



## **Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü\***

*Belkıs MİRHANOĞULLARI\*\**  
*Muhammed TUNAGÜR\*\*\**

### **Öz**

Bu çalışmada geri bildirim dayalı yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin kurmaca metin yazma becerileri, yazma öz düzenleme yetkinliği ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Muş ilinde resmi bir ortaokulda öğrenim gören 60 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma seçkisiz örneklem yöntemi ile yürütülmüş; 12 haftadan oluşan bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler yazma motivasyon ölçeği, yazma öz yeterlik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde t-testi ve ANOVA (FANOVA), nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre uygulamanın 7. sınıf öğrencilerinin kurmaca metin yazma becerilerinin ve yazma öz düzenleme yetkinliklerinin gelişmesinde etkili olduğu ancak yazma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgular ise geri bildirim dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin salt yazma sürecine ilişkin teknik ve yöntemsel bilgilerini değil aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecini düzenleme ve yönetme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Geri bildirim, motivasyon, orta okul, öz düzenleme yetkinliği, yazma eğitimi

### **The Role of Application-Feedback-Application-Based Writing Activities in Writing Skills, Self-Regulation Competence and Motivation**

#### **Abstract**

This study aimed to examine the impact of feedback-based writing activities on the fictional writing skills, writing self-regulation competence, and motivation of 7th-grade students. The research employed an explanatory sequential design, a type of mixed-methods research design. The study group consisted of 60 seventh-grade students attending a public middle school in the province of Muş during the 2024-2025 academic year. The research was conducted using a random sampling method, and a 12-week intervention was implemented. Data were collected through a writing motivation scale, a writing self-efficacy scale, and a semi-structured interview form. For the analysis of quantitative data, t-test and ANOVA (FANOVA) were utilized, while content analysis was applied to the qualitative data. According to the quantitative findings, it was concluded that the intervention was effective in improving the fictional writing skills and writing self-regulation competencies of the 7th-grade students; however, it did not produce a significant effect on writing motivation. The qualitative findings, on the other hand, indicated that feedback-based writing practices enhanced not only students' technical and methodological knowledge regarding the writing process itself but also their skills in regulating and managing the writing process.

**Keywords:** Feedback, motivation, middle school, self-regulation competence, writing education

\* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Uzman, MEB, Muş, belkismirhann@gmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Muş, m.tunagur@alparslan.edu.tr

## Giriş

Yazma sadece dilbilgisi kurallarına hâkimiyet ve kelime bilgisi ile ifade edilebilecek bir beceri olmanın ötesinde, üstbilişsel süreçleri de içeren karmaşık bir yapıdır (Graham & Harris, 2000). Bu sebeple yazma becerisinin gelişimi uzun ve planlı bir sürece dayanmaktadır (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2010). Yazma sürecinde yazım kuralları gibi biçimsel unsurların yanı sıra metnin yapılandırılması, hedef kitle, bakış açısı ve yazar-okur etkileşiminin de dikkate alınması gerekmektedir (Harris, Graham, Mason & Saddler, 2002). Çünkü yazma eylemi sadece kelimeleri kâğıda dökme eylemi değil, bireyin yazma işlevini yerine getirmede bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini kullanmasına olanak sağlayan bir süreçten oluşmaktadır (Tunagür ve Turan, 2021). Yazma süreci, öğrenciler için karmaşık ve çok aşamalı bir sürece sahiptir. Planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal becerilerini aktif olarak kullanmalarını gerektirmektedir (Demir, 2021). Dolayısıyla yazma, amaçlı bir öğretim etkinliği olduğundan yazma süreci konunun belirlenmesinden yazma anına, yazma anından değerlendirme aşamasına kadar çeşitli aşamaları içermektedir (Göçer, 2010). Bu bağlamda yazma sürecinin uygulama-dönüt-uygulama ekseninde yapılandırılması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesinin yanında yazma sürecini izleme, kontrol etme ve düzenleme becerilerini de güçlendirecek bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

## Yazma Motivasyonu

Fikirlerin etkili ve düzenli bir biçimde aktarılmasını gerektiren yazma, pek çok beceriyi eşzamanlı bir biçimde kullanmayı gerektiren karmaşık bir süreçtir. Söz konusu becerilerin edinilmesi ve etkili bir şekilde kullanabilmesi ise ancak iyi planlanmış bir yazma eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yazma becerisini ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmeleri için yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Yazma süreci genellikle öğrenciler için zorlayıcı olmakta ve bu durum, yazma motivasyonunun önemini artırmaktadır. Yazma motivasyonu, bireylerin yazma sürecine yönelik içsel istek ve kararlılıklarını ifade etmektedir. Motivasyonu yüksek öğrenciler, yazma sürecine daha fazla katılım göstermekte ve daha başarılı yazılı ürünler ortaya koymaktadır (Deniz, 2020). Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma sürecine olan ilgilerini ve bu süreçte gösterdikleri çabayı etkilemektedir. Yüksek motivasyona sahip öğrenciler yazma sürecine daha fazla zaman ayırmakta, daha fazla çaba göstermekte ve daha kaliteli yazılı ürünler ortaya koymaktadır (Erbilen, 2017). Ayrıca yazma motivasyonu öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Motivasyonu yüksek öğrenciler, yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla daha etkili başa çıkmakta ve yazılı anlatımlarında daha fazla orijinallik ve yaratıcılık sergilemektedirler (Türkben, 2021). Yazma anında ve sonrasında motivasyonu artırılmayan öğrencilerin yazma çalışmalarını devam ettirmede zorlandığı görülmektedir (Turan ve Duruhan, 2023).

Yazma motivasyonunu artırma yöntemlerinin ilki hedef belirleme ve geri bildirimdir. Bu yöntemle öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimlerin verilerek yazma hedeflerinin belirlenmesi öğrencilerin yazma sürecine olan ilgilerini ve çabalarını artırmaktadır (Graham ve Harris, 2000). İkinci yöntem öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir. Bu yöntemle öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını sağlamak, yazma motivasyonunu artırmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla sorumluluk almasını ve daha fazla çaba göstermesini sağlamaktadır (Barutçu, 2024). Üçüncü yöntem teknoloji destekli yazma uygulamalarıdır. Teknolojinin eğitimde kullanımı yazma motivasyonunu geliştirmede etkili olmaktadır. Bilgisayar destekli yazma uygulamaları, öğrencilerin yazma sürecine olan ilgilerini artırmakta ve yazılı ürünlerinin kalitesini iyileştirmektedir (Graham ve Perin, 2007).

Öğrenciyi derse motive etmenin önemine değinen çalışmalar, motivasyonu eğitim-öğretim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri olarak görmektedir. Bruning ve Horn (2000), öğrencilerin yazma inançlarının geliştirilmesinin, öğrencilere güvenilir yazma amaçları oluşturulup bu doğrultuda dönütler yapılmasının, yazma becerisine yönelik bir bağlam oluşturulmasının ve yazma için güvenli duygusal bir ortam hazırlanmasının öğrencilerin yazma motivasyonlarını artıracaklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Killen (2007) öğrencilerin yazma eyleminde cesaretlendirilmelerinin, iyi oldukları konuda yazmaya yönlendirilmelerinin, yazma etkinliklerinin kademeli olarak kolaydan zora doğru düzenlenmesinin yazma motivasyonunu artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca motivasyon

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

bireyin yazma eylemine karşı tutumunu etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu için öğretmenler öğrencileri motive etmeli, yazma eyleminin geliştirilebilir, öğrenilebilir bir olgu olduğuna inandırmalıdır. Öğrenciler her aşamada rol almalı, dönütlerle bilgilendirilmeli, böylece öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır (Sever ve Memiş, 2013). Nitekim duyuşsal becerilerin birbirini etkileyen bir dinamiğe sahip olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmalarda dönüt verilmesinin akademik başarıyı artırdığı, öz yeterliliği ve motivasyonu güçlendirdiği ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklediği görülmüştür (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Ayrıca öğrencilerin motivasyon durumlarının öz yeterlik ve ilgiden beslendiği ve bu nedenle kendi yeterliklerine olan inançlarının motivasyonlarını artırdığı bilinmektedir (Hidi, Berndorff ve Ainley, 2002; Schunk, 2003).

### Öz Düzenleme

Öz düzenleme (self-regulation) kavramı, öğrencilerin yazma sürecine bilinçli ve kontrollü bir şekilde katılımını sağlayan temel bir strateji olarak ön plana çıkmaktadır. Öz düzenleme, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri, süreci planlamaları, ilerlemelerini izlemeleri ve gerektiğinde strateji değişiklikleri yapmalarını içeren bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejiyi ifade etmektedir (Zimmerman, 2002). Bireylerin bilişsel ve duygusal yapıları öz düzenleme ile bir araya gelmektedir. Bu sebeple bilgi çağındaki bireylerin öğrenme sürecinde öz yeterlilik duygusuna sahip olmaları önemlidir (Schunk, 2014). Öz düzenleme, yazma sürecinde öğrencilerin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında etkin rol oynamaktadır. Özellikle planlama aşamasında, öğrenciler metin amaçlarını belirler, gerekli bilgileri toplar ve yazma stratejilerini seçer. İzleme aşamasında, öğrenciler yazma sürecindeki hatalarını fark eder, ilerlemelerini değerlendirir ve gerektiğinde strateji değişiklikleri yapar. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler yazılı ürünlerini gözden geçirir, eksiklikleri düzeltir ve öğrenme süreçlerini iyileştirir (Graham ve Harris, 2000; Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme stratejileri etkin bir şekilde kullanıldığında, öğrenciler yazma sürecindeki zorluklarla başa çıkabilir, motivasyonlarını sürdürebilir ve yazılı ürünlerinin kalitesini artırabilirler. Dahası, yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, yazılı metin üretim süreçlerini etkin yönetmelerini ve öğrenme sürecindeki motivasyonlarını sürdürmelerini sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2000). Araştırmalar, öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli ve kontrollü hareket ettiklerini, yazılı ürünlerinin niteliğinin arttığını ve yazma kaygısının azaldığını göstermektedir (Demir, 2021; Türkben, 2021). Bu sonuçlar, yazma öğretiminde öz düzenleme boyutunun daha fazla dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir. Yazma öğretiminde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak yönetmelerini ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamaktadır. Öz düzenleme becerileri güçlü olan öğrenciler, yazma sürecinde daha planlı, bilinçli ve stratejik hareket ederek, yazılı ürünlerinin niteliğini artırabilmektedir (Graham ve Harris, 2000).

Kişinin bireysel olarak kendi öğrenme sürecini planlaması, öğrenme sürecini ve sonucunu düzenlemesi öz düzenleme ile mümkündür. Bu nedenle öz düzenlemeyi sadece zihinsel yetenek ya da sadece akademik başarı olarak ele almak doğru değildir (Duman, 2021). Zimmerman (2013), öz düzenlemede, bireyin zihinsel kapasitesinin farkında olmasının ve zihinsel becerilerinin düzenlenmesinin önemli olduğunu, bu süreçte seçme, belleğe kaydetme, planlama yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerin aktif olduğunu dile getirmektedir. Öz düzenlemede bireyin kendini izlemesi ve değerlendirmesi söz konusu olduğu için sadece zihinsel beceri değil, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel süreçleri de işe koşmaktadır (Barros vd., 2022). Öz düzenleme ve yeterliliğe sahip bireyler kendi öz değerlendirmelerini yapıp dönütler sağlayabilirler. Sosyal bilişsel teori, insan davranışlarının sosyal iletişimden, öğrenme ve bilişten etkilendiğini belirtir; bundan ötürü öz değerlendirmesini yapabilen birey kendi hedeflerini belirleyebilmekte ve öğrenme çıktıları üzerinde düzenlemeler yapabilmektedir (Bandura, 1986). Kendisine yönelik geri bildirimler verebilen birey eksik yönlerini fark etmekte, böylece yazılarına tarafsız bakma becerisi kazanmaktadır (Falchikov, 1986).

### Geri Bildirim

Geri bildirim, alıcı ve gönderici arasındaki alışveriş olup öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir (Orrel, 2006). Geri bildirim, öğrencinin performansı ile hedefleri arasındaki farkı azaltmayı

amaçlayan temel bir öğretim aracıdır. Öğretimsel açıdan geri bildirim, öğrencinin kendi bilgilerini analiz etmesine olanak tanımakta, süreç içindeki performansını artırmakta ve ortaya koyduğu öğrenme durumu ile ilgili öğrenciyi bilgilendirerek öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi güçlendirmektedir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Ramaprasad, 1983). Dönüt, alıcı ve gönderici arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarımı olmasının yanında öğrenmenin de temeli olarak kabul görmektedir (Orrel, 2006). Öte yandan, öğrenme sürecinin temel mekanizması görevindedir (Mutch, 2003). Dönüt sürecinde öğrencinin performansının yeterli olup olmadığı, hangi düzeyde olduğu, düzeyinin ilerlemesi için hangi yollara ihtiyaç olduğu ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Strijbos, Narciss, ve Dünneber, 2010). Literatüre bakıldığında, geri bildirim ya da geri besleme olarak da tanımlanan dönüt ile öğrenme arasında ilişki önemlidir (Sezer, 2021). Çünkü yazma devamlı tekrar isteyen ve öğretmen desteği ile geliştirilebilecek bir beceri olduğundan, yazma eyleminin dönütlerle desteklenmesi gerekmektedir (Göçer, 2011). Bu konuda Bloxham ve West (2007) bireylerin süreç içerisindeki anlamlandırma durumunun temel öğrenme işleyişinin dönütlerle ilerleyebileceğini dile getirmektedir. Bunun yanı sıra, dönütler sayesinde yanlış ve eksik öğrenmelerin de önüne geçilmiş olur (Topal, 2020). Dolayısıyla geri bildirim temel amacı öğrenciyi ölçmek, öğrenciye övgü sıralamak ya da süreç içerisinde tavsiyede bulunmak değil, öğrencinin eksikliklerini ve hatalarını belirlemektir (Aydın, 2005; MEB, 2020). Yazma sürecinde geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, yazılı ürünlerinin kalitesini artırmalarını ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Bu nedenle öğretmen dönüt sürecinde birtakım öğretimsel ilkeleri göz önünde bulundurmalıdır. Dönüt verirken yargılamadan uzak, açıklayıcı bir dil kullanmalı, abartılı övgüden ya da eleştiriden kaçınmalıdır. Standart ölçütlerin esas alındığı öğrencinin performansını iyileştirecek yönlendirici dönütler verilmelidir (Hyland ve Hyland, 2006). Bununla birlikte, geri bildirim verirken öğrencilerin gelişim süreçleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Guénette, 2007). Özellikle yazma becerisi henüz yeterince gelişmemiş öğrenciler için yalnızca hatanın gösterilmesi ve düzeltmenin öğrenciden beklenmesi etkili sonuçlar vermeyebilir. Bu nedenle dönütün nasıl, ne zaman ve hangi yöntemle verileceği konusunda planlama yapılarak sürecin yönetilmesi oldukça önemlidir (Ferris, 2011). Geri bildirim verirken zamanlamayı doğru ayarlamak gerekir. Anlık geri bildirim vermek de sık aralıklarla vermek de mümkündür. Geri bildirim verilme zamanı, duruma ve bireylere göre değişkenlik gösterebilir (Kırbaç, Balı ve Macit, 2017). Bu sebeple etkili geri bildirim verirken muğlak ifadeler yerine açık ve anlaşılır dönütler vermek ve yapıcı değerlendirmelerle süreci yönetmek gerekmektedir (Nelson ve Schunn, 2009). Benzer şekilde, Yıldız (2003), öğrencinin yazma uygulamalarındaki eksiklerinin dönütler aracılığıyla öğrenciye iletilmesi gerektiğini ve bu iletilerin de yapıcı ve yönlendirici bir nitelik taşıması gerektiğini vurgulamaktadır.

Yazıların değerlendirilmesi sonrasında dönütlerin verilmesi sürecin en kritik aşamasıdır. Bu süreçte öğrenci yazma yeteneğini keşfetmekte ve yaptığı yanlışları düzeltme imkânı bulmaktadır (Göçer, 2011). Hyland ve Hyland (2006) dönütlerin öğrencinin motivasyonunu artırdığına, yazma becerisini geliştirdiğine, kaygıyı azalttığına dikkat çekip dönüt vermenin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Yazma çalışmalarından sonra değerlendirme yapıp öğrenciye dönüt verilmemesi öğrencilerin yazma çalışmalarını önemsememelerine, yazma çalışmalarını gereksiz görmelerine neden olmaktadır ve bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının düşük olmasına sebep olmaktadır (Göçer, 2010). Çünkü bireyin başarılı bir şekilde yazı yazabilmesi için hatalarını fark edebilmesi ve sonrasında da aynı hatalara tekrardan düşmemesi beklenmektedir. Bu durumun oluşabilmesi için öğrencinin süreç içinde geri bildirim alması önem arz etmektedir (Karatay, 2011).

Yapılan çalışmalar, yazma motivasyonunun öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (Barutçu, 2024; Erbilin, 2017; Türkben, 2021). Benzer şekilde, yazma becerisi ve yazma motivasyonunun ilişki içinde olduğu ve bu becerilerin gelişmesinde dönütün etkili olduğu, dönüt alan öğrencinin almayana kıyasla daha iyi ilerleme gösterdiğine dair sonuçların elde edildiği araştırmalar da bulunmaktadır (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2012; Yıldız, 2016). Araştırmada dönüt eksenli yazma uygulamalarının yazmanın bilişsel ve duyuşsal çok yönlü gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmada uygulama-dönüt-uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve öz

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

düzenleme yetkinliklerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Uygulama-dönüt-uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme yetkinliklerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin uygulama-dönüt-uygulama sürecinde gerçekleştirilen yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desen, ilk aşamada nicel sürecin yürütülerek analiz edildiği, ardından nitel sürecin araştırmaya dahil edilmesiyle tamamlanan model olarak ifade edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nicel aşamada deney ve kontrol gruplarından oluşan ve etkisi test edilen uygulama işe koşulmuştur. Yarı deneysel desenler, araştırmacının değişkenler üzerinde tam bir kontrol sağlamasının zor olduğu ancak yine de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak için güçlü bir metodolojik yapı sunduğu durumlarda tercih edilmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olgu, olay vb. durumları görüşme, gözlem ve dokümanlar aracılığıyla derinlemesine detaylı olarak incelendiği nitel araştırma yöntemi olarak tanımlanır (Creswell, 2014). Bu doğrultuda, karma araştırmanın modeline uygun olarak, ilk önce nicel veriler toplanmış, daha sonra nicel verilerin desteklenmesi amacıyla nitel veriler elde edilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem grupların ve kişilerin eşit seçilme olanağı sunduğu bir yöntemdir. Evrende genellemelere ulaştıracak örneklem seçimlerinin yapılması bu yöntemin özelliklerinden biri olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2022). Araştırmanın grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınarak çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu Muş il merkezinde yer alan bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan 60 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bir şubenin deney, bir şubenin kontrol grubu olarak belirlendiği araştırma 2024-2025 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir.

#### Veri Toplama Araçları

Araştırmada dört adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen yazma motivasyon ölçeğidir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,85'tir. Bu oran ölçeğin tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda %42,52 toplam varyans değeriyle 13 maddelik ölçek yapısı oluşturulmuş ve doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Ölçeğin yapı güvenirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçek yapısının yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. İkinci veri toplama aracı olarak Deniz ve Demir (2024) tarafından geliştirilen yazma öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık (yüksek düzeyde = .82-.84) ve kararlılık (iyi düzeyde = .82) analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu tek faktörlü olan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Üçüncü veri toplama aracı olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" esas alınmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi ve ortaya çıkardıkları ürünlerin

değerlendirilmesi için hazırlanan bu form biçim, dil ve anlatım, yazma ve noktalama boyutlarından oluşmuştur. Ölçme sonucunda elde edilecek puan aralığı en yüksek 100, en düşük 0 puan biçiminde belirlenmiştir. Anket maddelerinin kapsam geçerliliği, görünüş geçerliliği, iç tutarlılık, açıklık, anlaşılabilirlik, yazım ve noktalama gibi dikkat edilmesi gereken unsurlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Dördüncü veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Türkçe Eğitimi alanında 2 uzman ve 1 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

Nicel ölçme araçlarına yönelik ölçümlerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikler*

| Kontrol grubu (n = 29) |                    |      |       |           |      |           |          |
|------------------------|--------------------|------|-------|-----------|------|-----------|----------|
| Test/Ölçüm             | Değişken           | Min. | Maks. | $\bar{X}$ | SS   | Çarpıklık | Basıklık |
| Ön test                | Yazma becerisi     | 0.74 | 2.96  | 1.83      | 0.62 | 0.10      | -0.75    |
| Son test               | Yazma becerisi     | 0.81 | 3.04  | 1.91      | 0.60 | 0.13      | -0.78    |
| Ön test                | Yazma motivasyonu  | 1.46 | 4.77  | 3.37      | 0.86 | -0.42     | -0.57    |
| Son test               | Yazma motivasyonu  | 1.62 | 4.38  | 3.41      | 0.84 | -0.73     | -0.56    |
| Ön test                | Yazma öz düzenleme | 1.90 | 4.70  | 3.43      | 0.80 | -0.18     | -1.13    |
| Son test               | Yazma öz düzenleme | 1.20 | 4.80  | 3.59      | 0.76 | -1.15     | 2.33     |
| Deney Grubu (n =31)    |                    |      |       |           |      |           |          |
| Ön test                | Yazma becerisi     | 1.11 | 2.96  | 2.00      | 0.44 | 0.27      | -0.36    |
| Son test               | Yazma becerisi     | 1.48 | 3.41  | 2.30      | 0.46 | 0.30      | -0.39    |
| Ön test                | Yazma motivasyonu  | 1.77 | 4.69  | 3.36      | 0.78 | -0.26     | -0.63    |
| Son test               | Yazma motivasyonu  | 2.15 | 4.77  | 3.63      | 0.67 | -0.33     | -0.63    |
| Ön test                | Yazma öz düzenleme | 1.70 | 4.60  | 3.52      | 0.76 | -0.69     | -0.04    |
| Son test               | Yazma öz düzenleme | 3.30 | 4.80  | 4.17      | 0.42 | -0.31     | -1.01    |

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazma öz düzenleme düzeylerine ilişkin ön test ve son test verileri betimsel istatistikler yoluyla analiz edilmiştir. Kontrol grubunda (n = 29) öğrencilerin yazma becerisi ön test puanları 0.74 ile 2.96 arasında değişmekte olup, ort. = 1.83, standart sapma SS = 0.62 olarak bulunmuştur. Son testte ise yazma becerisi ort. = 1.91’e yükselmiş, standart sapma SS = 0.60 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla -0.06 ile -0.75 (ön test) ve 0.13 ile -0.78 (son test) olarak bulunmuştur. Bu değerler, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test puanları 1.46–4.77 aralığında olup, ort. = 3.37, SS = 0.86’dır. Son test Ort. = 3.41 olup küçük bir artış gözlenmiştir; SS = 0.84’tür. Çarpıklık ve basıklık değerleri -0.42 ve -0.57 (ön test), -0.73 ve -0.56 (son test) olup, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Yazma öz düzenleme düzeyine ilişkin olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test ort. = 3.43 (SS = 0.80), son test Ort. = 3.59 (SS = 0.76) olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri ön test için -0.18 ve -1.13; son test için ise -1.15 ve 2.33’tür. Bu bulgular, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki (n = 31) öğrencilerin yazma becerisi ön test ort. = 2.00 (SS = 0.44), son test Ort. = 2.48 (SS = 0.34) olarak bulunmuştur. Bu durum, yazma becerilerinde anlamlı bir artışın ipuçlarını vermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ön test için 0.27 ve -0.36; son test için 0.30 ve -0.39’dur. Bu değerler, normal dağılıma yakın simetrik bir yapıyı işaret etmektedir. Yazma motivasyonu açısından deney grubu öğrencilerinin ön test ort. = 3.06 (SS = 0.78), son test Ort. = 3.86 (SS = 0.66) olarak hesaplanmıştır. Bu artış, deney grubunda yazma motivasyonunda gözle görülür bir gelişime işaret etmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise ön test için -0.26 ve -0.63; son test için -0.60 ve -0.41’dir. Yazma öz düzenleme düzeyinde de deney grubunda anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Ön test Ort. = 3.52 (SS = 0.76) iken, son test Ort. = 4.17 (SS = 0.42) olarak

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

bulunmuştur. Bu değişim, yazma öz düzenleme becerilerinde deney grubu lehine gelişim olduğunu göstermektedir.

### Araştırma Süreci

Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve öz düzenleme yetkinliklerine etkisini ölçmenin amaçlandığı araştırmada uygulama süreci Tablo 2'deki gibi gerçekleştirilmiştir:

Tablo 2

#### Uygulama Süreci

| Hafta     | Uygulama Süreci  |
|-----------|--|
| 1. Hafta  | Araştırmanın ilk aşamasında metin yazdırma, öz düzenleme ve motivasyon ölçeklerinden oluşan ön testler uygulanmıştır.  |
| 2. Hafta  | Öğrencilere araştırmada kullanılacak uygulama-dönüt-uygulama eksenli yazma sürecinin işleyişi, geri bildirim önemi ve metin yazma süreçleri hakkında uyum eğitimi verilmiştir.   |
| 3. Hafta  | Öğrencilere masal türünde metin yazma çalışması yapılmıştır.   |
| 4. Hafta  | Öğrencilerin yazdığı masal metinleri uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan geri bildirim ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve dönütler verilmiştir.  |
| 5. Hafta  | Öğrenciler, önceki hafta aldıkları dönütleri dikkate alarak aynı türde (masal) ikinci bir yazma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amaç geri bildirimden sonra aynı türde metin yazdırılarak hata paylarının azaltılması ve dönütlerin yazıya yansımalarının tespit edilmesidir.  |
| 6. Hafta  | Öğrencilere hikâye türünde metin yazma çalışması yapılmıştır.  |
| 7. Hafta  | Öğrencilerin yazdığı hikâye metinleri uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan geri bildirim ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve yazılan hikâyelere, anlatı yapısı, olay örgüsü, üslup ve tür özelliklerine ilişkin biçimlendirici geri bildirimler verilmiştir.         |
| 8. Hafta  | Öğrenciler, önceki hafta aldıkları dönütleri dikkate alarak aynı türde (hikâye) ikinci bir yazma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amaç geri bildirimden sonra aynı türde metin yazdırılarak hata paylarının azaltılması ve dönütlerin yazıya yansımalarının tespit edilmesidir. |
| 9. Hafta  | Öğrenciler üçüncü tür olan fabl türünde metin yazma çalışması gerçekleştirmişlerdir.   |
| 10. Hafta | Öğrencilerin yazdığı fabl metinleri uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan geri bildirim ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve metinlerdeki anlatım, içerik ve yapı özelliklerine yönelik ayrıntılı olarak biçimlendirici geri bildirimler sunulmuştur.                  |
| 11. Hafta | Öğrenciler, önceki hafta aldıkları dönütleri dikkate alarak aynı türde (fabl) ikinci bir yazma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amaç geri bildirimden sonra aynı türde metin yazdırılarak hata paylarının azaltılması ve dönütlerin yazıya yansımalarının tespit edilmesidir.   |
| 12. Hafta | Sürecin sonunda son test uygulamaları yapılarak deney grubundan seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin deneyimlerine ilişkin veriler toplanmıştır.   |

### Verilerin Analizi

Veri analizi süreci çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler hesaplanarak grupların genel eğilimleri ve özellikleri detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Betimsel istatistikler kapsamında, her bir değişkenin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri gibi temel istatistiksel ölçümleri hesaplanmış ve verilerin genel dağılımı hakkında bilgi edinilmiştir. Bu betimleyici ölçümler, gruplar arasındaki temel farklılıkların ön değerlendirmesini sağlamıştır.

Veri dağılımının normalliğini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık istatistikleri incelenmiştir. Çarpıklık, verinin simetri durumunu gösterirken, basıklık ise dağılımın sivrililiği hakkında bilgi

vermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygun aralıklar içinde bulunması, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını ortaya koymuştur. Bu durum, istatistiksel analizlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır.

Gruplar arasındaki farklılıkları test etmek için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bu test, deney ve kontrol grupları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve her iki grubun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması sağlanmıştır. Ayrıca, iki grup arasında zamana bağlı değişimleri ve gruplar arası etkileşimi incelemek amacıyla karışık desenlerde faktöriyel ANOVA (FANOVA) yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, deney ve kontrol gruplarının farklı zaman noktalarında ölçülen değerleri üzerinden grupların zamana bağlı gelişimini karşılaştırarak, deney grubunun kontrol grubuna göre nasıl bir değişim gösterdiğini değerlendirmektedir. FANOVA, grupların zamana bağlı değişimlerini ve faktörlerin etkileşimini detaylı bir şekilde analiz etmeye olanak tanımış ve çalışmada elde edilen bulguların kapsamlı bir değerlendirmesini sağlamıştır. Veri analizi işlemleri, SPSS (versiyon 25) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bu analizlerin her aşamasında %5 (0.05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Nitel veri analizinde 12 hafta süren yazma uygulamaları hakkında öğrencilerin görüşlerini değerlendirmek için içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda 7 öğrenciden alınan görüşler analiz edilerek tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Görüşler doğrudan aktarılarak veri güvenilirliğine dikkat edilmiştir. Veri analizi, literatürde kodlamalar yaparak, katılımcıların veya araştırmacının ifadelerini kullanarak, kavramlardan seçilen kodları temalar altında gruplandırarak elde edilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara-ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılan içerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Araştırmanın nicel verileri daha önce geçerlik ve güvenirlik analizleri ispatlanan ölçekler ve yazılı anlatım değerlendirme formu ile toplanmıştır. Nitel veri sürecinde ise literatür taraması yapılmış, bu doğrultuda görüşme formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanma aşamasında uzman görüşüne başvurulmuş ve yarı yapılandırılmış görüşme aracı geliştirilmiştir. Nitel veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve aralarındaki uyuma Miles ve Huberman (1994) formülü ile bakılmıştır. Uyum yüzdesi %87 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca nitel veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin tema, kategori ve kodlara ayrılmasında kodlayıcıların uyum düzeyi esas alınmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 13.11.2024

Belge sayı numarası= E. 167635

## **Bulgular**

### **Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular**

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının, eğitim programı uygulanmadan önceki yazma becerileri, motivasyonları ve öz düzenlemelerine ilişkin puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, ön test yoluyla yapılmış ve iki grubun başlangıç seviyelerinin benzer olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön test sonuçlarına ilişkin bulgular, Tablo 3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

Tablo 3

### Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Değişken                     | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t-test | p    | d  |
|------------------------------|---------|----|-----------|------|----|--------|------|----|
| Yazma becerisi               | Deney   | 31 | 2.00      | 0.44 | 58 | 1.26   | .214 | -- |
|                              | Kontrol | 29 | 1.83      | 0.62 |    |        |      |    |
| Yazma motivasyonu            | Deney   | 31 | 3.36      | 0.78 | 58 | 0.02   | .986 | -- |
|                              | Kontrol | 29 | 3.37      | 0.86 |    |        |      |    |
| Yazmaya ilişkin öz düzenleme | Deney   | 31 | 3.52      | 0.76 | 58 | 0.44   | .663 | -- |
|                              | Kontrol | 29 | 3.43      | 0.80 |    |        |      |    |

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki (ön test) yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazmaya ilişkin öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir.

Yazma becerisi değişkeninde, deney grubunun ön test puan ortalaması (Ort. = 2.00, SS = 0.44), kontrol grubuna (Ort. = 1.83, SS = 0.62) kıyasla daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(58) = 1.26$ ,  $p = .214$ ). Bu sonuç, gruplar arasında uygulama öncesinde yazma becerisi düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Yazma motivasyonu açısından, deney grubunun ön test ortalaması (Ort. = 3.36, SS = 0.78) ile kontrol grubunun ortalaması (Ort. = 3.37, SS = 0.86) birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $t(58) = 0.02$ ,  $p = .986$ ). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu düzeylerinin uygulama öncesinde denk olduğunu göstermektedir.

Yazmaya ilişkin öz düzenleme düzeyinde ise deney grubunun ön test puan ortalaması (Ort. = 3.52, SS = 0.76), kontrol grubunun ortalamasına (Ort. = 3.43, SS = 0.80) kıyasla biraz daha yüksek olmasına rağmen bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $t(58) = 0.44$ ,  $p = .663$ ). Bu sonuç, uygulama öncesi her iki grubun yazmaya ilişkin öz düzenleme düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazma öz düzenleme düzeylerine ilişkin ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, uygulama öncesinde her iki grubun başlangıç düzeylerinin birbirine denk olduğunu ve müdahale etkisinin değerlendirilmesi açısından uygun bir başlangıç noktası oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının uygulanmadan önceki ön test puanları karşılaştırıldıktan sonra, deney grubuna Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmaları uygulanmış, kontrol grubuna ise standart müfredat eğitimi verilmiştir. Bu uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, her iki grubun son test ölçümleri alınmış ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunun Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmaları sayesinde belirli değişimlere uğrayıp uğramadığını ve kontrol grubuna kıyasla farklı bir gelişim gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

### Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

| Değişken                     | Grup    | N  | $\bar{X}$ | SS   | sd | t-test | p    | d       |
|------------------------------|---------|----|-----------|------|----|--------|------|---------|
| Yazma becerisi               | Deney   | 31 | 2.30      | 0.46 | 58 | 2.88   | .006 | 0.73**  |
|                              | Kontrol | 29 | 1.91      | 0.60 |    |        |      |         |
| Yazma motivasyonu            | Deney   | 31 | 3.63      | 0.67 | 58 | 1.15   | .254 | --      |
|                              | Kontrol | 29 | 3.41      | 0.84 |    |        |      |         |
| Yazmaya ilişkin öz düzenleme | Deney   | 31 | 4.17      | 0.42 | 58 | 3.71   | .000 | 0.95*** |
|                              | Kontrol | 29 | 3.59      | 0.76 |    |        |      |         |

\*d = küçük düzey etki büyüklüğü, \*\*d = orta düzey etki büyüklüğü, \*\*\*d = büyük düzey etki büyüklüğü

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki (son test) yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazmaya ilişkin öz düzenleme puanları bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Yazma becerisi değişkeninde, deney grubunun son test puan ortalaması (Ort. = 2.30, SS = 0.46), kontrol grubuna (Ort. = 1.91, SS = 0.60) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ( $t(58) = 2.88$ ,  $p = .006$ ). Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's  $d = 0.73$  olarak hesaplanmış olup, orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuç, uygulamanın öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı ve pratik olarak da dikkate değer bir etki yarattığını göstermektedir.

Yazma motivasyonu açısından, deney grubunun son test puan ortalaması (Ort. = 3.63, SS = 0.67), kontrol grubuna (Ort. = 3.41, SS = 0.84) göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(58) = 1.15$ ,  $p = .254$ ). Bu bulgu, uygulamanın yazma motivasyonu üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak desteklenmediğini göstermektedir.

Yazmaya ilişkin öz düzenleme düzeylerinde ise deney grubu (Ort. = 4.17, SS = 0.42), kontrol grubuna (Ort. = 3.59, SS = 0.76) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ( $t(58) = 3.71$ ,  $p < .001$ ). Elde edilen Cohen's  $d = 0.95$ , büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuç, uygulamanın öğrencilerin yazma sürecine ilişkin öz düzenleme becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Deneyel işlemin etkisini kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla, ölçüm zamanlarının (ön test ve son test ölçümleri) ve grupların (deney ve kontrol grupları) birlikte ele alınarak karşılaştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmaları hem zaman içinde ölçülen değişiklikler üzerinde hem de deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için karışık desenlerde faktöriyel ANOVA (FANOVA) analizi yapılmıştır. İlk olarak yazma motivasyonu düzeyi için elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Yazma Motivasyonu İçin Ölçüm ve Grupların Karşılaştırılması*

| Değişken          | Ölçüm        | Grup        | $\bar{X}$ | SS   | F <sub>ölçüm</sub> | F <sub>öyg</sub> | F <sub>g</sub> | Fark                  |
|-------------------|--------------|-------------|-----------|------|--------------------|------------------|----------------|-----------------------|
| Yazma Motivasyonu | Ön test (1)  | Deney (D)   | 3.36      | 0.78 | 4.06*              | 2.23             | 0.34           | 2 > 1                 |
|                   | Ön test (1)  | Kontrol (K) | 3.37      | 0.86 |                    |                  |                | D2;D3 >               |
|                   | Son test (2) | Deney (D)   | 3.63      | 0.67 |                    |                  |                | D1                    |
|                   | Son test (2) | Kontrol (K) | 3.41      | 0.84 |                    |                  |                | K2;K3 > K1<br>D3 > K3 |

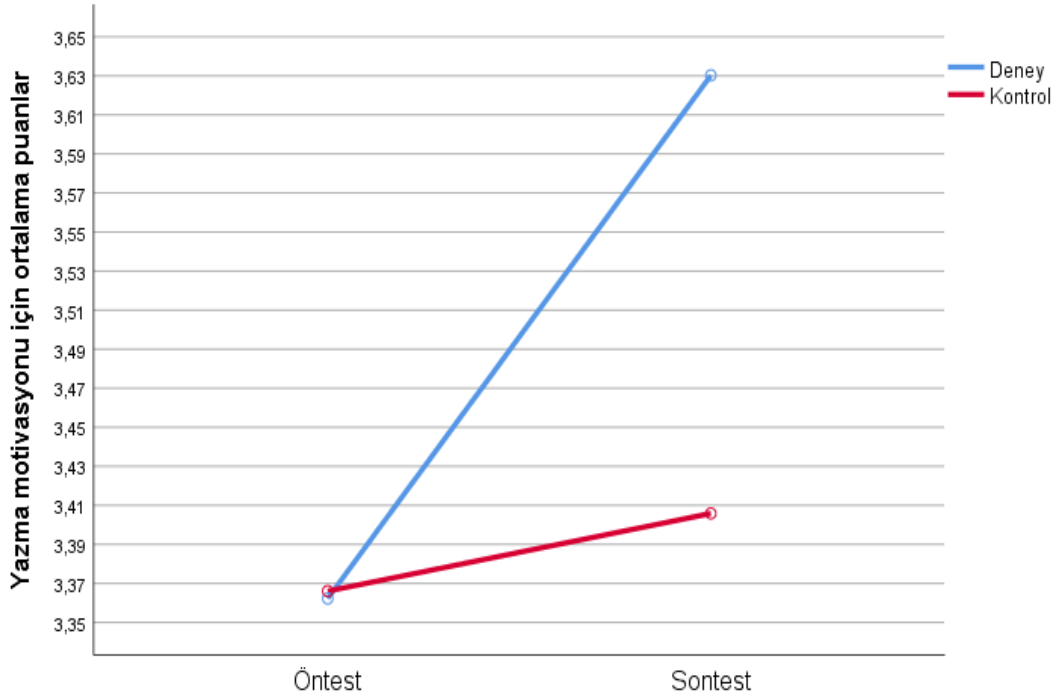
\*  $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, yazma motivasyonunun ölçüm zamanlarının (ön test ve son test) gruplardan bağımsız olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir (Fölçüm = 4.06;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre hem kontrol grubunda hem de deney grubunda son test puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçüm zamanları dikkate alınmaksızın grupların (deney ve kontrol) yazma motivasyonuna ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir (F<sub>grup</sub> = 0.34;  $p > .05$ ). Bu bulgu, uygulanan eğitim programının deney grubu ile kontrol grubu arasında, yazma motivasyonu açısından belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Grup ile ölçümlerin ortak etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Fölçüm<sub>x</sub>grup = 2.23;  $p > .05$ ). Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ölçüm zamanlarına göre (ön test–son test) gösterdiği değişim birbirinden anlamlı şekilde farklı değildir. Deney ve kontrol grubunun yazma motivasyonu için ölçümlerinin karşılaştırılmasının grafiksel gösterimi Şekil 1'de verilmiştir.

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü



Şekil 1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonuna İlişkin Ölçümleri

Şekil 1’de, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanlar gösterilmektedir. Ön test aşamasında her iki grubun başlangıç seviyelerinin oldukça benzer olduğu, deney grubunun ortalama puanının kontrol grubuna yakın olduğu görülmektedir. Son test ölçümlerine bakıldığında ise her iki grupta da bir artış gözlemlenmiştir ancak deney grubundaki artış kontrol grubuna göre daha belirgin seviyededir.

Yazma motivasyonuna ilişkin FANOVA sonuçlarının incelenmesinin ardından, yazma öz düzenlemesine yönelik FANOVA analizine geçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6’da detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 6

### Yazmaya İlişkin Öz Düzenleme için Ölçüm ve Grupların Karşılaştırılması

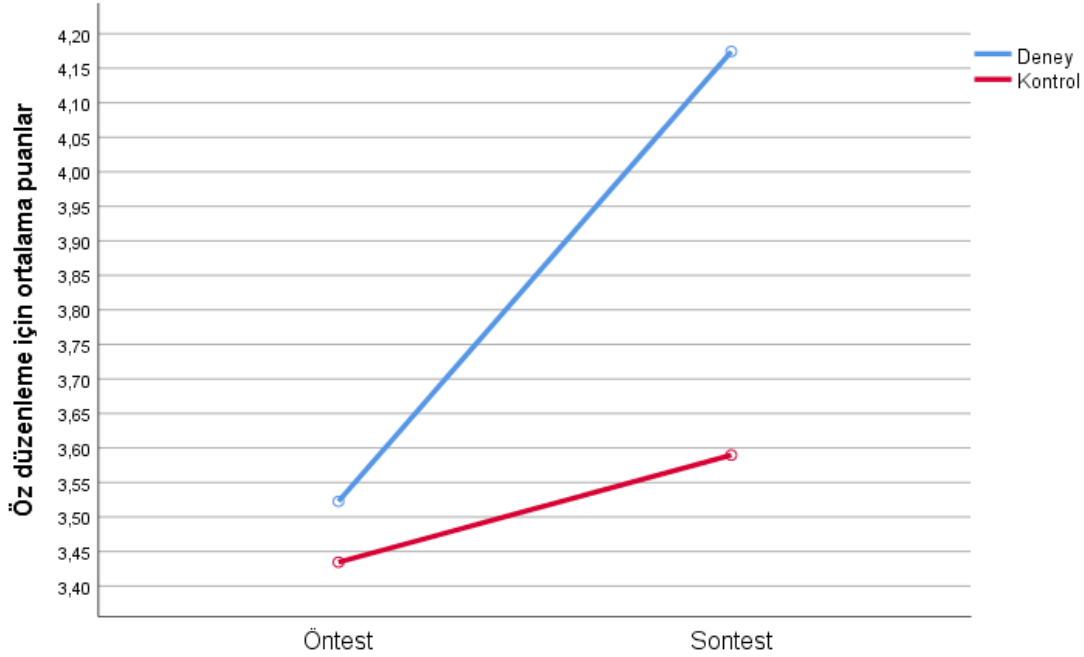
| Değişken           | Ölçüm        | Grup        | $\bar{X}$ | SD   | Fölçüm | F <sub>öyg</sub> | F <sub>g</sub> | Fark          |
|--------------------|--------------|-------------|-----------|------|--------|------------------|----------------|---------------|
| Yazma öz düzenleme | Ön test (1)  | Deney (D)   | 3.52      | 0.76 | 17.05* | 6.46*            | 4.91*          | 2 > 1         |
|                    |              | Kontrol (K) | 3.43      | 0.80 |        |                  |                | D > K         |
|                    | Son test (2) | Deney (D)   | 4.17      | 0.42 |        |                  |                | D2 > D1;K1;K2 |
|                    |              | Kontrol (K) | 3.59      | 0.76 |        |                  |                |               |

\* p < .05

Tablo 6 incelendiğinde, yazmaya ilişkin öz düzenleme ölçüm zamanlarının (ön test, son test) gruplardan bağımsız olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir (Fölçüm = 17.05; p < .05). Bu anlamlı farkın hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, deney grubunda son test ölçümlerindeki puanların, ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazmaya ilişkin öz düzenlemeyi artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçüm zamanları dikkate alınmaksızın grupların (deney ve kontrol) yazmaya ilişkin öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (F<sub>grup</sub> = 4.91; p < .05). Bu bulgu, deney grubunun genel olarak yazmaya ilişkin öz düzenleme açısından kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre uygulanan eğitim programının yazmaya ilişkin öz düzenleme üzerinde deney grubunda anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grup ile ölçümlerin ortak etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F_{ölçüm \times grup} = 6.46$ ;  $p < .05$ ). Farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve deney grubunun son test ölçümlerinin kontrol grubunun son test ölçümlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazmaya ilişkin öz düzenlemeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun yazmaya ilişkin öz düzenleme için ölçümlerinin karşılaştırılmasının grafiksel gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Öz Düzenlemeye İlişkin Ölçümleri

Şekil 2’de deney ve kontrol gruplarının yazmaya ilişkin öz düzenlemenin ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanlar gösterilmektedir. Ön test aşamasında her iki grubun başlangıç düzeyleri oldukça benzerdir. Bu durum, her iki grubun başlangıçta benzer bir seviyede olduğunu göstermektedir. Son test ölçümlerine bakıldığında, her iki grupta da yazmaya ilişkin öz düzenleme puanlarında bir artış gözlemlenmiştir; ancak deney grubundaki artış, kontrol grubuna kıyasla daha belirgin bir şekilde yüksektir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazmaya ilişkin öz düzenlemeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Yazmaya ilişkin öz düzenleme için FANOVA sonuçlarının incelenmesinin ardından, yazma becerisine yönelik FANOVA analizine geçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

*Yazma Becerisi için Ölçüm ve Grupların Karşılaştırılması*

| Değişken       | Ölçüm        | Grup        | $\bar{X}$ | SD   | $F_{ölçüm}$ | $F_{öyg}$ | $F_g$ | Fark          |
|----------------|--------------|-------------|-----------|------|-------------|-----------|-------|---------------|
| Yazma becerisi | Ön test (1)  | Deney (D)   | 2.00      | 0.44 | 57.00*      | 19.95*    | 4.42* | 2 > 1         |
|                |              | Kontrol (K) | 1.83      | 0.62 |             |           |       | D > K         |
|                | Son test (2) | Deney (D)   | 2.30      | 0.46 |             |           |       | D2 > D1;K1;K2 |
|                |              | Kontrol (K) | 1.91      | 0.60 |             |           |       |               |

\*  $p < .05$

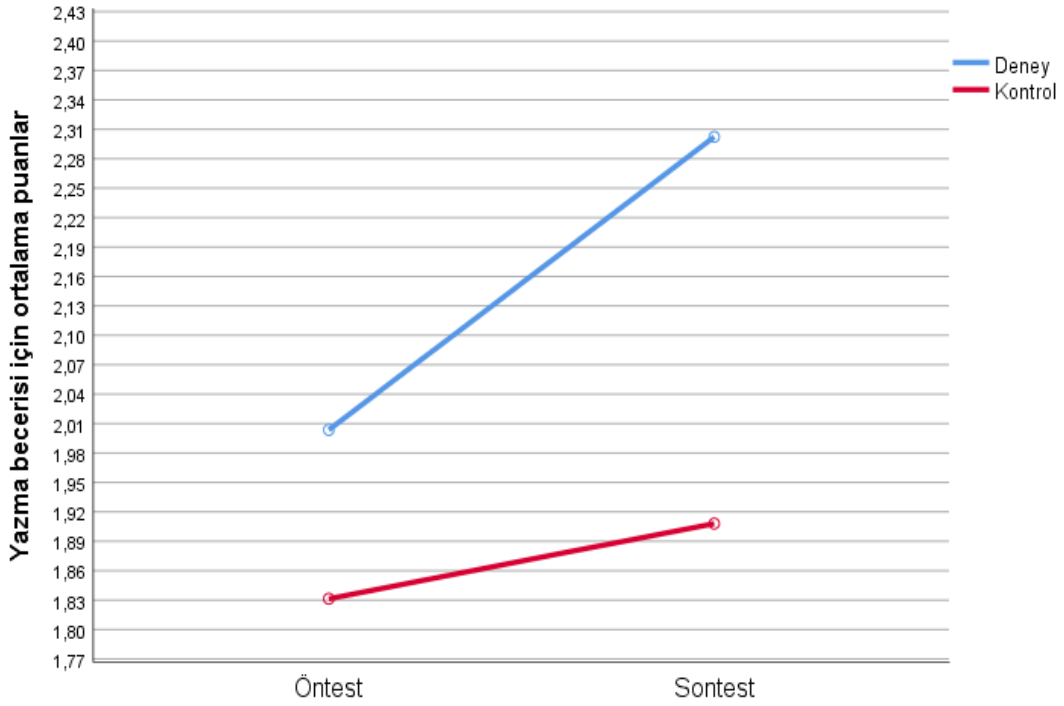
Tablo 7 incelendiğinde, yazma becerisi ölçüm zamanlarının (ön test, son test) gruplardan bağımsız olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ( $F_{ölçüm} = 57.00$ ;  $p < .05$ ). Bu anlamlı farkın hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, deney grubunda son test ölçümlerindeki puanların, ön test

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazma becerisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçüm zamanları dikkate alınmaksızın grupların (deney ve kontrol) yazmaya ilişkin öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ( $F_{grup} = 4.42$ ;  $p < .05$ ). Bu bulgu, deney grubunun genel olarak yazma becerisi açısından kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre uygulanan eğitim programının yazma becerisi üzerinde deney grubunda anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grup ile ölçümlerin ortak etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $F_{ölçüm \times grup} = 19.95$ ;  $p < .05$ ). Farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve deney grubunun son test ölçümlerinin kontrol grubunun son test ölçümlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi için ölçümlerinin karşılaştırılmasının grafiksel gösterimi Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Becerisine İlişkin Ölçümleri

Şekil 3'te deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine ilişkin ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanlar gösterilmektedir. Ön test aşamasında her iki grubun başlangıç düzeyleri oldukça benzerdir. Bu durum, her iki grubun başlangıçta benzer bir seviyede olduğunu göstermektedir. Son test ölçümlerine bakıldığında, her iki grupta da yazma becerisi puanlarında bir artış gözlemlenmiştir; ancak deney grubundaki artış, kontrol grubuna kıyasla daha belirgin bir şekilde yüksektir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

### Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrası öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tema, kategori ve kodlara tasnif edilerek sunulmuştur.

Tablo 8

## Görüşme Formunun Analizine İlişkin Temalar, Kodlar ve İfadeler

| Tema                        | Kategori                    | Kodlar                             | Örnek Katılımcı İfadeleri   | Katılımcılar           |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------------|---|------------------------|
| Yazma Becerisinde Gelişim   | Geri Bildirimlerin Etkisi   | -Hataya ilişkin farkındalık        | “Yararlı oldu, daha az hata yapmaya başladım.” (Ö1)               | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 |
|                             |                             | -Planlı yazma                      | “Hatalarımı düzelttim.” (Ö4)                                      |                        |
| Yazma Sürecinde Farkındalık | Yazma Sürecinde Farkındalık | -Yazım kurallarına dikkat etme     | “Planlama yapmayı öğrendim.” (Ö6)                                 | Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö5     |
|                             |                             | -Tkrardan kaçınma                  | “Yazmanın keyifli olabileceğini gördüm.” (Ö1)                     |                        |
| Yazma Motivasyonu           | İçsel Motivasyon            | -Yazmanın keyifli yönünü fark etme | “Daha az yazım yanlışı yapıyorum” (Ö2)                            | Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö2     |
|                             |                             | -Yazma sürecini tasarlama          | “Birden fazla konuyu organize edebiliyorum.” (Ö1)                 |                        |
| Yazma Motivasyonu           | Dışsal Motivasyon           | -Dikkatli yazma                    | “Uyarılara dikkat etmeye başladım.” (Ö3)                          | Ö1, Ö2, Ö5, Ö3         |
|                             |                             | -Farklı bakış açıları geliştirme   | “Yazarken keyif alıyorum.” (Ö1)                                   |                        |
| Öz Düzenleme                | Yazma Sürecini Yönetme      | -Yazma isteği                      | “Yazı yazmayı sevmeye başladım.” (Ö4)                             | Ö2, Ö5, Ö6             |
|                             |                             | -Keyif alma                        | “Kendime inancım arttı.” (Ö4)                                     |                        |
| Öz Düzenleme                | Yazma Sürecini Yönetme      | -Öz güven                          | “Yazmaktan korkmuyorum ve yazı yazmaktan keyif alıyorum.” (Ö7)    | Ö2, Ö5, Ö6             |
|                             |                             | -Yazmaya karşı olumlu tutum        | “Eksiklerimi görmek motivasyonumu arttırıyor.” (Ö1)               |                        |
| Öz Düzenleme                | Yazma Sürecini Yönetme      | -Eksiklerini fark etme             | “Yanlışlarımı fark etmemi sağladı.” (Ö5)                          | Ö2, Ö5, Ö6             |
|                             |                             | -Başarı hissi                      | “Daha planlı yazıyorum.” (Ö5)                                     |                        |
| Öz Düzenleme                | Yazma Sürecini Yönetme      | -Plan yapma                        | “Yazma sürecini daha iyi yönetebiliyorum.” (Ö2)                   | Ö2, Ö5, Ö6             |
|                             |                             | -Hata düzeltme stratejileri        | “Daha iyi plan yapıyorum.” (Ö6)                                   |                        |
| Öz Düzenleme                | Yazma Sürecini Yönetme      | -Yazma sürecini kontrol etme       | “Kendimi yetersiz hissederken şimdi daha yeterli görüyorum.” (Ö5) | Ö2, Ö5, Ö6             |
|                             |                             | -Kendini yeterli hissetme          |   |                        |

Uygulamaya ilişkin görüşleri alınan öğrenciler, özellikle geri bildirim sürecinin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin analizinde “hata farkındalığı”, “planlı yazma” ve “yazım kurallarına dikkat” kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Örneğin

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

Ö1 kodlu öğrenci, “Yararlı oldu, daha az hata yapmaya başladım.” ifadesiyle hata farkındalığının arttığını belirtirken; Ö6 kodlu öğrenci, “Planlama yapmayı öğrendim.” ifadesiyle yazma sürecine daha bilinçli yaklaştığını dile getirmiştir. Bu bulgular, geri bildirimlerin öğrencilerin yazma sürecine yönelik farkındalıklarını artırdığını ve yazma sürecini daha planlı yürütmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazmaya ilişkin farkındalık, öz yeterlik ve motivasyon düzeylerinde olumlu değişimler yaşandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazmayı yalnızca bir görev olarak değil, keyifli ve geliştirici bir süreç olarak algılamaya başlamaları, yazmaya yönelik tutumlarında olumlu bir dönüşüm gerçekleştiğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, geri bildirim temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma sürecindeki bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Uygulamaya ilişkin görüşleri alınan öğrencilerin özellikle geri bildirim sürecinde yazma becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. “Hata farkındalığı”, “planlı yazma” ve “yazım kurallarına dikkat” kodları öne çıkmıştır. Örneğin, Ö1 öğrencisi “Yararlı oldu, daha az hata yapmaya başladım.” Ö6 öğrencisi “Planlama yapmayı öğrendim.” şeklindeki ifadeleriyle yazma sürecindeki olumlu değişimlere vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya ilişkin farkındalık kazanmaları, öz yeterlikleri ve motivasyonları üzerinde olumlu değişimler yaşandığı anlaşılmaktadır. Dahası, yazmanın keyifli bir süreçten oluşan yapısının olduğunun anlaşılması, yazmaya karşı olumlu yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular özellikle geri bildirim uygulamaları ile öğrencilerde yazmanın bilişsel ve duyuşsal gelişimi sağladığını göstermektedir.

Öğrenciler, yazma motivasyonlarında değişim yaşadıklarına ilişkin çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinin analizinde “yazma isteği”, “keyif alma”, “kendine güven” ve “öğretmen dönütleriyle motive olma” kodlarının öne çıktığı belirlenmiştir. Örneğin Ö1 kodlu öğrenci “Eksiklerimi görmek motivasyonumu artırıyor.” ifadesiyle geri bildirim motivasyon üzerindeki etkisine vurgu yaparken, Ö4 kodlu öğrenci “Kendime inancım arttı.” ifadesiyle yazmaya yönelik öz yeterlik algısındaki artışı dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının güçlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin (Ö3) motivasyonunda belirgin bir değişim olmadığını ifade etmesi, bireysel farklılıklar ve yazma sürecinin dinamik yapısı açısından dikkat çekicidir. Her ne kadar bazı öğrenci ifadeleri nötr bir görünüm sergilese de, genel olarak elde edilen bulgular, geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu motivasyon geliştirmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenciler yazma motivasyonlarının değiştiğine ilişkin birtakım görüşler ifade etmişlerdir. “Yazma isteği”, “keyif alma” ve “kendine güven” “öğretmen dönütleriyle motive olma” kodları ön plana çıkmıştır. Örneğin Ö1 öğrencisinin “Eksiklerimi görmek motivasyonumu artırıyor.” ve Ö4 öğrencisinin “Kendime inancım arttı.” şeklindeki ifadeleri öğrencilerin hem içsel hem de dışsal yönden motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Bir öğrencinin motivasyonunda değişim olmadığını belirtmesi (Ö3) ise bireysel farklılıklar ve sürecin dinamiği açısından dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular, kısmen nötr ifadeler olsa da genellikle geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu motivasyon geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öz düzenlemeye ilişkin ifade edilen öğrenci görüşlerinde, yazma sürecini planlama, hataları düzeltme ve süreci izleme ve kontrol etmeye yönelik stratejilerin geliştiği görülmüştür. Bu durumu doğrulayan ifadeler arasında Ö2 kodlu öğrencinin “Yazma sürecini daha iyi yönetebiliyorum.” ve Ö5 kodlu öğrencinin “Daha planlı yazıyorum.” şeklindeki görüşleri yer almaktadır. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini yeterli hissettiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin salt yazma sürecine ilişkin teknik ve yönetsel bilgilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecini düzenleme ve yönetme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma sürecine ilişkin hem teknik hem de yazma sürecine ilişkin planlama, izleme ve yönetme becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Uygulama-dönüt-uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin kurmaca metin yazma becerileri, yazma öz düzenleme yetkinliği ve motivasyonları üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde ve öz düzenleme yetkinliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanırken yazma motivasyonunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu yönde bir değişim sağladığı araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Hattie ve Timperley, 2007; Torrance ve Pryor, 1998; Wang ve arkadaşları, 2008). Öğrenciler, geri bildirim sayesinde eksiklerini görmekte ve kendilerini geliştirmektedirler (Beach ve Friederich, 2006). Yazma ürünlerinin daha iyi seviyeye yükselmesinde geri bildirim etkili olduğu görülmektedir (Brookhart, 2008). Bu alanda yapılan çalışmalar elde edilen bulguları destekleyici niteliktedir. Geri bildirim uygulandığı bir diğer çalışmada, verilen geri bildirim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre geri bildirim, öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Yıldız, 2016). Geri bildirim yönteminin yabancı dil öğretiminde uygulandığı deney grubunun, hiç müdahale yapılmayan kontrol grubuna göre yazı yazma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Serpen ve Üstten, 2023). Geri bildiriminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarını artırdığı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Hattie ve Timperley, 2007; Kaya vd., 2020; Sadler, 1989; Serpen ve Üstten, 2023; Torrance ve Pryor, 1998; Yıldız, 2016). Alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, geri bildirim yazma becerilerine etkisi konusunda mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulguya göre uygulama-dönüt-uygulama eksenli çalışmaların öğrencilerin yazma motivasyonlarında anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma motivasyonu üzerinde uygulamanın anlamlı bir fark yaratmaması aslında çalışmanın etkisizliğini değil, geri bildirime dayalı çalışmaların yazma gelişimindeki farklılaşmış rolünü göstermektedir. Nitekim motivasyon bilişsel geri bildirimlerin dışında duyuşsal ve yazma özerkliğini destekleyen uygulamaları gerektirebilir. Fakat alan yazınında bu bulguyla örtüşmeyen motivasyonun yazma üzerinde olumlu etki yarattığına ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Özalp (2022) öğretmen dönütlerinin öğrencilerin yazma sürecine katılımını artırdığı; Erbilin (2021) akran dönütü ve öğretmen dönütü içeren uygulamaların yazma tutumlarında anlamlı iyileşmeler sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde hataları gösterme amacıyla değil, gelişimi desteklemeye odaklanan dönütlerin öğrencilerin özyeterlik algısının güçlenmesini sağlayıp motivasyonu artırdığı bulgulanmıştır (Hyland, 2010). Araştırmanın sonuçları ayrıca yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesiyle motivasyon arasındaki yakın ilişkiyi desteklemektedir. Zimmerman ve Kitsantas (2014), öz düzenleyici strateji kullanımının öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığını raporlamıştır. Cen (2024) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışmasında, yazma dönütlerinin öğrencilerin içsel motivasyonlarını anlamlı oranda artırdığı, özellikle yazma süreci boyunca sürekli ve destekleyici dönütlerin en yüksek etkiyi yarattığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Wang (2023) tarafından yapılan çalışmada ilişkin inançlarının ve yazma motivasyonuna yaklaşımlarının öğrencilerin güdülenme düzeylerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazınında yer alan bulgular, dönüt uygulamalarının yazma motivasyonu ve yazma sürecine yönelik tutumlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Erbilin (2021), dönüt uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığını ve özellikle yazma öncesi dönütlerin öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirdiğini bulmuştur. Özalp (2022) ise öğretmen dönütlerinin öğrencilerin yazma sürecine yönelik tutumlarını geliştirdiğini ve dönüt alan öğrencilerin yazma görevlerine daha yüksek isteklilik gösterdiklerini raporlamıştır. Zimmerman ve Kitsantas (2014), dönütün öğrencilerin hedef belirleme, strateji seçimi ve ilerlemeyi izleme süreçlerini desteklediğini; bu süreçlerin ise öğrencilerin akademik motivasyonlarını sürdürülebilir kıldığını sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öz düzenlemelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Literatürdeki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Dönütün, öğrencilerin yazma sürecinde güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine, hatalarını düzeltmelerine ve bir sonraki performanslarını geliştirmelerine olanak sağlayarak öz düzenlemeyi desteklediği sonucuna

## **Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü**

ulaşmıştır (Butler ve Winne, 1995; Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Andrade ve Brookhart (2020), yapılandırılmış ve anlık dönütlerin öğrencilerin öz değerlendirme ve hedef belirleme süreçlerini güçlendirdiğini raporlamaktadır. Benzer şekilde, Türkçe eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar da dönüt temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonu ve öz düzenleme düzeylerinde artışa yol açtığını göstermektedir (Demir ve Erdem, 2021; Karatay ve Yılmaz, 2019). Yıldız ve Akyol (2020) dönüt destekli yazma çalışmalarına katılan öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini daha etkili kullandıklarını ve yazılı anlatım kalitelerinin anlamlı biçimde yükseldiğini rapor etmişlerdir. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim ile öğrencilerin hedefleriyle mevcut performansı arasındaki farkı bulmalarını, bu farkı giderecek stratejiler geliştirmelerini ve kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarını sağlayarak öz düzenlemelerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) etkili geri bildirim yalnızca hatayı düzeltmeye yönelik değil, öğrencinin kendi ilerlemesini izleme ve öz değerlendirme yapma kapasitesini artırdığını raporlamıştır. Hattie ve Timperley (2007) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir meta-analiz, geri bildirim akademik başarı ve öz düzenleme üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Daha güncel bir meta-analiz çalışması olan Wisniewski, Zierer ve Hattie (2020) de, geri bildirim özellikle süreç (process) ve öz düzenleme (self-regulation) düzeyinde sunulduğunda öğrencilerin performansını anlamlı biçimde artırdığını raporlamıştır. Panadero ve Alonso-Tapia (2013), geri bildirim süreçlerinin öz değerlendirme becerilerini güçlendirdiğini ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma stratejilerini geliştirdiğini bulmuştur. Cho ve MacArthur (2010) ise yazma eğitiminde öğretmen ve akran dönütlerinin öğrenci metinlerindeki kaliteyi artırdığını, ayrıca öz düzenleme stratejilerinin daha bilinçli kullanılmalarına katkı sağladığını belirtmiştir. Andrade ve Brookhart (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise yapılandırılmış geri bildirim uygulamalarının, öğrencilerin öz değerlendirme, hedef belirleme ve öz izleme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Karatay ve Yılmaz (2019), Türkçe dersinde uygulanan dönüt temelli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonunu ve öz düzenleme becerilerini artırdığını raporlamıştır. Benzer şekilde, Demir ve Erdem (2021) ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürüttükleri deneysel araştırmada süreç odaklı geri bildirim öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini ve yazılı anlatım başarılarını anlamlı biçimde yükselttiğini belirtmişlerdir. Yıldız ve Akyol (2020) ise geri bildirim temelli yazma öğretiminin öğrencilerin öz düzenleme farkındalığını ve metin oluşturma becerilerini geliştirdiğini raporlamıştır. Yapılan araştırmalar, geri bildirim öz düzenlemeye etkisi konusunda mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Uygulamaya ilişkin görüşleri alınan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, yazmaya ilişkin farkındalık kazanma, öz yeterlik ve motivasyonları üzerinde olumlu değişimler yaşandığı tespit edilmiştir. Özellikle geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının salt öğrencilerin yazma sürecine ilişkin teknik ve yöntemsel bilgilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecini düzenleme ve yönetme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Nihai olarak araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin yazma becerisini, motivasyonunu ve öz düzenleme stratejilerini bütüncül bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 13.11.2024

Belge sayı numarası= E. 167635

**Yazarların Katkı Oranı**

Yazar 1: Araştırma problemlerini oluşturma, yöntem, verileri toplama, veri analizi. Yazar 2: Literatür taraması, kavramsallaştırma, araştırma sonuçlarını raporlaştırma, metni düzenleme.

**Yapay Zekâ Kullanım Beyanı**

Yazarlar, makale hazırlık sürecinde yapay zekâ araçlarından yararlanmamışlardır.

**Çıkar Çatışması**

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Kaynaklar**

- Akkaya, N., ve Kırmızı, F. S. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4742-4746. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.761>
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 350-372. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992>
- Aydın, A. (2005). *Sınıf yönetimi*. Tekağaç Eylül Yayınları.
- Barros, A., Simão, A. M. V., & Frisson, L. (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41(11), 7835-7842. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01232-y>
- Barutçu, E. (2024). *Beklenti-değer teorisi temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerilerine etkisi*. Pegem Akademi.
- Beach, R., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 222-234). The Guilford Press.
- Bloxham, S., & West, A. (2007). Learning to write in higher education: Students' perceptions of an intervention in developing understanding of assessment criteria. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/13562510601102180>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & V. L. Plano Clark (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Demir, F. (2021). Türkçe eğitimi öğrencilerinde yazma motivasyonu ve yazma başarısı ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 101-120.
- Deniz, H., & Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.
- Deniz, H., & Demir, S. (2024). Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 536-560. <https://doi.org/10.37217/tebd.1370391>
- Duman, B. (2021). Öz düzenleme. E. Yılmaz ve B. Duman (Ed.), *Eğitimde öz içinde* (ss. 49-73) Kriter Yayınevi.
- Erbilen, M. (2017). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 45-62.
- Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11(2), 146-166. <https://doi.org/10.1080/0260293860110206>
- Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.2173290>

## Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü

- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2011). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (ss. 195-237). Pegem Akademi.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2)
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Guenette, D. (2007). Geri bildirim pedagojik olarak doğru mu?: Yazma üzerine geri bildirim çalışmalarında araştırma tasarımı sorunları. *İkinci Dil Yazma Dergisi*, 16(1), 40-53.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110-115. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_7)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckler, A. F., & Mikula, B. D. (2016). Factors affecting learning of vector math from computer-based practice: Feedback complexity and prior knowledge. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010134. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010134>
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3)
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-40). Pegem Akademi.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., & Rasinski, T. (2020). Geri bildirim ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8413>
- Kırbaç, M., Balı, O., & Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74. <https://doi.org/10.29129/inujgse.361869>
- Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. Juta and Company Ltd.
- MEB (2020). *Öğretmenler için el kitabı: geri bildirim*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38 <https://doi.org/10.1177/1469787403004001003>
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nicol, DJ ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Biçimlendirici değerlendirme ve öz düzenlemeli öğrenme: İyi geri bildirim uygulamasının bir modeli ve yedi ilkesi. *Yükseköğretimde Çalışmalar*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9053-x>
- Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456. <https://doi.org/10.1080/13562510600874235>
- 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. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.28>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>

- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Serpen, M. N. & Üstten A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 34, 69-87. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316132>
- Sever, E., & Memiş, A. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9).
- Sezer, N. (2021). İletişim kavramı ve süreci. N. Sezer ve S. Karadoğan Doruk (Ed.), *Etkili iletişim becerileri içinde* (ss. 1-30). İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Strijbos, J. W., Narciss, S., & Dünnebie, K. (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and Instruction*, 20(4), 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.008>
- Topal, T. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6150-6166. <https://doi.org/10.26466/opus.825157>
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2012). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Tunagür, M., & Turan, L. (2021). Üstbilişsel etkinliklerin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkililiğinin karma yöntem araştırması ile incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 25-55. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.979132>
- Turan, Y., & Duruhan, K. (2023). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dersi kapsamında verilen ödevlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 30-55. <https://doi.org/10.29129/inujse.1150711>
- Türkben, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinde yazma motivasyonu ve yazma becerileri ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 21(2), 145–160. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Wang, H., & Troia, G. A. (2023). How students' writing motivation, teachers' personal and professional attributes, and writing instruction impact student writing achievement: A two-level hierarchical linear modeling study. *Frontiers in Psychology*, 14, 1213929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1213929>
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Yıldırım, A. & H. Şimşek (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Anı Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerisine etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 312-327. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000189426>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>

### Extended Abstract

#### Introduction

Writing is not merely the mastery of grammatical rules and vocabulary; rather, it is a complex cognitive activity underpinned by metacognitive processes (Graham and Harris, 2000). Beyond

## **Uygulama-Dönüt-Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi, Öz Düzenleme Yetkinliği ve Motivasyondaki Rolü**

linguistic accuracy, effective writing requires a multifaceted consideration of textual structure, genre characteristics, audience needs, and the communicative interplay between author and reader (Harris, Graham, Mason and Saddler, 2002). Central to this process is writing motivation, which encompasses an individual's internal drive and persistence. Highly motivated students tend to engage more deeply in writing tasks, ultimately producing more successful outcomes. (Deniz, 2020).

Feedback serves as a critical catalyst for maintaining this motivation. Literature suggests that constructive feedback enhances academic achievement, bolsters self-efficacy, and fosters metacognitive development (Nicol and Macfarlane-Dick, 2006). When students receive clear guidance on performance improvement, learning becomes more efficient. Furthermore, motivation is intrinsically linked to self-efficacy; a student's belief in their own competence directly fuels their engagement (Hidi, Berndorff and Ainley, 2002; Schunk, 2003).

In this context, self-regulation emerges as a fundamental strategy for conscious and controlled writing. It involves a suite of cognitive, emotional, and behavioral strategies—including goal setting, planning, monitoring, and adaptive strategy shifting (Zimmerman, 2002). Strategic writing instruction empowers students to manage their learning processes and take ownership of their progress. Those with robust self-regulation skills approach writing more systematically and strategically (Graham & Harris, 2000). From an instructional standpoint, feedback is defined as the process of informing students about their performance and learning status (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Ramaprasad, 1983). It serves as a vital pedagogical tool that helps students identify errors, address weaknesses, and refine their use of learning strategies, thereby enhancing overall writing quality and self-regulatory capacity (Hattie & Timperley, 2007). Accordingly, this study aims to evaluate the impact of an "application-feedback-application" (AFA) model on the writing skills, motivation, and self-regulation competencies of 7th-grade students.

### **Method**

The study employed an explanatory sequential mixed-methods design, characterized by an initial phase of quantitative data collection and analysis, followed by a qualitative phase to further elucidate the findings (Creswell & Plano Clark, 2018). The quantitative component utilized a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups. The study group, selected via simple random sampling, consisted of 60 seventh-grade students at a public middle school in Muş, Türkiye. Data were gathered using four primary instruments: the Writing Motivation Scale (Deniz and Demir, 2020), the Writing Self-Efficacy Scale (Deniz and Demir, 2024), the "Written Expression Assessment Form" adapted from the 2006 Ministry of National Education Turkish Language Curriculum, and a semi-structured interview form developed by the researcher. Quantitative analysis involved independent samples t-tests to compare groups, while a mixed-design factorial ANOVA (FANOVA) was utilized to examine time-dependent changes and group interactions. For the qualitative dimension, content analysis was performed on interview data from seven students to identify recurring themes and codes regarding the 12-week intervention.

### **Result and Discussion**

This study, which examined the effect of application-feedback-application-based writing activities on 7th graders' fictional text writing skills, writing self-regulation competence, and motivation, yielded various results. The results of the study revealed a statistically significant difference in the writing skills and self-regulation competence of the students in the experimental group, while no significant difference was found in their writing motivation.

According to the findings of the study, it was concluded that application-feedback-application-based studies did not have a significant effect on students' writing motivation. The fact that the application did not make a significant difference in writing motivation does not actually indicate the ineffectiveness of the study, but rather demonstrates the differentiated role of feedback-based studies in writing development. At the end of the study, a statistically significant difference was found in the self-regulation of students in the experimental group. Studies in the literature also support this result. It was concluded that feedback supported self-regulation by enabling students to recognise their

strengths and weaknesses in the writing process, correct their mistakes, and improve their subsequent performance (Butler and Winne, 1995; Panadero and Alonso-Tapia, 2013).

It was determined that the writing skills of students whose opinions were sought regarding the application have improved, and that positive changes occurred in their awareness of writing, self-efficacy, and motivation. In particular, feedback-based writing applications were shown to develop not only students' technical and methodological knowledge of the writing process, but also their ability to organise and manage the writing process. Ultimately, the findings obtained from the qualitative data of the research revealed that students' writing skills, motivation, and self-regulation strategies were developed holistically.