



Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarılarına Etkisi

The Effect of Editorial Study Based on Formative Assessment on Primary School Students' Writing Success

Ülkü Eda KARA¹ 
Ömer Faruk TAVŞANLI² 

¹İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
²Department of Primary Education, İstanbul Aydın University, Küçükçekmece, Türkiye



Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarıları Üzerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden (2021) üretilmiştir.

Geliş Tarihi/Received: 26.12.2022

Kabul Tarihi/Accepted: 06.06.2023

Yayın Tarihi/Publication Date: 24.08.2023

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Ömer Faruk TAVŞANLI
E-mail: omerfaruktavsanli@gmail.com

Cite this article as: Kara, Ü. E., Tavşanlı, Ö. F. (2024). The effect of editorial study based on formative assessment on primary school students' writing success. *Educational Academic Research*, 52, 17-29. 10.5152/AUJKKEF.2023.22166.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı biçimlendirici değerlendirme dayalı editörlük çalışmasının ilkökulü üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına etkisini araştırmaktır. Çalışmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma İstanbul ilinde bir devlet okuluna devam eden 32 ilkökulü üçüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada deney gurubu öğrencilerine 12 hafta boyunca biçimlendirici değerlendirme dayalı editörlük çalışması uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programına bağlı olarak yazma etkinliklerine devam edilmiştir. Bu araştırmanın verilerini öğrencilerden alınan yazılı anlatım ürünleri oluşturmaktadır. Elde edilen yazılı anlatım ürünlerinin puanlamasında 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılmış ve verilerin analizinde t- testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre biçimlendirici değerlendirme dayalı editörlük çalışmasının ilkökulü öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle ilkökulü öğrencilerinin yazılı metin oluştururken konu seçimine, yazım kurallarına uymaya, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya, harf ve kelimeleri doğru yazmaya daha çok özen gösterdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akran öğrenme tekniği, biçimlendirici değerlendirme, işbirlikli öğrenme yöntemi, teknoloji destekli öğretim, yazma başarısı

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effect of editorial study based on formative assessment on primary school students' writing success. Quasi-experimental design, one of the experimental design approaches, with pre-test and post-test control groups was used in the data collection, data analysis, and interpretation of this study. The participants of the study were 32 third-grade students enrolled in a public primary school in the Gaziosmanpaşa district in İstanbul. The study lasted for 12 weeks. The activities for writing education in the Turkish course included "editorial study based on formative assessment" for students in the experimental group, whereas there was no intervention for the control group, and writing activities continued as stated in the syllabus in the Turkish course. The students' papers were scored using the 6+1 Analytic Writing and Assessment Scale, and data were analyzed by using t-test. The results of the study demonstrated that editorial study based on formative assessment was effective in increasing primary school students' writing success. The results of this study showed that students are more careful about choosing topic, expression, spelling rules and punctuation, word and sentence choice, and accurate spelling of letter and words when forming written texts.

Keywords: Collaborative learning, formative assessment, peer learning technique, technology-based instruction, writing success

Giriş

Yazma zihinden geçen duygu ve düşüncelerin, yaşanılan olayların, edinilen bilgilerin eğitim- öğretim süresince kazanılan akademik bilgiler ile harmanlanarak harfler aracılığıyla dilin kurallarına göre dış dünyaya aktarılmasıdır (Akyol, 2006; Özbay, 2007). Bunun yanı sıra bireylerin yaşam boyu edindikleri bilgileri kendi düşünce kalıpları ve yetenekleri ölçüsünde birleştirerek kullanmalarını amaçlayan üst bilişsel bir etkinlik olarak da görülmektedir. Graves'e (1983) göre ise yazma bireylerin zihinlerindeki duygu ve düşünceleri harfler aracılığıyla belirli birtakım kuralları çerçevesinde aktarmasıyla bireylerin düşüncelerini sağlayan bir araç olarak nitelendirilmektedir.

Öğrencilerin okulda kazanmaları gereken en temel becerilerden biri yazma becerisi olarak kabul edilmektedir. Yazmanın genel akademik başarıyı artırmada ve günlük yaşam aktivitelerini (örneğin, kısa mesajlar, e-postalar, anımsatıcılar vb.) verimli bir şekilde sürdürmede büyük etkisi vardır (Graham ve ark., 2022). Bir araç olarak görülen yazma ilk olarak bireylerin dili kullanma becerilerini etkileyerek kendilerini doğru ifade etmelerine imkân sağlar ve böylece kişilik gelişimine katkıda bulunur (Tavşanlı, 2019; Kuşdemir & Gülceğül, 2018). İkinci olarak bireyler yazmaya hayatlarının her alanında ihtiyaç duydukları için yazma bireyin kendini geliştirme serüveninin bir parçası olarak kabul edilir (Ağca, 2003). Dahası yazma duygu ve düşünceleri ifade etmek, kendini tanıtmak, öğrendiklerini aktarmak, isteklerini dile getirmek, eleştirel düşünmeyi sağlamak, problem çözmek, bilgi ve kültürü nesilden nesile taşımada da kullanılmaktadır (Aram 2005; Arıcı & Urgan 2012). Buradan hareketle yazma hayatın her alanında ve eğitim öğretimin her aşamasında kullanıldığı için geliştirilmesi gereken beceriler arasındadır. Bununla birlikte Türk öğrencilerin yazma becerilerinin beklenen düzeyde olmadığı ulusal ve uluslararası düzeyde ortaya konulmuştur (Arici & Urgan, 2008; Göçer, 2014; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010; OECD, 2010, 2016; Özkara, 2007; Tavşanlı ve ark., 2021; Graham ve ark., 2022). Bunun sebeplerinden bir tanesi olarak yazma öğrenme alanına yönelik deneysel araştırmaların azlığı ve bunun sonucu olarak da kanıta dayalı verimli sınıf içi yazma uygulamalarının sınıf pratiği haline gelmemesi gösterilebilir (Graham ve ark., 2022). Bu araştırmada da yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Yazma Öğretimi

Bireylerin yaşamın olağan akışı içerisinde yazı yazmaya duydukları ihtiyaç etkili bir yazma becerisini kazanmalarını zorunlu hale getirmiştir (Hattie & Timperley, 2007). Bu nedenle yazma becerisi ilkokuldan itibaren düzenli ve sistematik bir şekilde bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak görülmektedir (Kuşdemir & Gülceğül, 2018). Bireylerin belirli bir sistem içerisinde okul ortamında kazandığı yazma becerisinin geliştirilmesi için düzenli bir çalışmanın yapılması gerekmektedir. İyi bir yazma eğitimi için etkili bir dinleme, konuşma ve okuma sürecinin yanında yazma sürecini kolaylaştırıcı sistematik bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Süğümlü, 2016). Oluşturulan bu sistematik öğrenme ortamında kazandırılan yazma içeriksel ve biçimsel olarak iki boyutta ele alınmaktadır (Duijnhouwer ve ark., 2012). Yazılar içerik olarak ana fikre, yardımcı düşünceye, konuya, yazım amacına, oluş sırasına, anlatım yöntemine ve metin türüne göre değerlendirilirken biçimsel olarak yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma, harf ve kelimeleri okunur bir şekilde yazma, metin içeriğine uygun bir başlık seçme olarak incelenmektedir (Beyreli ve ark.,

2011). Yazma becerisinin istenen düzeyde olması için biçimsel olarak göze güzel görünen içeriksel olarak da anlamlı söylemlerden oluşan yazılar oluşturulmalıdır. Bunun için de etkili bir yazma öğretimi gereklidir.

Yazma öğretimi harflerin, kelimelerin ve cümlelerin birtakım kurallara göre planlanarak anlamlı bir şekilde sıralanmasıyla yapılmaktadır (Akbaba & Türel, 2016). Yazma öğretiminin sadece bilgi aktarımıyla yapılamayacağı bunun yanı sıra aktarılan bilgilerin öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılabilmesi ve öğretmenin yol gösterici konumda olacağı bir süreç olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010; Sever, 2004). Bu süreçte zihinde yer alan duygu ve düşünceler ile edinilen bilgiler akıl süzgecinden geçirilerek; ilgi çekici, akıcı ve tutarlı olarak sunulmalıdır. Yazma öğretim sürecinin sonunda da bireylerin yazmayı hayatlarında aktif bir şekilde kullanan, yazmanın önemine inanan ve olumlu duyuşsal yaşantılarla desteklenmiş bir yazar kimliğe sahip olmaları beklenir (Seban & Tavşanlı, 2015).

İlkokulda başlanılan yazma öğretiminde öğrencilere bilgi aktarımı yapılırken aynı zamanda beceri kazandırmak da hedeflenmektedir (Yıldız ve ark., 2009). Öğretim sürecinde nitelikli yazılı metinler üretmek için bilgi aktarımı tam yapılarak yazma becerisinin eksiksiz olarak kazandırılması gerekir (Coşkun, 2009). Öğrencilere kazandırılmak istenen yazma becerisinin öğretiminde süreci olumsuz etkileyebilecek yazmaya karşı isteksizlik, olumsuz tutum, motivasyon eksikliği, yanlış değerlendirme metodları, yapılan hataların düzeltilmemesi ve hataların nedeninin söylenmemesi gibi durumların ortadan kaldırılması gerekmektedir (Karatay, 2013; Dorn & Soffos, 2001). Bunlar kaldırılınca öğrenciler planlı ve sistematik bir program ile etkili bir yazma öğrenme ortamında istenen seviyede yazılı metinler oluşturabilirler. Yazma öğretimi programının farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılandırılması öğrencilerin yazma becerisini geliştirerek sürecin kolaylaştırılmasında etkilidir bulunmaktadır (Akdağ, 2019). Bu sebeple etkili bir yazma öğretiminde benimsenen öğretim yaklaşımı ve değerlendirme metodu önemlidir.

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı (STYY) ile Öğrencilerin Yazılarının Gözden Geçirilmesi

Yazma öğretiminde bireylerin seçilen yaklaşımı kullanarak dilin kurallarına uygun yazılar oluşturması beklenir. Etkili bir yazma süreci sonunda yazılı anlatım üzerinde gelişme kaydedilmesi için yazı çalışmaları değerlendirilirken süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir (Bakıcı, 2019). Ayrıca beklenen düzeyde etkili yazıların oluşturulması için öğrencilerin aktif, öğretmenin kılavuz olduğu bir öğrenme süreci oluşturulması gerekmektedir.

Graves (1983), yazma öğretiminde öğrencilerin aktif, öğretmenin kılavuz olduğu öğrenme sürecinin oluşturulmasında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı'nın (STYY) benimsenmesi gerektiğini söyler. STYY'ye göre öğrencilerin yazıları süreç içerisinde her aşamada değerlendirilmektedir. Yazma öğretimindeki bu değerlendirmeler öğrencinin kendisi ya da akranları tarafından basamaklar şeklinde yapılmaktadır (Karatay, 2013). Tompkins (2007) yazma basamaklarını yazmaya hazırlık, uygulama, gözden geçirme- geliştirme- düzenleme, düzeltme ve paylaşma olarak sıralamaktadır. Öğrencilerin etkin katılımını gerektiren bu yaklaşımda öğrenciler konu seçimi, yazma amacı ve yazın türü üzerine düşünür. Öğrencilerden taslak metinler oluşturmaları istenir. Taslak metinlerin ilk değerlendirmesi öğretmen ve akranlar ile yapılarak yazı sahibine dönütler verilir. Öğrencilerden verilen dönütlerden hareketle yazılarını tekrar yazmaları istenir (Tompkins & Collom, 2004). Öğrencilerin aktif katılımının önemsendiği gözden geçirme, dönüt

verme ile yazıların düzeltilmesi aşamalarında yapılacak etkinlikler yazma başarısının artırılmasında etkilidir. Öğrencilere dönüt verilmesinin ve düzeltme çalışmasının öğrenciler tarafından yapılması öğrencilerin yazma becerilerini keşfetmelerine ve yazılarındaki hatalarını düzeltmelerine imkân tanır (Göçer, 2013). Böylece öğrenciler yazma becerilerini geliştirirken kısa sürede nitelikli yazılı metinler oluştururlar.

Öğrencilerin yazıları inceleyerek gerçekleştirdiği dönüt verme ve düzeltmelerin sorun tanımlayıcı ve sorunu çözücü özellikte olması beklenir. Dönütler ile yapılan hatalar nedenleriyle birlikte gösterilirken hataların çözümü için de fikirler sunulmaktadır (Nelson & Scdhunn, 2009). Lee (2020) dönüt ve düzeltmeleri hataları ortaya çıkarmada ve düzeltmede etkili bir yöntem olarak görmektedir. Tavşanlı (2019) yazma öğretimindeki gözden geçirme-geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarını "editörlük çalışması" olarak ifade etmektedir. Yazma etkinliklerinde oluşturulan taslak yazılar editörlük çalışması adı altında akranlar ile paylaşılır ve gözden geçirilerek geri bildirimlerde bulunulur. Süreç sonunda yazı sahibine verilen geri bildirim fikir geliştirici ve yol gösterici olması beklenmektedir (Ülper, 2011). Yazı örneklerinin ayrıntılı olarak incelenmesi, eksiklerin tespit edilerek nasıl giderileceği konusunda öğrencilere imkân ve zamanın tanınması, fikir veren etkinlikler ile yazılı metin oluşturma sürecinin kolaylaştırıldığı ve kısaldığı bilinmektedir (Yıldız, 2016). Yapılan editörlük çalışmasında öğrencilerin yazma becerileri geliştirilerek özgün bir yazma stili oluşturmaları ve kaliteli metinler ortaya koymaları için öğretim sürecindeki değerlendirme etkinliklerinin planlı ve sistematik bir şekilde yapılması gereklidir. STYY'nin dönüt verme, düzeltme ve düzenleme basamaklarında yapılan editörlük çalışması kapsamında süreç ve sonucu birlikte değerlendirmeyi sağlayacak en iyi değerlendirme türlerinden biri biçimlendirici değerlendirmedir (Çakmak, 2017; Ozan, 2017). Biçimlendirici değerlendirme öğrenme- öğretme sürecini birlikte değerlendirme olanağı verir.

Biçimlendirici Değerlendirme

Biçimlendirici değerlendirme öğrenilen bilgilerin kullanılmasını sağlayan iyileştirilmiş bir öğrenme sürecidir. Bu değerlendirme süreci öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmede ve hataların bulunmasında, düzeltilmesinde kullanılmaktadır (Berry, 2008). Biçimlendirici değerlendirme öğrencilerin mevcut öğrenme kapasitelerini ortaya çıkardığı ve geliştirdiği için bir beceri geliştirme yöntemi olarak görülmektedir (Sadler 1989; Marshall & Drummond, 2006). Dolayısıyla biçimlendirici değerlendirme öğrencilere not verme aracı olarak değil öğrencilerin becerilerini geliştirme aracı olarak kullanılan yöntemler arasında sayılır. Biçimlendirici değerlendirme öğrencinin ihtiyacı olan bilgileri kazandırmayı hedeflediği için merkezine öğrenciyi alır (Koray & Kahraman 2019). Harlen (2007) bu değerlendirme sürecinin her aşamasında öğrencinin bulunduğu bir değerlendirme döngüsünün olduğunu söylemektedir. Harlen (2007) tarafından oluşturulan değerlendirme döngüsü Şekil 1'de gösterilmiştir.

Biçimlendirici değerlendirme döngüsü geri bildirim verme ile başlar. Geri bildirimleri biçimlendirici olarak değerlendirmek için öğrencilerin mevcut seviyeleri ile öğrenme hedeflerini aynı noktaya getirmek gerekmektedir (Clark, 2010). Bu bağlamda sınıf ortamında verimli bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yapılan değerlendirmede öğrenciye sağlanan geri bildirimler önemlidir (Carless, 2007). Biçimlendirici değerlendirme öğrencileri kendilerinin ve akranlarının öğrenmelerinden sorumlu tutan, öğrencilere öz düzenleme ve öz değerlendirme yaptıran, istekliliği arttıran, yapıcı bir değerlendirme süreci olarak açıklanmaktadır (Uysal



Şekil 1.

Biçimlendirici Değerlendirme Döngüsü (Harlen, 2007)

Kurtulmuş, 2018). Miller ve ark. (2012) biçimlendirici değerlendirmenin hem bir öğrenme süreci hem de öğrenmenin geliştirilmesini sağlayan bir yöntem olarak ele alınması gerektiğinden yola çıkarak, değerlendirmelerin farklı öğretim yöntem ve teknikler ile zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenme gelişimleri ve öğrenmedeki eksiklikleri aynı anda kontrol edilebilmektedir. Sarı (2019) süreçte kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenme sürecini zenginleştirmede ve öğrencilerin bilgi eksikliklerini ortaya çıkarmada etkili bir öğrenme süreci oluşturacağını söylemektedir. Ayrıca öğrencileri öğrenme sürecinin içine alarak düşünmeleri, çözüm önerisi bulmaları sağlanır. Biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeyini ilerleterek becerilerini geliştirmek amaçlanmalıdır. Ebersköld (2018) öğrencilerin birbirleriyle diyalog içinde olmaları, derse katılmada istekli olmaları, yapıcı eleştirilerde bulunmaları ve süreçte sorumluluk almaları yoluyla değerlendirme sürecinde etkili ve kalıcı bir öğrenmeye ulaşılacağını ifade etmektedir. Biçimlendirici değerlendirme ile birlikte öğrenciler öğrenme sürecinin tamamında yer alarak öğrenme sorumluluğunu üstlenirler.

Herron (2012), biçimlendirici değerlendirmeyi ders kazanımlarının öğretilmesinde kullanılan bir yöntem olarak görmektedir. Bu değerlendirme öğrencileri özgürce yazmaya teşvik ederek özgün bir yazar ve editör kimliği oluşturmalarını sağlayarak öğrencilerde bir yazma kültürü oluşturur. Okur ve yazar rollerini üstlenen öğrenciler süreçte aktif olarak yer alır. Öğrencilerin öz öğrenmelerine ve değerlendirmelerine fırsat tanır. Biçimlendirici değerlendirme öğretim sırasında öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda planlama yaparak öğrencilerin sorumluluk almasını ve öz değerlendirme yapmasını sağlayan öz düzenlemeli bir öğrenmedir (Carless, 2007). Biçimlendirici değerlendirmede çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak planlı ve sistematik bir çalışmayla öğrencilerin etkin katılım gösterdiği bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçtır (Hill, 2017). Geri bildirim dayanan bu değerlendirme sürecinde yapılan öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin yazma başarıları yükseltilebilir.

Bu araştırmada STYY'de kullanılan biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinde üç farklı öğretim yöntem ve tekniğinden

yararlanılmıştır. Biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını üstlenerek etkin katılım gösterdiği işbirlikli öğrenme yöntemi istenen düzeyde yazma başarısına ulaşmayı sağlayan yöntemlerden ilkidir (Millis, 2002). Çünkü işbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler aynı amaç için bir araya gelerek birbirlerinin öğrenmelerinden ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar (Prichard ve ark., 2006). Bu yöntemde aynı anda hem grup öğrenmesi hem de bireysel öğrenmeler gerçekleştirilmektedir (Macaulay & Gonzales, 1996). Öğrenciler kendi bilgi eksikliklerini giderirken bilgi aktarımı sağlayarak arkadaşlarının öğrenmesine de yardımcı olur. İşbirlikli öğrenme yöntemi özgür bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin birbirlerinden fikir almasına, farklılıklara saygı duymasına, eleştirel düşünmesine fırsat vermektedir (Johnson & Johnson, 2002). İşbirlikli öğrenme yöntemi bir süreçtir ve yapılandırılmış öğrenme etkinlikleri kullanılarak kalıcı öğrenme sağlayan bir öğretim yöntemidir (Şahin, 2016). Türkçe dersinde yazma öğretimi yapılırken işbirlikli yazma etkinlikleriyle kalıcı öğrenmeler sağlanır (Güneş, 2009). Öğrenciler yazma sürecinde iş birliği içinde çalışarak yazılı metinler üzerinden verilen geri bildirimlerle yapılan hataları tespit ederek düzeltme fırsatı bulurlar (Erdoğan, 2012). İşbirlikli öğrenmede yer alan farklı bakış açısıyla fikir vererek çözüm yolu bulma ve yapıcı eleştirilerde bulunma verilen dönütler ile sağlanır. STYY'nin aşamalarından gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme aşamalarında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı dönütlerde öğrenciler konu belirlemede, kelime ve cümle seçiminde, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uymada anlamsal bütünlük oluşturmada birbirlerinden öğrenirler (Tavşanlı & Kaldırım, 2018). Birlikte öğrenme sürecinin sonunda istenen nitelikte yazılı metinler ortaya koymak öğrencilerin yazı yazma potansiyellerini artırır.

Öğrencilerin birlikte öğrenmelerini sağlayan bir diğer öğretim şekli ise akran öğretimi tekniğidir. Bu teknikle öğrencilerin karşılaştıkları sorunları birlikte çözmeleri beklenir (Can, 2009). Akran öğretimiyle sınıf içerisindeki öğrencilerin birbiriyle etkileşime geçmeleri ve birbirlerinden öğrenmeleri amaçtır (Aktay & Gültekin, 2015). Öğrenciler akranlarına öğretirken kendi kalıcı öğrenmelerini de gerçekleştirirler (Ünver & Akbayrak, 2013). Akran öğretimi tekniğinin kullanıldığı yazma öğretiminde akranlar birbirlerine kılavuz olurlar. Sürekli iletişim içinde oldukları için birbirlerinden fikir alırlar (Gold, 2014). Yazma öğrenme sürecinde öğrenciler akranlarına dönütler verirken sahip oldukları bilgileri de akranlarıyla paylaşma fırsatı bulurlar. Öğrenciler yapılan hataların bulunması ve bu hataların düzeltilmesi için akranlarına ipucu verirler (Sarıkaya, 2019). Akran öğretimi tekniğindeki hataları ve çözümü bularak bu çözümü uygulayan yine öğrencinin kendisidir. Öğrencilerden yazıları gözden geçirip yazılar hakkında dönüt verirken düzeltme önerileri üzerinde düşünmeleri beklenmektedir (Munje ve ark., 2018). Bu teknik kullanılarak yapılan yazma etkinliklerinde öğrencilerden biri rehber diğeri yazar rolü üstlenir (Foster & Ohta, 2005). Rehber öğrenciler metinleri dil ve yazım kuralları, içerik, organizasyon bakımından inceler ve kelime ve cümle seçimi, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyma konusunda yazarlar tarafından yapılan hataları göstererek hataların düzeltilmesini sağlar. Rehber olan öğrencilerin değerlendirmeleri ile verilen dönütler sayesinde yazılar tekrar yazılarak paylaşılır (Koca, 2019; Sarıkaya, 2019). Yazma sürecinde akranların verdiği dönütlerle yazılar üzerinde yapılan düzeltmelerde rehber ve yazar olarak görev alan öğrenciler kısa sürede birlikte kalıcı öğrenmeler gerçekleştirirler.

Öğrencilere kazandırılacak becerilerin eğlenceli bir şekilde kalıcı olarak kazandırılmasını sağlayan yöntemlerden bir diğeri de teknoloji destekli öğretimdir (Acar ve ark., 2013). Bu öğretimde

öğrencilerin öz değerlendirme yapma fırsatı buldukları öğrenme ortamları oluşturulur. Öğret-yeniden öğret taktiği ile beceri gelişimini sağlamak amaçlanır. Burada öğrenme sürecinde kazanılan bilgiler uygulamalı bir şekilde gösterilmektedir. Ping (2013) teknoloji destekli öğretimi teknolojik araçlarla öğrenme ortamının hazırlanması ve öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerin yapılmasıyla tamamlanan bir öğrenme süreci olarak görmektedir. Bu öğretimde kullanılan görsel materyaller ile kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir. Süreçte alınan dönütler ile öğrenmedeki eksiklikler giderilir. Öğrenme sürecinde hedeflenen beceri gelişimi için uygulamanın iyi planlanması, video kaydının alınması ve izlenmesi, değerlendirilmesi, eksik ve hataların tespit edilmesi, düzeltme fikirlerinin sunulmasıyla uygulamanın tekrar edilmesi gerekmektedir (Görgeç, 2013). Teknoloji destekli öğretim ile öğretmen ve akranlar tarafından verilen dönütlerin hataları azaltmada etkili olduğu bilinmektedir (Çalışkan, 2015). Bu öğretimde kullanılan öğret- yeniden öğret döngüsü STYY'nin aşamalarından olan gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamakları ile aynıdır (Richter, 2009). Metin oluşturma sürecinde teknoloji destekli öğretim kullanılarak hazırlanan biçimsel değerlendirme etkinlikleriyle gerçekleştirilen gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve düzeltme işlemleri daha nitelikli metin oluşturmaya kolaylaştırmaktadır.

Araştırmanın Gereksesi

Öğrencilere yazma öğretimi yapılırken yazıların okunaklı olması, hızlı ve kurallara uygun özgün yazıların oluşturulması hedeflenir. Bunun gerçekleştirilmesi için de yazma öğretim sürecinde planlamada, konu belirlemede ve değerlendirmede öğretmenin rehber, öğrencinin aktif olarak yer alması gerekmektedir (Göçer, 2010). Yazma öğretiminde kazanımların öğrenilerek doğru bir şekilde uygulanması ile başarıya ulaşıldığı bilinen bir gerçektir (Yıldız ve ark., 2009). Bu bağlamda yazma öğrenme sürecinin nihai amacı iyi bir yazılı anlatım metni meydana getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasıdır.

Etkili bir yazma sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yazı yazmayı sevmesi ve yazı yazmaya karşı istekli olması gerekir. Öğrencilerin yazı yazmaya istekli olması da eksik bilgilerinin tamamlanmasına ve hatalı bilgilerinin düzeltilmesine bağlıdır (Akyol, 2006). Yazma motivasyonunun artırılmasında etkinliklere daha fazla zaman ayrılması ve yazılar üzerinde yapılan hataların tespit edilerek verilen nitelikli dönütlerle yazıların düzeltilmesinin faydalı olduğu bilinmektedir (Bayat, 2012). Dolayısıyla yazma öğretiminde kullanılan yaklaşım ile öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede kullanılacak etkinlikler oldukça önemlidir. Öğretim sürecinde benimsenen yaklaşımın, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimine yer vermesi gereklidir (Sarıkaya, 2019). Çünkü benimsenen yaklaşım ile kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yazma becerisini geliştirmede doğrudan etkili olduğu bilinmektedir (Dorn & Soffos, 2001). Bu sebeple MEB (2015) Türkçe Dersi Öğretim Programında Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına yer vermektedir. Bu yaklaşımda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar (Graves, 1983). STYY ile öğrenciler yazma sürecinin başında, ortasında ve sonunda hem kendi yazılarını hem de arkadaşlarının yazılarını değerlendirebilirler (Karatay, 2013). Yaklaşımındaki yazma basamakları yazmaya hazırlık, uygulama, gözden geçirme- geliştirme- düzenleme, düzeltme ve paylaşma şeklindedir. Yazma öğretiminde başarıya ulaşmak için bu basamakların tek tek uygulanması gereklidir (Tompkins, 2007). STYY ile yürütülen yazı çalışmalarında öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri öğrencilerin yazma başarılarını arttırmaktadır (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirerek

nitelikli yazı yazabilmesinin amaçlandığı bu yaklaşımda olağan ders sürecine bir müdahale vardır (Deniz & Demir, 2019). Bu müdahalede yazma becerisinin geliştirilmesi için STYY çeşitli öğretim yöntem ve teknikler ile desteklenmelidir. Kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin özellikle gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme basamaklarında yazıların değerlendirilmesi aşamasında biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin kullanılmasında gerekli görülmektedir. Çünkü biçimlendirici değerlendirme hem değerlendirme hem öğrenme süreci oluşturulmasını sağlar. Araştırmacılar öğrencilerin yazma becerisini geliştirmelerindeki en önemli noktanın yapılan hataların tespit edilmesi ve bu hataların düzeltilmesi olduğunu söylemektedir (Kaldırım 2014; Süğümlü, 2016; Yıldız, 2016). Öğrencilerin yazılı metin oluştururken sıklıkla yaptıkları hataların başında yazım kurallarına uymama ve noktalama işaretleri yerinde kullanmama gelmektedir. Öğrenci yazıları değerlendirilirken bu iki husus üzerinde yapılan değerlendirme sonucunda hataların düzeltilmesi yazma becerisini geliştirmektedir (Tavşanlı & Kara, 2021). Mevcut araştırmada sadece yazım kuralları ve noktalama işaretleri değil yazılar içerik ve biçim açısından bütün olarak değerlendirileceği için yazma başarısının daha fazla artacağı tahmin edilmiştir. Öğrencilere yazdırılan metin türleri de yazıların içerik olarak geliştirilmesini etkilemektedir. Öğrencilere verilen dönüt ve düzeltme fikirleri metin türüne göre farklılık gösterir. Seban (2021) yaptığı çalışmada yazma başarısının arttığı sonucuna sadece öykü yazdırarak ulaşılmışken bu araştırmada farklı metin türlerinin yazma başarısını arttırmadaki etkisi de ele alınmıştır. Yazma becerisinin kazandırılması ve iyileştirilmesi sürecinde daha küçük yaş grupları ile çalışmak süreci kolaylaştırmaktadır. Tavşanlı & Kara (2022) dördüncü sınıflar ile yaptıkları yazma çalışmasında kısa sürede öğrencileri etkili bir yazma başarısına ulaştırmışlardır. Bu araştırma da ilkökul üçüncü sınıflar yürütülerek küçük yaş gruplarında yazma öğretimde gözden geçirme ve dönüt vermenin etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Gözden geçirme ve dönüt verme ile öğrencilerin akıcı yazma becerileri de iyileştirilmektedir (Kaya ve ark., 2019). Yapılan bu çalışmada gözden geçirme ve dönüt vermenin genel yazma başarısına etkisi ortaya çıkarılmak istenmektedir. Dolayısıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde yazıların derinlemesine incelendiği/değerlendirildiği, yapılan hataların nedenlerinin çözümleri ile sunulduğu etkinlik ve tasarımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın en temel gerekçesi bu ihtiyaçtır ve araştırmada bu ihtiyacın giderilmesine yönelik geliştirilen müdahale programının etkililiği test edilecektir. Yapılan bu araştırmada STYY'nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve düzeltme aşamalarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin yazıları biçimsel ve içeriksel olarak değerlendirmede kullanılması amaçlanmıştır. Böylece yazma becerisi geliştirmede farklı öğretim yöntem ve tekniklerini içeren biçimlendirici değerlendirmenin uygulanmasına dayalı yapılacak planlı çalışmaların öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecindeki etkisi anlaşılabilir olacaktır.

Öğrencilerin süreçte yararlı geri bildirimler alması ve öğrencilere doğru yönlendirmelerin yapılmasında biçimlendirici değerlendirmenin uygulanması ile yazma öğrenme sürecinin nitelikli hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Alan yazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda Türk öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin yukarıda sayılan sebeplere bağlı olarak düşük olduğu görülmektedir (Temur, 2009). Böylece yapılan çalışmanın öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş olacaktır.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacından hareketle, sistematik ve planlı olarak yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasıyla öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerini

arttırmada etkili olup olmadığını saptamak için "Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarıları üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir etkiye sahip midir?" araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt soruları aşağıdaki gibidir:

- Deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı fark var mıdır?
- Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçları arasında istatistiki olarak herhangi bir anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen gerçek deneysel uygulamaların mümkün olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Yarı deneysel desenlerin araştırmanın katılımcılarının rastlantısal olarak araştırma gruplarına (deney ve kontrol) atanmasının mümkün olmadığı durumlarda tercih edilebilir (Creswell, 2002). Daha açık bir ifade ile örgün öğretim süreci devam ederken, sınıf ve okul gibi öğrenme ortamlarında mevcut düzeni bozmanın mümkün olmamasından dolayı katılımcıların yansız bir şekilde belirlenmesi olası değildir. Bu durumlarda yarı deneysel desen tercih edilir ve katılımcılar rastlantısal olarak atanmaz bununla birlikte araştırmanın yürütüleceği grupların hangisinin deney hangisinin kontrol olarak atanacağı rastlantısal olarak belirlenir (Can, 2019). Yarı deneysel desende çalışma öncesi yapılan öntest uygulaması ile birbirine benzer iki grup oluşturulur. Bu gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenir (Büyüköztürk ve ark., 2018). Yarı deneysel desenin tercih edildiği araştırmalarda iki gruba da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılarak bağımsız değişkenin deney grubuna olan etkisi araştırılır. Mevcut araştırmanın bağımsız değişkeni biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması, bağımlı değişkeni ise öğrencilerin yazma başarısıdır. Buradan hareketle bu araştırmada bağımsız değişken olan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının bağımlı değişken olan yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisi araştırılmak istendiği için yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları İstanbul ilinde bir devlet ilkökuluna devam eden 32 ilkökul üçüncü sınıf öğrencisidir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte araştırmacı amacına uygun ve kolay erişilebilen bir örneklem grubunu çalışma için belirler (Creswell & Clark, 2018). Öğrenci seçiminde gönüllülük esastır. Bu sebeple araştırma üçüncü sınıfa devam eden öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmaya biri deney diğeri ise kontrol grubu olan iki sınıf katılmıştır. Araştırma öncesi her iki gruba da öntest uygulanmış ve grupların yazılı anlatım başarı düzeylerine ilişkin sonuçlar karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sınıflar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda on altı, kontrol grubunda on altı öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilerle mevcut Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar

dikkate alınarak biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlara göre yazma öğretimine devam edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Mevcut çalışmada araştırma verilerini öğrenciler tarafından oluşturulmuş yazma çalışmaları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda toplanan veriler 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeğine göre puanlanmıştır. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği'nde nitelikli bir yazıda bulunması gereken yedi kriter açıklanır ve hangi kriter için hangi niteliklere bakarak kaç puan verilmesi gerektiğini açıklanır. Bu kriterler; fikir, organizasyon, anlatım, kelime seçimi, cümle akışı, yazım biçimi ve sunumdur (Özkara, 2007). Ölçekteki her bir kriter 1, 3 ve 5 puan alabilecek şekilde düzenlenmiştir. Toplam yedi kriter bulunduğundan bir öğrenci ölçekten en düşük yedi en yüksek ise otuz beş puan alabilmektedir.

Uygulama Süreci

Araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerle farklı türde metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. STYY temele alınarak oluşturulan ders içeriklerinde konu belirlenir, konu hakkında araştırma yapılır, taslak yazılar oluşturulur, oluşturulan yazılar benimsen yaklaşımın basamaklarından olan gözden geçirme-geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamağında biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kullanılarak bir editörlük çalışması yürütülür (Tavşanlı ve ark., 2021). Bu aşamadaki editörlük çalışmasında kullanılan biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kapsamında öğrenciler yazılarını arkadaşları ve öğretmenleri ile paylaşarak fikir alışverişinde bulunurlar. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerinin yazılarını değerlendirmede farklı öğretim yöntemi ve tekniklerinin kullanılmasıyla öğrencilerin aktifleştirilmesi amaçlanmıştır. Süreçte öğretmen planlayıcı rolünü üstlenirken öğrenciler uygulayıcı rolündedir. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde oluşturulan metinler akranlar tarafından incelenerek metinlerdeki içeriksel ve biçimsel hatalar ortaya çıkarılır (Tavşanlı & Kara, 2022). Bu çalışmada öğrencilere sadece hataları gösterilmemiş aynı zamanda hatalarını giderici çözüm önerileri de sunulmuştur. Daha sonra öğrenciler yazıları üzerinde yapılan bu değerlendirmeleri dikkate alarak yazılarını yeniden yazmış,

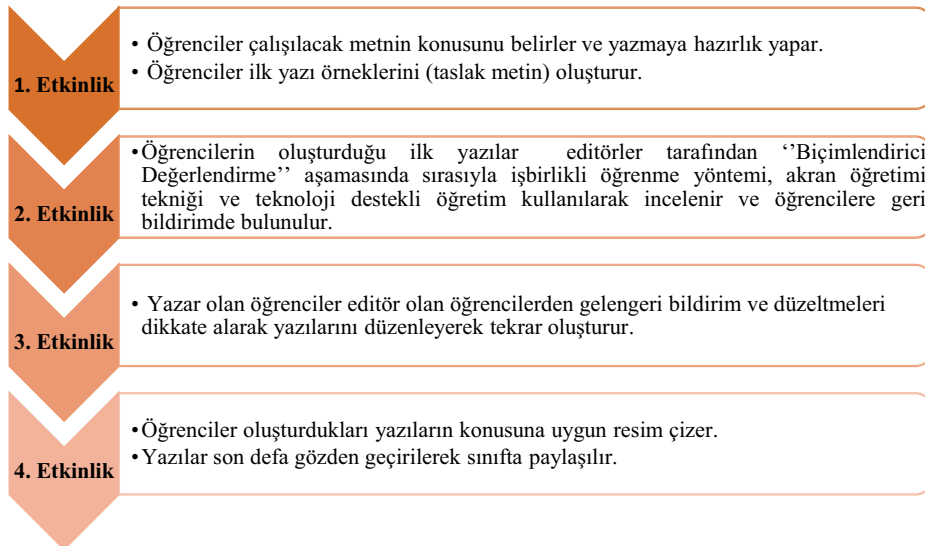
öğretmenleri ve akranlarıyla paylaşmıştır. Böylece öğrencilerin kendilerinin ve akranlarının öğrenme sorumluluklarını alarak, yapıcı eleştirileri ve çözüm önerilerini göz önünde bulundurarak öğrenme eksikliklerini tamamlaması, süreç sonunda içeriksel ve biçimsel açıdan kaliteli metinler ortaya koymaları amaçlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerle Türkçe içerisinde öğretim programına uygun yazma çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler oluşturdukları metinleri akranları ve öğretmenleri ile paylaşmışlar ancak yazıları hakkında dönüt ve düzeltme almamışlardır.

STYY'nin gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve dönüt verme-düzeltilme basamaklarında uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye dayanan editörlük çalışması ile gerçekleştirilen yazılı metin oluşturma sürecindeki etkinlikler Şekil 2'de sırasıyla gösterilmiştir.

Biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinde ilk olarak işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile öğrencilerin oluşturdukları taslak metinler çalışmaya katılan sınıf arkadaşları tarafından incelenir. Editörlük görevinde olan öğrenciler not kâğıtları ve renkli kalemler kullanarak yazarların oluşturdukları taslak metinleri içeriksel ve biçimsel açıdan değerlendirir. Değerlendirilen taslak metinlerde yapılan hataların düzeltilmesi için yazarlara fikirler sunulur. Bu yöntem ile öğrencilerin fikir alışverişinde bulunarak hem öğrenmesi hem de öğretmesi sağlanır.

İkinci olarak kullanılan akran öğretimi tekniği ile öğrencilerin aynı sınıfta bulunan akranları tarafından öğrenmeleri sağlanır. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde editör olan akranlar yazarların oluşturdukları taslak metinleri içeriksel ve biçimsel açıdan inceleyerek. Hata tespitleri yine yazılar üzerinde not kâğıtları ve renkli kalemler kullanılarak yapılır. Editör olan öğrenciler hem kendi bilgi eksiklerini giderir hem de akranlarının bilgi eksiklerini tamamlarlar. Akranlar hataların giderilmesi için çözüm önerileri sunarlar. Böylece öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim gördükleri akranları tarafından öğrenmesi sağlanır.

Biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinde kullanılan bir diğer teknik ise teknoloji destekli öğretimdir. Bu öğretimde yazarların yazmış oldukları taslak yazılar teknolojik araçlar kullanılarak tahyaya yansıtılır ve editörler tarafından incelenir. Yazılar üzerindeki



Şekil 2.
Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması Etkinlikleri.

hatalar ve eksiklikler tespit edilerek çözüm önerileri sunulur. Yazar olan öğrencilerin yazılarına dışarıdan bir göz olarak bakar. Burada amaç yazı sahiplerinin yazıları üzerinde yapılan incelemeleri dikkatle dinlemesi, not alması ve en uygun düzeltme fikrini seçerek yazılarını düzeltmesidir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verilerini deney grubunda biçimlendirici değerlendirmeye dayalı yürütülen editörlük çalışmasıyla oluşturulan yazılı metinler, kontrol grubunda ise Türkçe dersi öğretim programına göre oluşturulan yazılı metinler oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerine “Biçimlendirici Değerlendirmeye Dayalı Editörlük Çalışması” açıklanarak pilot bir uygulama yapılmıştır. Pilot çalışmada öğrencilere yapılacak olan uygulama hakkında bilgi verilmiş ve örnek bir yazı çalışması yapılmıştır. Burada öğrencilere yazarlık ve editörlük görevleri anlatılarak öğrencilerden işbirlikli öğrenme yöntemine göre biçimlendirici değerlendirmede bulunmaları istenmiştir. Editör olan öğrenciler taslak metinler üzerinde yapılan hataları tespit etmiş yazar olan arkadaşlarına çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Çalışma sonunda yazarlar editörlerin düzeltme önerilerini de dikkate alarak yazılarını tekrar yazarak paylaşmışlardır.

Pilot çalışma sonrası deney grubundaki öğrencilerle sekiz hafta süren “editörlük çalışması” yapılmış ve iki haftada bir metin yazılacak şekilde dört farklı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Bu sırada kontrol grubundaki öğrenciler de Türkçe dersi öğretim programına göre deney grubuyla aynı türde ve aynı sayıda metinler yazmışlardır. Çalışmanın son haftasında iki gruba da aynı türde metinler yazdırılmış ve sontest olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada oluşturulan yazılı metinler 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda toplanan veriler 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği'ne göre puanlanmıştır. Ölçek puanlamasının tutarlılığı ve güvenilirliğini belirlemek için iki araştırmacı tarafından verilen puanlar arasındaki uyumluluk derecesine bakılmıştır. Puanlayıcı tutarlılığı için Cohen Kappa testi yapılmıştır. Test sonucuna göre iki araştırmacının verdikleri puanlar arasında anlamlı düzeyde uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2 = ,81$; $p < ,05$). Deney ve kontrol grubun başarı testinden aldığı puanların dağılımını incelemek için normallik testi uygulanmıştır. Veri grubunun büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks normallik testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre değişkenlerin ($p < ,05$) normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ve araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasındaki fark bağımsız örneklem t- testi yapılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları arasındaki farka ise bağımlı örneklem t- testi kullanılarak ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen analizler SPSS 25.0 (IBM Corp.; Armonk, NY, USA) paket programı ile yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için deney ve kontrol gruplarını oluştururken katılımcı öğrencilerin her iki grupta da benzer özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir (Creswell, 2002). Bu özellikler araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının birbirine denk olması ve gruplardaki cinsiyet dağılımının benzer olmasıdır. Gruplardaki uygulayıcı öğretmenlerin mesleki deneyimleri, yaş ortalamaları ve cinsiyetlerinin benzer olmasına da dikkat edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki uygulama akışı tarafsız bir gözlemci tarafından gözlemlenmiştir. Bu da çalışmayı etkileyecek farklı değişkenlerin

ortadan kaldırılmasını sağlamıştır. Çalışma akışı her iki gruptaki uygulayıcı öğretmene de detaylı olarak anlatılmıştır. Öğrenci yazılarının araştırmacı tarafından objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak için de öğrencilerin öntest yazılarından rastgele seçilen 6 tanesi alanda uzman farklı bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiştir. Araştırmacıların benzer puanlama yaptığı görülmüştür. Bu durumda araştırmanın güvenilirliğini olumlu yönde etkilemektedir.

Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest uygulamalarında yazdıkları metinler “6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiş ve alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının grup içi puanları arasında bağımlı örneklem t- testi, deney ve kontrol grupları arasında ise bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Yapılan testlere ilişkin sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1' de gösterildiği gibi grupların yazılı anlatım başarılarını karşılaştırmak için grupların öntest puanları üzerinde bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında yazma başarısı açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{(sd)} = ,53$; $p > ,05$).

Tablo 2'de deney grubundaki öğrencilerin ilk ve son yazılarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$t(15) = -7,09$ $p < ,05$]. Deney grubundaki öğrencilerle yürütülen “biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının” öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırdığı ve bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3'te kontrol grubundaki öğrencilerin ilk ve son yazılarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir artış olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$t(15) = -1,26$ $p > ,05$]. Öğrencilerin çalışma öncesi ve çalışma sonrası başarı puanları karşılaştırılmış ve yazılı anlatım başarılarında bir artış gözlenmemiştir. Bu sonuçlardan

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grupları Yazılı Anlatım Çalışması Öntest Sonuçları

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

* $p > ,05$.

Tablo 2.

Deney Grubu Öntest- Sontest Puanları Değerlendirme Sonuçları

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

* $p < ,05$.

Tablo 3.

Kontrol Grubu Öntest-Sontest Puanları Değerlendirme Sonuçları

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

* $p > ,05$.

Tablo 4.
Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Yazı Çalışmasının Sontest Sonuçları

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

* $p < .05$.

hareketle mevcut öğretim programı kapsamında yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede sınırlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4'te gösterildiği gibi deney ve kontrol gruplarının sontest puanları üzerinde bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(sd)}=,00$; $p < .05$). Bu sonucunda deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Deney grubuyla yapılan yazılı metin oluşturma sürecinde uygulanan "biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının" ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve dönüt verme-düzeltilme basamağında biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kullanılarak yapılan editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerle yürütülen editörlük çalışması sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre STYY'nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye dayanan editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatım başarı düzeylerini anlamlı olarak etkilediği görülmüştür. Yapılan biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasıyla deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Yazma sürecinde yazıları üzerinde biçimlendirici değerlendirme ile dönüt almayan öğrencilerin yazma etkinlikleri sonunda aynı hataları yapmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yapılan çalışmalar mevcut araştırmanın birinci yazarı tarafından yürütülmüştür. Bu kapsamda araştırmacının uygulama süreci içerisinde aldığı notlar ve gözlemlerin de dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Buna göre bu uygulamanın öğrencilerde yazmaya karşı olumlu bir tutum oluşturduğu, öğrencilerin öğrenme isteklerini ve iletişim becerilerini artırdığı, öğrencilerin eleştiri kültürünü geliştirdiği, hatalarını fark etmelerini sağladığı, öğrenme sorumluluklarını almalarını kolaylaştırdığı yönünde kaleme alınan gözlemlerin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının artma sebebi olarak görülebileceği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını konu alan farklı düzeylerde yürütülen diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzer ve farklı yönleri bulunmaktadır. Erdoğan (2012) Süreç Temelli Yaratıcı Yazma yaklaşımını konu alan çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde süreç temelli yazma etkinliklerinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Yine Tabak ve Göçer'in (2013) araştırmasında öğrencilerin

yazma becerilerini geliştirmede süreç temelli yazma etkinliklerinin önemli olduğu görülmektedir. Kansızoğlu ve Cömert (2017), Graham ve Sandmell (2011) ve Graham ve ark. (2022) süreç temelli yazma yaklaşımı ile öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının artırılmasında yazma sürecindeki etkinliklerin önemli olduğunu ortaya koymuştur. STYY'nin gözden geçirme- geliştirme- düzenleme ve dönüt verme- düzeltme basamaklarında uygulanan biçimlendirici değerlendirmeye dayanan editörlük çalışması etkinliklerinin de öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerindeki olumlu etkisinin bu çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Çünkü bu çalışmada da STYY'nin bir aşaması olan gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve dönüt verme-düzeltilme aşamasına yönelik çalışmalar yürütülmüş ve etkililiği test edilmiştir. Bu kapsamda yukarıda bahsi geçen çalışmalarla STYY'nin kullanılmasından dolayı benzerlikler olsa da bu yaklaşımın bir aşamasının daha sistemli ve farklı yöntem/tekniklerle ele alınmasından dolayı farklılaştığı yönler bulunmaktadır.

Calp (2013) öğrencilerin yazılı anlatım başarısını arttırmada yazmada kullanılan etkinliklerinin ve yazıların bir puanlama ölçeğine göre değerlendirilmesinin yazı yazma başarısını arttırdığını söylemektedir. Yine Özkara'nın (2007) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatım başarılarındaki artışın yazıların değerlendirilmesinde kullanılan Analitik Yazma Değerlendirme ölçeğindeki her bir kriterin tek tek ele alınıp irdelenmesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Aksu (2015), planlı yazma değerlendirme etkinlikleri ile öğrencilerin yazılı metin oluşturma süreçlerinin kolaylaştığını yaptığı çalışma ile göstermiştir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin oluşturduğu metinlerde özellikle biçimsel boyutta (yazım kuralları, noktalama işaretleri, cümle ve paragraf yapısı, sunum) olumlu yönde bir farklılaşmanın olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmadaki yazı örneklerinin değerlendirilmesinde kullanılan Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği'nin her bir kriterinin öğrencilerin yazılı anlatım başarısını arttırmada etkili olduğu sonucunu destekler niteliktedir.

Yıldız (2016), dönüt verme ve düzeltmenin birlikte kullanılması yazma başarısı üzerinde etkili olduğunu yaptığı araştırma ile ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Şengül (2014) öğrencilerin yazma becerileri üzerinde gözden geçirme ve dönüt verme basamaklarının uygulanmasının öğretmenler açısından etkili görüldüğünü belirlerken öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin olduğunu da tespit etmiştir. Kara ve Tavşanlı (2020) ise gözden geçirme ve dönüt verme basamaklarının metinleri biçimsel açıdan (noktalama işaretleri ve yazım kuralları) düzeltmede büyük kolaylık sağladığını yaptıkları çalışma ile göstermiştir. Yine Tavşanlı ve Kara (2021) STYY'nin basamakları üzerine yaptıkları çalışmada dönüt verme ve düzeltme basamaklarında kullanılan etkinliklerinin metin oluşturma sürecini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları mevcut çalışmanın gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve dönüt verme-düzeltilme basamağında kullanılan biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını arttırmaları üzerindeki etkisi ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada kullanılan uygulamanın etkili olmasının sebeplerinden bir tanesinin müdahale sürecinde uygulanan iş birlikli öğrenme yönteminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu aşamada öğrenciler iş birliği içerisinde yazıları değerlendirmişler ve hatalarını birbirlerine gösterirken hataların düzeltilmesi için de birbirlerine fikir vermişler. Yazıların yeniden oluşturulması aşamasında birden çok seçenek sunulan öğrenciler yazıları için en

uygun olan düzeltme fikrini benimseyerek içerik ve biçim yönünden daha nitelikli yazılar oluşturmuşlardır.

Ek olarak Çiftçi (2011), öğrencilerin yazmayı eğlenceli bulmasının, yazma sürecini bulmaca olarak nitelendirmesinin ve iş birliği içinde akranlarından aldığı dönütler ile yazma başarısını arttırdığını söylemektedir. Smedt ve Keer (2018), öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının artırılmasında gözden geçirme, dönüt verme ve düzenlemenin iş birliği içinde sistematik ve planlı bir şekilde yapılmasının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. STYY'nin dönüt verme, düzeltme ve düzenleme basamaklarının öğrenciler arasındaki iş birliğini arttırması nitelikli metinler oluşturmada yapılan bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada kullanılan biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri ile bir değerlendirme yapılmamış aslında bir öğrenme süreci oluşturulmuştur. Öğrenme sürecindeki biçimlendirici değerlendirme ile öğrencinin süreçte aktif olarak yer almasına imkân verilmiştir. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kendileri oluşturmuşlardır. Mevcut araştırmanın bu sonuçlarına ek olarak Oredsson ve Rafael (2019) biçimlendirici değerlendirmeyi öğrenci ihtiyaçlarını belirlenmesinde ve giderilmesinde etkili bir yöntem olarak görmektedirler. Sarı (2019) biçimlendirici değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif halde olmasının kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmede etkili bulunmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme yazma kaygısını azaltarak beceri gelişimini hızlandırmaktadır. Bu sonuçlarda biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme hedefleri üzerindeki etkisi göstermektedir ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Mevcut çalışmada öğrencilere geri bildirimde bulunulurken kullanılan öğretim yöntemi ve tekniklerinin öğrenme öğretmeni sürecini kolaylaştırmada etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hem öğrenip hem de öğrettiği bu süreçte yazılı anlatım başarı düzeylerinde anlamlı ölçüde başarı kaydettikleri gözlemlenmiştir. Özellikle öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini sağlayan işbirlikli öğrenme yöntemi ve akran öğretimi tekniğinin öğrencilerde öz ve akran değerlendirmesi yapma üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bunun da yazılı metin oluşturma sürecindeki hataları azalttığı yapılan araştırmanın önemli sonuçları arasındadır. Buna ek olarak, Özşavlı (2017) araştırmasında yazma başarısının arttırılmasında akranlar tarafından verilen geri bildirim faydalı olduğunu ortaya koymuştur. Koca (2019) akran öğretimi üzerine yaptığı çalışmada öz değerlendirme ve dönüt vermenin yazma becerisini etkileyerek öz güveni arttırdığını belirtmektedir. Sarıkaya (2019) akran destekli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı metin oluşturmalarında etkili ve önemli bir yöntem olduğunu söylemektedir. Akran öğretimiyle gerçekleştirilen yazma çalışmalarında yazıların gözden geçirilmesi, hataların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin sunulması öğrencileri aktif hale getirilerek kalıcı öğrenmeler sağlanması sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Yapılan bu çalışmada teknolojik araçların kullanılmasıyla öğrenme sürecinden öğrencilerin zevk aldığı ve keyifli bir şekilde yazılarını tekrar yazdıkları gözlemlenmiştir. Özellikle dönüt verme ve düzeltmelerin tahtaya yansıtılarak akranlar tarafından yapılması süreci oyunlaştırmıştır. Öğrenciler yazılı metin oluşturma sürecinde bu öğretim şeklini bulmaca çözme olarak nitelendirir. Yazılar üzerinde yapılan hatalar ile ilgili dönütler verilirken birden çok düzeltme fikrinin de aynı anda sunulmuş olması da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlamaktadır. Öğretmen ve akranların birlikte incelemelerde bulunabilmesi de öğrenme sürecini kısaltmaktadır. Araştırmanın

bu sonuçlarına ilave olarak Çalışkan'ın (2015) teknoloji destekli öğretimi ele aldığı çalışması dönüt verme ve düzeltmenin kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi birbirini destekler niteliktedir. Öğrencilerin aldığı dönütlerle hatalarını kısa sürede düzeltmelerine imkân verilerek öğrenme sürelerinin kısaltıldığı iki araştırmanın ortak sonucudur. Hassan (2020) bu tekniği araştırmasında taslak metinler üzerinde yapılan öğretmen ve akran incelemelerinin metinleri düzeltme ve tekrar yazma aşamalarında süreci kolaylaştırıcı bir yöntem olarak değerlendirmiştir. Öğrencilere verilen dönütlerin nitelikli yazıların oluşturmada etkili olduğu sonucu bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır.

Bu çalışma STYY'nin basamaklarına uygun olarak yürütülmüştür. Gözden geçirme-geliştirme-düzenleme ve dönüt verme-düzeltilme basamağında biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri kullanılarak yapılan editörlük çalışmasının basamaklarının uygulanma aşamasında editörlük çalışması ile yazılı anlatım başarısının arttırılacağı sonucuna ulaşmıştır. Planlı ve sistematik olarak yapılandırılmış bir yazma süreci ile ve süreçte kullanılan biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin farklı öğretim yöntemi ve teknikleri ile desteklenmesi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olarak ortaya konmuştur. Öğretmenlere Türkçe dersi içerisindeki yazma etkinliklerinde biçimlendirici değerlendirmeye dayalı etkinliklerin kullanılması önerilmektedir. Ayrıca biçimlendirici değerlendirme etkinliklerinin daha farklı öğretim yöntemi ve teknikleriyle desteklenmesinin sürecin verimli hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırma sonuçları kapsamında bazı öneriler sunulmuştur. Öncelikle tüm pedagojik süreçlerin sınıftaki dönüştürücü ve uygulayıcı olan öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirmeye dayalı yazma uygulamalarını sınıflarında daha sık kullanmaları ve yazma çalışmaları içerisine adapte etmeleri önerilmektedir. Bu çalışmada STYY kapsamında gözden geçirme-geliştirme ve düzenleme boyutu ele alınmış olsa da STYY diğer aşamalarının da yazma öğretimi sürecinde kullanılması oldukça önemsenmektedir. Bu süreçteki sorumluluk öğretmenler kadar araştırmacılar ve Millî Eğitim Bakanlığı üzerinde de bulunmaktadır. Mevcut ve mesleğe hazırlanan öğretmenlerin STYY ve yazma çalışmalarında gözden geçirme ve dönüt konularında mevcut yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmeli ve bu doğrultuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verme süreci gündeme gelmelidir. Ayrıca mevcut araştırma ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileri ve belli bir bölge ile sınırlıdır. Bu sebeple mevcut araştırmanın farklı sınıf düzeyleri, farklı coğrafi bölgelerde ve biçimlendirici değerlendirmeye adapte edilebilecek farklı tekniklerle de uygulanması ve etkililiğinin test edilmesi önerilmektedir. Son olarak mevcut çalışmada ele alınan değişken yalnızca öğrencilerin yazma başarısıdır. Buna ek olarak öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ve yazma kaygılarının incelendiği araştırmalar da yürütülebilir.

Eğitsel Etkiler

Mevcut araştırmanın en belirgin eğitsel sonuçları yazılı metin oluşturma sürecinde kullanılan yaklaşımın biçimlendirici değerlendirme yöntemi kullanılarak desteklenmesinde farklı öğretim yöntemi ve tekniklerinin öğrencilerin yazılı anlatım başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmasıdır. Yazılı metin oluşturma sürecinde yararlanılan işbirlikli öğrenme yöntemi, akran öğretimi tekniği ve teknoloji destekli öğretimin öğrenme- öğretme sürecini kolaylaştırması ve kısaltması çalışmaya dahil olan öğrenciler üzerinde yazmaya karşı olumlu tutum oluşturmıştır. Yazma daha zevkli ve eğlenceli bir etkinlik haline getirilmiştir. Öğrencilerin

Kaynaklar

- sıklımadan zevk alarak yazdıkları yazılar çalışma sonunda hatasız yazılan yazılara dönüşmüştür ve nitelikli yazıların ortaya konması bu şekilde gerçekleşmiştir.
- Ayrıca bu araştırmada yapılan etkinliklerde öğrencilerin aktif olarak yer alması süreci düzenlemelerinde ve yönetmelerinde önemli olmuştur. Öğrencilerin hem öğretmen hem öğrenci rolü üstlenerek öğretirken öğrenmelerine fırsat verilmesi çalışmanın bir diğer önemli sonucudur. Biçimlendirici değerlendirme sırasında öz değerlendirme ve ekran değerlendirmesine yer verilerek öğrenme eksikliklerinin ortaya çıkarılması ve giderilmesinde öğrenciler bizzat etkindir. Bu aşamada öğrencilerin birbirlerine verdikleri dönüt ve düzeltmelerin yazılı metin oluşturma sürecini olumlu yönde etkileyerek yazılı anlatım başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu ortaya çıkan sonuçtur.
- Bu araştırmada yazılar üzerinde yapılan hataların ortaya çıkarılmasını sağlayan gözden geçirme aşamasında editörler tarafından yazarlara verilen geri bildirimler ile birlikte sunulan düzeltme önerileri yazıların geliştirilmesi üzerinde etkilidir. Düzeltme fikirlerinden makul olanların yazarlar tarafından seçilerek taslak metinlerin düzeltilerek yeniden yazılmasında önemi büyüktür. Böylece hataların düzeltilmesinde ve yeniden metin oluşturma sürecinde zamandan tasarruf edilerek öğrenme süreci kısaltılmış olur.
- Son olarak şu öneride bulunmak esastır: Araştırma süresince oluşturulan yazılı metinlerin içeriksel ve biçimsel açıdan bir bütün olarak süreç değerlendirilmesinin yapılmasının sonucunda öğrencilere yazılı anlatım becerisinin kazandırılmasında ve öğrencilerin mevcut yazılı anlatım başarı düzeylerinin artırılmasında editörlük çalışmasının etkililiği değerlendirilmelidir.
- Etik Komite Onayı:** Bu çalışma için etik komite onayı İstanbul Aydın Üniversitesi'nden (Tarih: 03.03.2021, Sayı: 2021/02) alınmıştır.
- Katılım Onamı:** Bu çalışma için tüm katılımcı öğrencilerin velilerinden katılım onamı alınmıştır.
- Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.
- Yazar Katkıları:** Fikir – Ü.E.K., Ö.F.T; Tasarım – Ü.E.K., Ö.F.T; Denetleme – Ö.F.T.; Kaynaklar – Ü.E.K., Ö.F.T; Malzemeler – Ü.E.K., Ö.F.T; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – Ü.E.K.; Analiz ve/veya Yorum – Ü.E.K., Ö.F.T; Literatür Taraması – Ü.E.K., Ö.F.T; Yazıyı Yazan – Ü.E.K., Ö.F.T; Eleştirel İnceleme – Ö.F.T.
- Çıkar Çatışması:** Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.
- Finansal Destek:** Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.
- Ethics Committee Approval:** Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of İstanbul Aydın University (Date: 03.03.2021, Number: 2021/02).
- Informed Consent:** Written informed consent was obtained from the parents of students who participated in this study.
- Peer-review:** Externally peer-reviewed.
- Author Contributions:** Concept – Ü.E.K., Ö.F.T; Design – Ü.E.K., Ö.F.T; Supervision – Ö.F.T.; Resources – Ü.E.K., Ö.F.T; Materials – Ü.E.K., Ö.F.T; Data Collection and/or Processing – Ü.E.K.; Analysis and/or Interpretation – Ü.E.K., Ö.F.T; Literature Search – Ü.E.K., Ö.F.T; Writing Manuscript – Ü.E.K., Ö.F.T; Critical Review – Ö.F.T.
- Declaration of Interests:** The authors declare that they have no competing interest.
- Funding:** The authors declared that this study has received no financial support.
- Acar, İ. H., Yıldız, S., & Karan, Ş. (2013). Learner teachers: professional development of elementary school teachers through peer collaboration. V. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye..
- Ağca, H. (2003). *Yazılı anlatım*. Gündüz Yayıncılık.
- Akbaba, R. S., & Türel, Y. K. (2016). Yazma becerisinde dönüt ve dönüt aracı olarak kullanılan bilgisayara ilişkin bir derleme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2023–2040.
- Akdağ, M. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinin yazma öğretimi açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu, Ö. (2015). *4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli'nin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerini hazırlamalarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktay, E. G., & Gültekin, M. (2015). Akran işbirliği ve ilk okuma yazma öğretimi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 291–309.
- Akyol, H. (2006). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: Longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259–289. [CrossRef]
- Arıcı, A., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317–328.
- Arıcı, A., & Urgan, S. (2012). *Yazılı anlatım el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakıcı, Ş. E. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin paragraf yazma becerilerine yönelik etkili dönüt verebilme: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong University Press.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakmak, T. (2017). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi "vücutumuzdaki sistemler" ünitesinin biçimlendirici değerlendirme yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 417–430. [CrossRef]
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879–898.
- Can, Ü. K. (2009). *Müzik öğretmenliği gitar öğrencileri için geliştirilen akran öğretimi programının etkililiğinin sınanması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. [CrossRef]
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, A. (2011). *The effect of a training program on writing achievement and peer-feedback* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Clark, I. (2010). Formative assessment: There is nothing so practical as good theory. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341–352. [CrossRef]
- Coşkun, E. (2009). Türkçe öğretiminde metin bilgisiA. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.

- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). Designing and conducting mixed methods research. *Thousands oaks*. Sage Publications.
- DENİZ, H., & DEMİR, S. (2019). Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018). An analytic description of an instructional writing program combining explicit writing instruction and peer-assisted writing. *Journal of Writing Research*, 10(2), 225-277.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2001). *Scaffolding young writers*. Stenhouse Publishers.
- Duijnhouwer, H., Prins, F. J., & Stokking, K. M. (2012). Being positive in terms of feedback and using it on reflection: Writing directing, process, and performance from effects. *Learning and Teaching*, 22, 171-184.
- Ebersköld, E. (2018). *A study of how students in grade 5 and in grade 6 perceive formative assessment* (Yüksek Lisans Tezi). Södertörn University Department of Learning and Culture.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Foster, P., & Ohta, A. S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430. [\[CrossRef\]](#)
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gold, M. (2014). *Exploring metacognitive development in the context of peer assisted writing using on-line and off-line methods* (Doctoral Dissertation, UMI No: 1780250304). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. [\[CrossRef\]](#)
- Graham, S., Tavşanlı, O. F., & Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34(2), 889-934. [\[CrossRef\]](#)
- Graves, D. H. (1983). *Writing teachers and children at work*. Heinemann Educational Books.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. Britihs Library.
- Hassan, G. (2020). *An investigation of formative feedback and its impact on student writing* (Master's Thesis). Malmö University Department of Culture Languages and Media.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. [\[CrossRef\]](#)
- Herron, S. R. (2012). *Enacting and experiencing formative assessment from a sociocultural perspective: A case study in a year 4 classroom* (Master's Thesis). The Open University.
- Hill, T. (2017). *Manufacturing strategy: The strategic management of the manufacturing function*. Macmillan international Higher Education.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. *Theory and Research on Small Groups*, 4, 9-35.
- Kaldırım, A. (2014). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dumlupınar Üniversitesi eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Kansoğlu, H. B., & Cömert, Ö. B. (2017). The effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 541-586.
- Kara, Ü. E., & Tavşanlı, Ö. F. (2020). Gözden geçirme ve Dönüte dayalı Editörlük Çalışmasının İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yazım kuralları ve Noktalama işaretlerini kullanma Başarıları üzerine etkisi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde Sunulan Sözlü Bildiri (ss. 243-246).
- Karatay, H. (2013). *Yazı yazımı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2019). Geri bildirim ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205.
- Koca, G. S. (2019). *Peer teaching and its implications on middle school efl learners' writing motivation* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koray, Ö., & Kahraman, E. (2019). Pre-service preschool teachers' opinions about the formative assessment. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 18(1), 77-87.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(13), 192-207.
- Kuşdemir, Y., & Gülceğül, S. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançları: Yazabilirim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 779-785.
- Lee, Y. J. (2020). The long-term effect of automated writing evaluation feedback on writing development. *English Teaching*, 75(1), 67-92. [\[CrossRef\]](#)
- Macaulay, B. A., & Gonzales, V. G. (1996). Enhancing the collaborative-cooperative learning experience: A guide for faculty development. Workshop Presented at the AAHE National Conference, American Association for Higher Education, Washington, DC. (pp. 145-168).
- Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149. [\[CrossRef\]](#)
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2012). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed). Pearson.
- Millis, B. J. (2002). *Enhancing learning-and more-through cooperative learning* (Idea Paper). Educational Resources Information Center.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Munje, P. N., Nanima, R. D., & Clarence, S. (2018). The role of questioning in writing tutorials: A critical approach to student-centered learning in peer tutorials in higher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 26(3), 336-353. [\[CrossRef\]](#)
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401. [\[CrossRef\]](#)
- Oredsson, M., & Rafael, R. (2019). *Forms of formative assessment on writing: Students' perceptions* (Master's Thesis). Malmö University Faculty of Education and Society.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: Science, reading, mathematical and financial literacy*. OECD.
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özşavlı, M. (2017). *Akran geri bildiriminin Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ping, W. (2013). Micro-teaching: A powerful tool to embedding the English teacher certification testing in the development of English teaching methodologies. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 2(3), 163-175.

- Prichard, J. S., Bizo, L. A., & Stratford, R. J. (2006). The educational impact of team- skills training: Preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 119–140. [CrossRef]
- Richter, S. (2009). *Microteaching*. <http://facdevblog.niu.edu/microteaching/>.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional strategies. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. [CrossRef]
- Şahin, E. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30, 263–275.
- Sarı, H. (2019). *The impact of the use of formative assessment on efl students' writing anxiety: An action research study* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Martı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıkaya, B. (2019). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42–55.
- Seban, D. (2021). Gözden geçirme ve dönütün 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin öykü yazma başarılarına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 22(1), 276–298.
- Seban, D., & Tavşanlı, Ö. F. (2015). Children's sense of being a writer: Identity construction in second grade writers workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 217–234.
- Şengül, M. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin öğretim ve ölçme değerlendirme yeterlikleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 348–374.
- Sever, E. (2004). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: Bir eylem araştırması* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147–169.
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf etkisi öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşanlı, Ö.F., & Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 108-138.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A., Yıldırım, K., Rasinski, T., & Tschantz, B. (2021). The effect of a PBWMIP on writing success and attitude toward writing. *Reading and Writing Quarterly*, 37(5), 425–443. [CrossRef]
- Tavşanlı, Ö. F., & Kaldırım, A. (2018). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin süreç temelli yazma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 859–876. [CrossRef]
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2021). The effect of a peer and self- assessment-based editorial study on students' ability to follow spelling rules and use punctuation marks correctly. *Participatory Educational Research*, 8(3), 268–284. [CrossRef]
- Tavşanlı, Ö. F., & Kara, Ü. E. (2022). *The effect of review and feedback-based editorial study on fourth-grade elementary school students; writing achievements*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi dergisi (HAYEF) nde yayında.
- Temur, T. (2009). Yazı ve yazma becerisi. İçinde: G. Pilten, T., Temur, A., Şahin & E. Demir (Eds). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık, (s.111-124).
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing*. İmprekindergarten through grade, 4. Pearson.
- Tompkins, G. E., & Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. Pearson.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin hazırladıkları taslak metinler hakkında geri bildirim alma tercihleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 280–300.
- Ünver, V., & Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(4), 214–217.
- Uysal-Kurtulmuş, N. (2018). *A comparative study of Turkish and international adult efl students' perceptions of formative assessment* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların Okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadıkları uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75–88.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312–327.

Extended Abstract

Purpose: Individuals should improve writing skills as this is required in all fields, such as academic success, communication, continuing social life, and boosting their mental functions. Therefore, education systems from all over the world aim to acquire high-quality writing skills to students. Writing skill has been considered a skill that individuals should acquire and improve orderly and systematically from early years to college levels. The students should be exposed to effective writing instruction to achieve this goal. However, Turkish students' writing skills, including using writing productively in different forms, are insufficient, and this inadequacy has been recognized as a national issue. Most research reported that Turkish students' writing capabilities are not at the desired level (Graham et al., 2022; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010; Tavşanlı et al., 2021). Furthermore, both Programme for International Student Assessment (PISA) and national measurements handled in four skills confirmed that Turkish students are not qualified to compose written texts (OECD, 2010, 2016). Boosting students' writing skills is mostly possible by implementing evidence-based schooling activities and pedagogic practices tested in terms of their efficacy. Therefore, checking the effectiveness of varying instructional strategies in augmenting students' writing skills is necessary. Thus, we aimed to investigate the effect of an editorial study based on formative assessment on primary school students' writing success in the current research. The formative assessment tool conducted in this investigation consists of three instructional methods or activities. These methods are collaborative learning, peer support learning, and technology-based learning.

Method: The quasi-experimental design with pre-test and post-test was preferred for the data collection, analysis, and interpretation of this present study. The participants of the study were 32 third-grade students enrolled in a public primary school in the Gaziosmanpaşa district in Istanbul. The experimental process lasted for 12 weeks, excluding the pre-test and post-test. The activities for teaching writing in the Turkish course included "editorial study based on formative assessment" for students in the experimental group, whereas there was no intervention for the control group, and writing activities continued as stated in the syllabus in the Turkish course. The study's data were analyzed using the "6+1 Analytical Writing and Assessment Scale" adapted into Turkish by Özkara (2007), and the data were analyzed by using *t*-tests.

Results: In the current study, the effect of the editorial study carried out by using formative assessment tools in the revision-development-editing and feedback-correction steps on the written success of primary school students was examined. According to the result of this study, a significant difference was found in the writing success of the students in the experimental group who used an editorial study based on formative assessment in the post-test compared to the control group. According to another result of the research, as a result of the editorial study implemented with the students in the experimental group, it was seen that there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students. In the study, no significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the students in the control group. It was observed that the students who did not receive formative assessment and feedback on their writing during the writing process continued to make the same mistakes at the end of the writing activities. In addition, the studies in the experimental and control groups were carried out by the first author of the present study. In this context, it is thought that the notes and observations that the researcher took during the application process are also noteworthy. Accordingly, the observations written by the first author of this article confirm that this practice creates a positive attitude toward writing in students, increase students' desire to learn and their communication skills, develops the culture of criticism, enables them to realize their mistakes, and facilitates them to take learning responsibilities. That can be seen as the reason for the increase in students' written success.

Discussion: The most obvious educational results of the current research are that different teaching methods and techniques have a positive effect on students' written success in supporting the teaching writing approach used in the written text creation process by using the formative assessment method. The collaborative learning method, peer learning technique and technology-assisted teaching facilitated and shortened the learning-teaching process, which were used in the process of creating a written text, created a positive attitude toward writing on the students involved in the study. Writing has been made a more enjoyable and entertaining activity. At the end of the study, the papers written by the students with pleasure without getting bored were transformed into papers written without errors, and this is how the quality articles were revealed.

In addition, the active participation of students in the activities carried out in this research has been important in organizing and managing the process. Giving students the opportunity to learn while teaching by taking on the role of both teacher and student is another remarkable result of the study. Students are personally active in revealing and eliminating learning deficiencies by including self-assessment and peer assessment during formative assessment. At this stage, it is the result that the feedback and corrections given by the students to each other are effective in increasing the success level of written expression by positively affecting the written text creation process.

In this study, the correction suggestions presented together with the feedback given to the authors by the editors during the review phase, which enables to reveal of the mistakes made on the manuscripts, was effective on the development of the manuscripts. Choosing reasonable ones from the corrected ideas by the authors and using them for correcting and rewriting the draft texts is considered very essential. Thus, the learning process is shortened by saving time in correcting errors and re-creating the text.

Conclusion: Finally, it is essential to make the following suggestion: As a result of the current research, the effectiveness of the editorial study should be considered for acquiring writing skills to students and increasing their writing success.