



## Geri Bildirimin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Yazma Becerilerine Etkisi \*

Bengisu Kaya <sup>1</sup>, Seyit Ateş <sup>2</sup>, Kasım Yıldırım <sup>3</sup>, Timothy Rasinski <sup>4</sup>

### Öz

Bu araştırmada geri bildirimin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı yazma becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 42 öğrenciden (21 deney grubu, 21 kontrol grubu) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği, hikâye yazma konuları ve geri bildirim formu kullanılmıştır. Üç aşamada gerçekleştirilen çalışma sekiz hafta sürmüştür. Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği aracılığıyla öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) analizi yapılarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, uygulama ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Geri bildirim  
Akıcılık  
Akıcı yazma  
Hikâye yazma  
İlkokul  
Dördüncü sınıf öğrencileri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.01.2019

Kabul Tarihi: 02.10.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 11.12.2019

DOI: 10.15390/EB.2019.8413

### Giriş

Eğitim hayatının ilk yılından itibaren kazandırılması ve geliştirilmesi hedeflenen yazma becerisi, bireylerin kendilerini ifade ederken kullandıkları en etkili ve kalıcı becerilerden biridir. Öğrencilerin yazıyı hızlı, okunaklı ve etkili bir şekilde kullanarak düşüncelerini ve öğrendiklerini daha kolay kayıt ve ifade etmeleri, akademik başarılarını ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından önem taşımaktadır (Erhardt ve Meade, 2005; Hamstra Bletz ve Blote, 1993; Lam, Au, Leung ve Li Tsang, 2011; Li Tsang vd., 2011; Tseng ve Cermak, 1993).

Türkçe Dersi Öğretim Programında (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017, 2018) üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerin düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazması, harflerin aslı ve ilave unsurlarını kavraması, bunları yazılarında uygulaması ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanması hedeflenmektedir. Ayrıca yazı çalışmalarını ile öğrencilerin bu düzeyde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri beklenmektedir. Kıbrıs (2010) iyi bir anlatımın özelliklerini; ortalama zekâyâ sahip olan bir okurun anlayabileceği ölçüde yalın, duru ve açık olması olarak ifade edilebilen “yalınlık/duruluk”, yazılı olarak anlatılanların, dile takılmadan, kolayca seslendirilebilmesi, okunabilmesi ve yazılan konunun özelliğine göre uygun

\* Bu makale 4. Uluslararası İlköğretim Eğitimi Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [bengisu.kaya89@gmail.com](mailto:bengisu.kaya89@gmail.com)

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [seyitates@gmail.com](mailto:seyitates@gmail.com)

<sup>3</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [kasimyildirim@mu.edu.tr](mailto:kasimyildirim@mu.edu.tr)

<sup>4</sup> Kent State Üniversitesi, Okuma ve Yazma Eğitimi, ABD, [trasinsk@kent.edu](mailto:trasinsk@kent.edu)

anlatım biçimleriyle canlı bir tutumla sunulmuş olması anlamına gelen “akıcılık/canlılık” ve konu dışına çıkılmadan, ifade edilen görüş ve düşüncelerde tutarlı olmaya özen gösterme olarak ifade edilebilen “tutarlılık” olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır.

Akıcı yazmayla ilgili “otomatiklik” ve “oran/süre” olmak üzere iki görüşün geliştirildiği söylenebilir. Birinci görüşe göre yazma sürecinde bulunması gereken en önemli özellik metnin kesintilere uğramadan ilerlemesidir. Buna göre akıcılık, yazının kolayca okunabilirliğini sağlayan bir özelliktir ve üretilen metnin takılmadan, kolaylıkla söylenir hâle gelmesi olarak tanımlanırken; ikinci görüşe göre kolay okunabilirliğin yanında verilen süre içinde en fazla sayıda hece, kelime, cümle veya gramer yapılarının kullanılması önemlidir (Atasoy, 2015). Bu açıklamaya dayanarak ikinci görüşün oran/sürenin yanı sıra kolay okunabilirliğe de vurgu yaptığı söylenebilmektedir. Çünkü belli bir süre içerisinde fazla sayıda hece, kelime, cümle ve gramer yapısına yer verilebilmesi kişinin yazma sürecinde düşünmek için fazla zaman harcamadan kısa süre içerisinde yazı içeriğini planlayıp fikirlerini aktarabilmesini gerektirmektedir. Buna göre akıcı yazmanın, metnin kolay okunabilirliği ve oran/süreyi içerdiğini söylemek mümkündür.

Hayes ve Flower (1980)'ın geliştirdiği Etkili Yazım Modelini genişleten Berninger ve Swanson (1994)'ın Yazının Basit Görünümü olarak adlandırdıkları model; (a) kopyalama, (b) metin üretimi ve (c) yürütme işlevleri (örneğin; planlama, izleme, gözden geçirme) bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu modelin ilk aşaması, anaokulundan ilkokul ikinci sınıfa kadar devam eder. Öğrenciler temel kopyalama becerileri konusunda yeterlik geliştirirler. Modelin ikinci aşaması üçüncü sınıfta başlar. Bu aşamada öğrenciler akıcı metin üretme yeteneğini geliştirmek için kopyalama çalışmasından uzaklaşırlar. Öğrencilerin ileri düzeyde metin oluşturma becerilerini geliştirmek için akıcı yazma becerilerini geliştirmeleri ve modelin üçüncü aşamasına geçiş yapmaları önemlidir; bu aşamada öğrenciler, planlama, izleme ve yazının gözden geçirilmesi gibi daha üst düzey süreçlere odaklanmaktadır (Koenig, Eckert ve Hier, 2016). Bu modele göre öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren akıcı yazma becerileri geliştirilebilir.

Yazma becerisinin kazanılması belirli bir süreci gerektirir. Englert, Raphael, Anderson, Anthony ve Stevens (1991) yazmanın tasarlama, örgütleme, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme süreçlerine göre yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir. Süreç modeline göre düzeltme aşaması kritik bir öneme sahiptir (Chaudron, 1984). Yayınlanmadan bir önceki aşamayı oluşturan düzeltme; kişinin yazısını daha iyi bir düzeye getirebilmesi için anlatımın tutarlılığı, yazının bütünlüğü, yazım ve noktalama, anlatım bozuklukları, yazının görsel sunumu gibi unsurları içeren geri bildirimlerden oluşmaktadır (Akbaba ve Türel, 2016). Wiggins'e (2012) göre geri bildirim, bir hedefe ulaşmak için gösterdiğimiz çabalarla ilgili bilgilerdir. Geri bildirim, yazma sürecinin temel öğelerinden biridir, çünkü bir yazar yazısında fikirlerini geliştiremediği, okuyucuları iyi yönlendiremediği, yazısını iyi organize edemediği veya uygun kelime seçimi yapamadığı durumlarda geri bildirim yoluyla bilgilendirilir (Keh, 1990). Öğrenciler geri bildirim yoluyla yazma yeteneklerini keşfedebilir, yaptıkları yanlışları düzeltebilir ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazanabilirler (Ülper, 2011).

2005 yılında öğretim programlarında süreç değerlendirilmesine verilen önemin artması ile birlikte dönüt verme ve düzeltmenin öğretim içerisindeki yeri yadsınamayacak bir hâle gelmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006). Fakat yazma becerisinin hem karmaşık bir süreçten oluşması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan problemler nedeniyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2013). Oysaki diğer okuyucuların geri bildirimlerinin sağlanması düzeltme sürecinin önemli bir bileşenidir. Öğrenciler yazdıklarının etkililiği konusunda geribildirim aldığında fikirler, fikirlerin ifadesi ve okurların ifadeye dair algıları ve tepkileri arasında bir etkileşim olduğunu keşfederler. Öğrenciler sadece geribildirim yoluyla, yazılarının okurlar üzerindeki etkileri hakkında bilgi edinerek etkili yazma becerilerini geliştirebilirler (Chaudron, 1984).

Öğrenmenin desteklenmesi, netleştirilmesi ve başarı elde edilmesi için geri bildirim yazma çalışmasından hemen sonra yapılmasının faydalı olacağını belirten Coşkun ve Tamer (2015) yazma eğitiminde verilen geri bildirim türlerini şu şekilde sınıflamaktadır:

1. Metni değerlendiren kişi (öğretmen veya akran) tarafından geri bildirim
2. İletişim biçimi (yazılı veya sözlü) açısından geri bildirim
3. Övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim
4. Değerlendirenin tutumuna göre (yapıcı, yansız veya yıkıcı) geri bildirim
5. Özgü (spesifik, hususi) veya genel geri bildirim
6. Biçime veya içeriğe yönelik geri bildirim
7. Açık veya muğlak geri bildirim
8. Metin içi veya metin dışı geri bildirim

Geri bildirim sürecinde öğretmenin rolü ve yönlendirmeleri önem arz etmektedir. Peterson (2010) öğretmenin “ölçüt tabanlı” ve “okuyucu tabanlı” olmak üzere iki rolü olduğunu belirtmektedir. *Ölçüt tabanlı geri bildirim*, yazının puanlama rehberleri ya da rubriklerdeki ölçütleri ne kadar iyi karşıladığını gösterir. Bu geri bildirim, fikirlerin ve bilgilerin uygunluğu, ayrıntı seviyesi ve seçilen bakış açısı gibi özelliklere atıfta bulunmaktadır, aynı zamanda fikirlerin organizasyonu, yazım kuralları ve dilin etkili kullanımına değinir. *Okuyucu tabanlı geri bildirim*, okuyucunun yazıyla ilgili deneyimlerini yansıtır. Bu gibi geri bildirimler; görsel unsurları, uyandırılan duyguları ve okuyucu üzerinde en fazla etkiye sahip olan kelimeleri veya cümleleri tanımlar. Ayrıca, yazının okuyucuya nasıl hissettirdiğini ve yazının okuyana ne dediğini özetler. Sözlü geri bildirimler öğrencilere yazma sürecinde verilebileceği gibi, yazma sonrasında öğretmen-öğrenci konuşmaları sırasında da verilebilir (Peterson, 2010).

Geri bildirim ve yazma becerisi ile ilgili uluslararası literatürde; akran ve öğretmen geri bildirim yazma becerisine etkisinin (Chaudron, 1984; Paulus, 1999), yazma eğitiminde geri bildirim kullanılmasının (Beason, 1993; Keh, 1990; Li Wai Shing, 1992; Peterson, 2010), farklı geri bildirim türlerinin etkilerinin (Bitchener, Young ve Cameron, 2005; Nakanishi, 2007; Nelson ve Shunn, 2009; Underwood ve Tregidgo, 2006), akran geri bildirimine ilişkin görüşlerin (Jacobs, Curtis, Braine ve Huang, 1998), öğretmenlerin verdikleri yazılı geri bildirimlerin (Zellermayer, 1989), geri bildirim yazma motivasyonuna, yazma sürecine ve eğitimine etkilerinin (Duijnhouwer, Prins ve Stokking, 2012) incelendiği çalışmalar yer almaktadır.

Ulusal literatürde ise; yazma eğitiminde dönüt-düzeltilme aracı olarak bilgisayar kullanımını (Akbaba ve Türel, 2016), yazma eğitiminde geri bildirim türlerini ve kullanımını (Coşkun ve Tamer, 2015; Yıldız, 2016), öğrencilerin metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin tercihlerini (Ülper, 2011), öğretmenlerin metinlere verdikleri geri bildirim özelliklerini (Ülper, 2012) konu edinen çalışmalar yer almaktadır.

Geri bildirim ve akıcı yazma becerisi ile ilgili uluslararası literatürdeki çalışmalarda, geri bildirim ilkökul öğrencilerinin akıcı yazma becerisine etkisi incelenirken (Hier ve Eckert, 2014; Koenig vd., 2016; Truckenmiller, Eckert, Coddington ve Petscher, 2014), ulusal literatürde konuyla ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Geri bildirim yoluyla yazma ve akıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmalar karşılaştırıldığında uluslararası çalışmaların çoğunlukla uygulamaya yer verdiği ve yöntemin etkililiğine odaklandığı söylenebilirken, geri bildirim yoluyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılmış sınırlı sayıda ulusal çalışmada konuyla ilgili kavramsal çerçeveye, geri bildirim türlerine ve geri bildirimle ilişkin görüşlere yer verildiği görülmektedir.

Literatür bilgilerinden hareketle geri bildirim ve akıcı yazma ile ilgili araştırmaların gerçekleştirilmesi gerektiği özellikle yöntemin etkililiğine odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede, bu çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma çalışmalarına verilen geri bildirimlerle akıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde metin türü olarak hikâye edici metinlerin tercih edilmesinde ise öğrencilerin okul öncesi dönemlerden itibaren hikâye türü metinlerin yapılarına aşina olmaları (Ateş, 2011) etkili olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma çalışmalarına verilen geri bildirim öğrencilerin akıcı yazma becerisine etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu soruya cevap aranmıştır:

Deney ve kontrol grupları arasında hikâye yazma son test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Yöntemi*

Çalışma yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desene göre gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel yöntem, katılımcıların gruplara yansız bir şekilde atanmadığı bir deneysel yöntem biçimidir (Creswell, 2002). Çalışmanın yapıldığı okulda öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına yansız bir şekilde atanmasının mümkün olmaması nedeniyle bu araştırmada yarı deneysel çalışma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada yapılan analizler sonucunda birbirine benzer özellikler gösteren gruplar arasından bir deney bir kontrol grubu araştırmacılar tarafından yansız olarak atanmıştır. Deney grubunda dersler, hikâye yazma çalışmaları, öğrenciler tarafından yazılan hikâyelerin değerlendirilmesine ve akıcı yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik verilen geri bildirimler doğrultusunda gerçekleştirilirken kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programına doğrultusunda derslere devam edilmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıfında öğrenim gören 21'i deney, 21'i kontrol grubu olmak üzere toplam 42 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği tercih edilmiştir. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Creswell & Clark, 2018). Öğrenciler uygun ve gönüllü oldukları için bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında dördüncü sınıf Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Deneysel çalışmalardaki en önemli noktalardan birisi çalışmaya katılacak kişilerin seçilmesi ve başlangıç durumlarının birbirine denk olmasının sağlanmasıdır (Shadish, Cook & Campbell, 2002; Creswell, 2002). Birbirine en yakın grupların belirlenmesi amacıyla Ankara ilinde bir devlet okulunda iki şubeye aynı konu verilerek ön test uygulanmıştır.

Bu sınıflardaki öğrencilerin ön testte yazmış oldukları hikâyeler Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ön test başarı puanları bakımından grupların birbirine denk olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Sınıf 1 ( $M = 12.67$ ,  $SD = 3.57$ ) ve Sınıf 2 ( $M = 12.14$ ,  $SD = 3.45$ ) ( $t(40) = .483$ ,  $p = .631$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Creswell (2002), katılımcıların gruplara atanmasında, “eşleştirme” ve “seçkisiz atama” olmak üzere iki farklı yol olduğunu ifade eder. Seçkisiz atama yoluyla, Sınıf 1 “deney grubu”, Sınıf 2 ise “kontrol grubu” olarak belirlenmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, özelliklerine ve kullanılma amaçlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### *Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği:*

Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında akıcı yazma becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Rubriğin hazırlanması sürecinde öncelikle ilgili literatürde yer alan çalışmalar (Atasoy, 2015; Hier ve Eckert, 2014; Özkara, 2007; Truckenmiller, 2011; Truckenmiller vd., 2014) incelenmiştir.

İncelemenin sonucunda bu çalışmanın amaçlarına yönelik bir rubriğe rastlanmamıştır. Bu nedenle, araştırmacılar tarafından akıcı yazmanın boyutlarını ve hikâyede yer alan unsurları içeren, yazılı anlatımı değerlendirmeye yönelik bir rubrik hazırlanmıştır. Hazırlanan rubriğin uygunluğuna ilişkin üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda rubriğe son şekli verilmiştir (Ek 1). Hazırlanan değerlendirme rubriği; yazma miktarı, dil ve anlatım doğruluğu, kelime seçimi, söz dizimi, düşüncelerin düzenlenişi olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Dereceli puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan form analitik puanlamaya uygun yapıdadır. Formda 1, 3 ve 5 olmak üzere üç ölçüt yer almaktadır. Rubrikten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir.

#### *Hikâye Yazma Konuları:*

Öğrencilerin akıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler her hafta farklı bir konuda hikâye yazmışlardır. Araştırmacılar tarafından belirlenen yazma konuları için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar, bazı konuların benzer olması, açık olmaması veya hikâye yazmaya uygun olmaması yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Uzman görüşleri dikkate alınarak bu konular değiştirilmiş, yeni konular belirlenmiştir. Bu konular için tekrar uzman görüşü alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda araştırmada kullanılmak üzere yedi konu belirlenmiştir. Hikâye yazmak için seçilen konular şu şekildedir:

1. Arkadaşlarıyla gittiği gezide yolunu kaybeden bir çocuğun başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
2. Geçimini çiftçilik yaparak sağlayan Mehmet amca, bir sabah tarlasına gittiğinde o ana kadar görmediği bir şeyle karşılaşır. Mehmet amcanın bundan sonar yaşayacaklarını anlatan bir hikâye yazınız.
3. Sırt çantası alıp köpeğinle birlikte bir maceraya atılıyorsun. Neler yaşıyorsunuz?
4. 23 Nisan'da sınıfınıza başka bir ülkeden misafir öğrenci geliyor. Bir gün bu öğrenciyi evinde misafir ediyorsun. O gün başınızdan geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız.
5. En yakın arkadaşın hasta olduğu için ziyarete gidiyorsun. Arkadaşının odasında yatağının altında kilidi olan küçük bir defter buluyorsun. Peki sonra neler oluyor?
6. Doğum gününde sana verilmek üzere evinize bir hediye gönderiliyor. Fakat paketin üstünde hediye kim tarafından gönderildiğine dair hiçbir bilgi bulunmuyor. Bundan bir hikâye oluşturalım.
7. İki dahi arkadaş bir teleskop icat ediyor ve çevreyi incelemeye başlıyorlar. Neler görüyorlar?

#### *Geri Bildirim Formu:*

Uygulama sürecinde öğrenciler tarafından yazılan hikâyeler her hafta araştırmacılar tarafından incelenmiş ve öğrencilerin en sık yaptığı hatalar belirlenmiştir. Hikâyede okuyucuyu etkileyecek unsurlara yeterince yer verilmemesi; karakterlerin, olay örgüsünün ayrıntılı betimlenmemesi; yazım ve noktalama hatalarının bulunması, öğrencilerin sık yaptıkları hataların başında gelmektedir. Tespit edilen hatalara yönelik verilen geri bildirimlerle ilgili form hazırlanmıştır. Ayrıca içerik ve biçim açısından iyi hazırlanmış ve örnek olarak sunulabilecek yazılar seçilmiştir. Hata tespitini ve örnek yazıları içeren geri bildirim formu sınıf öğretmeniyle paylaşılmıştır. Sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere sık yapılan hatalarla ilgili geri bildirimler verilmiş ayrıca örnek olarak seçilen yazılar, yazarları tarafından sınıfta paylaşılmıştır. Geri bildirim formunun bir örneği şu şekildedir.



**Tablo 1.** Geri Bildirim Formu**Genel Hatalar**Yazım ve Noktalama Hataları:

- Özel isimlerin ilk harfi büyük yazılmalıdır.
- Satıra sığmayan kelimeler satır sonunda kısa çizgi ile ayrılmalıdır.
- Noktadan sonra büyük harf kullanılmalıdır.
- Özel isme gelen ek kesme işaretiyle ayrılmalıdır.
- Konuşma çizgisi kullanılacağına yeni satıra geçilmelidir.

Hikâye Yazma Unsurlarıyla İlgili Hatalar:

- Metin giriş, gelişme, sonuç paragraflarına ayırarak yazılmalıdır.
- Betimlemelere yer verilmelidir.
- Okuyucunun ilgisini çekecek bir giriş yapılmalıdır.
- Metinler etkileyici bir sonuçla tamamlanmalıdır.

**Bireysel Hatalar\***

- Deniz: Olayların ayrıntısına yer vermelidir.
- Ege: Yüzeysel bir anlatım yapılmış, okuyucuda yeterince heyecan uyandırmıyor.
- Tuna: Satır takibine dikkat etmeli, olayların ayrıntısına yer vermelidir.
- Derya: Daha okunaklı yazmalıdır.

**Örnek Yazılar**

Suna, Hale ve Kemal'in yazdıkları metinler biçim ve içerik bakımından sınıfta örnek olarak paylaşılabilir.

\* Etik kurallar gereği öğrencilerin gerçek isimleri gizlenerek kod isimler kullanılmıştır.

**Uygulama Süreci**

Üç aşamada gerçekleştirilen uygulama sürecinin şematik görünümü Şekil 1'de yer almaktadır.

**Şekil 1.** Uygulama Sürecinin Şematik Gösterimi

Uygulamanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubuna ön test uygulanmıştır. Verilen bir konu ile ilgili öğrencilerin hikâye yazmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler çalışmanın birinci yazarı ve bir alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiş, verilen puanların ortalaması alınarak öğrencilerin ön test puanları belirlenmiştir. Ön test başarı puanlarına göre istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark çıkmayan gruplarından biri rastlantısal olarak "Deney Grubu", diğer sınıf ise "Kontrol Grubu" olarak belirlenmiştir. Değerlendirmelerde, puanlayıcılar arası güvenilirlik .78 olarak hesaplanmıştır.

Uygulamanın ikinci aşamasında; deney grubu ile geri bildirim dayalı hikâye yazma uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrenciler Türkçe Öğretim Programına göre yazma çalışmalarına sınıf öğretmenleri ile devam etmişlerdir. Deney grubu ile gerçekleştirilen geri bildirim sürecinde öğrencilerin yazıları her hafta uygulayıcı öğretmenle birlikte değerlendirilmiş, öğrencilerin yazılarındaki eksiklikler ve hatalar belirlenmiştir. Her hafta öğrencilere tespit edilen eksiklik ve hatalarla ilgili sözlü geri bildirim verilmiştir.

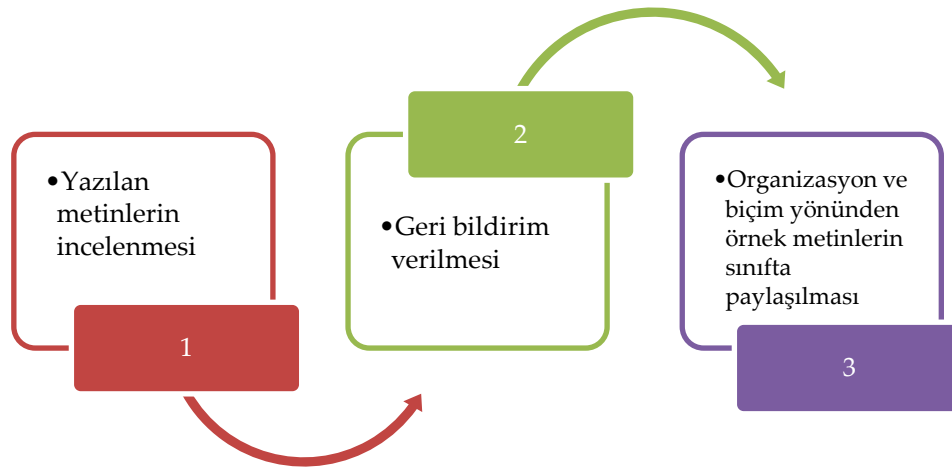
Aşağıda bir öğrencinin yazı örneği üzerinde geri bildirim sürecinde ele alınan hususlara yer verilmiştir.

The image shows a handwritten Turkish text on lined paper. The text is written in cursive and is titled "İngiltere'ye Gelen Kızı". The text describes a girl named Melis who is 11 years old and is going to England. She is excited and is talking to her mother about her trip. She mentions that she will be staying with her aunt and uncle in London. She also mentions that she will be going to school and that she is looking forward to it. The text ends with a sentence about her mother's reaction.

Feedback callouts include:

- Metne, karakterlerin duygusal ve fiziksel özelliklerini tanıtarak okuyucunun ilgisini çekecek biçimde başlanmalı. Ayrıca bu kısımda olayın başlangıcına yer verilmeli.
- Metinde, günlük hayatta çok sık kullandığın kelimelerden daha farklı ifadelere yer verilebilir.
- Sayfa kenar boşluklarının eşit olmasına dikkat edilmeli.
- Satır çizgisi takip edilmeli.
- Metinde belirgin bir olaya yer verilmeli ve gelişme kısmında olay, okuyucunun ilgisini çekecek biçimde ayrıntılı anlatılmalı.
- Sonuç paragrafında olay bir sonuca bağlanmalı, olayın ne şekilde sonuçlandığı ayrıntılı bir şekilde açıklanmalı.
- Noktalama işaretlerinin, büyük ve küçük harflerin doğru bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmeli.

Yazma çalışmaları sonrasında verilen geri bildirim süreci üç adımdan oluşmaktadır. Bu sürecin şematik görünümü Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Geri Bildirim Sürecinin Şematik Gösterimi

Birinci adımda, öğrencilerin yazılarının incelenmesi sonucunda tespit edilen hem genel hem de bireysel hata ve eksikliklerin belirtilmesini kapsamaktadır. İkinci adım ise, öğrencilerin bu eksik ve hatalarını giderip yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerin sunumunu içermektedir. Öneri süreci öğrencilerle karşılıklı etkileşim şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin yanı sıra öğrenciler de öneriler sunmuş, bu fikirler sınıfta tartışılmıştır. Son olarak içerik ve biçim yönünden örnek olabilecek yazıların sınıfta paylaşımının ardından öğrencilerin dikkati metinde kullanılan dile, metnin giriş-gelişme-sonuç paragrafları arasındaki kurgusal düzenine, yazım ve noktalamanın doğru kullanımına çekilmiştir. Yaklaşık bir ders saati süren bu değerlendirme sürecinin ardından öğrencilere yeni bir konu verilerek yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın üçüncü aşamasında son test gerçekleştirilmiştir. Son testte her iki gruptan ön testte yazdıkları konuyla ilgili hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyeler ön testte olduğu gibi son testte de Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriğine göre değerlendirilmiştir. Yazılar hem araştırmacılar hem de bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Verilen puanların ortalaması alınarak öğrencilerin son testte aldıkları puanlar belirlenmiştir. Bu araştırma sekiz hafta sürmüştür.

### Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

#### İç Geçerlik:

Deney ve kontrol gruplarında derslerin nasıl işlendiği yapılan gözlemlerle kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Çalışma grupları oluşturulurken sonuçları etkileyebilecek sosyo-ekonomik düzey, okul, sınıf düzeyi, akademik başarı gibi değişkenler açısından grupların eş özellikler göstermesine dikkat edilmiştir. Sekiz hafta boyunca deney grubunda yapılan yazma uygulamalarına ve kontrol grubunda programa göre gerçekleştirilen yazma çalışmalarına ayrılan zaman kontrol altına alınmış ve her iki grupta yazma etkinliklerine ayrılan zamanın eşdeğerlik göstermesine dikkat edilmiştir.

#### Dış Geçerlik:

Araştırmadan elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar olabildiğince benzer dönemlerde benzer örneklerle gerçekleştirilmiş çalışmalarla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen verilerin dışında genelleme yapmaktan kaçınılmıştır.

#### Güvenirlik:

Araştırma kapsamında toplanan veriler, bağımsız bir uzman tarafından da puanlanarak nicel verilere ilişkin elde edilen puanların güvenilir olup olmadığı test edilmiştir. Uzman, bir devlet ilkokulunda çalışmaktadır ve 21 yıldır sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Puanlayıcılar hangi grubun yazılarını değerlendirdiklerini bilmemektedir ve puanlama seçkisiz olarak gerçekleştirilmiştir. Puanlayıcılar arası ölçümlere ilişkin görüş birliği ve görüş ayrılığı durumları tespit edilmiştir. Ön test puanlarının güvenilirlik korelasyonu deney grubu için  $r = .98$ , kontrol grubu için  $r = .82$  olarak bulunmuştur. Son test puanlarının güvenilirlik korelasyonu deney grubu için  $r = .95$ , kontrol grubu için



$r = .97$  olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayıları göz önüne alındığında, puanlayıcılar arasında yüksek bir uyum (homojenlik) olduğu iddia edilebilir.

#### Verilerin Analizi:

Uygulama öncesinde her iki gruba ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçları t testi ile analiz edilmiş ve iki grubun denk olduğu görülmüştür. Belirlenen hipotezlerin test edilmesinden önce deney ve kontrol gruplarının her birinin ön test ve son testten elde ettiği veriler üzerinde güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve her bir grubun Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriğinden elde ettiği ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Ayrıca, ön test puanları kontrol altına alınarak grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için kovaryans analizi kullanılmıştır.

#### Bulgular

İleri analizlerden önce normallik analizi gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puanlarına ilişkin skewness (çarpıklık) değerinin  $-.376$  ( $SE = .501$ ), kurtosis (basıklık) değerinin  $-1.380$  ( $SE = .972$ ) olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının skewness (çarpıklık) değeri  $.245$  ( $SE = .501$ ), kurtosis (basıklık) değeri  $-.616$  ( $SE = .972$ )'dir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları için, skewness (çarpıklık) değeri  $-.893$  ( $SE = .501$ ), ve kurtosis (basıklık)  $.318$  ( $SE = .972$ )'dir. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları için skewness (çarpıklık) değeri  $-.352$  ( $SE = .501$ ), ve kurtosis (basıklık) değeri  $.079$  ( $SE = .972$ )'dir.  $+/- 2$  ( $SE$ ) aralığındaki skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri normal olarak kabul edilmektedir (Field, 2009). Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ait skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin normal dağılım aralığında olduğu söylenebilir. Rubrikteki her bir unsur için ortalama ve standart sapma skorları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Rubrikteki Unsurlar Bakımından Grupların Ön Test ve Son Test Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Gruplar		Yer Verilen Hikâye Unsurları	Dil ve Anlatım Doğruluğu	Kelime Seçimi	Söz Dizimi	Düşüncelerin Düzenlenişi
Deney	<i>n</i>	21	21	21	21	21
Grubunun Ön Test Puanları	<i>M</i>	2.76	2.38	2.43	2.67	2.43
	<i>SD</i>	.63	1.07	1.16	.86	.87
Deney	<i>n</i>	21	21	21	21	21
Grubunun Son Test Puanları	<i>M</i>	4.05	3.76	4.29	3.81	3.67
	<i>SD</i>	.97	1.24	1.19	1.17	1.24
Kontrol	<i>n</i>	21	21	21	21	21
Grubunun Ön Test Puanları	<i>M</i>	2.38	2.09	2.62	2.43	2.71
	<i>SD</i>	.74	.89	1.02	1.25	.78
Kontrol	<i>n</i>	21	21	21	21	21
Grubunun Son Test Puanları	<i>M</i>	3.14	2.81	3.43	2.90	3.29
	<i>SD</i>	1.06	.87	1.25	1.18	1.27

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için, gruplardaki öğrencilerin ön test yazma puanları kontrol altına alınarak kovaryans analizi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** ANCOVA Sonuçları ve Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Yazma Performanslarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	Ön Test Puanları			Son Test Puanları			
	<i>n</i>	Ortalama	<i>SD</i>	Gözlenen Ortalama	<i>SD</i>	Düzeltilmiş Ortalama	<i>SE</i>
Deney Grubu	21	12.67	3.57	19.57	4.72	19.39	.89
Kontrol Grubu	21	12.14	3.45	15.57	4.68	15.75	.89
Source	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Eta Kare	
Model	401.386 <sup>a</sup>	2	200.693	12.062	.000***	.382	
Ön test	233.386	1	233.386	14.027	.001***	.265	
Grup	138.289	1	138.289	8.311	.006**	.176	
Hata	648.900	39	16.638				
Toplam	14018.000	42					

Not.  $R^2 = .38$ , Adj.  $R^2 = .3$ , gruplardaki öğrencilerin ön test puanlarına dayalı düzeltmeler. Homojenlik test edilmiştir ve anlamlı değildir:  $F(1,40) = 1.112$ ,  $p = .298$ .

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Puanlarına İlişkin Çoklu Karşılaştırmalar ve Ortalama Farklar

Karşılaştırma	Ortalama Fark	<i>SE</i>	<i>p</i>	Bonferroni Düzeltilmiş 95% CI
DG ve KG	3.640*	1.262	.006	1.086, 6.193
KG ve DG	-3.640*	1.262	.006	-6.193, -1.086

Not. ANCOVA'ya göre yapılan karşılaştırmalar, gruplardaki öğrencilerin ön test puanlarını kontrol etme anlamına gelir. DG = Deney Grubu, KG = Kontrol Grubu.

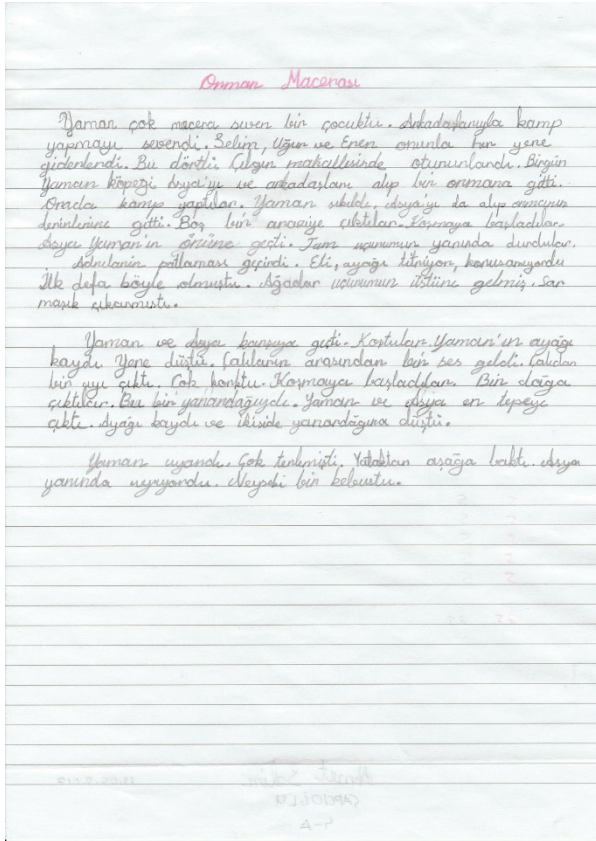
\*  $p < .05$ , p-değerleri Bonferroni yöntemi kullanılarak düzeltilmiştir.

Farklı öğretim yöntemlerine (geri bildirim dayalı hikâye yazma uygulamaları ile Türkçe öğretim programına dayalı yazma uygulamaları) göre yazma çalışmalarını gerçekleştiren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları kontrol altına alınarak, son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANCOVA yapılmıştır. Gözlemlerin bağımsızlığı öğrencilerin gruplara rastgele atanmasıyla sağlanmıştır. Levene testine göre, varyans varsayımının homojenliği sağlanmıştır [ $F(1, 40) = 1.112$ ,  $p = .298$ ]. Grupların deney ve kontrol olarak tesadüf olarak atanmış olması, kontrol değişkeninin ve bağımsız değişkenin bağımsızlığı varsayımını karşılamıştır. Bu varsayım aynı zamanda bağımsız gruplar *t*-testi ile doğrulanmıştır. Sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olmaması,  $t(40) = .483$ ,  $p = .631$ , kontrol ve bağımsız değişkenlerin bağımsızlığının kanıtını daha fazla artırmıştır. Gruplardaki öğrencilerin ön test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. ANCOVA sonuçları, kontrol değişkeninin (öğrencilerin öntest puanları) sontest puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir ( $F_{\text{öntest}} = 14.027$ ;  $df = 1,39$ ;  $p = .001$ ). Bunun yanında kullanılan yöntemin gruplar üzerinde anlamlı etkisinin olduğu anlaşılmıştır ( $F_{\text{grup}} = 8.311$ ;  $df = 1,9$ ;  $p = .006$ ). Yine elde edilen bulgular etki büyüklüğünün orta düzeyde, güç aralığının ise yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir ( $\eta^2_{\text{grup}} = .176$ , gözlenen güç = .803). Elde edilen etki büyüklüğü, öntestler kontrol edildiğinde sontestlerdeki varyansın %17.6'sının kullanılan yazma uygulamalarından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bunu takiben yapılan analizler düzeltilmiş sontest ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda istatistiksel olarak anlamlı farkın gruplar arasında kimin lehine olduğunu görmek için gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen Benferroni ikili karşılaştırmalar analizi deney grubundaki öğrencilerin ( $M = 19.39$ ,  $SE = .89$ ), kontrol grubundaki öğrencilerden ( $M = 15.75$ ,  $SE = .89$ ) ( $MD = 3.640$ ,  $SE = 1.262$ ,  $p = .006$ ) daha başarılı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak öntest puanları kontrol edildiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

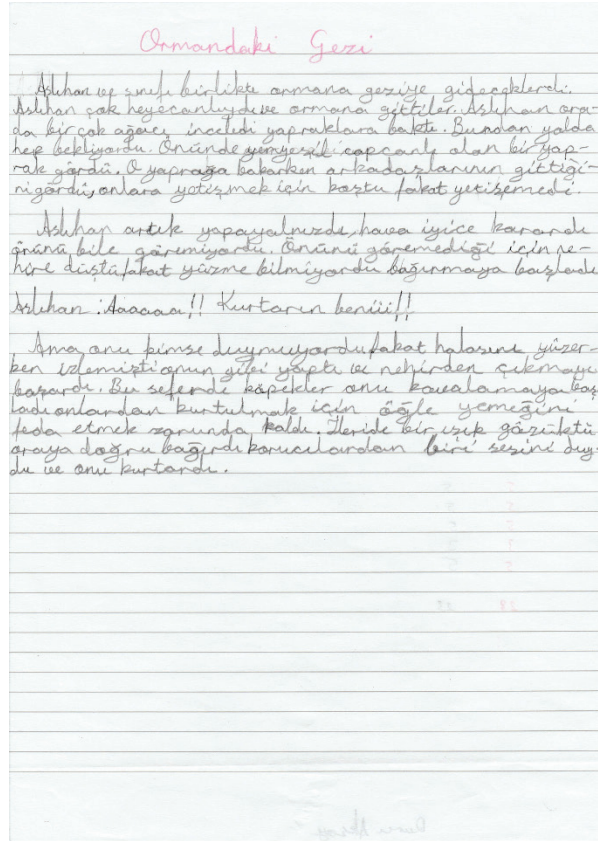




Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun son test puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre geri bildirimle dayalı akıcı yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin, Türkçe öğretim programına göre yazma çalışmalarını gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Aşağıda deney ve kontrol grubunda Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriğine göre son testte en yüksek puanı alan iki öğrencinin çalışma kâğıtları yer almaktadır.



Şekil 5. Deney Grubu Son Test Çalışması



Şekil 6. Kontrol Grubu Son Test Çalışması

Öğrencilerin yazıları; yazma miktarı, dil ve anlatım doğruluğu, kelime seçimi, söz dizimi, düşüncelerin düzenlenişi bakımlarından incelendiğinde, deney grubundaki öğrencinin kontrol grubundaki öğrenciye göre yazma çalışmasındaki başarı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuç yapılan diğer araştırmalarla (Hier ve Eckert, 2014; Koenig vd., 2016; Truckenmiller vd., 2014) tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmaların sonucunda da, geri bildirimle dayalı gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin akıcı yazma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur.

Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar literatürdeki diğer çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, verilen geribildirimlerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede gerekli bir unsur olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğrencilere yazdıkları metinlere ilişkin sözlü geri bildirimler verilmiştir. Sözlü geri bildirim; öğretmen-öğrenci diyalogunu artırarak öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmalarına, bu geri bildirim sürecinde sadece kendi hatalarından değil başkalarının da hatalarından öğrenmelerine, aynı zamanda fikir üretmelerine, öneriler sunmalarına, yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye istekli olmalarına ve yazma sürecinden keyif almalarına önemli katkılar sunduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler tarafından sözlü geri bildirim yanı sıra yazılı geri bildirimler de verilebilir. Bitchener ve diğerleri (2005) sözlü ve yazılı geri bildirim birlikteler verilmesinin yazılı ifadenin gelişmesine önemli katkı sağladığını belirlemiştir. Duijnhouwer ve diğerleri (2012) de geri bildirimlerin öğrencilerin yazma performansını, motivasyonunu ve sürecini etkilediğini vurgulamaktadır. Buna göre, yazma çalışmalarına geri bildirim verilmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi ve yazma sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi yönünde önemli bir adım olduğu söylenebilir.

#### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Yapılacak Araştırmalar İçin Öneriler*

Türkiye'de 2005 yılında öğretim programında yapılan değişiklikler ile süreç değerlendirmesine verilen önem nedeniyle, öğretimde geri bildirim ve düzeltmenin rolü de büyük önem kazanmıştır. Öğrencilere, yazma sürecindeki eksik ve hataları ile ilgili öğretici geri bildirimde bulunmak, yazma ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek açısından önemlidir. Öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurabilecekleri, hayal güçlerini kullanmaya teşvik eden konular, yazma uygulamalarına dâhil edilmelidir. Katılımcıların bu çalışma kapsamında belirlenen yazı konularına verdikleri olumlu tepkiler, araştırmacıların bu öneride bulunmalarını teşvik etmiştir. Öğrenciler, akıcı yazma çalışmalarında daha az sürede daha hızlı yazmaya zorlanmamalıdır. Yazmaya ayrılan zamanda, öğrenciler daha yaratıcı fikirler üretmeye ve yüksek kalitede yazılı metinler oluşturmak için bu fikirleri kâğıda aktarmaya teşvik edilmelidir.

Yazma çalışmalarında içerik geliştirmeye odaklanan Türkiye'deki sınırlı sayıda araştırma göz önüne alındığında, farklı sınıf seviyelerinde yapılacak benzer çalışmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışma ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılabilir. Öğrencilerin akıcı yazma becerilerini geliştirme çalışmaları, farklı modeller ve yaklaşımlar kullanılarak dördüncü sınıf veya daha üst sınıftaki öğrencilerle de yapılabilir. Bu çalışmaya katılanlar orta sosyoekonomik bir statüye sahiptir. Geri bildirim dayalı yazma uygulamalarının, farklı sosyoekonomik altyapısı olan öğrencilerin akıcı yazma becerileri üzerindeki etkinliğini araştırmak için çalışmalar yapılabilir. Çalışma kapsamındaki uygulamalar sekiz haftalık bir süre boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu süre, deney grubundaki öğrencilerin akıcı yazma becerilerini geliştirmek için yeterli olmuştur. Bununla birlikte, geri bildirim yoluyla akıcı yazma becerilerini geliştirmek için daha uzun öğretim süresini içeren çalışmalar yapılabilir. Deney ve kontrol gruplarına daha fazla katılımcı dâhil edilerek daha genelleştirilebilir sonuçlar ortaya konulabilir. Yazma çalışmaları için deney ve kontrol gruplarında harcanan zamanın farklılaşması, araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. İleride yapılacak araştırmalarda, yazma çalışmaları için ayrılan zamanın gruplar arasında eşit olması sağlanmalıdır.



## Kaynakça

- Akbaba, R. S. ve Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2023-2040.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baliram, N. ve Ellis, A.K. (2019). The impact of metacognitive practice and teacher feedback on academic achievement in mathematics. *School Science and Mathematics*, 119, 94-104.
- Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the Teaching of English*, 27(4), 395-422.
- Berninger, V. ve Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes & Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* içinde (s. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bitchener, J., Young, S. ve Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*, 15(2), 1-14.
- Coşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousands Oaks, California: Sage publications.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J. ve Stokking, K. M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22, 171-184. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.10.003
- Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M. ve Stevens D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372. [http://www.researchgate.net/publication/250184504\\_Making\\_Strategies\\_and\\_Self-Talk\\_Visible\\_Writing\\_Instruction\\_in\\_Regular\\_and\\_Special\\_Education\\_Classrooms](http://www.researchgate.net/publication/250184504_Making_Strategies_and_Self-Talk_Visible_Writing_Instruction_in_Regular_and_Special_Education_Classrooms) adresinden erişildi. doi: 10.3102/00028312028002337
- Erhardt, R. P. ve Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 199-210. doi:10.1111/j.1440-1630.2005.00505.x
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Hamstra Bletz, L. ve Blote, A. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disability*, 26, 689-699.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London, UK: Routledge.
- Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing* içinde (s. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Hier, B. O. ve Eckert, T. L. (2014). Evaluating elementary-aged students' abilities to generalize and maintain fluency gains of a performance feedback writing intervention. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 488-502.
- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G. ve Huang, S. Y. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 307-317.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Yay. Haz.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process: a model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Kıbrıs, İ. (2010). *Türkçe 1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Kök Yayınları.
- Koenig, E. A., Eckert, T. L. ve Hier, B. O. (2016). Using performance feedback and goal setting to improve elementary students' writing fluency: A randomized controlled trial. *School Psychology Review*, 45(3), 275-295.
- Lam, S. S. T., Au, R. K. C., Leung, H. W. H. ve Li Tsang, C. W. P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1745-1756. doi:10.1016/j.ridd.2011.03.001
- Li Tsang, C. W. P., Au, R. K. C., Chan, M. H. Y., Chan, L. W. L., Lau, G. M. T., Lo, T. K. ... ve Leung, H. W. H. (2011). Handwriting characteristics among secondary students with and without physical disabilities: A study with a computerized tool. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 207-216. doi:10.1016/j.ridd.2010.09.015
- Li Wai Shing, J. (1992). A process approach to feedback in writing. *Perspectives*, 4, 47-65. <http://hkjo.lib.hku.hk/archive/files/3d99c0ae9ecae20d8d029e5c978d7360.pdf> adresinden erişildi.
- Nakanishi, C. (2007). The effects of different types of feedback on revision. *The Journal of Asia Tefl*, 4(4), 213-244.
- Nelson, M. M. ve Shunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37, 375-401. doi:10.1007/s11251-008-9053-x
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Peterson, S. S. (2010). Improving student writing using feedback as a teaching tool. *The Literacy and Numeracy Secretariat*, 1-4. [http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_Improving\\_Student\\_Writing.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/WW_Improving_Student_Writing.pdf) adresinden erişildi.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. ve Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Truckenmiller, A. J. (2011). *Modeling elementary aged students' fluency growth in written expression: predicting fluency growth for girls and boys in general education* (Yayımlanmamış doktora tezi). Syracuse University, New York.

- Truckenmiller, A. J., Eckert, T. L., Coddling, R. S. ve Petscher, Y. (2014). Evaluating the impact of feedback on elementary aged students' fluency growth in written expression: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology, 52*, 531-548.
- Tseng, M. H. ve Cermak, S. H. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy, 47*, 919-926.
- Underwood, J. S. ve Tregidgo, A. P. (2006). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing, 22*(2), 73-97.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 11*(22), 280-300.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 121-136.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership, 70*(1), 10-16.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 5*(2), 312-327.
- Zellermayer, M. (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing: changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science, 18*, 145-165.

### Ek 1. Akıcı Yazma Değerlendirme Rubriği

Akıcı Yazmanın Boyutları	5 puan	3 puan	1 puan
<b>Yer Verilen Hikâye Unsurları</b>	Sınıf düzeyi dikkate alındığında yazar hikâyesinde yeterli sayıda kelime ve zengin bir kelime hazinesi kullanmıştır. Hikâye unsurlarına eksiksiz yer verilmiştir.	Sınıf düzeyi dikkate alındığında yazar hikâyesinde kısmen yeterli sayıda kelime ve kısmen zengin bir kelime hazinesi kullanmıştır. Hikâye unsurlarına kısmen yer verilmiştir.	Sınıf düzeyi dikkate alındığında yazar hikâyesinde yetersiz sayıda kelime ve yetersiz bir kelime hazinesi kullanmıştır. Yer verilen hikâye unsurlarında önemli eksikler vardır.
<b>Dil ve Anlatım Doğruluğu</b>	İmla (yazım ve noktalama, dilbilgisi ve paragraf başı) doğru ve okumayı zenginleştirecek bir şekilde kullanılmıştır. Yanlış yok denecek kadar azdır.	İmla kısmen doğru ve kısmen güzel kullanılmıştır. İmla bazen yazıyı zenginleştiriyor fakat hatalar okumayı zorlaştırıyor.	İmlada hataların sürekli yapılması okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor.
<b>Kelime Seçimi</b>	Seçilen kelimeler doğal, etkileyici ve sürükleyicidir, konuyla ilgili düşünceleri ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır.	Seçilen kelimeler yeterince doğal ve etkileyici olmasa da yazarın fikirlerini ifade edebilmektedir. Yazarın anlatmak istedikleri anlaşılıyor.	Yazar, fikirlerini açık bir şekilde ifade edecek ve anlatımı zenginleştirecek kelimelere yer vermemiştir.
<b>Söz Dizimi</b>	Kelimeler uygun yerlerde kullanılmış ve cümleler okuyucuyu etkileyecek bir şekilde sunulmuştur. Olayların birbirleriyle olan ilişkisi açık bir şekilde ortaya konmuştur. Kelimelerin uyumlu olması sebebiyle metin kolayca anlaşılıyor.	Metin bir uyuma sahiptir fakat cümleler daha etkileyici ya da düzenli bir şekilde aktarılmalıdır. Olayların birbirleriyle olan ilişkisi kısmen ortaya konmuştur. Birkaç kelime uyumlu olmasa da metin anlaşılıyor.	Metinde genel bir uyum bulunmamaktadır. Cümleler etkileyici ya da düzenli bir şekilde aktarılmamıştır. Olayların birbirleriyle olan ilişkisi yeterince ortaya konmamıştır. Pek çok kelimenin uyumsuz olması sebebiyle metin kolayca anlaşılmamaktadır.
<b>Düşüncelerin Düzenlenişi</b>	Metin bir konuya odaklanmıştır. Düşünceler açıktır, ana fikri ve konuyu geliştirecek biçimde düzenlenmiştir. Bilgilerin sıralanışı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor. Cümleler ve giriş, gelişme, sonuç paragrafları arasında güzel bir uyum vardır.	Konu sınırlandırılmamış fakat metnin ana fikri anlaşılıyor. Cümleler ve giriş, gelişme, sonuç paragrafları arasında bir uyum var fakat düşünceler arasında ya hızlı geçiş yapılmış ya da gereksiz detaylara yer verilmiştir. Metin sürükleyici olmasa da okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metin bir konuya odaklanmamış ve metnin ana fikri pek anlaşılmıyor. Metindeki cümleler ve giriş, gelişme, sonuç paragraflarında yer verilen düşünceler arasında uyum yoktur. Metni anlaması için okuyucunun çaba göstermesi gerekmektedir.
<b>TOPLAM</b>	____ / 25		