



Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma*

*İsmail SARİKAYA***

*Ömer YILAR****

Öz

Bu çalışmanın amacı akran destekli yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansı üzerindeki etkisini tespit edebilmektir. Çalışma, tek denekli desenlere uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, küme rastgele örnekleme yoluyla tespit edilmiş bir ilkökul 4. sınıf şubesinden seçilen altı öğrenciden oluşmaktadır. Veri analizinde betimsel yöntemlerden faydalanılmış; akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanına ait bulgular karşılaştırılmıştır. Ayrıca akran destekli yazma grubunun ön-test ve son-test ölçüm sonuçları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile kıyaslanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıfın geri kalanına kıyasla akran destekli yazma grubunun yazma başarı puanları, yazılan toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından daha avantajlı olduğu tespit edilmiştir. Akran destekli yazma grubunun yazma başarı puanları ve doğru kelime sayısı oranlarında son-test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu da görülmüştür. Bu doğrultuda akran destekli yazmanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına olumlu yönde bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Yazma başarı ve performansı, yazma eğitimi, akran destekli yazma, ilkökul öğrencileri

The Impact of Peer-Assisted Writing on 4th Graders' Writing Achievement and Performance: A Pilot Study

Abstract

This study aimed to examine whether peer-assisted writing activities had an effect on the writing achievement and performance of 4th grade students. The single subject design was used to conduct the study. The sample of the study consisted of six primary school students in a class of 4th graders who were selected using the clustered random sampling method. A series of descriptive analyses was used to compare the findings of peer-assisted writing group and the rest of the class. The Wilcoxon test was used to compare the results of the peer-assisted writing group's pre-and post-test scores. The results of the analysis revealed that the peer-assisted writing group was more advantageous than the rest of the class in terms of writing scores, total number of words and the percentage of number of correct words. In addition, it became obvious that there was a significant difference between the pre-test and post-test results of the students in the peer-assisted writing group in favor of the post-test in terms of their writing scores and, the total number of correct

* Bu çalışma İsmail SARİKAYA'nın Ömer YILAR danışmanlığında yürüttüğü "Akran Destekli Yazmanın Yazma Başarısına Etkisi ve Öz-Düzenleme Becerileri Bağlamında İncelenmesi" başlıklı doktora tezinin pilot çalışma bulgularından üretilmiş olup; bir bölümü USOS 2018'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bayburt, ismailsarikaya24@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4870-8345

*** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum, omery@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3560-0028

words. It can be concluded that peer-assisted writing had a positive contribution in increasing 4th graders' writing scores and performances.

Keywords: Writing achievement and performance, writing education, peer-assisted writing, elementary school students

Giriş

Arkeoloji bilimi bu savı desteklemiyor olsa da, tarihin başlangıcı olarak yazının icadının referans alınması, hiç şüphesiz düşündürücüdür. İnsanlığın sahip olduğu medeniyet ve gelişmelerin büyük çoğunluğunda yazma eyleminin katkısı göz ardı edilemez. Özellikle içerisinde bulunduğumuz zamanın şartları okuma ve yazma becerisini, birçok kişisel ve sosyal faaliyetin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. Devlet işleri, hukuk sistemleri, dinî inançlar, eğlence, bilgi edinme vb. pek çok faaliyet yazmadan ve yazılı belgelerden etkilenmektedir. Bu durum, temel yazma becerisini günümüz çağdaş yaşamının önemli yeterliklerinden birisi hâline getirmiştir. Buna bağlı olarak yazma eğitimi, eğitim sistemine sahip tüm ülkelerde öğretim müfredatları içerisinde yer almaktadır.

Duygu ve düşüncelerin dışa vurumu için simgelerin kullanılması olarak tanımlanan (Sexton, Harris ve Graham, 1998) yazma, birçok bilişsel, duyuşsal ve devinişsel edimlerin karmaşık olarak bir arada kullanılmasını gerektirmektedir (Cope ve Kalantzis, 2009). Bu durum bireylerin gerek yazma öncesi gerekse yazma eylemini gerçekleştirirken zorlanmalarına neden olmaktadır. Diğer dil becerileriyle kıyaslandığında yazmanın, hem daha karmaşık hem de kazanılması güç olduğu vurgulanmaktadır (Allal, 2018; Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002). Graham, Schwartz ve MacArthur (1993), yazma sürecinde karşılaşılan güçlüklerin, sunum, imla ve okunaklılık gibi mekanik problemlerden kaynaklanabileceği gibi; fikirler, üslup, organizasyon, cümle akıcılığı gibi ifadeşel problemlerden de kaynaklanabileceğini belirtmektedirler. Yazmanın rahatlama, fikir paylaşımı, bilişsel ve duyuşsal anlamda beslenme, iletişim, anlaşma, sosyal medya kullanımı, sınıf-ders geçme ve iş hayatındaki başarı gibi psikolojik, akademik ve sosyal faydaları (Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005; Graham ve Perin, 2007, s.18; Göçer, 2014, s.29) yazmada karşılaşılan güçlüklerin aşılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yazmanın gerek önemi gerekse güç oluşu yazma başarısını temele alan çalışmaların sık sık yürütülmesini gerekli kılmaktadır. Yazma başarısının ölçülmesini temele alan birçok araştırma, yazma başarısında öğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşamadığını; yazma başarısının beklenenden çok daha düşük olduğunu rapor etmektedir (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018; Bromley, 2007, s.245; Can, 2009; Fisher, 2012; Karatay, 2010; Lam, Au, Leung ve Li-Tsang, 2011; Müldür, 2017). Araştırmacılar, yazma başarısının düşük olmasının nedeni olarak ülkelerin eğitim anlayışlarını (Ataman, 2009, s.101), çağın şartları ve buna bağlı olarak teknolojik gelişmeleri (Yaman ve Yavuz, 2007), eğitim programlarını (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Ungan, 2007), öğrenciyi, öğretmeni (Byrne, 1988, s.5; Graham, Harris, Mason ve ark., 2008; Uçgun, 2015, s.11) ve aile gibi dış etmenleri (Tağa ve Ünlü, 2013)

göstermektedirler. Bu ve benzeri tespitler yazma başarısının öğretim programlarına doğrudan bağlı kalınarak artırılmayacağını gözler önüne sermiş ve yazma başarısını artırmak için alternatif yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmıştır.

Yazma başarısını artırmak için alternatif yöntemlere yönelen bazı araştırmacılar, yazma eğitiminde sosyal öğrenmeyle ilişkili olarak gözlem yoluyla öğrenmenin diğer yöntemlerden daha etkili olduğu fikrini savunmaktadırlar (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh ve Van Hout-Wolters, 2004; Couzijn ve Rijlaarsdam, 2005). Nitekim yapılan bazı araştırmalar, öğrenmede akran desteğinin anlamlı yordayıcılığını ortaya koymuştur (Bankston ve Caldas, 1996; Brown, 2018; Checci, 2006). Fuchs, Fuchs, Mathes ve Simmons (1997) da sosyal öğrenmeyle ilişkili olarak akrandan öğrenme üzerine araştırmalar yapmış ve akran destekli öğrenme stratejilerini geliştirmişlerdir. Fuchs ve arkadaşları, bu aşamadan sonra akran destekli öğrenme üzerine yoğunlaşmış ve öğrenmede akran desteğinin önemini vurgulayan birçok araştırma sonucu ortaya koymuşlardır. Alanyazında, öğrenmede akran desteğinin kanıtlarına ek olarak bireylerin akranlarını gözlemlemek yoluyla yazmayı öğrendiklerini ortaya koyan araştırmalar da yer almaktadır (Roberts ve Wibbens, 2010, s.188; Troia, Shankland ve Heintz, 2010, s.7).

Bir metni ya da bir hikâyeyi tasarlamak, düzenlemek, yazıya aktarmak ve son kontrollerini yaparak okuyucuya sunacak hâle getirmek için öğrencilerin birlikte çalışması olarak tanımlanan (Gold, 2014) akran destekli yazmanın (ADY), yazmanın temel ilkelerini öğretmenin yanı sıra farklı faydalarını rapor eden çalışmalara da rastlamak mümkündür. İlgili araştırmalar akran destekli yazmanın dikkati, yazma motivasyonunu, yazma zevkini ve katılımı artırdığını (De Smedt ve Van Keer, 2018a; Gold, 2014; Troia, Shankland ve Heintz, 2010, s.7); yazma sürecindeki farkındalığa olumlu yönde katkı sağladığını ve yazma başarısını artırdığını ortaya koymaktadır (De Smedt ve Van Keer, 2018b; MacArthur ve Karchmer-Klein, 2010, ss.34-38; Puranik, Petscher, Al Otaiba ve Lemons, 2018; Yarrow ve Topping, 2001). Bunların yanı sıra ADY etkinliklerinin öğrencilerin birbirilerine üstbilişsel düşünme ve öz-düzenleme gibi üst düzey becerilerini aktarmak için fırsatlar sunduğu da vurgulanmaktadır (Gold, 2014; Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1991).

Akran destekli yazmanın bahsedilen katkılarına ek olarak yurt içi alanyazında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanması ve bu çalışmaların da akran desteğinden ziyade akran dönütüne odaklanıyor olması, mevcut araştırmanın özellikle yurt içi alanyazına yapacağı katkısı ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda yazmanın daha çok biçimsel özelliklerine odaklanması (Coşkun, Balcı ve Özçakmak, 2013), yapılan araştırmaların çoğunlukla ortaokul seviyesi öğrencileriyle gerçekleştirilmesi, ilkokul seviyesinde yapılanların ise ilkokuma ve yazmayla ilişkilendirilmesi (Tok ve Potur, 2015), Türkiye’de yazma başarısının düşük olması (Bayram ve Erdemir, 2006), yazmanın öneminin artması (Cope ve Kalantzis, 2009) mevcut araştırmanın önemine dikkat çekmektedir. Ayrıca

akran destekli yazmanın yazmayla ilişkili olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlara katkısı (Boyle ve Charles, 2011; Mathes, Howard ve ark., 1998; Sutherland ve Topping, 1999) da göz önünde bulundurularak yöntemin uygulanabilirliği ve tanıtımı açısından bu araştırmmanın önemli olduğu düşünölmektedir. Yazma eğitime ayrılan sürenin kısıtlı ve yetersiz oluşu (Sarıkaya ve R. Yılar, 2018; Tağa ve Ünlü, 2013) akran destekli yazma etkinliklerinin uygulamasının kolay ve ekonomik oluşu sebebiyle uygulayıcı öğretmenlere avantaj sağlayacağı düşünölebilir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmmanın amacı, ADY etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin yazma başarı ve performansına olan etkilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşğıda yer alan sorulara cevap aranacaktır:

1. ADY etkinliklerinin ADY grubu öğrencilerinin yazma başarı puanları üzerindeki etkisi nasıldır? Akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanı arasında yazma başarı puanı açısından ne tür farklılıklar vardır?
2. ADY etkinlikleri ADY grubu öğrencilerinin, 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlarında nasıl bir değişim meydana getirmiştir? Ölçümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. ADY etkinliklerinin ADY grubu öğrencilerinin yazmış oldukları toplam kelime sayısı üzerindeki etkisi nasıldır? Akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanı arasında toplam kelime sayısı açısından ne tür farklılıklar vardır?
4. ADY etkinliklerinin ADY grubu öğrencilerinin doğru kelime sayısı oran yüzdeleri üzerindeki etkisi nasıldır? Akran destekli yazma grubu ile sınıfın geri kalanı arasında doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından ne tür farklılıklar vardır?
5. ADY grubunun ön-son-test ölçümleri arasında yazma başarı puanı, toplam kelime sayısı, doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma nicel yaklaşımlara ait deneysel modellerden tek denekli desenlere uygun olarak yürütölmüştür. Bu desenler, genellikle pilot çalışmalarda, bir ya da birkaç kişinin katılımcı olarak yer aldığı durumlarda kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015, ss.302-303). Araştırmanın tek değişken üzerinden yürütöldüğu, tekrarlı ölçümleri içeren ve katılımcılarının ayrıntılı olarak tanıtıldığı bu desenler iç geçerlik tehditlerine karşı kapalıdır (McMillan ve Schumacher, 2014, ss.305-306). Araştırmanın altı öğrenci ile yürütölmüş, katılımcıların birçok kez gözleme tabi tutulması ve

gelişimlerinin incelenmesi, tekrarlı ölçümlerin var olması desenin uygunluğu açısından ipuçları sunmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları küme rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, Bayburt ili merkezinde bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan bir 4. sınıf şubesinden oluşmaktadır. Şubede 30 öğrenci yer almaktadır. Şubenin tespit edilmesinden sonra katılımcı öğrencilere ön-test mahiyetinde bir yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrenci metinleri araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından puanlanarak katılımcılar başarı puanına göre sıralanmıştır. Sınıf öğretmenin görüşleri doğrultusunda ikişer kişiden oluşan üç farklı ADY grubu oluşturulmuştur. İlk grup, biri yüksek diğeri düşük başarı puanına sahip iki öğrenciden (Gözde, Mükerrerem); ikinci grup başarı listesinin ortadan bölünmesiyle oluşturulan sıralamada biri yüksek diğeri orta düzey başarı puanına sahip iki öğrenciden (Deniz, Esmâ); üçüncü grup orta düzey başarı puanına sahip iki öğrenciden (Yağmur, Rukiye) oluşmaktadır. Bu yöntemle daha önceki araştırmalarda yapılan katılımcı eşleştirme sınırlılığı (ör. bk. Yarrow ve Topping, 2001) ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada gizlilik esas alınmış, ilgili katılımcıların kendilerinin belirledikleri takma isimler kullanılmıştır. Katılımcılardan biri erkek (Mükerrerem), diğerleri kızdır. Rukiye haricindeki katılımcılar sağ elini kullanarak yazmaktadır. Deniz ve Mükerrerem çalışmanın başlangıcında bitişik eğik yazı kullanırken ilerleyen aşamalarda dik temel harflerle yazmaya başlamışlardır. Sınıf öğretmeni tarafından katılımcıların iletişime açık ve ADY etkinlikleri için uygun kişisel ve sosyal özelliklere sahip olduğu ilgili belirtilmiştir. Ayrıca bu durum araştırmacıların yapmış oldukları gözlemler ve görüşme etkinlikleri sonucunda ulaşılan görüş ile de desteklenmektedir.

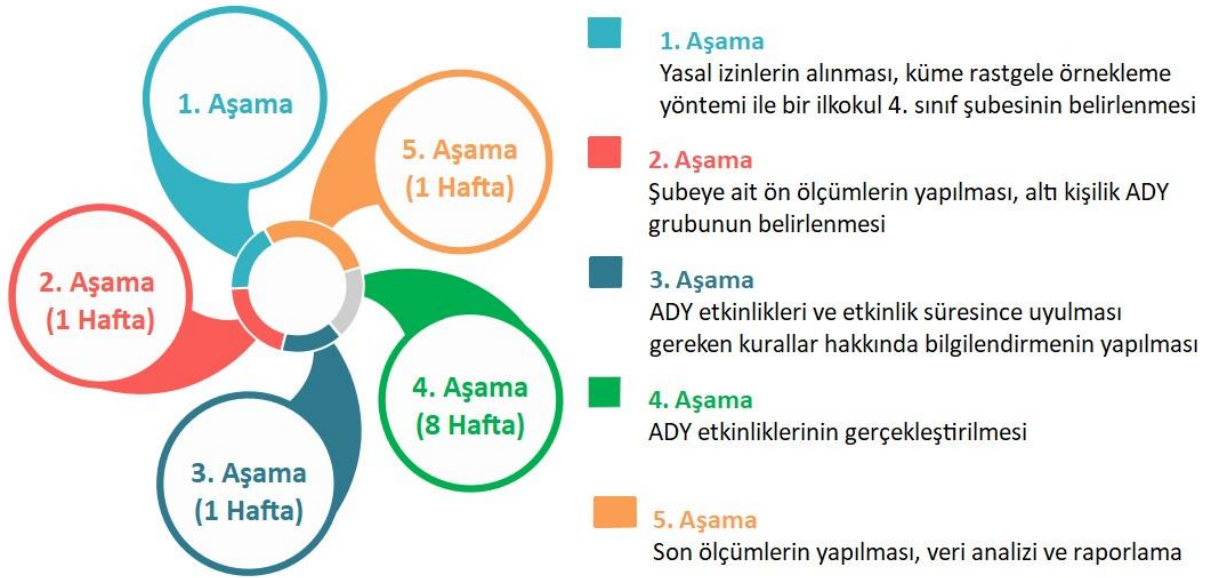
Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların yazma başarı ve performanslarını tespit edebilmek amacıyla hikâye ve metin yazma etkinlikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda bir konuyla ilgili hikâye oluşturma, yarım bırakılan metni tamamlama, bilgilendirici metin ve diyalog yazma gibi farklı türlerde yazma etkinliklerinden faydalanılmıştır. Yazma konularının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuş (üç Türkçe eğitimi, iki sınıf eğitimi alanında-öğretim üyesi) ve uygun görülmeyen iki yazma konusunda uzlaşma esas alınarak düzenlemeye gidilmiştir. Katılımcı metinleri, NWREL (Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarı) araştırmacıları tarafından geliştirilen, Özkara (2007)'nin Türkçe'ye çevirdiği, Sarıkaya ve Ö. Yılar (2018)'in güvenilirlik ve geçerliğini sınıadığı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile puanlanmıştır. Ölçeğin ilkökul öğrencileriyle yürütülen farklı araştırmalarda kullanılmış olması (ör. bk. Sever ve Memiş, 2014) ve değerlendirmede yazının mekanik yönüyle birlikte diğer içerik özelliklerine (imla, fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı) de yer vermesi gibi gerekçelerden ötürü bu ölçme aracının kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek, yalnızca yazma başarısı toplam puanlarının ve alt boyutlarda meydana gelen değişimin tespiti amacıyla kullanılmıştır. Alt boyutlarda

yaşanan değişikliklerin ayrıntılı olarak sunulmaması (kazançlar, kazanç oranları, alt-üst çeyrek karşılaştırmaları vb.) bu çalışmanın bir sınırlılığı olarak nitelendirilebilir. Yedi faktörden oluşan ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi Özkara (2007) tarafından .80; Sarikaya ve Ö.Yılar (2018) tarafından ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin puanlayıcılar arası uyum indeksi .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilir olduğu (Cronbach Alpha=.95) ve uyum indekslerinin mükemmel uyumu işaret ettiği araştırmacılar tarafından raporlanmıştır (Sarikaya ve Ö. Yılar, 2018). Doğru kelime sayısı oran yüzdeleri belirlenirken yazım doğruluğuna bakılmıştır.

İşlem/Verilerin Toplanması

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya, ilgili kurumdan yasal izinlerin alınması ile başlanmıştır. Küme rastgele örnekleme sonucunda tespit edilen ilkokulda iki adet 4. sınıf olduğu görülmüş; araştırmaya gönüllü olan sınıf öğretmenin şubesi ile çalışmaya devam edilmiştir. Ayrıca form aracılığı ile veli iznine de başvurulmuştur. Gerekli şartların sağlanmasının ardından ön-test ölçümleri yapılmış ve ADY grubu belirlenmiştir. İkinci aşamada etkinliklerin sürdürüleceği sınıf da belirlenmiştir. Etkinlikler okul idaresinin onay ve desteği ile atıl durumdaki bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. İlk olarak sınıf temizlenerek etkinlik için belirlenen ihtiyaçları karşılanmış; sınıfa altı kişilik sıra ve masa taşınmıştır. Sınıftaki aydınlatma ve ısıtma sistemlerinde herhangi bir problem olmadığı görülmüştür.



Şekil 1. Araştırma süreci ve işlem

Şekil 1’de hafta olarak ifade edilen zaman, 40 dakikalık iki ders saatini kapsamaktadır. Uygulamalar da okul düzenine uyularak pazartesi günleri olmak koşuluyla 3. ve 4. ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk haftası olan üçüncü aşamada ADY grubuna yapılacak olan etkinlik ile ilgili bilgiler verilmiş; uygulama esnasında uyulması gereken kurallar bildirilmiştir. Katılımcı

Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi

öğrenciler birlikte çalışmak için cesaretlendirilmiş ve yazar-rehber rolleri hakkında bilgi verilmiştir. İlk ders saatinde rehber görevini üstlenen katılımcının ikinci ders saatinde yazar olacağı belirtilmiş; uygulama esnasında kullanacakları dil, üslup ve nezaket kuralları hakkında katılımcılara telkinde bulunulmuştur. Uygulayıcı bizzat araştırmacı olduğundan ilerleyen aşamalarda da öğrencilere rehberlik edilmiş; gerekli yerlerde müdahalelerde bulunulmuştur. Ayrıca her hafta gruptan birisi video kamera ile kayıt altına alınarak ihtiyaç duyulduğunda kayıtlardan yararlanılmıştır.

Uygulamanın dördüncü aşaması, sekiz hafta boyunca devam ettirilmiş ADY etkinliklerini kapsamaktadır. Öğrencilerin bu süreçte oluşturdukları metinler, ilgili hafta içerisinde, araştırmacı ve bir uzman (Türkçe eğitimi-öğretim üyesi) tarafından incelenerek puanlanmıştır. İlk iki hafta içerisinde katılımcılar birbirlerine tam olarak akran desteği sunamazken (birlikte metin oluşturma süreci ortalama 20 dakika) uygulamanın geri kalan süresince katılımcılar etkinlikleri içselleştirmiş ve metin oluşturma süreçleri bir ders saatine kadar artmıştır. Bu süreç içerisinde rehber-yazar görevi üstlenen öğrencilerin ilk olarak yazma konusuyla ilgili tartışmaları sağlanmıştır. Bu aşamada katılımcılardan ne tür metin oluşturacaklarını belirlemeleri ve özellikle organizasyon üzerine düşünmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte başlığın seçimi, sunum yolları, kullanılacak üslup gibi metin oluşturma sürecinin alt boyutları hakkında birbirine destek olmaları, görüş alış-verişinde bulunmaları için katılımcılar desteklenmiştir. Görüş alış-verişi ile rehber-yazar rollerinin tüm yazma aşamasında aktif olarak yürütülmesi için gerekli uyarı ve destek sağlanmış; bu hususlarla ilişkili olarak ilk haftalarda araştırmacı tarafından müdahalede bulunulmuştur. Beşinci ve son aşamada ise son-test mahiyetinde bir yazma çalışması her iki gruba da yapılarak uygulama sonlandırılmıştır. Bunu izleyen süreç içerisinde veri analizleri ve raporlama gerçekleştirilmiştir. Sınıfın geri kalanında ise aynı yazma etkinlikleri aynı süre ayrılarak ilgili şubenin sınıf öğretmenince uygulanmıştır. Ancak öğrencilerin etkinlikleri bireysel olarak sürdürmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların oluşturmuş olduğu metinler ölçme aracının her bir alt boyutuna (imla, cümle akıcılığı, kelime seçimi, fikirler, sunum, üslup, organizasyon) göre ayrı ayrı değerlendirilerek katılımcıların yazma başarı puanları (YBP) hesaplanmıştır. Bununla birlikte katılımcıların yazmış oldukları toplam kelime sayısı (TKS) ve doğru kelime sayısı oran yüzdeleri (DKSOY), başarı puanları ile birlikte SPSS 22.0 paket programına yüklenmiştir. Veri analizinde betimsel ve kestirimsel istatistiklerle beraber grafiklerden de yararlanılmıştır. ADY grubu ile sınıfın geri kalanı kestirimsel istatistik yöntemleriyle kıyaslanamayacağı için her iki gruba ait veriler betimsel istatistiklerden yararlanarak karşılaştırılmıştır. Betimsel istatistikten YBP, TKS ve DKSOY için son-test ve ön-test farkını hesaplamada, bu farkın yüzdeler gösteriminde, çeyrek sonuçlarında, daha yüksek ve daha düşük yazma başarı ve performansı sergileyen öğrencilerin birikimli sonuçlarının karşılaştırılmasında yararlanılmıştır. Bu işlemler ADY grubu ve sınıfın geri kalanı için ayrı ayrı yapılmış ve birlikte tablolaştırılmıştır. Daha sağlıklı

yorumlar yapabilmek için aynı değişkenlere ait ölçümlerin medyan puanlarına göre çubuk grafikleri ve kutu parselleri de incelenmiştir.

ADY grubuna ait ölçümlerin karşılaştırılmasında ise kestirimsel istatistikten yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ön-test ve son-test ölçümleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca yapılan analizler için $r=Z/\sqrt{n}$ formülü kullanılarak (Field, 2013) etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Sürecin detaylı bir şekilde açıklanması, süreçte video kaydı, gözlem ve doküman incelemesi teknikleriyle verilerin toplanarak metodolojik çeşitleme ve teyit yoluna gidilmesi, uygulama süresinin uzun tutulması, süreç hakkında katılımcıların bilgilendirilmesi, veri toplama sürecinin ve araçlarının da detaylı olarak tanıtılması iç geçerliğe yönelik olarak alınan tedbirlerdendir. Katılımcı seçiminde tesadüfi yöntemlere başvurulması, katılımcıların tanıtılması, uygulamanın ve sürecin tanıtımı, yapılan betimlemeler ve sürecin video ile de kaydedilmesi ise dış geçerliği artırma amacıyla alınan tedbirlere örnek olarak verilebilir. Veri toplama aracının gerek istatistiksel gerekse analitik yöntemlerle güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması yoluna başvurulması, veri analizi aşamalarının ayrıntılı tarif edilmesi, kodlayıcılar arası uyum indeksinin hesaplanması ve bunun önceki çalışmalarla kıyaslanması ile uzman teyidine başvurulması gibi yollarla çalışmanın iç ve dış güvenilirlik tedbirleri artırılmıştır.

Bulgular

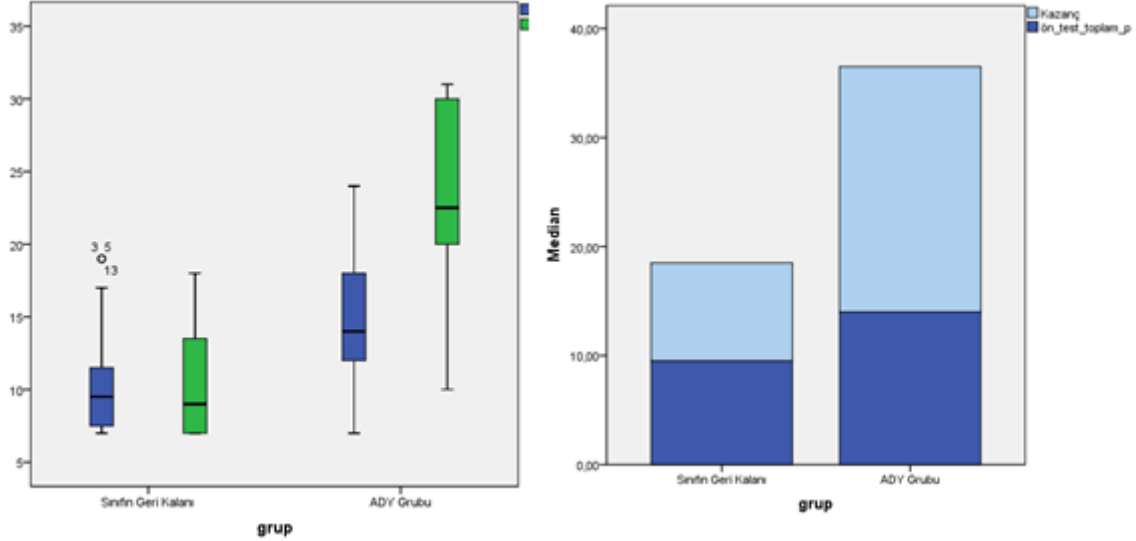
Çalışmanın bu bölümünde sırası ile YBP, TKS ve DKSOY ile ilişkili olarak araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bulgular sunulurken araştırma sorularının sırası göz önünde bulundurulmuş ancak bütünlüğü sağlama adına kestirimsel istatistik bulguları (araştırma sorusu 4) bu başlıklar altında sunulmuştur.

Yazma Başarı Puanlarına Yönelik Bulgular

ADY grubu öğrencilerinin ön-son-test yazma başarı puanları incelendiğinde grup üyelerinin tamamının son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Sınıfın geri kalanına ait ön-son-test yazma başarı puanları incelendiğinde ise öğrencilerin yalnızca üçte birinin pozitif yönde bir kazanç elde ettiği yani son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. ADY grubu öğrencilerinin tamamının son-test puanlarının ön-test puanlarından yüksek olması ADY etkinliklerinin yazma başarı puanları üzerindeki etkisi hakkında ipuçları sunmaktadır. Daha etkili kanıtlar sunabilmek amacıyla kutu parselinin ve medyan puanlarına göre yazma başarı grafiğinin incelenmesi gerekmektedir.

ADY grubu ve sınıfın geri kalanına ait ön-son-test yazma başarı puanlarını ve değişimlerini gösteren kutu parseli ve medyan puanlarına göre yazma başarı grafiği Şekil 2’de yer almaktadır.

Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi



Şekil 2. Kutu parseli ve medyan puanlarına göre yazma başarı grafiği

Şekil 2’de yer alan kutu parselinde (sol) yatay çizgi medyan puanını; yatay çizginin altında kalan kısımlar düşük YBP alan grup üyelerini; üstünde kalan kısım ise yüksek YBP alan grup üyelerini ifade etmektedir. Parsel, sınıfın geri kalanının son-test medyan değerinin ön-test medyan değerinden daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, sınıfın geri kalanının YBP açısından olumlu bir değişim yaşamadığı şeklinde yorumlanabilir. ADY grubuna ait parseller ise son-test medyan değerinin ön-test medyan değerinden yüksek olduğunu ve ön-test ölçümünde düşük veya orta düzey başarı seviyesine sahip katılımcıların orta veya yüksek başarı seviyesine ulaştığını göstermektedir. Medyan puanına göre yazma başarı grafiği (sağ) ise ön-test medyan puanı açısından ADY grubunun daha avantajlı olduğunu göstermekle birlikte ADY grubu katılımcılarının sınıfın geri kalan öğrencilerine göre kazanç bakımından çok daha avantajlı olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki şekil de ADY etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin YBP üzerindeki olumlu etkisine kanıt olarak gösterilebilir. Sınıfın geri kalan öğrencilerine ve ADY grubu katılımcılarına ait YBP çeyrek sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Yazma başarı puanlarının çeyrek sonuçları

		Sınıfın geri kalanı			ADY grubu		
		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
Yazma başarı	Üst çeyrek	11.75	13.75	2	19.5	30.25	10.75
	Medyan	9.5	9	-0.5	14	22.5	8.5
	Alt çeyrek	7.25	7	-0.25	10.75	17.5	7.25

Tablo 1 incelendiğinde sınıfın geri kalanının üst çeyrekte pozitif yönde kazanç elde ettiği; medyan ve alt çeyrekte ise kazanç oranının negatif değer aldığı görülebilir. Bu durum ilgili grubun yazma başarı son-test puanlarında ön-teste göre bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Bu düşüş, yazmada dezavantajlı olan öğrencilerin süreç içerisinde yazma başarısını artırmaya yönelik bir gayret göstermemesinden; sınıf öğretmeninin yazma öğretiminin etki düzeyinden; öğretmenin yazma başarısı düşük öğrencilere yeteri kadar zaman ayıramamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim daha başarılı

öğrencilerin düşük de olsa kazanç elde ettiği görülmektedir. ADY grubunun kazanç oranları ise hem üst çeyrek hem medyan hem de alt çeyrekte pozitif yönde bir gelişimin olduğunu ortaya koymaktadır. ADY etkinliklerinin yazma başarısı üzerine etkisini daha belirgin olarak ortaya koyabilmek için her iki grup öğrencilerinden ön-test ölçümlerine göre en yüksek ve en düşük puana sahip üç öğrencinin kıyaslaması yapılmıştır. Bulgular, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. En yüksek ve en düşük YBP’ye sahip katılımcıların birikimli sonuçları

Öğrenci	Yazma başarı puanları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
<i>Sınıfın geri kalanı</i>				
En yüksek 3	57	49	-8	-14.3
En düşük 3	21	21	0	0
<i>ADY grubu</i>				
En yüksek 3	56	86	30	51.56
En düşük 3	33	50	17	51.51

Tablo 2 incelendiğinde sınıfın geri kalan öğrencilerinin yer aldığı gruptaki en yüksek YBP’ye sahip üç öğrencinin birikimli puanlarının ADY grubunun en yüksek puan alan üç öğrencisinden fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu öğrenciler son-test ölçümlerinde bir düşüş yaşamış ve kazançları negatif değer almıştır. Bu durumda ilgili katılımcıların bireysel farklılıklarının, yazma başarısını artırmaya yönelik olarak gerçekleştirdikleri faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin etki düzeylerinin, öğretmenin kullandığı yazma öğretimi yöntemlerinin ya da öğretmenin yazma eğitimine harcadığı emek ve zamanın etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca bu durum sınıf öğretmenin yazma etkinliklerinde geride kalan öğrencilere daha fazla emek ve zaman ayırmış olmasından da kaynaklanabilir. Buna karşın ADY grubunun en yüksek puan alan üç öğrencisi ise yaklaşık %52 oranında bir kazanç elde etmiştir. En düşük puan alan üç öğrenciye ait veriler incelendiğinde sınıfın geri kalanında yer alan öğrencilerin herhangi bir kazanç elde edemediği buna bağlı olarak kazanç yüzdelerinin 0 olduğu; ADY grubunun en düşük puan alan üç öğrencisinin ise yaklaşık %52 oranında bir kazanç yüzdesi elde ettiği görülmüştür. Bu durum da ADY etkinliklerinin YBP üzerindeki olumlu etkisini vurgular niteliktedir. ADY grubunun ön-son-test YBP arasında istatistiksel olarak bir farklılığın olup olmadığını tespit edebilmek için Wilcoxon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. YBP’ye yönelik Wilcoxon testi sonuçları

		n	Sıra	Sıra Toplamı	Z	p	r
Son-ön-test yazma başarı puanı	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.21	.027	.09
	Pozitif sıra	6	3.50	21			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 3’ten ADY grubu katılımcılarının ön-son-test karşılaştırmasında son-test lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu ($Z=-2.21$; $p=.027$; $r=.09$) anlaşılmaktadır. Tabloda altı pozitif sonucun yer alması, katılımcıların tamamına ait son-test ölçüm sonuçlarının ön-test ölçüm sonuçlarından yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan analiz sonucunda r değeri .09 olarak hesaplanmıştır. Kilmen (2015,

Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi

s.193) .01 ile .06 arasındaki değerlerin düşük; .06 ve .138 arasındaki değerlerin orta; .138 ve üzeri değerlerin ise büyük etki büyüklüğü anlamı taşıdığını ifade etmektedir. Bu bağlamda ADY etkinliğinin katılımcı öğrencilerin yazma başarı puanlarının üzerinde orta derecede bir etki büyüklüğü oluşturduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulguların tamamı ADY etkinliklerinin ADY grubunun yazma başarı puanlarının artmasına pozitif yönde ve anlamlı bir katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Çalışmada ADY grubunun 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğinin hangi alt boyutunda ortalamalar açısından olumlu değişim yaşadığı ve bu değişimin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak ön ve son ölçümlerin ortalama farkları irdelenmiş ardından Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile ortaya çıkan bu değişimin anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca bulgulara ilişkin etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bahsi geçen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

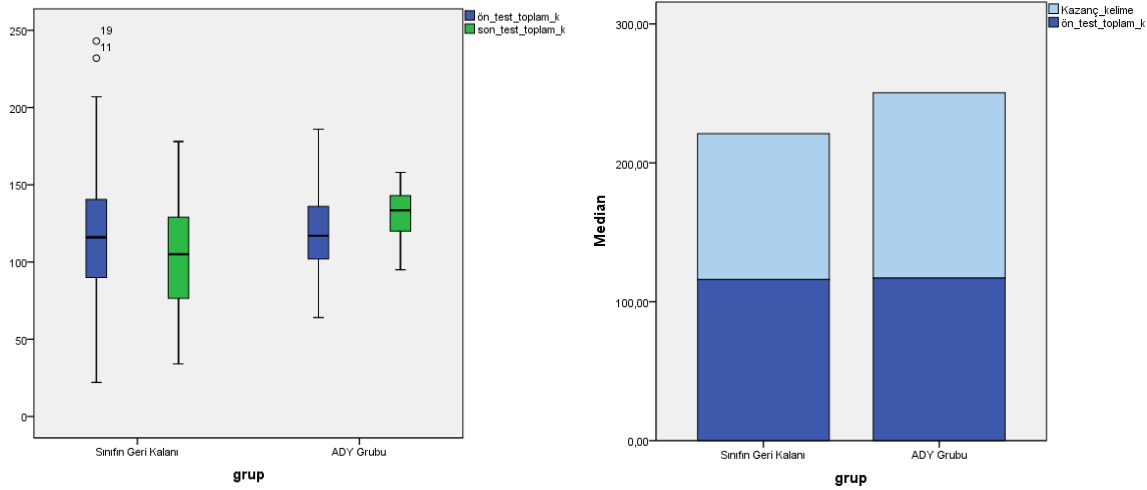
Tablo 4. Ölçeğin alt boyutlarından elde edilen puanlara yönelik betimsel istatistik bulguları

	$\bar{X}_{\text{ön}}$	\bar{X}_{son}	$\bar{X}_{\text{son}}-\bar{X}_{\text{ön}}$
Sunum	3	3.5	0.5
İmla	2.2	3.2	1
Fikirler	1.8	3	1.2
Organizasyon	1.8	3.3	1.5
Üslup	2.2	3	0.8
Kelime seçimi	2.3	3.2	0.9
Cümle akıcılığı	2	3.3	1.3

Tablo 4'te ADY grubu katılımcılarının ön-test ve son-test ölçümlerinde her bir alt boyuttan aldıkları puanların ortalamaları ile son-test ve ön-test ölçüm puan farkı ortalamaları yer almaktadır. Bulgular her alt boyut için son-test ölçümlerinin ön-test ölçümlerinden yüksek olduğunu; buna bağlı olarak her alt boyutta katılımcıların başarı puanı açısından artış sergilediğini ortaya koymaktadır. En fazla artış miktarının organizasyon alt boyutu puanlarında elde edildiği görülmektedir. Bunu sırası ile cümle akıcılığı, fikirler, imla, kelime seçimi, üslup alt boyutlarının izlediği ve en az değişimin sunum alt boyutunda yaşandığı görülmektedir. Bu doğrultuda ADY etkinliklerinin ADY grubuna en fazla kazancı organizasyon boyutunda; en az kazancı ise sunum boyutunda sağladığı ifade edilebilir. Bu durumun ortaya çıkmasında akranların organizasyon ve fikirler hususunda yapmış oldukları görüş alış-verişinin etkili olduğu düşünülebilir. Bu değişimlerin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analiz sonucunda sunum ($Z=1.00$; $p=.31$), imla ($Z=1.51$; $p=.13$) ve kelime seçimi ($Z=1.89$; $p=.06$) alt boyutlarında meydana gelen değişimin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Cümle akıcılığı ($Z=2.27$; $p=.023$; $r=.09$); üslup ($Z=2,24$; $p=.025$; $r=.09$); organizasyon ($Z=2.04$; $p=.041$; $r=.08$) ve fikirler ($Z=2,07$; $p=.038$; $r=.08$) alt boyutlarında meydana gelen değişimin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri dört alt boyutta meydana gelen bu değişimde ADY etkinliklerinin orta derece bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Toplam Kelime Sayısına Yönelik Bulgular

ADY grubu katılımcılarının son-testte yazmış oldukları kelime sayıları incelendiğinde iki katılımcı hariç (Gözde, Mükerrerem) diğerlerinin yazmış olduğu kelime sayılarının ön-test ölçümünden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıfın geri kalan öğrencilerinden ise yaklaşık üçte ikisinin son-testte yazmış olduğu kelime sayısının ön-test ölçümüne oranla düşüş sergilediği tespit edilmiştir. Bu durumda öğrenci ya da öğretmen kaynaklı etmenlerin etkili olduğu ifade edilebilir. Daha ayrıntılı bulgular için gruplara ait Şekil 3'te yer alan kutu parseli ve kazanç miktarını gösteren grafiğin incelenmesi önerilmektedir.



Şekil 3. Kutu parseli ve medyan puanlarına göre toplam kelime sayısı grafiği

Şekil 3'te yer alan kutu parseli (sol) ön-test ölçümü toplam kelime sayıları açısından her iki grubun da yaklaşık olarak aynı medyan değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum grup karşılaştırmasını daha anlaşılır hâle getirmektedir. Sınıfın geri kalan öğrencilerinin son-test ölçümlerinde yazmış oldukları kelime sayılarının ön-test ölçümlerine oranla düşüş sergilediği anlaşılmaktadır. ADY grubu katılımcılarının ise son-test ölçümlerinde yazmış olduğu kelime sayılarının ön-test ölçümlerinden daha yüksek olduğu ve grubun TKS açısından olumlu kazançlar elde ettiği görülmektedir. Toplam kelime sayılarına ait medyan grafikleri incelendiğinde ise ADY grubu katılımcılarının sınıfın geri kalanına oranla TKS açısından daha fazla kazanç elde ettiği söylenebilir. Bu durum ADY etkinliklerinin yazma performansı üzerindeki etkisini ortaya koysa da daha ayrıntılı bir betimleme için çeyrek sonuçlarının ve birikimli sonuçların incelenmesi yararlı görülmektedir. Yazılan TKS'ye yönelik çeyrek sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Yazılan toplam kelime sayısına yönelik çeyrek sonuçlar

		Sınıfın geri kalanı			ADY grubu		
		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
Kelime sayıları	Üst çeyrek	141.75	133	-8.75	148.50	146.75	-1.75
	Medyan	116	105	-11	117	133.50	16.50
	Alt çeyrek	89	75.25	-13.75	92.50	113.75	21.25

Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi

Tablo 5 incelendiğinde sınıfın geri kalan öğrencilerinin alt çeyrek, üst çeyrek ve medyan kazanç oranlarının negatif değer aldığı; yani TKS açısından ilgili grupta bir düşüşün yaşandığı görülmektedir. Özellikle alt çeyrekte yaşanan %13.75'lik düşüş, zayıf ve güçlü yazarlar arasındaki TKS farkının daha da arttığını göstermektedir. ADY grubunun ise yalnızca üst çeyrekte yaklaşık %2'lik bir düşüş yaşadığı; medyan ve alt çeyrekte ise büyük oranda kazanç elde ettiğini ortaya koymaktadır. Alt çeyrekte meydana gelen yaklaşık %21'lik kazanç oranı, TKS açısından zayıf ve güçlü katılımcılar arasındaki sözcük sayısı oranlarının azaldığı; TKS açısından zayıf olan katılımcıların ADY etkinliklerinden yazılan kelime sayısını artırma yönünde daha fazla yararlandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu etki, Tablo 6'da yer alan en çok ve en az kelime yazan katılımcıların birikimli sonuçlarından da anlaşılabilir.

Tablo 6. *En çok ve en az kelime yazan katılımcıların birikimli sonuçları*

Öğrenci	Toplam kelime sayıları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
<i>Sınıfın geri kalanı</i>				
En çok 3	682	409	-273	-40.02
En az 3	92	128	36	39.13
<i>ADY grubu</i>				
En çok 3	449	443	-6	-1.33
En az 3	273	340	67	24.54

Tablo 6, her iki gruptan da en çok kelime yazan üçer öğrencinin kazanç oranlarında bir düşüşün yaşandığını ortaya koymaktadır. Ancak değerler, sınıfın geri kalanındaki düşüş oranının ADY grubunun yaklaşık kırk katı kadar olduğunu göstermektedir. Bu durum sınıfın geri kalanındaki en fazla kelime yazan üç öğrencinin yaklaşık yarı yarıya bir performans kaybı yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Her iki gruptan en az kelime yazan üçer öğrenci kıyaslandığında ise sınıfın geri kalan kısmında yer alan üç öğrencinin son-test ölçümlerinde daha fazla kelime yazarak avantaj elde ettiği görülebilir. ADY grubundaki katılımcıların ön-son-test ölçümlerinde meydana gelen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını tespit edebilmek amacıyla kestirimsel istatistikten yararlanılmış ve bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

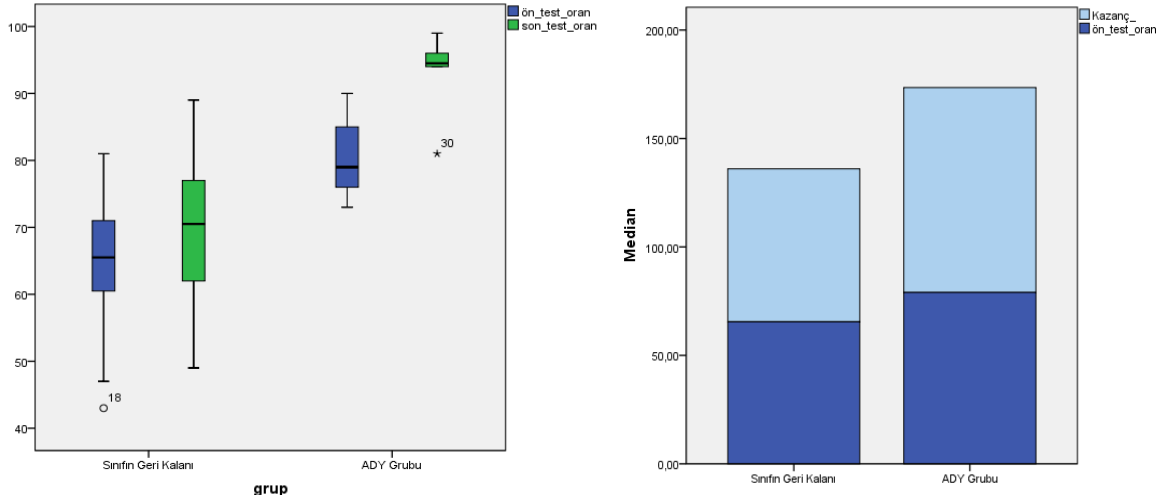
Tablo 7. *ADY grubu katılımcılarının yazmış olduğu toplam kelime sayılarına yönelik Wilcoxon testi sonuçları*

		n	Sıra	Sıra toplamı	Z	p	r
Son-ön-test kelime sayısı	Negatif sıra	2	3.50	7.00	-.73	.46	.03
	Pozitif sıra	4	3.50	14.00			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

Tablo 7'den ADY grubunun ön-test ve son-testte yazmış oldukları toplam kelime sayıları arasında bir farklılığın olduğu; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($Z=-.73$; $p=.46$; $r=.03$). Nitekim pozitif ve negatif sıra değerleri ADY grubundan dört katılımcının son-test ölçümünde ön-teste göre daha fazla kelime yazdığını; iki katılımcının ise son-test ölçümlerinde yazmış olduğu kelime sayısının ön-test ölçümlerinden daha az olduğunu ortaya koymaktadır.

Yazılan Doğru Kelime Sayısı Oranlarına Yönelik Bulgular

Katılımcıların tamamının ön ve son-testte yazmış oldukları metinlerdeki toplam kelime sayıları ve doğru kelime sayıları işleme tabi tutularak katılımcılara ait doğru yazılan kelime sayısı oran yüzdeleri hesaplanmıştır. Bulgulara göre ön-test ölçümlerinde bu hususla ilişkili olarak en yüksek düzeyde performans gösteren öğrencinin her on kelimedenden birinin yazımında yanlış yaptığı; en kötü performansı sergileyen öğrencinin ise her on kelimedenden altısının yazımında hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu bulgular imla başarısı açısından düşündürücüdür. Katılımcıların DKSOY ile ilgili olarak kutu parselleri ve medyan puan grafikleri Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Kutu parseli ve medyan puanları grafiği

Şekil 4'ten her iki grubun da son-test ölçümlerinde doğru kelime sayısı oran yüzdelerini artırdığı anlaşılmaktadır. Sınıfın geri kalanına ait olan görselden oran yüzdelerinde küçük bir artışın olduğu; ancak oran farkı aralığının iyice açıldığı görülmektedir. Yani yazma performansı iyi olan öğrenciler ile düşük olan öğrenciler arasındaki fark artmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenin yazma öğretimi ile ilişkili olarak zaman ve emeğini daha çok yazma açısından avantajlı öğrencilere yöneltmesinin etkili olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda bu duruma öğrencilerde yazmaya karşı geliştirilen öğrenilmiş çaresizlik kabulünün neden olduğu da düşünülebilir. Yazma başarı ve performansının artırılması hiç şüphesiz emek ve zaman gerektirmektedir. Yazmanın kendine has bu zorluğu gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri yazma üzerine yoğunlaşmaktan alıkoyabilir. Nitekim yazma başarı ve performansı açısından iyi konumda olan öğrencilerle dezavantajlı öğrenciler arasındaki farkın arttığına görülmesi bu durumu destekler niteliktedir. ADY grubu öğrencilerinde ise sınıfın geri kalanına oranla yaklaşık üç kat bir artışın yaşandığı; yazma başarı ve performansı yüksek olan katılımcılar ile düşük olan katılımcılar arasındaki oran farkının azaldığı anlaşılmaktadır. Medyan puanlarına göre oran grafiği ise ADY grubunda sınıfın geri kalanına oranla daha fazla kazanımının olduğunu ortaya koymaktadır. Her iki görsel de ADY etkinliklerinin ADY grubu katılımcılarının DKSOY

Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi

açısından elde ettiği kazancı vurgular niteliktedir. Bu etkinin daha anlaşılır bir şekilde yorumlanabilmesi için Tablo 8’de yer alan DKSOY çeyrek sonuçlarının incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 8. DKSOY çeyrek sonuçları

		Sınıfın geri kalanı			ADY grubu		
		Ön-test	Son-test	Kazanç	Ön-test	Son-test	Kazanç
Kelime sayıları	Üst çeyrek	71.50	78	6.50	86.25	96.75	10.50
	Medyan	65.50	70.50	5	79	94.50	15.50
	Alt çeyrek	60.25	62	1.75	75.25	90.75	21.25

Tablo 8, her iki grubunda medyan, alt-üst çeyrekte pozitif yönde kazanç elde ettiğini göstermektedir. Medyan değerlerinde ADY grubunun sınıfın geri kalanına oranla yaklaşık üç kat daha fazla kazanç göstermesi, grubun tamamının bu hususla ilgili gelişim kaydettiğini ortaya koymaktadır. Ancak özellikle dikkat çeken husus alt çeyrekte ADY grubunun yakalamış olduğu kazanç oranlarıdır. Alt çeyrekte ADY grubu katılımcıları 10 kattan daha fazla bir kazanç elde etmişlerdir. Bu durum ADY etkinliklerinin yazma başarı ve performansı düşük olan öğrencilerin DKSOY açısından elde ettiği büyük kazancı gözler önüne sermektedir. Bu durum sosyal öğrenmenin ilke ve amaçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim yazma açısından dezavantajlı öğrenciler yazma başarı ve performansı yüksek öğrencilerin seviyesine yaklaşırken; yazma başarı ve performansı açısından avantajlı öğrenciler de DKSOY açısından kazanç elde etmişlerdir. Tablo 9’da yer alan en yüksek ve en düşük DKSOY’ye sahip öğrencilerin birikimli sonuçları da benzer bir etkiyi ortaya koymaktadır.

Tablo 9. En yüksek ve en düşük DKSOY’ye sahip öğrencilerin birikimli sonuçları

Öğrenci	Toplam kelime sayıları			
	Ön-test	Son-test	Kazanç	Kazanç %
<i>Sınıfın geri kalanı</i>				
En yüksek 3	237	257	20	8.43
En düşük 3	145	165	20	13.79
<i>ADY grubu</i>				
En yüksek 3	257	289	32	12.45
En düşük 3	226	270	44	19.46

Tablo 9’dan her iki grupta yer alan en yüksek ve en düşük DKSOY’ye sahip öğrencilerin pozitif kazanç elde ettiği; ancak ADY grubu katılımcılarının daha avantajlı bir pozisyona sahip olduğu görülmektedir. Bu durum hiçbir müdahalede bulunulmasa da öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki DKSOY’nin artış gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bulgular ADY etkinlikleri ile bu artışın ivme kazanacağını, güçlü ve zayıf öğrenciler arasındaki farkın azalacağını ve genel başarı ortalamasının büyük oranda yükseleceğini ortaya koymaktadır.

Tablo 10. ADY grubu katılımcılarının DKSOY ölçümlerine ilişkin Wilcoxon testi sonuçları

		n	Sıra	Sıra toplamı	Z	p	r
Son-ön-test yazma başarı	Negatif sıra	0	.00	.00	-2.20	.028	.09
	Pozitif sıra	6	3.50	21			
	Eşit	0					
	Toplam	6					

ADY grubu katılımcılarının ön-son testte sergilemiş oldukları DKSOY performansının ölçümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur. Tablo 10'dan ADY grubu katılımcılarının ön-test ve son-testte yazmış oldukları DKSOY ölçümleri arasında son-test lehine ve anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($Z=-2.20$; $p=.028$; $r=.09$). Sıra değerleri incelendiğinde pozitif sıra sayısının altı olduğu; yani katılımcıların tamamının son-test ölçüm performansının ön-test ölçüm performansından yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü değeri ise öğrencilerin DKSOY ile ilişkili olarak elde ettiği kazançta, ADY etkinliklerinin büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle tabloda yer alan bulgular yapılan etkinliğin katılımcı öğrencilerin doğru kelime sayısı oran yüzdelelerini artırmada pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bulguları özetlenecek olursa YBP, TKS ve DKSOY açısından ADY grubunun sınıfın geri kalanına oranla daha fazla kazanç elde ettiği, ADY grubu öğrencilerinin ADY etkinlikleri ile birlikte gerek bireysel gerek grup ortalamalarının arttığı, özellikle yazma açısından dezavantajlı olan öğrencilerin ADY etkinliklerinden daha fazla yararlandığı, ADY etkinliklerinin YBP ve DKSOY'yi artırmada pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yazma başarı puanlarına yönelik olarak kutu parselleri, medyan grafikleri, çeyrek sonuçları, en düşük ve en yüksek yazma başarısına sahip öğrencilerin birikimli sonuçları incelendiğinde ADY grubunun sınıfın geri kalanına kıyasla daha fazla kazanç elde ettiği görülmüştür. Yazma başarısı açısından ADY grubunun her alanda kazanç elde ettiği; sınıfın geri kalanında ise bazı öğrencilerin kazanç elde ettiği bazılarının ise yazma başarısı açısından gerilediği tespit edilmiştir. Parametrik olmayan istatistiksel analiz sonuçları ise ADY grubunun ön-test ve son-test ölçümleri arasında son-test lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda ADY etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısını artırmada etkili bir yöntem olduğu ifade edilebilir. Nitekim Gold (2014) ile Rensing, Vierbuchen, Hillenbrand ve Grünke (2016), ilkökul öğrencileri ile birlikte yürütmüş oldukları çalışma raporlarında, akran destekli yazma etkinliklerinin yazma başarısını artırmak için etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, ADY etkinliklerinin yazma başarısı üzerindeki etkisini vurgulamakla beraber; ADY programının kolay ve ekonomik bir biçimde her sınıf düzeyinde uygulanabileceğini; etkinliklerin öğrenciler tarafından zevkli bulunduğunu ve yazma motivasyonunu artırıcı bir özelliğe sahip olduğunu da vurgulamışlardır. ADY etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin yazma başarısı üzerine olumlu etkisini rapor eden başka araştırmalara rastlamak mümkündür (Duran ve Monereo, 2005; Larkin, 2009; Topping, Nixon, Sutherland ve Yarrow, 2000). Ayrıca alanyazında ADY etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinin yazma başarı ve performansları ile yazmaya yönelik duygusal özelliklere katkı sağladığını rapor eden çalışmalar da (Boyle ve Charles, 2011; Larkin, 2009; Puranik,

Patchan, Lemons ve Al Otaiba, 2017; Puranik ve ark., 2018) yer almaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının alanyazında yer alan diğer çalışmaları desteklediği ifade edilebilir. Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları hesaba katıldığında; katılımcıların sırası ile en fazla organizasyon, cümle akıcılığı, fikirler, imla, kelime seçimi, üslup ve sunum alanlarında kazanç elde ettikleri görülmüştür. En fazla katkı sağlanan alan olarak organizasyon, cümle akıcılığı ve fikirler alt boyutunun ön plana çıkması manidar bir durumdur. Nitekim bu üç alt yapı doğrudan fikir alışverişi sayesinde geliştirilebilecek alan olma özelliği sergilemektedir. Bu sonuçlar ADY etkinlikleri kullanımının yazma başarı ve performansının artırılması yönüyle öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin yazmış oldukları toplam kelime sayılarıyla ilişkili olarak kutu parselleri, medyan grafikleri, çeyrek sonuçları, en az ve en çok kelime yazan öğrencilerin birikimli sonuçlarından ADY grubu katılımcılarının daha fazla kazanç elde ettiği görülmüştür. Sınıfın geri kalanı ise toplam kelime sayısı açısından daha az kazanç elde etmiş; bazı katılımcılarda büyük düşüşler yaşandığı görülmüştür. Ön-son-testte yazılan toplam kelime sayılarının karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan istatistiksel analiz sonuçları, son-test lehine bir artışın olduğunu ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Gold (2014), yapmış olduğu çalışmada, ADY etkinliklerine katılan ilkokul öğrencilerinin toplam kelime sayısı bakımından büyük kazançlar elde ettiğini ve ön ve son-test ölçümlerinde oluşan farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğunu rapor etmiştir. Bu çalışmanın betimsel bulguları Gold (2014)'un ve Boyle ve Charles (2011)'in araştırma bulgularıyla paralellik gösterse de; istatistiksel analiz sonuçlarının örtüşmediği tespit edilmiştir. Okul öncesi düzey öğrencileri ile yapılan çalışmalar da (Puranik ve ark., 2017; Puranik ve ark., 2018) ADY etkinliklerine katılan öğrencilerin daha fazla harf yazdığını rapor etmektedir. İlgili çalışmalarla olan bu çelişki, mevcut araştırmanın katılımcılarının bireysel özelliklerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir. Metnin uzunluğundan ziyade içeriğinin önemsenmesi, metnin görselliğine verilen aşırı önem gibi öğretmenden kaynaklı yönlendirmeler de istatistiksel analiz sonuçlarının alanyazınla çelişmesinin nedeni olarak gösterilebilir.

Doğru kelime sayısı oran yüzdelere ilişkin olarak kutu parselleri, medyan grafikleri, çeyrek sonuçları, daha az ve daha çok doğru kelime sayısı oran yüzdesine sahip öğrencilerin birikimli sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, ADY grubu katılımcılarının sınıfın geri kalan öğrencilerine göre daha fazla kazanç elde ettiği görülmüştür. Kestirimsel istatistik sonuçları da ADY grubunun ön-test ve son-test ölçümleri kıyaslamasında son-test lehine ve anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiğini ortaya koymuştur. Nitekim ADY grubu katılımcıları son-test ölçümlerinde akranlarıyla birlikte oluşturmuş oldukları metinlerdeki ortalama performansı son-test ölçümlerinde sergilemişlerdir. Bu sonuçlar Boyle ve Charles (2011) ile Gold (2014)'un ilkokul öğrencileriyle birlikte yapmış oldukları çalışma sonuçlarını

ve Puranik ve ark. (2017) ile Puranik ve ark. (2018)'nin okul öncesi öğrencileri ile birlikte gerçekleştirmiş olduğu ADY çalışmalarının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Özetle ADY etkinliklerinin katılımcı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı puanı, toplam kelime sayısı ve doğru kelime sayısı oran yüzdeleri açısından yazma başarı ve performansına olumlu yönde ve anlamlı bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Etkinliklere katılmayan sınıfın geri kalan öğrencilerinin ise bu değişkenlerle ilişkili olarak düzenli bir gelişim gösteremediği ve ADY grubu ile kıyaslandığında daha dezavantajlı bir pozisyonda oldukları görülmüştür. Yazma başarısının düşük olması (Akyol ve Çetinkaya-Özdemir, 2018; Salahu-Din, Persky ve Miller, 2008, s. 9) yazma eğitime ayrılan sürenin yetersiz olması (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), yazmanın karmaşık ve edinmesi zor bir dil becerisi olarak nitelendirilmesi (Allal, 2018; Karatay, 2015, s.23) yazma eğitimde alternatif yaklaşımların aranmasına yol açmıştır. Alternatif yöntemlerin yazma başarısını artırmada etkili olması (Ataman, 2009, s.101), ADY etkinliklerinin ekonomik olması (Puranik ve ark., 2017; Rensing ve ark., 2016), öğretmenlerin iş yükünü azaltması (Gold, 2014; Puranik ve ark., 2017) ve yazma başarı-performansına olumlu yönde katkı sağlaması gibi etkenlerden hareketle, özellikle uygulayıcı öğretmenlere ADY etkinliklerini sınıflarında kullanmaları tavsiye edilmektedir.

ADY grubu katılımcılarının eşleştirme yöntemleri göz önünde bulundurulduğunda en etkili eşleştirmenin, yazma başarısına göre sınıfın sıralanmasının ardından listenin ikiye bölünmesi yoluyla elde edilen öğrenci eşleştirmesi olduğu görülmüştür. Nitekim Topping ve Ehly (2001), katılımcıların bilgi düzeyleri, yaşları veya gelişim düzeyleri aynı olsa ya da farklılıklar gösterse de akran destekli öğrenme etkinliklerinde her iki katılımcının da öğrenme kazanımı elde ettiğini belirtmektedir. Bunun aksine Jacobson ve ark. (2001), taraflardan birinin gelişim düzeyi açısından daha ileri seviyede; diğer katılımcının ise ona yakın seviyede olmasının her iki katılımcı için de avantaj sağlayacağını, bu durumda gelişim seviyesi yüksek olan öğrencinin de kazanımlar elde edebileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda uygulamayı doğrudan sınıflarında kullanacak öğretmenlere ya da araştırmayı yeniden gerçekleştirecek araştırmacılara, öğrenci eşleştirmelerini yaparken çalışma bulgularını göz önünde bulundurmaları tavsiye edilmektedir.

Ayrıca çalışma bulguları ADY etkinliklerinden yazma başarı ve performansı açısından en fazla faydalanan katılımcıların, yazma başarı ve performansı açısından dezavantajlı olan öğrenciler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda benzer araştırmaların yazma açısından dezavantajlı öğrencilerle ya da özel eğitime tabi olan öğrencilerle birlikte yürütülerek sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir. Çalışma sürecinde ADY etkinliklerine katılan öğrencilerin yazmaya yönelik duygusal özelliklerinde olumlu yönde bir değişimin olduğu gözlenmiştir. Bu durum çalışma amaçları arasında yer almadığı için rapor edilmemiştir. Bu sebeple yakın gelecekte, ADY etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik duygusal özellikleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan çalışmaların da yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Akyol, H., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320. DOI: 10.7827/TurkishStudies.12904
- Allal, L. (2018). Learning to write: Observation, modeling, and interaction in the classroom. Contribution to a special issue in honor of Gert Rijlaarsdam Making Connections: Studies of Language and Literature Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-10. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02
- Ataman, M. (2009). *Türkçe dersinde kullanılabilecek yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri (yaratıcı drama yöntemi ile)*. Ankara: Kök.
- Bankston, C., & Caldas, S. J. (1996). Majority African American schools and social injustice: The influence of de facto segregation on academic achievement. *Social Forces*, 75(2), 535-555. DOI: 10.1093/sf/75.2.535
- Bayram, Y., & Erdemir, A. (2006). Amasya'daki ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin imlâ kurallarını kullanma düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim*, 171, 140-155. <http://dhgm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- Boyle, B., & Charles, M. (2011). "The three hags and Pocohontas": How collaboration develops early years writing skills. *Literacy*, 45(1), 10-18. DOI: 10.1111/j.1741-4369.2011.00576.x
- Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B.H.A.M. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36. DOI: 10.1207/s1532690Xci2201_1
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 243-263). New York: The Guilford Press.
- Brown, T.L. (2018). *Academic peer mentorship and transitioning college writers: A closer look at support for developmental education* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations, & Theses Global. (UMI No: 2156208400).
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills* (New ed.). London: Longman.
- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez Hoca Ahmet Yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 240382)
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28, 75-87. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ710418.pdf>
- Checchi, D. (2006). *The economics of education: Human capital, family background, and inequality*. Cambridge, England: University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). Background to genre teaching. In B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. London: Falmer.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies. An International Journal*, 4(3), 164-195. DOI:10.1080/15544800903076044
- Coşkun E., Balcı A., & Özçakmak H. (2013). Trends in writing education: An analysis of post graduate theses written in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1526-1530. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.10.076
- Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to write instructive text by observation. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education* (2nd ed., pp. 241-258). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. https://DOI.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_17

- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018a). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Reading and Writing, 31*(2), 325-354. DOI: 10.1007/s11145-017-9787-4
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2018b). An analytic description of an instructional writing program combining explicit writing instruction and peer-assisted writing. *Journal of Writing Research, 10*(2), 225-277. DOI: 10.17239/jowr-2018.10.01.04
- Duran, D., & Monereo, C. (2005) Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction, 15*, 179-199. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2005.04.002
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. ed.). London: Sage.
- Fisher, R. (2012). Teaching writing: A situated dynamic. *British Educational Research Journal, 38*(2), 299–317. DOI: 10.1080/01411926.2010.544711
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Education Research Journal, 34*(1), 174–206. DOI:10.3102/00028312034001174
- Gold, M. (2014). *Exploring metacognitive development in the context of peer assisted writing using on-line and off-line methods* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No: 1780250304)
- Göçer, A. 2014. *Yazma eğitimi* (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink, B., Moran, S., & Saddler, B. (2008). How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey. *Read Writ, 21*, 49-69. DOI:10.1007/s11145-007-9064-z
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescent middle and high school- A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Schwartz, S.S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249. DOI: 10.1177/002221949302600404
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*(2), 110-115. DOI: 10.1207/s1543021tip4102_7
- Jacobson, J., Thrope, L., Fisher, D., Lapp, D., Frey, N., & Flood, J. (2001). Cross-age tutoring: A literacy improvement approach for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 46*(6), 528-536. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/40013564.pdf>
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 373-385. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000608> adresinden alınmıştır.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Lam, S.S.T., Au, R.K.C., Leung, H.W.H., & Li-Tsang, C.V.P. (2011). Chinese handwriting performance of primary school children with dyslexia. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 1745-1756. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.03.001
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity, 4*(3), 149-159. DOI: 10.1016/j.tsc.2009.09.003

Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi

- MacArthur, C. A., & Karchmer-Klein, R.A. (2010). New opportunities for writing. In G.A. Troia, R.K. Shankland & A. Heintze (Eds.), *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development* (pp. 45-70). New York: Guilford Press.
- Mathes, P. G., Howard, J. K., Allen, S. H., & Fuchs, D. (1998). Peer-assisted learning strategies for firstgrade readers: Responding to the needs of diverse learners. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 62–94. DOI:10.1598/RRQ.33.1.4
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Essex: Pearson.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi'nden alınmıştır. (Tez No. 206907)
- Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan, Ann Arbor, MI. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
- Puranik, C.S., Patchan, M.M., Lemons, C.J., & Al Otaiba, S. (2017). Using peer assisted strategies to teach early writing: Results of a pilot study to examine feasibility and promise. *Read Writ*, 30, 25–50. DOI: 10.1007/s11145-016-9661-9
- Puranik, C.S., Petscher, Y., Al Otaiba, S., & Lemons, C.J. (2018). Improving kindergarten students' writing outcomes using peer-assisted strategies. *The Elementary School Journal*, 118(4), 680-710. <https://DOI.org/10.1086/697432>
- Rensing, J., Vierbuchen, M.K., Hillenbrand, C., & Grünke, M. (2016). Implementing peer-assisted writing support in German secondary schools. *Insights into Learning Disabilities* 13(2), 151-164. (ERIC No: EJ1122795) Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=%22peer+assisted+writing%22&id=EJ1122795>
- Roberts, K., & Wibbens, E. (2010). Writing first: Preparing the teachers of our youngest writers. In G. Troia, R. Shankland, & A. Heintz (Eds.), *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development* (pp. 179–205). New York: Guilford Press.
- Salahu-Din, D., Persky, H., & Miller, J. (2008). *The nation's report card: Writing 2007. National Assessment of Educational Progress at Grades 8 and 12: National, state, and trial urban district results* (NCES 2008-468). Washington, DC: Department of Education, National Center for Education Statistics. Retrieved from <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2007/2008468.pdf>
- Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2018). 6+1 analitik yazma ve değerlendirme ölçeğinin uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss.497-503). DOI: 10.14527/9786052414743
- Sarikaya, İ., & Yılar, R. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bayburt örneği. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi: Değişen Dünyada Eğitim içinde* (ss.1157-1165). DOI: 10.14527/9786052414743
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311. DOI: 10.1177/001440299806400301
- Susar-Kırmızı, F., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 42-54. <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr> adresinden alınmıştır.

- Sutherland, J. A., & Topping, K.J. (1999). Collaborative writing in eight year olds: Comparing cross ability fixed role and same ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179. DOI:10.1111/1467-9817.00080
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935129.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tok, M., & Potur, Ö. (2015) Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. DOI: 10.16916/aded.30614
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132. https://DOI.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03
- Topping, K. J., Nixon, J., Sutherland, J., & Yarrow, F. (2000). Paired writing: A framework for effective collaboration. *Reading*, 34(2), 79-89. DOI: 10.1111/1467-9345.00139
- Troia, G., Shankland, R., & Heintz, A. (2010). *Putting writing research into practice: Applications for teacher professional development*. New York: Guilford Press.
- Uçgun, D. (2015). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (ss. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472. <https://sbedergi.erciyes.edu.tr> adresinden alınmıştır.
- Yaman H., & Yavuz, E. (2007) İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies* 3(2) 237-249. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/49/49> adresinden alınmıştır.
- Yarrow, F., & Topping, K. P. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282. DOI: 10.1348/000709901158514

Extended Abstract

Introduction

Writing has a great importance for the development of both individuals and societies. Writing and written documents affect many activities in daily life. For this reason, writing has become one of the basic competencies of contemporary life. When the cognitive, psychological and social benefits of writing are considered, societies aim to make their generations more advantageous in terms of writing. However, research studies report that writing scores and performances of students are not at the desired level.

For this reason, researchers in this study aimed to increase writing achievement of students by using alternative writing methods. One of these methods is peer-assisted writing activities which are based on social learning principles. A limited number of research studies show that peer assisted writing activities have a positive effect on students' writing scores and performances.

Method

The study was conducted as a single-subject experimental research. In order to select participants, a clustered random sampling method is adopted. The sample of this study consisted of a class of 4th graders. The activities were conducted with six participants selected from among those students. The data of the study were collected with story and text writing activities. The data were scored using *6+1 Analytic Writing and Evaluation Scale*. The activities continued for nine weeks and pre-test and post-test measurements were made. Descriptive and predictive statistics were used in the data analysis.

Results and Discussion

When the box plots, median graphs, quartile results, and the cumulative results of the students with the lowest and highest writing scores were examined, the findings of this study indicate that the peer-assisted writing (PAW) group had higher gains than the rest of the class in terms of writing scores. The results of the non-parametric statistical analysis showed that there was a significant difference between the PAW group's pre-test and post-test in favor of the post-test. These findings support the previous studies' results.

When the total number of words was examined, it was found that the participants of the PAW group had higher gains in the box plots, median graphs, quartile results, and the cumulative results of the students who

wrote the least and the most words. The results of the statistical analysis showed that there was an increase in favor of the post-test in terms of the total number of words, but it was not statistically significant. Although the descriptive statistical findings support the literature, the results of statistical analysis contradict the literature.

When the box plots, median graphs, quartile results, and the cumulative results of the students with the fewer and more percentage of number of correct words were examined, the findings of the current study indicate that the PAW group had higher gains than the rest of the class in terms of the percentage of the number of correct words. Nonparametric analysis results revealed that there was a significant difference between the pre-test and post-test results of the students in the PAW groups in support of the post-test in terms of the percentage of the number of correct words. These findings support some of the study findings in the literature.

In summary, it can be concluded that peer-assisted writing activities contributed positively and significantly to the PAW group's writing achievement and performance in terms of writing scores, total number of words and percentage of number of correct words. The rest of the class who did not participate in the activities did not show a regular gain in relation to these variables and were in a more disadvantaged position compared to the PAW group.