitney- U testi uygulanmıştır. Uygulamanın analiz sonuçları Çizelge 7' de gösterilmiştir.

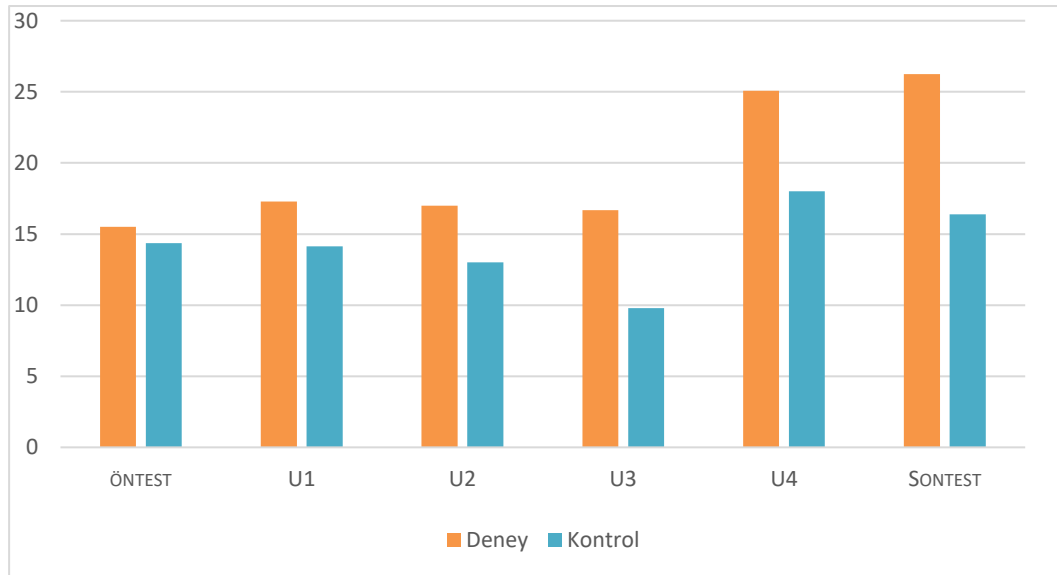
Çizelge 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri (Verilerin Normal Dağılım Göstermediği Uygulamalar)

Uygulama	Grup	N	Sıra		p
			ortalaması	Sıra toplamı	
	Deney Grubu	14	16,68	233,50	
Uygulama 3	Kontrol Grubu	12	9,79	117,50	,02*

*p<,05

Verilerin normal dağılım göstermediği 3. uygulama üzerinde yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu farkın da deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisini görebilmek için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan uygulamalar sonucunda oluşturdukları yazılardan aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına ait elde edilen karşılaştırma verileri şekilde gösterilmiştir.

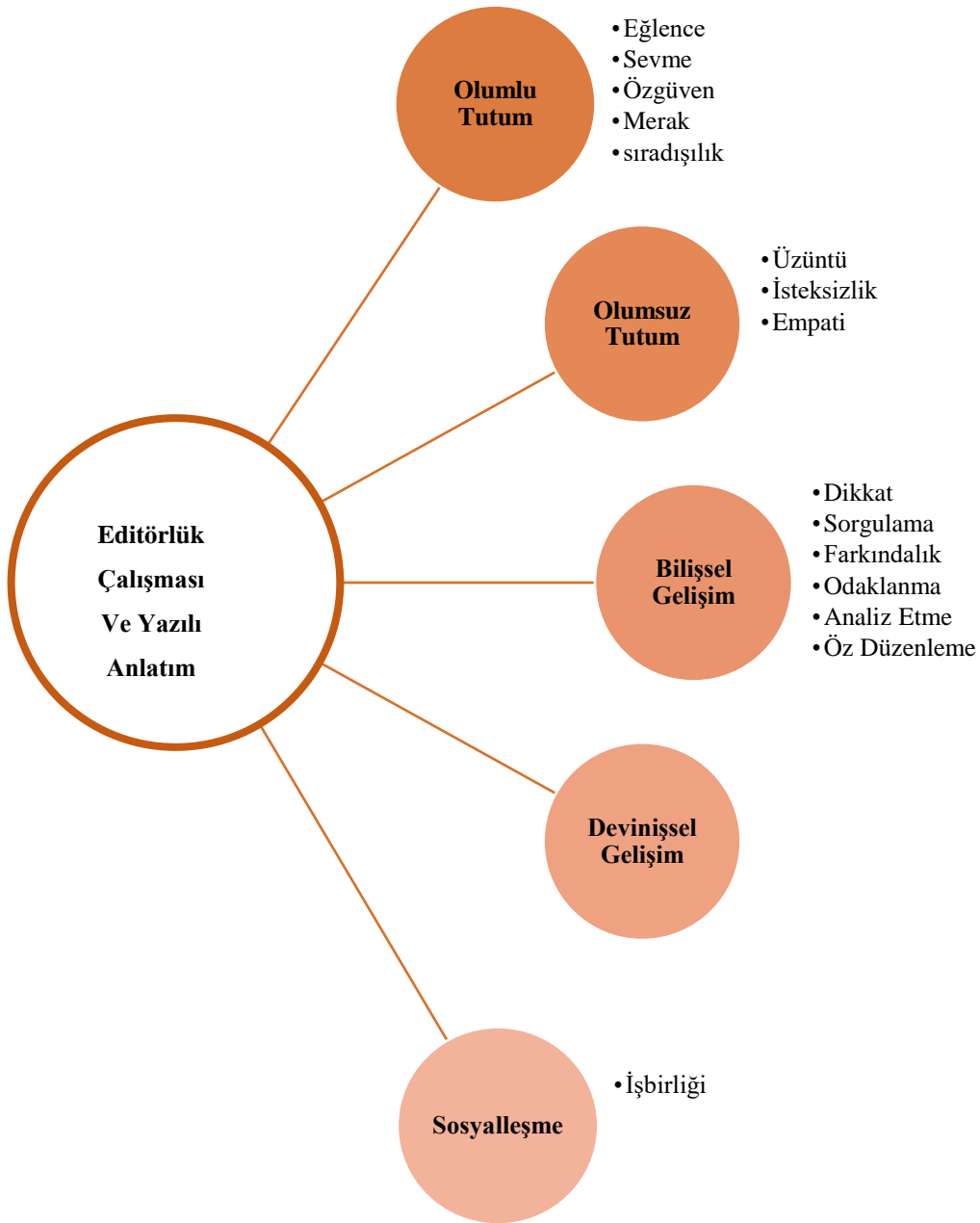


Şekil 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarıları şekilde karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması yapılan deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerindeki artışın kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarındaki artıştan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan her yazı çalışması ile deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Böylece biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarıları düzeylerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

C. Deney Grubu Öğrencilerinin ve Uygulayıcı Öğretmenin Editörlük Çalışması Hakkındaki Görüşleri

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasına katılan öğrenciler yapılan çalışma sonunda yapılan görüşmeler ile öğrencilerin editörlük çalışmasına yönelik söylemleri analiz edilmiştir. Bu söylemler belirli temalar altında birleştirilmiştir. Görüşmeler sonunda ulaşılan temalar; olumlu tutum, olumsuz tutum, bilişsel gelişim, devinışsel gelişim, sosyal çevre olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen temalar kendi içlerinde alt temalara ayrılmış olup öğrenci söylemleri ile desteklenmiştir. Ayrıca bu bölümde editörlük çalışması hakkında öğretmen görüşüne de yer verilerek öğrenci söylemleri temellendirilmiştir. Çalışma sonunda ulaşılan temalar ve alt temalar arasındaki ilişki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 5. Editörlük Çalışması ve Yazılı Anlatıma Ait Tema ve Alt Temalar Arasındaki İlişki

• **Olumlu Tutum**

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının uygulandığı öğrenciler uygulama sonucunda bu çalışmanın kendilerinde yazı yazmaya karşı olumlu tutum oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin editörlük çalışması ile kazandıkları olumlu tutumların başında yazı yazmayı keyifli ve eğlenceli bulmaya başladıklarını

belirten söylemler gelmektedir. Yazma sürecinin eğlenceli geçtiğini söyleyen öğrenciler yazılı metin oluşturmayı severek yaptıklarını da ifade etmektedirler. Öğrenciler yazılı metin oluştururken kullandıkları editörlük çalışmasını geleneksel yazı yazma sürecinden çok farklı, merak uyandıran heyecanlı bir etkinlik olarak görmektedirler. Öğrenciler metin oluşturma sürecinin her aşamasında aktif olarak yer almalarını bu çalışmadan maksimum seviyede yarar sağlamalarına neden olduğunu söylemektedirler. Öğrenciler editörlük çalışmasının güzel yazı yazmaya karşı isteklilik oluşturduğunu ifade etmektedirler. Yazı yazmaya karşı oluşan bu isteklilik hali öğrenciler tarafından yazılı metin oluştururken kendilerine güven sağlamanın şartı olarak görülmektedir. Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması öğrenciler tarafından her aşamasında bizzat yer alarak emek vererek oluşturdukları içeriksel ve biçimsel yönden hatasız yazılar ile yazı yazmaya teşviki artıran etkili bir araç olarak anlatılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenirken aynı zamanda akranlarına da öğretmelerine fırsat tanıdığı için öğrenciler tarafından olumlu söylemlerle bahsedilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu söylemlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Evet sevdim. Bulmaca gibiydi. Kontrol aşamasını bulmacaya benzettim. Hataları bulmak eğlenceli oluyordu.” (**eğlenceli**)

Ö2: “Arkadaşımın hatasını bulmak dedektif gibi hissettirdi. Çok keyifliydi.” (**eğlenceli**)

Ö3: “Hatalarımı düzeltince iyi hissettim.” (**sevme**)

Ö4: “Yazılarım düzeltilince daha iyi yazmaya başladım. Yazılarımın düzeltilmesi güzel oldu.” (**özgüven**)

Ö5: “Yararlı oldu. 3.sınıfta güzel yazı yazmamı sağladı. Yazılarım gelişti.” (**yarar sağlama**)

Ö6: “Arkadaşlarım hatalarımı bulunca ne düşündüler diye merak ettim.” (**merak uyandırma**)

Ö2: “Doğrularımı söylemek de öğretmen gibi hissettim kendimi. Bu çok güzeldi.” (**öğretici rolü**)

Ö3: “Ders gibi değildi ama öğrendik de aynı zamanda.” (**sıra dışılık**)

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının uygulandığı deney grubu öğrencilerine çalışma sürecinde rehberlik eden öğretmenin de çalışma hakkındaki gözlemleri öğrencilerin bu temalara ait söylemlerini destekler niteliktedir. Öğretmen öğrencilerle yapılan yazma çalışmalarının oyun gibi eğlenceli bulunduğunu

ve bulmacaya benzetildiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin kendilerine alışılmışın dışında farklı gelen yazarlık ve editörlük çalışmalarıyla keyifli vakit geçirirken eğlenerek öğrenmelerine fırsat sunulmasının yazılı anlatım başarılarını arttırdığı sonucu gözlemlenmiştir. Öğretmenin yazılı metin oluşturma sürecinde öğrencilerin kendi hatalarını bularak düzeltmelerini sağlaması öğrencilerin yazı yazmayı sevmelerini sağlamaktadır.

• **Olumsuz Tutum**

Üçüncü sınıf öğrencileriyle yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması sonucunda öğrencilerle yapılan görüşmelerle uygulanan programa dair öğrencilerin bazı olumsuz tutumlar geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Öğrenciler yazma çalışması yaparken editörler tarafından hatalarının bulunmasından üzüntü duyduklarını sıklıkla ifade etmişlerdir. Çok sık hata yapan ve hata yapmaya devam eden öğrenciler yazı yazmaya karşı isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Editörlük aşamasında öğrenciler oluşturulan yazılar üzerindeki hataları bulurken kırıncı olmamaya çalışarak arkadaşlarının bu süreçte hissettiklerini anlamaya çalışarak duygudaşlık kurmuşlardır. Bu aşamada yapılan empati öğrenciler tarafından üzüntü olarak adlandırılmaktadır. Öğrencilerin olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade ettikleri söylemler aşağıda verildiği gibidir:

Ö7: “Yararlı olmadı. Çünkü ben yazı yazmayı sevmiyorum. Onun için sıkılıyorum.”

(isteksizlik)

Ö5: “Üzıldüm, hiç yanlış yapmasaydım keşke.” **(üzüntü)**

Ö2: “Çok kötü hissettim. Üzıldüm. Hata yapmasaydım keşke hiç. O zaman üzülmezdim.” **(üzüntü)**

Ö3: “Bu durum güzel değildi. Çünkü arkadaşlarımla yanlışlarını bulmak iyi değildi. Arkadaşımla dikkati dağılmış olabilir sonuçta yazı yazarken.” **(empati)**

Deney grubu ile yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması sonucunda öğrencilerin geliştirdikleri olumsuz tutumları sürece rehberlik eden öğretmen de gözlemleri ile desteklemektedir. Öğrencilerin hatalarının bulunmasından dolayı üzüntü duyduğu ve huzursuzluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durumun bazı öğrenciler üzerinde yazı yazmaya karşı isteksizlik oluşturduğu da görülmüştür. Öğretmenin bu durum hakkındaki gözlemlerine aşağıda doğrudan yer verilmiştir:

Öğretmen: “Öğrenciler yazı yazmaya karşı çok istekli oldukları halde hata yapmaya devam ettikçe ve hatalarını düzeltme süreleri uzadıkça yazı yazmak istemiyorlardı. Bazı öğrenciler hatalarının bulunmasından da rahatsızlık duyuyordu. Özellikle yazma

başarısı düşük olan öğrenciler uygulama sürecinde çok çekingen ve pasif kalıyorlardı. Editörlük aşaması öğrenciler için rahat geçerken yazarlık aşaması oldukça stresli geçmekteydi. Öğrenciler sürece alıştıkça, hata yapmamaya başladıkça içeriksel ve biçimsel açıdan daha kaliteli yazılar ortaya koyduklarını söyleyebilirim.”

- **Bilişsel Gelişim**

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının uygulamaya katılan öğrenciler üzerinde bilişsel gelişime etki ettiği öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Bu öğrencilerde dikkat seviyesinin yükseldiği, farkındalığın arttığı, odaklanmanın kolaylaştığı, sorgulayıcı bakış açısının oluştuğu, öğrencileri yapılan yanlışların doğrusunu öğrenmeye teşvik ettiği, öğrencilere öz düzenlemeyi kazandırdığı, öğrencilerin yazar ve editör olarak kendilerini süreç içerisinde analiz etmelerine fırsat tanıdığı, öğrencilerin daha güzel ve hatasız yazılar yazmak için özenli olmaya gayret ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasına katılan öğrencilerin bilişsel gelişimleri üzerindeki söylemleri aşağıda yer aldığı gibidir:

Ö5: “Evet. Daha dikkatli yazı yazdık.” (**dikkat**)

Ö3: “Arkadaşlarımın yanlışlarını bulurken ben de düşündüm acaba ben doğrusunu yazdım mı, yaptım mı diye.” (**kendini analiz etme**)

Ö8: “Yanlışların nedenlerini bulmak istedim.” (**sorgulama**)

Ö1: “Yazımı düzeltirken kendimi en güzel yazıyı yazmaya odakladım.” (**odaklanma**)

Ö7: “Daha çok çalışmalıyım. Yazılarım daha güzel olmalı. Daha iyisi nasıl olur?” (**öz düzenleme**)

Ö2: “Hatalarımı bir daha yapmayacağım diye sevindim.” (**doğrusunu öğrenme**)

Ö2: “Zihnimin geliştiğini hissediyorum. Hatalarım çok çok azaldı.” (**farkındalık**)

Ö4: “Eksikleri düzeltmek daha çok şey öğretiyor. Daha güzel yazı yazmak için bu gerekli.” (**doğrusunu öğrenme**)

Yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisinin sürece rehber eden öğretmen gözünden de öğrenci söylemlerine paralel olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışma boyunca öğrencilerin bilişsel yönden gelişiminin desteklendiği gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencilerde öz düzenleme, odaklanma, farkındalık sağlama ve sorgulama gibi bilişsel faaliyetlerin gelişimine katkı sağlanmıştır. Çalışma esnasında öğrencilerin yazı yazma becerilerini kendilerinin analiz etmesine fırsat verilmiştir. Süreci yönlendiren öğretmenin bu temaları destekleyici söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğretmen: “Editörlük çalışmasıyla öğrenciler yazı yazma sürecinde yaptıkları hataları sorgulamaya ve düzeltmeye sevk ediliyor. Öğrenciler dikkatlerini yaptıkları işe yönlendirmeyi bu çalışma ile kazandılar diyebilirim. Hatasız yazı yazmak ve hatalarını en aza indirmek için çalıştılar. Sadece arkadaşlarının yazıları üzerinde değil kendi yazıları üzerinde de eleştiride bulundular. Öz eleştiri yaparak öz düzenleme becerilerini arttırdılar. Bu durum da öğrencilerin yazma başarılarını arttırmada etkili oldu denilebilir.”

- **Devinişsel Gelişim**

Çalışmaya katılan öğrencilerle yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması etkinliklerinde öğrencilerin devinişsel yönden gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonrası öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler devinişsel yönden gelişerek değiştiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin söylemlerinden hareketle yapılan bu editörlük çalışmasının öğrencilerin yazılarını biçimsel olarak düzeltmelerine imkân tanıdığı görülmektedir. Öğrencilerin çalışma sonrası biçimsel olarak daha güzel yazılar oluşturdukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri aşağıda yer aldığı gibidir:

Ö1: “Yazılarım gelişti. El becerilerim gelişti.”

Ö2: “El becerilerim gelişti. Harfleri daha güzel yazmaya başladım.”

Ö4: “Editör olarak hatalı yazılmış harf bulmak ve yazar olarak bu hataları düzeltmeye çalışmak el becerimi geliştirdi.”

Çalışmanın uygulanma sürecinde öğrencilere rehberlik eden öğretmenin de süreçte yaptığı gözlemler öğrencilerin devinişsel yönden gelişimlerini desteklemektedir. Öğretmenin bu konudaki söylemleri şu şekildedir:

Öğretmen: “Çalışmadan önce öğrencilerin yazıları biçimsel olarak çok iyi durumda değildi. Özellikle yazılı metinler üzerinde öğrenciler tarafından yanlış yazılan kelimeler ve yanlış yerde kullanılan noktalama işaretleri hemen fark ediliyordu. Çalışmanın başında öğrenciler hataları bulmakta zorlanıyorlardı fakat uygulamalar arttıkça öğrenciler hataları bulma konusunda ustalaştılar. Aynı zamanda da hata yapmamaya başladılar. Biçimsel olarak daha düzgün yazılar oluşturmaya çalıştılar. Harfler daha okunaklı olmaya başladı ve her geçen gün daha güzel yazılar yazdılar.”

- **Sosyalleşme**

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının uygulandığı deney grubu öğrencileriyle çalışma sonunda yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenciler bu çalışmanın sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu ifade

etmişlerdir. Çalışmanın her aşamasında aktif olarak yer alan öğrenciler iş birliği içerisinde çalışmanın öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisinden söz etmektedirler. Sosyal çevrelerinde pasif olarak değerlendirilen öğrencilerin editörlük çalışması ile sosyalleşmeye başladıklarını ve iş birliği yapmaya açık hale geldiklerini anlattıkları söylemlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: “Birbirimize yardım ettik, yardımlaştık çoğu zaman.” **(iş birliği)**

Ö3: “Arkadaşlarım sayesinde güzel yazmaya başladım.” **(iş birliği)**

Ö6: “Yazılarımın arkadaşlarım tarafından düzeltilmesi beni mutlu ediyor.” **(iş birliği)**

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasında kullanılan etkinliklerin içinde yer alan yöntem ve tekniklerin ortak gayesi öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlamaktı. Dolayısıyla öğrencilerin maksimum düzeyde iş birliği içinde bulunmalarına imkân verilmesiyle öğrencilerin sosyalleşmelerine ortam hazırlanmıştır. Süreci düzenleyen öğretmenin de gözlemleri bu söylemleri desteklemektedir. Öğretmenin bu tema hakkındaki ifadeleri aşağıda yer aldığı gibidir:

Öğretmen: “Yapılan çalışmada uygulanan etkinlikler öğrencilerin iş birliği içinde çalışmasını sağlıyor. Öğrenciler aktif olarak süreçte yer aldığı için birbirleri ile daha çok etkileşimde bulunuyorlar. Normalde yazma sürecinde bireysel bir çalışma ile yazılı metin oluşturuluyorken bu çalışmada iş birliği gerektiren etkinlikler ile yazılar oluşturuluyor. Öğrenciler her beraber eğleniyor, öğreniyor. Birbirlerinden öğrenen öğrenciler daha kalıcı öğrenmelere sahip oluyor. Hatalarını düzeltirken de çeşitli yollardan doğruya ulaşıyorlar. Birden farklı çözüm yolundan yine arkadaşları sayesinde haberdar oluyorlar. Pasif ve çekingen öğrenciler de aktif hale bu şekilde geliyor.”

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bölümde çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar ilgili literatürde benzer çalışmalarla karşılaştırılmış olup tartışmalar yapılmıştır. Çalışmanın alt problemlerinden ulaşılan sonuçlara göre araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

A. Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlere göre, çalışma öncesi deney ve kontrol grupları arasında yazılı anlatım başarıları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buradan hareketle çalışma öncesi deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım başarıları bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırmada etkili olup olmadığını tespit etme bakımından önemlidir. Uygulama sonrası biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasına katılan ve katılmayan öğrencilerin yazılı anlatım başarıları bakımından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Grupların öntest ve sontest çalışmasından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası yazılı anlatım başarıları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda ise öntest ve sontest çalışmaları arasında yazılı anlatım başarıları açısından anlamlı bir fark yoktur.

Çalışma süresince deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı türde metinler yazdırılmıştır. Metin oluşturma sürecinde kontrol grubundaki öğrencilerden farklı olarak deney grubundaki öğrencilerle biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması yapılmıştır. Biçimlendirici değerlendirmenin yazılı anlatım başarıları

üzerindeki etkisini görmek için öğrenciler tarafından oluşturulan her bir metin 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeğine göre puanlanarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin oluşturdukları her metin için yazılı anlatım başarıları ayrı ayrı değerlendirilmiştir. İstatistiksel işlemlerden elde edilen sonuçlara göre deney grubu ve kontrol grubunun yazılı anlatım başarıları 1., 2., 3., ve 4. uygulamalarda her iki grup içinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması sonucunda çalışmaya katılan deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde bu çalışmanın ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarını arttırmaları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Editörlük çalışması kapsamında deney grubu öğrencileriyle yapılan uygulamalarda sürece rehberlik eden öğretmenin süreç hakkındaki gözlemleri de uygulanan editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarını arttığı yönündedir. Editörlük çalışması özellikle öğrenciler üzerinde yazı yazmaya karşı olumlu tutumun geliştirilmesinde, yazı yazma sürecine isteklilik gösterilmesinde, yazma sürecinin keyifli hale getirilmesinde, oyunlaştırılmasında etkili bir yöntem olarak bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamından elde edilen verilerin sonuçları biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerindeki olumlu etkilerinin tespit edildiği çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmanın öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde farklı düzeyde yapılan diğer araştırmaların sonuçlarıyla benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisini araştıran ilgili çalışmalara ve bu çalışmaların sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Çakır'ın (2003) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, yazılı anlatım başarısının arttırılmasında süreç odaklı bir yaklaşımın daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Karatay'ın (2011) yazma becerisinin geliştirilmesini konu alan çalışmasında süreç temelli yazma modellerini geleneksel yazma modelinden etkili bulmuştur. Erdoğan (2012) "Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine Ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi" başlıklı çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde süreç temelli yazma uygulamalarının etkili olduğu görülmektedir. Tabak ve Göçer'in (2013) Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde yaptıkları çalışmaya göre öğrencilerin yazma becerilerinin arttırılmasında süreç odaklı yazma çalışmalarına önem verilmesi gerektiğini

göstermişlerdir. Kansızoğlu ve Cömert (2017) ile Graham ve Sandmell (2011) süreç temelli yazma yaklaşımı üzerindeki çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının arttırılmasında yazma sürecinin önemini ortaya koymuşlardır. Yazılı anlatım başarısının arttırılmasında yazı yazma sürecinde kullanılan süreç temelli yazma etkinliklerinin kullanılması ve yazıların değerlendirilmesinde puanlama anahtarlarının önemli ölçüde yazma başarısını arttırdığı bilinmektedir (Calp, 2013).

Analitik yazma ve değerlendirmenin süreç odaklı bir yaklaşım olması öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve yazılı anlatım başarılarını arttırmalarında etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Karatay, 2011b; Özdemir,2014; Görgüç,2016). Özkara'nın (2007) "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" isimli çalışmasında elde edilen araştırma verilerinin sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Özellikle öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı metinlerde biçimsel boyutta (yazım kuralları, noktalama işaretleri, cümle ve paragraf yapısı, sunum) olumlu yönde bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Şentürk (2009) tarafından "Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi" üzerinde yapılan çalışmada planlı yazma değerlendirme etkinliklerinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın öğrencilerin metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Kaldırım (2014) "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerindeki etkisi" başlıklı çalışmasında bu yazma modelinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Aksu'nun (2015) "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli' nin ortaokul 8'inci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini yapmaya etkisini" incelediği çalışmada öğrencilerin planlı yazma becerilerinin anlamlı olarak değiştiği görülmüştür.

Higgins, Hartley ve Skelton (2002), öğrencilerin yazıları üzerinde yaptıkları hatalarını fark etmelerinde ve yazma becerilerini geliştirmelerinde dönüt vermenin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Dönüt verme ve düzeltme basamaklarının yazılı anlatım başarısını arttırmada etkili olduğu bilinmektedir (Kara, 1994; Bloom, 1995).Yıldız'ın (2016), dönüt verme ve düzeltme türlerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak için yaptığı çalışmasında dönüt verme ve düzeltmenin bir arada kullanılmasının yazma becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya

koymuştur. Bu çalışma literatürde dönüt verme ve düzeltme türleri üzerinde yapılan çalışmaların (Elawar ve Corno, 1985; Crooks, 1998; Black, vd. 2002) sonuçları ile örtüşmektedir. Şengül (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin artırılmasında gözden geçirme ve dönüt verme basamaklarının kullanılması öğretmenler tarafından etkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin süreç temelli yazma ve bu modelin basamaklar hakkında yeterli donanıma sahip olmadıkları da tespit edilmiştir. Tavşanlı ve Kara (2021) ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada dönüt verme ve düzeltmenin yazılı metin oluşturma sürecini olumlu yönde etkilediği ortaya koymuştur. Kara ve Tavşanlı'nın (2020) yaptığı çalışmada gözden geçirme ve dönüt vermenin ilkokul öğrencilerinin yazılarını biçimsel yönden (noktalama işaretleri ve yazım kuralları) düzeltmelerini sağladığı bilinmektedir.

Çiftçi' nin (2011) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazı yazmayı keyifli bulması, bulmaca gibi nitelendirmesi, iş birliği içinde çalışma fırsatı tanınması ile akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma başarısını arttırdığı yönündeki sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Smedt ve Keer (2018) yaptıkları çalışmada iş birliği içinde çalışan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının üst seviyelere çıkmasında gözden geçirme, dönüt verme ve düzenlemenin etkili bir şekilde sistematik olarak kullanılmasının olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımının kullanıldığı yazılı metin oluşturma süreçlerinde dönüt verme, düzeltme ve düzenleme basamaklarının öğrenciler tarafından kullanılması ile daha nitelikli yazılı metinler oluşturulmaktadır. Böylece süreç odaklı çalışmaların öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırdığı bilinmektedir (Karatay, 2011b; Tavşanlı ve Kaldırım, 2018; Tavşanlı, 2017). Bu sonuçlar bu çalışmada kullanılan biçimlendirici değerlendirme sürecinin yazılı anlatım başarısı üzerindeki olumlu etkileri ile örtüşmektedir.

Oredsson ve Rafael (2019) yazılı metin oluşturma sürecinde biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci ihtiyaçlarını ortaya çıkarmada ve bu ihtiyaçların giderilmesinde etkili bir yöntem olarak görmektedirler. Biçimlendirici değerlendirme öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlayan etkili yöntemlerdendir. Sarı (2019) biçimlendirici değerlendirmenin kullanılmasıyla öğrencilerin ders süresince aktif olduğunu bununla etkili bir öğrenme sağladığını göstermektedir. Geri bildirimler ile yazma eğitimde verimliliğin artırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Biçimlendirici değerlendirmeyle yazma kaygısının da azaldığı görülmüştür. Biçimlendirici değerlendirme üzerine yapılan çalışmalarda bu değerlendirme türünün beceri

gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Sönmez, 2020; Bala, 2013; Bulunuz ve Bulunuz, 2016; Bulunuz ve Bulunuz, 2017; Elden, 2019; İnaltun ve Ateş, 2018; Köksalan, 2019). Calhoun (2020), yazma başarısı üzerine yaptığı çalışmada biçimlendirici değerlendirmenin yazma başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Johansson ve Nilson (2017) yapmış oldukları çalışmadan elde ettikleri sonuçlara göre süreç temelli yazma yaklaşımında kullanılan dönüt vermede öğrencilerin aktif olarak rol alması yazılı anlatım başarısını arttırmaktadır. Özşavlı (2017), akran geri bildirim ve yazma becerisi üzerinde yaptığı çalışmasında yazma başarısının artırılmasında (kelime ve cümle seçimi, üslup, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, konu belirleme) dolaylı ve doğrudan geri bildirim verilmesini faydalı bulmuştur. Karateke Bayat'ın (2018) çalışmasında akran değerlendirmesinin yazılı anlatım başarısını arttırmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır. Koca (2019) akran öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında bu yöntemin öz değerlendirme ve dönüt vermeyi sağlayarak yazma becerisini geliştirdiğini, yazmaya karşı öz güveni arttırdığını, iş birliği imkânı sağladığını belirtmiştir. Sarıkaya (2019) yaptığı çalışmada akran öğretimini kullanarak akran destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırmada etkili ve önemli bir yöntem olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca akran öğretimiyle yazılı anlatım üzerinde kalıcı öğrenmeler sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları metinleri gözden geçirmeleri, hatalarını sorgulamaları, düzeltmek için alternatif çözüm önerileri düşünmeleri onları aktifleştirmektedir.

Çalışkan (2015) teknoloji destekli öğretim üzerine yaptığı çalışmada öğrencilere tanınan dönüt verme ve düzeltme imkânlarının kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. Bu teknikle öğrencilerin kendilerine verilen geri bildirimler ile kısa sürede hatalarını düzelterek hızlı bir şekilde öğrenmeleri sağlanır.

Karakoyun (2010) işbirlikli öğrenme tekniğini ele alarak yaptığı tez çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin artırılması üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanmalarının sağlanmasında etkili görülmektedir.

Ebersköld (2018) çalışmasına göre akran ve öğretmenler aracılığı ile geri bildirim verilen öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olduğu ve yazılı metin oluşturmada daha başarılı olduğu görülmüştür. Geri bildirim ve düzeltme alan öğrenciler daha iyi yazılı metin oluşturmaktadır. Grimm (2020) öz değerlendirme ve akran

değerlendirmesinin dil becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu yaptığı araştırma ile ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre yapılan değerlendirmelerin biçimlendirici olması öğrencilerin süreci planlaması üzerinde etkili bulunmuştur. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin dilin yazılı kurallarını öğrenmelerinde performanslarının arttığı görülmüştür. Hassan (2020) araştırmasında yazılı anlatım metin taslakları üzerinde yapılan öğretmen ve öğrenci yorumlarının yazılı metinleri düzeltme ve yeniden yazma aşamalarında etkili bulunmuştur. Öğrencilere verilen geri bildirimler yazılı metinler üzerinde oldukça etkili bulunmuştur.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle ‘‘Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarını arttırmada olumlu bir etkiye sahiptir.’’ sonucuna ulaşılmıştır.

B. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinden elde edilen bulguların sonuçlarında ve literatürde var olan bilgiler dâhilinde öğretmenlere ve daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. Uygulayıcılara öneriler

- Yazma becerisinin geliştirilmesinde biçimlendirici değerlendirme yönteminin uygulandığı etkinlikler kullanılabilir.
- Biçimlendirici değerlendirme 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında uygulandığı gibi modelin diğer basamaklarında da (yazmaya hazırlık, taslak metin oluşturma, paylaşma) kullanılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine Türkçe dersinde yazma öğretiminde biçimlendirici değerlendirmeyi doğru bir şekilde kullanabilmelerine yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

2. Araştırmacılara öneriler

- Araştırmacılar tarafından farklı öğretim yöntem ve teknikleri biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri oluşturulurken kullanılabilir.

- Biçimlendirici değerlendirme 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve düzeltme basamaklarında uygulandığı gibi modelin diğer basamaklarında da (yazmaya hazırlık, taslak metin oluşturma, paylaşma) kullanılarak yazılı anlatım başarısı üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Bu araştırma farklı sınıf seviyeleri üzerinde de denenebilir.
- Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ve yazma kaygıları üzerindeki etkisi araştırılabilir.

VI. KAYNAKLAR

KİTAPLAR

AĞCA, H. (2003). **Yazılı Anlatım**, Ankara, Gündüz Yayıncılık.

AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2008). **Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma**, Ankara, Akçağ Yayınları.

AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Sanatı)**, Ankara, Akçağ Yayınları.

AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2011). **Yazılı Ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Akçağ Yayınları.

AKYOL, H. (2006). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

AKYOL, H. (2013). **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı.

ARICI, A. ve UNGAN, S. (2012). **Yazılı Anlatım El Kitabı**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.

AYRES, L. (2008). **Semi Structured İnterview. L. Given İçinde, The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods**, California: Sage.

BAĞCI, H. (2011). **Yazılı Anlatım ve Unsurları. İçinde ÖZBAY, M. (Ed.), Yazma Eğitimi** (s.85-123), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

BAYRAM, Y. (2009). **Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri**, İstanbul, Kriter Yayınları.

BERG, B. L. (2000). **Qualitative Research Methods For The Social Sciences**. Needham Heights: Allyn and Bacon.

BERRY, R. (2005). **Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms**, Organisation For Egonomig Go-Operation and Development.

BERRY, R. (2008). **Assessment For Learning**, Hong Kong Universty Press.

- BEYRELİ, L., ÇETİNDAG, Z., ve CELEPOĞLU, A. (2011). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2018). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 15.Baskı.
- BLOOM, B. S. (1995). **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme** (Çev. ÖZÇELİK, D. A.), İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 3.Baskı.
- BRIGHT, R. (2007). **Write Through The Grades: Teaching Writing İn Secondary Schools**, Canada, Portage Main Press.
- COŞKUN, E. (2009). **Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi**. İçinde KIRKKILIÇ, A. ve AKYOL, H.(Ed.), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2.Baskı.
- CRESWELL, J. W. (2007). **Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches**, USA: SAGE Publications, 2. Baskı.
- DEDE, Y. ve DEMİR, S. B. (2014). **Karma Yöntem Araştırmalarının Doğası İçinde Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi**, Ankara, Anı Yayınları.
- DORN, L. J. ve SOFFOS, C. (2001). **Scaffolding Young Writers**, America, Stenhouse Publishers.
- FRAENKEL, J., WALLEN, N. ve HYUN, H. (2011). **Eğitimde Araştırma Tasarlama Ve Değerlendirme**, New York, Mc Graw Hill Yayınları.
- GARRİSON, B. (2009). **Professional Feature Writing**, Routledge.
- GÖÇER, A. (2014). **Yazma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- GRAHAM, S. (2006). **Writing**. In P. Alexander ve P. Winne (Eds.), **Handbook of Educational Psychology (pp. 457-478)**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GRAHAM, S., HARRİS, K. ve HEBERT, M. A. (2011). **Informing Writing: The Benefits Of Formative Assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report**, DC: Alliance for Excellent Education.
- GRAVES, D. H. (1983). **Writing Teachers And Children At Work**, Heinemann Educational Books, 4 Front St., Exeter, NH 03833.

- GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara, Nobel Akademi Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- HARLEN, W. (2007). **Assessment of Learning**, Britihs Library.
- HİLL, T. (2017). **Manufacturing Strategy: The Strategic Management Of The Manufacturing Function**, Macmillan İnternational Higher Education.
- KARATAY, H. (2011b). **Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma Ve Değerlendirme**. M. ÖZBAY (Ed.) **Yazma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- KARATAY, H. (2013). **Yazı Yazımı**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- KARATAY, H. (2015). **Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme**. İçinde M. ÖZBAY (Ed.) **Yazma Eğitimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- MACAULAY, B. A. ve GONZALES, V.G. (1996). ‘‘Enhancing The Collaborative-Cooperative Learning Experience:A Gudie For Faculty Development’’, **Workshop Presented At The AAHE National Conference On Higher Education**, ss.145-168.
- MCMANUS, S. (Ed.) (2008). **Attributes Of Effective Formative Assessment**, Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- MCMİLLAN, J. H. (2014). **Classroom Assessment: Principles And Practice For Effective standards-based instruction** (5th ed.). Essex: Pearson.identity construction in second grade writers workshop.
- MİLES, M. ve HUBERMAN, A. (1994). **Qualitative Data Analysis**, London: Sage.
- MİLLER, M.D., LİNN, R.L., & GRONLUND, N.E. (2012). **Measurement And Assessment İn Teaching** (11th ed.). Upper Saddle, NJ: Pearson.
- OVERMEYER, M. (2009). **What Student Writing Teaches Us: Formative Assessment İn The Writing Workshop**, Stenhouse Publishers.
- ÖZBAY, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Ankara, Öncü Kitap.

- PRİOR, P. (2006). **A sociocultural theory of writing**. C.A. MACARTHUR, S.GRAHAM VE J. FİTZGERALD (ED.), **Handbook of writing research**. New York: Guilford Press. Richards, J. C. ve Lasonde, C. A. (2011). **Writing strategies for all primary students: Scaffolding independent writing**, Jossey-Bass Teacher.
- SEVER, S. (2011). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara, Anı Yayıncılık, 5. Baskı.
- SMİTH, C.B. (2003). **Altı Özelliğın Yazılı Olarak Başarılı Kullanımı** (Rapor No. TBC03005). ERIC Topikal Kaynakça ve Yorum. (ERIC Belge Çoğaltma Hizmeti No. ED481235).
- SPANDEL, V. (1996). **Yeni Gözlerle Görme: Yeni Başlayan Yazarları Öğretme ve Değerlendirme Kılavuzu**. Portland, OR: Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı. Ss.57–66.
- TASHAKKORİ, A. & TEDDLİE, C. (2003). **Sosyal Ve Davranışsal Karma Yöntemlerin El Kitabı Araştırma**, Bin Meşe Yayınları.
- TEMUR, T. (2009). **Yazı Ve Yazma Becerisi**. (İçinde) PİLTEN, G., ŞAHİN, A. & DEMİR, E. **İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- TOMPKİNS, G. E. (2007). **Literacy For The 21st Century: Teaching Reading And Writing**, İmprekindergarten Through Grade, 4. New Jersey: Pearson.
- TOMPKİNS, G., CAMPBELL, R., GREEN. G., ve SMİTH, C. (2014). **Literacy for the 21st century**. Pearson Australia.
- TOMPKİNS, G.E., ve COLLOM, S. (2004). **Sharing The Pen: Interactive Writing With Young Children**. New Jersey: Pearson.
- VEACH, G. (2018). **Teaching Information Literacy And Writing Studies**, Year Composition Courses, 1.Baskı.
- WİLLİS, S. (2001). **Teaching Young Writers Feedback And Coaching Helps Students Hone Skills**. C. Jago (Editör), Language Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook (ss.125- 129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

ZORBAZ, K.Z. (2014). **Yazma Eğitimi. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi**. (ed. YILMAZ, M.), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

MAKALELER

AKBABA, R.S. ve TÜREL, Y.K. (2016). ‘‘Yazma Becerisinde Dönüt Ve Dönüt Aracı Olarak Kullanılan Bilgisayara İlişkin Bir Derleme Çalışması’’, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss.2023-2040.

AKTAY, E.G. ve GÜLTEKİN, M. (2015). ‘‘Akran İşbirliği ve İlk okuma Yazma Öğretimi’’, **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 17, sayı 1, ss.291-309.

ARAM, D. (2005). ‘‘Continuity In Children’s Literacy Achievements: Alongitudinal Perspective From Kindergarten To School’’, **First Language**, Sayı 25, ss. 259-289.

BADGER, R. ve WHITE, G. (2000). ‘‘A process genre approach to teaching writing’’, **ELT Journal**, cilt 54, sayı 2, ss.153-160.

BAYAT, S. ve ÇOŞKUN, M. (2016). ‘‘İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısının Okudukları Sınıf Türüne Göre İncelenmesi’’, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 31, sayı 1, ss.60-73.

BAYAT, S. ve ÖZTÜRK, T. (2017). ‘‘İlk okuma Yazma Öğretimi Dersinde Mikro Öğretim Uygulaması Örneği’’, **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 12, sayı 23, ss.339-351.

BLACK, P. ve WİLİAM, D. (1998). ‘‘Assessment and Classroom Learning’’, **Assessment In Education: Principles**, Sayı 5, ss.7-74.

BLACK, P. ve WİLİAM, D. (2009). ‘‘Developing The Theory of Formative Assessment. Educational Assessment’’, **Evaluation and Accountability**, Sayı 21, ss.5-31.

BLACK, P., HARRİSON, C., LEE, C., MARSHALL, B. ve WİLİAM, D. (2002). ‘‘Working Inside The Black Box: Assessment For Learning In The Classroom’’, **Sage Journals**, Sayı 1.

- BLAIR, R. & SAVAGE, R. (2006). "Name Writing But Not Environmentalprint Recognition Is Related To Letter-Sound Knowledge And Phonological Awareness In 308 Pre-Readers", **Reading and Writing**, Sayı 19, ss. 991-1016.
- BULUNUZ, M. ve BULUNUZ, N. (2016). "Biçimlendirici Değerlendirme Sorusu Kullanılarak Lise Öğrencilerine Eylemsizlikle İlgili Yapılan Öğretimin Değerlendirilmesi", **Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)**, cilt 6, sayı 2, ss.50-62.
- BULUNUZ, N. & BULUNUZ, M. (2017). "Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Lise Öğrencilerinin Denge ve Tork Kavramlarını Anlamalarına Etkisinin Değerlendirilmesi", **Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)**, cilt 7, sayı 1, ss.21-33.
- BULUNUZ, N., TAVŞANLI, Ö.F., BULUNUZ, M., ve KARAGÖZ, F. (2016). "Achievement Levels Of Middle School Students In The Standardized Science And Technology Exam And Formative Assessment Probes: A Comparative Study", **Journal of Education in Science Environment and Health**, cilt 2, sayı 1, ss.33-50.
- BULUT, M. (2016). "Effect of Micro Teaching Applications Practiced by the Preservice Teachers in the Scope of First Turkish Reading and Writing Lesson on Their Verbal Communication Skills", **Universal Journal of Educational Research**, cilt 4, sayı 2, ss.2863-2874.
- CALP, M. (2013). Serbest Ve Yaratıcı Yazma Tekniğine Göre Oluşturulan Kompozisyonların Yazılı Anlatımın Niteliği Ve Puanlama Tekniği Açısından Karşılaştırılması, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, cilt 8, sayı 9, ss.879-898.
- CAO, Z., YU, S., ve HUANG, J. (2019). "A Qualitative Inquiry Into Undergraduates' Learning From Giving And Receiving Peer Feedback In L2 Writing: Insights From A Case Study", **Studies in Educational Evaluation**, Sayı 63, ss.102-112.

- CARLESS, D. (2007). ‘‘Learning-Oriented Assessment: Conceptual Bases And Practical İmplications’’,**Innovations in Education and Teaching International**, cilt 44, sayı 1.
- CLARK, I. (2010). ‘‘Formative Assessment: There İs Nothing So Practical As Good Theory’’,**Australian Journal of Education**, sayı 54, cilt 3, ss.341-352.
- CROOKS, J. (1998). ‘‘The İmpact Of Classroom Evaluation Practices On Students’’,**Review of Educational Research**, cilt 58, sayı 4, ss.438-481.
- ÇAKIR, Ö. (2003). ‘‘Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği 22’’, **TÖMER Dil Dergisi**, Sayı 122, ss.31-51.
- ÇALIŞKAN, M. (2015). ‘‘Etkili Dönüt verme Yolları’’, **Turkish Studies**, cilt 10, sayı 11, ss.417-430.
- DAMON, W. ve PHELPS, E. (1989). ‘‘Critical Distinctions Among Three Approaches To Peer Education’’, **International Journal of Educational Research**, cilt 13, sayı 1, ss.9-19.
- DE SİLVA, R. (2015). ‘‘Writing Strategy İstruction: İts İmpact On Writing İn A SecondLanguage For Academic Purposes’’, **Language Teaching Research**, cilt 19, sayı 3, ss.301-323.
- DE SMEDT, F. ve VAN KEER, H. (2018). ‘‘An Analytic Description of An İnstructional Writing Program Combining Explicit Writing İstruction And Peer– Assited Writing. **Journal Of Writing Research**, cilt 10, sayı 2, ss.225-277.
- DENİZ, H. ve DEMİR, S. (2019). ‘‘Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri’’, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.457-486.
- DUIJNHOUWER , H., PRİNS , F. J. ve STOKKİNG , K. M. (2012). ‘‘Being Positive In Terms Of Feedback And Using It On Reflection: Writing Directing, Process, And Performance From Effects’’, **Learning and Teaching**, Sayı 22, ss.171-184.

- ELAWAR, M .C. ve CORNO, L. (1985). ‘‘A Factorial Experiment In Teachers’ Written Feedback On Student Homework: Changing Student Behavior A Little Rather Than A Lot’’. **Journal of Educational Psychology**, cilt 77, sayı 2, ss.162-173.
- FOSTER, P. & OHTA, A. S. (2005). ‘‘Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms’’, **Applied Linguistics**, cilt 26, sayı 3, ss.402-430.
- GAO, Y., SCHUUN, C. D. D. ve YU, Q. (2018). ‘‘The alignment of written peer feedback with draft problems and its impact on revision in peer assessment’’, **Assessment & Evaluation in Higher Education**, cilt 44, sayı 12, ss.294-308.
- GERDE, H. K, BİNGHAM, G. R., ve WASİK, B. A. (2012). ‘‘Writing in Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices’’, **Early Childhood Education Journal**, cilt 40, sayı 6, ss.351-359.
- GÖÇER, A. (2010). ‘‘Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi’’, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 3, sayı 12, ss.178-195.
- GÖÇER, A. (2013). ‘‘Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre Yazma Becerisinin Ediniminde Ve Gelişiminde Etkili Olan Unsurlar’’, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı 10, cilt 24, ss.1-14.
- GÖÇER, A. (2016). ‘‘Applicability And Effectiveness Of Process-Based Writing Approach With Working Groups’’, **International Journal of Language Academy**, cilt 3, sayı 2, ss.14-36.
- GÖRGEN, İ. (2003). ‘‘Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi’’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 24, ss.56-63.
- GRAHAM, S. ve SANDMEL, K. (2011). ‘‘The Process Writing Approach: A Meta-Analysis’’, **The Journal of Educational Research**, cilt 104, sayı 6, ss.396-407.
- GRAHAM, S., HEBERT, M., ve HARRIS, K. R. (2015). ‘‘Formative Assessment And Writing: A Meta-Analysis’’, **The Elementary School Journal**, cilt 115, sayı 4, ss. 523-547.

- GÜNEŞ, F. (2009). "Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri Ve Yapılandırıcı Yaklaşım", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 6, sayı 11, ss.1-21.
- HARRİS, K., SANTANGELO, T., ve GRAHAM, S. (2008). "Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach", **Instructional Science**, Sayı 36, ss.395-408.
- HATTİE, J. ve TİMPERLEY, H. (2007). "The Power Of Feedback", **Review Of Educational Research**, cilt 77, sayı 1, ss.81-112.
- HİER, B. O., ve ECKERT, T. L. (2014). "Evaluating Elementary-Aged Students' Abilities To Generalize And Maintain Fluency Gains Of A Performance Feedback Writing İntervention", **School Psychology Quarterly**, cilt 29, sayı 4, ss.488-502.
- HİGGİNS, R., HARTLEY, P. ve SKELTON, A. (2002). "The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning". **Studies in Higher Education**, cilt 27, sayı 1, ss.53-64.
- İNALTUN, H. ve ATEŞ, S. (2018). "Fen Bilimleri Eğitiminde Biçimlendirici Değerlendirme: Literatür Taraması", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**, cilt 38, sayı 2, ss.567-613.
- JOHNSON, D.W. ve JOHNSON, R.T. (2002). "Cooperative Learning and Social Interdependence Theory", **Theory and Research on Small Groups**, Sayı 4, ss.9-35.
- JONES, L. ve PELLEGRİNİ, A. D. (1996). "The effects of social relationships writing media and microgenetic development on first-grade students' written narratives", **America Educational Research Journal**, cilt 33, sayı 3, ss.691-718.
- KAHN, J. M. ve HOLODY, R. (2012). "Supporting Field Instructors' Efforts to Help Students Improve Writing", **Journal of Social Work Education**, Sayı 48, ss.65-73.
- KANSIZOĞLU, H. B. ve CÖMERT, Ö. B. (2017). "The Effect Of The Process Approach On Students' Writing Success: A Meta-Analysis", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 46, sayı 2, ss.541-586.

- KARADAĞ, R. ve MADEN, B. (2013). ‘‘Neden yazı yazmıyoruz?’’: Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri’’, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 15, sayı 1, ss.1-32.
- KARDAŞ, M. N. (2016). ‘‘Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Yazma Kaygılarına ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi’’, **Electronic Turkish Studies**, cilt 11, sayı 9, ss.475-496.
- KARATAY, H. (2011a). ‘‘4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi’’, **Turkish Studies**, cilt 6, sayı 3, ss.1029-1047.
- KAYA, B., ATEŞ, S., YILDIRIM, K., ve RASİNSKİ, T. (2020). ‘‘Effect Of Feedback On Turkish Fourth- Grade Elementary School Students’ Fluent Writing Skills’’, **Education and Science**, cilt 45, sayı 20, ss.189-205.
- KEEN, J. (2006). ‘‘Assessment For Writing Development: Trainee English Teachers’ Understanding of Formative Assessment’’, **Teacher Development**, cilt 9, sayı 2, ss.237-253.
- KORAY, Ö. ve KAHRAMAN, E. (2019). ‘‘Pre-Service Preschool Teachers’ Opinions about the Formative Assessment’’. **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, cilt 18, sayı 1, ss.77-87.
- KUŞDEMİR, Y. ve GÜLCEGÜL, S. (2018). ‘‘İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik İnançları: Yazabilirim’’, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 11, sayı 59, ss.779-785.
- LAM, S. S. T., AU, R. K. C., LEUNG, H. W. H., ve TSANG, C. W. P. (2011). Chinese Handwriting Performance of Primary School Children With Dyslexia. **Research in Developmental Disabilities**, Sayı 32, ss.1745-1756.
- LEE, Y. J. (2020). ‘‘The Long-Term Effect Of Automated Writing Evaluation Feedback On Writing Development’’, **English Teaching**, cilt 75, sayı 1, ss.67-92.
- MARSHALL, B. ve JANE DRUMMOND, M. (2006). ‘‘How Teachers Engage With Assessment For Learning: Lessons From The Classroom’’, **Research Papers in Education**, cilt 21, sayı 2, ss.133-149.

- MASON, L. H., HARRİS, K. R., ve GRAHAM, S. (2011). ‘‘Self-Regulated Strategy Development For Students With Writing Difficulties’’, **Theory into Practice**, cilt 50, sayı 1, ss.20-27.
- MCCARTHEY, S. J. (2001). ‘‘Identity Construction İn Elementary Readers And Writers’’, **Reading Research Quarterly**, cilt 36, sayı 2, ss.122-151.
- METİN, M. ve ÖZMEN, H. (2010). ‘‘Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim (Hie) İhtiyaçlarının Belirlenmesi’’, **Kastamonu Üniversitesi Dergisi**, cilt 18, sayı 3, ss.819-838.
- MİLLİS, B. J. (2002). ‘‘Enhancing Learning--and More--Through Cooperative Learning’’, **İdea Paper (ERIC)**, Sayı 38.
- MORROW, L. M. ve YOUNG, J. (1997). ‘‘A Family Literacy Program Connecting School and Home: Effects On Attitude, Motivation, And Literacy Achievement’’, **Journal of Educational Psychology**, cilt 89, sayı 4, ss.736-742.
- MUNAWAR, S. ve CHAUDHARY, A. H, (2019). ‘‘Effect Of Cooperative Learning On The Writing Skill At Elementary Level İn The Subject Of English’’, **Bulletin of Education and Research**, cilt 41, sayı 3, ss.35-44.
- MUNJE, P. N., NANİMA, R. D. ve CLARENCE, S. (2018). ‘‘The Role Of Questioning İn Writing Tutorials: A Critical Approach To Student-Centered Learning İn Peer Tutorials İn Higher Education’’, **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, sayı 26, ss.336-353.
- NELSON, M. M. ve SCDHUNN, D. C. (2009). ‘‘The Nature Of Feedback: How Different Types Of Feedback Affect Writing Performance’’, **Instructional Science**, Sayı 37, ss.375-401.
- PİNG, W. (2013). ‘‘Micro-teaching: a powerful tool to embedding the English teacher certification testing in the development of English teaching methodologies’’, **International Journal of English Language and Literature Studies**, cilt 2, sayı 3, ss.163-175.
- PRİCHARD, J. S., BİZO, L. A. ve STRATFORD, (2006). ‘‘The Educational İmpact of Team- Skills Training:Preparing students To Work İn Groups’’, **British Journal of Educational Psychology**, cilt 76, sayı 1, ss.119-140.

- SADLER, D. R. (1989). ‘‘Formative Assessment And The Design Of Instructional Strategies’’, **Instructional Science**, Sayı 18, ss.119-144.
- SAİD, K. ve MOUZRATI, E. A. (2018). ‘‘Investigating Teacher Written Corrective Feedback As A Formative Assessment Tool’’, **Arab World English Journal (AWEJ)**, cilt 9, sayı 4, ss.232-241.
- SARIKAYA, B. (2019). ‘‘Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri)’’, **Türkiye Eğitim Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss.42-55.
- SCHULDT, L. C. (2019). ‘‘Feedback İn Action: Examining Teachers’ Oral Feedback To Elementary Writers’’, **Teaching and Teacher Education**, Sayı 83, ss.64-76.
- SEBAN, D. ve TAVŞANLI, Ö. F. (2015). ‘‘Children’s Sense Of Being A Writer: İdentity Construction İn Second Grade Writers Workshop’’, **International Electronic Journal of Elementary Education**, cilt 7, sayı 2, ss.217-234.
- ŞAHİN, E. (2016). ‘‘Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Konuşma Beceri Ve Kaygılarına Etkisi’’, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Sayı 30, ss.263-275.
- ŞENGÜL, M. (2014). ‘‘Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Öğretim Ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri’’. **International Journal Of Language Academy**, cilt 2, sayı 4, ss. 348-374.
- TABAK, G. ve GÖÇER, A. (2013). ‘‘6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi’’, **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)**, cilt 14, sayı 2, ss.147-169.
- TAVŞANLI, Ö. F. ve KALDIRIM, A. (2018). ‘‘İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi’’. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.859-876.
- TAVŞANLI, Ö. F. ve KALDIRIM, A. (2017). ‘‘İlkokul öğrencileri ne yazar?: İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında metin türü, konu ve içerik tercihlerinin incelenmesi’’, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 1, ss.32-47.

- TAVŞANLI, Ö. F. ve KALDIRIM, A. (2020). ‘‘Türkiye’de Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Bir Tematik Analiz Çalışması’’, **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi**, cilt 9, sayı 1, ss.108-138.
- TAVŞANLI, Ö.F. ve KARA, Ü.E. (2021). ‘‘ The Effect of a Peer and Self-Assessment- Based Editorial Study on Students’ Ability to Follow Spelling Rules and Use Punctuation Marks Correctly’’, **Participatory Educational Research**, cilt 8, sayı 3, ss.268-284.
- TAVŞANLI, Ö. F. (2017). Evaluation Of The Instructional Program In Turkey Based On The Processbased Writing Approach. **International Journal of Language Academy**, cilt 5, sayı 2, ss.79-98.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2015). ‘‘Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Etkisi’’, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 13, ss.96-109.
- TÜRNÜKLÜ, E. B. (2003). ‘‘Türkiye ve İngiltere’deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri’’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 24, ss.108-118.
- UYAR, Y. (2016). ‘‘Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Araştırmalar: Son Çeyrek Asrın Değerlendirilmesi’’, **Electronic Turkish Studies**, cilt 3, sayı 11, ss.2273-2294.
- ÜLPER, H. (2011). ‘‘Öğrencilerin Hazırladıkları Taslak Metinler Hakkında Geri Bildirim Alma Tercihleri’’, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 11, sayı 22, ss.280-300.
- ÜNVER, V. ve AKBAYRAK, N. (2013). ‘‘Hemşirelik Eğitiminde Akran Eğitim Modeli’’, **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi**, cilt 6, sayı 4, ss.214-217.
- WALKER, B., SHİPPEN M., ALBERTO, P., HOUCHİNS, D., ve CİHAK, D. (2005). ‘‘Using The Expressive Writing Program To Improve The Writing Skills Of High School Students With Learning Disabilities’’, **Learning Disabilities Research & Practice**, cilt 20, sayı 3, ss.175-183.

- WEBB, N. M. ve MASTERGEORGE, A. M. (2003). ‘‘Promoting Effective Helping Behavior İn Peer-Directed Groups’’, **International Journal of Educational Research**, sayı 39, ss.73-97.
- WİGGİNS, G. (2012). ‘‘Seven Keys To Effective Feedback’’, **Educational Leadership**, cilt 70, sayı 1, ss.10-16.
- YAMAÇ, A. ve ÖZTÜRK, E. (2018). ‘‘Türkiye’deki İlkokul Öğretmenlerinin Yazma Öğretimi Uygulamaları ve Algılarının Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması’’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 33, sayı 4, ss.846-867.
- YILDIZ, M., YILDIRIM, K., ve ATEŞ, S. (2009). ‘‘Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Tahtasına Yazdıkları Yazıların Okunaklılık Bakımından Öğrencilere Model Olmadaki Uygunluğu’’, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt 6, sayı 2, ss.75-88.
- YILDIZ, N. (2016). ‘‘Dönüt Verme ve Düzeltme Türlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becelerine Etkisi’’, **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss.312-327.
- YUSUF, Q., JUSOH, Z., ve YUSUF, Q.Y. (2019). ‘‘Cooperative Learning Strategies To Enhance Writing Skills Among Second Language Learners’’, **International Journal of Instruction**, cilt 12, sayı 1, ss.1399-1412.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- GOLD, M. (2014). ‘‘Exploring Metacognitive Development İn The Context Of Peer Assisted Writing Using On-Line And Off-Line Methods’’,(Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 1780250304).
- RİCHTER, S. (2009). Microteaching. <http://facdevblog.niu.edu/microteaching> sayfasından erişilmiştir.

TEZLER

- AKDAĞ, M. (2019). ‘‘İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yazma Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi’’, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

- AKSU, Ö. (2015). ‘‘4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli’ nin Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini Hazırlamalarına Etkisi’’, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- BAKICI, Ş. E. (2019). ‘‘6. Sınıf Öğrencilerinin Paragraf Yazma Becerilerine Yönelik Etkili Dönüt Verebilme: Bir Eylem Araştırması’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi.
- BALA, V. G. (2013). ‘‘Bilimin Doğasının Fen Konularına Entegrasyonunda Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının Bilimin Doğasının Öğrenimine Etkisi’’, (Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- BAYAT, S. (2012). ‘‘Stake’in Uygunluk/Olasılık Modeline Göre İlkokuma Yazma Programının Değerlendirilmesi’’, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- CAN, Ü. K. (2009). ‘‘Müzik Öğretmenliği Gitar Öğrencileri İçin Geliştirilen Akran Öğretimi Programının Etkililiğinin Sınanması’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- CALHOUN, J. M. (2020). ‘‘ The Effect Of Teacher-Team Generated Formative Assessments On Student Writing Achievement Test Levels’’, (Doctoral thesis), School of Education, Liberty University.
- ÇAKMAK, T. (2017). ‘‘İlköğretim 7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi ‘‘Vücudumuzdaki Sistemler’’ Ünitesinin Biçimlendirici Değerlendirme Yöntemi İle İşlenmesinin Öğrencilerin Kavramsal Anlama Düzeylerine Olan Etkisi’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi.
- ÇİFTÇİ, A. (2011). ‘‘The Effect of A Training Program on Writing Achievement And Peer- Feedback’’, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- EBERSKÖLD, E. (2018). ‘‘A Study of How Students İn Grade 5 And İn Grade 6 Perceive Formative Assessment’’, (Yüksek lisans tezi), Department of Learning and Culture, Södertörn University, Stockholm.

- ELDEN, A. (2019). ‘‘Okul Öncesi Öğretmenlerinin Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamaları’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Başkent Üniversitesi.
- ERDOĞAN, Ö. (2012). ‘‘Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine Ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi.
- GÖRGÜÇ, Ç. (2016). ‘‘Analitik Yazma Ve Değerlendirmenin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu Ve Yazma Başarısına Etkisi’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- GRİMM, S. (2020). ‘‘High school teachers 'work with students' self-assessment and peer assessment in the Swedish school’’, (Master's thesis), Department of Education, Umea University.
- HASSAN, G. (2020). ‘‘An Investigation of Formative Feedback and its Impact on Student Writing’’, (Master's thesis), Department of Culture Languages And Media, Malmö Universty.
- HERRON, S. R. (2012). ‘‘Enacting And Experiencing Formative Assessment From A Sociocultural Perspective: A Case Study İn A Year 4 Classroom’’, (Master's thesis), The Open University.
- JOHANSSON, J. ve NİLSSON, M. (2017). ‘‘ Feedback as Formative Assessment on EFL Students’ Writing’’, (Master's thesis), Faculty of Education and Society Department of Culture, Languages and Media, Malmö Universty.
- KALDIRIM, A. (2014). ‘‘6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi.
- KARAKOYUN, M. E. (2010). ‘‘İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Noktalama İşaretlerinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinden Jigsaw I'in Akademik Başarıya Etkisi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.

- KARATEKE B. B. (2018). ‘‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi’’, (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- KATONA, M. M. (2016). ‘‘A Review Of The Impact From Providing Formative Feedback Through The Implementation Of Writer’s Notebook: Experiences Of Middle Level Teachers’’, (Master’s thesis), Drexel University.
- KOCA, G. S. (2019). ‘‘ Peer Teaching And Its Implications On Middle School Efl Learners’ Writing Motivation’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi.
- KÖKSALAN, S. (2019). ‘‘Sorgulamaya Dayalı Öğretimde Kullanılan Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Fizik Dersine Yönelik Tutumlarına Ve Kavramsal Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- OMOLERE, O. J. (2020). An Environmental Micro-Teaching, Skills With Digital Technology (Cell Phone) Programs At The University Of The Western Cape, (Master’s thesis), Western Cape University.
- OREDSSON, M. ve RAFAEL, R. (2019). ‘‘Forms of Formative Assessment on Writing: Students’ Perceptions’’, (Master’s thesis), Faculty of Education and Society, Malmö Universty.
- OZAN, C. (2017). ‘‘Biçimlendirici Değerlendirmenin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi’’, (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.
- ÖZDEMİR, B. (2014). ‘‘Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine ve Yazma Tutumlarına Etkisi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- ÖZKARA, Y. (2007). ‘‘6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi’’, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.

- ÖZŞAVLI, M. (2017). "Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi", (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- SARI, H. (2019). "The Impact Of The Use Of Formative Assessment On Efl Students' Writing Anxiety: An Action Research Study", (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağ Üniversitesi.
- SEVER, E. (2004). "Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi", (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bülent Ecevit Üniversitesi.
- SÖNMEZ, M. (2020). "Biçimlendirici Değerlendirmenin Okuduğunu Anlamaya Etkisi", (Yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce Üniversitesi.
- SÜĞÜMLÜ, Ü. (2016). "Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum Ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması", (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- ŞENTÜRK, N. (2009). "Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi", (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- TAVŞANLI, Ö. F. (2019). "Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2.Sınıf Etkisi Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi", (Doktora tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.
- UYSAL, K. N. (2018). "A Comparative Study Of Turkish And International Adult Efl Students' Perceptions Of Formative Assessment", (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bahçeşehir Üniversitesi.
- VİNGSLE, C. (2017). "Formative assessment and self-regulation learning: What's in it Caring for it", (Doctoral thesis), Department of Science and Mathematics Education, Umea Universty.

YILDIRIM, E. (2019). ‘‘Grup Olarak Yazma Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterliklerine Ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisinin İncelenmesi’’, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi.

YILDIZ, C. (2016). ‘‘Mikro Öğretimin Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerine Etkisi’’, (Yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi.

DİĞER KAYNAKLAR

ACAR, İ. H., YILDIZ, S. ve KARAN, Ş. (2013). ‘‘Learner Teachers: Professional Development Of Elementary School Teachers Through Peer Collaboration’’, **V. Uluslararası Türkiye Eğitim araştırmaları Kongresi.**

KARA, Ü. E. ve TAVŞANLI, Ö. F. (2020). ‘‘ Gözden Geçirme ve Dönüte Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Kullanma Başarıları Üzerine Etkisi’’, Sözlü Bildiri, **Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim araştırmaları Kongresi**, ss.243-246.

KARA, Z. (1994). ‘‘İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı Ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri’’. 1. Eğitim Bilimleri Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Çukurova Üniversitesi, **Balcılı Eğitim Fakültesi Yayınları**, ss.494-507.

MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı Ve Kılavuzu**, Ankara.

MEB. (2015). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2018). **Türkçe Dersi (1. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2019). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

SARIKAYA, İ. ve YILAR, Ö. (2018). ‘‘6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Ölçeğinin Uyarlanması: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması’’, **The 27th International Congress on Educational Sciences.**

EKLER

Ek- 1

6+1 ANALİTİK YAZMA DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Alt Boyut	İçerik
Fikir	<p>5 Öykü de küçük bir ana odaklanılmış. Öykü de iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar önemli bir an hakkında yazmış.</p> <p>3 Öykü de kısmen küçük bir ana odaklanılmış. Öykü de kısmen iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar kısmen önemli bir an hakkında yazmış.</p> <p>1 Öykü de ana odaklanılmamış. Öykü de sınırlı sayıda iç-dış detaylar ve diyaloglar mevcut. Yazar önemli bir an yazmamış.</p>
Organizasyon	<p>5 Güçlü ve cezbedici bir rehberlik. Okuyucunun anlayabildiği etkileyici bir son. Öykü de ardışıklık mevcut.</p> <p>3 Kısmen güçlü ve cezbedici bir rehberlik. Okuyucunun anlayabildiği bir son. Öykü de kısmen ardışıklık mevcut.</p> <p>1 Etkisiz bir rehberlik. Okuyucunun anlayamadığı bir son. Öykü de ardışıklık mevcut değil.</p>
Anlatım	<p>5 Okuyucu hem orjinal hem de doğal söylemlere rastlar. Anlatım okuyucunun ilgisini canlı tutacak kadar etkileyici.</p> <p>3 Okuyucu zaman zaman orjinal ve doğal söylemlere rastlar. Anlatım okuyucunun ilgisini zaman zaman canlı tutabilecek kadar etkileyici.</p> <p>1 Okuyucu orjinal ve doğal söylemlere rastlamaz. Anlatım okuyucunun ilgisini canlı tutamayacak kadar etkisiz.</p>
Kelime Seçimi	<p>5 Güçlü bir canlandırma ya da duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler seçilmiş. Yazar anlatımı güçlendirecek fiiller kullanmış. Yazar uygun ve doğru isimleri etkin şekilde kullanmış.</p> <p>3 Kısmen güçlü bir canlandırma ve duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler seçilmiş. Yazar kısmen anlatımı güçlendirecek kelimeler kullanmış. Yazar uygun ve doğru isimleri kullanmış.</p> <p>1 Canlandırma ve duygu yoğunluğu oluşturacak kelimeler mevcut değil. Yazar sıradan ve anlatıma katkısı olmayan fiiller kullanmış. Yazar yalnızca yaygın isimleri kullanmış.</p>
Cümle Akışı	<p>5 Yazar farklı cümle türlerini kullanmış (durum, soru, ünlem vb.). Cümleler tam yazılmış.</p> <p>3 Yazar kısmen farklı cümle türlerini kullanmış. Cümlelerin çoğu tam yazılmış.</p> <p>1 Yalnızca durum cümleleri kullanılmış. Pek çok cümle yarım kalmış, tamamlanamamış.</p>

Yazım Biçimi	<p>5 Kelimleri doğru yazmış. Noktalama işaretleri doğru kullanmış. Diyalog işaretlerini doğru kullanmış. Tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut.</p> <p>3 Kelimelerin büyük çoğunluğunu doğru yazmış. Çoğu noktalama işaretlerini doğru kullanmış. Diyalog işaretlerinin çoğunu doğru kullanmış. Büyük oranda tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut.</p> <p>1 Çoğu kelime yanlış yazılmış. Noktalama işaretlerini doğru kullanamamış. Diyalog işaretlerini doğru kullanamamış. Çok az oranda tanımlanabilir ve düzeltilebilir hatalar mevcut.</p>
---------------------	---

Ek- 2

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Yaptığınız yazma çalışmalarını sevdi mi? Evet/hayır ise neden?
2. Yaptığınız yazma çalışmalarında arkadaşlarının yazılarını düzeltirken nasıl hissettin?
3. Yaptığınız yazma çalışmasında kendi yazılarını düzeltirken nasıl hissettin?
4. Arkadaşların yazılarındaki hataları bulduğunda ne hissettin?
5. Yazıların düzeltildiğinde daha iyi olduğunu düşünüyor musun? Evet/hayır ise neden?
6. Bu çalışma ile yazmayı daha fazla sevdiğini düşünüyor musun?
7. Sence bu çalışma senin için yararlı olmuş mudur? Niye?
8. İlerde yazma çalışması yapmaya devam edecek olsan yine yazıların düzeltilsin ister misin?

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerle yaptığınız yazma çalışması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sizce öğrencilere editörlük yaptırmak onların yazılı anlatım başarısını arttırdı mı? Neden?
3. Sizce öğrencilere editörlük yaptırmak onların yazmaya ilişkin tutumlarını arttırdı mı? Neden?
4. Sizce öğrencilere editörlük yaptırmak onların yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini daha doğru kullanmalarına yardımcı oldu mu? Neden?
5. Öğrencileriniz bu süreçte eğlendi mi? Yoksa hatalarını gördükçe üzüldü mü? Size göre öğrencileriniz bu süreçte duygusal olarak neler yaşadı?
6. Genel anlamda yapılan çalışmayı yararlı buldunuz mu? Neden?
7. İlerde bu çalışmayı devam ettirmek ister misiniz?
8. Bu çalışmanın eksik ya da hatalı yönlerini paylaşır mısınız?

Ek- 3

UYGULAMA ÇALIŞMA TAKVİMİ

1. Uygulama (Öntest Uygulaması)

Çalışmaya katılacak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ‘‘ Bir hayvan olmak isteseydiniz hangi hayvan olurdunuz? Neden?’’ sorusu yöneltilir. Öğrencilerden bu sorunun cevabı olacak nitelikte giriş/gelişme/sonuç bölümlerine sahip bir yazı yazmaları istenir. Öğrencilerin yazmış oldukları yazılar 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilir. Değerlendirilen metinler öntest çalışması olarak kabul edilir.

2. Uygulama (Bilgilendirici Metin Yazma / Pilot Çalışma / Uygulama Anlatımı)

Yazar bilgi sahibi olduğu bir konu hakkında başkalarına bilgi vermek amacıyla bir yazı oluşturur. (Örneğin; ‘‘Bir oyuncak almak isteseydin hangi oyuncuğu alırdın ve bu oyuncuğu tercih etme sebeplerin nelerdir?’’) Anlatılacak olan düşüncelerin belirli bir sıra ile detaylara değinilerek verilmesi gereklidir.

Haftalar	1.Hafta		2.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılacak İşlemler	<p>Yazarlar çalışılacak metnin konusunu belirler ve yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>Yazarlar ilkyazı örneklerini oluştururlar.</p>	<p>Öğrencilerin oluşturduğu ilk yazılar ‘‘Biçimlendirici Değerlendirme’’ de işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak incelenir ve öğrencilere yazıları hakkında öneriler sunulur (Editörlük Çalışmasının uygulanması hakkında bilgi verilir).</p>	<p>Editörlerden gelen düzeltmeler dikkate alınarak yazılar tekrar yazılır.</p>	<p>Yazılar gözden geçirilir.</p> <p>Yazılan metnin konusuna uygun resim çizilir.</p> <p>Hazırlanan yazılar son hali ile sınıfta paylaşılır.</p>

3. Uygulama (Hikâye Edici Metin Yazma – Gerçek Yaşam)

Yazar daha önce yaşamış olduğu ve kendisinde iz bırakan bir olay üzerine yazı yazar. Bu yazıda olayların birbiri ardına sıralanması, başlangıç ve sonuç bölümlerinin bulunması, etkili bir anlatımın kullanılması gerekmektedir.

Haftalar	3.Hafta		4.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılacak İşlemler	<p>Yazarlar çalışılacak metnin konusunu belirler ve yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>Yazarlar ilkyazı örneklerini oluştururlar</p>	<p>Öğrencilerin oluşturduğu ilk yazılar ‘‘Biçimlendirici Değerlendirme’’ de işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak incelenir ve öğrencilere yazıları hakkında öneriler sunulur (Editörlük Çalışması).</p> <p>Editörler yazarların yazılarını nasıl iyileştirmeleri gerektiği üzerinde çalışırlar.</p>	<p>Editörden gelen düzeltmeler dikkate alınarak yazılar tekrar yazılır.</p>	<p>Yazılar gözden geçirilir.</p> <p>Yazılan metnin konusuna uygun resim çizilir.</p> <p>Hazırlanan yazılar son hali ile sınıfta paylaşılır.</p>

4. Uygulama (Gezi Yazısı Metni Yazma)

Yazar daha önce gittiği bir yeri gitmesini istediği insanlara anlatan bir yazı yazar. Metin oluşturulurken gidilen yerin özellikleri ile anlatılması ve diğer insanların neden o yere gitmesi gerektiğinin açıklanması istenir.

Haftalar	5.Hafta		6.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılacak İşlemler	<p>Yazarlar çalışılacak metnin konusunu belirler ve yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>Yazarlar ilkyazı örneklerini oluştururlar.</p>	<p>Öğrencilerin oluşturduğu ilk yazılar ‘‘Biçimlendirici Değerlendirme’’ de teknoloji destekli öğretim kullanılarak incelenir ve öğrencilere yazıları hakkında öneriler sunulur (Editörlük Çalışması).</p> <p>Editörler yazarların yazılarını nasıl iyileştirmeleri gerektiği üzerinde çalışırlar.</p>	<p>Editörlerden gelen düzeltmeler dikkate alınarak yazılar tekrar yazılır.</p>	<p>Yazılar gözden geçirilir.</p> <p>Yazılan metnin konusuna uygun resim çizilir.</p> <p>Hazırlanan yazılar son hali ile sınıfta paylaşılır.</p>

5. Uygulama (İkna Edici Metin Yazma)

Yazar kendi benimsediği, doğruluğuna inandığı bir konu hakkında karşısındaki insanları ikna edecek bir yazı yazar. Yazıda inandırıcılık olması beklenir. Bu sebeple yazı akla uygun kanıtlar ile desteklenmelidir. İkna edici yazı türünde yazar tarafından işlenen konunun başkaları tarafından da kabul edilebilir olması gerekir. Bu nedenle yazardan isteklerini sebepleriyle ortaya koymasını istenir. Düşüncelerin belirli bir mantık ile sıralanması beklenir.

Haftalar	7.Hafta		8.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılacak İşlemler	<p>Yazarlar çalışılacak metnin konusunu belirler ve yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>Yazarlar ilkyazı örneklerini oluştururlar.</p>	<p>Öğrencilerin oluşturduğu ilk yazılar “Biçimlendirici Değerlendirme” de teknoloji destekli öğretim kullanılarak incelenir ve öğrencilere yazıları hakkında öneriler sunulur (Editörlük Çalışması).</p> <p>Editörler yazarların yazılarını nasıl iyileştirmeleri gerektiği üzerinde çalışırlar.</p>	<p>Editörlerden gelen düzeltmeler dikkate alınarak yazılar tekrar yazılır.</p>	<p>Yazılar gözden geçirilir.</p> <p>Yazılan metnin konusuna uygun resim çizilir.</p> <p>Hazırlanan yazılar son hali ile sınıfta paylaşılır.</p>

6. Uygulama (Gerçek Üstü Olay Metni Yazma)

Yazar günlük yaşamda gerçekleşmesi mümkün olmayan olayları hayal gücünü kullanarak yazar. Günlük yaşamdaki olaylar ile ya da başlangıçtan itibaren gerçek üstü olayların olduğu bir anlatım tercih edilerek yazıya başlanabilir. Yazıda olayların art arda birbiri ile bağlantılı olarak başlangıç ve sonuç bölümlerinin de olmasına dikkat edilerek verilmesi istenir.

Haftalar	9.Hafta		10.Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik	3. Etkinlik	4. Etkinlik
Yapılacak İşlemler	<p>Yazarlar çalışılacak metnin konusunu belirler ve yazmaya hazırlık yapar.</p> <p>Yazarlar ilkyazı örneklerini oluştururlar.</p>	<p>Öğrencilerin oluşturduğu ilk yazılar “Biçimlendirici Değerlendirme” de akran öğretimi tekniği kullanılarak incelenir ve öğrencilere yazıları hakkında öneriler sunulur (Editörlük Çalışması).</p> <p>Yazarlar editörler ile yazılarını nasıl iyileştirmeleri gerektiği üzerinde birlikte çalışırlar.</p>	<p>Editörler ile yapılan çalışma sonucunda gelen düzeltmeler dikkate alınarak yazılar tekrar yazılır.</p>	<p>Yazılar gözden geçirilir.</p> <p>Yazılan metnin konusuna uygun resim çizilir.</p> <p>Hazırlanan yazılar son hali ile sınıfta paylaşılır.</p>

7. Uygulama (Sontest Uygulaması / Uygulama Hakkında Öğrenci - Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan deney gurubu ve kontrol grubu öğrencilerinden ‘‘Dünya üzerinde en çok görmek istediğiniz yer neresidir? Neden?’’ sorusuna yanıt olabilecek bir yazı oluşturmaları istenir. 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilen bu yazılar çalışmada sontest uygulaması olarak kullanılır.

Çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ve uygulamayı yürüten sınıf öğretmenin ‘‘Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması’’ hakkındaki görüşleri alınır. Öğrenciler ve öğretmen ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilir.

Haftalar	11. Hafta	
Etkinlikler	1. Etkinlik	2. Etkinlik
Yapılacak İşlemler	<p>Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ‘‘Dünya üzerinde en çok görmek istediğiniz yer neresidir? Neden?’’ sorusuna yanıt olabilecek bir metin yazmaları istenir.</p> <p>Çalışmaya katılan deney grubundaki öğrencilerin ‘‘Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması’’ hakkındaki görüşlerini almak için her bir öğrenci ile bireysel görüşme yapılır.</p>	<p>Çalışmayı uygulayan sınıf öğretmenin ‘‘Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması’’ hakkındaki görüşleri bireysel görüşme yapılarak alınır.</p>

SINIF İÇİ UYGULAMA ÖRNEĞİ

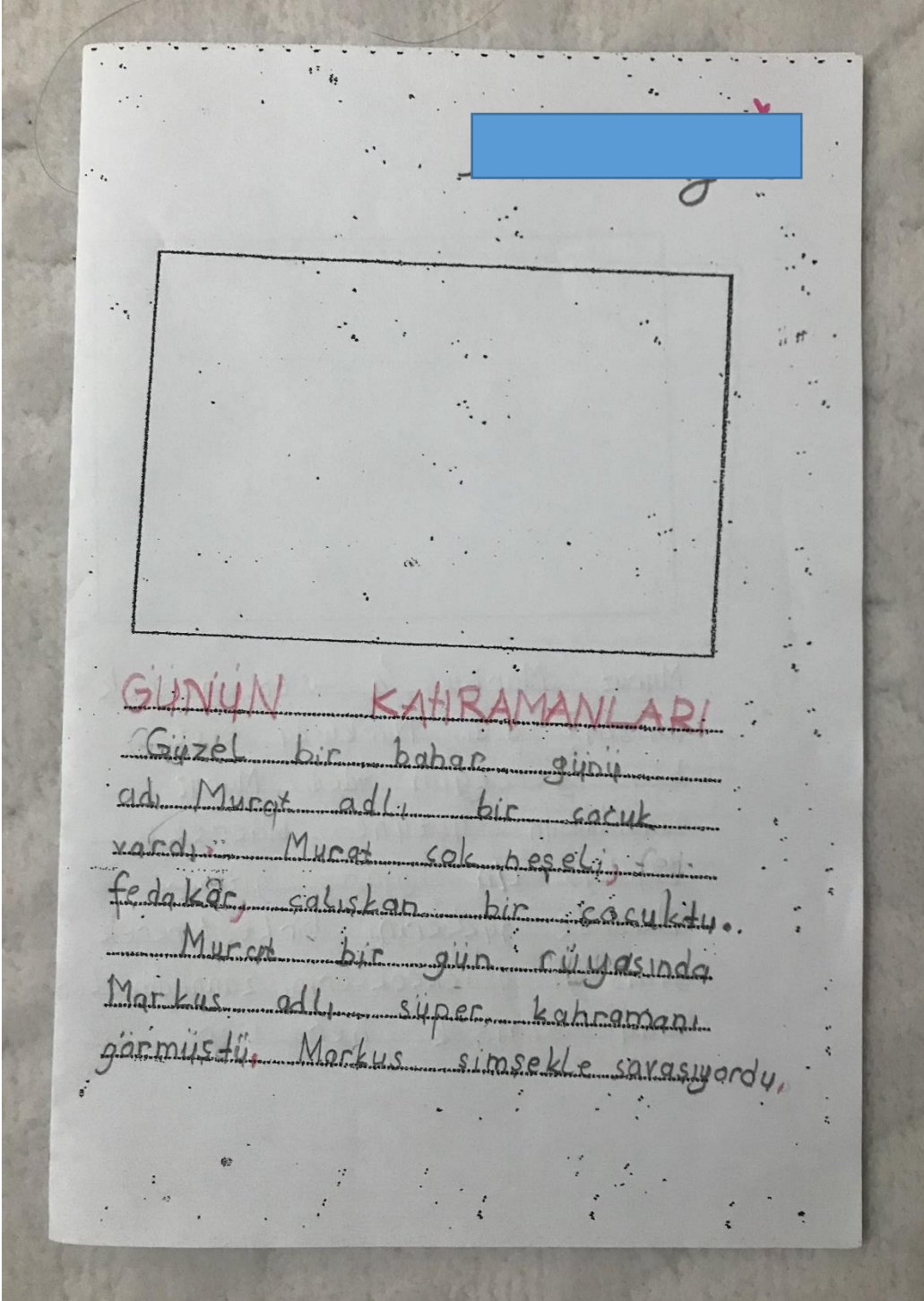
Taslak Metin Ve Editörlük Çalışması Örneği

cvc yapmış
eve yazmış
giderken yazmış
na giderken yazmış
yazmış
ve ge ve
yazmış

Hikâyeni
çok serdim.
ama birazlık
paragrafına güzel
ya jamalet yazabilisin.
Bide nokta-
tama işaretleri
dikkat et.

GÜNÜMÜ KAHRAMANLAR GİRİŞİMİ
Güzel bir bahar günü adı
Murat adlı bir çocuk vardı.
Murat çok neşeli, fevkalâ,
çalışkan, bir çocuktu.
- Murat bir gün rüyasında
Markus adlı bir süper kahraman
görmüştü. Markus simseklerle savaşıyordu.

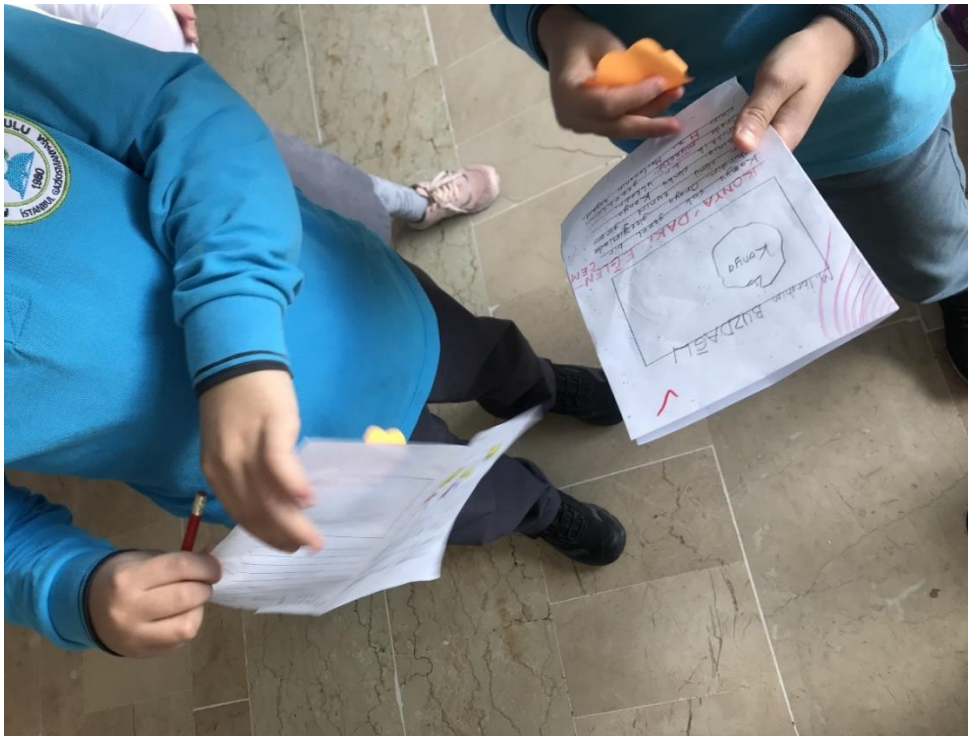
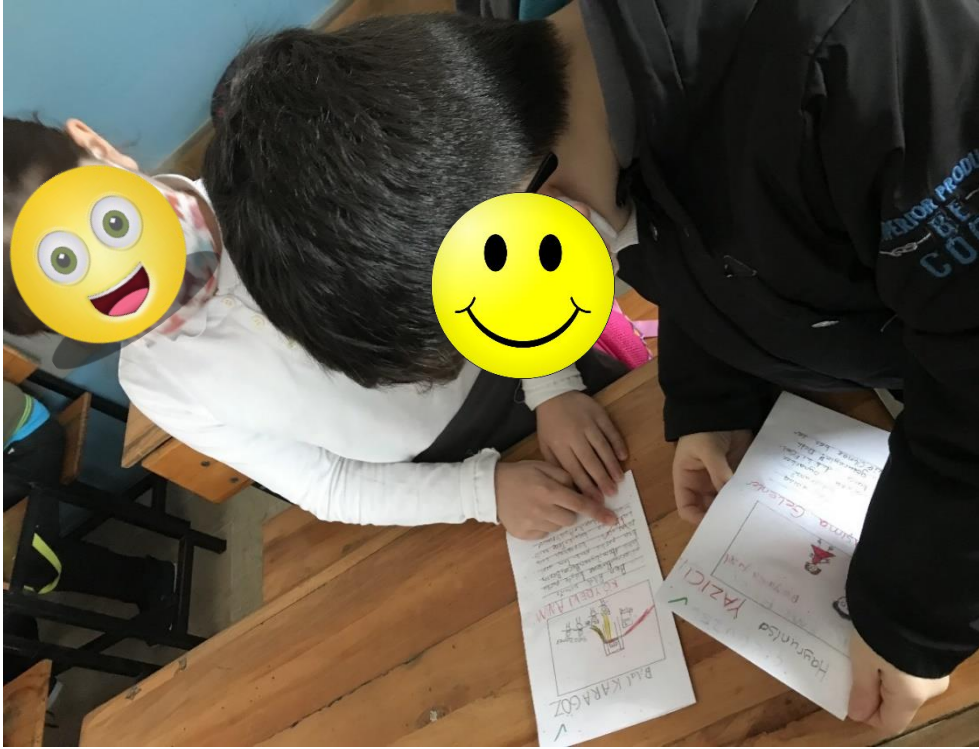
Editörlük Çalışması Sonrası Düzeltilmiş Yazı



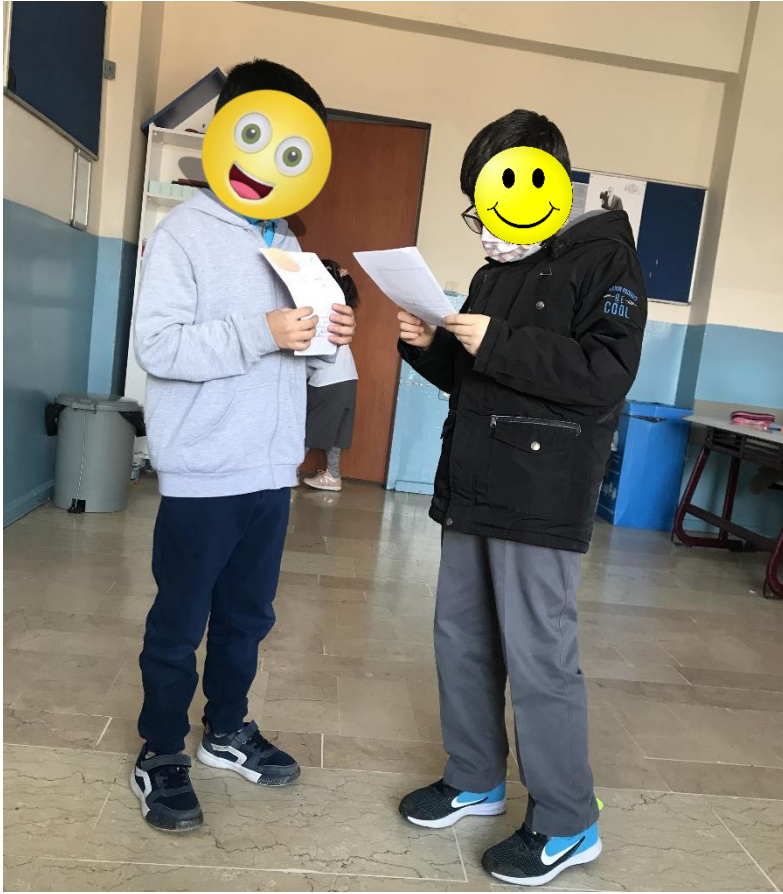
Ek-5

KULLANILAN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

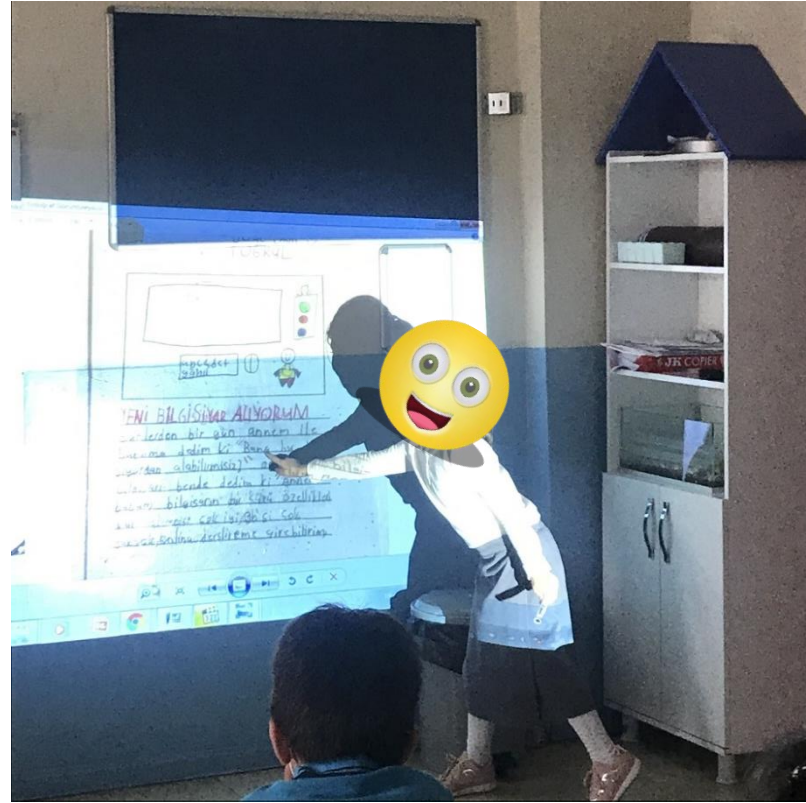
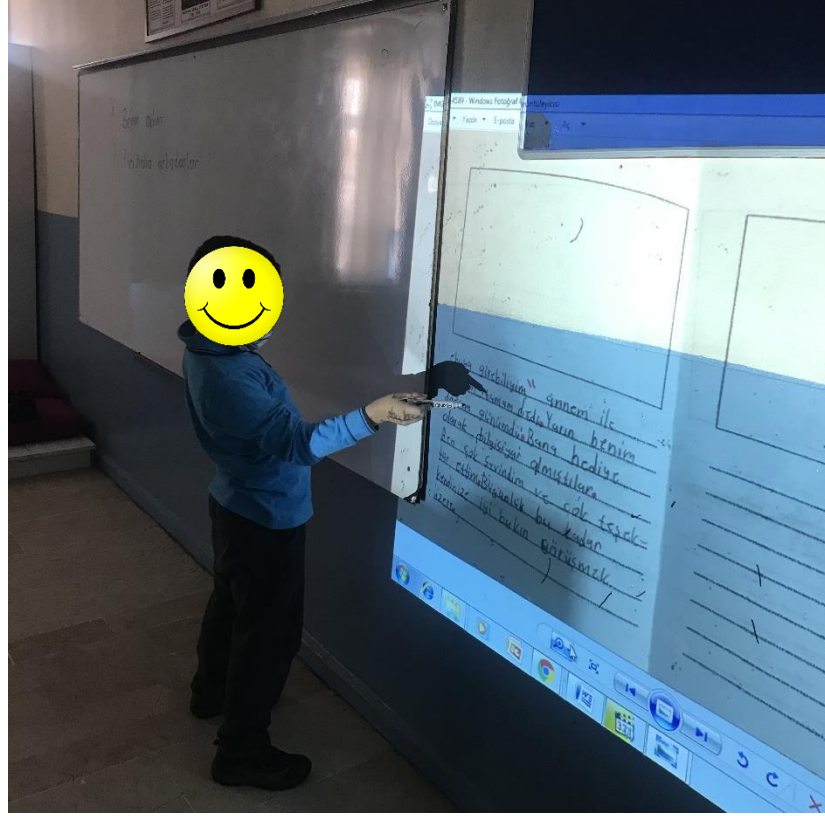
İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Etkinlikleri



Akran Öğretimi Tekniği Etkinlikleri



Teknoloji Destekli Öğretim Etkinlikleri



Ek-6

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI İZİNLERİ

Analitık Yazma Ve Değerlendirme Ölçeği İzin Belgesi

14.11.2020

Gmail - Ölçek Kullanma İzni



Ülkü Eda Kara <ulku.eda.kara@gmail.com>

Ölçek Kullanma İzni

2 ileti

Ülkü Eda Kara <ulku.eda.kara@gmail.com>

13 Kasım 2020 17:22

Alıcı: yasin.ozkara@gmail.com, yasin.ozkara@akueniz.edu.tr

Sayın hocam, iyi günler.

İstanbul Aydın Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Tez danışmanım Dr. Ömer Faruk Tavşanlı hocanın bilgisi dahilinde Yüksek Lisans Tez çalışmamda sizin Türkçe'ye uyarladığınız "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeğini" kullanmak için izin istiyorum.

Şimdiden çok teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

Ülkü Eda KARA

y o <yasin.ozkara@gmail.com>

13 Kasım 2020 21:47

Alıcı: Ülkü Eda Kara <ulku.eda.kara@gmail.com>

Türkçe'ye uyarlamış olduğum "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği" ni yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.
Doç. Dr. Yasin Özkara

iPhone'umdan gönderildi

> Ülkü Eda Kara <ulku.eda.kara@gmail.com> şunları yazdı (13 Kas 2020 18:22):

>

Öğrenci-Öğretmen Görüşme Soruları Kullanma İzin Belgesi

13.11.2020

Gmail - Görüşme Soruları Kullanma İzni



Görüşme Soruları Kullanma İzni

Görüşme Soruları Kullanma İzni

2 ileti

Ülkü Eda Karadağ <ulku@ulku.com> 13 Kasım 2020 17:28
Alıcı: Ömer Tavşanlı <omer@ulku.com>

Sayın hocam, iyi günler.

İstanbul Aydın Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tez çalışmamda sizin " İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Süreç Temelli Yazma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi " konulu makalenizde kullandığınız görüşme sorularını kullanmak için izin istiyorum.

Şimdiden çok teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

Ülkü Eda KARA

ömer faruk tavşanlı <omer@ulku.com> 13 Kasım 2020 20:15
Alıcı: Ülkü Eda Karadağ <ulku@ulku.com>

Merhaba Hocam,

Soruları kullanabilirsiniz.

Saygılarımla.


Dr. Omer Faruk TAVSANLI
Primary School Teaching Department
Education Faculty
Istanbul Aydın University, Istanbul, Turkey

Academy Journal of Educational Sciences
<http://www.acjes.com/>

13 Kas 2020 Cum 17:28 tarihinde Ülkü Eda Karadağ <ulku@ulku.com>
[Alıntılanan metin gizlendi]

UYGULAMA İZİNLERİ

Etik Kurul Onay Formu



ANKET/ARAŞTIRMA/UYGULAMA İZİN FORMU

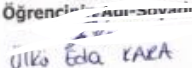
8/12/2020

1) Öğrenci Bilgileri:

Adı Soyadı	Ülkü Eda KARA	Anabilim Dalı	İlköğretim/İlköğretim Sınıf Öğrt.
Öğrenci No	11912-260001	Program	Sınıf Öğretmenliği
Danışmanı	Dr.Ömer Faruk TAYANLI	Türü	Anket () Araştırma () Uygulama (X)

2) Tez Bilgileri:

Tez Konusu:	Bicamendilici Değerlendirmeye Dayalı Edilimsel Çalışmaların İlkokul Öğrencilerinde Yazık Anlatım Başarılarına Etkisi
Uygulanacak Çalışmalar:	Anlatılık Yazma Değerlendirme Ölçeği Öğrenci - Öğretmen Görüşme Soluları
Daha Önce Uygulandığı Çalışmalar	→ Bilimsel Yazma Değerlendirme Modelinin Etkinliği Üzerine Edilimsel Yazma Başarıları Geliştirme Etkisi
Daha Önce Uygulayan Kişi ya da Kurumdan İzin Belgesi Var mı?	→ İlkokul 2. sınıf öğrencilerin STYU ile ilgili görüşmelerinin yapılması
Çalışmanın Uygulanacağı Kişi ya da Kurumlar : (Çalışma yapılacak yerler tek tek yazılmalıdır.)	
1.	6.
2.	7.
3.	8.
4.	9.
5.	10.

İmza
Öğrenci 
Ülkü Eda KARA

İmza
Tez Danışmanı Adı-Soyadı
Dr.Ömer Faruk TAYANLI

Ek: 1 Adet Anket (Ölçek) Formu, 1 Adet Tez Önerisi.

ENT_FR11_REV_0 1/1

Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.03.2021-7636



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-7636
Konu :Etik Onayı Hk.

Sayın Ülkü Eda KARA

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 03.03.2021 tarihli ve 2021/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Valilik Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-26380220
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Ülkü Eda KARA)

14/06/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Aydın Üniversitesinin 08.06.2021 tarihli ve 13757 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 09.06.2021 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarıları Üzerine Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Kişiler : İlkokullar
Araştırmanın Süresi : 2020 - 2021 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14/06/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (30 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyadı: Ülkü Eda KARA

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2014 / Adnan Menderes Üniversitesi / Eğitim Fakültesi/ İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Yükseklisans: 2021 / İstanbul Aydın Üniversitesi / Lisans Üstü Eğitim Enstitüsü/ İlköğretim Anabilim Dalı/ İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Programı

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

- KARA, Ü.E. & TAVŞANLI, Ö.F. (2020). Gözden Geçirme ve Dönüte Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerini Kullanma Başarıları Üzerine Etkisi. *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim araştırmaları Kongresi* 243-246 İstanbul, Türkiye. **(Sözlü Bildiri)**
- TAVŞANLI, Ö.F. & KARA, Ü.E. (2021). The Effect of a Peer and Self-Assessment-Based Editorial Study on Students' Ability to Follow Spelling Rules and Use Punctuation Marks Correctly *Participatory Educational Research*, 8(3), 268-284. **(Makale)**