



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Effects of Revising with Feedback on Second and Third Grade Students' Story Writing Performances

Demet Seban

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.834391

Received: 02.12.2020

Revised: 24.02.2021

Accepted: 23.03.2021

Keywords:

Process Oriented Writing,

Revision,

Writing Story

Abstract

According to process-based writing education, writing consists of sequential steps such as planning, drafting, and revising. Although all stages in the process based writing contribute raising the quality of writing the revision step is seen crucial. The aim of this study was to investigate the effect of revision with feedback on the writing quality of small moment stories written by elementary students who were educated using process oriented writing approach. 29 students' first and final drafts written in their second and third year of schooling were analyzed in terms of ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency and conventions. The analysis indicated that there were statistically significant differences in students' pre and post-scores in both second and third grade. The pre and post scores of students also indicated that students showed significant progress in six-trait of writing. According to the results of this study, effective use of evaluative feedback to improve students' written expression skills is important. In addition, this process will provide students with the ability to evaluate texts they have written at an early age. This will contribute to their success in conveying their thoughts through text when they are at upper grades.

Gözden Geçirme ve Dönütün 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Başarılarına Etkisi

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.834391

Yükleme: 02.12.2020

Düzeltilme: 24.02.2021

Kabul: 23.03.2021

Anahtar Kelimeler:

Süreç Temelli Yazma,

Gözden Geçirme,

Öykü Yazma

Öz

Süreç temelli yazma eğitimine göre yazma; planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme gibi sıralı adımlardan oluşur. Başarılı bir metin oluşturmaya süreç içerisindeki tüm aşamaların etkisi olmasına karşın gözden geçirme basamağı önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, süreç temelli yazma eğitiminin gözden geçirme basamağında kullanılan dönütün öğrencilerin öykü yazma başarılarına etkisini araştırmaktır. Süreç temelli yazma eğitimi esaslarına göre planlanmış bir yazma programı ile öğretim yapılan 29 öğrencinin hem 2. sınıfta hem de 3. sınıfta yazdıkları taslak ve bitmiş öyküler fikir, organizasyon, ses, kelime seçimi, cümlelerin akıcılığı ve dilbilgisi alanlarında istatistiksel yöntemler kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin hem 2. hem de 3. sınıfta ilk yazdıkları taslak metinlerden ve değerlendirici dönüt aldıktan sonra düzelttikleri metinlerden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin her bir kategoride de başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, değerlendirici dönütün öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için etkin kullanımı önemlidir. Ayrıca, bu süreç erken yaşta öğrencilere yazdıkları metinleri değerlendirebilme becerisi kazandıracaktır. Bu durum sonraki sınıflarda metin aracılığı ile düşüncelerini aktarma konusundaki başarılarına katkıda bulunacaktır.

Giriş

Yazılı ürünü ön plana çıkaran ve bir konu üzerine yazdırma-düzeltilme yolu ile yazılı anlatım öğretimi zaman içinde değişikliğe uğramış, 70'li yılların sonunda özellikle Graves'in (1983) öncülüğünde süreci önceleyen yazma eğitimi önem kazanmaya başlamıştır (Willis, 2001). Öğretmenlerin öğrencilerin yazılarının üzerine aldıkları notlar ile yaptıkları değerlendirmelerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi için çok da faydalı olmadığı vurgulanmıştır (Peterson, 2003). Süreç temelli yazma eğitiminde öğrencilerin yazıları hakkında konuşmaları, öğretmenleri ve arkadaşlarının görüşlerini duymaları ve yazılarını tekrar gözden geçirmeleri onların iyi bir yazar olarak yetişmesi için çok önemlidir. Bu aşama aynı zamanda eğitim ve öğretim sürecinin bir parçası olan değerlendirme aşamasıdır. Ayrıca dikkatlice planlanan ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ön plana çıkaran bir süreç olarak düşünülmektedir (Atwell, 1998; Calkins, 1994).

Flower ve Hayes (1981) yazmanın bilişsel süreçlerini tanımlamışlar ve yazma süreçlerinin nasıl anlaşılacağı ve analiz edeceğini konusunda teorik bir çerçeve sunmuşlardır. Yazmanın (1) planlama, (2) taslak oluşturma (metinleştirme) ve (3) gözden geçirme olarak üç temel süreci içerdiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede son aşama olan gözden geçirme basamağı hataları bulmak ve değerlendirmek için yazılan metinlerin okunması ve değişiklikleri uygulamak için tekrar gözden geçirilmesi gibi farklı alt süreçleri de içermektedir.

Graves (1983) ve Emig (1971) yazma eğitimini sıralı bazı adımlardan oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır. Süreci ön plana çıkaran yazma eğitimini genel olarak beş aşamadan oluşan uygulamalar olarak ifade etmişlerdir (Tompkins, 2007; Gunning, 2012; Cunningham ve Cunningham, 2010). Bu aşamalar yazma öncesi hazırlık, uygulama, gözden geçirme, düzenleme ve yayımlamadır (Tompkins, 2007). Süreç temelli yazma eğitiminde uygulanan basamakların her biri etkili bir yazma çalışması için gereklidir. Ama özellikle gözden geçirme ve düzenleme aşaması, yazma başarısına katkısı düşünüldüğünde, süreç içerisinde daha ön plana çıkmaktadır (Keh, 1990).

Gözden geçirme basamağı yazılan metinlerin tekrar okunduğu ve paylaşıldığı basamaktır. Öğrenciler öğretmen ve arkadaşlarından yazısı hakkında fikir alır ve önerileri metinde kullanıp kullanamayacağını kestirmeye çalışır. Aynı zamanda biçimsel hataları da bu evrede tespit edilir (yazım yanlışı, devrik cümle, imla hatası vb). Metnin ilk hâli ve önerilerden sonraki son hâlini tasarlayarak gerekli düzenlemeleri yapacağı düzenleme basamağına geçer (Tompkins, 2007; Tompkins ve Collom, 2004). Düzenleme kısmında ana amaç metni okunabilecek en uygun hâle getirmektir (Smith, 1982). Bu amaca uygun olarak metin tekrar okunur ve okuduktan sonra gerekli görülen içeriksel ekleme ve çıkarma işlemleri yapılır. İçerik kısmı son hâle getirildikten sonra metin incelenir ve biçimsel hatalar düzeltilir (Tompkins, 2007; Tompkins ve Collom, 2004).

Taslaklar ve gözden geçirilmiş yazılar öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve bu gelişim süreçlerinin takip edilmesi için çok önemlidir. Öğrenciler yazıları hakkında aldıkları

dönütler sayesinde yaptıkları yazım hatalarını, imlâ hatalarını, fikir yanlışlıklarını ya da eksikliklerini ve metnin organizasyonundaki hatalarını görme imkânı bulur. Bu imkân yazının daha iyi bir hâle gelmesini sağlar (Keh, 1990). Aslında öğrencilerin yazma çalışmalarında gelişim göstermesini sağlayan ana neden budur (Tompkins, 2005).

Gözden geçirme basamağında kullanılan değerlendirmeye yönelik dönüt, geliştirici değerlendirme tekniklerinden birisidir ve birçok çalışmanın meta analiz sonuçlarına göre öğrencilerin metin aracılığıyla düşüncelerini ne kadar iyi aktarabildiklerinin önemli bir belirleyicisidir (Graham, Harris ve Hebert, 2011; Koster, Tribushinina, de Jong ve van den Bergh, 2015). Öğrenciler değerlendirici dönüt sayesinde kendi gelişimlerini takip edebildikleri gibi daha iyi kendilerini nasıl geliştireceklerini de anlayabilmektedirler. Dolayısıyla yazma yeterliklerinin farkına varırlar (Andrade, Wang, Du, ve Akawi, 2009). Öğrencilerin aldığı dönütün sıklığının (Rosenthal, 2006) ve çeşitliliğinin öğrencilerin içerik organizasyonu ve teknik yazım kurallarının kalitesini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés ve Garnier, 2002). Belirsiz istikrarsız ve formaliteden yapılan yorum ve değerlendirmeler öğrencilerin yazma becerilerini beklenen seviyeye getirememiştir (Smith, 1997; Straub, 1996).

Bazı çalışmalar dönütün öğrencilerin genel yazma başarıları üzerinde etkili olmasını değerlendirmenin yapılaş biçiminden kaynaklandığını vurgulamışlardır (Silver ve Lee, 2007). Yazma çalışmalarında etkili bir dönüt belli bir noktaya, iyi tanımlanarak, yargılama gayesi gütmeyen ve çeşitli yollarla verilmelidir. Bu dönütler öğrencinin kendini düzeltmesine yardımcı olacak nitelikte olmalıdır (Macarthur, Graham ve Fitzgerald, 2006). Bu niteliklerde dönüt verebilmek için bazı ilkeleri takip etmek gereklidir. Bu ilkelerden ilki yazma çalışmalarında verilen dönütlerin sadece düzeltme yapılacak yerlere değil, olumlu bulunan yerlere de yapılması konusundadır (Konold, Miller ve Konold, 2004). Bir diğer ilke dönütlerin net ve seçilmiş, küçük bölümlere verilmesidir. Üçüncü ilke dönüt yaparken anlatımın zayıf kaldığı yerler, anlatımın ya da imlânın yanlış olduğu yerler ile birlikte güçlü olduğu yerlerin de belirtilmesidir. Dönüt yapılırken bu noktalara dikkat edilmesi, dönütten alınacak verimliliği arttıracaktır (Stern ve Solomon, 2006).

Başarılı bir metin yazmada süreç içerisindeki tüm aşamaların etkisi olmasına karşın gözden geçirme basamağı önemli bir değişken olarak görülmektedir. Kaya ve Ateş (2016) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin geriye yönelik izleme ve gerektiğinde düzeltme ya da yeni düzenlemeler yapma gibi üstbilişsel becerileri kullanmanın 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca yazma sürecinde öğrencilere öğretici geribildirim verilmesi, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri bakımından önemli katkı sağladığı belirtilmiştir. Ülkemizde süreç temelli yazma modelinin gözden geçirilen Türkçe programında (M.E.B, 2015) benimsenmesi ile birlikte bu konuda yapılan çalışmalar uygulanacak yazma öğretiminin başarısına katkıda bulunacaktır. Ayrıca sonuçlar ve öneriler sınıf öğretmenleri için de yol gösterici bir kaynak olabilir. Bu

çalışmanın amacı gözden geçirme basamağında kullanılan değerlendirmeye yönelik dönütün öğrencilerin yazma başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Gözden geçirme basamağında kullanılan dönütün öğrencilerin öykü yazma başarıları üstünde etkisi var mıdır?
2. Öğrencilerin yazma başarı düzeyleri 2. ve 3. sınıfta olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı değerlendirici dönütün, ilkokul öğrencilerinin yazdığı öyküler üzerindeki etkisini saptamaktır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada tek grup öntest-sontest deseni kullanılmıştır ve bu desen Creswell (2014) tarafından deney-öncesi desen olarak adlandırılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma Antalya merkez ilçede bulunan bir okulda yürütülmüştür. Okul seçiminde okulun bir devlet okulu olmasına ve orta sosyoekonomik gelire sahip ailelerin bulunduğu semtten seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde sınıf öğretmenin gönüllülüğü esas alınmış ve rastgele seçilmiştir. Çalışma grubuna 2. sınıfta süreç temelli yazma öğretimini esas alan yazma eğitimi uygulanmaya başlanmış ve bu durum bir sonraki yıl aynı öğrenciler 3. sınıfta iken devam etmiştir. Sınıf mevcudu 2. sınıfta 25 kişi olup 3. sınıfta nakil gelen öğrenciler ile 29 kişi olmuştur. 2. sınıfta 14 kız 11 erkek öğrencisi olan sınıfa, 3. sınıfta 2 kız ve 2 erkek öğrenci daha katılmıştır.

Uygulama Süreci

Yazma atölyeleri olarak adlandırılan uygulamalarda yazmanın iletişim aracı olarak kullanılması ön plana çıkarılırken farklı türlerde metin yazma denemeleri yapılmaktadır. Yazma atölyelerinde zamanın önemli bir kısmı yazma için ayrılmakta, öğretmen dersin anlatımını kısa dersler olarak planlamaktadır. Süreç yazma konularını biriktirme, seçme ve geliştirme, taslak hâline getirme, gözden geçirme/danışmanlık, editörlük ve yayımlama/paylaşma olarak devam etmekte ve her bir yazılı anlatım çalışması için yaklaşık bir aylık zaman dilimi ayrılmaktadır. Gözden geçirme ve danışmanlık kısmında öğrenciler bazen tüm sınıf bazen de grup arkadaşları ile yazılarını paylaşmakta ve dönüt almaktadır. Aynı zamanda öğrenciyi tüm yazı çalışmaları boyunca izleyen öğretmen, öğrenci ile birebir görüşme yapıp yazısı hakkında konuşmaktadır. Yazısına son hâlini veren öğrenci sınıf editörleri ile yazısını paylaşıp son bir gözden geçirme talep etmekte ve gelen görüşler doğrultusunda yazısını gözden geçirmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin süreç içerisinde yazdıkları ilkyazılar olan kişisel kısa öykü yazma çalışmaları değerlendirilmiştir. Kişisel kısa öykü yazma çalışmaları süreç temelli öğretim esasına dayalı olarak geliştirilmiş yazma atölyeleri uygulamalarına

başlamak için önerilen bir çalışmadır ve farklı metin türlerinde yazma denemelerine önce kişisel kısa öykü yazarak başlamalarının uygun olacağı belirtilmiştir (Calkins, 2011). Kişisel öykü yazma çalışmaları 2 yılda toplam 10 hafta sürmüştür. Bu çalışmanın en az 3 haftası gözden geçirmeye ayrılmıştır. Uygulama her hafta en az 2 ders saati sürmüştür. Uygulama süreci aynı zamanda sınıf öğretmeni tarafından takip edilmiş hafta içinde ihtiyaç duyulan konuda öğrencilere destek verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrenciler uygulama süresinde en az üç kişisel kısa öykü yazmış ve daha sonra yayımlamak ve paylaşmak istediği yazıları gözden geçirmek üzere seçmişlerdir. Bu çalışmada gözden geçirmek üzere seçilen yazılar (taslak) ve bitmiş olmak üzere toplam 108 kişisel öykü değerlendirilmiştir. Yazılan yazıların uzunluğu 2. sınıfta ortalama 2000 kelime iken 3. sınıfta bu ortalama 2500 olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin taslakları ve bitmiş yazıları yaklaşık olarak 2. sınıfta 300, 3. sınıfta 500 kelime artmıştır.

Veri Analiz Yöntemi

Değerlendirme için 6+1 Yazma Modeli (6+1 Trait Writing Model) (Smith, 2003; Spandel, 1996) kullanılmıştır. Bu modele göre metinler fikir, organizasyon, anlatım (ses), kelime seçimi, cümle akışı ve yazım biçimi alanlarında derecelendirme anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir (Tablo 1). 1 başlangıç düzeyi, 3 gelişim düzeyi ve 5 yeterli düzey olarak belirlenmiştir. Başlangıç ve gelişim düzeyi arasındaki yazılara 2, gelişim ve yeterli düzey arasındaki yazılara 4 puan verilmiştir.

Tablo 1. 6+1 yazma modeli derecelendirme anahtarı

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

Değerlendirme iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış ve uyuma bakılmıştır. Araştırmacıların değerlendirme puanlarındaki uyum ($r_s=,95$; $p<.01$) güvenilirlik için yeterli bulunmuştur. Grupların puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk Normallik Testi ile bakılmış normal dağılan gruplar için ilişkili örneklem için t-testi (Paired Samples t-test) normal dağılmayan

gruplar için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular kısmında verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan 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 izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21/11/2012; 12/11/2013

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası=B.08.4.MEM.0.07.20.02-605.01/30557; 98057890/20/3319058

Bulgular

Bu araştırmanın bulgularına göre gözden geçirme basamağında kullanılan dönütün öğrencilerin yazma başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği bulgulanmıştır. Öğrencilerin yazma başarıları fikir, organizasyon, ses, kelime seçimi, cümlelerin akıcılığı ve dil bilgisi alanlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu durum öğrencilerin 2. veya 3. sınıfta olmalarına göre değişmemiştir.

Dönütün öğrencilerin 2. sınıfta yazdıkları kişisel kısa öykü yazma başarılarına etkisine bakmak için önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarındaki göre p değerlerine göre [(,334 ve ,178) $p>.05$] veriler normal dağılmıştır. Veriler normal dağıldığından değerlendirici dönütün etkisini bulmak için ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yazma başarısı değerlendirme sonuçları (2. sınıf)

Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Öntest	25	12,20	4,32	24	-3.12	.005*
Sontest	25	15,92	4,60			

* $p<.05$

Tablo 2’ye göre öğrencilerin taslaklardan ve bitmiş yazılarından aldıkları toplam puanları arasında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur [$t(24)=-3.12$, $p<.05$]. Öğrencilerin her bir kategoriden aldıkları çalışma öncesi ve çalışma sonrası başarı puanları karşılaştırılmış ve öğrencilerin bu kategorilerdeki başarılarına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre alt boyutların p değerleri sırasıyla: fikir (,002 ve ,005); organizasyon (,000 ve ,003); anlatım (,000 ve ,002); kelime seçimi (,000 ve ,004); cümle akışı (,000 ve ,002); yazım biçimi (,034 ve ,003) şeklindedir. Sonuçlar $p<.05$ anlamlılık düzeyine göre incelendiğinde veriler normal dağılmamıştır. Veriler normal dağılmadığından ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yazma alt boyutları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları (2. sınıf)

Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Fikir	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.31*	.001
	Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	14				
Organizasyon	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.59*	.009
	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
	Eşit	17				
Anlatım	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.74*	.000
	Pozitif Sıra	14	7.50	105.00		
	Eşit	11				
Kelime Seçimi	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.20*	.001
	Pozitif Sıra	11	6.00	66.00		
	Eşit	14				
Cümle Akışı	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.00*	.003
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	16				
Yazım Biçimi	Negatif Sıra	0	.00	.00	4.04*	.000
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	16				

*p<.05

Tablo 3'e göre öğrencilerin derecelendirme anahtarları alt boyutlarından deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Dönütün öğrencilerin 3. sınıfta yazdıkları kişisel kısa öykü yazma başarılarına etkisine bakmak için önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarındaki göre p değerlerine göre [(,090 ve ,461) $p>.05$] veriler normal dağılmıştır. Veriler normal dağıldığından değerlendirici dönütün etkisini bulmak için ilişkili örneklem t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yazma başarısı değerlendirme sonuçları (3. sınıf)

Ölçüm	N	\bar{x}	S	sd	t	p
Öntest	29	13,72	5,90	28	-5.60	.000*
Sontest	29	17,38	6,20			

*p<.05

Tablo 4'e göre öğrencilerin taslaklardan ve bitmiş yazılarından aldıkları toplam puanları arasında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur [$t(28)=-5.60$, $p<.05$]. Öğrencilerin her bir kategoriden aldıkları çalışma öncesi ve çalışma sonrası başarı puanları karşılaştırılmış ve öğrencilerin bu kategorilerdeki başarılarına bakılmıştır. Deney ve kontrol grubu Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre alt boyutların p değerleri sırasıyla: fikir (,009 ve ,001); organizasyon (,000 ve ,006); anlatım (,000 ve ,020); kelime seçimi (,001 ve ,012); cümle akışı (,004 ve ,025); yazım biçimi (,003 ve ,016) şeklindedir. Sonuçlar $p<.05$ anlamlılık düzeyine göre incelendiğinde veriler normal dağılmamıştır. Veriler normal dağılmadığından ilişkili ölçümler için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Testin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yazma alt boyutları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları (3. sınıf)

Boyut	Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Fikir	Negatif Sıra	0	.00	.00	2.81*	.005
	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	16				
Organizasyon	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.05*	.002
	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00		
	Eşit	15				
Anlatım	Negatif Sıra	0	.00	.00	3.27*	.001
	Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	13				
Kelime Seçimi	Negatif Sıra	0	6.50	6.50	3.00*	.003
	Pozitif Sıra	12	7.04	84.50		
	Eşit	12				
Cümle Akışı	Negatif Sıra	0	6.50	6.50	3.00*	.003
	Pozitif Sıra	12	7.04	84.50		
	Eşit	12				
Yazım Biçimi	Negatif Sıra	1	5.50	5.50	4.33*	.001
	Pozitif Sıra	15	8.70	130.50		
	Eşit	10				

*p<.05

Tablo 5'e göre öğrencilerin derecelendirme anahtarları alt boyutlarından deney öncesi ve sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında farkın sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın bulgularına göre gözden geçirme basamağında kullanılan değerlendirici dönütün öğrencilerin yazma başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği bulgulanmıştır. Bu durum öğrencilerin 2. veya 3. sınıfta olmalarına göre değişmemiştir. Bu çalışma 2 sınıftan 9. sınıfa kadar yapılmış olan ve dönütün öğrencilerin yazma başarılarını üstündeki etkisini incelemiş 16 çalışmanın meta analiz sonuçları ile (Graham, Harris ve Hebert, 2011) 3. sınıf öğrencilerinin aldıkları dönütün sıklığının öğrencilerin yazılarının içerik, organizasyon ve teknik yazım kurallarına göre yazma boyutunda başarılarını arttırdığı sonuçlarını (Matsumura ve diğ., 2002) desteklemektedir.

Peterson ve Portier (2014) öğretmen ve öğrenciden alınan dönütün 1. sınıf öğrencilerinin yazma gelişimlerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin %90 oranında içerik ve teknik yazım kuralları ile ilgili aldıkları dönütleri uyguladıkları bulunmuştur. Bu durum, 1. sınıf öğrencileri bile olsa, değerlendirici dönütün gözden geçirme stratejilerini öğrenmelerine ve yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışma Peterson ve Portier'in (2014) yaptığı çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Paquette (2009) 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları taslakları ve kendilerinden daha büyük öğrencilerden yazıları hakkında dönüt aldıktan sonra gözden geçirdikleri yazılarını 6+1 yazma derecelendirme anahtarına göre değerlendirmiştir. 4. sınıfta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmasına rağmen 2. sınıfta bu fark anlamlı çıkmamıştır. Limpo, Alves ve Fidalgo (2014) 4-6 sınıflarda

yaptıkları araştırmada öğrencilerin planlama ve gözden geçirme becerilerinin yazma kalitesine olan etkisine bakmışlardır. Erken yaşlarda olan gözden geçirme becerilerinin yazma kalitesini etkilemediğini bulmuşlardır. Dolayısıyla bu çalışma Paquette (2009) ve Limpo, Alves ve Fidalgo'nun (2014) erken yaşta öğrencilerin yazılarına dönüt verilmesi ve gözden geçirilmesinin onların yazıları üstünde etkisi olmadığını bulgulayan çalışmalarının sonuçlarını desteklememektedir.

Bu çalışmada 2. ve 3. sınıfta yazım biçimi (teknik) ve anlatım (içerik) en çok gelişme gösterilen alanlar olmuşlardır. Değerlendirici dönüt 2. sınıfta daha çok fikir boyutunda etkili olurken 3. sınıfta organizasyon boyutunda etkili olmuştur. Bu durum öğrencilerin yaşları ilerledikçe gözden geçirme becerilerinin arttığı fakat bu becerilerinin kullanımının üst sınıflara geçtikçe içerik yerine teknik boyutunun ve derin yerine yüzeysel boyutunun geliştirilmesi için kullanıldığını belirten çalışma sonuçları ile açıklanabilir (Limpo, Alves ve Fidalgo, 2014).

Rosenthal (2006) haftada 3 kez yazıları hakkında dönüt alan 3. sınıf öğrencilerinin almayan öğrencilere göre daha çok yazdıklarını fakat dönütün teknik yazım başarılarını üstünde etkisi olmadığını bulmuştur. Bu araştırmanın bulguları öğrencilerin daha uzun yazdığı konusundaki bulguları desteklerken teknik yazım başarılarını etkilemediği bulgusunu desteklememektedir.

Olson (1990) öğrencilerin taslak yazıları hakkında öğretmenlerden aldığı dönütün yazıları son hâline getirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, arkadaş tarafından verilen dönütün içerik üstünde etkisi olmadığını ayrıca teknik gözden geçirme konusunda dönütün etkisinin olmadığını bulmuştur. Boscolo ve Ascorti (2004) ise öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinleri arkadaşları ile birlikte gözden geçirdiklerinde yazma becerilerinin geliştiği bulmuştur. Bu çalışmada öğrenciler hem öğretmenlerinden hem de arkadaşlarından yazdıkları kişisel kısa öyküleri hakkında dönüt almışlardır. Öğretmen ya da arkadaştan alınan dönütün hangisinin daha etkili olduğu bu çalışmanın araştırma konusu olmamakla birlikte öğrencilerin gelişiminde her iki faktöründe etkisi olduğu söylenebilir çünkü yazılan metinler öyküleyici metinlerin özelliklerini taşımaktadır.

Değerlendirici dönütün öğrencilerin kişisel kısa öykü yazma başarılarını etkilediği sonucuna ulaşan bu araştırmadan elde edilen bulgular bu ilişkinin farklı metin türlerinde sınanması gerektiğini düşündürmektedir. Bu çalışmanın içinde yer alan uygulamalar süreç temelli eğitim aşamaları yürütülerek planlandığı unutulmamalıdır. Değerlendirici dönütün etkisi önceki diğer basamakların ne kadar iyi yürütüldüğü ile ilgilidir. Bu nedenle iyi yapılandırılmamış sürecin ve iyi planlanmamış süreç basamaklarının (planlama, yazma ve gözden geçirme) öğrencinin yazılı anlatım becerilerini geliştiremeyeceği açıktır.

Yukarıda belirtilen bazı çalışmalarda dönütün küçük yaşlarda öğrencilerin yazma başarılarına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni de dönütün etkin bir biçimde kullanılamaması olarak belirtilmiştir. Erken yaşta öğrencilere yazdıkları yazıları değerlendirebilme becerileri kazandıracak çalışmalara yer verilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Yazmada elde edilecek başarı

öğrencilerin yazılarını nasıl gözden geçirecekleri ve aldıkları dönütü nasıl değerlendirecekleri konusundaki becerilerinin geliştirilmesi ile mümkündür. Öğretmenlerin erken yaşlarda öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede değerlendirici dönütü kullanması ve etkili bir dönüt için ihtiyaç duyulan planlamanın yapılması önerilmektedir (Bayraktar, 2012; Nickel, 2001).



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

The teaching of writing that emphasizes the written product and the practice of having students write about pre-determined topics has changed over time. In the late 70's, writing education, which prioritized the process, especially under the leadership of Graves (1983), gained importance (Willis, 2001). It has been emphasized that the notes that the teachers take on the writing of the students and the evaluations they make are not very beneficial for the development of the written expression skills of the students (Peterson, 2003).

In the process writing approach, it is really important for students to talk about their writing, hear the opinions of their teachers and peers, and review their writing again so that they can become good writers. This stage, at the same time, is the evaluation stage, which is considered as a necessary stage of teaching, and it needs to be carefully planned and carried into the learning environment while considering the individual needs of each student (Atwell, 1998; Calkins, 1994).

Flower and Hayes (1981) defined the cognitive processes of writing and provided a theoretical framework about how those writing processes need to be understood and analyzed. They stated that writing has three basic stages, comprising planning, translating, and reviewing. In this framework, the review stage includes different sub-processes, such as reading the written texts to evaluate them and then reviewing them to implement changes and enhance writing quality.

Graves (1983) and Emig (1971) defined the teaching of writing as a process that consists of some major components. These components comprise prewriting, drafting, revising, editing, and publishing (Tompkins, 2007; Gunning, 2012; Cunningham & Cunningham, 2010). Although each of these stages is recursive in nature and a necessary step in process-based writing instruction, the revising and editing stages were emphasized for their significant role in developing the writing skills of the students (Keh, 1990).

In the revision step, the written texts are reread and shared with peers. Students also get ideas from their teachers and friends about their writing and try to predict whether they can use the suggestions in the text. At the same time, formal errors are also detected at this stage (misspellings,

punctuation, basic grammar errors, etc.). In the editing stage, students are expected to make the necessary arrangements and design the final version in the light of suggestions (Tompkins, 2007; Tompkins & Collom, 2004). In the editing part, the main purpose is to increase readability and coherence (Smith, 1982).

Drafts and revised texts are very important for developing the written expression skills of the students and following their developmental processes. Using the feedback that they received about their writing, the students have the opportunity to see the misspellings, grammar mistakes, misconceptions, or organizational inaccuracies within the text. This process increases the writing achievement (Keh, 1990). In fact, this is the main reason why students improve in writing (Tompkins, 2005).

Feedback, which is used in the revising stage, is one of the assessment techniques used to evaluate the written text quality of the students and is an important identifier of the writing skills of the student with respect to the meta-analysis results of many studies (Graham, Harris, & Hebert, 2011). As students can track their own development, they understand how they can further improve themselves. Therefore, they discover their writing competence (Andrade, Wang, Du, & Akawi, 2009). It has been found that the frequency and variety of the feedback that students receive (Rosenthal, 2006) are effective in improving the quality of the content organization and technical writing rules that the students have (Matsumura, Patthey-Chavez, Valdés, & Garnier, 2002).

Some studies have emphasized that the effect of feedback on the overall writing success of the students stems from the way that the evaluation is made (Silver & Lee, 2007). Effective feedback in writing activities should be given at a certain point, be well defined, be without judgment, and be given in various ways. The feedback should help the students to correct themselves (Macarthur, Graham, & Fitzgerald, 2006). It is necessary to follow some principles in order to give feedback in this way. The first of these principles is that the feedback given in writing studies is not only about the things to be corrected, but also about the things that are found to be positive (Konold, Miller, & Konold, 2004). Another principle is to give clear feedback and select small sections to give feedback on. The third principle is to specify the places where the narration is weak, as well as the places where it is strong. Paying attention to these points while making feedback will increase the efficiency to be taken from the feedback (Stern & Solomon, 2006).

Although all of the stages in the writing process have an effect on successful text writing, the revision is seen as an important variable. Kaya and Ateş (2016) found that using metacognitive skills, such as retrospective monitoring of students and making corrections or making new adjustments when necessary, improved the story-writing skills of 4th-grade students. In addition, it was stated that giving instructional feedback to the students during the writing process contributed significantly to the self-development of the students. With the adoption of the process-based writing model in the

revised Turkish program (M.E.B, 2015), studies on this subject will contribute to the success of the writing education to be implemented. In addition, results and recommendations can be a guiding resource for classroom teachers. In order to achieve this goal, the following research questions were sought:

1. Does the feedback used in the review step have an effect on the success of the students in story writing?
2. Do the writing success levels of the students differ depending on if they are in the 2nd or 3rd grade?

Method

The aim of this study was to investigate the effect of the revision stage on the writing quality of small moment stories written by elementary students who were educated using a process-oriented writing approach. The quantitative research method was used in this study and a one-group pretest posttest design was applied.

The Participants

The students, who were in the 3rd grade, and had been taught based on process-based writing instruction from the moment that they started the 2nd grade, comprised the sample group of this study. There were 25 students in the 2nd-grade class; however, the number of students increased to 29 as a result of students who had been transferred into the 3rd-grade class in which this study was conducted. There were 14 girls and 11 boys in the 2nd-grade class, and then the addition of 2 girls and 2 more boys into the 3rd-grade class.

Application Process

In the writing process approach, communication is emphasized and different types of text writing are practiced. In writing workshops, a significant part of the time is spent on writing, and the teacher plans short lessons for instruction. The process continues, and comprises collecting, selecting, and developing writing topics, drafting, reviewing/consulting, and editing and publishing/sharing, and approximately a 1-month period is allocated for each genre (story, fiction, poetry, informative texts, etc.). In the review and counseling part, the students sometimes share their narratives with the whole class and sometimes with their group of friends to receive feedback. At the same time, the teacher, who watches the students throughout the writing practice, talks with the students one-on-one about their writing. Students, who have finalized the written pieces, share them with the class editors and request a final review. Then, they review the draft in line with the opinions received. In this study, the studies of writing short stories, which are the primaries that the students wrote in the process, were evaluated. Story writing is a recommended study to start workshops and appropriate before writing different text types (Calkins, 2011). The activities took 10 weeks over a period of 2 years. At least 3 weeks of this study was reserved for revision. The intervention took at least 2 h each

week. The process was also followed by the classroom teacher, and support was provided to the students in the required subject during the week.

Data Collection

The students wrote at least 3 personal short stories during the implementation period and then selected 1 of them to review and publish to share. In this study, 108 personal stories, including drafts and final texts, were evaluated.

While the length of the articles written was 2000 words in the 2nd grade, this average was increased to 2500 in the 3rd grade. In addition, the drafts and finished writing of the students increased by approximately 300 words in the 2nd grade and 500 words in the 3rd grade.

Data Analysis Method

For the evaluation, the 6+1 Trait Writing Model was used. With respect to this model, the texts were evaluated using a rating key in the fields of ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, and conventions. This model identified 5 major levels of proficiency in 6 categories, in which 1 indicates the beginner level, 3 indicates the developing level, and 5 indicates the strong level. The narratives between the beginner level and the developing level were given 2 points, and narratives between the developing level and strong level were given 4 points (Table 1).

Table 1. 6+1 Trait Writing Model

Sub-categories	Content
Ideas	5- The story is focused on a small moment. There are internal-external details and dialogues in the story. The author has written about an important moment.
	3- The story is partly focused on a small moment. There are partly inside-outside details and dialogues in the story. The author partially wrote about an important moment.
	1- The story is not focused on the moment. There are a limited number of internal-external details and dialogues in the story. The author did not write an important moment
Organization	5- Powerful and inviting guidance. A satisfying conclusion that the reader can understand. Thoughtful transitions in the story.
	3- Partly powerful inviting guidance. An ending that the reader can understand. There is a partial sequence in the story.
	1- Ineffective guidance. An ending that the reader cannot understand. There is no logical sequencing in the story.
Voice	5- The reader comes across both original and natural discourses. The narrative is engaging enough to keep the reader interested.
	3- From time to time, the reader comes across original and natural discourses. The narrative is not fully engaging to keep the reader interested.
	1- The reader does not come across original and natural statements. The narrative lacks the ability to keep the reader interested.
Word choice	5- Words that are powerful enough to create a strong stimulation or emotional intensity. The author used lively verbs to strengthen the narration. The author used appropriate and correct names effectively.
	3- Some words were chosen to create a strong stimulation and emotional intensity. The author used words that partially reinforced the narrative. The author used appropriate and correct names.
	1- There is limited vocabulary to stimulate and create emotional intensity. The author used verbs that were ordinary and did not contribute to the narrative. The author used only common nouns.
Sentence fluency	5- The sentences are well built with strong and varied structure. Writing has an easy follow and cadence.
	3- The sentences are usually constructed correctly with limited use of different structures. Writing is more mechanical than fluid.
	1- Only status sentences are used. Many sentences are left unfinished and incomplete. Phrasing does not sound natural.
Conventions	5- Spelling is generally correct. Punctuation is accurate. Dialogue signs, capitalization, and paragraphing are used correctly. There are minor and correctable errors.
	3- Spelling is usually correct. Punctuation is usually correct. Most of the dialogue signs, capitalization, and paragraphing correctly. There are a large number of definable and correctable errors.
	1- Spelling errors are frequent. Punctuation is often missing or incorrect. The use of dialogue signs, capitalization, and paragraphing are random. Errors are very noticeable and frequent

Evaluation was performed two different researchers and consistency was checked. The consistency between the evaluation points of the researchers ($r_s = 0.95$; $P < 0.01$) was found to be sufficient for reliability. At first, the data were analyzed with regards to whether the achievement scores of the students were distributed normally or not. According to the results of the Shapiro-Wilk normality t-test, either the paired samples t-test or Wilcoxon paired signed-rank test was used to examine the difference between the draft and final writing scores of the students.

The Ethical Permits of the Research

In this study, all of the rules stated in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were followed. None of the actions stated under the second section of the directive, entitled Actions Against Scientific Research and Publication Ethics, were performed.

Results

To be able to look at the effect of revision and feedback on the achievements of the students in writing personal short stories in the 2nd grade, at first, the data were analyzed with regards to whether the achievement scores of the students were distributed normally or not. The data was distributed normally (0.334 and 0.178, $P > 0.05$) in the results of the experimental and control group using the Shapiro-Wilk normality test. The paired samples t-test results showed a statistically significant difference between the draft and final writing scores of the students ($t(24) = -3.12$, $P < 0.05$) (Table 2).

Table 2. *T-test results of writing achievement (2nd grade)*

Factors	N	X	Sd	df	t	P-value
Pre-test	25	12.20	4.32	24	-3.12	0.005*
Post-test	25	15.92	4.60			

* $P < 0.05$

The achievement scores, which students gained from each category before and after the study, were not distributed normally. According to the results of the Wilcoxon paired signed-rank test, there was a significant difference between the achievement scores that the students gained from the 6+1 Trait Writing Rubric sub-dimensions before and after the study (ideas $z = 3.31$, organization $z = 2.59$, voice $z = 3.74$, word choice $z = 3.20$, sentence fluency $z = 3.00$, conventions $z = 4.04$; $p < 0.05$). The results are given in Table 3.

Table 3. Results of the Wilcoxon paired signed-rank test for writing sub-dimensions (2nd grade)

Factors	Pretest-post test	n	Mean Rank	Sum of mean ranks	z	P-value
Ideas	Negative Rank	0	0.00	0.00	3.31*	0.001
	Positive Rank	11	6.00	66.00		
	Ties	14				
Organization	Negative Rank	0	0.00	0.00	2.59*	0.009
	Positive Rank	8	4.50	36.00		
	Ties	17				
Voice	Negative Rank	0	0.00	0.00	3.74*	0.000
	Positive Rank	14	7.50	105.00		
	Ties	11				
Word Choice	Negative Rank	0	0.00	0.00	3.20*	0.001
	Positive Rank	11	6.00	66.00		
	Ties	14				
Sentence Fluency	Negative Rank	0	0.00	0.00	3.00*	0.003
	Positive Rank	9	5.00	45.00		
	Ties	16				
Conventions	Negative Rank	0	0.00	0.00	4.04*	0.000
	Positive Rank	9	5.00	45.00		
	Ties	16				

*P < 0.05

To be able to look at the effect of the evaluative feedback on the achievements of the students in writing personal short stories in the 3rd grade, at first, the data were analyzed with regards to whether the achievement scores of the students were distributed normally or not. The data were distributed normally (0.090 and 0.461, $P > 0.05$) in the results of the experimental and control group using the Shapiro-Wilk normality test. The paired samples t-test test results showed a statistically significant difference between the draft and final writing scores of the students ($t(28) = -5.60$, $P < 0.05$) (Table 4).

Table 4. T-test results of writing achievement (3rd grade)

Factors	N	X	Sd	df	t	P-value
Pre-test	29	13.72	5.90	28	-5.60	0.000*
Post-test	29	17.38	6.20			

*P < 0.05

The achievement scores, which the students gained from each category before and after the study, were not distributed normally. According to the results of the Wilcoxon Signed-Rank Test, there was a significant difference between the points that the students gained from the 6+1 Trait Writing Rubric sub-dimensions before and after the study (ideas $z = 2.81$; organization $z = 3.05$, voice $z = 2.27$, word choice $z = 3.00$, sentence fluency $z = 3.00$, conventions $z = 4.33$; $P < 0.05$ (Table 5).

Table 5. Results of the Wilcoxon Signed-Rank test for writing sub-dimensions (3rd grade)

Factors	Pretest-post test	n	Mean Rank	Sum of mean ranks	z	P-value
Ideas	Negative Rank	0	0.00	0.00	2.81*	0.005
	Positive Rank	9	5.00	45.00		
	Ties	16				
Organization	Negative Rank	0	0.00	0.00	3.05*	0.002
	Positive Rank	10	5.50	55.00		
	Ties	15				
Voice	Negative Rank	0	0.00	0.00	3.27*	0.001
	Positive Rank	12	6.50	78.00		
	Ties	13				
Word Choice	Negative Rank	0	6.50	6.50	3.00*	0.003
	Positive Rank	12	7.04	84.50		
	Ties	12				
Sentence Fluency	Negative Rank	0	6.50	6.50	3.00*	0.003
	Positive Rank	12	7.04	84.50		
	Ties	12				
Conventions	Negative Rank	1	5.50	5.50	4.33*	0.001
	Positive Rank	15	8.70	130.50		
	Ties	10				

*P < 0.05

Conclusion and Discussion

According to the results of this research, it was found that the evaluative feedback used in the revising stage affected the writing achievements of the students in a positive and statistically significant way in terms of developing ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, and conventions. This result did not change based on whether the students were in the 2nd or 3rd grade. The results of this study supported the results of other studies, which found that the evaluative feedback effected the development of the writing skills of the students (Graham, Harris, & Hebert, 2011; Matsumura et al., 2002; Peterson & Portier, 2014).

Peterson and Portier (2014) examined the effects of feedback received from teachers and students on the writing development of 1st-grade students. It was found that 90% of the students applied the feedback that they had received about content and technical writing rules. It was interpreted that even for 1st-grade students, the evaluative feedback contributed to their learning of review strategies and the development of their writing skills. The current study herein supported the findings of the above mentioned study of Peterson and Portier (2014).

On the other hand, this study did not supported the results of other studies, which found that giving feedback and revising the writing of students at an early age had no effect on their writing skills (Limpo, Alves, & Fidalgo, 2014; Paquette, 2009).

In this study, conventions and voice were the most developed areas in the 2nd- and 3rd-grade students. While evaluative feedback was more effective on the idea dimension in the 2nd-grade students, it was effective on the organizational dimension in the 3rd-grade students. This situation can be explained by the results of the study, in that the revision skills of the students increased as they got

older, but these skills were used to improve the use of conventions rather than the content, which meant that the improvement was superficial rather than deep (Limpo, Alves & Fidalgo, 2014).

Rosenthal (2006) found that 3rd-grade students who received feedback about their writing 3 times a week wrote more than students who had not received feedback, but that the feedback had no effect on the use of standard writing conventions. The findings of this study supported the findings that the students wrote longer, but did not support the finding that it did not affect the success of using standard writing conventions.

Findings from this study, which concluded that evaluative feedback affected the success of the students in writing personal short stories, suggested that this relationship should be tested in different text types. It should not be forgotten that the practices included in this study were planned by conducting process-based training stages. The effect of evaluative feedback is related to how well the other previous steps are conducted. For this reason, it was clear that poorly structured and planned process steps (planning, writing and reviewing) cannot improve the written expression skills of the students.

In some of the studies mentioned above, it was concluded that the feedback did not affect the writing success of young students. The reason for this was stated as the inability to use the feedback effectively. It was emphasized that there should be studies that will give early students the skills to evaluate their writing. Success in writing is possible by improving the skills that the students with regards to how to review their writing and evaluate the feedback that they receive. It is recommended that teachers use evaluative feedback to develop the written expression skills of their students at an early age and make the necessary planning for effective feedback (Bayraktar, 2012; Nickel, 2001).

It is suggested that teachers should use evaluative feedback to develop the written narrative skills of their students at early ages. According to the results of this study, the revision stage of the process writing approach improved the students writing success in narrative texts. Further studies are needed to look at the effect of revision on different types of texts. On the other hand, during the instruction process, every stage of this approach was applied. Hence, the effect of evaluative feedback is about how well the other stages have been conducted.

Kaynakça

- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. & Akawi, R. (2009). Rubric-referenced self-assessment and self-efficacy for writing. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. Doi.org/10.3200/JOER.102.4.287-302.
- Atwell, N. (1998). *In the middle: New understandings about writing, reading, and learning* (2nd Edition). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Bayraktar, A. (2012). Teaching writing through teacher-student writing conferences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 709-713. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.229>
- Boscolo, P. & Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative text. L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (ss. 157–170). Boston, MA: Kluwer Academic Pub.
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L. (2011). *A curricular plan for the writing workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cunningham, P. M. & Cunningham, J. W. (2010). *What really matters in writing*. Boston: Allyn & Bacon.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth-graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Gunning, T. G. (2012). *Creating literacy instruction for all students*. New Jersey, NJ: Pearson Education Inc.
- Graham, S., Harris, K. & Hebert, M. A. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kaya, B. & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 137-164. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6752>
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing Process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>
- Konold, H. E., Miller, S. P. & Konold, K. B. (2004). Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 64–69. <https://doi.org/10.1177/004005990403600608>

- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F. & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research* 7(2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Limpo, T., Alves, R. A. & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 177-193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- Macarthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25. <https://doi.org/10.1086/499713>
- M.E.B. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nickel, J. (2001). When writing conferences don't work: Students' retreat from teacher agenda. *Language Arts*, 79(2), 136-147.
- Olson, V. L. B. (1990). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *Journal of Educational Research*, 84, 22-29. <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885987>
- Paquette, K. R. (2009). Integrating the 6+1 writing traits model with cross-age tutoring: An investigation of elementary students' writing development. *Literacy Research and Instruction*, 48, 28-38. <https://doi.org/10.1080/19388070802226261>
- Peterson, S. S. (2010). Improving student writing: Using feedback as a teaching tool. *Literacy and Numeracy Secretariat Monograph*, 29, 1-4.
- Peterson, S. S. & Portier, C. (2014). Grade one peer and teacher feedback on student writing. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 237-257. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.670256>
- Rosenthal, B. D. (2006). Improving elementary-age children's writing fluency: A comparison of improvement based on performance feedback frequency. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Syracuse University, Syracuse, NY.
- Silver, R. & Lee, S. (2007). What does it take to make a change? Teacher feedback and student revisions. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 25-49.
- Smith, C. B. (2003). *Successful use of the six traits in writing* (Rapor No. TBC-03005). ERIC Topical Bibliography and Commentary. (ERIC Document Reproduction Service No. ED481235).
- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48(2), 249-268. <https://doi.org/10.2307/358669>

- Spandel, V. (1996). *Seeing with new eyes: A guidebook on teaching and assessing beginning writers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Stern, L. A. & Solomon, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled. *Assessing Writing*, 11, 22-41. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.12.001>
- Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of “directive” and “facilitative” commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223-251. <https://doi.org/10.2307/358794>
- Tompkins, G. E. & Collom, S. (2004). *Sharing the pen: Interactive writing with young children*. New Jersey: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2005). *Language arts: Pattern of practice*. New Jersey, NJ: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2007). *Literacy for the 21st century: Teaching reading and writing in prekindergarten through grade 4*. New Jersey: Pearson.
- Willis, S. (2001). Teaching young writers feedback and coaching helps students hone skills. C. Jago (Ed.), *Language arts: A chapter of the curriculum handbook* (pp. 125-129). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.