

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GERİ BİLDİRİMİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BAŞARI VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA FİDAN

GAZİANTEP
OCAK 2025

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GERİ BİLDİRİMİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BAŞARI VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUSTAFA FİDAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cafer ÇARKIT

GAZİANTEP
OCAK 2025

TEZ ONAY SAYFASI**Öğrencinin Adı ve Soyadı :** Mustafa FİDAN**Üniversite :** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü :** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı :** Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı /
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**Tezin Başlığı :** Geri Bildirimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve
Motivasyonuna Etkisi**Tezin Savunma Tarihi :** 08/01/2025

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi
olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak
kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Cafer ÇARKIT

Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR

Doç. Dr. Emrullah AKCAN

İmzası

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:.....
Adı ve Soyadı: Mustafa FİDAN
Öğrenci Numarası: 212634111018
Tezin Savunma Tarihi: 08/01/2025

ÖN SÖZ

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; düşüncelerin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli bir zihinsel süreçtir. Günümüzde iletişim kaynaklarının çeşitliliği ve yazılı ifadelerin hayatın her alanında artan önemi, bireylerin yazma becerilerini geliştirmelerini ve bu süreçte daha etkili bir şekilde motive olmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte geri bildirim mekanizması; öğrencilerin eksiklerini fark etmelerine, güçlü yönlerini geliştirmelerine ve yazma motivasyonlarını artırmalarına olanak tanır. Yazma başarı ve motivasyonuna geri bildirimin etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın Türkçe eğitimi ve diğer eğitim disiplinlerine katkı sağlaması beklenmektedir.

Yüksek lisans eğitimimde ve tez danışmanlığı sürecinde katkılarını ve desteklerini asla esirgemeyen, bu çalışmayı tamamlayabileceğime beni inandıran kıymetli hocam Doç. Dr. Cafer ÇARKIT'a, araştırma verilerini toplamama yardımcı olan öğrencilerime, eğitim sürecim boyunca bana ilham kaynağı olan değerli öğretmenlerime, bu günlere gelmemde en büyük paya sahip olan anne ve babama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Bu çalışmayı; sabrı, anlayışı ve desteğiyle her anımda yanımda olan sevgili eşim Halenur SÜR FİDAN'a armağan ediyor, ona en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Mustafa FİDAN
Ocak, 2025

ÖZET

GERİ BİLDİRİMİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BAŞARI VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ

FİDAN, Mustafa
Yüksek Lisans Tezi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Cafer ÇARKIT
Ocak-2025, 153 sayfa

Geri bildirimin 6. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve motivasyonuna etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Nizip ilçesinde öğrenim gören 6. sınıf düzeyindeki 45 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama için iki farklı şubeden öğrenciler seçilmiş; 22 öğrenci deney grubunu, 23 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturacak şekilde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Yazılı Anlatım Analitik DPA, Yazma Motivasyonu Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerin uygulama sürecinde oluşturdukları ürünlerle toplanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS programı kullanılarak çeşitli testlerle analiz edilmiş ve bulgular tablolarla sunulmuştur. Araştırma sonucunda her iki değişken için de geri bildirimin etkili olduğu görülmüş ve deney grubundaki öğrencilerin ön test- son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öte yandan kontrol grubu analizlerinde herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir. Değişkenler arasındaki bu farklılığın pratik açıdan ne derece önemli olduğunu belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının karşılaştırılması ile yapılan etki büyüklüğü analizi, geri bildirimin yazma başarı ve motivasyonuna orta düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak verilen geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde ve yazma motivasyonlarının yükseltilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma becerisi, yazma motivasyonu, geri bildirim

ABSTRACT

THE EFFECT OF FEEDBACK ON 6TH GRADE STUDENTS' WRITING ACHIEVEMENT AND MOTIVATION

FIDAN, Mustafa

Master's Thesis

Turkish and Social Sciences Education Department

Turkish Education Discipline

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cafer ÇARKIT

January-2025, 153 pages

This study aimed to determine the effects of feedback on the writing achievement and motivation of 6th-grade students. A pre-test-post-test control group quasi-experimental design was employed. The study group consisted of 45 6th-grade students attending schools in Nizip, Gaziantep. The study was conducted by selecting students from two different branches, with 22 students forming the experimental group and 23 students comprising the control group. Data were collected using the Analytical Writing Assessment Rubric (DPA), the Writing Motivation Scale, a Personal Information Form, and the students' written products created during the intervention process. The collected data were analyzed using various statistical tests in the SPSS program, and the findings were presented in tables. The results showed that feedback was effective for both variables, with statistically significant differences observed between the pre-test and post-test scores of students in the experimental group. However, no significant differences were found in the analyses of the control group. To assess the practical significance of the differences between the variables, effect size was calculated. The effect size analysis, based on the comparison of the post-test results of the experimental and control groups, revealed that feedback had a moderate effect on writing achievement and motivation. In conclusion, it was determined that feedback is effective in improving students' writing skills and enhancing their motivation for writing.

Keywords: Writing skills, writing motivation, feedback

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER.....	xi
KISALTMALAR	xii

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Sayıtlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Becerileri.....	11
2.1.1. Dinleme/İzleme Becerisi	12
2.1.2. Konuşma Becerisi.....	13
2.1.3. Okuma Becerisi	14
2.1.4. Yazma Becerisi.....	15
2.1.4.1. Yazma Eğitimi	20
2.1.4.2. Yazma Süreci	25
2.1.4.3. Yazma Eğitimi Yaklaşımları.....	29
2.1.4.4. Yazma Yöntem ve Teknikleri.....	32
2.1.4.5. Metinlerin Düzenlenmesi, Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi	38

2.2. Motivasyon.....	40
2.2.1. Motivasyon ve Yazma Süreci.....	42
2.2.2. Yazma Sürecinde Geri Bildirim ve Motivasyon İlişkisi	45
2.3. Geri Bildirim	47
2.3.1. Geri Bildirim Sınıflandırmaları	53
2.3.2. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri	58
2.3.2.1. Kaynağına Göre Geri Bildirimler	60
2.3.2.2. Alıcısına Göre Geri Bildirimler	61
2.3.2.3. İletişim Biçimine Göre Geri Bildirim	62
2.3.2.4. Zamanlamasına Göre Geri Bildirimler	63
2.3.2.5. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre	63
2.3.2.6. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimler	64
2.3.2.7. Metin İçinde veya Dışında Oluşuna Göre Geri Bildirimler.....	65
2.3.2.8. Biçim ve İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Geri Bildirimler.....	65
2.3.2.9. Anlaşılabilirlik Durumuna Göre Geri Bildirimler	66
2.3.2.10. Özgül ve Genel Oluşuna Göre Geri Bildirimler	67
2.4. İlgili Araştırmalar.....	69
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	69
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	78

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	80
3.2. Çalışma Grubu	80
3.3. Veri Toplama Araçları	81
3.3.1. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	82
3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği	83
3.4. Veri Toplama Süreci	83
3.5. Verilerin Analizi	85

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	88
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	89
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	89
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	90
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	91
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	92
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	93
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	94

BÖLÜM V TARTIŞMA

5.1. Geri Bildirimin Etkisi ile İlgili Tartışma.....	96
5.2. Yazma Becerisi ve Motivasyonu ile İlgili Tartışma	102

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	106
6.2. Öneriler	108
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	109
6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	110
KAYNAKLAR	111
EKLER	125
ÖZGEÇMİŞ	153
VITAE	153

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Programda Sınıf Düzeyine Göre Toplam Kazanım Sayısı ve Yazma Becerisinin Kazanım Sayısı	18
Tablo 2.2. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Yeterlilik Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Çizgi Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri	18
Tablo 2.3. Geri Bildirim Sınıflandırması.....	56
Tablo 2.4. Geri Bildirim Türleri	57
Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan 7.Sınıf Öğrencilerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	81
Tablo 3.2. Uygulama Süreci	84
Tablo 3.3. Yazma Motivasyonu ve Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	86
Tablo 3.4. Shapiro-Wilk Normallik Testi	87
Tablo 4.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.2. Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Testi Son Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.4. Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Son Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.5. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Testine İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.7. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Testine İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.8. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Geri Bildirim Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	49
Şekil 2.2. Geri Bildirim Türleri.....	59



EKLER

Ek 1. Haftalık Etkinlik Tasarımı	125
Ek 2. Ders Etkinlikleri	132
Ek 3. Öğrenci Ürünleri ve Sınıf İçi Etkinlik Örnekleri.....	139
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	146
Ek 5. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı.....	147
Ek 6. Yazma Motivasyon Ölçeği	148
Ek 7. İzin Belgeleri	149
Ek 8. Veli Onam Formu	152

KISALTMALAR

DPA: Dereceli Puanlama Anahtarı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

Ss: Standart Sapma

TDK: Türk Dil Kurumu

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil; insanın düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini ifade etmesini sağlayan, toplumsal yapının temel taşlarından biridir. Soyut kavramların somutlaşmasına, bilgi birikiminin aktarılmasına ve kültürel mirasın devamının sağlanmasına olanak tanır. İnsanlık tarihinden bu yana sürekli gelişmiş ve iletişimin ana aracı olmuş olan dilin toplumsal hayattaki rolü yadsınamaz. Etkili bir şekilde kullanıldığında bireyler, toplum içindeki sosyal konumlarını sürdürebilir ve güçlendirebilirken aksi durumda bu konumdan vazgeçme gerekliliğiyle karşılaşabilirler. İletişim kurmanın temel aracı olan dil; insanlar arasında sürekli bir diyalog oluşturarak sosyal varlıkların ihtiyaçlarını karşılamasına, düşüncelerini belirtmesine, duygularını paylaşmasına ve bilgi alışverişinde bulunmasına olanak tanır (Aksan, 2009; Ergin, 2013). Dil, bu diyalogların temelini atar ve insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırır (Günay, 2013).

Dilin rolü sadece temel iletişimle sınırlı değildir. İnsanlar, dil aracılığıyla deneyimlerini, bilgilerini ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşabilir; ortak anlam inşa edebilirler. Aynı zamanda toplum içinde birlik ve dayanışma sağlamak, ortak değerleri paylaşmak ve toplumsal normlara uyum sağlamak için dil önemli bir araçtır. Kültürel birikimlerin aktarılmasında ve bu kültürü gelecek kuşaklara taşımada etkin rol oynar. Toplum da varlığını sürdürebilmek için dile ihtiyaç duyar (Banguoğlu, 1987). Dilin, bireyin kişisel ihtiyaçlarını karşılamada ve toplumla etkileşimde bulunmada oynadığı rol sosyal yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak öne çıkar.

Dil, bireylerin düşüncelerini ifade etme ve anlam dünyalarını zenginleştirme konusunda da rol oynar. Düşünce ve dil birbiri ile iç içedir, birbirini etkiler (Öztürk

Dağabakan ve Dağabakan, 2007). İnsanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerin başında dil ve düşünme gelir. Birey, dili doğru ve etkili kullandığı düzeyde gelişmiştir. Başka bir ifadeyle dil, düşüncenin görünür hale gelmesini sağlayan ve ona somut bir biçim kazandıran bir araçtır. Bir anlamda, dil düşüncenin kendisini temsil eder (Foucault, 2006). Bu nedenle, bireylerin dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi anlaması ve dili etkin bir şekilde kullanmayı öğrenmesi hem kişisel gelişimlerini hem de toplum içindeki iletişim becerilerini güçlendiren temel unsurlardan biridir.

İnsanın yaşantısında bu denli aktif ve etkin olan bir unsurun eğitimi de bu doğrultuda önemlidir. Dilin bireysel ve toplumsal anlamda oynadığı rolü yerine getirebilmesi, toplumların etkili bir ana dili eğitimi almasını gerektirir. Anadili eğitimi; bireyin kendini ifade etme kabiliyetini artırarak insanların iletişim becerilerini geliştirmesini sağlamaktadır. Bireyin çevresindeki insanlarla etkili iletişim kurması, toplumsal hayatta kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi, kişisel gelişimini tamamlaması ve yaşamın her alanında başarılı olabilmesi iyi bir anadili eğitimi ve öğretimiyle mümkün hâle gelir (Kayaalp, 1998). Türkçe derslerinin temel amacı da bu eğitim doğrultusunda anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır. Sağlıklı bir ana dili öğretiminin ortaya konulabilmesi için anlama ve anlatma becerilerinin bireyler tarafından içselleştirilmesi gerekir (Lüle Mert, 2014). Dinleme ve okuma anlama becerisini; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini ifade eder ve bu dört temel dil becerisi birbiriyle bağlantılı, iç içe ve birbirini destekler niteliktedir. Dolayısıyla birbirinden ayrı olarak değerlendirilemez. Bu beceriler arasında dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemde belli bir seviyeye kadar edinilebilir fakat özellikle okuma ve yazma özgün bir eğitim gerektirir (Şengül ve Yalçın, 2004). Bu eğitim ise Türkçe dersleri ile kazandırılmaya çalışılır.

Anlatmaya dayalı dil becerilerini konuşma becerisi ile beraber yazma becerisi oluşturmaktadır. Temel dil becerilerinden biri olan yazma; düşüncelerin düzenlenmesi, analiz edilmesi, sorgulanması ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından bakıldığında zihinsel bir süreçtir. Duygu, fikir ve hayallerin kalıcı olması, bilgilerin paylaşılması ve bu sayede kültürel mirasın oluşturulması yazma ile mümkündür (Demir Atalay, 2024). Büyükikiz (2016) yazmayı; konu seçimi, seçilen konunun sınırlandırılması, konuyla ilgili bilgi toplanması ve bu bilgilerin konunun bütünlüğü içinde planlanması gibi adımları içeren bir beceri olarak tanımlar. Ayrıca yazma sürecinde uygun kelimelerin cümlelere dönüştürülmesi, bu cümlelerle paragraflar

oluşturulması, yazım kurallarına uyulması ve ortaya çıkan yazının düzeltilip değerlendirilmesinin önemine vurgu yapar. Yazma eğitiminin ise bu süreçlerin, belirli yöntemler ve prensipler çerçevesinde hedef kitleye kazandırılmasına yönelik bir eğitim olduğu ifade edilmektedir. Büyükkız (2016), bu süreçlerin öğrencilere kazandırılmasının ve yazmanın bir beceri haline getirilmesinin önemini özellikle vurgulamaktadır. Farklı bakış açılarını değerlendirme fırsatı da sunarak hayatımızı bu denli etkileyen yazma becerisinin öğretilmesine Türkçe derslerinde geniş bir yer ayrılması önemlidir.

Yazmanın bir beceri haline getirilmesi ve geliştirilmesi diğer beceriler de göz önüne alındığında oldukça zordur. Yapılan çalışmalar ve araştırmalar da bu düşüncüyü destekler niteliktedir (Erol, 2016; Graham, Gillespie ve Mckeown, 2013). Byrne (1988), yazma sürecindeki psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunların bu durumun temelini oluşturduğunu belirtirken, Güney (2016) ise yazmanın karmaşıklığına ve birçok zihinsel süreci içermesine dikkat çekmiştir. Yazma becerisinin zor ve karmaşık olmasından ötürü ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerde yazma becerisine karşı olumsuz bir tutum olduğu görülmektedir (Özber, 2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin bu beceriye yönelik olumsuz tutumlarını olumluya çevirmek ve yazmayı etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamak için planlı ve etkili bir yaklaşımı gerektirmektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Derslerde öğretmenler sürecin başından değerlendirme kısmına kadar rehberlik ederek öğrenciye azami surette destek vermelidir. Bu noktada fiziksel imkânlar da ön plana çıkmaktadır. Ungan'a (2007) göre; yazılı anlatım derslerine gerekli önemin verilmemesi, öğretmenlerin yazılı anlatım derslerine olan bakış açısı, test mantığının hâkim olması, okuma alışkanlığı sorunun olması, kalabalık sınıflar ve yazma etkinliklerine yeterli zamanın ayrılmaması gibi unsurlar ülkemizde yazma öğretiminde yaşanan sorunlardır. Dolayısıyla sorunları giderici, öğretim programlarını göz önünde bulunduran süreç odaklı bir yaklaşım ve strateji benimsemek yazma becerisinin gelişimi için gereklidir.

Yazılı ürünler, birtakım aşama ve süreçlerin neticesi olarak ortaya çıkar. Bu süreç genellikle şu aşamalardan oluşur: hazırlık, planlama, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama (Akyol, 2008; Karatay, 2011; Yılmaz, 2012). Yazma amacına uygun olarak yazacağı konuyu, hedef kitleyi, metin türünü ve düşüncelerini belirleyen metin üreticisi; hazırlık aşamasını tamamlayarak taslak oluşturur ve planlama yapar.

Sonrasında metni oluşturur ve gözden geçirir. Birgin ve Baki'ye (2009) göre, eğitim sürecinde sonuca değil sürece odaklanılması gerektiği fikri, sadece öğrenme-öğretme faaliyetlerini değil, aynı zamanda değerlendirme uygulamalarını da değiştirmeyi gerektirmiştir. Bu bağlamda yazma sürecinde, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı “düzeltme” aşamasını ön plana çıkarmıştır. Yazma eğitiminde öğretmenlere düşen önemli görevlerden biri, oluşturulan metinlere bu aşamada geri bildirim vermektir. Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı dışında ürün temelli ve tür temelli yaklaşımlarda da geri bildirim verme öğrencilerin yazma gelişiminin sağlanması için başvurulabilecek önemli bir araçtır. Metin bu noktada biçim ve içerik yönünden değerlendirilerek yazma becerisi bağlamında bireyin düşünme, planlama ve ifade etme becerilerinin gelişimi için gerekli katkı sağlanabilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) incelendiğinde ölçme değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği ve bunun öğretim sırasında yapılan değerlendirme ile öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini sağlayacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilere performansları hakkında düzenli ve yapıcı, rencide edici değil motive edici ve sınıf içi kıyaslamalara zemin hazırlanmayacak bir şekilde geri bildirimler verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır (MEB, 2019). Yazma eğitiminde geri bildirimin, öğrencilerin yazma yeteneklerini keşfederek yanlışlarını düzeltmeleri ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazanmaları adına yazma sürecinin önemli unsurlarından biri olduğu söylenebilir (Ülper, 2009). Öğretim esnasında verilen geri bildirimler ile öğrencinin ilgisi ve motivasyonu canlı tutulabilir. Zaman içerisinde farklı bakış açıları kazandırılarak nitelikli metinler yazmanın önü açılabilir ve yazma başarısının artması sağlanabilir.

Söz konusu sürece göre verilen geri bildirimin eğitim- öğretim ortamlarında kullanımı ile ilgili alan yazınında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında geri bildirimin akademik başarıya etkisini araştıran (Alacapınar, 2006; Çelen, 2010; Demir, 2020; Dökmen, 1982; Güneş, 2007; Özgür, 2011; Peker, 1992; Yıldırım vd., 2024; Yunt, 1978) çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde geri bildirimin etkisini ortaya koyan (Çelebi, 2017; Çetinkaya vd., 2016; Demirel ve Enginarlar, 2016; Hamzadayı, 2015; Işık, 2015; Özdeş, 2019; Serpen ve Üstten, 2023; Ülper ve Çetinkaya, 2016), geri bildirim türlerini, sınıflandırmalarını ve kullanım alanlarını inceleyen (Coşkun ve Tamer, 2015; Elçi, 2024; Özalp ve Kaymakçı, 2022; Sarıkaya, 2023; Şengül ve Yılmaz, 2016), öğretmen ve öğrencilerin

geri bildirim tercihleri ile bunların etkilerini ortaya koyan (Banat vd., 2019; Çetinkaya ve Köğce, 2014; Çimen, 2017; Çimer vd., 2010; Kangalgil, 2013; Ülper vd., 2016; Yiğit, 2020) çalışmalar da alan yazınındaki konu ile ilgili diğer çalışmalardır.

Bu araştırmada yazma beceri ve motivasyonuna geri bildirimin etkisi ele alınmıştır. Literatürde geri bildirimin bu değişkenlere etkisini ve bu alanda kullanımını çeşitli yönlerden inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. İkili öğrenci geri bildiriminin yazma kaygısına etkisini (Kurt ve Atay, 2007), konuşma ve yazma etkinliklerinde yapıcı geri bildirimin etkisini (Atalı, 2008), akran değerlendirme etkinliklerinin yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliğini ve etkisini (Çiftçi ve Çöker, 2011; Gülüşen, 2011; Hamzadayı ve Çetinkaya 2011; Özşavlı, 2017), Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirim kullanımlarını (Akdaş, 2014; Tamer, 2013; Ülper vd., 2016), planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisini (Yılmaz ve Aklar, 2015), yazma eğitiminde geri bildirim türlerini ve kullanımını (Coşkun ve Tamer, 2015), geri bildirimin yazma becerisine ve öğrenci algısına etkisini (Şolt Bakıcı, 2019; Yıldız, 2016), yazma etkinliklerinde geri bildirimin türlerini ve işlevselliğini (Göçer ve Şentürk, 2019b), çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisine etkisini (Dalgacı ve Büyükkız, 2021), dereceli puanlama anahtarına dayalı geri bildirimin yazma becerisine etkisini (Durmuş, 2022) ve yazılı metinlerdeki geri bildirim kaynaklarını (Sarıkaya, 2023) araştıran çalışmalar bulunmaktadır.

Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, geri bildirim ve yazma becerisi bağlamında birçok çalışmanın ortaya konulduğu görülmektedir. Ancak, geri bildirimlerin 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisine ve yazma motivasyonuna etkisine ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Yazma becerisinin geliştirilebilmesi ve öğrencilerin yazmaya ilişkin motivasyonlarının artırılarak nitelikli ürünlerin ortaya konulabilmesi için süreç odaklı eğitim de göz önüne alınarak geri bildirimlerin bu konudaki etkisinin incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin yazma başarısının ve yazma motivasyonlarının artırılmasında geri bildirim vermenin etkisinin olup olmadığı ve varsa bu etkinin düzeyi araştırılmaktadır. Alan yazınında yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalara katkı sunması beklenen bu araştırmanın problemi “6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde ve yazma motivasyonlarının artırılmasında geri bildirimlerin etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Geri bildirim verilen deney grubu ile geri bildirim verilmeyen kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilen deney grubu ile geri bildirim verilmeyen kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilen deney grubu ile geri bildirim verilmeyen kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilen deney grubu ile geri bildirim verilmeyen kontrol grubunun yazma motivasyonu son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilen deney grubunun yazılı anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilen deney grubunun yazma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilmeyen kontrol grubunun yazılı anlatım becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- Geri bildirim verilmeyen kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Yazma öncesinde ve sırasında insan zihni etkinliğin amacına yönelik birtakım süreçlerden geçer. Baki'ye (2019) göre; yazma, birçok karmaşık süreci barındırdığı için öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra zorlanılan bir beceri olarak görülmesinin sebepleri arasında; düşünceleri organize ederek yazıya dökmenin zorluğu, yazılacak konu ile ilgili bilgi eksikliği, eleştirel düşünme becerisinin yetersizliği, yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi konularda zayıflık gösterilebilir. Bu zorluklara rağmen yazma becerisi kişisel gelişim, etkili iletişim ve akademik başarı için temel bir bileşendir.

Yazma sürecini anlamaları, geliştirmeleri, potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmeleri ve belli bir başarı düzeyini yakalamaları için öğrencilere rehberlik edilmelidir. Belet ve Yaşar (2007); kişinin farklı disiplinlerdeki başarısına etki eden

okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar ele alındığında, ana dili olarak Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından ‘ne’yin ‘nasıl’ öğretileceği sorusunun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceğine dair literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007; Cavkaytar, 2010; Erdoğan, 2016; Erol, 2021). Bu çalışmalarda farklı model ve yöntemler denenmiştir. Bu çalışmada ise geri bildirim yoluyla yazma becerisi başarısı ve motivasyonu arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır.

Geri bildirim vermek, yazma becerisinin geliştirilmesi için üzerinde durulması gereken etkili olabilecek bir yoldur. Karadağ ve Maden (2014), öğrencilerin yazılı metinlerinin düzeltilmesi sürecinde farklı yaklaşımlar ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlar arasında öğretmenin bireysel düzenlemeler yapması, öğrencinin kendi yazısını gözden geçirmesi, öğrencilerin birbirlerinin yazılarını değerlendirmesi, öğretmenin tüm sınıfla birlikte düzeltme yapması ve gruplar halinde düzeltme yapılması gibi yöntemler bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin, alan yazınında bahsedilen geri bildirim türlerini ve bunların uygulanış biçimini göz önünde bulundurarak sınıf içinde öğrencilerle birebir veya toplu olarak düzeltme çalışmaları yapması ve öğrenci ürünlerini inceleyip geri bildirim sağlaması gereklidir. Öğrenci metinlerinin değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin vurgulanıp övülmesi ve eksik taraflarının düzeltilmesi öğrencide yazma isteği uyandıracaktır (Gül, 2007). Bu istekle beraber öğrencinin yazma ile ilgili etkinliklerdeki motivasyon eksikliğinin de önüne geçilebilecektir.

Bu çalışmada ortaokul 6. sınıf öğrencilerine verilen geri bildirimlerin ile yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma süresince üzerinde çalışılacak olan metin türleri TDÖP’e (2019) göre çeşitlendirilmiş ve ön test- son test uygulamaları sonucunda ortaya çıkan veriler ölçeklerle analiz edilmiştir. Yedi adet metin türünün on dört hafta boyunca öğretmen rehberliğinde deney ve kontrol gruplarına yazdırılması sağlanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinde deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı, deney ve kontrol gruplarının son testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı ve bir etki varsa bu etkinin ne düzeyde bir büyüklüğe sahip olduğu yer almakta; bunların ortaya konulması araştırmanın amaçları arasında bulunmaktadır. Yapılan analizler ile öğretmenlerin

eğitim- öğretim ortamlarında geri bildirim uygulamalarına ilişkin bakış açılarını geliştirmek, bu konudaki farkındalıklarını arttırmak ve yaklaşımlarını daha yapılandırılmış bir hâle getirmek hedeflenmektedir. Sonuç olarak araştırmanın nitelikli yazma ürünlerinin ortaya konulmasına ve Türkçe eğitimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma hayatın her alanında karşımıza çıkan ve geliştirilmesi mümkün olan bir beceridir. Her ne kadar Türkçe derslerinde verilen eğitim ve uygulanan etkinlikler ile öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmeye ve “yazma” ile ilgili motivasyonu belli bir noktaya ulaştırılmaya çalışılsa da diğer becerilere göre bu gelişim belli bir seviyede kalmaktadır. Araştırmacıların en son kazanılan ve en zor öğrenilen beceri olarak ifade ettikleri (Demirel, 2003; Karatay, 2011) yazma sürecinde öğrenciler; sözcüklerin anlamları, yazım ve noktalama, cümle ve paragrafların kurgusu, anlatım bozuklukları vb. ile ilgili yanlışlar yapmaktadır. Bunun birçok sebebi vardır ve bu sebeplerden yola çıkılarak yazma becerisinin geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmıştır (Uyar, 2016). Gerçekleştirilen çalışmalarla, yazma başarısını artırmak ve öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak hedeflenmiştir.

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri için bir araç olan yazı çalışmaları, öğretmen tarafından okunup gereken şekilde değerlendirildiği zaman gerçek bir anlam kazanır. Bu çalışmalar değerlendirilmediğinde öğrenci, yazdığı yazının ne kadar iyi ya da ne kadar eksik olduğunu bilemez. Bu da istenen düzeyde gelişmeyi ve ilerlemeyi engeller. Öğretmenler, bu değerlendirme sürecinde kilit rol oynar. Verdikleri geri bildirimlerle öğrencinin hatalarını düzeltmesine, eksikliklerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olurlar. Bundan dolayı öğrenci yazılarının düzenli şekilde değerlendirilmesi, öğrenmenin ve gelişmenin anahtarıdır. Öğretmenler, bu değerlendirme sürecini titizlikle ve özenle gerçekleştirerek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine ve potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarına yardımcı olabilirler.

Yazma ile ilgili etkinliklerde, üretim görevlerinde farklı strateji ve yöntemler kullanılarak öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu üretim görevlerinin kontrol listesi veya dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi ve ardından geri bildirim verilmesi gerektiği 2024 Ortaokul Türkçe

Dersi Öğretim Programı'nda her bir temanın ölçme ve değerlendirme bölümünde geniş bir yer ayrılarak belirtilmiştir. Öğretim sürecinin belirli bir anına odaklanmak yerine, sürece yayılan biçimlendirici değerlendirmenin temel unsurlarından birinin geri bildirim olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte programda; öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirme yapabilmelerinin sağlanması, öğretmenin bu süreçte öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine yönelik ölçütler ve yapılandırılmış araçlar sunarak öğrencileri doğru yönlendirmesi ve onların güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek betimleyici geri bildirimler vermesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2024). Dolayısıyla Türkçe derslerinde yazma becerilerinin geliştirilmesi için üretim görevlerinin gözden geçirilerek geri bildirim verilmesinin önem arz ettiği görülmektedir.

Yazma becerisinin gelişimine yönelik verilen geri bildirimler yazma motivasyonuna da etki etmektedir. Hidi ve Boscola'ya (2006) göre, yazma motivasyonuna etki eden unsurlardan biri de yazmaya ilişkin geri bildirimin anında yapılmasıdır. Öğrencilerin yazma konusunda yeterli motivasyona sahip olmaması ise; yazma aktivitelerinde yeterli akademik başarıya sahip olamama, yüksek kaygı düzeyine sahip olma, düşük seviyede öz yeterliğe sahip olma ve öz düzenleme becerilerinin yeterince gelişmemesi gibi sonuçlara yol açmaktadır (Pajares, 1996). Bu nedenle, yazma sürecinde verilen geri bildirimlerin zamanında ve etkili bir şekilde yapılması, öğrencilerin motivasyonunu yükselterek yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Geri bildirimin yazmaya etkisi dikkate alındığında çeşitli konulara odaklanılarak çalışmalar ortaya konulmuştur (Belet ve Yaşar, 2007; Cavkaytar, 2010; Dalgacı ve Büyükkiz, 2021; Erdoğan, 2016). Bunun dışında yazma becerilerine yönelik etkili dönüt verebilme konusunda yapılan çalışmalar da bulunmaktadır (Kaya vd., 2020; Serpen ve Üstten, 2023; Şolt Bakıcı, 2019). Söz konusu çalışmaların uygulanma alanları, araştırma yöntemleri ve inceledikleri etkiler göz önünde bulundurulduğunda ortaokul düzeyindeki öğrencilere geri bildirim verilerek Türkçe yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisinin incelendiği bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği söylenebilir. Diğer dil becerileri arasında geliştirilmesinin en zor olduğu beceri olarak görülen (Karatay, 2011) yazma ile ilgili çalışmaların, etkinlikleri

uygulama süreçlerinin ve eğitimde uygulanabilecek yazma etkinliklerinin daha etkili hâle gelmesi açısından bu tür çalışmalara gereksinim duyulacağı ifade edilebilir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya öğrencilerin gönüllü olarak dahil oldukları, yapılan etkinliklere içtenlikle katıldıkları ve araştırmada kullanılan yazma motivasyon ölçeğindeki sorulara doğru ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır. Ayrıca bağımsız değişken dışında kontrol edilemeyen değişkenlerin katılımcıları eşit oranda etkilediği, deney grubuna geri bildirim verildikten sonra ayrılan sürenin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Gaziantep'in Nizip ilçesinde iki farklı şubede 6. sınıf düzeyinde bulunan, deney grubu için 22 öğrenci ve kontrol grubu için 23 öğrenci olarak belirlenen toplam 45 öğrenciyle yapılmıştır. Ayrıca belirlenen metin türleri, Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Bilican Demir ve Yıldırım, 2019) ve Yazma Motivasyonu Ölçeği'nden (Deniz ve Demir, 2020) elde edilen sonuçlar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Dil: Alan yazınında dil üzerine birçok tanımlama yapılmıştır. Ergin (2013) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.” şeklinde tanımlamıştır.

Yazma: Bireyin bir konuya ilişkin bilgilerini dil bilgisi kurallarına uygun şekilde bir araya getirerek ifade etmesi gereken, uzun bir süreç ve yoğun bir çaba ile ortaya çıkan eylemdir. (Ungan, 2007).

Motivasyon: Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu, hedefe yönelik etkinliği gerçekleştirmeye isteklendirme ve davranışı sürdürme süreci şeklinde tanımlamıştır.

Geri Bildirim: Türk Dil Kurumu (2024) tarafından geri bildirim; gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi; dönüt şeklinde tarif edilmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Becerileri

İnsanların iletişim kurmaları için en önemli araç olan dilin birçok tanımı bulunmaktadır. Türkçe sözlükte dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan” şeklinde tanımlanırken (TDK, 2024); Korkmaz (2005), “En basit tarifi ile bir bildirim aracı.” şeklinde ifade etmiştir. 19. yüzyılda dilbilim alanında birçok çalışma yapan Ferdinand Saussure’e göre ise dil karmaşık yapıya sahip bir sistemdir (Saussure, 1998). Aksan (2009)’a göre dil; aniden, hemen düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik yönlerden bakınca farklı farklı nitelikleri beliren, kimi zaman kesin sınırlarını bugün de belirleyemediğimiz sihirli bir unsurdur. Dil bireyden, bireylerin oluşturduğu toplumdan bağımsız kalmayacak biçimde olan bilim, sanat, teknik gibi birçok dalla yakından ve uzaktan bağı bulunan, aynı zamanda tüm bu sayılanları da oluşturan bir kurum olarak nitelendirilebilir.

Dil yaşamımızın bir parçası; seslerden, kelimelerden, cümle ve işaretlerden oluşan bir varlıktır. Tanımlar incelendiğinde dilin içinde birçok unsuru barındıran bir beceri olduğu neticesine varılabilir. İnsanoğlu bundan vazgeçemez, var olduğundan beri dilden etkilenir ve dili etkiler. Bu etkileşim dilin birçok işlevini de ortaya koyar.

Milli kültürü oluşturan elemanların başında gelen dil insanları birleştirir, kaynaştırır ve millet olma özelliği kazandırır. Tarihsel, kültürel ve coğrafi öğelerin ortak paydası olan dilin gelişimi bu milletlerin fikriyat ve hissiyatlarının gelişimiyle paralellik gösterir. Dolayısıyla dil ve düşünce birbirinden bağımsız düşünülemez. Birbirini şekillendirir ve etkileşime girerler.

Dil, nesilden nesile bilgi ve birikim aktarmada da hayati bir rol oynar. Yazılı metinler, sözlü gelenekler ve diğer dil biçimleri aracılığıyla insanlar geçmişten ders alabilir, yeni bilgiler edinebilir ve geleceğe dair planlar yapabilirler. Bu, kültürel ve bilimsel ilerlemenin temelini oluşturur. Chomsky (2009)'e göre dil; tüm insanlarda var olan ve başkalarında var olmayan, benzersiz, basit girdileri olup zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkartabilen bir yetidir. Böylece bizim ortak biyolojik doğamız doğrultusunda belirlenerek düşünce ve kavrayışımızı etkiler ve doğamızın temel bir bölümünü oluşturur. Bu bağlamda dil; sadece iletişimi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda insanın düşünsel ve kültürel evriminde merkezi bir rol oynayarak toplumların gelişimi ve ilerlemesi için vazgeçilmez bir araç hâline gelir.

Dil ile ilgili tanımlarda bireylerin ve toplumların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan vazgeçilmez bir iletişim unsuru olduğu vurgulanmaktadır. Bu anlaşma, anlama ve anlatma becerilerini içerir. Söz konusu okuma ve dinleme/izleme becerileri anlama kategorisinde değerlendirilirken, konuşma ve yazma becerileri ise anlatma kategorisini oluşturmaktadır (MEB, 2006). Birey informal olarak öğrendiği dinleme/izleme ve konuşma becerilerinden, okul dönemiyle birlikte formal olarak öğrenmeye başlayacağı okuma ve yazma becerilerine geçiş yapar. (Işık, 2014). Dil becerileri bu şekilde ayrı sınıflandırmalara tabi tutulsa da birbirlerini destekler nitelikte bir gelişim kaydeder. Söz gelimi yazma, diğer becerilerden daha sonra gelişir ve birtakım aşamaları da kapsayarak ortaya bir ürün konulmasını ifade eder. Yazma becerisinin oluşmasına kadar olan zamanda insan dinler ve konuşur. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazıya döker. Bununla beraber okuma da insanı besler, yazacağı konuyla ilgili ön bilgiye sahip olmasını sağlar ve yazma sürecine dahil olur.

2.1.1. Dinleme/İzleme Becerisi

Dinleme, insanın hayatının ilk yıllarından itibaren edindiği ve yaşam boyu kullandığı temel bir beceridir. Özkan'a (2016) göre, dinleme, çocuğun hem iletişim kurmasının hem de öğrenmesinin temelini oluşturan ve anlama sürecinin ilk adımı olan bir etkinlik olarak tanımlanır. Bu tanım, dinlemenin yalnızca işitme eylemini değil, duyulan seslerin zihinsel olarak anlamlandırılmasını da içerdiğini vurgular. Dinleme esnasında dinleyici sesleri duymakla kalmaz; aynı zamanda bunları yorumlar, değerlendirir ve anlamlar çıkarır.

Türkçe derslerinde dinleme eğitimi verirken, farklı dinleme türlerinin öğretilmesi önemlidir. Bu sayede öğrenciler, hangi durumda hangi dinleme tekniğini kullanacaklarını öğrenirler ve bu, dinleme becerisinin gelişimini destekler. Dinleme türleri arasında pasif dinleme bilinçsiz bir şekilde dinlemeyi, seçerek dinleme belirli bir konuya odaklanarak dinlemeyi, katılımlı dinleme dinleyicinin geri bildirimde bulunduğu dinlemeyi, duygusal dinleme empati kurarak dinlemeyi ve eleştirel dinleme dinlenenleri değerlendirerek dinlemeyi ifade eder (Aytaş, 1999).

İzleme becerisi, Türkçe dersi öğretim programlarında dinleme becerisi ile birlikte değerlendirilir. Bu becerinin temelini gözler yoluyla çevreyi inceleyerek gözlemlene oluşturur. İzleme, dinleme becerisi gibi doğumla beraber başlar ve görme eyleminin ötesinde bir anlamlandırma sürecini içerir. Teknolojinin gelişimiyle birlikte görsel iletişim araçlarının önemi artmıştır. Bu nedenle, izleme becerisi çerçevesinde bireylerin görsel okuma becerilerini de geliştirmeleri modern dünyada daha etkili bir şekilde iletişim kurulması için gereklidir.

Dinleme ve izleme becerileri, bireyin sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişimi için oldukça önemlidir. Bu becerilerin okul öncesi dönemden itibaren desteklenmesi, bireyin yaşam boyu başarılı olmasına katkı sağlar. Eğitim süreçlerinde dinleme ve izleme becerilerine yönelik etkinlikler düzenlenerek, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

2.1.2. Konuşma Becerisi

Konuşma; düşünceleri, duyguları ve bilgileri başkalarına aktarmamızı sağlayan insanın en temel ve gündelik hayatta en sık başvurduğu iletişim araçlarından biridir. Bebeklikten itibaren edindiğimiz bu beceri, hayatımızın her alanında büyük önem taşır. Özdemir (2004a) konuşmayı, duygu ve düşüncelerin, görülebilir ve işitilebilir simgeler olan sözcükler aracılığıyla düzenli bir şekilde dinleyicilere aktarılması olarak izah eder. Tanımdan da yola çıkılarak konuşmanın sadece sesleri bir araya getirmekten ibaret olmadığı görülür. İyi bir konuşma, etkili bir iletişim için gerekli olan pek çok unsur içinde barındırır. Özdemir (2004a), iyi bir konuşmanın özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Konuşma; yapıcı, olumlu ve hedef odaklı olmalıdır.
- İlgi çekici konulara değinmeli ve sağlam bilgilere dayanmalıdır.

- Dinleyicinin dikkatini toplayacak etkili yöntemler kullanılmalıdır.
- Ses tonu, hareketler ve üslup bütünlük ve canlılık içinde olmalıdır.

Sosyalleşmenin temelini oluşturan konuşma, bireylerin toplumdaki yerini belirlemede, ilişkilerini güçlendirmede ve başarılarını artırmada önemli bir rol oynar. Hayatın içinde oldukça büyük bir yeri olan bu becerinin geliştirilmesi için farklı yollar izlenebilir. Dil becerileri birbirini destekler niteliğe sahiptir ve bu noktada düzenli okumalar yapmak sözcük dağarcığını genişleterek anlatım becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Farklı konuşma üsluplarına hâkim olmak için de başka insanların konuşmalarını dinlemek etkili olacaktır. Konuşma becerisinin gelişimi için pratik yapmak ve kurslara katılmak da etki gösterecektir. Bunların dışında yaptığımız konuşmalar ile ilgili geri bildirim almak eksiklerimizi görmemizi ve kendimizi geliştirmemizi sağlayacaktır.

2.1.3. Okuma Becerisi

Okuma, insanın bilgiye ulaşmasının en temel yollarından biridir. Bir yazıda geçen sembollerin anlamlandırılması süreci olan okuma, sadece kelimeleri tanımakla sınırlı kalmaz; aynı zamanda düşünceleri kavrama, yorumlama ve yeni bilgiler edinme sürecini de kapsar. Okuma, bireylerin yeni bilgiler keşfetmesini, kelime dağarcığını genişletmesini ve düşünme becerilerini geliştirmesini sağlar. Kasap (2019), okuma aracılığıyla bireylerin kendini, insanları tanıdığını ve yeni dünyalar keşfettiğini belirtir.

Okuma, hayat boyu süren bir öğrenme sürecidir. Bu beceri, bireylerin kendilerini geliştirmeleri, bilgiye ulaşmaları ve topluma katkı sağlamaları için önemli bir araçtır. Bu nedenle, okuma eğitime çocukluk çağlarından itibaren önem verilmeli ve okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Okuma becerisinin gelişimi için çeşitli konularda kitap okumak farklı metin türlerini tanımamıza ve kelime dağarcığımızı genişletmemize yardımcı olacaktır. Her gün belirli bir süre kitap okumak düzenli olarak okuma alışkanlığı edinmemize katkı sağlar. Düzenli olarak yapılan okumaların devamında okunulan metinlerde önemli noktaları not alarak ve özetleyerek yazıya dökmek, kitap kulüplerine katılmak veya sınıflarda kitaplar hakkında tartışma ortamı oluşturmak okunulan metinlerin derinlemesine analiz edilebilmesine fayda sağlayacaktır.

Kırbaş (2010), okumanın bireylerin kelime dağarcığını zenginleştirerek yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını ve yazma sürecinde zaman tasarrufu elde etmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Yazma becerisinin temeli insanın aklındakilerin kâğıda dökümüne yani birikime dayalıdır. İnsanın bilgi birikimine ulaşmasının en temel yollarından biri de belirttiğimiz üzere okumadır. Dolayısıyla bu iki becerinin aralarındaki ilişki öncelikle bu şekilde ortaya çıkar. Kartal (2017); okuma alışkanlığı ile öyküleyici yazma becerileri arasında olumlu ve güçlü bir ilişki olduğunu çalışmada ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada ise yazma becerilerinin geliştirmesinde okuma alışkanlığının önemli olduğu görüşünü öğretmenlerin de belirttiği görülür (Tok ve Ünlü, 2014).

2.1.4. Yazma Becerisi

Yazma; en basit anlamıyla sözlü ve yazılı semboller aracılığıyla düşünceleri ifade etme, kaydetme ve başkalarına aktarma eylemidir. Bu süreçte kullanılan özel işaretler, harfler veya semboller, ortak bir anlaşma zemini oluşturarak iletişimi mümkün kılar. Yazma iletişimde sadece bilgilerin aktarılmasından öte; kültürlerin, değerlerin ve deneyimlerin paylaşılmasında da büyük rol oynar. İnsanlık tarihinin en önemli iletişim araçlarından biri olarak düşünceleri, duyguları ve bilgileri kalıcı bir şekilde kaydetme, paylaşma ve gelecek nesillere aktarma imkânı sunar.

Yazma becerisi için alan yazınında birçok tarif bulunmaktadır. Güneş (2009), yazma becerisini, "beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazılı bir şekilde ifade edilmesi süreci" olarak tanımlamıştır. Vardar vd. (2002), yazmayı, dili görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde sunarak uzaktan iletişimi mümkün kılan, aynı zamanda iletilerin kaybolmasını engellemeye yönelik bir kodlama ve simgesel bir ifade biçimi olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamalarla beraber farklı araştırmacılar (Tansel, 1985; Akyol, 2008) tarafından da yazma, bir konuyu ve bu konuyla ilgili fikirleri cümleler ve paragraflar halinde düzenleyerek kâğıda aktarmayı, duygu ve düşünceleri ifade etmek için gerekli sembolleri ve işaretleri kurallarına uygun ve okunaklı bir şekilde kullanmayı, aynı zamanda psikomotor becerilerle üretmeyi kapsayan bir süreç olarak tanımlamıştır. Demir (2013) ise yazmayı, birtakım dil bilgisel kuralların göz önünde bulundurularak bireylerin zihinlerindeki olguları farklı semboller yoluyla ifade etmesi olarak tarif etmiştir.

Farklı araştırmacılar, yazmayı farklı açılardan izah etmişlerdir. Bazı tanımlarda yazma, duyguları ve düşünceleri ifade etmek olarak vurgulanırken bazıları yazmayı bir planlama ve organize etme süreci olarak görür. Tüm bu tanımlarda ortak olan nokta, yazmanın bireyin kendini ifade etmesi ve başkalarıyla iletişim kurması için önemli bir araç olduğu anlayışıdır. Ek olarak düşünme becerilerini geliştirerek onları organize ve analiz etme, sentezleme, bilgiyi kalıcı hâle getirme, kendini ifade etme imkânı sunma, kültürel mirasın aktarılmasını sağlama, eleştirel düşünmeyi teşvik etme gibi konularda öneme sahip olduğu da tanımlardan yola çıkılarak yazmanın önemine yönelik yapılabilecek yorumlardır.

Yazma çift yönlü bir iletişim aracı olarak da tarif edilebilir. Üretilen metin, yazar ve okur arasında bir köprü görevi görerek iki taraf için de zengin bir etkileşim ortamı yaratır. Yazar, kelimeler aracılığıyla yalnızca bir dünya inşa etmekle kalmaz; aynı zamanda bu dünyayı duygularla, düşüncelerle ve imgelerle donatarak okuru etkiler. Örneğin; bir roman yazarı, karakterlerinin iç dünyasını detaylı bir şekilde tasvir ederek okurun empati kurmasını sağlar ve okur, bu karakterlerin yaşadığı olayları kendi bakış açısıyla değerlendirir. Bu süreçte okur, yazarın sunduğu hikâye ve kendi deneyimleri arasında bir bağlantı kurar; belki de daha önce hiç düşünmediği bir bakış açısıyla olayları yorumlamaya başlar. Böylece yazı, okurun zihninde yeni fikirler doğurarak onun bilgi dağarcığını genişletir ve ona yeni perspektifler kazandırır. Bu etkileşim, yazının gücünü ve değerini gösterirken yazarın kendini daha derin ve etkili bir şekilde ifade etmesine de olanak tanır.

Yazma süreci genel hatlarıyla hazırlık, planlama, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşur. Nitelikli bir metin sistemli bir şekilde bu aşamalardan geçilerek oluşturulabilir. Yazma becerisi, düzenli pratik ve bilinçli bir yaklaşımla önemli ölçüde geliştirilebilir. Bu gelişimin ön şartı okumaktır. Okumak, hazırlık ve planlama yapmak ve gerekli ön bilginin sağlanarak amaca yönelik yazılar ortaya koymak için gereklidir. Öğretmen farklı metin türlerini öğrencilerine okutup inceleterek ve bunun üzerine konuşulan bir sınıf ortamı yaratarak okunacak metinlerin çeşitliliğine katkı sağlayabilir. Aynı konuyu ele alan farklı yazarların eserlerini okumak hem eleştirel düşünmeyi hem de yazma becerisini geliştirmek için faydalı bir uygulama olabilir (Soyuçok, 2022). Beyreli vd. (2017), iyi yazı yazmanın üç ilkesi olduğunu belirtir. Okumak bunlardan birisidir. Bunun dışında gözlem yapmak ve düşünmek de iyi yazmak için gereklidir. İnsanın çevresini gözlemleyerek tanınması

gerekir. Yapılan okumalar ve edinilen gözlemler birey tarafından süzgeçten geçirilir. Belirtilen üçüncü ilke olan düşünme eylemi burada ön plana çıkar. Yazabilmek için düşünebilmek şarttır. Birey ancak düşündükçe üretebilir. Demirel (2003), yazma eğitiminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu belirtmiştir. Pratik yaparak farklı bakış açıları oluşturulabilir ve zamanla yazma yetisi geliştirilebilir. Bu noktada öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerini artırmak ve yazma etkinliklerini ilgi çekici hâle getirmek için öğretmenin ortaya koyacağı kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, grup olarak yazma, metin tamamlama gibi yöntem ve teknikler yazma becerisinin gelişime katkı sağlayacaktır.

2006 yılı İlköğretim TDÖP’e bakıldığında “Öğrenim Alanları” başlığında beş alandan birinin “Yazma” olduğu görülür. Bu başlıkta yazma becerisine verilen önem ve bu becerinin geliştirilmesi için kullanılan yöntemler açıklamaktadır. Program, yazma becerisini kapsamlı bir şekilde ele alarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Yazmanın sadece bir dil becerisi değil, aynı zamanda düşünme, analiz etme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirdiği vurgulanmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilerin aktif katılımı ve kendi öğrenme süreçlerine sahip çıkmaları teşvik edilmektedir. Programda, yazma becerisine yönelik olarak, yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı metin türlerinde yazılar oluşturma, kendi yazdıklarını değerlendirme, yazılı ifade alışkanlığı geliştirme, yazım ve noktalama kurallarını öğrenme ve uygulama gibi hedefler doğrultusunda kazanımların bulunduğu ifade edilmektedir. İlerleyen bölümlerde ise yazma becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar tablo şeklinde gösterilmiştir (MEB, 2006).

2019 yılı TDÖP’te öğrencilerin sınıf seviyelerine göre edinmesi gereken beceriler arasında yazma becerileri de bulunmaktadır. Programda yazma becerisinin; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin gelişimine önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır. Sınıf düzeyine göre toplam kazanım sayısı ve yazma becerisinin kazanım sayısı programa göre şu şekildedir:

Tablo 2.1.

Programda Sınıf Düzeyine Göre Toplam Kazanım Sayısı ve Yazma Becerisinin Kazanım Sayısı (MEB, 2019)

Sınıf Seviyesi	Toplam Kazanım Sayısı	Yazma Kazanımı Sayısı
5. Sınıf	69	16
6. Sınıf	67	14
7. Sınıf	76	17
8. Sınıf	76	20

Türkçe dersinin yanında yazma becerilerinin geliştirilmesi için seçmeli olarak “Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi” de verilmektedir. Bu dersin programı 2018 yılında “Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)” şeklinde yayımlanmıştır. Program, ürün yerine süreç odaklı bir yazma eğitimi yaklaşımı benimsemekte ve süreç temelli yazmanın gerektirdiği belli aşamaları içermektedir. Burada amaç, ürün odaklı yazma yaklaşımlarında ki gibi bir yazılı anlatım çalışması ortaya koymak değil, öğrencinin yazma sürecini kendi kendine ve bilinçli bir şekilde yürütebilme becerisini geliştirmektir (MEB, 2018). Programda yazarlık ve yazma becerileri dersi yeterlilik adları, kazanım sayıları, öngörülen süre/çizgi ders saati ve ders saati yüzdeleri şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2.2.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Yeterlilik Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Çizgi Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri (MEB, 2018)

Yeterlilik Sırası	Yeterlilik Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Süre Oranı (%)
1	Hazırlık	8	19	26
2	Planlama	4	9	13
3	Geliştirme	8	19	26
4	Düzeltilme	6	14	19
5	Sunum	5	11	16
Toplam		31	72	100

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Yazarlık ve Yazma Becerisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bazı kazanımların her iki programda da bulunduğu görülür. Şimşek (2022), Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Yazarlık ve Yazma Becerisi Dersi Öğretim Programı'ndaki ortak kazanımların, özellikle yeni öğrenmelerin kullanılması, yaratıcı yazma, imla kurallarına uyum, Türkçe kelimelerin tercih edilmesi ve metin türlerine odaklandığını belirtmektedir. Ayrıca bu kazanımlara ilişkin açıklamaların, öğrenci odaklılık, hayatilik ve uygulamaya yönelik pratiklik gibi temel ilkeleri benimsediğini ifade etmiştir.

Bireyin yazarak düşüncelerini ifade etmesi için gerekli çaba ve birikimin sağlanmasında öğretmenin de payı ve sorumlulukları bulunur. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerisini geliştirmek, yazmaya yönelik ilgi ve motivasyon oluşturmak ve yazma alışkanlığı kazandırmak amacıyla öğretim sürecinin her aşamasında, yazma becerisini destekleyen deneyimlere ve yeterli geri bildirim sağlayan uygulamalara yer verilmesi gereklidir (Karatay, 2011). Öğretmen; öğrencilere sadece dil bilgisi kurallarını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda onları düşünmeye, analiz etmeye ve yaratıcı olmaya teşvik eder ve bunları belli bir disiplin içinde yapar. Öğrenciler genellikle yazma etkinliklerinde çekimser davranırlar. Bunun birtakım sebepleri bulunmakla birlikte öğretmen tarafından öğrencilerin hatalarından korkmadan yazabilecekleri bir ortam oluşturmak önemlidir. Devamında öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirerek geri bildirim vermek de öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Geri bildirim aşamasında öğrenciler akranlarının yazılarını da değerlendirerek yeni bakış açıları kazanabilirler. Farklı yazarların ve metin türlerinin incelenmesi, çeşitli okuma ve yazma etkinlikleri ile yazma yarışmalarının yapılması da öğrencilerin bu konuda ufkunu genişletebilir.

Yazma hem fiziksel hem de zihinsel bir süreçtir ve diğer dil becerilerine göre en zor ve sonradan öğrenilen beceri olarak kabul edilir (Demirel, 2003; Karatay, 2011). Bu durum, yazmanın hem bilişsel hem de fiziksel olarak daha fazla çaba gerektirmesinden kaynaklanır. Fiziksel olarak, harflerin kâğıda veya ekrana aktarılmasını içerirken, zihinsel olarak ise düşüncelerin organize edilmesini, dilin doğru kullanılmasını ve anlamın etkili bir şekilde iletilmesini gerektirir. Yalçın'a (1999) göre, yazma becerileri yalnızca dilsel yeterliliği değil; aynı zamanda metin türlerini anlamayı, cümleler arasında bütünlük sağlayan kronolojik sıralama, akıl yürütme, analiz, sentez gibi bir dizi bilişsel süreci de içerir. Ayrıca zihinsel temsillerin oluşumu, anlamsal bağların kurulması, bilgi ayıklama ve planlama gibi belleği merkeze alan beceriler de yazma sürecinin önemli bir parçasıdır.

Ayrıca yazma, sosyal bir alanı da içerir. Toplumsal etkileşimler, kültürel değerler ve tarihsel süreçler yazma eylemini şekillendirir.

Yazmanın fiziksel ve zihinsel süreçlerden geçerek diğer dil becerilerine göre daha zor ve daha yavaş gelişmesinin sebepleri arasında yazılı bir metin üretim sürecinde öğrencilerin dil bilgisi kurallarına bağlı kalma zorunluluğu, bu kurallara ilişkin hata yapma endişesi, duygu ve düşünceleri sıralamada zorluk yaşama, bilişsel

olarak düşüncelerin yeterince olgunlaşmamış olması ve fikirleri düzenlemekte güçlük çekme gibi unsurlar gösterilebilir (Karatay, 2011). Yazma becerisinin geliştirilmesinin bu denli karmaşık ve aşamalı olması, yazmanın bazı üstün yanları olması sonucunu da doğurur. Yazmanın üstün yanları şu şekilde belirtilebilir (Graham ve Haris, 2005):

- Bilgi, yazı sayesinde korunur ve geleceğe aktarılır.
- Yazı, bilgiyi hem derinleştirip detaylandırmaya hem de geniş kitlelere yaymaya olanak tanıyan en etkili araçtır.
- Farklı zamanlarda ve yerlerde yaşayan insanların düşüncelerini paylaşarak iletişim kurmasını yazı sağlar.
- İnsanlar siyaset, sanat ve din gibi alanlardaki görüşlerini açıklamak ve kendilerini ifade etmek için yazıyı en uygun araç olarak kullanır.

Bireylerin yazma becerilerini kullanabilme durumları üyesi oldukları toplumun sosyo-kültürel durumu hakkında ipucu sunar. Ancak okuma yazma bilme oranı, ülkelerin gelişmişliği hakkında fikir veren bir veri kaynağı olmakla birlikte (Taşkaya ve Akbaşlı, 2008) asıl önemli olan bu becerileri işlek, işlevsel ve nitelikli şekilde kullanabilmektir. Yoksa bir zemin üzerine harfleri, kelimeleri yazmayı bilmek yazma becerisine sahip olmak anlamına gelmez (Soyuçok, 2022). Yazma becerisini bu düzeyde geliştirerek kullanabilmek ise belli bir donanım ve bilgi birikimi gerektirir. Raimes'e (1983) göre, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi, yazma eğitimiyle ilgili pratik bilgilerini artırır. Yazma becerisi gelişen öğrenciler, düşünme becerilerini kontrol edebilir, zihinlerini aktif bir şekilde kullanabilir ve öğrenme sürecinde bu becerilerden daha etkili bir şekilde yararlanabilirler. Bu bağlamda yazma eğitiminin önemi ortaya çıkar.

2.1.4.1. Yazma Eğitimi

Yazma eğitimi; bireylerin düşüncelerini düzenli, anlaşılır ve etkili bir şekilde yazılı olarak ifade etmelerini sağlamak için örgün eğitim kurumlarında sistemli, bilinçli ve öğretmen rehberliğinde verilen kapsamlı bir süreçtir. Her ne kadar örgün eğitimle kazanılan bir beceri olarak kabul edilse de diğer dil becerileriyle olan etkileşiminden ötürü yazma eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren başladığı kabul edilebilir. Okul döneminde ise alfabe, hece, kelime, cümle, paragraf ve metin gibi birtakım aşamalarda, sınıf düzeyiyle de paralel olarak yazma becerisi kazandırılmaya

çalışılır. Süreç içerisinde dil bilgisi, noktalama ve imla kurallarını uygulamaları, öğrencilerin kendi düşüncelerini özgün bir şekilde ifade etmeleri, farklı metin türleri üretebilmeleri, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri ve etkili bir iletişim kurabilmeleri hedeflenir. Bu nedenle, yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi, planlı bir eğitim süreci ve çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.

Öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon ve tutumlarını etkileyen birtakım sebepler vardır. Bunlar arasında yazmanın birçok bilişsel faaliyeti içermesi, yaratıcılık korkusu, değerlendirilme kaygısı, konu bulma zorluğu veya konuya olan ilgisizlik, dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili endişeler ve bu çalışmanın da konusu olan olumsuz geri bildirim deneyimleri gösterilebilir. Bu nedenler, yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin desteklenmesi, yönlendirilmesi ve cesaretlendirilmesi gerektiğini gösterir. Öğretmenlerin yapıcı geri bildirimler vermesi, yazma sürecini adım adım ve yönetilebilir parçalara ayırması, öğrencilere yazma konusunda güven kazandırmada önemli rol oynar. Yazma sürecinde yapılacak etkinliklerle, kullanılacak yöntem ve tekniklerle öğrencinin yazmayı içselleştirmesi sağlanmalıdır. Etkin ve eğlenceli yazma etkinlikleri sayesinde öğrenciler, yazmanın zor bir görev değil, aksine bir keşif yolculuğu olduğunu deneyimleyebilirler. Bu noktada süreç temelli yazma yaklaşımı ile öğrencinin yazma sürecine rehberlik edilmelidir. Ayrıca yazmak, bilhassa günümüzde önemli bir faaliyettir ve yazmanın günlük hayattaki değerini vurgulamak da en az onun kadar önemlidir. Öğrencilere, yazmanın sadece okul sıralarında değil; iş hayatında, sosyal ilişkilerde ve kişisel gelişimlerinde de büyük bir rol oynadığı anlatılmalıdır. Bir e-posta yazmak, bir blog yazısı oluşturmak veya bir rapor hazırlamak gibi birçok durumda yazma becerisi kullanılmaktadır. Bu nedenle yazma eğitimi, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları farklı durumlara hazırlanmalarına yardımcı olur.

Yazma eğitiminde öğretmenin çeşitli kritik sorumlulukları bulunur. Bu sorumluluklar, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve bu süreci verimli hâle getirmelerine yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilerin yazma sürecini anlamalarına ve yönetmelerine yardımcı olmalıdır. Bu noktada yazma aşamalarını açıklamak, planlama yapmayı öğretmek ve öğrencileri yazı yazmaya yönlendirmek; öğrencilerin yazma konusunda motive olmaları ve devamında bu beceriyi geliştirmeleri için gereklidir. Öğretmen, çeşitli yazı türleri ve etkinlikleriyle öğrencilerin ilgisini çekmeli ve onları yazmaya teşvik etmelidir. Etkinlikler belli ilkeler doğrultusunda

yapılmalıdır. Demirel (2003); yazma eğitimiyle ilgili önemli ilkeleri sıralamış ve bu ilkelerin, yalnızca belirli formülleri kullanmakla sınırlı olmayan bir yaklaşımı benimsemeyi önerdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcıklarını özgürce kullanmalarına olanak tanınması, yaş ve gelişim seviyelerine uygun konu seçiminin yapılması, yazma çalışmaları için ayrı bir zaman diliminin ayrılması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlarla beraber Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerinin, öğrencilerin aynı türde yapacakları ek çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini ifade etmiş ve yazma etkinliklerinin diğer derslere ve günlük yaşama entegre edilmesini önermiştir.

Öğretmenler yazma kaygısını da engellemeye veya ortadan kaldırmaya yönelik bir tavır sergilemelidir. Sınıf ortamında, yazma konusundaki kaygıları azaltmak için güvenli ve destekleyici bir ortam yaratmak önemlidir. Öğrencilerin hata yapma konusunda cesaretlendirilmesi ve yazma yeteneklerini geliştirmeleri için desteklenen bir ortam sağlanabilir. Bu noktada öğrencilerin yazılarını birbirleriyle kıyaslanmamalı ve ortaya çıkan metinleri paylaşımları için öğrenciler zorlanmamalıdır. Öğrencilerin yazma çalışmaları üzerinde yapılan yerinde ve yapıcı geri bildirimler, onların özgüvenlerini artırır ve yazma kaygısını azaltır. Ayrıca yazıları notla değerlendirmek de süreç odaklı bir yaklaşıma ters düşecektir. Bu bağlamda yapılacak hatalar öğrencilerde yetersizlik ve özgüven eksikliği oluşturacak, devamında yazmaya dönük motivasyon düzeyi ve tutum olumsuz yönde gelişim gösterecektir.

Öğretmenlerin yazma ile ilgili verdiği teorik bilgiler, uygulanan çalışmalar ve yapılan etkinlikler ile süreç içindeki rehberlik süreci öğrencilerin belli yeterlilikleri kazanması için işe koşulmaktadır. TDÖP (2019)'te sınıf seviyelerine göre oluşturulmuş olan kazanım tablolarında ortaokul seviyesindeki öğrencilerden bazı ortak kazanımları edinmesi de beklenilmiştir. Bunları genel olarak şu şekilde sıralayabiliriz (MEB, 2019):

- Bilgilendirici ve hikâye edici metinler, kısa metinler ve şiir yazmaları,
- Yazma stratejilerini uygulamaları ve yazma süreçlerini dikkate alarak (yazılarını düzenleme ve paylaşma gibi) metinler oluşturmaları,
- İşlem basamaklarını uygulamaları ve formları yönergelere uygun doldurmaları,
- Yazılarını zenginleştirecek olan atasözü ve deyimler ile geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmaları,

- Yabancı dillerden alınıp dilimize yerleşmemiş olan kelimelerin Türkçelerini kullanmaları.

Bunların dışında kalan kazanımlara ve açıklamalarına bakıldığında ise TDÖP (2019)'te yazma eğitimiyle yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını bilinçli olarak kullanabilme, açık ve anlaşılır bir dille yazabilme, grafik ve tablo oluşturabilme, anlatım biçimlerini ve mizahi öğeleri kullanabilme gibi kazanımlar verilmek istenmiştir.

Bahsi geçen yöntem ve tekniklerin, stratejilerin ve yazma stratejilerinin uygulanması ile öğrencilerin yazma becerisini geliştirmesi beklenir. Diğer dil becerileriyle birlikte yazma becerisinin geliştirilmesi, bireyler ve toplum için çok sayıda önemli fayda sağlar. Yazma, düşünceleri düzenleyip ifade etmeyi, eleştirel düşünmeyi, akademik ve mesleki başarıyı artırmayı sağlarken aynı zamanda yaratıcılığı teşvik eder, duygusal ifadeyi kolaylaştırır. Etkili yazılı iletişimle bireyler, karmaşık konuları anlaşılır ve detaylı bir şekilde aktarabilir. Yazma ayrıca hayat boyu öğrenmeyi destekleyerek bireylerin sürekli gelişimine katkıda bulunur. Çakır (2010), aşağıdaki hedeflerin elde edilmesinin yazma becerisinin etkili olarak geliştirilmesiyle mümkün olacağını ileri sürmektedir:

- Öğrenme sürecinin kontrol edilmesi ve öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi,
- Dil bilgisi yapılarının, kelimelerin ve noktalama işaretlerinin pekiştirilmesi,
- Dil yanlışlarının tespit edilmesi ve dil yetilerinin geliştirilmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin desteklenmesi,
- Diğer dil becerilerinin daha iyi öğrenilmesi,
- Öğrenilen bilgilerin kısa dönemli bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması,
- Öğrencilerin dil yetkinliklerini (competence) performansa dönüştürmeleri.

Yazma becerisinin gelişmesiyle birlikte bahsi geçen hedeflerin belli bir seviyeye gelmesi için yazılı anlatımın aşamalandırılması ön plana çıkar. Yazılı anlatımda aşamalı iki temel durum söz konusudur (Mete ve Dağ, 2024):

1. İlk okuma- yazma dönemi
2. İleri düzey yazma dönemi

2019 TDÖP’te de bu tasnife paralel olarak ilk okuma yazma sürecine ayrı bir önem verildiği ve “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” nin benimsendiği belirtilmiştir. Programa göre, 1. sınıfta temel okuma ve yazma süreci tamamlanmakta, 2. sınıfta ise öğrencilere bu becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanmaktadır. 3. ve 4. sınıflarda ise öğrencilerin kendilerine özgü yazı alışkanlıkları kazanmalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

İlk okuma yazma sürecinde şu aşamaların izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2019):

- İlk okuma yazmaya hazırlık
- İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
- Bağımsız okuma ve yazma

Tasniflere bakıldığında sınıf seviyeleri ve öğrenci gelişimi dikkate alınarak yazma eğitiminin basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene gibi ilkeler doğrultusunda aşamalandırılması gerektiği söylenebilir.

Yazının oluşumunda “ses, harf, hece, kelime, cümle, paragraf, metin” şeklinde bir sıralama söz konusuysa da yazılı anlatımın bir yargı ifade eden boyutu “cümle” ile başladığı için ilk adım “cümle bilgisi” olarak görülebilir. Çünkü “cümle” öncesi terimler olan “ses, harf, hece ve kelime” yargı bildiren ifadeler değildir (Mete ve Dağ, 2024).

Cümle, dilin en küçük anlam birimidir. Bu nedenle, etkili bir yazının temelini sağlam cümleler oluşturur. TDK (2024) cümleyi, “Bir fikri, duyguyu, düşünceyi, oluşu veya kılışı bir yargı hâlinde anlatmak için çekimli fiille kullanılan kelimeler dizisi veya tek başına kullanılan çekimli fiil; tümce” şeklinde tanımlar. Cümle düzeyinde yazma eğitimi, öğrencilerin doğru ve anlamlı cümleler kurmalarını hedefler. bu düzeyde eğitim alması gereken öğrenciler genellikle cümlelerini tamamlamada zorlanır ya da cümle ortasında başka bir cümleye geçiş yaparlar. Ayrıca yanlış kelimeler kullanma, sürekli aynı ifadeleri tekrarlama ve yazım kuralları ile noktalama işaretlerine özen göstermeme gibi sorunlar yaşarlar (Coşkun, 2014). Bu sorunların üstesinden gelmek için öğrencilere; cümle yapısı, anlatım bozukluklar, özne-yüklem ve nesne- yüklem ilişkisi, kelimelerin doğru kullanımı ve noktalama işaretleri gibi konularda detaylı bilgi verilmelidir. Bu bilgileri kazanan öğrenci paragraf ve metin düzeyinde daha sağlıklı yazılar ortaya çıkaracaktır.

Cümle düzeyinde eğitimin ardından ikinci aşama olarak kabul edilebilecek paragraf düzeyinde verilecek eğitimidir. Paragraf; bir veya birkaç cümlenin, ortak bir konu etrafında bir araya gelerek oluşturduğu ve tek bir ana düşüncüyü ifade eden anlamlı bir bölümdür. İşlevlerine göre giriş, gelişme ve sonuç gibi bölümlerden oluşur. Paragraf düzeyinde yazma eğitimi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paragraflar halinde ifade etmelerini ve anlamlı bir bütün oluşturmalarını sağlar. Bu aşamada öğrenciler, tümceleri paragraf içinde uygun bir şekilde yerleştirmede, benzer konuları aynı potada eritmede, konu ile ilgili olmayan bilgileri elemekte ve paragraf başlangıçları ile bitişleri konusunda zorluk yaşayabilirler. Bu sorunları aşmak için öğrencilere, paragrafın yapısı, destekleyici cümleler, sonuç cümlesi, geçiş ve bağlantı ifadeleri gibi konularda eğitim verilmelidir.

Anlamlı cümlelerin ve paragrafların oluşturulması için verilen yazma eğitiminin ardından son olarak metin düzeyinde bir yazma eğitiminden bahsedilebilir. Metin düzeyinde yazma eğitimi, öğrencilerin yazılarında anlam bütünlüğü sağlamalarını, konuyla ilgili yeterli bilgi sunmalarını ve düşüncelerini eksiksiz bir şekilde ifade etmelerini desteklemeye yönelik çalışmalardan oluşur. Bu tür eğitim, planlı yazma alışkanlığı geliştiremeyen, metin türüne uygun bir anlatım tarzı seçemeyen ve yazılarında gereksiz tekrarlar ya da konu dışı bilgilere yer veren öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (Coşkun, 2014). Öğrenciler, metin planlaması, giriş-gelişme-sonuç bölümleri, metin türüne uygun dil kullanımı ve metnin bütünlüğü gibi konularda zorluk yaşayabilirler. Bu sorunları aşmak için öğrencilere, farklı metin türlerinin özellikleri, metin planlama teknikleri ve metin değerlendirme yöntemleri gibi konularda eğitim verilmelidir.

2.1.4.2. Yazma Süreci

Yazma faaliyeti, belirli aşamaları barındırmakla beraber bu aşamalar bir süreç dahilinde kendini gösterir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011); eksiksiz bir yazılı iletişimin, metin üreticisi için çok boyutlu ve karmaşık bilişsel süreçleri içeren bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Ortaya çıkan ürün veya metin ilk bakışta birdenbire oluşmuş gibi görünebilir fakat Çarkıt ve Karadüz (2015); yazma sürecinin yazarın kendi düşünceleriyle yüzleştiği, duygularını derinlemesine yaşarken yeni düşüncelerle yüzleştiği, düşüncelerine açıklık kazandırdığı ve yeni düşüncelere ulaşmanın bir yolu olduğunu belirtmişlerdir. Sürecin temelinde, yazarın kendi iç dünyasına yönelik bir

keşif ve bu keşfin yazılı olarak ifadesi yatar. Öğrenci yazma sürecinde aklındakileri yazıya dökmekle kalmaz, bunları analiz ederek kendi bakış açısını geliştirir. Bu, bir yazarın içsel düşüncelerini olgunlaştırması ve yeni fikirler üretmesi açısından kritik bir adımdır. Böylece yazı, bir öğrenme aracı olarak işlev görür; yazmak, sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda bilgi üretme sürecine de dönüşür.

Yazma sürecinin bu kadar kapsamlı ve kişisel bir deneyim olması, eğitim ortamlarında nasıl ele alındığı sorusunu akla getirir. Sürecin çok boyutlu yapısı, aslında yazmanın sadece bir son ürün ortaya koymaktan ibaret olmadığını, bilakis derinlemesine bir bilişsel çaba gerektirdiğini göstermektedir. Bu sürecin nasıl ele alındığı, yani yazmanın bir süreç mi yoksa sadece bir sonuç mu olarak değerlendirildiği, öğretim yaklaşımlarını ve öğrencilerin yazma etkinliklerine olan bakış açılarını önemli ölçüde etkiler. Dolayısıyla yazma eğitiminde kullanılan yöntemlerin, yani süreç odaklı ve ürün odaklı yaklaşımların, öğrencinin yazma becerileri üzerindeki etkilerini anlamak önemlidir. Bu bağlamda, yazmaya dair farklı yaklaşımlar eğitim sürecinde nasıl bir yol izleneceği konusunda belirleyici hâle gelir.

Ürün odaklı bir yaklaşımda bilişsel süreçler göz ardı edilerek öğretmenin konuyu belirlediği ve öğrencinin sadece yazmasını beklediği bir zihniyet benimsenmiştir. Burada asıl önemli olan ortaya konulan metindir ve yazma bir süreçten ziyade tek bir hamlede gerçekleşir. Değişen eğitim anlayışı ile birlikte öğretim programlarına da yansıdığı üzere yazmanın bir “yolculuk” olduğu düşüncesi gelişmiştir. Öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri, çeşitli yazma tecrübelerini yaşamaları, yazma sürecinin aşamalarını öğrenmeleri, okuma alışkanlığı kazanmaları, geri bildirim almaları ve bunları değerlendirmeleri için süreç odaklı yazma çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Yazma, adım adım belli aşamalardan geçerek oluşturulmalıdır. Bu doğrultuda yazma süreci ile ilgili literatürde birtakım sınıflandırılmalar yapılmıştır. Yapılan tasnifler kavramsal açıdan farklı gibi görünse de içerik olarak birbirini destekler veya tamamlar niteliktedir.

Özdemir (2004b), nispeten genel bir sıralama yaparak yazma sürecini yazmadan önce, yazarken ve yazmadan sonra olarak aşamalandırmıştır. Cavkaytar (2010) ile Ülper ve Uzun'a (2009) göre; yazma süreci temel olarak içeriği planlama, yazıya aktarma, metni gözden geçirme ve düzeltme aşamalarından meydana gelmektedir. Coşkun (2007), Akyol (2008) ve Karatay (2011) ise süreci hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme (gözden geçirme), düzeltme ve paylaşma (yayımlama) olmak

üzere beş aşamaya ayırmıştır. McLean'a (2011) göre de yazma süreci beş adımda gerçekleşmektedir: yazma öncesi, fikir yapısının ana hatlarını çizme, kabataslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme. Beyreli vd. (2017) daha detaylı bir sıralama yapmış ve süreci on bölüme ayırmışlardır. Bu çalışmada yazma süreci hazırlık, taslak oluşturma, düzenleme (gözden geçirme), düzeltme ve paylaşma (yayımlama) olmak üzere beş aşamada detaylandırılacaktır.

1. **Hazırlık:** Bu aşamada konu ve konu hakkındaki düşünceler belirlenerek konu sınırlandırılması yapılır. Ayrıca metnin amacı, ana fikri ve yardımcı fikirleri, hangi kitleye yönelik yazılacağı, metnin türü, kullanılacak anlatım biçimi, metnin bakış açısı gibi unsurlar da hazırlık aşamasında belirlenmelidir. Metin türüne göre araştırma yapmak da gerekebilir. Oldukça kapsamlı olan bu aşamada beyin fırtınası, zihin haritası, listeleme gibi yöntem ve teknikler ile ön bilgiler yoklanabilir, yeni fikirler ortaya çıkarılabilir ve bilgiler organize edilebilir.
2. **Taslak Oluşturma:** Yazma sürecinin ikinci aşaması olarak kabul edilen taslak oluşturma, ürünün ilk şeklini alarak asıl yazıya geçiş aşamasıdır. Metnin içeriğine yoğunlaşılan bu aşamada yazım ve imla gibi unsurlar arka plandadır. Metin oluşturmak için farklı fikirler ortaya konulabileceğinden birden fazla taslak da oluşturulabilir. Bu süreçte öğretmen rehberliği de önemlidir.
3. **Düzenleme:** Taslak olarak ortaya konulan fikirlerin sistemli bir şekilde kâğıda döküldüğü aşamadır. Cümleler ve paragraflar, metin kurgusu, cümleler arasındaki göndermeler ve bağlantılar bu aşamada oluşturulur ve gözden geçirilir. Belirsiz ifadeler, eksiklikler ve fazlalıklar bu aşamada giderilir. Bu aşamada öğrenciler metnin sonuçlandırıldığı yanılgısına kapılabilir.
4. **Düzeltilme:** Yazıda tespit edilen kusurlar bu aşamada düzeltilerek yazı nihai şeklini alır. Yazı şekil olarak bu aşamada değerlendirilir, yazım ve noktalama işaretleri de yine bu noktada kontrol edilir. Öğretmen veya öğrencinin akranları tarafından geri bildirimler de bu noktada ön plana çıkacaktır.
5. **Paylaşma (Yayımlama):** Yazma sürecinin son evresi olan yayımlama, ortaya konulan ürünün hedef kitleyle paylaşıldığı aşamadır. Yazılar gönüllülük esasına dayalı olarak okurla buluşur. Yazılanların paylaşılmasının, öğrenciler

için yazmayı etkili bir iletişim aracı olarak görmelerini sağlamanın yanı sıra onları yazmaya teşvik etmede de etkili olduğu söylenebilir (Lehr, 1995).

Bu süreçler sağlıklı bir biçimde uygulanması neticesinde öğrenciler yazma eğitiminde gelişim kaydedecektir. Akyol (2023)'a göre öğrencilerin yazma sürecindeki gelişimleri beş aşamada incelenebilir:

İlk aşama olan “başlangıç” aşamasında öğrenci yazma yoluyla mesajını iletmez ve yazma süreci hakkında bilgisizdir. 2. aşama “gelişim” aşamasıdır. Bu noktada öğrenci yazma sürecinin farkındadır. Basit düzeydeki sözcük ve cümlelerle konu planlı bir şekilde sunulabilir. Bir diğer aşama olan “yoğunlaşma”da öğrenci yazma süreci üzerine düşünür, sözcük ve cümle çeşitliliği başlar fakat yazım hataları mesajın aktarılmasına engeldir. 4. aşama ise “deneyim”dir. Bu seviyede paragrafın bölümleri genel anlamda oluşturulur (giriş, gelişme, sonuç), farklı cümle yapıları metinde değerlendirilir. Son aşama olan “süreci kavrama ve geliştirme” aşamasında ise yazının konusu ve bölümleri açıkça belirlenir, daha etkili bir iletişim kurulur ve yazım hataları bu iletişime engel değildir.

Yazma süreci ile ilgili yapılan tasniflere bakıldığında yazmanın başlangıçtan sona kadar dikkat ve özen gerektiren; zihinsel bir çaba içerisinde, karmaşık ve adım adım gerçekleşen bir süreç sonucunda ortaya çıktığı açıkça görülür. Bu adımlardan herhangi birine yeterli önem verilmediği takdirde içerik ve biçim açısından ortaya nitelikli ürünler çıkmayacaktır. Örneğin fikirlerin yeterince olgunlaştırılmadığı bir hazırlık aşaması, yazının temel mantığını zayıflatabilir; planlama sürecinin ihmal edilmesi yazının içerik olarak yetersiz kalmasına sebep olabilir. Aynı şekilde düzeltme aşamasına gereken önem verilmemesi, dönütlerin ürün ortaya koyulduktan çok sonra verilmesi veya hiç verilmemesi metnin anlaşılabilirliğini ve etkileyciliğini düşürebilir. Ancak okullarda sınıf mevcudunun fazla, yazmaya ayrılan sürenin az olması, yazma motivasyonunun düşüklüğü ve yazmaya yönelik olumsuz tutum gibi faktörler öğretmenlerin sürece rehberlik etme noktasında eksik kalmasına bu durum da kaliteli ürünler oluşturulmasına ket vurmaktadır.

Bu bölümde bahsedilen yazma sürecindeki aşamalar yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımına işaret eder. Süreç odaklı yazmanın öne çıkan yönlerini ortaya koymak için ise diğer yaklaşım türleri de incelenmelidir.

2.1.4.3. Yazma Eğitimi Yaklaşımları

Alan yazını incelendiğinde yazma eğitimi yaklaşımlarında çoğunlukla “ürün temelli” ve “süreç temelli” olmak üzere iki anlayışın üzerinde durulduğu görülür. Bu iki yaklaşımın özellikleri ve “ürüne odaklanma”dan “sürece odaklanma”ya geçiş bir nevi eğitimdeki geçiş ve gelişimin de genel bir görünümüdür. Çünkü zamanla eğitim sistemlerindeki geleneksel bakış açısı da değişerek yerini sonuçtan çok süreçleri yani öğrenme sürecinin her aşamasını önemseyen bir bakış açısına bırakmıştır. Okullarda verilen ve verilmesi gereken yazma eğitimi de bu iki süreci içerdiğinden dolayı bu çalışmada “ürün odaklı” ve “süreç odaklı” yazma yaklaşımları detaylandırılacaktır. Bunların dışında ürün odaklı yazmanın uzantısı olarak kabul edilen (Badger ve White, 2000) “tür odaklı yaklaşım”, süreç odaklı yazma süreçlerinden yola çıkılarak ortaya konulan “yaratıcı yazma yaklaşımı” gibi yaklaşımlar da yazma eğitimi yaklaşımlarına örnek gösterilebilir.

Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Geleneksel yaklaşım olarak da adlandırılan ürün odaklı yaklaşım yazma etkinliklerinde “Ne yazıldı?” sorusuna cevap arar. Bu yaklaşımda mekanik bir gözle ortaya çıkan ürünün odağa alındığı, öğretmenin rehber olmaktan daha çok değerlendirici veya not verici, öğrencinin ise değerlendirilen rolünde olduğu bir eğitim anlayışı hakimdir. Bu nedenle merkezde öğrenci değil öğretmen vardır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları, yazma kaygısı, hazır bulunuşlukları, yazma öncesi ve esnasında işe koşulması gereken faaliyetler ile bu aşamaların gerektirdikleri ve zihinsel becerilerin yeterlikleri önem arz etmez. Dolayısıyla ürün temelli yazma modelinin olumsuz yanı, öğrencinin metni planlama ve yazma rolünün küçük olmasıyken olumlu yanı, yazma rehberinin öğrencinin ihtiyacını tespit ederek gereken bilgiyi sunması ve öğrenciye bu bilgileri taklit etme fırsatı vermesidir (Badger ve White, 2000). Bununla birlikte öğrencinin kendisine verilen metni kopyalaması vasıtasıyla yapıları, bağlamı ve metin organizasyonunu keşfedebilmesine de imkân sunar (Akbaş, 2020).

Ürün odaklı yaklaşımda öğrencilerden belirlenmiş olan model metne göre yeni bir metin ortaya çıkarmaları beklenir. Metnin yazı türü, anlatım biçimi, ana fikri ve amacı gibi unsurlar daha önceden çoğunlukla öğretmen tarafından belirlenerek öğrenciyi düşünme süreçlerine dahil olmaktan alıkoyar. Kimi zaman öğrencilerin ön

bilgiye sahip olduğu düşünölen herhangi bir konuda yazmaları da beklenebilir. Öğrenciler ise pek fazla hazırlık yapmadan, ana hatlarını ve kurgusunu henüz ortaya koymadıkları metinler üretirler. Devamında ise taslak olarak ortaya çıkan ürün, metnin son hâli olarak kabul edilerek düzeltme ve gözden geçirme süreçlerine gerekli önem verilmeden çıktı alınmış olur. Önemli olan da bu “çıktı”dır. Applebee (1986); bu yaklaşımın cümle düzeyinde dil yapılarının doğru kullanımı, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine odaklandığını; metin düzeyinde ise anlatı, öyküleme, betimleme ve ikna gibi geleneksel söylem türlerinin öncelikli olduğunu belirtmektedir. Ancak yazma, kendi içinde karmaşık bir süreci barındırdığından ürün odaklı bir yaklaşım bu eylemin özüne aykırıdır.

Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Sürece dayalı yazma yaklaşımı öğrenciye ve metnin ortaya çıkış aşamalarında oluşan etkinliklere odaklanır. Öğrencilerin yazma becerisini istenilen düzeyde kazanabilmesi ve yazmaya yönelik olumlu bir tutum edinmesi için öğretmenlerin sınıflarda süreç odaklı bir yazma eğitimi vermesi önemlidir. Akbaba’ya (2020) göre; süreç temelli yaklaşım, yazarın bilişsel süreçlerini dikkate alması, bireyin kendi yazma sürecini yönetmesine olanak tanınması, bireysel farklılıklara önem vermesi ve konu seçiminde bireye özgürlük tanınması gibi özellikleriyle öne çıkar. Ayrıca, bu yaklaşımın bireyi merkeze alıp öğretmeni rehber olarak görmesi yönünden önemli ve avantajlı olduğu ifade edilmektedir. Çünkü bu yaklaşımda öğrenciler yazma öncesi ve sırasında birtakım evrelerden geçer ve öğrencilerin ne düşünüp ne ortaya koydukları süreç içerisinde izlenebilir. Öğretmenlerin etkin olarak izledikleri ve katılım gösterdikleri bu süreç de onlar için bir öğretim kaynağı niteliği görür. Bu süreçte öğretmenler, öğrencilere yazma sürecini deneyimleyebilecekleri etkileşimli bir öğrenme ortamı sunarak ve gerektiğinde uygun düzeyde destek sağlayarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir, yetkin birer yazar olmalarında önemli bir rol oynayabilir (Cavkaytar, 2010). Öğretmenler bir değerlendirici değil, rehber ve destekçi olarak sürece dahil olurlar.

Bu yaklaşımda yazma öncesinde konu belirlenir, sınırlandırılır; amaç, ana fikir ve hedef kitle gibi unsurlar belirlenerek hazırlık yapılır. Yapılan planlamanın ardından bir taslak oluşturulur ve öğrenci düşüncelerini gelişigüzel kâğıda döker. Yazılan metin gözden geçirme aşamasında tekrar okunur ve gelen dönütler de göz önünde

bulundurularak düzenlenir, yazıda eklemeler ve çıkarmalar yapılır. İçerik ile ilgili düzenlemeler yapıldıktan sonra yazı dil bilgisel yönden, yazım ve noktalama kurallarına uyum açısından değerlendirilir. Son aşamada ise hedef kitle ile ürün buluşturulur. Sürece dayalı yaklaşımda ortaya çıkan üründen ziyade öğrencinin aktif olarak rol aldığı bu aşamalar rol oynar. “Ne yazıldı?” sorusu geri planda tutulur ve “Nasıl yazıldı?” sorusu sorularak yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu sorunun sorulması öğrenciyi yazma sürecinde pasif bir durumda olmasını engelleyerek onu daha dinamik ve aktif bir noktaya taşıyacaktı.

Yazma becerisi genel itibariyle öğrencilerin geliştirmekte zorlandığı bir beceri olarak görülmektedir (Demirel, 2003; Karatay, 2011). Bu durum başta yazma etkinliklerine yönelik motivasyonun düşük olmasına, yazma kaygısının ve olumsuz tutumun ise yüksek olmasına yol açar. Ortaya çıkan metinler de bu doğrultuda başarısız olur. Bayat’a (2014) göre, sürece dayalı yazma yaklaşımında, yazma ürünü oluşturulurken öğrencinin kendisi, gruptaki kişiler ve öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler ve verilen geri bildirimler, yanlışların en aza indirilmesine ve daha başarılı bir metin oluşturulmasına yardımcı olur. Bu süreç, öğrencinin yanlışlardan arındırılmış bir metin üretmesini destekler ve yazma sürecinin sonunda kendine daha fazla güven duymasını sağlayarak yazma kaygısını azaltır. Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrencilere özgüven kazandırarak yazmaya olan motivasyonlarını artırır. Süreç içerisindeki düzeltme etkinlikleri ve dönütler; öğrencilerin hatalarından yola çıkarak öğrenmelerine ve yazılarını iyileştirmelerine olanak tanır, bu da yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bu yaklaşımda yazma eylemi aşamalara ayrıldığı için öğrenciler yazmanın zorluklarını daha küçük parçalara bölebilirler. Bu da yazma sürecine yönelik kaygıyı azaltır ve motivasyonu yükseltir.

Sürece dayalı yazma yaklaşımında geri bildirim vermek de büyük öneme sahiptir. Geri bildirim, öğrencilerin yazma becerilerinin sürekli olarak gelişmesi ve bu becerilerin derinlemesine güçlendirilmesi açısından kritik rol oynar. Ayrıca öğrencilere yazma süreçlerindeki güçlü yönlerini tanıma ve geliştirilmesi gereken alanları belirleme fırsatı sunar. Öğrencilerin, yazılarının hangi kısımlarında başarılı olduklarını ve hangi noktalarda daha fazla çaba göstermeleri gerektiğini bilmesi, yazma becerilerinin daha sistemli ve etkili bir şekilde ilerlemesine olanak tanır. Geri bildirim; sadece hataları düzeltmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve yazmaya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar. Özellikle yazma sürecinin

başlarında verilen yapıcı eleştiriler, öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutarak daha iyi sonuçlar elde etmelerine katkı sağlar. Yazma süreci öğrenciler için daha etkileşimli ve dinamik bir deneyim haline getirerek, onların yazmaya olan ilgisini artar. Bu bağlamda, geri bildirim süreç temelli yazma yaklaşımı ile sıkı bir ilişki içindedir ve öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde temel bir rol oynar.

Süreç temelli yazma bazı modellerle de detaylandırılabilir. Hayes ve Flower modeli (1980), Bereiter ve Scadamalia modeli (1987), Hayes modeli (1996) ve Kellogg modeli (1996) bu modeller arasındadır (Akt. Başkan ve Ustabulut, 2024). Süreç odaklı yazma yaklaşımları, yazmayı aşamalara ayırarak öğrencilere başarılı bir yazılı anlatım kabiliyeti kazandırmayı amaçlar ve bu süreçte analitik düşünme, düşünceleri planlı bir şekilde ifade etme ve bilişsel farkındalık geliştirme becerilerini kazandırmaya odaklanır (Karatay, 2011). Bunların dışında 4+1 planlı yazma ve değerlendirme, 6+1 analitik yazma ve değerlendirme, yaratıcı yazma ve yazma atölyesi modellerinin birtakım çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür (Akbaba, 2020; Altuner Çoban ve Ateş, 2022; Demirel ve Karatay, 2022; Yıldız, 2016).

Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde (MEB, 2015; 2019) süreç odaklı yaklaşımla ilgili birtakım aşamalardan bahsedildiği, bu anlayışla eğitim verilmesi gerektiğine yönelik açıklamaların bulunduğu ancak buna yönelik detayların ve etkinliklerin yetersiz olduğu görülür. Uygulamada da öğretmenlerin bu yaklaşımı gerçekleştiremediği sonucuna varılmıştır (Tavşanlı, 2019). Sarioğlu ve Babadoğan, 2023; öğretmenlerin, yazma becerilerini kazandırmada geleneksel yöntemleri benimsediği, öğrencilere yeterli geri bildirim verilmediği, ders sürecinin birinci saatte metin yazma, ikinci saatinde bu metinlerin okunması şeklinde sürdürüldüğü, azılı anlatımların değerlendirilmesinde problemler olduğu ve metnin içeriğine yönelik değerlendirmelerin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir.

2.1.4.4. Yazma Yöntem ve Teknikleri

“Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yola yöntem denir” (TDK, 2024). Eğitimin genel bir çerçevesini belirleyen, geniş kapsamlı bir kavramdır. Teknik ise yöntemin uygulanmasında kullanılan özel bir araç veya stratejiler olarak düşünülebilir. Yazma yöntem ve teknikleri, yazma sürecini daha işlevsel kılmak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve metinlerin niteliğini artırmak için kullanılabilir. Düşüncelerin organize edilmesi, yazının içeriğinin çeşitlendirilmesi ve

dilin daha etkin kullanılması bu yöntem ve tekniklerle sağlanır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bazı yöntem ve teknikler hakkında açıklamalar verilmiştir (MEB, 2006). Bununla birlikte, yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler alan yazın incelendiğinde şu şekilde ayrılabilir:

Not Alma: Yazma becerisinde sık kullanılan tekniklerden biri olan not alma tekniği konunun önemli noktalarını vurgulamaya ve sınıflandırmaya yarar. Okunan veya dinlenen metnin ana hatlarına organize ederek çizerek zaman kaybını önler ve süreci daha verimli hâle getirir. Bu teknik uygulanırken, not almanın temel amacının hatırlatıcı bir işlev görmek olduğu, ayrıntıya girmenin gerekli olmadığı ve dinlenen ya da okunan bilgilerin birebir kopyalanmaması, bunun yerine özgün ifadelerle yazılması gerektiği açıklanır. Ardından, öğrencilere belirli bir konu hakkında bir metin dinletilir ya da okutulur ve bu süreçte önemli noktaları not almaları istenir (MEB, 2006). Nitelikli notlar alabilmek için yazarın kendi cümlelerini kullanması, kısaltmalar ve semboller kullanılması, notların sistemli olarak tutulması ve düzenli aralıklarla gözden geçirilmesi etkili olabilir. Bunun dışında not alma yöntemlerinden Cornell yöntemi, özetleme, zihin haritası, tablo ve cümle gibi yöntemler kullanılabilir (OWLL, 2024).

Özet Çıkarma: Uzun bir metnin ana fikirlerini, önemli detayları ve genel anlamını daha kısa ve öz bir şekilde ifade etme süreci olan özet çıkarma tekniğinde ana fikri belirlemek, özeti mantıksal bir sıra içinde düzenlemek, orijinal metne sadık kalmak, gereksiz detaylardan kaçınmak ve kendi cümlelerini kullanmak önemlidir. “Bu teknik uygulanırken öncelikle sınıf ortamında öğretmen okunan veya dinlenen metni özetler. Öğrenciler özet çıkarırken dikkat edilmesi gereken hususlar hakkında bilgilendirilir. Öğretmen rehberliğinde yapılan birkaç özetleme çalışması sonrasında öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarması istenir” (MEB, 2006).

Boşluk Doldurma: Öğrencilerin okuduklarını veya dinlediklerini daha iyi anlamalarını ve anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir uygulamadır. Bu etkinlikte öğrencilere, metin içindeki boşlukları, metnin genel anlamına uygun kelimeler veya ifadelerle doldurmaları istenir (MEB, 2006). Bu teknikle birlikte hem metnin içeriği pekiştirilir hem de öğrencilerin dil becerileri desteklenir.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma: Bu teknik, öğrencilerin öğrendikleri kelime ve kavramlar ile atasözü ya da deyimleri yazılarında kullanmalarını teşvik ederek hem bu bilgileri kalıcı hâle getirmek hem de söz

varlıklarını zenginleştirmek amacıyla uygulanır. Öğretmen; kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir liste hazırlar ve bu listeyi tahtaya yazar ya da öğrencilere dağıtır. Öğrenciler, belirledikleri yazma konusu ya da yazılarının ana fikrine uygun olarak bu listedeki ifadelerden seçim yapar ve yazılarında kullanırlar (MEB, 2006). Bu teknikte kelime ve kavramların belirlenmesinde iki farklı yol benimsenebilir. Özellikle küçük yaş çocuklarında kelime kavramlar öğretmen tarafından belirlenirken belirli bir yazma becerisine ve kelime dağarcığına sahip öğrencilere uygulama yaptırılırken sınır tarafından kelime veya kavramlarının oluşturulması da sağlanabilir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2024).

Serbest Yazma: Öğrencinin fikirlerinin ön planda olduğu yazma tekniğidir. Bu yazma tekniğinde öğrenci metnin konu, olay, kahramanlar, zaman, mekân, anlatım biçimi bakış açısı gibi unsurlarını bizzat belirler. Bu durum yazarın düşüncelerini serbest bırakmasına, yaratıcılığını beslemesine olanak tanırken yazmaya yönelik tutumu da olumlu yönde etkileyebilir. Tekniğin uygulanması sırasında öğrenciler bir konu belirler ve seçtikleri konu hakkında duygu, düşünce ve hayallerini herhangi bir tür sınırlaması olmaksızın yazıya dökerler. Sınıfta yazma zorunluluğu olmayan serbest yazma çalışmalarını öğrenciler okul dışında da ürünler ortaya koyarak öğretmen ve arkadaşlarıyla bunları paylaşabilirler (MEB, 2006).

Kontrollü Yazma: Kontrollü yazma çalışmalarında hedef öğrencilere dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilde yazma imkanı tanımaktır (Demirel, 2004). Serbest yazma tekniğine kıyasla daha disiplinli bir yazma sürecini içerir ve öğrencilerin belirli yazma kurallarına uyum sağlamalarına yardımcı olur. “Kontrollü yazma çalışmaları, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak kelime, cümle ve paragraf düzeyinde gerçekleştirilir ve dil bilgisi becerilerini pekiştirir. Uygulama yöntemleri arasında, öğrencilere verilen örnek metinlerdeki anahtar kelimelerden yola çıkarak yeni metinler oluşturmak, paragraftaki yerleri değiştirilen cümleleri mantıklı bir şekilde yeniden düzenlemek ve sorulara verilen cevapları bütünlük içinde birkaç paragraflık metinlere dönüştürmek yer alır (MEB, 2006). Bu teknikler, öğrencilerin yazma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur.

Güdümlü Yazma: Öğrencilerin yazma sürecinde belirli yönlendirmeler doğrultusunda yazılar ortaya çıkarmasını sağlayan bir tekniktir. Bu teknikte konu bellidir, öğrenciler bu konu etrafında duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Bu teknik uygulanırken öğretmen, belirli bir konu hakkında öğrencileri bilgilendirir ve konu,

sınıf ortamında çeşitli yönleriyle tartışılarak değerlendirilir. Öğrenciler ise bu süreçte edindikleri bilgilerden yola çıkarak duygu ve düşüncelerini kâğıda dökerler (MEB, 2006).

Yaratıcı Yazma: Öğrenciler yazma etkinlikleri sırasında hazırlık aşamasında konu bulmada, konuyu sınırlandırmada ve yazılarını çeşitlendirmede zorluk yaşayabilirler. Yaratıcı yazma becerisinde bu sorunu ortadan kaldırmak adına konuyu öğretmen belirleyebilir veya sınırlama olmaksızın öğrenciden belirlemesi istenebilir. Maltepe'ye (2006) göre; öğretmenler, metin oluşturma sürecinde kendi fikirlerini öğrencilere dayatmak yerine onlarla yakından ilgilenmeli, rehberlik etmeli ve destekleyici bir rol üstlenmelidir. Bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırabilir. Yaratıcı yazma çalışmaları bazı aşamalar sonrasında ortaya konulabilir (MEB, 2006):

- Genellikle hikâye, şiir ve roman türleri kullanılarak belirlenen konu, boş bir kâğıdın ortasına yazılır.
- Çağrışım yöntemiyle bilinçaltında beliren düşünceler, konunun etrafındaki boş alanlara eklenir.
- Yazılan kelimeler alt alta sıralanarak aralarında bağlantılar kurulur.
- Bu süreçte, konunun hangi yönde ele alınacağına karar verilir.
- Öğrenciler yazılarını, yaşadıkları, düşündükleri ve hayal ettikleri olaylardan hareketle oluştururlar.

Metin Tamamlama: Bu tekniğin amacı, öğrencilerin okudukları metinlerden yola çıkarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek; aynı zamanda yorum yapma ve fikir üretme becerilerini geliştirmektir. Bu süreçte, öğrencilere olay veya düşünce odaklı bir metnin belirli bölümleri sunulur ve bu metinlerden yola çıkarak duygu, düşünce ya da olayların gelişimi hakkında kendi düşüncelerini yazmaları teşvik edilir (MEB, 2006). Teknik sayesinde; öğrencilerin metnin bağlamını anlamaları, olayları mantıklı bir şekilde sürdürmeleri ve kendi fikirlerini ekleyerek metni zenginleştirmeleri beklenir. Bu süreç, öğrencilerin fikirlerin ve metnin organizasyonu, dil kullanımı ve anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneklerini de destekler niteliktedir.

Tahminde Bulunma: “Tahminde bulunarak yazma tekniğini uygulamadan önce öğretmen öğrencilerin inceleyecekleri metni gözden geçirmelerini ve var ise görsellerini incelemelerini ister. Daha sonra sınıf tartışmaları yaptırarak öğrencilerin

görüş geliştirmelerine ve tahminde bulunmalarına destek olur (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2024). Bu teknik metin tamamlama tekniğiyle benzerlik göstermektedir. Metin tamamlama tekniğinden farklı olarak metnin kalan kısmını geliştirmekle kalmaz, metnin öncesi hakkında da tahminde bulunulur. Öğrenciler, okuduklarının, dinlediklerinin ve izlediklerinin öncesi, başlangıcı, gelişimi ve sonucuna yönelik tahminlerde bulunurlar” (MEB, 2006).

Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: “Bu metnin yazarı siz olsaydınız nasıl yazardınız?” sorusunun yöneltildiği bu teknik empati yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Öğrencilerin, metnin özünü korurken kendilerine has üsluplarını öne çıkarmasına yardımcı olur. Ayrıca öğrenciler farklı metinler ortaya koyacağından yeni metinler sınıfla paylaşıldığında farklı bakış açıları ortaya çıkabilir ve bu durum öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimine katkı sağlayabilir.

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma: Metin tamamlama tekniği, öğrencilerin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlar. Öğrencilere sunulan bir metindeki ana fikri, temaları veya olay örgüsünü temel alarak, farklı bir edebi türde yeni bir metin oluşturmaları istenen bir eğitim yöntemidir (MEB, 2006). Bu yöntem, öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerini hem de yaratıcılıklarını geliştirmeyi amaçlar.

Duyulardan Hareketle Yazma: Bu teknik; öğrencilerin algılama yeteneklerini ve dikkatlerini geliştirmeyi hedeflemekte olup, bu teknikte duyulardan (görme, işitme, koklama, tatma, dokunma) birini veya birkaç tanesini harekete geçirecek etkinlikler yapılır (MEB, 2006). İzlenilen bir film ile ilgili, sınıfa getirilen meyveleri koklayarak veya onlara dokunarak hissettirdikleri ile ilgili duygu ve düşüncelerin yazılması bu teknikle yapılabilecek etkinliklere örnek gösterilebilir.

Grup Olarak Yazma: Öğrencilerin bir arada çalışarak yazı üretmelerini sağlayan bir tekniktir. Bu yöntemin amacı, iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmek, farklı bakış açılarını birleştirerek daha zengin ve yaratıcı metinler oluşturmaktır. Bu teknikte, sınıf küçük gruplara ayrılır ve her gruba farklı yazma konuları verilir. Grubun her üyesi, konunun farklı bir yönünü ele alarak yazar. Daha sonra grup, yazdıklarını mantıksal düzen, dil ve anlatım açısından birleştirerek tek bir metin oluşturur (MEB, 2006). Grup olarak yazma tekniğinde öğretmen gözlemci ve rehber olarak süreci yönetmelidir. Grup içinde problemler oluşursa çözüme kavuşması için öğrencilere fırsat tanınmalı, aksi durumda çözüme dahil olmalıdır.

Eleştirel Yazma: Öğrencilerin belirli bir konu, metin veya durum üzerine derinlemesine düşünerek, analiz ederek ve değerlendirerek yazı oluşturduğu bir tekniktir. Sınıf içinde tartışılan konu “eleştiri” denilince akla ilk gelen şekilde sadece olumsuz yönden değil, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirilerek yazıya dökülmelidir. Eleştirel yazma, öğrencinin yazdıklarını bilinçli bir şekilde değerlendirdiği, ürettiği bilgiyi gözden geçirdiği, ana fikri destekleyecek özel argümanlar bulduğu ve metni bir bütün olarak ele alarak önemli noktaları vurguladığı bir süreçtir (Olson, 1984).

Modelli Yazma: Modelli yazma süreci, öğrenci düzeyine ve konuya uygun bir metin seçilmesiyle başlar. Metin; öğretmen tarafından öğrencilere projeksiyon, tahta veya pano aracılığıyla yansıtılarak sesli olarak anlatılır, gramer ve yazım hataları düzeltilir, metindeki bağlantılar vurgulanır. Öğrencilerden daha sonra benzer bir metin üzerinde aynı süreci tekrar etmeleri istenir (Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2024).

Betimleyici Yazma: bir kişiyi, bir nesneyi, bir yeri veya bir olayı okuyucunun zihninde canlı bir şekilde canlandırarak şekilde detaylı bir şekilde anlatma tekniği ve sanattır. Bu anlatımda amaç, okuyucunun beş duyu organını (görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama) harekete geçirerek, anlatılanı adeta kendi gözleriyle görmesi, kulağıyla duyması gibi hissetmesini sağlamaktır. Bu tür yazmada hem fiziksel detaylar hem de duygular, davranışlar ve ortamla ilgili hissedilenler ele alınır. Betimleme yaparken, gözlemler dikkatlice yapılmalı ve ayrıntılara önem verilmelidir. TDÖP (2009), betimleyici yazmayı nesne, kişi, yer ve duygu betimlemesi olarak dört başlıkta değerlendirir.

Hikâye Edici Yazma: Yazarın bir olay veya durum etrafında gelişen bir hikâye anlatmasıdır. Bu teknikte metin, hikâye unsurları (belirli bir olay örgüsü, karakterler, zaman ve mekân) kullanılarak belli bir tema etrafında oluşturulur. Burada olayların bir akış ve kurgu içerisinde sırasıyla anlatılması önem arz eder.

İkna Edici Yazma: “Okuyucunun bir konudaki düşüncelerini değiştirmek ve metinde sunulan düşünceleri kabullenmesini sağlamak için kullanılan yazma tekniğidir” (Karadağ, 2016). Bu yazma yöntemi analiz, sentez, ikna kabiliyeti ve belirli bir fikri savunmak için bilişsel bir altyapı gibi yeterlilikler gerektirmesinden ötürü üst düzey sınıflarda uygulanabilir.

Bu yöntem ve teknikler dışında reklam yazma, şikâyet yazısı, paylaşımlı yazma, planlı yazma, dikte gibi yöntem ve teknikler de alan yazınında yer bulmaktadır

(Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2024). Yazma eğitiminin etkili bir şekilde verilmesi ve yazma becerisinin geliştirilebilmesi için bu yöntem ve teknikler de uygulanabilir.

2.1.4.5. Metinlerin Düzenlenmesi, Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

Yazma, bilgi aktarmanın ötesine geçerek, eleştirel düşünmenin ve bilgi üretmenin bir aracı haline gelmiştir. Bu süreçte yazma ürünlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi hem içeriğin hem de yapının etkili bir şekilde şekillendirilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Çotuksöken (2013); başarılı bir yazılı iletişimin metnin okunaklı olması, eksiksiz bir yapıya sahip olması ve uygun noktalama işaretlerinin kullanılması gibi biçimsel koşulların yanı sıra, yazı türüne özgü temel özelliklerin taşınması, amaca uygunluk ve bilgilendirici olma gibi içeriksel koşulların da sağlanmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yazıların düzenlenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda iki nokta öne çıkar: biçimsel ve içeriksel nitelikler.

Yazma ürünlerine biçimsel olarak bakıldığında bir metnin düzeni, yapısı ve görünümü ile ilgili unsurlardan söz edilebilir. Sayfa düzeni ve temizliği, kenar boşlukları, başlığın konumu, yazının okunaklığı, cümlelerin kâğıt üzerindeki yerleşimi ve hizası, satırlar arasındaki boşlukların boyutu ve dengesi ilk bakışta göze çarpacek olan biçimsel unsurlardır. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili noktalar da yine metnin biçimiyle ilgili değerlendirilmesi gereken noktalardır.

İçeriğin düzenlenmesi biçimsel niteliklerin değerlendirilmesine göre daha fazla dikkat, çaba ve zaman gerektirir. Bununla birlikte içerik, biçime göre daha fazla önem arz eder. Nitekim yazma eğitiminde içeriğin düzenlenmesi, biçimsel özelliklere kıyasla daha öncelikli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. (MEB, 2012). Yazma süreci esnasında işe koşulan zihinsel süreçler ve sonuçta ortaya çıkan ürün, içerik ile ilgili özellikleri daha fazla yansıtır. İçerik; yazının konusu ve konunun sınırları, başlıkla bölümlerin veya metnin uyumu, ana fikir, yardımcı fikirler, cümleler arasındaki sebep-sonuç ilişkisi gibi bağlantılar, paragraf arasındaki bağlantı ve metindeki olayların kurgusu, verilen örneklerin açıklamalar ile olan ilişkisi, geçiş ve bağlantı ifadelerinin yerinde kullanımı gibi iç yapısal özellikleri kapsar.

Biçim ve içerik olmak üzere iki bakımından değerlendirilebilecek olan yazılı ürünler süreç odaklı yazma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin ana amacı öğrencilere yalnızca not vermek değil, yazma becerilerinin gelişimini destekleyecek nitelikli geri bildirimler

sağlamaktır. Ayrıca, öğretmenin yazma sürecinin her aşamasında öğrencilere rehberlik etmesi gereklidir (MEB, 2012). Öğrenciler, yazma sürecinin başlangıcından itibaren, konuyu belirleme, metni planlama, yazma ve düzeltme aşamalarında öğretmen desteğine ihtiyaç duyar. Bu rehberlik, öğrencilere yazma sürecinin karmaşıklığını anlamalarında ve bu süreci daha bilinçli bir şekilde yönetmelerinde yardımcı olur. Öğrencilere verilen geri bildirimler ise, onların yazılarındaki eksiklikleri fark etmelerini ve bu eksiklikleri gidererek yazma becerilerini geliştirmelerini sağlar. Değerlendirme sürecinin temel amacı, öğrencilerin gelişimlerine yönelik yol gösterici bilgiler sunmaktır. Bu sayede öğrenciler, yazılarının kalitesini sürekli ve düzenli olarak artırarak hem akademik başarılarını hem de genel iletişim becerilerini güçlendirirler. Ayrıca geri bildirimler, öğrencilerin yazma sürecine aktif olarak katılımlarını teşvik eder ve onların kendine güvenlerini artırır. Anında verilen yapıcı geri bildirimler öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir.

2.2. Motivasyon

Eğitim ortamlarında ve süreçlerinde öğrencilerin bilgi ve becerileri edinmeleri için içsel ve dışsal birçok etmen bulunmaktadır. Motivasyon bunlardan biridir ve TDK'ye göre (2024); isteklendirme, güdüleme, amaçlanan davranışa yönelirken bireye güç verme, hedefe yoğunlaştırma gibi anlamlara gelir. Motivasyon bir amaca yönelik etkinliği gerçekleştirmeye teşvik edilme ve davranışı sürdürme süreci olmakla beraber insan davranışını ve performansını etkileyen, öğrenciler için başarıyı sağlamada kullanılan en önemli faktörlerden biridir (Pintrich & Schunk, 2002; Pintrich, 2003). Bunların yanında motivasyon; bireylerin içsel ya da dışsal dürtülerden etkilenerek gerçekleştirdikleri eylemlerin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen bir faktör ve bireyi harekete geçiren içsel bir istek olarak da tarif edilebilir (Demir Atalay, 2024). Kısaca; ihtiyaç ya da beklentiler, davranış, amaçlar ve geri bildirim gibi konular motivasyon çerçevesinde değerlendirilebilir (Şimşek vd., 2010).

Bireyler, bir hedefe ulaşmak ve gönüllü olarak adım atmak için eylem öncesinde motive olmalıdır. Aksi hâlde istenen sonucun istenen düzeyde ve zamanda gerçekleşmesi mümkün değildir. Motive olmak öncelikle harekete geçmekle ilişkilendirilebilir. Bu hareket ise belli bir konsantrasyon, dikkat, dinamizm ve enerji sonrasında ortaya çıkar. Kişi bunlara sahip olduğu düzeyde motive olmuş kabul edilebilir. Eğitim ortamlarında da bu durum geçerlidir ve motivasyon öğrenmenin en önemli ve belirleyici unsurlarından biridir (Slavin, 2011). Öğrencilerin öğrenmeye karşı istekli olmaları; derslerde gerekli kazanımları edinebilmesini, bunu sürdürebilmesini ve geliştirmesini, öğrenmeye olan ilgisini, derslere katılımını ve nihai olarak başarılarını etkileyen temel bir faktördür.

Akbaba (2010), doğada hiçbir nesnenin bir neden olmadan kendi durağan durumundan hareketli duruma geçemeyeceğini belirtmiştir. Motivasyon, harekete geçilmesi ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi için ön koşul olarak görülebilir. Öğrenmeye hazır bir öğrencinin güdülenmiş olması gerekmektedir ve öğrencinin güdülenme düzeyi başarı düzeyi ile paralellik gösterir. Motivasyon, öğrencilerin net öğrenme hedefleri belirlemelerine yardımcı olur. Hedefleri olan öğrenciler, öğrenme sürecinde daha istekli, odaklanmış olurlar ve verimlilikleri artar. Hedef belirleme ve motive olma durumu bu noktada birbirini besler özelliktedir. Belli bir kazanıma veya öğretim faaliyetine güdülenmiş olan öğrenciler, zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba gösterirler ve pes etmeden çözüm aramaya devam edebilirler. Dolayısıyla,

motivasyon, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de problem çözme yetilerini geliştirmelerinde rol oynar. Ayrıca bu öğrenciler, öğrendiklerini daha iyi hatırlar ve bu bilgileri uzun vadede kullanabilirler. Bu da kalıcı öğrenmenin temelini oluşturur.

Eğer bir öğrenci yeni bir bilgiyi öğrenmeye ve beceriyi kazanmaya motive değilse, öğrenme sürecine karşı direnç gösterebilir, ilgisi azalabilir ve bu da sürecin yavaşlamasına veya tamamen durmasına yol açabilir. Motivasyon eksikliği, öğrencinin dikkatinin kolayca dağılmasına, derslere olan ilgisini kaybetmesine, öğrencinin potansiyelini tam anlamıyla kullanamamasına ve devamında bu süreçle yönelik olumsuz bir tutum sergilemesine neden olabilir. "Yeterli motivasyon olmadan, uygun müfredat ve iyi bir öğretim süreci uygulansa bile en dikkat çekici yeteneklere sahip bireyler bile uzun vadeli hedeflere ulaşamaz." (Dörnyei, 1998).

Literatürde motivasyon kaynaklarının dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk başlıkları ile incelendiği görülür (Ryan ve Deci, 2000). Öğrenciler kendilerinden beklenen eğitsel performansları ve eylemleri bazı iç ve dış güdüler nedeniyle belli bir düzeyde ortaya koyarlar. İçsel motivasyon, öğrencinin öğrenme faaliyetlerine yönelik doğal bir merak, ilgi ve keyif duygusundan kaynaklanır. Birey bu türden bir motivasyona sahip olduğunda eylemi, dışarıdan gelen bir ödül veya teşvikten bağımsız olarak, aktif bir şekilde yalnızca içsel bir memnuniyet ve tatmin duygusu için gerçekleştirir. İçsel motivasyon, öğrenme, yaratıcılık ve kişisel gelişim için güçlü bir itici güç olarak kabul edilir çünkü bireyler kendi ilgi ve meraklarına dayalı olarak hareket ederler.

Dışsal motivasyon, belirli bir eylemin, dışarıdan gelen bir ödül veya ayırt edilebilir bir sonuç elde etmek amacıyla gerçekleştirilmesiyle ilgilidir ve sürdürülebilirliği nispeten kısıtlıdır. Bu motivasyon türünde öğrenmeler devamlılık ve kalıcılık açısından istenen düzeyde değildir ve dikkat, ilgi, istek gibi unsurlar zamanla yok olur. Bu bağlamda dışsal motivasyonun kısa vadeli hedeflere ulaşmada etkili olacağı ön görülebilir. İç motivasyon, yaratıcılığı desteklemesi ve kalıcı öğrenmelere katkı sağlaması nedeniyle eğitimciler tarafından öğrenmenin temel kaynaklarından biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmalar, iç motivasyonla yapılan eylemlerin, dışsal motivasyonla gerçekleştirilenlerden farklı özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. (Demir Atalay, 2024).

Bu bilgiler ışığında içsel motivasyonun öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecine katkısının dışsal motivasyona göre daha etkili olduğu söylenebilir. Eğitimciler tarafından

bilhassa uzun vadeli hedef ve kazanımların elde edilmesi ve kalıcılığın sağlanması için sınıflarda öğrencilerin içsel motivasyonlarının desteklenmesi önemlidir. Reid (2007), öğrencilerin içsel olarak motive olabilmeleri için öğrendiklerini anlamlandırmaları, araştırma ve sorgulama yetilerini geliştirmeleri, edindikleri yeni bilgilerin gelecekte nasıl ve nerede kullanılabileceğini görebilmeleri, yaptıkları işten ve öğrenme sürecinden keyif almaları ve öğrenme konusunda istekli hâle gelmelerinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu öğelerin sağlanması için ise eğiticiler sınıf içi dinamikleri göz önünde bulundurarak olumlu bir eğitim ortamı oluşturmalıdır.

Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak ilgi ve seviyeye uygun ödevler ile sınıf içi görevler verilmesi öğrencilerin motive olmasına yardımcı olacaktır. Net ve ulaşılabilir hedefler belirlenmesi sonrasında ortaya çıkacak başarı hissi ve bu başarıların tebrik edilmesi, onların çabalarının fark edildiğini göstererek öğrenciler için motive kaynağı olabilir. Yapılan etkinliklerin anında değerlendirilmesi akabinde düzenli, yapıcı ve olumlu geri bildirimler de yine motive olma noktasında önemlidir. Öğretmenler, etkin katılımı sağlamak adına tekdüzelikten kaçınarak projeler, tartışmalar, beyin fırtınası, grup çalışması gibi faaliyetler düzenleyebilir, bu tip etkinlikleri öğrencilerin seçmesi için fırsat yaratabilirler. Ayrıca bu tip etkinliklerde gerçek hayatla bağlantı kurulması da dersin önemini anlamalarını sağlayabilir. Bu bileşenler göz önüne alındığında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, onları aktif katılıma teşvik eden öğrenen merkezli etkinlikler kullanmak, çeşitli, yenilikçi, uygun bir sınıf ortamı oluşturmak ve destekleyici bir tutum sergilemek içsel motivasyonun gelişmesine katkı sağlayacaktır.

2.2.1. Motivasyon ve Yazma Süreci

Yazılı ürünler, belli işlem basamaklarından ve evrelerden geçerek ortaya çıkar. Süreç odaklı yazma yaklaşımında da değinilen aşamaların gerçekleşmesi ve yazma sürecinden istenilen verimin alınabilmesi için bazı ön koşulların yerine gelmesi gerekmektedir. Bu bağlamda motivasyon kavramı da değerlendirilmelidir. Motivasyonu düşük olan bir öğrencinin veya sınıfın yazmaya olan ilgisi az olacak ve yazma becerisini geliştirmeleri zorlaşacaktır. Dolayısıyla yazma becerisinin geliştirilmesi için yüksek motivasyona sahip öğrenciler gereklidir.

Kurdayıoğlu ve Karadağ'a (2010); öğrencilerin büyük bir kısmının yazma eyleminden sıkıldığını, yazmaya karşı isteksiz olduğunu ve yazma sürecinde çeşitli

zorluklar yaşadığını belirtmektedir. Yazmaya yönelik beslenen bu türden duygu ve tutumlar motivasyonu da olumsuz yönde etkiler. Eğitim öğretim süreçlerinde ve dolayısıyla yazma sürecinde motivasyonu etkileyen ve öğrencilerin yeterli motivasyona sahip olmasında rol oynayan bazı belirleyici bilişsel ve duyuşsal değişkenler vardır. Yazma ile ilgili olarak kaygı, tutum, ilgi, öğretmenin rehberliği, öğrencinin teorik bilgisi ve verilen geri bildirimlerin niteliği bu değişkenlerdendir. Bunlar, öğrencinin yazma motivasyonunu doğrudan veya dolaylı olarak etkilerken birbiriyle de etkileşim içindedir. Yazmak için yeterli motivasyona sahip olmayan öğrencilerde bahsedilen unsurlar da sağlıklı bir biçimde yer bulmaz.

İlgi, bireyin bir konuya yönelik merak duygusunu ve öğrenme arzusunu ifade eder. Öğrenciler kendilerini ilgilendiren veya ilgilerini çeken konular hakkında yazdıklarında, bu ilgi onların içsel motivasyonunu harekete geçirir ve yazma sürecine daha aktif katılımlarını sağlar. Bu noktada ilgi ve motivasyon kavramlarının birbirini beslediği söylenebilir. İlgilendiği konuda yazarak motive olan bir öğrenci yazılı ürünlerini başarılı bir şekilde ortaya koyduğunda kendine olan güveni artacak ve yeni yazma etkinliklerine karşı ilgi duyacaktır. İlginin olmadığı durumlarda ise, yazma süreci öğrenciler için bir yük haline gelebilir ve motivasyon eksikliği, ortaya koyulan ürünlerin kalitesini ve öğrencilerin aktif katılımını olumsuz yönde etkileyebilir.

Yazma motivasyonuna etki eden temel boyutlar arasında yazma tutumu da gösterilebilir. Bir kişinin yazma hakkında ne düşündüğü, nasıl hissettiği ve yazma eylemine karşı geliştirdiği kişisel eğilim yazma tutumu ile ilgilidir. Öğrenciler yazmaya dair etkinliklerde zorlandıklarından bu konuda olumsuz bir tutum edinebilirler. Göçer (2022), ürün veya süreç odaklı yazma yaklaşımlarında öğrencilerin belirlenen becerilere sahip olmanın yanı sıra yazmaya yönelik pozitif bir tutum geliştirmelerini de sağlamak gerektiğini çünkü öğrencilerin yazmayı sevmelerinin yazabileceklerine dair inanca sahip olmalarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin süreç odaklı yazma basamaklarından biri olan yayımlanma aşamasında öğrenciler belli süreçlerden geçerek ortaya çıkardıkları ürünleri paylaştıklarında ve destekleyici bir sınıf ortamında performanslarını teşvik edici nitelikte tepkiler aldığında bu konuda güdülenebilir ve yazma etkinliklerine yönelik olumlu bir tutum edinebilirler. Ayrıca Yıldız ve Kaman'ın (2016) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin ilkokuldan ortaokula doğru seviyeleri arttıkça yazmaya yönelik tutumları olumsuz yönde gelişim göstermiştir. Bu duruma; ilkokulda yapılan

çalışmalardaki başarısızlıkların giderilmemesi, öğrencilerin yeteri kadar desteklenememesi ve sınıf düzeyi yükseldikçe daha büyük sorumluluk gerektiren ürünlerden kaçınılması neden olabilir. Bu ifadeler doğrultusunda öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri için motive edilmeleri ve bu yönde eğitilmeleri gerekmektedir.

Yazma motivasyonuna etki eden “ilgi” ve “tutum”, öğretmenlerin sürece karşı yaklaşımlarından etkilenebilir. Geleneksel bakış açılarından vazgeçilmeyerek uygulanan eğitim tasarımları ilgiyi düşürecektir. Öğretmen rehberliği bu noktada önem arz eder. Yazma sürecindeki basamaklar göz önünde bulundurulduğunda öğretmen öncelikle öğrencilerin ilgisini çekebilecek konularla alakalı etkinlikler tasarlamalıdır. Bu etkinlikler uygulanabilecek birtakım yöntem ve tekniklerle beraber işlenmeli ve zenginleştirilmelidir. Örneğin öğrenciler, grup çalışması sırasında hem birlikte öğrenme fırsatı bulmakta hem de kendilerini yalnız hissetmemektedir. Yazma görevi sırasında zorluk yaşadıklarında, yazdıklarından emin olamadıklarında veya cesaretlerini kaybettiklerinde, grup üyelerinin desteği sayesinde bu süreci daha kolay aşabilmektedirler (Sever, 2019). Bu aşamada öğretmen sınıfın seviyesine ve kimyasına uygun yöntem ve tekniği uygulama konusunda yetkin olmalıdır. Bu olumlu bir sınıf ortamının oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Öte yandan yazmak öğrenciler için karmaşık bir süreç olabilir. Öğretmen süreç hakkında öğrencileri bilgilendirerek bu durumu daha anlaşılır hâle getirebilir. Bu bağlamda Bostancı ve Doğan (2023), öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla çalışmanın geneli hakkında bilgilendirme yapmanın, uygulanacak öğretim materyallerinin amacına ve beklenen sonuçlarına değinmenin ve eğitime katılanların süreçte başarılı olmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarına ilişkin inancı ifade etmenin yazma uygulamalarında kullanılabilecek yollardan olduğunu belirtmişlerdir. Bu tür uygulamalar öğrencinin yazma etkinliklerine yönelik ön yargısını kırarak öz güven kazanmasını sağlayacaktır. Bahsedilen etmenlerin yazma sürecinde dikkate alınması, pozitif bir tutum geliştirilmesini sağlayabilir ve öğrencilerin yazmaya yönelik ilgisini artırarak motivasyonlarını yükseltebilir.

Yazma kaygısı da öğrencilerin yazma motivasyonlarını etkileyen bir başka değişkendir. Thompson’a göre (1980) yazma kaygısı, bireyin yazma yeterliliğiyle ilgili hissettiği yoğun bir korku olarak tanımlanabilir (Akt. Özşavlı, 2017). Öğrenciler yazma etkinlikleri sonucu ortaya çıkan ürünlerinin sınıftaki diğer öğrenciler tarafından

beğenilmeyeceği ve düşük puan alabileceği korkusuyla yazma ile ilgili kaygıya sahip olabilirler. Yazmanın uzun bir süreç gerektirmesi ve süreç içindeki kurallara harfiyen uyulmak zorunda hissedilmesi, yapılacak etkinlikler için konu seçme zorunluluğu, verilen konuya karşı öğrencinin yetersiz bilgisi, yazma ile ilgili olumsuz tutum gibi unsurlar kaygı seviyesinin yüksek olmasına ve motivasyonun düşmesine neden olabilecek etkenlerdir. Öğretmenlerin yazma sürecinde öğrencilere rehberlik etmesi ve teşvik edici bir sınıf atmosferi oluşturulması yazma kaygısının azalmasını sağlayabilir.

Bu etmenlerin dışında kişinin kaygı ve stresini normal seviyelerde tutabilecek, öğrencilerin sabır, çaba ve performans düzeyini etkileyen öz yeterlik durumu, öz düzenleme becerilerinin kullanımı, yazmaya verilen değer gibi ögeler de yazma motivasyonu ile ilişkili diğer özelliklerdir (Aktaş, 2019).

Bu bölümde değinilen duyuşsal ve bilişsel değişkenler dışında yazma motivasyonuna etki eden unsurlardan biri de geri bildirimdir. Yazma motivasyonu ile geri bildirim ilişkisi sonraki bölümde detaylandırılacaktır.

2.2.2. Yazma Sürecinde Geri Bildirim ve Motivasyon İlişkisi

Yazma etkinlikleri esnasında uygulanacak adımların bir düzen içinde planlanması ve öğrencilerin süreç içinde karşılaştığı sorunlara yanıt bulması yazma motivasyonunu etkileyecektir. Bu adımlardan biri olan “düzeltme” ve düzeltme süreci sırasında verilecek olan geri bildirimler de bu noktada önemlidir. Geri bildirim TDK’de “Gönderilen bilgi veya talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi; dönüt” şeklinde tarif edilmiştir (TDK, 2024). Öğrenciler birkaç farklı şekilde alabileceği geri bildirimler ile birlikte motivasyonları düşebilir veya yükselebilir. Bu noktada verilecek olan geri bildirimin özellikleri ve eğitim bilimlerine uygunluğu önemlidir. Geri bildirimler sürece olumlu yönde katkı sağlayarak yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunacak nitelikte olmalıdır. Juwah vd. (2004) ile Ertmer vd. (2007); geri bildirimin doğru bir şekilde sunulması durumunda, öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonunu artırıcı bir etki yarattığını vurgulamışlardır.

Geri bildirimlerin yazma gelişimine katkıda bulunması için yapıcı bir özelliğe sahip olması yani kişinin performansını, davranışlarını veya çalışmalarını geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla verilen, pozitif ve iyileştirici öneriler içermesi gerekir. Öğretmenin yapıcı geri bildirimleri öğrencilerin yazma eylemini daha çok sevmelerine katkı sağlar (Yıldız, 2019). Yazmanın ilgi, tutum, kaygı gibi ögelerle olan

bağlantısı da düşünüldüğünde verilecek olan yapıcı geri bildirimler bu öğeleri de besleyerek yazma motivasyonunu diri tutacaktır. Öğretmenlerin, geri bildirim verirken öğrencilerin duygusal durumlarını dikkate alarak, destekleyici ve cesaret verici bir dil kullanmaları önemlidir. Öğrenciler hatalarının somut bir şekilde ortaya konulacağına korkarak yazma etkinliklerine karşı olumsuz bir tutuma sahip olabilirler. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine ve eleştiriden kaçınmak istemelerine yol açabilir. Yazma sürecinde geri bildirimler bu durum göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Ayrıca öğrenciler yaptıkları işlerin önemsendiklerini gördüklerinde de motivasyonları yükselebilir. Sınıftaki akranlarının ve öğretmenlerinin verdikleri dönütler, öğrencilerin hatalarını yapıcı bir şekilde anlamalarını sağlarken, onları motive etmeye ve gelişimlerine katkı sunmaya odaklanmalıdır. Böylece öğrenciler, yazma faaliyetlerine daha fazla katılım gösterir, eleştirilmediğini görür ve hatalarından öğrenerek yazma becerilerini geliştirebileceklerine yönelik bakış açısına sahip olurlar.

Geri bildirimlerin anında verilmesi de yazma motivasyonuna tesir edecek bir başka durumdur. Öğrenenler, olumlu ve olumsuz pekiştiricilerle anında geri bildirim aldıklarında, ödüllendirildiklerinde veya cezadan kaçınma motivasyonu taşıdıklarında daha etkili öğrenirler (Slavin, 2013; Anjomshoa & Sadighi, 2015). Yeterli ve anında verilen dönüt yazmaya dönük içsel bir motivasyon için bir zemin oluşturabilir. Ürün odaklı yaklaşımda bu durumun aksine geri bildirimler ürün ortaya çıktıktan sonra bir seferlik yapılır. Bu durum öğrencinin yazma sırasında geçirdiği zihinsel süreçlerin göz ardı edilerek anında geri bildirim verilmediğini de gösterir. Dolayısıyla öğrenciler yetersiz ve zamansız geri bildirimlerden ötürü odak noktasının yalnızca ortaya çıkacak ürün olduğu yanılgısına kapılarak yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştiremez ve motivasyonları düşebilir.

Öğrenciler ilerlemelerinin ne boyutta olduklarını, hedeflerine ulaşma yolunda hangi aşamada olduklarını ve bundan sonraki süreçte yapması gerekenleri öğrendiklerinde gösterdikleri ilgi ve çaba da artacaktır. Geri bildirimler bu bağlamda yol göstericidir. Birey; karşıdan aldığı dönüt ile birlikte ne noktada olduğunu fark ederek bilinçli, aktif ve kontrollü bir öğrenme süreci yaşar. Bu süreç yalnızca hatalarının düzeltilmesi anlamında değil, başarılı oldukları alanları da görmeleri açısından da önem arz eder ve özgüveninin yükseltir. Bunun yanı sıra öğrenci yüzeysel ve genel yorumlar yerine detaylı ve spesifik dönütler aldığı anda hangi alanda daha fazla dikkat etmesi gerektiğini anlar ve daha somut hedefler doğrultusunda çaba gösterme

isteği doğar. Tüm bu etmenler öğrencinin motivasyonunu artırarak sürecin devamlılığını sağlar.

2.3. Geri Bildirim

Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin süreç içindeki durumlarını ortaya koymak amacıyla birtakım ölçekler işe koşularak ölçme ve değerlendirmeler yapılır. Geleneksel eğitim anlayışında ölçme ve değerlendirme kavramlarına bakıldığında karar verme, not verme gibi kesinlik ve nihayet bildiren durumları içerir. Günümüzde vurgulanan eğitim öğretim süreçlerinde ise değerlendirme öğrencilere rehberlik etme niteliği taşır ve öğretim sürecini destekler. Bu yönüyle sınıf içi değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmeye, öğrenme sürecini desteklemeye, öğrenme içeriği üzerinde karar vermeye ve öğretim stratejilerine dair farklı bakış açıları geliştirmeye olanak sağlayan temel bir araç olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024).

Alan yazınında bu çerçevede ölçme ve değerlendirme kavramları ile birlikte “durum belirleme” ifadesi de incelenir. Durum belirleme değerlendirmeden farklı olarak sonuçlarla ilgili var olan durumu betimler ve yargılamaktan çok yönlendirme amacı güder (Durmuş, 2022). Durum belirleme, düzey belirlemeye ve izlemeye dayalı durum belirleme olarak iki ulamda incelenebilir. Düzey belirlemeye dayalı durum belirleme öğrenmenin belli bir andaki seviyesine dönük bilgi verirken izlemeye dayalı durum belirleme eğitim tasarımlarında süreç içindeki öğretmen ve öğrenci etkinliklerine odaklanır. Bu noktada izlemeye dayalı durum belirleme, yapısı ve içeriği itibarıyla geri bildirim kavramıyla ilintilidir.

Geri bildirim alan yazınında dönüt, geri iletim, geri besleme gibi kavramlarla adlandırılmıştır (Özdeş, 2019). Bu çalışmada “geri bildirim” ve “dönüt” terimleri tercih edilmiştir. Literatürde geri bildirim ile ilgili olarak birçok tanım yapılmıştır:

Bloom (2016)’a göre geri bildirim; bireyin denemelik davranışlarının beklenen davranışa ne derecede yaklaştığını, eğer davranış yeterince yakınsa bunun doğruluğunu, yakın değilse eksik ve yanlışların neler olduğunu, bu hataların nasıl düzeltileceğini ve öğrenme sürecinde kişinin ulaştığı son düzeyinin ne olduğunu içeren mesajların tümüdür. Gömleksiz (2010); Bloom’un bu tarifine yakın bir şekilde geri bildirim, “yaptığı bir davranışın sonucu hakkında kişiye bilgi verme, hedefin gerçekleşme derecesine bakılarak, sistemin işleyip işlemediğini, işlemeyen yanlarının

neler olduğunu, bunların nasıl ve ne yolla giderileceğini belirlemek amacıyla yapılan tüm etkinlikler” şeklinde tanımlamıştır Kulhavy ve Wager (1993), geri bildirimi, öğrencinin verdiği yanıtı pekiştirmek, motive etmek veya hatalarını düzeltmek amacıyla kullanılan bir uyarıcı olarak tanımlarken, Hattie ve Timperley (2007), geri bildirimi, bir etkenin bireyin öğrenme ya da performansına ilişkin sunduğu bilgi olarak ifade etmiştir.

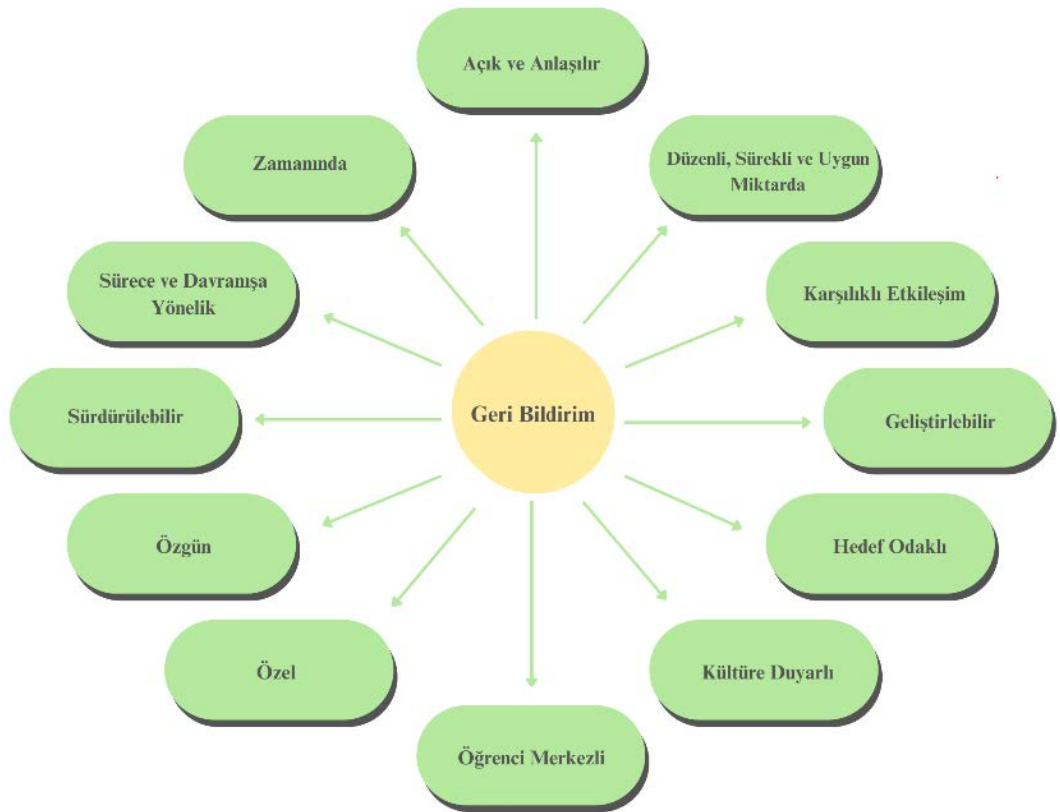
Gözden geçirme ve düzeltme aşamaları yazma sürecinin önemli bir parçasıdır ve sürece yönelik birçok işleve sahip olan geri bildirim yazma becerisi bağlamında da birçok defa tanımlanmıştır. Nelson & Schunn (2009), “Öğrencinin yazısı hakkında yapılan değerlendirmeler üzerinden öğrenci ve öğretmen arasında kurulan bir iletişim aracı” ve Hyland ve Hyland (2006), “Öğretmenle öğrenci arasında süre giden bir diyalog” şeklindeki tarifleriyle geri bildirimin yazma sürecindeki iletişimsel yönüne vurgu yaparken Keh (1996), geri bildirimin süreç temelli yazmanın temel bir bileşeni olduğunu belirtmiştir. Keh (1990) bir başka çalışmada ise geri bildirimi, okuyucunun yazara ilettiği tüm bilgilerin yazar tarafından yeniden değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamıştır.

Tanımlamalar incelendiğinde geri bildirim ile ilgili olarak bireyin yaptığı davranışın hedefe ne kadar yaklaştığını anlamasına yardımcı olma ve eksiklikleri ortaya koyarak bunları nasıl düzeltereğine dair yol gösterici bilgiler sunma işlevlerine sahip olduğu görülür. İletişimsel yönünün de vurgulandığı geri bildirim sürecinin; bireyin kendi performansı hakkında bilgi verme, doğru davranışları pekiştirme gibi amaçlarının var olduğu söylenebilir. Sürece yönelik çalışmaların da ifade edildiği tanımlarda bilgilendirme, yönlendirme, performansı iyileştirme ve öğrenme sürecini destekleme amacı gibi anahtar kavramlar mevcuttur.

Eğitim öğretim süreçlerinde temel amaç öğrencilerin mevcut seviyesi ile hedef seviyesi arasındaki farkı azaltarak istenen düzeye ulaşmaktır. Bu gelişim süreci içerisinde birçok faktör rol oynamaktadır ve bunlardan biri de öğrencilerin düzeylerini tespit edip gelişmesi yönünde işleve sahip olan geri bildirimlerdir. Kuyumcu (2016), geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının durum tespiti için kullanıldığını ve bunların öğrencideki değişim ve gelişimi tespit etmede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla eğitim tasarımlarında ve yazma eğitiminde geri bildirim faktörünün önemli bir yer tutacağını ve geri bildirimin birkaç farklı boyuttan incelenmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Yazma süreci birçok zihinsel süreci

barındırdığından ve geri bildirim öğrencinin iç dünyasından ayrılarak dış etkenlere açık duruma gelmesiyle ilgili bir bileşen olduğundan yazma etkinliklerinde bazı paydaşlar göz önünde bulundurulmalıdır. Geri bildirimde öğretmenin, öğrencinin ve akranların rolü, sınıf içi etkinliklerdeki yazmaya ayrılan süre ile geri bildirimin bu zaman dilimi içindeki durumu, geri bildirimin verilme amacı ve anı, geri bildirimin gerekliliği, verilme şekli, niteliği, işlevi, türü ile başarıya dönük etkisi ve motivasyonel etkisi bu paydaşlardan bazılarıdır.

Geri bildirim sürece dayalı eğitim tasarımlarında ve dolayısıyla yazma eğitiminde gerekli ve önemli bir unsurdur. Bu süreçteki rolü geri bildirim öğrencilerin yazma becerisinin gelişimi noktasında neyi doğru veya yanlış yaptıkları ne durumda oldukları ve gelecekte ne gibi adımlar atmaları gerektiği hakkında bilgi verir. Yapılan çalışmalar da bu görüşü destekleyici niteliktedir (Göçer ve Şentürk, 2019a; Zacharias, 2007). Bu araştırmalarda öğrenciler, öğrenim sürecinde öğrenmenin kolaylaştırılması ve eğitim kalitesinin artırılması bakımından geri bildirim önemli ve gerekli bulmuşlardır. Bu gereklilik, geri bildirimin eğitim sürecindeki katkısına bakıldığında da ön plana çıkar. Geri bildirim verilirken birtakım hususlara dikkat edilmesi gerekir:



Şekil 2.1. Geri Bildirim Verilirken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar (Özalp, 2024)

2024 TDÖP'te; nitelikli geri bildirimin yargılayıcı olmayan, destekleyici, zamanında ve süreç odaklı olması gerektiği belirtilmiş; geri bildirimde öğrenci yerine değerlendirme görevinin temel alınmasının faydalı olacağı vurgulanmıştır. Bu yaklaşımın, öğrencinin eleştirilmek yerine sürecin irdelendiğini anlamasını sağlayacağı ve geri bildirimlerin, öğrencinin geliştirici değerlendirmeye ve Türkçe dersine yönelik olumlu algısının artmasına katkıda bulunacağı programda ifade edilmiştir (MEB, 2024).

Nicol ve Macfarlane-Dick'e (2006) göre, etkili bir geri bildirimin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere iyi performansın ne anlama geldiğini, hedeflerin, ölçütlerin ve beklenen standartların açık bir şekilde tanımlanması yoluyla anlamalarına yardımcı olur.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirme becerilerini geliştirir.
- Öğrencilere öğrenme süreçleriyle ilgili net, ayrıntılı ve kaliteli bilgiler sunar.
- Öğrenme ortamlarında öğretmenle ve akranlarla etkili iletişimi teşvik eder.
- Öğrencilerin motivasyonlarını artırır, öğrenme konusundaki inançlarını güçlendirir ve benlik saygılarını destekler.
- Öğrencilerin mevcut performansları ile hedefledikleri performans arasındaki farkı kapatmalarına yardımcı olur.
- Öğretmenlere, geri bildirimlerden elde edilen bilgilerle öğretim süreçlerini şekillendirme fırsatı sunar.

Öğrenim görevlerinin yerine getirilmesi esnasında geri bildirim öğretmen, öğrenci ve akranlar arasında bir etkileşim gerektirir. Coşkun'a (2007) göre öğretmenler; öğrencilerin yazma ürünlerini sadece puanlamak amacıyla değil, yazmadaki eksiklikleri belirlemek ve bu eksiklikleri gidermelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Bu süreçte, öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim sağlaması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen, yazma sürecine rehberlik etmek, geri bildirim yapılandırmak ve öğrencilerin ilerlemesini sürekli değerlendirmek üzerine kurulu bir role sahiptir. Öğretmen, öğrencilerin yazma eksiklerini ve yanlışlarını tespit ederek dil bilgisi, içerik, yapı ve üslup konularında yapıcı ve detaylı geri bildirim sağlar. Orhon (2023) yazma etkinliklerinde uygulamalar ve değerlendirmelerde kıyaslamalar yapılmaması gerektiğini, değerlendirme sırasında olumsuz ifadelerin kullanılmaması

gerektiğini ve öğretmen tarafından ilk başta öğrencilere bireysel olarak geri bildirim verilirse bunun öz güveni artırabileceğini ifade etmiştir. Bu süreçte, öğretmenler geri bildirimini yalnızca hata düzeltme aracı olarak kullanmak yerine, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yönelik stratejik öneriler sunarlar.

Sürecin bir diğer bileşeni ve geri bildirim kaynağı akran da olabilir. Akranlar yazma sürecinde geri bildirimde bulunarak eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirebilirler. Öğrenciler ise akranlarından aldıkları geri bildirimler ile yazılarına farklı bakış açılarıyla yaklaşabilirler. Birbirlerine geri bildirim veren öğrencilerin eleştirel okuma ve geri bildirim verme becerileri öne çıkar. Böylece yazma etkinliklerine aktif katılım artar, işbirlikçi ve etkili bir öğretim ortamı yaratılır. Ancak bu noktada yalnızca akran tarafından verilen geri bildirimlerin etkililiği tartışılabilir. Kaufman ve Schunn'un (2011) yazma etkinliklerinde akran geri bildirimlerinin etkisini inceledikleri çalışmada, akran değerlendirmelerinin öğretmen değerlendirmeleriyle eşit düzeyde olduğu durumlarda öğrencilerin bu geri bildirimlere olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Ancak, yalnızca akran değerlendirmelerine dayalı bir puanlama yapıldığında, birçok öğrencinin bu değerlendirmeleri güvenilir bulmadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen geri bildiriminin niteliğini ve gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Geri bildirim kaynağıyla beraber niteliğinden de bahsedilmelidir. Verilen geri bildirimlerin etkili ve yerinde olması için bazı özelliklere sahip olması amaca uygunluk açısından gereklidir. “Değerlendirme sırasında verilen geri bildirimler somut verilerden yola çıkarak verilmelidir” (Zamel, 1985, s.79). Bu, öğrenci için verilen geri bildirim açık ve anlaşılır kılacaktır. Brookhart'a (2010) göre, etkili bir geri bildirim betimleyici olmalı, öğrencinin kişiliğini değil, ürettiği çalışmayı değerlendirmelidir. Yargılayıcı bir yaklaşım içermemesi ve spesifik olarak öğrenci çalışmasının belirli yönlerine odaklanması önemlidir. Geri bildirim, genel ifadeler yerine açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmalı ve öğrencinin kendini geliştirebilmesi için atması gereken adımları net bir biçimde göstermelidir. Bunların yanı sıra verilen dönütler yazma etkinliklerini puanlamaya veya öğrenci düzeyini belirmeye değil, öğrencinin yazma başarısını iyileştirerek kendisini geliştirmesine fırsat vermeye yönelik olmalıdır.

Geri bildirim verilme anı da üzerinde durulması gereken bir başka unsurdur. Dönütlere öğrenme süreçlerinde sürekli başvurulmalı ve dönütler anında verilmelidir. Bu bağlamda Kulik ve Kulik (1990) yaptığı meta-analiz araştırmasında, yapılan

Çalışmalardan hemen sonra verilen geri bildirimin gecikmiş geri bildirimden daha etkili olduğunu saptamışlardır. Anında verilen geri bildirim öğrencinin öğrenme görevlerini değerlendirmesi ve düzeltmesi için de fırsat tanıyacaktır.

Geri bildirimin birçok işlevi vardır. Dökmen (1982), geri bildirimin üç ana işlevi olan yönlendirme, motive etme ve pekiştirme üzerinde durmuştur. Yazma etkinliklerinde ğrenci neyi nasıl yapması gerektiği konusunda aldığı geri bildirimler ile kendi zihinsel süreçlerini yönetir. Öğrenci doğru veya yanlışları hakkında bilgi edinerek hedef davranışlarına yönlendirilir. Yapıcı geri bildirimler ile sürece hâkim olur ve motivasyonu yükselir. Böylece dönüt yeni öğrenmeler için öğrenciyi güdüler. Bu geri bildirimlerin devamlılığı sayesinde yazmaya dönük olumlu tutum besler ve doğru davranışları pekişir.

Başaran (2005), geri bildirimin altı işlevi olduğunu belirtmiştir:

- Ynelticilik: ğrenilenlerin ve kazandırılmak istenen davranışların amacından uzaklaşma durumunu gösterir.
- Dzelticilik: ğrenme ediminde yanlışlıklar veya eksiklikler mevcutsa bunların düzeltilmesini sağlar.
- Pekiştiricilik: Yanlış öğrenmeleri düzelterek yerine doğruları koyar ve doğru bilgi, beceri, tutumları pekiştirir.
- Tamamlayıcılık: ğrenme etkinliğinin içeriği hedeflere ulaşmaya yetmediğinde eksikleri ortaya çıkararak öğrenim görevini tamamlamaya yardımcı olur.
- Gdleyicilik: Başlangıçta ders hedefine ulaşmaya gdlenmemiş olan öğrenciyi öğrenme sürecinde gönülsüz olsa bile güdüleyebilir.
- zendiricilik: Öğrencinin başarı durumuna dair bilgiler vererek onu öğrenmeye özendirir.

Geri bildirim eğitim süreçlerinde içeriğe veya biçime yönelik olarak uygulanabilir. Yazma görevleri bağlamında düşünüldüğünde metinlere biçimsel açıdan yazının güzelliği, sayfa düzeni, harflerin doğru yazılışı, başlığın yerleşimi gibi konularda değerlendirilerek dönüt verilebilir. İçerik olarak bakıldığında ise yazım ve noktalama, ana fikrin vurgulanması, paragraflar arası geçişler ve uyum, yardımcı fikirlerin işlevi, içerik başlık uyumu, özgün metin ve örnekler oluşturma gibi unsurlar göze çarpar. Yapılan araştırmalara göre öğretmenler, öğrencilerin yazma ürünlerini

içerik açısından değerlendirmeyi ihmal ederek biçimsel değerlendirmeye olması gerekenden fazla önem vermektedir (Göçer, 2022). Dönüte ders içinde ayrılan zamanın yetersizliği bunda etkilidir. Sınıftaki mevcut öğrenci sayısı ve yazmanın zaman gerektiren bir etkinlik olması öğretmenlerin ilk bakışta göze çarpacak biçimsel özelliklere veya sınıfın performansından yola çıkarak ürünlerin geneline dönük sözel geri bildirimler vermesine yol açmaktadır. Bu durum ise öğrencilerde biçimsel özelliklerin yazmada daha önemli olduğu algısını oluşturmaktadır. Bununla beraber verilen geri bildirimler, yapılan hataları açıklamadan yalnızca metin üzerinde belirtmekten öteye gitmemektedir. Göçer ve Şentürk'e (2019b) göre, geri bildirimin eğitim süreçlerinde verimli ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için şu öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlerin, geri bildirim konusunda hizmet içi eğitimler ve seminerlere katılması sağlanmalıdır.
- Öğretim programları ve kılavuzlarda yer alan ölçme ve değerlendirme bölümlerine, dil beceri alanlarına yönelik uygulanabilir geri bildirim türleri eklenmeli, böylece öğretmenlerin bu konuda farkındalık kazanması ve uygulamaların geliştirilmesi teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere, açıklayıcı, motive edici ve olumlu geri bildirimler verilmesi önemlidir. Eleştiri ile övgü arasında dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Geri bildirimlerde mekanik unsurların yanı sıra yaratıcılığı, metin türlerini ve sözcük kullanımını teşvik eden unsurlara da yer verilmelidir.

Eğitim öğretim süreçlerinde tüm bu paydaşlar kullanılan geri bildirimin türüyle de bağıntılıdır. Eğiticiler de bunun bilincinde olarak yazma etkinliklerinde hangi geri bildirimi kullanması gerektiğini bilmeli ve geri bildirim yazma sürecinin doğal bir unsuru haline gelmelidir. Mentor'a göre (2006), geri bildirim ara sıra veya isteğe bağlı bir yorum olmamalı, sürekli olarak devam eden bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Akt. Göçer ve Şentürk, 2019a). Bunun için alan yazınında bahsi geçen geri bildirim türlerini incelemek gerekir.

2.3.1. Geri Bildirim Sınıflandırmaları

Geri bildirimin boyutları göz önüne alındığında yazma etkinliklerinde hangi geri bildirimin, hangi metotla, kim tarafından ve hangi araçlarla verilmesi gerektiği

sorusu ortaya çıkar. Her etkinliğin ve sınıfın dinamiklerinin farklı olduğu ve geri bildirimin yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu göz önünde bulundurarak verilen geri bildirimin türü eğitimciler tarafından özenle seçilmeli ve uygulanmalıdır. Güneş'e (2007) göre, geri bildirim, öğrenme sürecinin etkili bir unsuru olarak kabul edilmektedir ve bu konuda araştırmacılar ile kuramcılar ortak bir görüşe sahiptir. Ancak, eğitim durumlarına göre hangi geri bildirim türlerinin tercih edilmesi gerektiği, farklı geri bildirim türlerinin incelenmesini zorunlu hâle getirmiştir.

Eğitimde geri bildirim türlerinin kullanımı ve sınıflandırılması ile ilgili literatürde birçok içerik mevcuttur. Söz konusu sınıflandırmaların bir kısmı genel olarak eğitim öğretim sürecinde kullanılabilecek geri bildirim türlerini kapsarken doğrudan yazma becerisinin geliştirilmesinde verilebilecek sınıflandırmalar da mevcuttur. Bu türden çalışmalar yazma becerisinde geri bildirimin önemli bir yer tuttuğunun da göstergesidir. Schimmel (1988) bilişsel geri bildirim ile ilgili çalışmasında yaptığı sınıflandırmada geri bildirimi dört farklı türde incelemiştir:

- Onaylayıcı geri bildirim: Öğrencinin verdiği cevaplara “doğru”, “evet”, “devam et”, “yanlış”, “tekrar dene” gibi dönütlerle karşılık verilir.
- Doğru yanıt geri bildirimi: Verilen cevabın doğru veya yanlış olduğunu belirtip yanlışın düzeltilerek doğrusunun gösterildiği geri bildirimdir.
- Tanılayıcı geri bildirim: Yapılan yanlışın sebebi düşünülerek öğrencinin yanlış öğrenmelerini ve mantık hatalarını düzeltmeye dönük verilen geri bildirimlerdir.
- Açıklayıcı geri bildirim: Öğrencinin verdiği yanıt yanlış olduğunda geriye dönük hatırlatmaların yapılarak adım adım çözümün gösterildiği dönüt türüdür.

Bir başka sınıflandırma ise Hattie ve Timperley'e (2007) aittir. Bu sınıflandırmaya göre geri bildirimler dört bölümdür:

- Konu ile ilgili geri bildirimler: Öğrencilerin belli konularda yaptıkları doğru ve yanlışları gösterir. Hataların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi ile ilgili bir geri bildirim türüdür.
- Süreçle ilgili geri bildirimler: Verilen görevin nasıl yapıldığı ve hangi stratejilerin kullanıldığı ile ilgilidir. Öğrenci bu türden geri bildirimler ile etkinlikleri nasıl daha iyi tamamlayabileceğini görür.

- Öz denetimle ilgili geri bildirim: Öğrencilerin kendi öğrenme süreçleriyle ilgilidir. Bu geri bildirim ile öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri desteklenir.
- Kişisel özelliklerle ilgili geri bildirim: Öğrencinin kişisel özelliklerine yönelik bu geri bildirim türünde öğrenme sürecine yönelik verilen somut bilgiler kısıtlıdır.

Ellis (2009), yazılı düzeltme geri bildirimlerinin sınıflandırılması ile ilgili yaptığı sınıflandırmada geri bildirimleri altı ulamda değerlendirmiştir:

- Yeniden Düzenleme: Öğrencinin hatalı ifadesi doğru bir şekilde yeniden ifade edilir.
- Tekrar: Hata yapılan ifade vurgulu bir şekilde tekrarlanır, öğrencinin hatayı fark etmesi sağlanır.
- Açıklama Talebi: Hata yapılan cümle anlaşılmamış gibi gösterilir ve öğrenci düzeltmeye teşvik edilir.
- Yönlendirme: Öğrencinin hatalı cümlesinin doğru halini tamamlaması için yönlendirme yapılır.
- Açık Düzeltme: Hata doğrudan belirtilir ve doğru form açıkça sunulur.
- Dil Dışı Sinyal: Jest veya mimikler kullanılarak hataya dikkat çekilir.

Eğitim tasarımlarında kullanılan bu geri bildirim türleriyle birlikte yazılı anlatım çalışmalarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi için de kullanılabilecek geri bildirim sınıflandırmaları mevcuttur. Göçer ve Şentürk (2019b), Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geri bildirim türleri ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda geri bildirim türlerini; yazılı geri bildirimler, sözel geri bildirimler, yapılan yanlışlara yönelik düzeltici geri bildirimler ve beden dili ile verilen geri bildirimler olmak üzere dört ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Geri bildirim türlerine dair bir çerçeve oluşturmayı amaçlayan çalışma bu ana başlıklar üzerinden detaylandırılarak geri bildirimleri kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) ise, yazılı anlatımı geliştirmede akran geri bildiriminin işlevselliği ile ilgili yaptıkları çalışmada alan yazınındaki çeşitli sınıflandırmaları temel alarak sınıflandırma yapıldığını belirtmişler ve tür açısından akran dönütlerini “eleştiri, övgü, özet”; dilsel nitelikleri açısından eleştiri türündeki geri bildirimleri “yansız, yapıcı,

kışkırtıcı”; özgüllük açısından eleştiri türündeki geri bildirimleri ise “özgül, genel” olarak kategorilere ayırmışlardır.

Tamer (2013), Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde başvurdukları geri bildirimlerle ilgili araştırmasında ve Akdaş (2014), Türkçe öğretmen adaylarının öğrencilerin yazma ürünlerine dair verdikleri geri bildirimlerle ilgili araştırmasında geri bildirim türleriyle ilgili detaylı bir sınıflandırma yapmıştır. Buna göre yazma eğitiminde geri bildirimler, öğretmen geri bildirimi ve akran geri bildirimi olarak iki temel başlıkta incelenirken öğretmen geri bildirimlerinin yazılı ve sözlü olarak sunulabileceğini belirtmiştir. Öğretmen yazılı geri bildirim türleri altı ana başlık altında sınıflandırılmıştır: övgü ve yergi bildirimi, değerlendirmenin tutumu, özgül ya da genel olması, biçime veya içeriğe odaklanması, açık ya da muğlak olması ve geri bildirimin metin içinde veya dışında yer alması. Coşkun ve Tamer (2015), geri bildirimlerin farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde sınıflandırılabileceğini belirtmişlerdir ve bahsi geçen sınıflandırmaya benzer bir şekilde geri bildirimleri şu şekilde kategorilendirmişlerdir:

Tablo 2.3.
Geri Bildirim Sınıflandırması (Coşkun ve Tamer, 2015)

Dönüt Türleri	
1. Metni Değerlendiren Kişi Açısından Geri Bildirim	a. Öğretmen Geri Bildirimi b. Akran Geri Bildirimi
2. İletişim Biçimi Açısından Geri Bildirim	a. Yazılı Geri Bildirim b. Sözlü Geri Bildirim
3. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre Geri Bildirim	a. Övgü Geri Bildirimi b. Yergi Geri Bildirimi
4. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirim	a. Yapıcı Geri Bildirim b. Yansız Geri Bildirim c. Yıkıcı Geri Bildirim
5. Özgül veya Genel Oluşuna Göre Geri Bildirim	a. Özgül Geri Bildirim b. Genel Geri Bildirim
6. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	a. Biçime Yönelik Geri Bildirim b. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim
7. Açık veya Muğlak Geri Bildirim	a. Açık Geri Bildirim b. Muğlak Geri Bildirim
8. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirim	a. Metin İçi Geri Bildirim b. Metin Dışı Geri Bildirim

Işık (2015); araştırmasında Tamer (2013) ve Akdaş (2014)'a ait bahsi geçen çalışmaların geri bildirim türleri üzerine yapılmış en kapsamlı çalışmalar olduğunu belirtmiş ve bu iki çalışma ile beraber yaptığı literatür taramasına dayanarak geri bildirimler ile ilgili aşağıdaki sınıflandırmayı ortaya koymuştur:

Tablo 2.4.

Geri Bildirim Türleri (Işık, 2015)

Uygulayıcıya Göre	• Öğretmen Geri Bildirimi • Akran Geri Bildirimi • Yazılım Geri Bildirimi • Öz Değerlendirme
Metoduna Göre	• Sözlü Geri Bildirim • Yazılı Geri Bildirim
Kullanılan Araca Göre	• Geleneksel Geri Bildirim • Elektronik Geri Bildirim • E-posta ile • Sohbet Programları ile • Video Görüşmesi ile • Sesli Görüşme ile • Eğitim Platformları ile • Ağ Günlükleri (Bloglar) ile • Akıllı Uygulamalar ile
Zamana Göre	• Anlık Geri Bildirim • Gecikmeli Geri Bildirim
Doğrudan Geri Bildirim	
Dolaylı Geri Bildirim	• Kodlayarak • Çizerek • İşaretleyerek • Sayarak • Yeniden Biçimlendirerek (recast) • Hızlıca Düzelterek (Prompt)
Odak Noktasına Göre	• İçeriğe Yönelik • Biçime Yönelik
Değerlendirenin Tutumuna Göre	• Yapıcı • Yansız • Yıkıcı
Düzeltilici Geri Bildirim	
Değerlendirici Geri Bildirim	
Övgü Bildiren Geri Bildirim	
Yergi Bildiren Geri Bildirim	
Metin İçi Geri Bildirim	
Metin Dışı Geri Bildirim	
Özgül Geri Bildirim	
Genel Geri Bildirim	

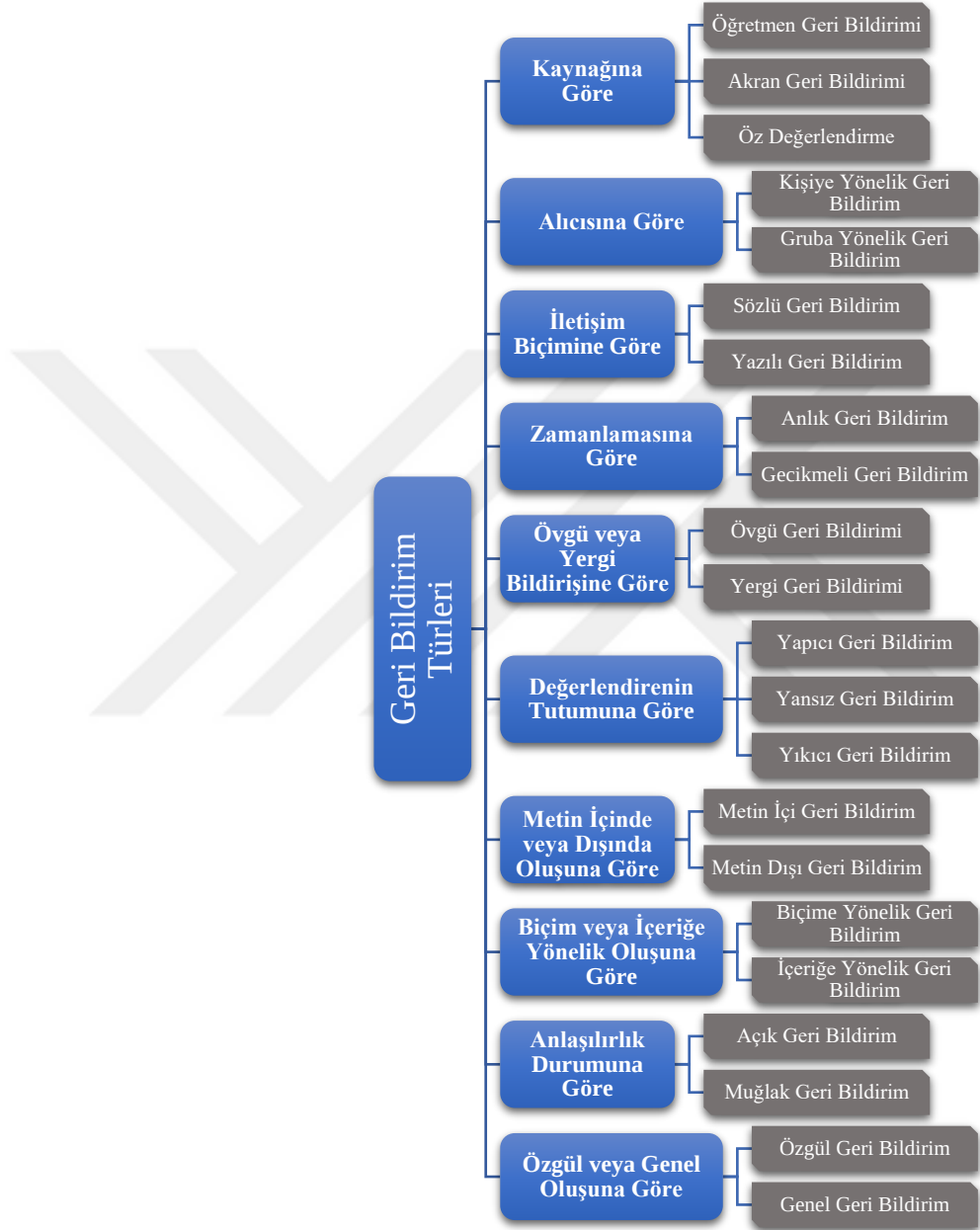
Özalp (2024), çalışmasında ilgili literatürü dikkate aldığını belirterek geri bildirimleri beş ana ulamda ele almıştır. Bunlardan ilki olan kaynağına göre geri bildirimlerde; öğrencinin kendi kendine verdiği geri bildirimleri ifade eden içsel geri bildirimler ve öğretmen, akran gibi dışsal kaynaklardan yola çıkılarak verilen dışsal geri bildirimler yer almaktadır. İkinci olarak alıcısına göre geri bildirim türüne yer verilmiştir. Bu kısımda ise geri bildirimlerin kişiye veya gruba yönelik olarak verilebileceği öne sürülmüştür. Diğer bir başlıkta ise geri bildirimler zamanlamasına göre incelenmiştir. Motivasyonu olumlu yönde etkilemesi olası olan anlık geri bildirimler ile genellikle sonuca dayalı değerlendirmede kullanılan geciktirmeli geri bildirimler zamanlama açısından geri bildirimlerin alt bölümleridir. Dördüncü kısımda geri bildirimler veriliş tarzına göre ayrılmıştır ve sözlü, yazılı, görsel/bedensel açıdan geri bildirimlerin verilebileceği belirtilmiştir. Son olarak içeriğine göre geri bildirimlerden bahsedilmiştir. İçeriğine göre geri bildirimler olumlu, olumsuz, düzeltici, öneri içeren ve biçimlendirici olmak üzere beş türde sınıflandırılmışlardır.

Alan yazınında geri bildirim türleri farklı şekillerde ele alınarak sınıflandırılmıştır. Yazma eğitiminde kullanılabilecek geri bildirimler öğrencilerin ihtiyaçlarına, yazılı anlatım ürünlerinden beklenen niteliklere ve eğitim sürecindeki koşullara göre farklılık gösterebilir. Bu bağlamda verilecek her bir tür geri bildirimin öğrenciye farklı açılardan katkıda bulunacağı söylenebilir. Yapılan sınıflandırmalar, öğretmenlere yazma stratejileri geliştirmeleri için rehberlik sunma noktasında ve öğrencilerin yazma eğitiminde kalıcı gelişimler sağlamasında destekleyici olacaktır.

2.3.2. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri

Bahsedilen sınıflandırmalar göz önünde bulundurularak yazma eğitiminde kullanılabilecek geri bildirim türleri kaynağı, alıcısı, iletişim biçimi, zamanlaması, övgü veya yergi bildirisi, değerlendirenin tutumu, metin içinde veya dışında oluşu, biçim veya içeriğe yönelik oluşu, anlaşılabilirlik durumu ve özgül veya genel olma durumuna göre on bölümde sınıflandırılmıştır. Bölümler ayrılırken literatürdeki sınıflandırmalarda uzlaş sağlanarak üzerinde durulmuş olan ortak başlıklara, yazma eğitiminde kullanılabilecek ve etkili olabilecek geri bildirim türlerine odaklanılmıştır. Geri bildirimler farklı ortamlarda ve durumlarda farklı şekillerde verilebilir fakat yazma becerisinin gelişimi göz önünde bulundurularak başarıyı artıracak geri bildirimler tercih edilmelidir. Oluşturulan bu geri bildirim sınıflandırması ile amaç,

yeni bir model veya sınıflandırma biçimi oluşturmak değil yazma becerisinin eğitiminde kullanılabilecek geri bildirim türlerini incelenen çalışmalar doğrultusunda belli bir sistem dahilinde ortaya koymaktır.



Şekil 2.2. Geri Bildirim Türleri

2.3.2.1. Kaynağına Göre Geri Bildirimler

Geri bildirimler kaynağına göre öğretmen, akran ve öz değerlendirme olarak üç alt sınıfa ayrılmıştır.

Öğretmen Geri Bildirimi

Johnson ve Johnson (2009) eğitim sürecinin başrolünden gelen bilgi ve tecrübeleri içerdiğinden dolayı öğretmenler tarafından öğrencilere verilen geri bildirimlerin en önemli geri bildirimler olduğunu belirtmiştir. Beach ve Friederich (2006), bu düşüncüyü destekler nitelikte öğretmen geri bildiriminin öğrenciler tarafından daha güvenilir ve tercih edilir olduğunu belirtmiştir. Yazma eğitiminde metnin içerik ve biçim olarak değerlendirilebilmesi, gelişimin sağlanması, öğrencilerin bu yönde cesaretlenmesi ve öğrenmelerinin pekişmesi noktasında öğretmen geri bildirimi ön plana çıkar (Hyland ve Hyland, 2006).

Öğretmen eğitim sürecinde öğrencilere rehberlik ederek onları yönlendirmeli ve sürece yön verecek geri bildirimlerde bulunmalıdır. Verilecek geri bildirimler ise birtakım niteliklere sahip olmalıdır. Geri bildirimler; yapıcı, samimi, açık, anlaşılır ve yoğun içeriğe sahip olmayacak şekilde öğrencinin düzeyini gözetenerek ve onu yargılamadan verilmelidir. Öğrenciyi değerlendirme esnasında onu aşırı derecede yerecek bildirimler özgüvenini kırabilir. Bu durumun aksine verilecek olan geri bildirim aşırıya kaçacak düzeyde övülmesi ise ilerleyen etkinliklerde öğrencide gereksiz bir özgüven oluşturarak hata yapmasına zemin hazırlayabilir. Bu noktada ölçütler öğretmen tarafından belirlenmeli ve bilinçli bir şekilde hareket edilmelidir.

Akran Geri Bildirimi

Yazma eğitiminde geri bildirim sağlamanın alternatif bir yolu da akran kaynaklı verilen geri bildirimlerdir. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde olmasını ve tecrübelerini paylaşarak bilgiyi birlikte yapılandıkları bir süreci içeren akran geri bildirimi öğrenciyi aktif kılmaya yarar. Öğrenci yazma etkinliklerinde geri bildirimde bulunurken zihinsel süreçlerden geçer ve farkındalık kazanır. Arkadaşlarına geri bildirim verdiklerinde öğrenci kendi yazısını da düşünerek olumlu ve olumsuz yanlarını fark eder. Öğrenciler iyi bir yazıda olması gerekenleri ve daha da önemlisi yazının yeni bakış açıları ile nasıl geliştirilebileceğini fark eder (Coşkun ve Tamer, 2015).

Hyland (2003)' a göre akran geri bildiriminin eleştirel okuma becerilerini geliştirme, yazma hakkındaki endişeleri azaltma, öğretmenin iş yükünü hafifletme gibi

avantajları varken aşırı düzeyde eleştirel yorum yapma ihtimali, öğrenci yorumlarına değer vermeme, okuyucu bilgisinin eksik olması gibi dezavantajları da bulunur. Akran geri bildiriminin eğitim süreçlerine katkısının bulunması için öğrencinin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Yaş grubu ve öğrencilerin akademik başarı düzeyi düştükçe akran geri bildirimi ile yapılan etkinliklerdeki verim de düşüş gösterecektir. Ayrıca öğrencilerin süreci etkin bir biçimde yönetebilmesi için öğretmen takipte olmalıdır. Sınıf düzenini sağlayarak çıkabilecek sorunlara müdahale etmeli ve öğrencileri bakış açılarını geliştirmeleri için teşvik etmelidir.

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenmelerini aktif bir şekilde değerlendirerek yazma etkinlikleri ile ilgili kendilerine geri bildirim verdikleri bir süreci kapsar. Öğrenci bu süreçte içgörü kazanarak eleştirel düşünme becerilerini aktif kılar. Nitekim öğrenci süreç sonunda kendi öğrenmelerinin olumlu ve olumsuz taraflarını görerek yeni öğrenme stratejileri geliştirebilir. Ancak bu türden bir değerlendirme, belli bir bilgi birikimi ve bilişsel olgunluk gerektireceğinden öğrencinin yükseköğrenim düzeyinde olmasını veya öğretmen eşliğinde geri bildirimler verilmesini zorunlu kılar.

2.3.2.2. Alıcısına Göre Geri Bildirimler

Öğretmenler tarafından verilen geri bildirimler hedef kitle açısından kişiye yönelik veya gruba yönelik olarak olabilir.

Kişiye Yönelik Geri Bildirim

Yazma becerisinde öğrenciyle birebir iletişim kurularak verilen bireysel geri bildirim türüdür. Bu geri bildirim türünde öğretmen öğrencinin doğrularını ve yanlışlarını, geliştirilmesi gereken yönlerini analiz ederek her öğrenciye özgü geri bildirimler sunar. Dolayısıyla öğrenci öğrenme ihtiyaçlarına doğrudan yanıt bulabilir. Kişiye yönelik geri bildirim öğrencinin motivasyonuna da olumlu etki edecektir.

Gruba Yönelik Geri Bildirim

Öğretmenin sınıfın tamamına ya da sınıf içindeki bir gruba yönelik olarak verdiği geri bildirimlerdir. Öğretmenler geri bildirim sürecinde zamanın yetersizliği ile ilgili sorunlar yaşayabilir. Aynı mesaj birden fazla öğrenci için faydalı olacaksa, geri bildirimi sınıf ya da grup düzeyinde sunmak, zaman tasarrufu açısından etkili bir çözüm olabilir. (Brookhart, 2008). Ancak bu noktada gerinin grubun tamamının

ihtiyacına yönelik olması önemlidir. Gruba yönelik geri bildirim öğretmenin yükünü hafifletirken öğrenciler için sınıf içi etkileşim fırsatları oluşturarak fikir alışverişine ve tartışma ortamına da zemin hazırlar. Fakat bireysel hatalara ayrıntılı geri bildirimler sunmada yetersiz kalması etkinliğini azaltabilir.

2.3.2.3. İletişim Biçimine Göre Geri Bildirim

Sözlü Geri Bildirim

Öğrencilerin yazılı ürünlerine birkaç farklı iletişim yolu ile geri bildirim verilebilir. Bunlardan biri sözlü geri bildirimdir. Öğretmen, öğrencinin yazısına yüz yüze görüşme yolu ile geri bildirim verebilir (McCarthy, 1992). Öğrencilerin sunduğu metnin geliştirilmesiyle ilgili planlamalarda, taslak metinleri tekrar yazdırmada sözlü iletişim önemli role sahiptir (Hyland ve Hyland, 2006). Sözel geri bildirim hem bireylere hem de gruplara yönelik olarak verilebilir ve her iki durumda da alıcılar, gerekli geri bildirimi hızlı ve kolay bir şekilde anlayabilir ve uygulayabilirler. Anlık olması nedeniyle öğrenciler hatalarını hemen fark ederek öğrenme sürecinde kolaylıkla düzeltici adımlar atabilirler. Bununla beraber öğretmenler ve öğrenciler birebir etkileşim kurduğunda sözel geri bildirim, motivasyonu artırabilir ve geri bildirim süreci daha dinamik hâle getirebilir.

Sözel geri bildirimin birtakım dezavantajları da vardır. Hyland (2003)’a göre, sözel geri bildirimin bazen tahmin edilenden fazla zaman ve iyi bir iletişim becerisi gerektirmesi bunlardan bazılarıdır. Bununla birlikte sözel geri bildirimler öğrenciyi o an bilgilendirse de kalıcı olma noktasında eksik kalabilir.

Yazılı Geri Bildirim

Yazılı geri bildirimler, eğitimcilerin yazma etkinliklerinde öğrencilerin metinleri üzerindeki işaretler, uyarılar, düzeltmeler gibi yazılı ifadeleri olarak belirtilebilir. Tamer’e (2013) göre, yazılı geri bildirim, öğrencinin metnini daha iyi bir hâle getirmek amacıyla metin üzerinde yapılan tüm düzeltmeleri ve yorumları kapsar. Kısa işaretlemeler, semboller, satır aralarındaki düzeltmeler, metin boşluklarına eklenen notlar ve metin sonuna, arkasına ya da başka bir kâğıda yapılan genel değerlendirmeler, yazılı geri bildirim sürecinde kullanılabilecek örnekler arasında yer almaktadır.

Yazılı geri bildirimler sözel geri bildirimlerden farklı olarak daha somut bir boyuta sahip olduğundan kalıcılık noktasında nispeten etkili olabilir. Açık ve anlaşılır

bir şekilde verilmiş olan yazılı geri bildirimler öğrencinin ilerleyen zamanlarda da yazma çalışmalarındaki hatalarını görmesi için fırsat yaratabilir. Ancak yazılı geri bildirimler öğrencilerle bireysel iletişim gerektireceğinden öğretmenin fazla zamanını alabilir ve bu durum uygulanabilirliğini olumsuz etkiler.

2.3.2.4. Zamanlamasına Göre Geri Bildirimler

Zamanlamasına göre geri bildirimler anlık ve gecikmeli geri bildirimler olmak üzere iki sınıfta ele alınmıştır.

Anlık Geri Bildirim

Bu geri bildirim türünde öğrenci yazma süreci esnasında geri bildirim alır. Araştırmacılar anında verilen geri bildirimlerin öğrenciye istenilen becerinin kazandırılması için gecikmeli geri bildirimle göre daha etkili olacağını vurgulamışlardır (Kulik ve Kulik 1990; Göçer ve Şentürk, 2019a) Öğrenciler yazma etkinliği esnasında veya hemen sonrasında aldığı geri bildirimler ile motivasyonu yüksek tutulabilir. Bu noktada anlık geri bildirim verilmesi için gerekli sınıf ortamının ve zamanın sağlanması gereklidir.

Gecikmeli Geri Bildirim

Anlık geri bildirimin aksine yazma ürünleri ortaya konulduktan sonra sürecin ardından verilen geri bildirimlerdir. Öğretmenler kısıtlı zamanda ve kalabalık sınıflarda, iş yükünün fazla olduğu zaman dilimlerinde geciktirilmiş geri bildirimle başvurabilirler. Bu türden bir geri bildirim sonuç odaklı olacağından etkinlik sürecindeki bilişsel süreçler göz ardı edilecektir ve öğrencinin yazma isteği olumsuz etkilenecektir.

2.3.2.5. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre

Öğretmenlerin yazma çalışmaları ile ilgili verdiği geri bildirimler övgü ve yergi bildirişine göre de sınıflandırılabilir.

Övgü Geri Bildirimi

Övgü içeren geri bildirimler yazma çalışmalarının yalnızca iyi taraflarına odaklanır ve olumlu yönleri vurgulanır. “Yazında kullandığın deyimler çok başarılı!”, “Düşünceyi geliştirme yollarını gayet yerinde kullanmışsın.”, “Düşüncelerini kâğıda çok güzel dökmüşsün.” gibi tamamen övgü içeren geri bildirimler bu türe örnek olarak verilebilir. Öz güven konusunda sıkıntı yaşayan ve yazma etkinliklerinde kendisine

güvenmeyen öğrenciler için etkili olan övgü geri bildirimleri öğrencinin motivasyonunu ve yazma isteğini olumlu yönde değiştirecektir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus övgünün kişiye değil ürüne yönelik olmasıdır. “Sen oldukça niteliklisin.” yerine “Senin yazıların oldukça nitelikli.” gibi bir geri bildirim tercih edilmediğinde öğrenci yapacağı yanıtları da kişisel olarak algılayabilir ve öğrencinin yazma tutumu olumsuz yönde etkilenebilir.

Yergi Geri Bildirimi

Yazma çalışmalarında öğrencilerin hatalarına odaklanılarak verilen geri bildirimleri ifade eder. Öğretmenler yazma ürünlerine yalnızca övgü geri bildirimleri verdiklerinde öğrenciler kendilerini geliştirmek adına bir şey yapmamaları ve yazma konusunda yeterli niteliklere sahip olduğu yanılgısına kapılabilirler. Bu noktada öğrencileri uyarıcı ve değiştirilmesi gereken noktaları belirten geri bildirimler verilmelidir. Yergi geri bildirimleri de sürekli olarak verildiğinde öğrencide yazma performansında düşüş, motivasyon ve etkinliklere katılımı isteksizlik gibi durumlar ortaya çıkabilir.

2.3.2.6. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimler

Yazma ürünlerin yönelik geri bildirim verilirken üç farklı tutuma ortaya konulabilir. Bunlar; yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimlerdir.

Yapıcı Geri Bildirim

Yapıcı geri bildirim, yazma ürünlerinin olumlu taraflarını öne çıkaran ve öğrenmeyi destekler niteliğe sahip olan geri bildirimlerdir. Akdaş (2014) bu geri bildirim, hatalara yazarın yazma hevesini kırmayacak şekilde yaklaşmak şeklinde tanımlar. Bu geri bildirim; öğrencinin çalışmalarını geliştirmeye yöneliktir ve cesaretlendirici, motivasyonu artırıcı özelliktedir.

Yansız Geri Bildirim

Yansız geri bildirim, olumlu veya olumsuz tutumdan uzak bir şekilde verilen bildirimlerdir. Genellikle nesnel bir yaklaşımın sergilendiği bu geri bildirimlerde öğrenci metnin nasıl geliştirilebileceğine dair somut eleştirileri değerlendirir ve düzeltmeler yapar.

Yıkıcı Geri Bildirim

Yazma ürünlerinin olumsuz yönlerini öne çıkaran bu geri bildirim türü, genellikle motivasyonu düşürücü bir etkiye sahiptir. Yıkıcı geri bildirim verilen bir

kâğıtta yanlışlara odaklanılmış düzeltmeler, öğrencide yetersizlik hissinin oluşmasına neden olabilir. Dolayısıyla yazma etkinliklerinde özgüven düşüklüğü görülecek ve yaratıcı düşünme becerileri olumsuz etkilenecektir.

2.3.2.7. Metin İçinde veya Dışında Oluşuna Göre Geri Bildirimler

Geri bildirimler yazma çalışmalarında direkt metnin satırlarının içinde oluşuna göre ve metin sonunda veya başka bir kâğıtta oluşuna göre de değerlendirilir (Coşkun ve Tamer, 2015). Trang'a (2009) göre metin içindeki geri bildirimler aralıklı, metin dışındaki geri bildirimler ise sonlu geri bildirimler olarak adlandırılır.

Metin İçi Geri Bildirim

Bu geri bildirim türü, metin içinde geliştirilmesi gereken noktanın olduğu kısma odaklanılarak verilir. Belirgin bir şekilde ve yazılı olarak verilen bu geri bildirimler genellikle biçimsel açıdan değerlendirmeleri içerir. Öğrenciye özgü ve yazılan metin üzerinde doğrudan yer aldığı için öğrencinin geri bildirimi kolay ve hızlıca uygulayabilmesini sağlar.

Metin Dışı Geri Bildirim

Metin dışı geri bildirimler, öğrencinin yazdığı metnin genel yapısını ve içeriğini daha kapsamlı bir şekilde analiz eder. Öğretmenler, yazımın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirirken öğrencinin anlayabilmesi için detaylı ve açıklayıcı örnekler verebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin daha fazla zamanını alabilir. Ayrıca metin sonunda yapılacak genel yorumlar öğrencinin özellikle hangi noktaları geliştirmesi gerektiği konusunda yeterli açıklığa sahip olmayabilir.

2.3.2.8. Biçim ve İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Geri Bildirimler

Yazma sürecinde, metnin ilk bakışta göze çarpan biçimsel özelliklerine ve metnin derinlemesine incelenmesi ile ortaya konulabilecek içerik özelliklerine göre geri bildirimler verilebilir.

Biçime Yönelik Geri Bildirim

Bir yazılı üründe; sayfa düzeni, başlık, yazım ve noktalama işaretleri, yazı okunaklığı gibi yapısal özelliklere yönelik verilen geri bildirimler biçime yönelik geri bildirimlerdir. Bu geri bildirimler öğrencilerin daha düzgün ve anlaşılır yazmasını sağlar.

Örnek:

- Cümle sonunda soru işareti kullanmalısın.
- “yapıcaz” X “yapacağız” ✓
- Satırlar arasındaki boşlukları dengeli dağıtırsan metin daha güzel görünebilir.

İçeriğe yönelik geri bildirimler

Bu geri bildirim türünde, metinler yüzeysellikten uzaklaşarak daha detaylı bir biçimde değerlendirilir. Yazının konusu, vermek istediği mesaj, fikirlerin ifade edilme özellikleri, konu bütünlüğü, tutarlılık, özgünlük, hedef kitleye uygunluk gibi kriterler ele alınır ve bu yönde geri bildirimler verilir.

Örnek:

- Başlık ve içerik gayet uyumlu olmuş.
- Bu paragraf ana fikirden uzaklaşmış ve metnin bütününden kopuk.
- Cümlede özne ve yüklem uyumsuz olduğu için söylemek istediğini tam olarak ifade edememişsin.
- “ve” bağlacını çok sık kullanmışsın ve bu metnin akıcılığını olumsuz etkilemiş.

İçeriğe yönelik geri bildirimler biçime yönelik geri bildirimlerden farklı olarak sembollerden daha az sıklıkta faydalanır ve yorumlar ön plandadır (Akdaş, 2014). Coşkun’a (2007) göre, öğrenci metinlerini değerlendirmede içerik biçimden daha önemlidir. Bu bağlamda öğrenciden yazma sürecindeki beklentilerin önceliği önem kazanır.

2.3.2.9. Anlaşılabilirlik Durumuna Göre Geri Bildirimler

Eğitimciler tarafından verilen geri bildirimler anlaşılma düzeylerine göre açık veya muğlak geri bildirim olarak sınıflandırılabilir.

Açık Geri Bildirim

Açık geri bildirimlerde öğrenci yazma etkinliklerinde aldığı geri bildirimler ile neyi, nasıl yapması gerektiği hakkında net bir bilgiye sahip olur. Verilen geri bildirimler anlaşılır ve belirgindir. Öğrenciye, hangi konularda eksik olduğu somut örneklerle gösterilir ve düzeltilmesi için öneriler sunulur ve gerekli yönlendirmeler yapılır.

Örnek:

- Giriş paragrafında tanım yaparak konuyu daha anlaşılır hâle getirebilirsin.
- Bütün noktalama işaretlerini yerinde kullanmışsın.
- Arabayı Ahmet beye vermeliyim. (Kişi adından sonraki unvan sözünü büyük harfle yazıp kesme işaretiyle ayırmalısın: “Ahmet Bey’e”)

Yazma sürecinde gelişimin istenilen zaman diliminde ve seviyede gerçekleşmesi hataların tekrar edilmemesine bağlıdır. Açıkça gösterilmeyen hatalar ise bu gelişimi engeller. Ayrıca verilen açık geri bildirimler ile öğrencinin güçlü yönleri vurgulanarak motive olması sağlanabilir.

Muğlak Geri Bildirim

Açık geri bildirimin aksine belirsizlik içeren geri bildirimler muğlak geri bildirimler olarak tanımlanabilir. Öğrenciler aldıkları geri bildirimlerle geliştirmeleri gereken noktaları, hatalarını ve doğrularını belirgin bir biçimde göremezler. Bu duruma verilen geri bildirimlerin genel bir ifadeye veya birden fazla anlama sahip oluşu, düzeltme sembollerinin uygun kullanılmaması, geri bildirim esnasında karşı tarafın anlayamayacağı ifadeler kullanılması, geri bildirim verilen noktanın belirsizliği, yapılan hatanın doğru biçiminin gösterilmemesi gibi faktörler sebep olabilir.

Örnek:

- Bazı paragraflar arasındaki geçişleri beğenmedim.
- Başarısız bir yazı olmuş, daha dikkatli olmalısın.
- Noktalama işaretlerinde eksiklerin var.
- Arabayı Ahmet beye ~~ver~~meliyim.

2.3.2.10. Özgül ve Genel Oluşuna Göre Geri Bildirimler

Metinlere verilen geri bildirimler özgül veya genel oluşuna göre incelenebilir. Yazma sürecinde özgül geri bildirim tek tek metindeki hatalara göre verilen geri bildirimler olarak değerlendirilirken genel geri bildirim metnin sonundaki hatalara ilişkin genel bir değerlendirme yapılacağı ile alâkalıdır (Tamer, 2013).

Özgöl Geri Bildirim

TDK (2024) özgöl kelimesini, “Bir türle ilgili, bir türe ilişkin.” şeklinde tanımlamıştır. Yazma sürecinde geri bildirim verilirken metnin bir noktasına odaklanılarak verilmesi özgöl geri bildirim olarak ifade edilebilir.

Örnek:

- İlk paragraftaki örneklerin gayet yerinde olmuş.
- “herkez” kelimesini düzelterek “herkes” şeklinde yazmalısın.
- Başlık içerikle uyumlu değil. Daha kapsayıcı bir başlık seçebilirsin.
- “Nasıl yapacağımı bilmiyorum?” cümlesinde bir soru sormadığın için sonuna nokta koymalısın.

Metnin hangi kısmında neyi düzeltmesi gerektiğini veya neyi düzgün yaptığını bilmesi öğrencinin açık bir şekilde dönüt almasında ve özellikle dikkat etmesi gereken yazı unsurlarını kavramasında etkili olabilir. Aksi hâlde bir karışıklık ortaya çıkacağından öğrenci verilen geri bildirimin amacını anlayamayacak ve geri bildirim amacına ulaşmayacaktır.

Genel Geri Bildirim

Genel geri bildirimlerde öğretmen her bir hatayı tek tek göstermektense öğrenciye genel ifadelerle dönüt verir. Özgöl geri bildirimle kıyasla öğrenciyi daha fazla düşünmeye sevk edebilecek bu türden geri bildirimler zaman zaman belirsizliklere de yol açabilir. Bu bağlamda geri bildirimlerin nerede, ne şekilde verilmesi gerektiği önemlidir. Akdaş (2014), öğrenciler verilen küçük küçük çok sayıda geri bildirimleri hatırlayamayacağından onlara daha genel ve az sayıda düzeltme verilmesinin daha yararlı olacağını belirtmiştir. Genel geri bildirimlere şu örnekler verilebilir:

- Noktalama işaretlerine dikkat etmelisin.
- Yazım hataların çok fazla ve metnin anlaşılmasını zorlaştırıyor.
- Yazında güzel fikirler var, ancak biraz daha geliştirebilirsin.
- Metinde bazı kavramlar tekrar ediyor.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde geri bildirim ile ilgili ortaya konulan araştırmalar ele alınmıştır. Geri bildirimin akademik başarıya ve motivasyona olan etkisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin geri bildirim tercihleri, akran geri bildiriminin etkileri, temel dil becerileriyle olan ilişkisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geri bildirimin etkileri, çevrimiçi ortamlarda verilen geri bildirimler, geri bildirim ile ilgili meta analiz çalışmaları gibi konularda ve ayrıca geri bildirimin yazma becerisinin gelişimine etkisi konusunda yapılmış çalışmalar yurt içinde ve yurt dışı olmak üzere iki bölümde ortaya konulmuştur.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde dönüt ve düzeltme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde başlıca araştırmalardan birinin Yunt (1978)'un çalışması olduğu görülür. Bu araştırmaya; dönüt ve düzeltme etkenlerinin, öğrencilerin akademik erişilerine etkilerini ve bilişsel giriş davranışları (dil yeteneği) ile duyuşsal giriş karakteristiklerinden erişme güdüsünün akademik erişiyeye etkilerini saptamak için farklı iki okuldan altı adet beşinci sınıf şubesi katılımcı olarak dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular, bilişsel giriş davranışlarının yanı sıra dönüt ve düzeltme etkenlerinin birlikte uygulandığında genel erişiyi önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

Dökmen (1982), geri bildirimlerin öğrenmeye etkisiyle ilgili ilkökul ve üniversite son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada farklı türdeki geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada olumlu pekiştireç ile birlikte geri bildirim verilen deneklerin olumsuz pekiştireçle geri bildirim verilen deneklere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Kullanılan pekiştireç türünün önemli olduğunun altının çizildiği araştırmada öğretmenlerin öğrencilere verilecek geri bildirimleri pekiştireçlerle desteklemeleri gerektiği belirlenmiştir.

Geri bildirimle ilgili bir başka çalışmada Peker (1992), geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ders başarıları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 82 öğrencinin 3 grupta değerlendirildiği çalışmanın sonucunda ilk iki gruba her dersin sonunda farklı şekillerde geri bildirim verilmiş ve geri bildirim verilen grupların başarılarının üçüncü gruptan anlamlı bir şekilde yüksek oldukları gözlemlenmiştir.

Alacapınar (2006); tekrar ve düzeltmenin erişiyeye etkisi ile ilgili araştırmasında, İngilizcede tekrar ve düzeltme yapılan ve yapılmayan 8. sınıf düzeyindeki iki öğrenci grubunun erişisi arasında anlamlı bir fark bulunduğunu belirtmiş ve eğitim ortamlarında tekrar ve düzeltmenin yer alması gerektiğini vurgulamıştır.

Güneş (2007), web ortamında yaptığı gerçekleştirdiği çalışmasında 40 öğrenciyi iki farklı gruba ayırmış ve gruplardan ilkinе çevrimiçi doğrulayıcı geri bildirim ve ikincisine ise çevrimiçi yapıcı geri bildirim stratejisi uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin akademik başarılarında uygulanan geri bildirim türünün etkili olduğu, çevrimiçi yapıcı geri bildirimin çevrimiçi doğrulayıcı geri bildirim sunulan gruba göre daha yüksek başarı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla beraber internet kullanımına yönelik tutumun genel olarak akademik başarıya etki etmediği saptanmıştır.

Literatürde yazma becerisi ve geri bildirimin beraber ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Atalı (2008), konuşma ve yazma etkinliklerinde yapıcı geri bildirimin kullanımı ile ilgili araştırma yapmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anket çalışması sonucunda konuşma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin isteğini artırmak ve etkinliklere katılım sağlayarak gelişimlerini desteklemek için yapıcı geri bildirimin etkili bir şekilde kullanılabileceği ortaya konulmuştur.

Bir başka çalışmada Çelen (2010); sanal alıştırma ortamlarında doğrulayıcı geri bildirimin kullanımının motivasyon, akademik başarı ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi ile ilgili bir çalışma ortaya koymuştur. İnternet kullanımının arttığı ve verimli internet kullanımı için araştırmacı tarafından öğrencilerin alıştırma yaparken yarış içinde olduğu bir sanal alıştırma ortamının oluşturulduğu belirtilmiş, iki deney ve bir kontrol grubu sürece dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, anında doğrulayıcı geri bildirim ve sonda geri bildirim kullanılan grubun diğer gruplara göre motivasyon ve kalıcı öğrenme düzeylerinin arttığı fakat akademik başarıda geri bildirimlerin bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin geri bildirim tercihlerini betimlemek amacıyla yapılmış çalışmalar bulunduğu görülür. Çimer vd. (2010); öğretmenlerin verdikleri sözlü ve yazılı geri bildirimlerin türlerini belirlemek ve niteliklerini incelemek için bir araştırma yapmışlardır. 3 sınıf öğretmeni matematik dersinde gözlemlenmiştir. Araştırma öğretmenlerin değerlendirici geri bildirimleri betimleyici geri bildirimlere göre daha sık kullandıkları tespit edilmiş, bu duruma alınan eğitimin

yetersiz oluşu ve öğrenci performanslarından beklentinin düşük olması olası nedenler olarak gösterilmiştir.

Yazma becerisinin ele alındığı bir başka çalışmada Hamzadayı ve Çetinkaya (2011), yazma becerisi ve akran dönütleri ile ilgili araştırmasında akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulamak amacıyla 76 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrenciler tarafından akranlarına verilen yazılı geri bildirimler incelenmiş ve birtakım kriterler doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Bununla beraber yapılandırılmış bilgi formu aracılığı ile akran dönütlerinin faydaları konusunda öğrenci algıları incelenmiştir. Araştırmada, dönüt sağlama konusunda verilecek eğitim sonrasında yazılı anlatımı düzenlemede akran geri bildiriminin etkili bir şekilde kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Özgür (2011); geri bildirimsiz, doğrulayıcı ve ayrıntılandırılmış olmak üzere üç geri bildirim türünün akademik başarıya etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 90 katılımcıdan oluşan 5. sınıf öğrencileriyle birbirine denk üç grup oluşturulmuş ve bahsi geçen üç geri bildirim türü gruplara verilmiştir. Uygulanan başarı ve hatırlatma testleri sonucunda geri bildirimin akademik başarıyı ve akılda kalıcılığı anlamlı bir şekilde etkilediği gözlemlenmiştir.

Kurt ve Atay (2007), ikili öğrenci geri bildiriminin yazma kaygısına etkilerini araştırmışlardır. 86 İngilizce aday öğretmen deneye katılmışken deney grubundaki katılımcılar ikiye bölünmüş ve çalışma esnasında birbirlerine geri bildirim vermişlerdir. Yazılan kompozisyonlar öğretmene teslim edilmeden önce verilen geri bildirimleri birbirleriyle tartışmışlardır. Sonucunda, deney grubu öğrencilerinin daha düşük yazma kaygısına sahip olduğu ve adayların ikili öğrenci geri bildiriminin faydalandığı görülmüştür.

Kangalgil (2013), geri bildirim kullanım oranları ve geri bildirim kullanımının bazı değişkenlerden nasıl etkilendiği ile ilgili olarak Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin katılımı ile yaptığı çalışmada farklı oranlarda sözel, görsel ve hem sözel hem görsel geri bildirimlerin verildiğini tespit etmiştir. Bunun dışında da çeşitli değişkenler ile ilgili farklı oranların ortaya konulduğu araştırmada; cinsiyet, yaş ve hizmet yılına göre dönüt kullanımındaki farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Tamer (2013); yazma becerisi ile ve geri bildirim ile ilgili olarak “Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri” isimli tez çalışmasında ortaokul seviyesindeki öğrencilerin yazdığı metinlere verilen geri bildirimleri sınıflandırmayı ve bu sınıflandırmayı farklı boyutlardan analiz etmeyi amaçlamıştır. Çalışma

sonucunda, verilen geri bildirimlerin türlerine göre dağılım oranları belirlenmiş; geri bildirimlerin mesleki kıdem ve mezun olunan okul açısından anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, özgül, biçime dayalı ve metin içi geri bildirimlerde kadın öğretmenlerin, genel geri bildirimlerde ise erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Akdaş (2014); bir başka yazma becerisi ile geri bildirim başlığında değerlendirilebilecek çalışmada yazma eğitiminde öğretmen adaylarının geri bildirimlerini belirlemek ve Anlatım Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının geri bildirim kullanımlarının etkisini incelemek için 267 Türkçe öğretmeni adayı ile çalışma yapmıştır. Çalışmada; övgü geri bildiriminin kullanımının çok az olduğu, bahsi geçen dersin yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimler verme konusunda yeterli verime sahip olmadığı, son test aşamasında yansız geri bildirimi oldukça fazla kullandığı ve çalışmanın farklı geri bildirim türleri ile ilgili diğer çalışmalarla benzer ve farklı sonuçlar içerdiği görülmüştür.

Çetinkaya ve Köğce (2014), Türkçe ve matematik öğretmenlerinin nasıl ve ne tür sözel geri bildirimlerde bulunduklarını belirlemek için 40 öğretmen ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Türkçe öğretmenlerinin sıklıkla değerlendirmeci geri bildirim, Matematik öğretmenlerinin ise betimleyici geri bildirim kullandıkları tespit edilen araştırmada, öğrencilere yanlışları kavraması ve düzeltme olanağı sağlaması için ve değerlendirici bildirimlerin ayrıntılı bir betimleme sunma konusunda eksik kalmasından ötürü betimleyici değerlendirmenin de işe koşulması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca geri bildirimin, öğrencinin kavramasını geliştirici eğitim ortamları oluşturulması bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Coşkun ve Tamer (2015), yazma becerisinde geri bildirimlerin sınıflandırılması konusunda bir araştırma ortaya koymuşlardır. Yapılan sınıflandırma ile geri bildirim türleri açıklanmış, örnekler verilmiş, türlerin üstün olan ve olmayan yönleri ele alınmıştır. Çalışmada koşullara göre geri bildirimin farklı türlerinin kullanılabileceği, nerede hangi geri bildirimin kullanılması gerektiği ile ilgili öğretmenlerin eğitim alması gerektiği, yazmada geri bildirim verilirken önce büyük yapı sonrasında küçük yapı ve en son biçimle ilgili geri bildirimler verilmesinin doğru olacağı belirtilmiştir.

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve geri bildirimin birlikte işlendiği birçok çalışma yapıldığı görülür. Akran geri bildirimi ile ilgili yapılan çalışmada Hamzadayı (2015), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin verdikleri akran

geri bildirimlerini çeşitli yönlerden ortaya koymayı ve bu geri bildirimlerin işlevselliğini sorgulamayı amaçlamıştır. 32 öğrencinin katılım gösterdiği çalışmada verilen geri bildirimler doğru yazıma yönelik olma durumlarına, doğru veya yanlış oluşlarına ve türlerine göre bölümlere ayrılmıştır. Araştırma sonucunda geri bildirimlerin farklı amaçlara yönelik olarak verildiği belirlenmiş ve akran geri bildirim etkinliklerinin öğrenme ortamlarında verimli bir sınıf etkinliği olabileceği belirtilmiştir.

Işık (2015), Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirim tekniğini yazma becerisi bağlamında incelemiştir. Araştırmada, 36 öğrenciden oluşan deney ve kontrol grupları kullanılmış; 6 hafta süren çalışmada kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle, deney grubuna ise elektronik geri bildirimler sunulmuştur. Yapılan nicel ve nitel veri analizi, elektronik geri bildirimlerin geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ve uluslararası öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Çetinkaya vd. (2016); yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sunulan geri bildirimlerin dil bilgisel ve nitelikler açısından incelenmesi ve geri bildirimlerin işlevselliğinin ortaya konulmasını amaçlayan bir başka araştırmada, öğrencilere yazdırılan metinlere dil bilgisel açıdan geri bildirim verilmiştir. Verilen geri bildirimler sonrasında öğrencilerden metinleri tekrar yazmaları istenmiştir. 608 yanlıştan tespit edildiği metinlere 439 bildirim verilmiş; bunların 357 tanesinin doğrudan, 82 tanesinin ise dolaylı düzeltme geri bildirimleri olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin doğrudan geri bildirimler aldıklarında doğru yapma oranlarının yüksek, dolaylı geri bildirimlerde ise bu oranın düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Ülper ve Çetinkaya (2016), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin ürettikleri yazılı çalışmalarla ilgili geri bildirim alma beklentilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 181 öğrenci ile yapılan çalışmada araştırmacılar verileri geliştirdikleri 26 maddelik bir sormaca ile toplamışlardır. Çalışmada; anadili Türkçe olan hem öğretmen hem de akranların vereceği geri bildirimlerin önem arz ettiği, öğretmenlerin yazma ürünlerini değerlendirirken yalnızca altını çizme veya sembolle belirtme yolundan ziyade taslak metinlere yazma çalışmaları sona erdikten sonra yazılı olarak açıklama yapmasının sürecin etkinliği için önemli olduğu bulgulanmıştır.

Şengül ve Yılmaz (2016); yaptıkları çalışmada Türkçe öğretim merkezindeki okutmanların öğrencilere verdikleri geri bildirimlerin niteliğini inceleyip türlerini belirlemeyi amaçlamışlar ve araştırma esnasında elde edilen verileri, Tunstall ve Gipps (1996) tarafından yapılan geri bildirim sınıflamasına göre analiz etmişlerdir. Dört okutman ile yapılan çalışma sonucunda okutmanların etkili geri bildirim verme konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin geri bildirim tercihleri konusunda yetersiz olduğu, değerlendirmeci geri bildirimlerin betimleyici geri bildirimlere göre daha çok kullanıldığı ve geri bildirimin amaca hizmet etmediği göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin geri bildirim tercihleri ile ilgili Ülper vd. (2016) tarafından yabancılara Türkçe öğreten kırk sekiz öğretmenin katılımıyla araştırma yapılmıştır. Yazma yanlışlarının ne sıklıkla, ne zaman, türlerine göre ne sıklıkla, nasıl ve kimler tarafından düzeltilmesi gerektiği ile ilgili sormaca yoluyla toplanan veriler çözümlenerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda okutmanların tamamı geri bildirimin gerekli olduğunu ve geri bildirimlerin anında verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca bu görüşlerin süreç temelli yaklaşımla örtüştüğü vurgulanmıştır.

Yıldız (2016), dönütün ve düzeltmenin yazma becerisine etkisi ile ilgili 115 öğrenci ile karma yöntem ve “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği” kullanılarak araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada üç grup oluşturulmuş; A grubuna dönüt ve düzeltme, B grubuna yalnızca dönüt verilmiştir. C grubunun ise yalnızca puanları belirtilmiştir. Araştırmada A grubunun başarısı B ve C grubuna göre; B grubunun başarısı da C grubuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırmanın diğer araştırmalara göre dönüt verme türlerinin etkisinin incelenmesi yönüyle farklılık gösterdiği ve dönüt ile düzeltmenin birlikte kullanılmasının faydalı olacağı çalışmada vurgulanmıştır.

Çelebi (2017), yabancılara Türkçe öğretiminde görsel geri bildirimler etkinlikleriyle ilgili çalışmasında bütün öğretiminin sesli okuma becerisini etkisini incelemiştir. 30 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanan eğitim; katılımcıların kendi seslerini vurgu, ton, odak ve durak özelliklerini görselleştirmeleri ve bu görselleri araştırmacının hazırladığı model görsellerle karşılaştırarak geri bildirim alabilmelerine yöneliktir. Araştırma sonucunda görsel geri bildirim etkinlikleriyle yürütülen bütün öğretiminin bahsedilen özellikler bakımından sesli okuma becerisi konusunda başarıyı yükselttiği ve bu öğretime yönelik olumlu görüş belirttikleri ortaya konulmuştur.

Çimen (2017); öğretim sürecinde geri bildirim kullanımı ile ilgili görüşleri ve araştırmacının geliştirdiği geri bildirim modelinin öğretmen adaylarının motivasyonları ile yansıtıcı düşünceleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. İki aşamalı olan bu çalışmada durum belirleme ve deneysel desen öne çıkar. İlk aşamada geri bildirimin önemi, etkili geri bildirimin özellikleri gibi noktalar tespit edilmiş; ikinci aşamada ise buradan elde edilen verilere uygun geri bildirim modeli tasarlanarak uygulamaya konulmuştur. Çalışmada geri bildirim ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin; eksiklerin farkındalığı, öğrenmeye katkı ve kişisel gelişim konularında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar verilen geri bildirimlerin “bireysel” olması gerektiğini ve daha çok “sözel geri bildirimler” aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları ise geri bildirim süreci ile ilgili olarak eksikliklerini fark etme, öğrenmeye katkı ve bireysel gelişim konularına ağırlık vermişlerdir. Araştırmada, alınan geri bildirimlerin öğretmen adaylarının ders motivasyonlarını artırdığı saptanmıştır.

Şolt Bakıcı (2019); geri bildirim ve yazma becerisi ile ilgili çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin 7 haftalık bir süreç sonucundaki gelişimlerini gözlemlemiştir. Dönütlerin başarıyı artırıp artırmadığı ve geri bildirim ile alakalı öğrenci görüşlerinin tespit edildiği eylem araştırmasında öğrencilere uygulanan izleme ve erişim sınavları sonucunda başarılarının arttığı görülmüştür. Anket sonucunda ise öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerinden geri bildirim almayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Göçer ve Şentürk (2019b); geri bildirimlerin işlevselliği ve sınıflandırılması ile ilgili araştırma yapmışlardır. Alan yazını derlemesi, doküman inceleme tekniği ile ortaya konulmuş, öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanabileceği dönüt türleri sözel, yazılı, düzeltici ve beden dili ile verilen geri bildirimler olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada nitelikli metin oluşturmada yazma etkinliklerinin sürekliliği ve devamında bu çalışmaların kontrol edilmesinin yazma becerisinin gelişimi için önemi vurgulanmıştır. Geri bildirimin etkili olabilmesi için ise tek yönlü değerlendirmenin yanı sıra öğrenci tercihlerinin de dikkate alınabileceği, öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim almalarının sağlanabileceği, verilen geri bildirimlerin olumlu, açıklayıcı ve motive edici nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir.

Banat vd. (2019), kodlamalı düzeltme geri bildirimlerine dair bakış açıları incelenmiştir. Belli kriterlere göre gruplandırılan öğrenciler iki yazı ödeviyle ilgili

doğrudan ve dolaylı geri bildirim almışlardır. Yapılan mülakat ile birlikte katılımcıların düzenli aralıklarla geri bildirim almaya ihtiyaç duydukları, doğrudan geri bildirimlerin açık ve kolay olduğunu; dolaylı geri bildirimin ise özgüvenlerini artırdığını dile getirmişlerdir.

Özdeş (2019), Türkçe öğretiminde öğretmen ve akranların öğrencilere yönelttikleri geri bildirimleri karşılaştırarak geri bildirimlerin edimsel çıkarıma etkisini incelemiştir. Öğrencilerin yazılı metinlerine verilen geri bildirimlerin incelendiği çalışmaya 30 öğrenci ve 6 okutman katılım göstermiştir. Öğrencilere iki metin yazdırılmış, metinlerin birine akranlar diğerine ise okutmanlar geri bildirim vermişlerdir. Sonrasında ise öğrencilerden geri bildirimleri inceleyip metni tekrar yazmaları istenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan veriler sonucunda; öğretmen geri bildirimlerinin akran geri bildirimine, doğrudan geri bildirimin ise dolaylı geri bildirimine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yiğit (2020); video dönüt uygulamasının dönüt kalitesine, düzeyine ve motivasyona etkisine dair bir çalışma ortaya koymuştur. 43 öğrenci ile 10 hafta boyunca uzaktan eğitim ile yürütülen çalışmada öğrencilerin bir kısmına video tabanlı dönüt verilirken diğer bir kısma ise metin tabanlı dönüt verilmiştir. Uygulanan ölçeklerden sonra 6-8 haftaları arasında video tabanlı ve metin tabanlı geri bildirim verilen gruplar yer değiştirmiş, gönüllü öğrencilerden video tabanlı dönüt hakkında görüş toplanmıştır. Çalışma sonucunda; video dönütün avantajlı olduğu ve video dönütün kullanım düzeyi ile algılanan dönüt kalitesi değişkeninin teşvik etme alt boyutu üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiş, diğer değişkenlerde ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Demir (2020); çalışmasında çevrimiçi ödevlere verilen geri bildirimin akademik başarıya etkisi ve duygu ile motivasyonun beraber olduğu geri bildirimler ile sadece motivasyonun olduğu geri bildirimler arasındaki fark incelemiştir. Araştırma, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında duygusal ve motivasyonel geri bildirimin kullanımıyla ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ön test ve son test sonuçlarına göre hem deney hem de kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı bir artış gözlemlenmiş, ancak gruplar arasındaki puan artışlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisinin belirlendiği çalışmada Dalgacı ve Büyükkız (2021), yirmi yedi öğrencinin katılımı ile yarı-deneyssel çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada yedi hafta boyunca belirlenen yedi kompozisyon konusu öğrencilere yazdırılmış ve deney grubu öğrencileri çoklu değerlendirme yaklaşımının basamakları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda veriler, çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin katılımı ile gerçekleştirilen bir başka araştırmada Durmuş (2022), dereceli puanlama anahtarına dayalı değerlendirme yaklaşımıyla öğrenciye verilen geri bildirim vermiş ve yazma becerisine olan etkisini incelemiştir. B1 düzeyindeki 40 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda çözümleyici DPA ile geri bildirim alan deney grubunun başarısının, almayan grubun başarısına göre fazla olduğu; yazılı anlatım kağıtlarında düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dil bilgisi, yazım ve noktalama hususlarında da yine DPA ile geri bildirim alan grup lehine başarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Geri bildirim ile ilgili araştırmaların panoraması ve durumu hakkındaki çalışmalarda sınırlılıklar olduğunu belirten Özalp ve Kaymakçı (2022); geri bildirim ile alakalı literatür araştırması yapmışlar ve 83 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Araştırmaya göre tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde ve 2019 yılında yapılmış olduğu, görüşme tekniğinin en sık kullanılan teknik olduğu ve geri bildirim çalışmalarının en fazla yazma başarısı ve akademik başarıya etkisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Sarıkaya (2023), yaptığı alan yazını derlemesinde yazılım metinleri ölçme ve değerlendirmede geri bildirim kaynaklarını incelemiştir. Çalışma geri bildirim kaynaklarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla yapılmış ve alan yazındaki kaynaklar taranmıştır. Geri bildirim türlerinden öğretmen geri bildirimi akran geri bildirim ve öz değerlendirmeye odaklanmıştır. Sonucunda ise bu geri bildirim kaynaklarının güçlü ve zayıf yönlerinin bulunduğu; oluşturulacak metinlerin özellikleri, öğrenci düzeyi, zaman ve gereksinimler göz önünde bulundurularak geri bildirimlerin tercih edilebileceği vurgulanmıştır. Birden fazla geri bildirim türünden faydalanmanın ölçme değerlendirme sürecini katkıda bulunacağı da çalışma sonucunda tespit edilmiştir.

“Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi” isimli çalışmada Serpen ve Üstten (2023); yabancı uyruklu 30 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ölçme süreci sonucunda yapılan analizle dönüt vermenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde olumlu etkileri olduğu, öğrencilerin C1 düzeyinde bir yeterliliğe ulaşabilmeleri için A1 düzeyinden itibaren düzenli yazma çalışmaları yapılmasının faydalı olabileceği, özellikle ana dilden olumsuz aktarım yapıldığı ve bunun dönütle önüne geçilebildiği, yazma etkinliklerinde metin çeşitliliğinin artırılmasının yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Yıldırım vd. (2024); okuduğunu anlama başarısı ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. 258 öğrenciden oluşan çalışma grubundaki sınıflar, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. İki farklı deney grubu bulunan çalışmada; ilk gruba geri bildirim ve öz- değerlendirme uygulaması, diğer gruba ise yalnızca geri bildirim uygulaması yapılmıştır. Araştırmada geri bildirim alan tüm deney gruplarının son test puanının ön test puanına göre daha yüksek olduğu, olağan akışında ders işlenişinin devam ettiği kontrol grubunda ise performansın zamanla düştüğü sonucuna varılmıştır.

Elçi (2024); konuşma becerisi bağlamında geri bildirim kaynaklarını incelemiştir. Öğretmen, akran ve öz değerlendirme türündeki geri bildirimlerin konuşma becerisindeki etkisine yönelik çalışmada bu üç geri bildirim türünü karşılaştırmak amacıyla alan yazını taraması yapılmıştır. Taramada bu geri bildirimlerin sözlü metin üretim süreçlerini olumlu etkilediği ve geri bildirimlerin etkili olması adına taşınması gereken niteliklerin, veriliş biçiminin ve zamanının yerinde olması gerektiği belirtilmiştir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kulik ve Kulik (1990) tarafından yapılan bir araştırma, geri bildirim zamanlamasının sözlü öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen 53 çalışmanın meta-analizini içermektedir. Yapılan çalışmada genel olarak anında verilen geri bildirimin gecikmeli geri bildirimden daha etkili olduğu, öğrencilerin çok uzun süreler boyunca verilmeyen geri bildirimler nedeniyle öğrenmelerinin sekteye uğradığı bunun dışında test sorularının kullanıldığı durumlarda gecikmeli geri bildirimin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hattie ve Timperley (2007); “The Power of Feedback” isimli çalışmada geri bildirimin eğitimdeki rolünü ve etkilerini inceleyerek, geri bildirimin nasıl daha etkili kullanılabileceğine dair bir çerçeve oluşturmayı amaçlamıştır. Çalışma, özellikle öğrenci öğrenmesini artırma potansiyeli olan geri bildirim türlerini analiz etmektedir. Çalışmada; geri bildirimin öğrenme üzerindeki etkisinin, geri bildirimin nasıl verildiğine bağlı olduğu ve geri bildirimin işlevlerinin neler olduğu detaylandırılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin öğrenci başarısını artırmak ve geri bildirim stratejilerini geliştirmek için bu çalışmadaki bulguları göz önünde bulundurmaları önerilmektedir.

Srichanyachon (2012), öğretmen tarafından yazılı olarak verilen geri bildirimin, ikinci dil öğrenenlerin yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki önemini analiz etmektedir. Çalışmada; geri bildirimin öğrenci motivasyonu ve dil doğruluğu üzerindeki etkileri ele alınarak, öğretmenlerin etkili yazılı geri bildirim sağlamalarına yönelik yöntemleri ve öğrencilerin geri bildirim tercihlerinin neler olduğu incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; doğrudan geri bildirim, öğrencilere açık düzeltmeler sunarken, dolaylı geri bildirim hatayı belirleyip öğrencinin kendisinin düzeltmesine olanak tanıdığı ve dolaylı geribildirim uzun vadede daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunu artırmak için geri bildirimlerine övgü ve teşvik içeren yorumlar eklemesinin öğrenmeye katkıda bulunacağı da araştırmada vurgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine verilen geri bildirimin öğrencilerin yazma başarısı ile yazma motivasyonuna olan etkisini ortaya koymak ve araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Yarı deneysel desen, tüm değişkenlerin tamamen kontrol edilmesinin mümkün olmadığı durumlarda, özellikle eğitim ortamlarında tercih edilen bir deneysel yöntemdir. Karasar'a (2015) göre yarı deneysel araştırma deseni; diğer potansiyel etkilerin kontrol edilerek etkisi olduğu düşünülen bağımsız değişkenin manipüle edilmesi ile bağımlı değişken üzerindeki etkinin gözlemlendiği, neden sonuç ilişkilerinin belirlendiği bir yöntemdir ve bilimsel değer bakımından gerçek deneysel desenlerden sonra gelir. İç geçerliliğin artırılması adına araştırmacılar gerçek deneysel tasarımlar da kullanabilir fakat bu araştırmada da uygulandığı üzere rastgele atamanın mümkün olmadığı durum ve ortamlarda yarı deneysel desen tasarımlarından seçkisiz olmayan ön test-son test kontrol grubu tasarımı işlevsel bir alternatiftir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili Nizip ilçesinde öğrenim gören 6. sınıf düzeyindeki 45 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama için iki farklı şubeden öğrenciler seçilmiş; 22 öğrenci deney grubunu, 23 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturacak şekilde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılacak kurum ve şubeler belirlenirken sınıflar arası Türkçe dersi başarı düzeyi, sosyo- kültürel ve ekonomik

yapı, araştırmanın dört aylık bir süreci kapsaması ve öğrencilerin bu sürece kesintisiz katılım durumu gibi unsurlar dikkate alınmıştır. Araştırmada belirlenen sınıflarda bulunan öğrencilerin tamamı deney ve kontrol grubuna alınmış fakat “Bireysel Eğitim Planı” uygulanan kaynaştırma öğrencileri ve okuma- yazma düzeyi yetersiz olan yabancı uyruklu öğrenciler değerlendirme dışında tutulmuştur.

Tablo 3.1.’de araştırmanın çalışma grubuna dair kişisel bilgi formundan elde edilen betimsel istatistikler sunulmuştur:

Tablo 3.1.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan 7.Sınıf Öğrencilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	Yüzde (%)	N	Yüzde (%)
Cinsiyet				
Erkek	9	41	10	43
Kız	13	59	13	57
Anne Eğitim Seviyesi				
İlkokul	9	41	9	39
Ortaokul	6	27	7	30
Lise	5	23	5	22
Üniversite	2	9	2	9
Baba Eğitim Seviyesi				
İlkokul	3	14	2	9
Ortaokul	8	36	9	39
Lise	8	36	8	35
Üniversite	3	14	4	17
5. Sınıf Türkçe Dersi Not Ortalaması				
45-54	3	14	2	9
55-69	5	23	6	26
70-84	6	27	8	35
84-100	8	36	7	30

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı (Bilican- Demir ve Yıldırım, 2019), Yazma Motivasyonu Ölçeği (Deniz ve Demir, 2020), öğrenci ürünleri ve kişisel bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu ölçekler deney ve kontrol gruplarına ön test- son test şeklinde uygulanmıştır. Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun kararı ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin sonrasında araştırmaya başlanmıştır (EK 7).

3.3.1. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bilican- Demir ve Yıldırım (2019) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Analitik DPA”, geri bildirimlerin öğrencilerin yazma başarısına etkisini ölçmek adına kullanılmıştır. Ölçeğin altı ölçütten oluştuğu ifade edilmiştir. Bu ölçütler içerik, söylem yönetimi, anlaşılabilirlik, bağlama uygun dil kullanma, yazım kuralları ve dil bilgisi şeklinde belirlenmiştir:

Ölçekte her bir ölçüt; “başlangıç düzeyinde (1), geliştirilmesi gerekir (2), kabul edilebilir (3), tam olarak başarılı (4)” şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencinin alabileceği en az puan 6, en çok puan ise 24’tür. Her bir ölçütün hangi derecede, neyi içerdiği ölçekteki ilgili kısımda tanımlanmıştır.

DPA’nın geliştirilmesi sürecinde, Bilican- Demir ve Yıldırım (2019) tarafından Goodrich (2001) tarafından önerilen adımların izlendiği ve Raimes (1983) tarafından önerilen ölçütlerin dikkate alındığı belirtilmiştir. Bu süreçte ölçütlerin ve DPA’nın türünün belirlendiği, davranış düzeylerine ilişkin tanımlar yapıldıktan sonra uzman görüşüne başvurulduğu ve ardından DPA’nın tekrar gözden geçirilerek düzenlendiği ifade edilmiştir.

Analitik DPA’nın geçerliliğini değerlendirmek için uzman görüşlerinden yararlanılarak kanıtlar toplandığı, geçerliliği sağlamak amacıyla sistematik adımlar izlendiği ve ilgili aşamalarda uzmanlardan kapsam ve amaca uygunluk açısından görüşler alındığı vurgulanmıştır. Ölçütler ve ölçütlerin tanımlarının yeterliliği konusunda alınan uzman görüşleri arasında %87 ile %100 arasında uyum olduğu araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Bu uyum oranları DPA’nın kapsam geçerliliğine kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Güvenirlik analizinde Kendall’s W katsayısı hesaplanarak puanlayıcılar arasındaki uyum ölçülmüş ve birinci metindeki dört soru için uyum katsayılarının yüksek olduğu vurgulanarak 0.81 ile 0.92 arasında değerlere sahip olduğu, ikinci metin için ise beş soruda puanlayıcılar arasındaki uyum katsayısının 0.68 ile 0.80 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca toplam puanlar için puanlayıcılar arası Kendall’s W katsayısı da hesaplanmış ve birinci metin için hesaplanan uyum katsayısının 0.93, ikinci metin için ise 0.71 olduğu görülmüştür. Son olarak aynı değerlendiricinin iki farklı zamanda aynı öğrenciye yönelik puanlamaları da incelenmiş ve iki değerlendirme arasında ilk metin için %91, ikinci metin için %85 uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin güvenilirlik değerlerinin

öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için uygun olduğu belirlenmiş ve ölçek araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Bilican- Demir ve Yıldırım, 2019).

3.3.2. Yazma Motivasyonu Ölçeği

Öğrencilerin yazma motivasyonlarını değerlendirmek için Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. 13 maddeden oluşan ölçeğin “her zaman (5)”, “sık sık (4)”, “bazen (3)”, “nadiren (2)”, “hiç (1)” şeklinde derecelendirildiği belirtilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 65, en düşük puanın ise 13 olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tek faktörlü olarak geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayıları oldukça yüksek düzeydedir: Cronbach’s alpha (.89), Spearman-Brown (.86), Guttman split-half (.85). Bu değerlerin, ölçeğin güvenilir olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir. İç tutarlılık katsayısının ise .85 değerinde anlamlı ($p < .01$) düzeyde olduğu bulunmuştur. Faktörlerin yapı güvenirliği .89 olarak tespit edilmiş olup bu değer .70’in üzerinde olması yeterli yapı güvenirliğine işaret ettiği açıklanmıştır. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı ifade edilmiştir (Deniz ve Demir, 2020).

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada geri bildirimin 6. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve motivasyonuna etkisini ortaya koymak amaçlandığından araştırma temelde neden-sonuç ilişkisine yönelik olarak oluşturulmuştur. Uygulama; 2023- 2024 yılı eğitim öğretim döneminde, on dört hafta boyunca yapılmıştır. Çalışmanın ilk haftasında ön test ve son haftasında son test uygulanmış, diğer on iki haftada belirlenen metin türleriyle deney ve kontrol gruplarına yazma çalışması yapılmıştır.

Öğrenciler tarafından yazılması beklenen metinler, 2019 TDÖP’teki sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımı doğrultusunda belirlenmiştir. Metin türlerinin belirlenmesinin ardından her bir metin türü ile ilgili haftalık çalışmaların etkinlik süreci ile içeriği araştırmacı tarafından tasarlanmış ve kontrol grubunu yönlendirecek olan gönüllü öğretmene gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Uzman görüşü de alınarak belirlenen metin türleri ve çalışma takvimi şu şekildedir:

Tablo 3.2.
Uygulama Süreci

Uygulama	Uygulanma Zamanı
Deneme (Ön Test)	12.01.2024
Anı	09.02.2024 - 16.02.2024
Mektup	23.02.2024 - 01.03.2024
Şiir	08.03.2024 - 15.03.2024
Gezi Yazısı	22.03.2024 - 29.03.2024
Öykü	19.04.2024 - 26.04.2024
Masal	03.05.2024 - 10.05.2024
Deneme (Son Test)	17.05.2024

Çalışmada öncelikle ön test uygulanmak üzere deney ve kontrol grubu olarak atanan 6. sınıf düzeyindeki iki sınıfa deneme türünde yazı yazmaları istenmiştir. Ortaya çıkan ön test yazma görevi son testte de kullanılacağından geri bildirim verilmemiştir. Ön test uygulaması sonrasında her iki gruba her hafta bir ders saatinde yazma çalışması yapılmış; deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak etkinliğin içeriğine göre etkinlik esnasında ve hemen sonraki derste, ürünlerdeki doğrular ve yanlışlara yönelik araştırmacı tarafından detaylı geri bildirimler verilmiştir. Bir sonraki hafta bu ürünler; üzerinden zaman geçmiş olmasından ötürü genel hatalar ve önceki hafta üzerinde durulan geri bildirimler açısından sınıfta tekrar değerlendirilmiş ve öğrencilerden metin türü aynı olmak üzere ilk taslaklarını yeniden yazmaları istenmiştir. Özetle iki haftalık bu zaman dilimi, bir metin türü üzerinden “yazma- geri bildirim verme- tekrar yazma” sürecini kapsamaktadır. İlerleyen haftalarda deney grubu ile farklı metin türleri üzerinden geri bildirim uygulaması bu şekilde devam ettirilirken süreç içerisinde kontrol grubu metinlerine geri bildirim verilmemiş ve yazma etkinliklerine yönelik dersler normal seyrinde ilerlemiştir. Çalışma sonunda ise her iki gruba son test uygulanmıştır. Sürecin başında uygulanan ön test ve sonunda uygulanan son test araştırmacı tarafından ölçekler aracılığıyla puanlandırılmıştır.

Çalışma sırasında geri bildirimler, literatür taramasında incelenen geri bildirim türleri ve bunların etkililiği göz önünde bulundurularak anında verilmiş, geri

bildirimlerin yapıcı niteliğe sahip olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmada geri bildirimlerin motivasyona olan etkisi de incelendiğinden olumlu geri bildirimler ile özgüven, ilgi, tutum gibi motivasyona etki edecek duyuşsal unsurlar da geliştirilmeye çalışılmıştır. Gecikmeli verilen geri bildirimler ile pekiştirme yapılması sağlanmıştır. Yazma becerisinin gelişimine katkı sağlaması adına yapılan düzeltmeler, hem kâğıt üstünde hem -yazma ürününün sahibi belirtilmeden- akıllı tahtaya aktarılarak yazılı ve sözlü olarak gösterilmiştir. Bu düzeltmelerin biçimi ve içeriği geliştirmeye yönelik oluşuna dikkat edilmiştir. Bununla beraber geri bildirimlerin her hafta yazma becerisinin farklı açılarını geliştirici nitelikte sahip olmasına dikkat edilmiş, etkinliklerde tekrar eden hataların üstünde durulmuştur.

Geri bildirimler; yazma sürecinin diğer unsurları da göz önünde bulundurularak hazırlık ve planlama süreçlerinin ardından, gözden geçirme ve düzenleme aşamasında verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazılarını paylaşması ve akran dönütlerinin verilmesi de teşvik edilmiştir. Bu noktada öğrencilerin birbirlerine verdikleri geri bildirimlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği ve dikkat etmeleri gereken noktaların neler olduğu konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Akran geri bildirimlerinin özgüveni zedeleyecek nitelikte yergi içerikli olmaması gerektiği özellikle belirtilmiştir. Öğrencilere, öğretmen ve akran geri bildirimlerinden yola çıkarak belirlenen doğruların ve yanlışların kendi metinlerinde ne ölçüde bulunduğuna dikkat etmeleri gerektiği vurgulanmış ve öz değerlendirme yapmaları önerilmiştir. Süreç ile ilgili bilgiler Ek 1’de sunulan “Haftalık Etkinlik Tasarımı”nda detaylandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Araştırmadaki öğrencilerden toplanan verilerde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri testine ilişkin gruplar arası farklılıkların incelenmesinde bağımsız örneklem t- testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin grup içi karşılaştırmalarda bağımlı örneklem t- testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde manidarlık düzeyi (p) 0.05 kabul edilmiştir.

Yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarının normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla normallik testi

yapılmıştır. Örneklem büyüklüğünün 50'den az olması nedeniyle normallik analizi için Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Normallik testi sonuçlarına göre; yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesinde parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin yapılacağı belirlenmiştir. Değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3.3.'de, Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

Yazma Motivasyonu ve Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Grup		Yazma Motivasyonu Ön Test	Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test	Yazma Motivasyonu Son Test	Yazılı Anlatım Becerileri Testi Son Test
Deney	N	22	22	22	22
	Ort.	37.86	11.68	47.18	15.18
	SS.	9.74	3.74	11.22	4.12
	Çarpıklık	-.19	.19	-.63	.55
	Basıklık	.01	-.80	.01	-.14
Kontrol	N	23	23	23	23
	Ort.	41.17	12.56	40.86	12.52
	SS.	5.14	4.23	10.67	3.85
	Çarpıklık	.16	.14	-.026	.36
	Basıklık	-1.28	-1.11	-.88	-.77
Toplam	N	45	45	45	45
	Ort.	39.55	12.13	43.33	13.73
	SS.	7.83	3.98	11.11	4.14
	Çarpıklık	-.51	.19	-.27	.44
	Basıklık	.88	-.96	-.72	-.25

Tablo 3.4.
Shapiro-Wilk Normallik Testi

	Grup	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Yazma Motivasyonu Ön Test	Deney	.97	22	.90
	Kontrol	.92	23	.09
Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test	Deney	.96	22	.56
	Kontrol	.95	23	.32
Yazma Motivasyonu Son Test	Deney	.95	22	.32
	Kontrol	.96	23	.67
Yazılı Anlatım Becerileri Testi Son Test	Deney	.95	22	.37
	Kontrol	.94	23	.27

Yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına uygulanan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre; yazma motivasyonu ön test, yazma motivasyonu son test, yazılı anlatım becerileri testi ön test ve yazılı anlatım becerileri testi son test değişkenleri için hesaplanan olasılık (p) değerinin 0.05'in üzerinde olması bu değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak bu değişkenler için hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması da bu değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini desteklemektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu sebeple araştırmada; yazma motivasyonu ve yazılı anlatım becerileri testine ilişkin ön test ve son test arasındaki farklılıkların incelenmesine yönelik karşılaştırmalarda parametrik analizler uygulanacaktır.

Araştırmada gruplar arasındaki farklılığın istatistiksel anlamlılığı belirlendiğinde, değişkenler arasındaki bu farklılığın pratik açıdan ne derece önemli olduğunu belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında eta-kare (η^2) değeri kullanılmıştır. Eta-kare (η^2) değerinin $0.01 \leq \eta^2 < 0.06$ aralığında olması küçük, $0.06 \leq \eta^2 < 0.14$ aralığında olması orta ve $0.14 \leq \eta^2$ değerlerinin ise yüksek etki büyüklüğünü ifade ettiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.1.'de yer verilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi ön test sonuçlarının “grup” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Teste ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.1.

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Eta	Eta Kare
Yazılı Anlatım Becerileri Testi Ön Test	Deney	22	11.68	3.74	-.74	.46	.22	.05
	Kontrol	23	12.56	4.23				

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=22) iken, kontrol grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=23)'tür. Deney grubu ön test ortalaması ($\bar{x}$ =11.68) iken, kontrol grubunun ön test ortalaması ($\bar{x}$ =12.56)'dır. Deney grubunun ön testte (Ss=3.74) iken, kontrol grubunun (Ss=4.23)'tür.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi ön test sonuçlarının gruba göre farklılıklarının incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazılı anlatım becerileri testi ön test sonuçları için hesaplanan olasılık (p) değeri 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir (p= .46). Bu değer; öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi ön test sonuçlarının gruba göre değişiklik göstermediği, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.2.'de yer verilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonu testi ön test sonuçlarının “grup” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi gerçekleştirilmiştir. Teste ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.2.

Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Eta	Eta Kare
Yazma Motivasyonu Testi Ön Test	Deney	22	37.86	9.74	-1.41	.16	.21	.04
	Kontrol	23	41.17	5.14				

Tablo 4.2. incelendiğinde deney grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=22) iken, kontrol grubu ön teste katılan öğrenci sayısı (N=23)'tür. Deney grubu ön test ortalaması ($\bar{x}$ =37.86) iken, kontrol grubunun ön test ortalaması ($\bar{x}$ =41.17)'dir. Deney grubunun ön testte (Ss=9.74) iken, kontrol grubunun (Ss=5.14)'tür.

Öğrencilerin yazma motivasyonu testi ön test sonuçlarının gruba göre farklılıklarının incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazma motivasyonu testi ön test sonuçları için hesaplanan olasılık (p) değeri 0.05 anlamlılık düzeyinin üzerindedir (p= .167). Bu değer, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlamına gelmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.3.'te yer verilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarının “grup” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu teste ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.3.

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Testi Son Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Eta	Eta Kare
Yazılı Anlatım Becerileri Testi Son Test	Deney	22	15.18	4.12	2.08	.04	.30	.09
	Kontrol	23	12.52	3.85				

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere deney grubu son teste katılan öğrenci sayısı (N=22) iken, kontrol grubu son teste katılan öğrenci sayısı (N=23)'tür. Deney grubu son test ortalaması ($\bar{x}$ =15.18) iken, kontrol grubunun son test ortalaması ($\bar{x}$ =12.52)'dir. Deney grubunun son testte (Ss=4.12) iken, kontrol grubunun (Ss=3.85)'tir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarının gruba göre farklılıklarının incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçları için hesaplanan olasılık (p) değeri 0.05 anlamlılık düzeyinin altındadır (p= .04). Bu değer; öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarının gruba göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarının gruba göre ortalama farklılıkları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçları, kontrol grubu öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmada yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarında etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan eta kare (η^2) değerinin 0.09 olması, etki büyüklüğünün “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Bu değer grupların yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarındaki varyansın %9.1'ini açıkladığını göstermektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.4.'te yer verilmiştir. Öğrencilerin yazma motivasyonu testi son test sonuçlarının “grup” değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Uygulanan teste dair veriler şu şekildedir:

Tablo 4.4.

Öğrencilerin Yazma Motivasyonuna İlişkin Son Test Sonuçlarının Gruba Göre Farklılıklarının İncelenmesine Yönelik Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Eta	Eta Kare
Yazma Motivasyonu Testi Son Test	Deney	22	47.18	10.25	2.05	.04	.29	.08
	Kontrol	23	40.82	10.51				

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere deney grubu son teste katılan öğrenci sayısı (N=22) iken, kontrol grubu son teste katılan öğrenci sayısı (N=23)'tür. Deney grubu son test ortalaması ($\bar{x}=47.18$) iken, kontrol grubunun son test ortalaması ($\bar{x}=40.82$)'dir. Deney grubunun son testte (Ss=10.25) iken, kontrol grubunun (Ss=10.51)'dir.

Öğrencilerin yazma motivasyonuna ilişkin son test sonuçlarının gruba göre farklılıklarının incelenmesine yönelik yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazma motivasyonu son test sonuçları için hesaplanan olasılık (p) değeri 0.05 anlamlılık düzeyinin altındadır ($p=.04$). Bu değer; öğrencilerin yazma motivasyonu testi son test sonuçlarının gruba göre değişiklik gösterdiği, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu anlamına gelmektedir. Öğrencilerin yazma motivasyonu testi son test sonuçlarının gruba göre ortalama farklılıkları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçları, kontrol grubu öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmada yazma motivasyonu son test sonuçlarında etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla hesaplanan eta kare (η^2) değerinin 0.08 olması, etki büyüklüğünün “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir. Bu değer grupların yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarındaki varyansın %8.92'sini açıkladığını göstermektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.5.'te yer verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesi amacıyla bağımlı örneklem t- testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.5.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Testine İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	Eta	Eta Kare	p
Yazılı Anlatım	Ön Test	11.68	22	3.74	-7.25	0.84	0.71	.00
Becerileri Testi	Son Test	15.18	22	4.12				

Tablo 4.5. incelendiğinde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik geri bildirimler verilmeden önce deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test

ortalaması ($\bar{x} = 11.68$) iken, geri bildirimler uygulandıktan sonra yazma becerileri son test ortalaması ($\bar{x} = 15.18$) değerine ulaşmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıklar için elde edilen olasılık (p) değeri 0.05'in altındadır (p= .00). Bu durum, deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçları arasındaki ortalama farklar incelendiğinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi son test sonuçlarının ön test sonuçlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıktaki etki büyüklüğü incelendiğinde, etki büyüklüğünün “yüksek” olduğu gözlemlenmiştir ($\eta^2 = 0.71$).

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.6.'da yer verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik bağımlı örneklem t- testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.6.

Deney Grubu Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	Eta	Eta Kare	p
Yazma	Ön Test	37.86	22	9.74	-9.00	0.89	0.73	.00
Motivasyonu	Son Test	47.18	22	10.25				

Tablo 4.6. incelendiğinde yazma motivasyonlarını geliştirmeye yönelik geri bildirimler verilmeden önce deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ortalaması ($\bar{x} = 37.86$) iken, geri bildirimler uygulandıktan sonra yazma becerileri son test ortalaması ($\bar{x} = 47.18$) değerine ulaşmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t- testi

sonuçlarına göre; yazma motivasyonu ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıklar için elde edilen olasılık (p) değeri 0.05'in altındadır ($p = .00$). Bu durum deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasındaki ortalama farklılıklar incelendiğinde; öğrencilerin yazma motivasyonu son test sonuçları, ön test sonuçlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıktaki etki büyüklüğü incelendiğinde, etki büyüklüğünün “yüksek” olduğu gözlemlenmiştir ($\eta^2 = 0.73$).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.7.'de yer verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesi amacıyla bağımlı örneklem t- testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.7.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Testine İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	p
Yazılı Anlatım Becerileri Testi	Ön Test	12.56	23	4.23	.10	.91
	Son Test	12.52	23	3.85		

Tablo 4.7. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ön test ortalaması ($\bar{x} = 12.56$) iken, yazılı anlatım becerileri son test ortalaması ($\bar{x} = 12.52$) değerine ulaşmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıklar için elde edilen olasılık (p) değeri 0.05'in üzerindedir ($p = .91$). Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri testi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgulara Tablo 4.8.'de yer verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu testi ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesi amacıyla bağımlı örneklem t- testi uygulanmıştır. Bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.8.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Motivasyonuna İlişkin Ön Test ve Son Test Arasındaki Farklılıkların İncelenmesine Yönelik Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

	Test	Ort.	N	SS	t	p
Yazma Motivasyonu	Ön Test	41.17	23	5.14	.15	.87
	Son Test	40.86	23	10.67		

Tablo 4.8. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ortalaması ($\bar{x}$ =41.17) iken, yazılı anlatım becerileri son test ortalaması ($\bar{x}$ =40.86) değerine ulaşmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ön test ve son test sonuçlarına ilişkin farklılıkların incelenmesine yönelik yapılan bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına göre; yazma motivasyonu ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılıklar için elde edilen olasılık (p) değeri 0.05'in üzerindedir (p= .87). Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu testi ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırma temelde geri bildirimin iki farklı değişken üzerindeki etkisini ele almaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazma motivasyonunun geliştirilmesi için deney grubuna on dört haftalık bir program dahilinde geri bildirimler verilmiştir. Ortaya konulan ürünler Yazılı Anlatım DPA ve Yazma Motivasyon Ölçeği aracılığıyla değerlendirilmiş, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Yapılan ön test ve son testler, grup içi ve gruplar arasında analiz edilerek geri bildirimin yazma başarı ve motivasyonuna etkisi ortaya konulmuştur.

Araştırmanın tartışma bölümünde, elde edilen bulgular ilgili alan yazındaki çalışmalarla karşılaştırılmış ve bu çalışmalarla olan benzerlikler ile farklılıklar ele alınmıştır. Yapılan analiz sonucunda her iki değişken için de deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Bu durumun deneyin etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından tercih edilir bir başlangıç noktası sunduğu kabul edilmiştir. Deneysel çalışmalarda, gruplar arasında ön test sonuçlarında anlamlı farklılıkların bulunması, araştırmanın iç geçerliliğini etkileyebilir. Bu nedenle, grupların başlangıçta denk olması tercih edilir.

Uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol gruplarına son test yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. Son test analizleri, deney grubundaki öğrencilerin yazma başarı ve motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağlandığını göstermiştir. Geri bildirim uygulamalarının, kontrol grubunun sonuçlarına göre deney grubunun yazma başarısında ve motivasyon düzeylerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ve motivasyonu üzerindeki bu olumlu değişim, yazma ürünlerine verilen geri bildirimlerin bireysel gelişimi destekleyen etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda ise

yazma başarısı ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlenmemiştir; bu durum, geleneksel yöntemlerin öğrenci gelişimi üzerindeki sınırlı etkisini ortaya koymaktadır.

Gruplar arası son test analizi ile beraber grup içi ön test ve son test sonuçları arasındaki değişim de yukarıda bahsedilen sonuçları destekler niteliktedir. Deney grubunun yazma başarısı ve motivasyonu verilen geri bildirimlerin ardından anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Etki büyüklüğü analizleri de bu veri ile örtüşmekte ve geri bildirimin her iki değişken için de yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Deney grubunda gözlemlenen yazma becerilerindeki gelişim, geri bildirimin yazma sürecinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, geri bildirimin öğrencilerin yazma faaliyetlerine yönelik motivasyonlarını artırdığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bu çalışma geri bildirimin yazma becerilerinin gelişiminin yanında öğrencilerin yazmaya karşı istekliliklerini artırmaya da önemli ölçüde katkı sağladığını; ayrıca eğitsel süreçlerin daha etkili hale getirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar geliştirilmesinde geri bildirimlerin temel bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda anlamlı bir değişim gözlemlenmemesi, geleneksel yöntemlerin sınırlı etkisini vurgulamaktadır. Yazma eğitimi uygulamalarının ve yazılı ürünlerin iyileştirilmesinde, elde edilen bulguların yol gösterici niteliğe sahip olduğu değerlendirilmektedir.

5.1. Geri Bildirimin Etkisi ile İlgili Tartışma

Alan yazında, geri bildirimlerin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yer almaktadır:

Geri bildirimin yazma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisi ve geri bildirim türlerinin önemi üzerine yapılan çalışmalar ortaya koyduğumuz araştırma çerçevesinde değerlendirilebilir. Işık (2015) çalışmasında, elektronik geri bildirimin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Zhang ve Hyland (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmen ve akran geri bildirimi alan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle öğrenim gören kontrol grubuna kıyasla davranışsal, duyuşsal ve bilişsel becerilerinde daha fazla gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmalar, geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlı etkisini öne

çıkarak, eğitimcilerin geri bildirim uygulamalarına daha fazla önem vermeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca geri bildirimin, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği ve öğrencilerin gelişimini desteklemek için sistematik ve yapılandırılmış geri bildirim süreçlerinin tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır. Bahsedilen çalışmalar ve tutarlılık gösteren bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak yazma eğitimi programlarının yeniden yapılandırılması ve geri bildirim uygulamalarının bu programlara entegre edilmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte yazma sürecine odaklanan ve öğrencilere düzenli geri bildirim sunulan yazma derslerinin, öğrencilerin yazma becerilerini önemli ölçüde artırabileceği öngörülmektedir.

Bu araştırmamızda geri bildirimin düzenli ve yapılandırılmış bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin yazma süreçlerine daha etkili bir şekilde katılmalarını sağladığı görülmektedir. Şolt Bakıcı (2019), yazma becerileri üzerindeki geri bildirimin etkisini incelemiş; uygulanan izleme ve erişim sınavları arasındaki fark, bu araştırmanın sonuçları ile tutarlı bir şekilde geri bildirimlerin yazma başarısını olumlu etkilediğini göstermiştir. Burada geri bildirimin belli bir disiplin ve süreç içerisinde gerçekleşmesi daha belirgin bir şekilde gözlemlenebilir. Bizim araştırmamızda deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçları farklı metin türlerine verilen geri bildirimler ile yükselmiştir. Süreç içinde farklı türden geri bildirimlerin verilmesiyle öğrenciler farklı bilişsel ve duyuşsal yönlerden gelişim kaydetmiştir. Geri bildirimlerin belli bir düzen içinde sürekli olarak verilmesi ve böylelikle öğrencilerin düzenli bir yazma alışkanlığına sahip oluşu da bu duruma etki edebilir. Nitekim Demirel (2003), yazma eğitiminin temel ilkesinin “yazdırmak” olduğunu belirtmiştir.

Geri bildirimin etkili kullanımı, öğrenci merkezli eğitim anlayışının önemli bir unsuru olarak görülebilir. Bu tür uygulamalar, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, aynı zamanda bireyin kendi gelişimini takip etmesine ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine olanak tanımaktadır. Bu sayede geri bildirim, öğrencinin özerk öğrenme becerilerini güçlendirmeye katkıda bulunmaktadır. Kılıç (2017), doğrudan geri bildirimin dil bilgisi ve hâl eklerini öğrenmede dolaylı geri bildirimden daha etkili olduğunu belirtmiştir. Çetinkaya vd. (2016), doğrudan geri bildirimin doğru yazma oranlarını artırdığını vurgulamıştır. Dalgacı ve Büyükkız (2021), çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğunu bulmuştur. Serpen ve Üstten (2023) ise dönüt uygulamalarının yazma

becerisini olumlu yönde etkilediğini ve ana dilden olumsuz aktarımı azalttığını ifade etmiştir. Bulgular, geri bildirimin yazma sürecindeki kritik önemini ortaya koymakta ve yazma eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Eğitimciler, bu tür uygulamalara daha fazla önem vererek hem öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilir hem de onların motivasyonlarını artırabilir. Bu noktada öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre geri bildirim uygulamalarının çeşitlendirilmesi ve kişiselleştirilmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu sayede her öğrencinin kendi gelişimine en uygun şekilde desteklenmesi sağlanabilir.

Geri bildirimin dört temel dil becerilerinden yalnızca yazma becerisine değil diğer dil becerilerine etkisini de ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Atalı, 2008; Au, 2020; Çelebi 2017; Üstün, 2013) Çeşitli çalışmalar ise, geri bildirimin akademik başarıyı artırmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir (Alacapınar, 2006) Yunt (1978) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel giriş davranışlarının yanı sıra dönüt ve düzeltme uygulamalarının birlikte kullanılmasının akademik başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrenme süreçlerinde bireysel geri bildirimin önemini vurgulamaktadır. Dökmen (1982) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, olumlu pekiştirmeyle birlikte geri bildirim alan öğrencilerin, olumsuz pekiştirmeyle geri bildirim alanlara göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Peker (1992), geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ders başarılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özgür (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise, geri bildirimin akademik başarı ve akılda kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular, bu araştırmamızdaki sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Bu bulgular, Demir (2020) ve Durmuş (2022) gibi daha yakın tarihli çalışmalarda da desteklenmiştir. Demir; geri bildirimin deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler için akademik başarıda artış sağladığını, ancak gruplar arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Durmuş ise dereceli puanlama anahtarına dayalı geri bildirimin yazma becerilerinde belirgin bir başarı sağladığını göstermiştir.

Geri bildirim uygulamalarının yalnızca yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir araç olduğu bahsedilen çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin bireysel yazma ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlendiğinde, öğrenme süreçleri daha etkin ve verimli bir hâle getirilebilir. Öğrencilere sağlanan bireyselleştirilmiş geri bildirim, öğrencilerin üst düzey düşünme

ile kendi kendilerini değerlendirme farkındalıklarını artırabilir ve daha bilinçli yazma stratejileri geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Öte yandan, geri bildirimin etkisinin öğrencinin geri bildirim açıklık düzeyi ve öğrenme motivasyonu gibi duyuşsal faktörlerden etkilendiği de göz ardı edilmemelidir. Bu durum, geri bildirimin etkisini artırmak için yalnızca geri bildirim içeriğinin değil, aynı zamanda geri bildirimin nasıl sunulduğunun ve öğrencinin bu sürece nasıl dahil edildiğinin de kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Geri bildirimin bu niteliklere sahip olması teknolojinin devreye girmesiyle de sağlanabilir.

Teknoloji tabanlı geri bildirim yaklaşımlarının kullanımı, öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Güneş (2007) çalışmasında, çevrimiçi geri bildirim türlerinin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiş ve çevrimiçi yapıcı geri bildirim uygulanan öğrencilerin, doğrulayıcı geri bildirim alanlara göre daha yüksek başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Geri bildirimin eğitim teknolojileriyle uyumlu hale getirilmesi, öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli kılabilir. Çevrimiçi geri bildirim platformları ve araçları, öğrencilere daha hızlı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama olanağı sunarken, öğrenme materyallerinin geri bildirim odaklı şekilde düzenlenmesi de öğrenme sürecini destekleyebilir. Benzer şekilde Yiğit (2020), video dönüt uygulamasının dönüt kalitesi, kullanım düzeyi ve motivasyon üzerindeki etkilerini incelemiş ve video dönütün özellikle dönüt kalitesinin teşvik edici boyutunda anlamlı bir etki yarattığını tespit etmiştir. Yapılacak geri bildirim uygulamaları bu türden teknolojik unsurların işe koşulmasıyla daha bireysel, işlevsel ve sistematik hâle getirilebilir.

Alan yazında akran geri bildirimi ve öz değerlendirme de yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili yaklaşımlar olarak öne çıkmaktadır. Özdeş (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen geri bildirimlerinin akran geri bildirimlerine kıyasla daha etkili olduğunu vurgulanırken; Uymaz (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, akran geri bildiriminin özellikle ikinci taslaklardaki doğruluk düzeltmelerinde öğretmen geri bildirimine göre daha etkili olduğu ve öğrencilerin yazma süreçlerine yönelik algılarında olumlu bir değişim sağladığı belirlenmiştir. Bu bulgular, işbirlikçi öğrenme süreçlerinde akran geri bildiriminin, öğrencilerin hem kendi yazma becerilerini geliştirmelerine hem de geri bildirim verme ve alma kapasitelerini artırmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin birbirlerine geri bildirim vermesi, öğrenme sürecine aktif olarak katılmasına ve farklı bakış açıları

kazanmasına yardımcı olabilmektedir. Yıldırım ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan araştırmada, geri bildirim ve öz değerlendirme uygulamalarının okuduğunu anlama başarısını anlamlı şekilde artırdığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öz değerlendirme ve akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma süreçlerindeki sorumluluklarını artırdığı ve bu süreçlere daha aktif bir şekilde katılmalarını teşvik ettiği söylenebilir. Bu bağlamda, bu yaklaşımların eğitim süreçleriyle daha fazla bütünleştirilmesi, yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda işbirlikçi öğrenme ortamlarının etkinliğini artırmada da faydalı olacaktır.

Yapılan çalışmalar geri bildirimin literatürde birçok açıdan değerlendirilen bir unsur olduğunu göstermektedir. Bu araştırma çerçevesinde incelenen çalışmaların genellikle yazma becerisi, akademik başarı, duyuşsal yönler ile geri bildirimin ilişkisi üzerine olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında geri bildirimin yazma beceri ve motivasyonuna olan etkisi belirgin bir şekilde analiz edilmiştir. Bulguları özetlenen çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Bununla beraber sınırlı düzeyde, geri bildirimin etkisinin anlamlı farklar oluşturmadığı unsurları içeren çalışmalar da bulunmaktadır (Çelen 2010; Demir, 2020; Yiğit, 2020).

Yazma becerisinin gelişimine geri bildirim değişkeninin etkisinin anlamlı olmasının yanında bu etkinin gücü de önemlidir. Bu araştırmada gruplar arası son test sonuçları geri bildirimin orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında yapılan analizler deney grubu ön test- son test sonuçları arasındaki anlamlı farkın yüksek düzeyde etki gücüne sahip olduğunu göstermiştir. Alan yazın incelendiğinde geri bildirimin yazma ile olan ilişkisini ele alan çalışmalarda etki büyüklüğü analizlerinin kısıtlı düzeyde olduğu görülmüştür.

Koster (2015) dördüncü ve altıncı sınıf düzeyine yönelik yazma becerisine etki çalışmalarının meta-analizini gerçekleştirmiş ve on farklı kategorinin etki büyüklüklerini hesaplamıştır. Bu kategorilerden beşi istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiş ve bunlardan biri olan geri bildirimin öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağlayan istatistiksel olarak anlamlı bir kategori olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayla birlikte Özşavlı (2017) ve Aslanoğlu (2022), akran geri bildiriminin yazma becerileri üzerindeki etkisinin "büyük etki" düzeyinde olduğunu vurgulamıştır.

Geri bildirim etkisinin büyüklüğüne ilişkin bu bulgular, yazma becerisinin geliştirilmesinde geri bildirimin sadece anlamlı bir katkı sunmadığını, aynı zamanda

güçlü bir etki yarattığını da göstermektedir. Araştırma sonuçlarının, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamaları için kritik bilgiler sunduğu ifade edilebilir. Özellikle deney grubu sonuçlarının yüksek düzeyde bir etki gücüne işaret etmesi, geri bildirimin sistematik bir şekilde planlanmasının ve uygulanmasının yazma becerileri üzerindeki olumlu sonuçlarını desteklemektedir. Bu bağlamda, Hattie ve Timperley (2007) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir meta-analizde geri bildirimin öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisinin güçlü olduğu vurgulanmış ve etkili geri bildirimin öğrenme süreçlerini derinleştirdiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Graham ve Perin (2007) yazma eğitimi üzerine yaptıkları meta-analizde, doğrudan geri bildirimin yazma becerilerini geliştiren en etkili stratejilerden biri olduğunu öne sürmüşlerdir.

Etki büyüklüğü ile ilgili yapılan araştırmalar, geri bildirimin yazma becerilerine etkisi konusunda mevcut araştırma bulgularıyla genel olarak tutarlılık göstermektedir. Bu araştırmanın etki büyüklüğüne dair bulguları, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik geri bildirimin yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda genel öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi açısından da dikkate değer bir araç olduğunu gösterebilir. Eğitimcilerin, geri bildirimin etki büyüklüğünü göz önünde bulundurarak öğretim stratejilerini planlaması, öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmesine olanak sağlayacaktır.

Geri bildirimin yazma becerileri üzerindeki etkisine dair bulgular olumlu olsa da alan yazındaki bazı çalışmalar, geri bildirimin etkisinin bağlama, öğrenci özelliklerine ve uygulama biçimine göre değişiklik gösterebileceğini vurgulamaktadır. Örneğin, Truscott (1996) geri bildirimin yazma üzerindeki uzun vadeli etkisinin tartışmalı olduğunu, özellikle dil bilgisi düzeltmelerinin ikinci dil yazma becerileri üzerindeki uzun vadeli gelişime katkısının sınırlı olabileceğini öne sürmüştür. Benzer şekilde Bitchener ve Knoch (2010), yazma sürecinde verilen geri bildirimin türünün öğrencilerin yazma gelişiminde farklı sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, geri bildirimin etkisinin yalnızca etki büyüklüğü açısından değil, hangi koşullarda ve nasıl uygulandığına dair daha detaylı analizlerle değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Alan yazında sınırlı düzeyde ele alınan geri bildirim ve etki büyüklüğü ilişkisine dair daha fazla deneysel çalışmaya ihtiyaç olduğu açıktır. Bu tür çalışmalar, öğretim uygulamalarında geri bildirimin en etkili ve verimli düzeyde nasıl

kullanılabileceğine ilişkin daha derinlemesine bilgi sağlayabilir ve farklı bağlamlarda etkisini ortaya koyabilir. Nitekim bu türden çalışmaların derinleştirilmesi alana değerli katkılar sunacaktır.

Geri bildirimlerin yalnızca kısa vadeli başarıyı değil, aynı zamanda uzun vadeli öğrenme ve motivasyon süreçlerini destekleyebileceği öne sürülmektedir. Hyland ve Hyland (2006), yapıcı geri bildirimlerin öğrencilerin yazma sürecine olan bağlılıklarını artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Çelen (2010) ise anında ve sonda verilen geri bildirimin motivasyon ve kalıcı öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini, ancak akademik başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Göktaş ve Aksak Gönül (2022), Türkçe öğretmenlerinin geri bildirim ile motivasyon arasında büyük ölçüde doğrusal bir ilişki olduğunu dile getirdiklerini belirtmişlerdir. Bulgular, bu araştırmada da ortaya konduğu üzere, geri bildirimin yalnızca yazma becerilerinin bilişsel gelişimiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda yazmaya yönelik duyuşsal boyutları güçlendirdiğini göstermektedir.

Geri bildirimin duyuşsal yönler açısından da etkili olduğu farklı çalışmalarda da vurgulanmıştır. Özellikle yazma eğitiminde, motivasyonu artırma ve yazma kaygısını azaltma gibi faktörlerde geri bildirimin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Dökmen (1982); olumlu pekiştirmeyle desteklenen geri bildirimin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını belirlerken, Kurt ve Atay (2007); ikili öğrenci geri bildiriminin yazma kaygısını azalttığını, Çimen (2017); öğretim sürecinde kullanılan geri bildirimlerin öğretmen adaylarının motivasyonlarını artırdığını tespit edilmiştir. Elde edilen tüm bulgular, geri bildirimin etkili bir eğitim aracı olarak yazma eğitimi süreçlerinde kritik bir rol oynadığı ve bu süreçlere anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırma bulgularının mevcut çalışma ile genel bir tutarlılık sergilediğini gösterirken geri bildirimin yazma becerileri üzerindeki etkisinin hem akademik hem de duyuşsal boyutlarda ele alınmasının önemini de desteklemektedir.

5.2. Yazma Becerisi ve Motivasyonu ile İlgili Tartışma

Araştırma sonuçları analiz edildiğinde deney ve kontrol grupları arasındaki istatistiki verilerde son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yazma becerisi ve motivasyonu olmak üzere her iki değişken için de geri bildirimin etki ettiğini ve gruplar arasındaki karşılaştırmalarda bu etkinin orta düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte grupların kendi içinde ön test ve son test sonuçları arasında yapılan analiz sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülen analizlerde, yazma başarı ve motivasyonuna geri bildirimin etkisinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve bu sonuç uygulanan yöntemin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bir önceki bölümde geri bildirimin yazma beceri ve motivasyonuna olan etkisini inceleyen çalışmalar tartışılmıştır. Bunların dışında alan yazındaki deneysel çalışmalarda yazma başarı ve motivasyonuna etkisi incelenen birçok faktörün ele alındığı görülmüştür. Araştırmacılar; öğrenme yaklaşımları ve teknikleri dışında Türkçe ders notu, cinsiyet, aile eğitimi, aile geliri, kitaplık ve çalışma odası bulunması, iki/tek dilli olma, teknolojik araçlar karşısında geçen süre, günlük tutma, okul öncesi eğitim alma gibi birçok farklı değişkenin yazma beceri ve motivasyonuna olan etkisini incelemişlerdir.

Coşkun (2006) ve Sallabaş (2009) tarafından yapılan çalışmalar; yazılı anlatım becerilerinin sosyo-ekonomik koşullardan, aile ortamından, ebeveynlerin eğitim düzeyinden ve öğrencilerin alışkanlıklarından önemli ölçüde etkilendiğini ortaya koymuştur. Buna karşın cinsiyetin yazma becerisine etki eden bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, yazma becerilerinin yalnızca bireysel çabayla değil, aynı zamanda çevresel ve kültürel destekle de şekillendiğini göstermektedir. Bu çalışmalar açısından bakıldığında geri bildirim, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirirken sadece bireysel eksikliklerini gidermelerine ve kendilerini geliştirmelerine değil, bununla beraber çevresel ve kültürel olumsuzlukların ortadan kalkmasına da yardımcı olabilir. Örneğin, ebeveynlerin eğitim düzeyinden veya sosyo-ekonomik durumundan kaynaklanabilecek dezavantajlar, etkili ve düzenli geri bildirimle büyük ölçüde azaltılabilir. Duyuşsal açıdan bakıldığında ise, yapıcı geri bildirimler çevresel faktörler nedeniyle yazma becerilerinde istenilen seviyede olmayan öğrencilerin özgüvenlerini artırarak motive olmalarını sağlayabilir.

Öğrencilerin yazma sürecindeki performanslarını doğrudan etkileyen geri bildirimin diğer faktörlerle birleştiğinde daha değerli olabileceği düşünülmektedir. Taşkın ve Tayşi (2018) proje tabanlı öğrenme yönteminin yazma becerilerini geliştirdiğini ve yazma kaygısını azalttığını ortaya koymuştur. Bu yöntem, geri bildirimle birleştirilerek öğrencilerin yazma süreçlerine aktif katılımı sağlanabilir. Yaratıcı yazma etkinliklerinde ve yaratıcı drama yönteminde de bu yaklaşım geçerli

olabilir. Tonyalı (2010), yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiş ve deney grubunda daha yüksek oranda artış olmasına rağmen araştırmaya göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çer (2017) tarafından yapılan çalışma ise yaratıcı drama yönteminin yazma becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Bu türden etkinlikler öğrencilerin sosyal ve duyuşsal yönleri ile yazma sürecine farklı bir boyut katarak motivasyonun yükselmesini de sağlayacaktır. Geri bildirim araçları bu noktada önemli bir etkidir. Verilecek geri bildirimler ile yaratıcı yazma etkinlikleri daha etkili hâle getirilebilir ve süreç içinde oluşacak farkın daha belirgin şekilde görülmesi sağlanabilir. Ayrıca bu yöntemler yapıcı geri bildirimlerin sunulmasıyla daha etkili bir yazma süreci oluşumuna katkı sağlayabilir.

Bu çalışmalar ile birlikte alan yazında yazma becerileri ve motivasyonunun çeşitli değişkenler tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koyan farklı araştırmalar da vardır. Kan ve Erbaş (2017), ikna edici yazma becerilerinin cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve dil kullanımı gibi değişkenlerden etkilendiğini, ancak dijital medya kullanımının anlamlı bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Aktaş (2019), dijital yazma atölyelerinin yazma becerilerini geliştirdiğini, ancak motivasyonu artırmada etkili olmadığını bulmuştur. Bozgün (2021) ise sosyal-duygusal gelişimin okuma-yazma motivasyonu üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Türkben (2021), yazmaya yönelik olumlu tutum ve motivasyonun yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını, Zelzele (2022) ise öz düzenlemeye dayalı strateji modellerinin yazma motivasyonu üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, yazma süreçlerini etkileyen çok çeşitli faktörlere dikkat çekmektedir.

Özetlenen çalışmalar genel itibarıyla yazma beceri ve motivasyonu ile ilişkisini incelenen birçok faktörün bu değişkenlere anlamlı düzeyde etki ettiğini göstermektedir. Yazma becerisi diğer becerilerle kıyaslandığında en zor ve sonradan öğrenilen beceri olarak tanımlanırken (Demirel, 2003; Karatay, 2011) bu durumun yazmaya yönelik olumsuz bir tutum oluşturduğu belirtilmiştir (Özber, 2019). Buna karşılık; klasik yöntemlerin dışına çıkarak işe koşulan yöntem ve tekniklerin belli bir sistem dahilinde kullanılması, bu araştırmada ve incelenen araştırmalarda bulgulandığı üzere genel olarak öğrencilerin yazma beceri ve motivasyonunda anlamlı düzeyde etki etmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları kıyaslandığında geri bildirimin yazma motivasyonuna orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiş ve sınırlı bir etkiye sahip olduğu değeriendirilmiştir. Duyuşsal faktörler birlikte ele alındığında; yazma motivasyonuna, yazma kaygısına, yazma öz yeterliğine (Aktaş, 2019; Bozgün, 2021; Taşkın ve Tayşı, 2018; ;Yıldız, 2024; Zelzele, 2022) farklı değışkenlerin anlamlı etkisini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bulgular, yazma ile ilgili duyuşsal boyutların geliştirilmesinde çok yönlü yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini ve yalnızca geri bildirimle dayalı yöntemlerin değil, duyuşsal ve bilişsel faktörleri de içeren çeşitli stratejilerin kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Geri bildirimin yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla ön test ve son testlerin analiz edilmesiyle ortaya konulan çalışma, Gaziantep ili Nizip ilçesinde eğitim gören 6. sınıf düzeyindeki iki farklı şubede gerçekleştirilmiştir. Deney grubu 22, kontrol grubu 23 öğrenci olmak üzere 45 öğrenci ile çalışma ortaya konulmuştur. Her iki haftalık bir süreçte, sınıf düzeyi ve 2019 TDÖP göz önünde bulundurularak öğrencilere farklı bir metin türü yazdırılmış, ön test ve son test uygulamaları dahil olmak üzere on dört haftalık bir uygulama süreci çalışmayı oluşturmuştur. Araştırma verileri; öğrenci ürünleri, Yazılı Anlatım Analitik DPA (Bilican- Demir ve Yıldırım, 2019) ve Yazma Motivasyon Ölçeği (Deniz ve Demir, 2020) aracılığıyla toplanmıştır. Shapiro Wilk ve Skewness (Çarpıklık) – Kurtosis (Basıklık) normallik sınamaları sonucunda verilerin parametrik testlerle analiz edilmesi gerektiği ortaya konulmuş, ulaşılan bulgular tablo hâlinde sunulmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T- Testi yapılmıştır. Yazma başarısı ve motivasyonu için yapılan analizde her iki değişken için de grupların ön test puanları arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır ($p=.46/p=.16$). Bu sonuç ile birlikte, kişisel bilgi formundaki betimsel istatistiklere dayanılarak çalışma gruplarının yazma başarıları ile motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlemlenmiş, bu durumun deneyin etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi açısından tercih edilir bir başlangıç noktası sunduğu ve araştırma sürecinde karşılaştırmalı analizlerin güvenilirliği adına anlamlı bir zemin oluşturduğu değerlendirilmiştir.

Geri bildirimin yazma başarısına etkisini ortaya koymak için deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları Bağımsız Örneklem T- Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubunun son test sonuçları ile kontrol grubu son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p = .04$). Bu durum yazma ürünlerine yönelik geri bildirim vermenin yazma becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymakta ve yazma süreçlerinde geri bildirimin rutin uygulamalardan ayrılarak bireysel gelişimi destekleyen bir katkı sunduğunu göstermektedir. Bununla beraber araştırmada verilen geri bildirimlerin etki düzeyleri de analiz edilmiş ve yazılı başarısına yönelik verilen geri bildirimlerin orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu saptanmıştır.

Yazma motivasyonuna yönelik geri bildirimin etkisini ölçmek için deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları Bağımsız Örneklem T- Testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz, deney grubunun sonuçlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklı olduğunu ve daha yüksek değerlere sahip olduğunu ortaya koymuştur ($p = .04$). Bu bulgu ile geri bildirimin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmada etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca geri bildirimlerin yazma motivasyonu üzerindeki etkileri de analiz edilmiş ve orta düzeye yakın bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Böylece geri bildirim uygulamalarının yazma motivasyonundaki değişimlerin %8.92'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Gruplar arası yapılan analizler deney ve kontrol grupları arasında geri bildirim değişkenine göre farklılaşmaların oluştuğunu göstermiştir. Bunun dışında deney ve kontrol gruplarının grup içinde ön test ve son test sonuçları arasındaki farklılaşma ve etki düzeyleri analiz edilmiştir. İncelemeler Bağımlı Örneklem T- Testi aracılığıyla yapılmıştır.

Yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik geri bildirimin etkisi, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verileri temel alınarak grup içi analizlerle değerlendirilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler için geri bildirim öncesinde ölçülen yazma başarısı ortalaması, geri bildirim sonrasında belirgin bir artış göstermiştir. Bağımlı Örneklem T-Testi sonuçları ile deney grubu öğrencilerinin başarısı ön test ve son test sonuçları arasındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve yazma becerilerindeki gelişimin güçlü olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Etkinin büyüklüğünü ortaya koymak için yapılan testler de bu sonucu destekler niteliktedir. Ön test ve son test sonuçları arasındaki farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, yüksek düzeyde bir

etkinin varlığı dikkat çekmektedir ($\eta^2 = 0.71$). Buna karşılık, kontrol grubunda yazma başarısı ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri için yazma ders ve etkinlikleri olağan akışında devam etmiş ve yazma başarısı üzerinde belirgin bir gelişme olmadığı saptanmıştır. Bulgular, geri bildirimin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu desteklemektedir.

Son olarak yazma motivasyonunu geliştirmeye yönelik geri bildirimin etkisi, deney ve kontrol gruplarının kendi içinde ön test ve son test sonuçları karşılaştırılarak incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin geri bildirim öncesi yazma motivasyonu ortalaması geri bildirim sürecinin ardından yükselmiştir. Bağımlı örneklem t-testi sonuçları, bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Elde edilen bu bulgu, yazma motivasyonunu artırmak için geri bildirimin etkili bir yöntem olduğunu ve sürecin öğrencilerin motivasyon seviyelerine pozitif bir katkı sağladığını kanıtlamaktadır. Ayrıca, ön test ve son test sonuçları arasındaki fark incelendiğinde, etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir ($\eta^2 = 0.73$). Kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonu ortalamalarına bakıldığında ise önemli bir değişim olmadığı, Bağımlı Örneklem T- Testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, geri bildirim uygulanmayan öğrencilerin yazma motivasyonu üzerinde kayda değer bir gelişme olmadığını göstermektedir.

6.2. Öneriler

Öğrencilerin geri bildirim yoluyla yazma başarı ve motivasyonlarının artırılması adına eğitim politika ve stratejilerini belirleyenler ile öğrencilerin eğitiminde rol alan tüm paydaşlara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Öğrencilerin yazma başarı ve motivasyonlarının geri bildirimler yoluyla gelişmesi için Türkçe derslerinde yazma etkinliklerine yönelik gerekli önem ve süre verilmelidir. Türkçe öğretim programları da bu yaklaşımla geliştirilerek geri bildirimin öğrenme süreçlerine etkisi daha fazla vurgulanmalıdır. Bu kapsamda, yazma etkinlikleri için haftalık belirli bir zaman dilimi ayrılabilir.

- Yapılandırılmış, öğrenciye özel ve gelişim odaklı geri bildirim yöntemleri yaygınlaştırılmalıdır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma yalnızca nicel verilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Geri bildirim yazma başarı ve motivasyonuna etkisine yönelik nicel ve nitel veriler kullanılarak daha detaylı bir araştırma yapılabilir.
- Bu araştırmanın deney grubunu köy okulunda eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmacılar kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin geri bildirim algılarını ortaya koymak amacıyla çalışmalar gerçekleştirebilir.
- Geri bildirim diğer dil becerileri (okuma, konuşma, dinleme) üzerindeki etkisi, köy ve şehir okulları arasında karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.
- Geri bildirim yazma becerileri ve motivasyon üzerindeki uzun vadeli etkileri araştırılabilir. Öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonraki gelişimlerini takip eden boylamsal çalışmalar yapılabilir. Ayrıca kalıcılık testi de yapılarak araştırmalar derinleştirilebilir.
- Geri bildirim yazma başarı ve motivasyonuna yönelik farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yapılabilir veya çalışma grubunun büyüklüğü artırılabilir. Bununla birlikte aile eğitim seviyesi, sosyokültürel çevre, cinsiyet, kitap okuma alışkanlığı gibi değişkenler açısından yazma becerisinin gelişimi incelenebilir.
- Yazma becerisinin yanında geri bildirim diğer dil becerileri (konuşma, dinleme, okuma) ile olan ilişkisi farklı geri bildirim türleri de göz önünde bulundurularak araştırılabilir karşılaştırmalı çalışmalar da yapılabilir. Bu çeşitlilik, daha etkili geri bildirim stratejilerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir.
- Geri bildirim verme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği inceleyen araştırmalar ortaya konulabilir.
- Yazma becerilerinde verilen geri bildirim diğer akademik alanlardaki performansa ve genel öğrenme motivasyonuna etkisi araştırılabilir.

6.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Köy okulları gibi kaynakların sınırlı olduğu bölgelerde, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için düşük maliyetli ancak etkili geri bildirim yöntemleri uygulanabilir. Örneğin, öğrencilerin yazılarını sınıfta akıllı tahta üzerinde paylaşması veya kâğıt üstündeki düzeltmelerin sınıfça tartışılması gibi uygulamalar yaygınlaştırılabilir.
- Yazma derslerinde ve etkinliklerinde süreç odaklı yazma stratejilerinin gereği olarak öğretmenler tarafından etkili geri bildirimler ile yazma gelişimi desteklenebilir.
- Eğitimciler, öğrencilere yönelik geri bildirim verirken yapılandırılmış, açık ve gelişim odaklı bir yaklaşım benimsemeye özen gösterebilir.
- Düzenli ve sürekli geri bildirim uygulamalarıyla öğrencilerin gelişimleri desteklenebilir.
- Öğrencilerin aldıkları geri bildirimleri nasıl anladıkları kontrol edilebilir ve gerekirse açıklamalar yaparak yazma motivasyonları desteklenebilir.
- Öğretmenler, geri bildirim teknikleri konusunda düzenli olarak eğitim alabilir ve kendilerini geliştirebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba, R.S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 343-361.
- Akbaş, E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 3038-3082.
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (2. Baskı)*. Kök Yayınevi.
- Akyol, H. (2023). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri (12. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Alacapınar, F. (2006). Tekrar ve düzeltmenin erişkiye etkisi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 126-135.
- Anjomshoa, L. & Sadighi, F. (2015). The Importance of Motivation in Second Language Acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 126-137.
- Applebee, A. N. (1986). Problems in process approaches: Toward a reconceptualization of process instruction. A. R. Petrosky & D. Bartholomae (Ed.), *The teaching of writing* içinde (ss. 95-113). National Society for the study of Education.
- Aslanoğlu, A. E. (2022). Akran ve öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 179-196.

- Atalı, A. (2008). *The use of constructive feedback in speaking and writing tasks at Gazi University Research and Application Center for Instruction of Foreign Languages*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Au, H. Y. C., & Bardakçı, M. (2020). An analysis of the effect of peer and teacher feedback on efl learners' oral performances and speaking self-efficacy levels. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1453-1468.
- Aytaş, G. (1999). *Etkili dinleme*. MEBS İletişim.
- Badger, R. Ve White, G. (2000). A Process Genre Aproach to Teaching Writing, *ELT Journal*, 54 (2), 153-160.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995. <https://doi.org/10.16916/aded.597269>
- Banat, M. İ., Jomaa, NJ. & Shabdin, AA. (2019). Yabancı dilde yabancı dilde yazma konusunda öğretmenlerin geribildirimlerine ilişkin efl lisansüstü öğrencilerinin bakış açıları. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 537-555.
- Banguoğlu, Tahsin. (2024). *Dil bahisleri*. Kubbealtı Neşriyatı.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Başkan, A. & Ustabulut, M.Y. (2024). Süreç temelli, planlı yazma modelleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi (3. Baskı)* içinde (s.67- 79). Pegem Akademi.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Beach, R. & Friederich, T. (2006). Response to writing. C. A MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* içinde (s.222-234). The Guilford Press.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 3(1), 69-86.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım (9. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bilican Demir, S. & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Birgin, O. ve Baki, A. (2009). An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: the case of turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 681-685.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193–214. <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>

- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi.
- Bostancı, E. B. & Doğan, Y. (2023). Ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir öneri. *TEBD*, 21(1), 453-477. <https://doi.org/10.37217/tebd.1227232>
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Amasya Üniversitesi.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD. <http://ascd.ca/ascd/on/wp-content/uploads/2013/06/OASCDBookClub1c.pdf>
- Brookhart S. M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD action tool*. ASCD.
- Büyükikiz, K. K. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin yeri. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* (1. Baskı) içinde (s.219-231). Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Longman.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *The Journal Of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil- managua dersleri* (V. Kılıç, Çev.). BGST Yayınları.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 233-279). Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2014). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 49-86). Pegem Akademi.
- Coşkun, E. & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı /Types and use of feedback in writing education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çarkıt, C. & Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 364-381. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000137223>

- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Çelen, B. (2010). *Sanal alıştırma ortamlarında doğrulayıcı geribildirim kullanımının motivasyona, akademik başarıya ve kalıcı öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Çer, E. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 379-400.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. & Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(1), 85-98.
- Çetinkaya, G. & Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geri bildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 113-136.
- Çiftçi, A. & Çöker, B. (2011). Akran dönüt eğitimi programının yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (30), 175-191.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geri bildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çimer, S. O., Bütünler, S. Ö. & Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 517-538.
- Çotuksöken, Y. (2013). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım* (2. Baskı). Papatya Yayıncılık.
- Dalgacı, S. & Büyükkız, K. K. (2021). Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 207-224.
- Demir Atalay, T. (2024). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (3. Baskı) içinde (s.15- 44). Pegem Akademi.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, Y. (2020). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi çevrimiçi ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Demirel, A., & Karatay, H. (2022). 4+ 1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli çerçevesinde gerçekleştirilen hazırlıkların yazma sürecindeki işlevleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 104-118.
- Demirel, E. & Enginarlar, H. (2016). Birleştirilmiş akran-öğretmen dönütünün ikinci dilde yazma gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 657-675.

- Demirel, Ö. (2003). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Deniz, H. & Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(2), 593-616. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.640584>
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 71-18.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Durmuş, A. O. (2022). *Dereceli puanlama anahtarına dayalı geri bildirimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Elçi, Z. A. (2024). Konuşma eğitimi sürecinde geri bildirim kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 4(1), 57-71. <https://doi.org/10.62605/ufb.1434981>
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Erdoğan, Ö. (2016). İş birlikli yazma etkinliklerinin sınıf öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 273-286.
- Ergin, Muharrem (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak.
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar* içinde (s.177-218). Pegem A.
- Erol, T. (2021). *Üstbilişsel yazma stratejileri eğitiminin yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi.
- Ertmer, A.P., Richardson, C.J., Belland, B., Camin, D., Connolly, P., Coulthart, P., Lei, K. & Mong, C. (2007). Using peer feedback to enhance the quality of student online postings: An exploratory study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 412-433.
- Foucalt, M. (2006). *Kelimeler ve şeyler* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi.
- Goodrich, H. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-21. http://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/6
- Göçer, A. (2022). *Yazma eğitimi* (Geliştirilmiş 5. Baskı). Pegem.
- Göçer, A. & Şentürk, R. (2019a). Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları geribildirim türlerine yönelik bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (31), 40-92. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.461313>

- Göçer, A. & Şentürk, R. (2019b). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geribildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (43), 123-149.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül.
- Gömleksiz, M. (2014). Sözlükçe. M. Gömleksiz & S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Basım) içinde (s. 307-320). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing (A Special Issue: Writing Development and Instruction)*. 26(1), 1-15.
- Graham, S., & Harris, K R. (2005). *Writing better*. Paul H. Brookes Publishing.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Gül, P. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretmen*, 5, 28-29.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Günay, D. (2013). *Dil ve iletişim*. Papatya Yayıncılık.
- Güneş, E. (2007). *Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geribildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
<https://doi.org/10.7884/teke.637>
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde c1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G., (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.11, sa.1, 147-165.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. Macarthur, C., Graham, S. ve Fitzgerald, J. (Ed.), *Handbook of writing research* içinde. The Guilford Press.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge.
- Hyland, K., Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.

- Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Işık, S. (2014). *Türkçe eğitiminde araç metin olarak tiyatro eserlerinin önemi ve dil becerilerini geliştirmedeki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social Interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D, Matthew, B., Nicol, D., Ross, D.& Smith, B. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. https://www.enhancingfeedback.ed.ac.uk/documents/id353_senlef_guide.pdf
- Kan, M. O., & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246.
- Kangalgil, M. (2013). Beden eğitimi ve spor derslerinde dönüt kullanımının öğretmen boyutuyla değerlendirilmesi. *Eğitim ve bilim*, 38(170).
- Karaca, E. (2011). Öğretimde geribildirim önemi, gerekliliği ve niteliğine ilişkin öğrenci algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1951-1960.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s.265- 301). Pegem Akademi.
- Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar-Kırmızı (Ed.), *Türkçe öğretimi* (163-202). Anı
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar ilkeler teknikler*. (28. basım). Nobel.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Kartal, Z. (2017). *The relationship between students' reading habit and their narrative writing ability*. The Department of English Education Faculty Of Educational Sciences Syarif Hidayatullah State Islamic University, Tangerang.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Kaufman, J.H., Schunn, C.D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Instr Sci*, 39, 387–406. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9133-6>
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2020). Geri bildirimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201).
- Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Kaynak, M. (2017). *Impact of peer feedback on EFL learners' foreign language writing anxiety and their ideas about peer feedback*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Jurnal*, 44 (4), 294-304.
- Keh, C. L. (1996). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. T. Hedge & N. Power Whitney (Ed.), *Practice and pedagogy* içinde (s.271-282). Oxford.
- Kılıç, İ. (2017). *Sakarya TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Kırbaş, B. (2010). *Yeni Türkçe ders programına göre ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma çalışmalarının yazım noktalama ve planlama açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk dili üzerine araştırmalar* (Cilt: I, II). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P.F., & Van den Bergh, B. (2015) .Teaching children to write: a meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324. doi: 10.17239/jowr-2015.07.02.2
- Kulhavy, R. W. & Wager, W. (1993). Feedback in programmed instruction: Historical context and implications for practice, *Educational Technoloey Publications*, 3-20.
- Kulik, J.A., Kulik, C.C. (1990). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, v58(1),79-97
<https://doi.org/10.3102/00346543058001079>
- Kurt, G. & Atay, D. (2013). İkili öğrenci geribildiriminin İngilizce öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerinde etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 12-23.
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kuyumcu, N. (2016). *Kuram iyi de sınıfta ne yapalım?*. E Yayınları.
- Lehr, F. (1995). Revision in the writing process. *ERIC Clearinghouse on reading english and communication*. Bloomington IN: (ERIC ED379664)
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. <https://doi.org/10.16916/aded.47575>
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- McCarthy, S. J. (1992). The teacher, the author, and the text: variations in form and content of writing conferences. *Journal of Reading Behaviour*, 24(1), 51– 82.

- McLean, S. (2011). *Writting for success*. London.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1- 8.sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sitesinden 20.09.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Mete, F. & Dağ, M. (2024). Yazılı anlatımın aşamaları. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi (3. Baskı)* içinde (s.67- 79). Pegem Akademi.
- Nelson, Melissa. M. & Schunn, Christian. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37 (4), 375-401.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Olson, C.B. (1984). Fostering critical thinking skills through writing. *Educational Leadership*, 42 (3) 28-39.
- Orhon, G. (2023). *Yine yazı yazıyoruz (7. Baskı)*. Pegem Akademi.
- OWLL, (2024). Note- taking methods. <https://owll.massey.ac.nz/study-skills/note-taking-methods.php> sitesinden 22.06.2024 tarihinde alınmıştır.
- Özalp, M. T. (2024). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen geri bildirim öğretim paketinin etkililiğinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Özalp, M. T. & Kaymakçı, S. (2022). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 468-483.

- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2004a). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2004b). Yazılı anlatım bilgileri. H. Pilancı (Ed.), *Türk dili* (2. Baskı) içinde (s.173-190). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi.
- Özgür, H. (2011). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan geri bildirim türlerinin akademik başarıya etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 122-139.
- Özkan, Ö. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özşavlı, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Öztürk Dağabakan & Dağabakan. (2007). Dil ve çocukta dil gelişimi kuramları. *Millî Eğitim*, 174, 2007, s 155-161.
- Pajares, F (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings, *Review of Educational Research*. Cilt. 66, Sayı. 4, ss. 543-578.
- Peker, R. (1992). Geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersindeki başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 31-39.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom: Ideas and Strategies*. Paul Chapman Publishing.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54- 67.
- Sallabaş, M. E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 38(181), 94-107.
- Sarikaya, H. (2023). Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirmede geri bildirim kaynakları. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 3(2), 29-46. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.31>

- Sarioğlu, S. & Babadoğan, M. C. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma beceri alanının değerlendirilmesi. In *International Education Congress*, s.109-111).
- Saussure, De F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (B. Vardar, Çev.). Multilingual Yayınları.
- Schimmel, B.J. (1988). Providing meaningful feedback in courseware. D.H. Jonassen (Ed.), *Instructional Design For Microcomputer Courseware* içinde (s.183-195). Lawrence Erlbaum Associates.
- Serpen, M. N. & Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (34), 69-87. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316132>
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Slavin, R. E. (2011). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). PrenticeHall.
- Slavin, R. E. (2013). *Eğitim Psikolojisi-Kuram ve Uygulama* (Çev: G. Yüksel). Nobel.
- Soyuçok, M. (2022). *Görsel destekli etkinliklerle hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi.
- Srichanyachon, N. (2012). Teacher written feedback for L2 learners' writing development. *Humanities, Arts and Social Sciences Studies (Former Name Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts)*, 7-17.
- Şengül, M., & Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz,164. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/sengul.htm
- Şengül, M. & Yılmaz, Ö. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların kullandıkları geri bildirimlerin tipleri ve nitelikleri: bir durum belirleme çalışması. *Journal of Academic Studies*, 17(68). 173-18
- Şimşek, M. Ş., Çelik A. & Akgemci T. (2010). *Davranış Bilimleri*. Gazi Kitabevi.
- Şimşek, T. (2022). Türkçe dersi yazma becerisinin öğretim programları çerçevesinde karşılaştırmalı değerlendirmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(29), 19-36. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1163998>
- Şolt Bakıcı, E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerilerine yönelik etkili dönüt verebilme: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Tansel, F.A. (1985). *İyi ve doğru yazma usulleri I – II*. Kubbealtı Neşriyatı.

- Taşkaya, s. M. & Akbaşlı, S. (2008). Okuma yazma öğretiminde köy enstitülerinin yeri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.4, 14-22. <https://doi.org/10.17860/efd.00629>
- Taşkın, Y., & Tayşi, E. K. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Trang, Nguyen Thi Huyen. (2009). *Relationship between teacher written feedback and progress of the freshmen in writing*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Vietnam National University.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Association*. 22 (4), 389-404.
- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. DOI:10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146
- Türk Dil Kurumu. (2024). Cümle. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Mayıs 26, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Dil. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Mayıs 18, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Geri bildirim. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Ağustos 22, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Motivasyon. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Ağustos 20, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Özgül. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Eylül 17, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Yöntem. *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: Haziran 17, 2024, <https://sozluk.gov.tr/>
- Ungan, S., (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 261-271.

- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Uymaz, E. (2019). *Akran geribildirimi ve öğretmen geribildiriminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Ülper, H. (2009). Metinlerin tutarlılık özelliklerine ilişkin olarak öğrencilere geri bildirim sunmada iş birliği ilkelerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 422-429.
- Ülper, H. & Çetinkaya, G. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 1-17.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. & Bayat, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 31-46.
- Ülper, H. & Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Üstün, H. (2013). *Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın, anlamaya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Vardar B., Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. & Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yalçın, G. Ü. (1999). Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri-2*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö., Kartal, S., Kutlu, Ö., Çiçekdemir, İ., vd. (2024). Geribildirim ve öz-değerlendirmenin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 143-170. <https://doi.org/10.33400/kuje.1342894>
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (ss. 297–327). Anı.
- Yıldız, H. (2024). 7. *Sınıf öğrencilerinin yazma özyeterliklerinin geliştirilmesinde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6.) sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* (2), 507-522.

- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma ve değerlendirme modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.
- Yılmaz, M. & Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-234. Doi: 10.14686/BUEFAD.2015USOSOzelsayi13212
- Yiğit, M. F. (2020). *Video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi, dönüt kullanım düzeyi ve motivasyona etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yunt, P. O. (1978). *Dönüt ve düzeltme etkenlerinin okulda öğrenmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2024). Yazma yöntem ve teknikleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi (3. Baskı)* içinde (s.129- 175). Pegem Akademi.
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback, *RELC Journal*, 38(1), ss.38-52
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *Tesol Quarterly*, 19(1), 79-101.
- Zelzele, E. B. (2022). *Öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modeliyle verilen eğitimin öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine yazma motivasyonu, kaygısı ve tutukluğuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Zhang, Z., & Hyland, K. (2022). Fostering student engagement with feedback: An integrated approach. *Assessing Writing*, 5, 1-16.

EKLER

Ek 1. Haftalık Etkinlik Tasarımı

1. Hafta

Metin Türü: Deneme (Ön Test)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

Deney ve kontrol grubundan "Kitabımdaki Dünya" konulu deneme türünde metin yazmaları istendi. Öğrencilerden son okudukları veya hâlihazırda okuyor oldukları kitapları kısaca tanıtmaları, karakterlerinin kişisel özelliklerinden bahsetmeleri ve karakterler ile empati kurmaları önerildi. Son testte de aynı metin türü uygulanmak üzere gruplara geri bildirim verilmedi ve metinler toplandı. Süreç sonunda “Yazma Motivasyonu Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” uygulanarak ön test sonuçları elde edildi.

2. Hafta

Metin Türü: Anı

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Anı türü anlatıldı, özellikleri vurgulandı, örnek bir anı metni okundu. Deney ve kontrol grubundan kendi yaşamlarından önemli bir anı seçmeleri ve taslak metinler hazırlamaları istendi.

2. Ders: Taslaklar yazıldı. Deney grubuna kişiye yönelik öğretmen geri bildirimleri verildi. Biçimsel değerlendirmeye ağırlık verildi. Güçlü yönler ve geliştirilmesi gereken noktalar aktarıldı. Deney ve kontrol grubunun metinleri süreç sonunda toplandı.

3. Hafta

Metin Türü: Anı (Geri Bildirim Sonrası Tekrar Yazma)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney grubuna ait metinler hafta arasında değerlendirildi ve sınıf içinde seçilen metinler akıllı tahtada analiz edildi. Önceki hafta sık verilen geri bildirimler ve genel hatalar (biçimsel hatalar, sayfa düzeni vb.) üzerinde duruldu. Deney grubuna metinlerindeki yazılı geri bildirimler dağıtıldı.

2. Ders: Deney grubundan verilen geri bildirimler doğrultusunda anı türünde yeni metinler yazmaları istendi. Kontrol grubu ise ilk taslaklarını tekrar düzenlemeden direkt yazdı.

4. Hafta

Metin Türü: Mektup

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney ve kontrol gruplarına mektup türü hatırlatıldı. Farklı metin türlerinden örnekler paylaşıldıktan sonra “Gelecekteki Kendime Mektup” konulu mektup yazma etkinliği başlatıldı.

2. Ders: Taslaklar yazıldı, deney grubuna yönelik yazım ve noktalama işaretleri, sayfa düzeni, yazının okunaklığı ile ilgili biçimsel ağırlıklı geri bildirimler yapıldı. Kontrol grubu serbest yazdı. Deney ve kontrol grubunun metinleri süreç sonunda toplandı.

5. Hafta

Metin Türü: Mektup (Geri Bildirim Sonrası Tekrar Yazma)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney grubundaki bazı öğrencilerin metinleri tahtada incelendi. Hedef kitleye uygun yazım üslubu üzerine tartışmalar yapıldı. Önceki hafta üzerinde durulan geri bildirimler hatırlatıldı.

2. Ders: Deney grubuna verilen geri bildirimler doğrultusunda mektup türündeki metinlerin tekrar yazılması sağlandı. Kontrol grubu yazma etkinliklerine normal seyrinde devam etti.

6. Hafta

Metin Türü: Şiir

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney ve kontrol grubuna şiir türü tanıtıldı ve duygular hakkında konuşuldu. Yapılan fikir alışverişi ile tahtaya duygular yazıldı ve gruplarla “Bir Duyguya Odaklanarak Şiir Yazma” etkinliği yapıldı.

2. Ders: Taslak metinler yazıldıktan sonra deney grubuna şiir türünün özellikleri, söz sanatlarının şiirdeki yeri, şiirde ahenk gibi içeriğe yönelik geri bildirimler verildi. Öğretmen geri bildirim derste sık kullanılan geri bildirim türü olarak tercih edildi. Şiiri düz yazıdan ayıran yapısal yönü de göz önünde bulundurularak anlık ve yapıcı geri bildirimler açık bir şekilde verildi. Verilen geri bildirimlerin deney grubu tarafından yazdıkları şiirler üzerinde de incelemesi sağlanırken kontrol grubu bu süreçte yazma etkinliklerinde olağanın dışında bir çalışma yapmadı. Ortaya çıkarılan ürünler araştırmacı tarafından toplandı.

7. Hafta

Metin Türü: Şiir (Geri Bildirim Sonrası Tekrar Yazma)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney grubunun önceki hafta yaptıkları çalışmalar sahiplerine dağıtıldı ve metin içi geri bildirimlerin incelenmesi sağlandı. Şiir türünün ahenk özellikleri ile ilgili gecikmeli geri bildirim verildi.

2. Ders: Önceki haftadakine benzer bir şekilde duygulardan birine odaklanılması istendi ve geri bildirimler göz önünde bulundurularak şiirlerin tekrar yazılması istendi. Deney grubu ve kontrol grubuna ait şiirler toplandı.

8. Hafta

Metin Türü: Gezi Yazısı

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney ve kontrol grubu ile öğrencilerin gezip gördükleri yerler hakkında sohbet edildi. "Gittiğiniz bir yeri hangi yönlerden ve nasıl anlatırsınız?" üzerine bir beyin fırtınası yapıldı. Gezi yazısı türünde okunulan metinler ile ilgili fikir alışverişi yapıldı. Kısa bir doğa gezisinin videosu izletildikten sonra öğrencilerden kendi gezi deneyimleri hakkında taslak metin oluşturması istendi.

2. Ders: Metin oluşturma sürecine diğerk dersin bir bölümünde de devam edildi. Önceki haftalarda verilen geri bildirimler de hatırlatılarak deney grubunun öz değerkendirme yapması teşvik edildi. Yazma süreci göz önünde bulundurularak ilgili aşamada öğretden tarafından geri bildirimler verildi. Verilen geri bildirimler; düşük cümlelerin düzeltilmesine, anlatım bozukluklarına, geçiş ve bağlantı ifadelerinin yerinde kullanımına ve paragrafların kendi içindeki konu bütünlüğünü geliştirmeye yönelik olarak gerçekteştirildi. Deney grubuna içerik ağırlıklı geri bildirimlerin verildiğı haftada kontrol grubu yazma etkinliklerine müfredat doğrultusunda devam etti ve ayrıca bir etkinlik yapılmadı. Ortaya çıkan ürünler değerkendirilmek üzere toplandı.

9. Hafta

Metin Türü: Gezi Yazısı (Geri Bildirim Sonrası Tekrar Yazma)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Önceki hafta verilen metinler deney grubu öğrencilerine dağıtılarak yazılı geri bildirimler üzerinde duruldu. Verilen içeriğe yönelik geri bildirimler ile ilgili hatırlatmalar yapıldı. Deney grubundan verilen geri bildirimler doğrultusunda gezi yazısı türündeki metinleri tekrar yazmaları istendi.

2. Ders: Yeni metinler oluşturulmadan önce öğrencilere yeni gezi yazısı konusu belirlemeleri için fikir alışverişi yapıldı ve gerekli süre tanınarak yazma aşamasına geçildi. Deney ve kontrol grupları tarafından belirlenen gezi yazısı konuları kâğıda döküldü.

10. Hafta

Metin Türü: Öykü

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney ve kontrol grubu ile birlikte öğrencilerin hayal güçlerini geliştirmeye yönelik kısa bir hikâye tamamlama etkinliğı düzenlendi. Etkinlik, araştırmacı ve gönüllü öğretden tarafından başlatılan bir hikâyenin deney ve kontrol grubu üyeleri tarafından sözlü olarak devam ettirilmesi ve tamamlaması ile gerçekteştirildi. Akabinde öğrencilere hikâye tamamlama etkinliğı yapılması için yazma ürünleri dağıtıldı.

2. Ders: Kontrol grubunun ortaya koyduğu ürünler, olağan akışın dışında geri bildirim verilmeden toplanırken, deney grubuna ait metinler sıra arkadaşlarıyla paylaşıldı ve birbirlerine geri bildirim vermeleri sağlandı. Öğrencilerin önceki etkinliklerde aldıkları öğretmen geri bildirimleriyle ilgili deneyimleri dikkate alınarak akran geri bildirimine öncelik verildi. Araştırmacı tarafından öğrencilere rehberlik edilerek geri bildirimlerin etkisinin artırılması amaçlandı. Ders sonunda öğrenci ürünleri toplandı.

11. Hafta

Metin Türü: Öykü (Geri Bildirim Sonrası Tekrar Yazma)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney grubu öğrencilerine yazılan taslak metinler yeniden dağıtıldı ve önceki hafta verilen akran geri bildirimleri üzerinde duruldu. Araştırmacı tarafından hikâye unsurları ile ilgili olumlu ve olumsuz geri bildirimler verildi. Verilen özgül geri bildirimler ile sık yapılan yazım hataları üzerinde duruldu (Herke‘z’, “şey” kelimesinin ayrı yazımı vb., özel isimlerin kesme işareti ile ayrılması...).

2. Ders: Önceki hafta ortaya konulan ürünler toplanarak yeni bir hikâye tamamlama etkinliği dağıtıldı. Öğrencilerden verilen geri bildirimler göz önünde bulundurularak yeniden yazma çalışması yapıldı. Kontrol grubu öğrencileri bahsedilen süreçlerden geçmedi ve her iki grubun metinleri süreç sonunda toplandı.

12. Hafta

Metin Türü: Masal

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Deney ve kontrol grubu öğrencileri ile masal türünün özellikleri ve diğer metin türlerinden farkları hakkında beyin fırtınası yapıldı. Bilinen masallardan, masal karakterlerinden ve masal tekerlemelerinden bahsedilerek metin türü derinleştirildi. Tahtaya öğrencilerin fikirlerinden yola çıkılarak karakter özellikleri (cesur, kurnaz, yardımsever vb.) ve olağanüstü varlıklar (değnek, konuşan hayvan, görünmezlik pelerini, vb.) yazıldı. Öğrencilerden bunlardan birer tane seçmeleri istendi ve masal yazma etkinliği başlatıldı.

2. Ders: Taslak metinler oluşturulduktan sonra deney grubundan -kalıcılığı sağlamak ve öğrencilerin bakış açılarını değiştirerek yazma becerilerine katkıda

bulunmak amacıyla- öz değerlendirme yapmaları, diğer bir deyişle kendi kendilerine geri bildirim vermeleri istendi. Araştırmacı, sürece rehberlik ettikten sonra ders süresini de gözeterek birebir geri bildirim verdi. Öz değerlendirmelerin daha çok biçimsel değerlendirmeye yönelik olduğu saptandı ve bir sonraki hafta içerikle ilgili geri bildirimler vermek üzere deney grubu ürünleri toplandı. Kontrol grubunun ortaya koyduğu çalışmalar olağan sürecin dışında herhangi bir geri bildirim türüne maruz bırakılmadı.

13. Hafta

Metin Türü: Masal (Geri Bildirim Sonrası Tekrar Yazma)

Ders ve Geri Bildirim Detayları

1. Ders: Yazılmış olan metinler hafta boyunca değerlendirilerek deney grubu öğrencilerine içerikle ilgili geri bildirimler verildi. Anlatım bozuklukları, başlık içerik uyumu, masal dilinin özellikleri, paragraflar arası geçişlerin özellikleri ile ilgili değerlendirmeler yapıldı

2. Ders: Önceki hafta yapılan etkinlik türü devam ettirilerek deney ve kontrol grubu öğrencilerinden bir karakter özelliği ve olağanüstü bir varlık seçmeleri, ardından kendi verdikleri geri bildirimleri de göz önünde bulundurarak yeni metin yazmaları istendi. Farklı özellikler ve varlıklar seçilmesi için öğrenciler teşvik edildi. Grupların ortaya koydukları ürünler toplandı.

14. Hafta

Ders ve Geri Bildirim Detayları

Metin Türü: Deneme (Son Test)

İlk hafta yapılan ön test uygulamasında uygulanmış olan deneme türünde metin yazma etkinliği son test uygulaması yapmak için tekrar edildi. Bu amaçla gruplara “Kitabımdaki Dünya” konusu hatırlatıldı ve gruplardan deneme türünde metin yazmaları istendi. Öğrencilerden son okudukları veya hâlihazırda okuyor oldukları kitapları kısaca tanıtmaları, karakterlerinin kişisel özelliklerinden bahsetmeleri ve karakterler ile empati kurmaları önerildi. Deney ve kontrol gruplarının ortaya koydukları ürünlere “Yazma Motivasyonu Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı” uygulanarak ön test sonuçları elde edildi.

Notlar

1) Yapılan çalışmalarda yazma sürecinin aşamaları göz önünde bulundurularak hazırlık ve planlama yapmaları için deney ve kontrol gruplarına gerekli zamanın verilmesine özen gösterilmiş, taslak metinler oluşturulduktan sonra geri bildirimler verilmiştir.

2) Verilen geri bildirimlerin çeşitliliğine ve metinlerin farklı boyutlarının gelişimine yönelik oluşuna dikkat edilmiştir.

3) Verilen geri bildirimlerin “Yazılı Anlatım Analitik DPA” ve “Yazma Motivasyonu Ölçeği”nde bulunan maddeler dikkate alınarak başarıyı ve motivasyonu artırmaya yönelik oluşuna özen gösterilmiştir.



Ek 2. Ders Etkinlikleri

Metin Türü: Deneme

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtınız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı:.....

[illegible]

Metin Türü: Şiir

Şiir; duygu, düşünce ve hayallerin ahenkli bir dille estetik bir biçimde ifade edildiği edebi bir türdür. Ölçü, kafiye, ritim ve imgeler şiirin temel unsurlarındandır. Kimi zaman bireysel duyguları, kimi zaman evrensel konuları işler ve okuyucuda derin bir etki bırakmayı amaçlar.

Tahtada sizlerin fikirleri ile ortaya çıkmış duygular var. Şimdi bu duygulardan birini seçelim ve o duyguya odaklanarak şiirlerimizi şekillendirelim.

Seçtiğim Duygu:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Metin Türü: Gezi Yazısı

Etkinlik Adı: Keşif Yolu

Gezi yazısı, yazarın gezdiği yerler hakkında gözlemlerini, izlenimlerini ve deneyimlerini anlattığı bir yazı türüdür. Bu türde; gidilen mekânlar hakkında tarihi, kültürel, sosyal ve coğrafi özelliklere dair bilgiler verilirken kişisel duygular ve düşünceler de öne çıkabilir.

Sizler de gezip gördüğünüz bir yer hakkında yukarıdaki özelliklere dikkat ederek bir gezi yazısı ortaya koyunuz.

Gezdiğim Yer:

[illegible][illegible][illegible]

Metin Türü: Öykü

Hikâye türü; genellikle kısa ve öz olan, belirli bir olay veya durum çevresinde gelişen anlatımlardır. Karakterlerin, olay örgüsünün ve mekânın net bir şekilde betimlendiği hikayelerde; gerçek hayatta yaşanması mümkün olan olaylar anlatılır. Anlatımda genellikle bir olayın başlangıcı, gelişimi ve sonucu bulunur.

Aşağıda yarım kalmış bir öykü var. Bu öyküyü devam ettirerek bir sonuca bağlayalım. Yazımızda yazım ve noktalama kurallarına uyalım. Ayrıca başlık eklemeyi de unutmayalım.

Arda ve kedisi Çamur her günü gibi sabah erkenden yollara düştüler. Harçlığını biriktirip kendisine istediği ayakkabıyı almak isteyen Arda çarşı pazar dolaşır, hangi işi görse çalışarak kazancını çıkarırdı. Aslında istese ailesi ona bu ayakkabıyı alırdı fakat bir iki gün çalıştıktan sonra farklı insanlar görüp küçük maceralar yaşamanın tadını sevmişti. Mahalledekiler de onu tanıdığından günler hayli eğlenceli geçiyordu.

Caddede kedisi ile yürürken kendisiyle yaşıt olduğunu düşündüğü bir çocuk gördü. Daha önce hiç karşılaşmamıştı bu çocukla. Kıyafetleri biraz hırpalanmıştı ve ayakkabısı yoktu. Ancak çalışıyordu. Elinde soğuk suyla oradan oraya koştururken Arda onunla göz göze geldi. O an çocuğun yerine kendisini koydu ve onunla arkadaş olmaya karar verip yanına yanaştı:

— Merhaba. Ben Arda. Sen burada mı çalışıyorsun?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Ek 3. Öğrenci Ürünleri ve Sınıf İçi Etkinlik Örnekleri

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtınız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı: OLIVER TWIST

Kitabım bölümlerden düşünür 6. bölümü anlatıcam. Oliver nereye gideceğini bilmediği için şehirden kaçma isteğiyle gitti ve bir taşın üzerine oturdu. Otağın üzerinde gideceği yerin nerede olduğunu gösteriyordu. Hemen göçtü, bilm gürüdü ve bir kasabada kalarak, hava da gavaşarak kaldı. Bir gün orda kaldı, ertesi sabah Oliver göçtü olduğu için kasabada kaldı ve yemek aramaya başladı.

(Deney Grubu Ö-9 Ön Test Çalışması)

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtırınız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı: Son Kara Kedi

Meraba benim kitabımın adı "Son Kara Kedi"
Yazarın adı Eugene Ionesco. Kişileri "Gizli"
örgüt üyeleri son kara kedi."
Uzak diyarlarda gizli bir örgüt üyeleri
kara kedilerin uğursuzluk getirme baka pe-
sitle kara kedileri yok etmeye karar
verirler. Bu öldürme isteğinden sadece bir
kedi kurtulur. Gizli örgüt üyeleri ile
kedi arasında bir kovalamaca başlar ama
kedi kovaladığı yerler ağaçlıca olduğu
için yakalayamazlar. Kitabımı henüz bitir-
mediğim için Sonunu bilmiyorum ama merak
ediyorum.
Kitabımı şu anda çok sevdim, Sonunu
öğrendiçe sizlerle paylaşacağım.

(Deney Grubu Ö-9 Son Test Çalışması)

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtınız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı: Maytap İs. Başında

Merhabalar, bugün sizlere kitabımı tanıtacağım. Kitabımın ismi "Maytap İs. Başında". Karakterleri: Maytap, Nesrin, Tufan ve Süleyman. Favori kitabımın sayfa sayısı 112'dir. Kapakımın ön yüzünde Maytap'ın fotoğrafı var. Arka yüzünde ise kitabımın özeti var. Hadi başlayalım. Kitabı anlatmaya, Maytap bir çete lideriydi. Çete üyeleri ise Tufan ve Süleyman'dı. Çetenin ismi "seri katiller" değil. Tabii ki "Şaka severler" idi. Maytap her zamanki gibi gidip şaka dükkanından malzeme aldı ve yapacağı şaka için sakırsızlıkla okula doğru yol aldı. Okulda Süleyman'a görevini verdi. Süleyman Nesrinin üstüne şaka yılanı attı. Nesrin'i bu şaka çok etkiledi. Nesrinin dili tutuldu ve konuşamaz oldu. Bu kitap çok güzel öneririm.

(Kısaltılmıştır)

(Deney Grubu Ö-12 Ön Test Çalışması)

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtlınız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı: Caylak Tatilde...

Eğlenceye Var mısın?

Merhabalar canımız, hocamız! Bugün size
favori kitabımı tanıttacağım. Kitabımın ismi ise
Caylak Tatilde! Kitabımın yazarı Deniz Eröztoprak.
Oyuncu kadrosu: Caylak, Babası, Serminatör
(Annesi yani Sermin)
Anlatım Stili: Yumuşak ve tatlı bir dille anlatıyor
(kitabı 1. kişi ağzından anlatıyor)
Kitabın bölümlerden oluşuyor yani yazar
her yer bir bölümde günü puanlayarak başlıyor.
Deniz Abimezi / Ablamı özelle yazdığı kitabı
anlatmaya başlıyor. Caylak çok yaramaz ama
bir o kadar zeki bir çocuk fakat Mariav
Selim abeye olan borcunu ödemesi gerek.
Ödemezse annesi Sermin'e (Serminatör) yatacak
annesi'nin gülerce "Suf bende seni ben yetistire-
medim..." lafını duyacak ve belki de gülerce
rüyasında annesinin pembe pantifolü terliğini
görecekti.

(Deney Grubu Ö-12 Son Test Çalışması)

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtırız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı: Gizli Ajan

LEVENT

Benim adım Levent küçük bir erkek kardeşim var. Bir de Hayri ve Kamil adında 2 arkadaşım var. Okullar tatil olmuştu ve erkek kardeşim okumayı yeni göz- müştü ve öğretmenide okuman pekişsin diye tatilde bol bol okuma yapsın demiş. Babamda bana karde- şime okurken yardımcı ol dedi ben de ne güzel tatilde ödevim yok diye seviniyordum. Babam ol- bu gazeteyi okut kardeşini dedi. Yüksek sesle oku- yordu. Biraz sonra bizim sokakta hırsız vakası ol- duğunu öğrendim. Sonra kapı zildi annemin yakın arkadaşı kardeşiminde hemşire ona iğne yapar diye korktuğu kadın Şengül teyze geldi. Hatta kardeşim ona en sevdiği oyuncacı hediyeye atmıştı. Şengül teyze onneme eve biz yokken hırsız görmüş demiş. Evde ne var ne yok salmışlar dedi. Olaydan sonra kardeşim ve ben Hayri ile Kamil'e yanına gittik ve oyun oynadık topa topu atan olur kuralı vardı. Topu kardeşim almak zorunda kaldım. Topu aksi gibi yıkık dökük bir eve gitti topu alırken kardeşim oyuncacığını görmüş ondan sonra olan birkaç olaydan sonra yakalandı.

(Deney Grubu Ö-19 Ön Test Çalışması)

Etkinlik Adı: Kitabımdaki Dünya

- Son okuduğunuz veya şu anda okuyor olduğunuz kitabı düşünerek bu kitabı tanıtırız.
- Yazınızda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin geçişlerine, yazım ile noktalama kurallarına dikkat ediniz.

Kitabımın Adı: Reçel Kavanozu

Kıyafetli Reçel

Merhaba, ben şimdi sizlere kitabımdan bahsedeceğim. Kitabımın adı "Reçel Kavanozu". Yazarı Haushang Moradi Kermani. Kitabımın sayfa sayısı 94. Karakterleri Celal, Şirket müdürü, Celal'in annesi, bakkal, Zeynel Bey ve eş. Kitabımın kapağında Reçel Kavanozunu asmaya çalışan Celal ve Annesi bulunmaktadır.

Öncelikle Celal'in okul sırtına az kalıyor fakat Celal mutfaktaki Reçel Kavanozunu asmaya çalışıyor ama başaramıyor. Annesi geç kalıyarsın diyor. Celal de geç kalmamak için Reçel Kavanozunu alıp çantasına atıyor. Okulda arkadaşları asmaya çalışıyor ama başaramıyor. Daha sonra eve geliyor, birçok kişi mahallede Kavanozu asmaya çalışıyor. Celal Kavanozu sıcak suya tutuyor. Bezle asmaya çalışıyor, bıçakla ama başaramıyor. Bu olaya canı sıkılan Celal şikayetçi olmaya karar veriyor. Annesi engel olmaya çalışsa da başarmaz. Reçel şirketi Celal'i arıyor hatta bakkala soruyor ve hatırlarından kusurlarından dolayı af diliyorlar.

Ben bu kitabı çok beğendim ve arkadaşlarıma öneririm.

(Deney Grubu Ö-19 Son Test Çalışması)

Karakter Özellikleri		Olağanüstü Varlıklar
* Kurnaz, uyanık, sinisi	* Korkunc	* Konuşan varlıklar (Hayvan, ayna...)
* Galıskan, tembel	* Duygusal	* Sihirli eşyalar (değnek, lamba...)
* Kötü kalpli, iyi kalpli	* Uykucu	* Uçan halı, süpürge...
* Yardımsever	* Girkin, güzel	* Farklı özellikte insanlar (devler, cüceler, parmak avrut, ak sakallı dede...)
* İlginç	* Zalim, sinirli	* Zaman makinesi
* Bilge	* Saf, masum	* Görünmezlik pelerini
* Eğlenceli	* Sakin, sabırlı	* Uzağan bitkiler
		* Sihirli iksirler, şelil değıştiren varlıklar

(Masal Metin Türünde Deney Grubu Tarafından Belirlenen Unsurlar)



(Sınıf İçi Yazma Çalışması Sırasında Alınan Görüntü)

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu**Kişisel Bilgi Formu****Cinsiyet:**

- ☐ Kız
☐ Erkek

Anne Eğitim Seviyesi:

- ☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite
☐ Yüksek Lisans & Doktora

Baba Eğitim Seviyesi:

- ☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Lise
☐ Üniversite
☐ Yüksek Lisans & Doktora

5. Sınıf Türkçe Dersi Not Ortalamam:

Ek 5. Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi İçin Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması

473

Ek1 Yazılı Anlatım Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Başlangıç Düzeyinde (1)	Geliştirilmesi Gerekir (2)	Kabul Edilebilir (3)	Tam Olarak Başarılı (4)	Başarı Puanı
İçerik	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla ilişkili değildir ve birbirini desteklememektedir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların neredeyse tümü, hatalı ve iletilisini aktarmada yetersizdir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla çok az ilişkili ve yeteri kadar destekleyici değildir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların çok azı, doğru ve iletilisini aktarmada yeterlidir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla oldukça ilişkili ve birbirini yeterince destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların çoğu doğru ve iletilisini aktarmada yeterlidir.	Yazılanlar (seçilen sözcükler, cümleler, deyimler, örnekler vb.) verilen konuyla ya da olayla tam olarak ilişkili ve birbirini destekleyicidir. Belirlenen bağlamlarda yazılanların tümü doğru ve iletilisini aktarmada yeterlidir.	
Söylem Yönetimi	Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmamaktadır..	Belirlenen bağlamların çok azında yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	Belirlenen bağlamların çoğunda yazmayı zenginleştirecek bağlayıcılar, dilsel ifadeler, açıklamalar bulunmaktadır.	
Anlaşırlık	Yazının her bölümünde; sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bazı bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bir bölümünde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır.	Yazının bölümlerinde sözcük ve düşünce tekrarlarına, anlatım bozukluklarına rastlanmamaktadır.	
Bağlama Uygun Dil Kullanma	Belirlenen bağlamların neredeyse tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyemiyor.	Belirlenen bağlamların çok azında verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	Belirlenen bağlamların çoğunda verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	Belirlenen bağlamların tümünde verilen göreve uygun dil kullanımını sergileyebiliyor.	
Yazım Kuralları	Yazım ve noktalama kurallarına, sözcük yazımlarına, hiç dikkat etmemiştir.	Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmamış, sözcük yazımlarına yeterince dikkat etmemiştir.	Yazım ve noktalama kurallarına genellikle uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır.	Yazım ve noktalama kurallarına uyulmuş, sözcükleri doğru yazmış ve ayırmıştır.	
Dil Bilgisi	Düzeyine uygun kurduğu tümceler neredeyse tümü, dil bilgisel yönden hatalıdır.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler çok azı dil bilgisel yönden doğrudur.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler çoğu dil bilgisel yönden doğrudur.	Düzeyine uygun kurduğu tümceler tümü dil bilgisel yönden doğrudur.	

Ek 6. Yazma Motivasyon Ölçeği

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ¹

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. *Formu doldurmada gönüllülük esastır.* Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

	HER ZAMAN	SIK SIK	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
“Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen <u>yeni bir metin yazdığınız zamanları</u> göz önünde bulundurunuz.”					
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissedirim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşıyım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

Ek 7. İzin Belgeleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-438304



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-87841438-302.08.01-438304
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun
05.12.2023 Tarihli Kararları

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.12.2023 tarihli ve E-87841438-302.08.01-421292 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 05.12.2023 tarih ve 13 nolu toplantısında alınan 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 50 (Düzeltilme), 51, 52, 53, 54, 55 ve 56 sayılı kararlar ekte sunulmuştur.
Gereğini arz ve rica ederim.

Prof.Dr. Nazım HASIRCI
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSL62YTYFV* Pın Kodu : 24013

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/gaziantep-universitesi-ebys>

Adres : Üniversite Bulvarı P.K. 27310 Şehitkamil / Gaziantep, TÜRKİYE
Telefon : 0 (342) 360 12 00 Faks: 0 (342) 360 10 13
e-Posta : bilgi@gantep.edu.tr Web : www.gantep.edu.tr
Kep Adresi : gaun@hs01.kep.tr

Bilgi için : Osman Şahin
Unvanı : Bilgisayar İşletmeni



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 13
Toplantı Tarihi : 05.12.2023
Toplantı Saati : 11:00

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 05.12.2023 tarihinde toplanarak yapılan başvuruları değerlendirdi ve aşağıdaki kararları aldı:

- 17) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 27.11.2023 tarih, 415170 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Mustafa FİDAN)" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Nizip Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç. Dr. Cafer ÇARKIT'ın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa FİDAN'ın "Geri Bildirimin 6. sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Motivasyonuna Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nca değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aykırılık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.





T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-34659092-605.01-99433628
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Mustafa FİDAN)

25/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğünün 28.12.2023 tarihli ve 429904 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa FİDAN'ın yürüttüğü "Geri Bildirim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Motivasyonuna Etkisi" konulu anket uygulama isteği kapsamında, İlimiz Nizip İlçesine bağlı bulunan ortaokul 6. sınıf öğrencilerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Nizip İlçesine bağlı bulunan ortaokul 6. sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulama isteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarımıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Murat AKYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Pancarlı Mah. Ketayın Bıyıkbeşe Sk. No:8
Şehitkamil/Gaziantep

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: A. KOÇAK, Mud.Yrd.M.Ali TIRYAKIOĞLU, Şef.E.YILDIRIM

Telefon No : 0 (342) 280 27 82
E-Posta: strategijelistime27@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Unvan : Memur
Faks : 3422802847
İnternet Adresi : gaziantep.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 68aa-d3ef-34ca-ba46-37b5 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 8. Veli Onam Formu

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Geri Bildirimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Motivasyonuna Etkisi” adıyla, 15.12.2023- 14.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Araştırmada esas amaç Türkçe dersinde öğrencilere geri bildirim vermenin öğrencinin yazma motivasyonuna olan etkisini ortaya koymak ve yazma becerisini geliştirmektir. Bu doğrultuda öğrencilere yazma etkinlikleri ile birlikte geri bildirim verilerek bir araştırma ortaya konulacaktır.

Araştırma Uygulaması: Araştırmada görüşme ve motivasyon ölçeği uygulaması yapılacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamiyle gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa FİDAN, ilk ve ortaöğrenimini Tekirdağ'ın Çerkezköy ilçesinde tamamladı. 2013 yılında Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde lisans eğitimine başladı. 2017 yılında mezun olduktan sonra ertesi yıl Gaziantep'in Nizip ilçesine Türkçe öğretmeni olarak atandı. Görevine devam ederken 2021 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. Evlidir ve hâlen Gaziantep ilinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Mustafa FİDAN completed his primary and secondary education in the Çerkezköy district of Tekirdağ. In 2013, he began his undergraduate studies in the Turkish Language Education Department at Marmara University. After graduating in 2017, he was appointed as a Turkish language teacher in Nizip, Gaziantep, the following year. While continuing his teaching career, he started his master's degree at Gaziantep University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Education in 2021. He is married and currently works as a Turkish language teacher in Gaziantep.