

T.C
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA SÜRECİNDE ALDIKLARI GERİ
BİLDİRİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muharrem EREN

ÇANAKKALE
Temmuz, 2018

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Aldıkları Geri Bildirim İle İlgili Görüşleri

Muharrem EREN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA

Çanakkale
Temmuz, 2018

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Aldıkları Geri Bildirim İle İlgili Görüşleri*” adlı araştırmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26.07.2018

Muharrem EREN




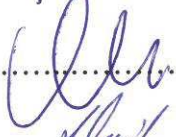

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Muharrem EREN tarafından hazırlanan çalışma, 26/07/2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10137145

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Dr. Öğretim Üyesi	Fatih KANA		Danışman
Dr. Öğretim Üyesi	Mehtap ÖZDEN		Üye
Dr. Öğretim Üyesi	Arzu ÇEVİK		Üye

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Özet

Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Aldıkları Geri Bildirim İle İlgili Görüşleri

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algılarının nasıl olduğu ve bu konudaki geri bildirimlere karşı nasıl bir tutum gösterdiklerinin ortaya konmasıdır. Araştırmada ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algılarının demografik bilgilerine, okuma, günlük tutuma ve yazma alışkanlıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırma Hatay ilinde Reyhanlı ilçesinde faaliyet göstermekte olan ortaokullarda öğrenim gören 250 öğrenci arasına gerçekleştirilmiştir. Veriler Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS 21 programında, Faktör Analizi, Güvenilirlik Analizi, Kolmogorov- Smirnov Z Testi, Bağımsız Örnekler t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun üç faktörden oluştuğu ve toplam varyansın %41,5'ini açıkladığı gözlenmiştir. Faktör 1 “Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti”, Faktör 2 “Geri Bildirimlere Yönelik Tutum” ve Faktör 3 “Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı” olarak isimlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geri Bildirim, Ortaokul Öğrencileri, Yazma Becerileri

Abstract

Secondary School Students' Opinions On The Feedback They Received During The Writing Process

The aim of this study is to reveal the perceptions of the students in the secondary school about the feedback received on their writing skills and the attitudes towards feedbacks. It is also aimed to investigate whether the perceptions of the secondary students about the feedback on their writing skills differ according to demographic information, reading, keeping a diary and writing habits.

The research was conducted among 250 students studying in secondary schools in the province of Hatay in Reyhanlı. The data were collected by the Attitude Scale related to Feedback on Writing Skills. Data analysis was performed in IBM SPSS 21 program using Factor Analysis, Reliability Analysis, Kolmogorov-Smirnov Z Test, Independent Samples T-Test and One-Way ANOVA.

As a result of the analyzes; the Turkish form of scale had three factors and explained 41.5% of the total variance. Factor 1 named as "Expectation for Feedback", Factor 2 named as "Attitude toward Feedback" and Factor 3 named as "Feedback is the Perception of Contribution to Writing".

Keywords: Feedback, Secondary School Students, Writing Skills

Ön söz

Lisansüstü hayatım boyunca akademik olarak, hoşgörülü yaklaşımı ve bilgi birikimi ile her zaman yeni bakış açıları geliştiren ve fikirleriyle tezin şekillenmesinde, ilerlemesinde büyük emeği olan ve tezimi başarı ile tamamlamam konusunda sürekli destekleyen ve şevklendiren değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA, tez jüri üyelerim Dr. Öğretim Üyesi Mehtap ÖZDEN ve Dr. Öğretim Üyesi Arzu ÇEVİK hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

Sadece lisans hayatımda değil aynı zamanda yüksek lisans eğitimim boyunca da bana her türlü desteklerini sunan, her zaman sorularıma büyük bir özveri ile cevaplar vermeye çalışan ve beni ileriki hayatımda söz sahibi bir birey olma yolunda gerekli bütün bilgi ve birikimler ile donatan üniversite hocalarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak; hayatımın her aşamasında bana güvenerek desteklerini benden esirgemeyen iyi bir birey olmamı sağlayan ve bu hayattaki en büyük şansım olan aileme sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çanakkale, 2018

Muharrem EREN

İçindekiler

Özet	i
Abstract	ii
Ön söz.....	iii
Tablolar Listesi.....	vii
Kısaltmalar Listesi.....	viii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	2
Alt Problemler	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
Araştırmanın Varsayımları	4
Alanyazın Taraması.....	4
Dil Nedir?	4
Dil Öğretimi.....	6
Temel Dil Becerileri	9
Dinleme.....	9
Okuma.....	10
Konuşma.....	12
Yazma.....	13
Yazma tür ve yöntemleri.....	14
Not alma.....	14
Özet çıkarma	14
Boşluk doldurma	15
Metin tamamlama.....	15
Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma.....	15
Serbest yazma.....	15
Güdümlü yazma.....	16
Kontrollü yazma.....	16
Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma	16
Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma.....	16
Duyulardan hareketle yazma.....	17
Grup olarak yazma	17
Yaratıcı yazma.....	17

Eleştirel yazma	17
Dil Becerilerinin Sınıflandırılması	18
Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi.....	18
1 – 5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı	18
Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Metin Yapıları.....	19
Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme	19
Yazma Eğitiminde Geri Bildirim	20
Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri	22
Akran geri bildirimini	22
Öğretmen geri bildirim türleri.....	23
Öğretmen yazılı geri bildirimini.....	23
Öğretmen sözlü geri bildirimini	25
Öğretmen yazılı geri bildirim türleri.....	26
Övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim.....	26
Övgü geri bildirimini.....	27
Yergi geri bildirimini.....	30
Sadece sorunu bildiren geri bildirim.....	31
Sadece çözümü bildiren geri bildirim.....	34
Sorun ve çözümü bildiren geri bildirim.....	34
Değerlendirenin tutumuna göre geri bildirimler.....	35
Yapıcı geri bildirim.....	35
Yansız geri bildirim.....	38
Yıkıcı geri bildirim.....	39
Özgül geri bildirim.....	41
Biçime veya içeriğe yönelik oluşuna göre geri bildirim.....	44
Biçime yönelik geri bildirim.....	45
İçeriğe yönelik geri bildirim.....	47
İçeriğe yönelik geri bildirim örnekleri.....	49
Açık veya muğlâk geri bildirim.....	50
Açık geri bildirim.....	50
Muğlâk geri bildirim	51
Metin içinde veya dışında oluşuna göre geri bildirim.....	53
Metin içi geri bildirim	54
Metin dışı geri bildirim	55

Bölüm II: Yöntem	59
Araştırma Modeli.....	59
Evren ve Örneklem.....	59
Veri Toplama Araçları.....	62
Verilerin Toplanması.....	66
Verilerin Analizi.....	66
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar.....	68
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirimler İle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	68
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	70
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	71
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma ile İlgili Görüşlerin Her Gün Yazı Yazma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması	72
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma ile İlgili Görüşlerin Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması	73
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	74
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Hissedilen Okuyucu Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	75
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Yazmaya Yönelik Tutum Değişkenine Göre Karşılaştırılması	76
Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin En Sevilen Yazma Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	78
Tartışma ve Sonuç	78
Öneriler.....	82
Kaynakça.....	83
Ekler	91
Ek A: Yazma Becerisi Geri Bildirim Ölçeği.....	92
Ek B: Özgeçmiş.....	94

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Dil Becerilerinin Sınıflandırılması	32
2	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	74
3	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfları	74
4	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Her Gün Yazı Yazma Durumu.....	74
5	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlığı.....	75
6	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı	75
7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerini Hissettikleri Okuyucu Grubu.....	75
8	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumları.....	76
9	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Sevdikleri Yazma Türü.....	76
10	Ölçme Aracının Türkçe Dilinde Genel Yapı Geçerliliği.....	77
11	Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	79
12	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Öğrenci Görüşleri ve Ölçek Maddelerinin Alt Faktörlere Göre Dağılımı.....	82
13	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	84
14	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Okudukları Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları.....	85
15	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Her Gün Yazı Yazma Durumuna Göre t-testi Sonuçları.....	86
16	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Günlük Tutma Alışkanlığına Göre t-testi Sonuçları.....	87
17	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	88
18	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Hissedilen Okuyucu Grubuna Göre ANOVA Sonuçları.....	89
19	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Yazmaya Yönelik Tutuma Göre t-testi Sonuçları.....	90
20	Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin En Sevilen Yazma Türüne Göre t-testi Sonuçları	91

Kısaltmalar Listesi

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
n	: Kişi sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
ss	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
\bar{x}	: Aritmetik ortalama
F	: F değeri
t	: t değeri

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

İnsanoğlu, diğer canlılara göre kıyaslanamayacak kadar sosyal bir varlıktır. Sosyal olmak, insanoğlunun birbirleri ile güven ve saygıya dayalı ilişkiler kurmaları, kendi ihtiyaçlarını karşılamaları, toplumda birlik ve beraberlik içinde yaşamaları anlamına gelir. Sosyalleşme; yaşanılan toplum içinde o toplumun değer yargıları ve toplumun bireysel beklentilerine uygun bir şekilde davranmayı ve toplumun diğer fertleri ile uyumlu bir şekilde yaşamayı gerektirmektedir (Erdem, 1998, s. 78). Bu süreç içerisinde bireylere sosyalleşme olgusunu yerleştirmek için dil kurumuna büyük görevler düşer. Zaten dil de özelliği gereği bu görevi kendiliğinden yerine getirir. Dilin kendisinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için bireylerin planlı, disiplinli bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

Sosyalleşmenin nihai hedefi bireylerin toplumla uyum içinde yaşamasını sağlamaktır. Her devlet kendi geleceğini teminat altına almak için mahiyetinde bulundurduğu toplumu kaynaştırmak ve bireyleri sosyalleştirerek uyumlu ve faydalı bireyler haline getirmeye çalışmaktadır. Ayrıca; devletin yegane görevlerinden biri ise her bireyin doğru ve sağlam bir şekilde düşünmesini sağlayarak kendilerini ifade edebilen kişilik ve milli kimlik kazanan bireylerin yetişmesini sağlayarak bu doğrultuda doğru ve sağlam düşünen, düşündüklerini güzel ve etkili bir şekilde anlatan bireyler yetiştirmektir (Karakuş, 2005, s. 5). Bu süreç içerisinde ana dili eğitimi önem arz etmektedir. Bireylerin anadili gelişiminde sorunlar varsa, o toplumun geleceğe güvenle bakması söz konusu olamaz.

Ana dili, bireyin başlangıçta annesinden, ailesinden ve yakın çevresinden edindiği dil izlenimiyle başlar, okul kurumuyla birlikte gelişir. Okul kurumuyla, bireyin anadili gelişimine uzak çevre etkeni girer. Anadilini yeterince kazanamamış bireylerle toplum arasında çatışmalar başlar. Türkçe öğretiminde meydana gelecek bir eksiklik, bireyin anadili gelişimini de olumsuz yönde etkileyeceğinden bireylerin, toplumla bütünleşmesini ömür boyu

engelleyebilir. Bu da toplumun sağlıklı gelişim amacından sapması demektir. Türkçe öğretiminde, temel dört dil yetisinin etkili bir şekilde kazandırılması gerekmektedir. Bu zorunluluk aynı zamanda bir bütünlük de oluşturmalıdır. Dil becerileri bir bütün içerisinde bireylere verilmelidir ancak temel dil becerileri istenen şekilde bireylere kazandırılmamaktadır. Bu beceriler içinde yazılı anlatım diğer beceri alanlarına göre daha fazla ihmal edilmiştir.

Araştırma, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, alt problemleri, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve alanyazın taraması bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı ve veri analizi konularıyla ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırmayla ilgili bulgular ve yorumlardan bahsedilmiştir. Dördüncü bölümünde ise bulgulardan hareketle sonuç ve öneriler üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuna da kaynakça ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algılarının nasıl olduğu ve bu konudaki geri bildirimlere karşı nasıl bir tutum gösterdiklerini belirlemektir. Araştırmada ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algılarının demografik bilgilerine, okuma, günlük tutuma ve yazma alışkanlıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu çerçevede araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumları nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında cinsiyete göre bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında sınıflarına göre bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında her gün yazı yazma durumuna göre bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında günlük tutma alışkanlığına göre bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında okunan kitap sayısına göre bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında hissettikleri okuyucu grubuna göre bir farklılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında yazmaya yönelik tutumlarına göre bir anlamlılık var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimlerle ilgili algı ve tutumlarında en sevilen yazma türüne göre bir anlamlılık var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, 2017 – 2018 öğrenim döneminde Hatay ili Reyhanlı ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Hatay ili Reyhanlı ilçesinde faaliyet göstermekte olan ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Bu çalışmada araştırılmak istenen görüşler; görüşme formundaki soruların ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracının araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkili olduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin ölçek formu sorularına verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.

Alanyazın Taraması

Dil Nedir?

“*Dil, insanlar arasında sağlayan gelişmiş bir kurumdur. Bu nedenle insanlar, dil üzerinde asırlarca birçok araştırma yapmışlardır (Sarı, 2017)*”. Dilin içerisinde saf kelime kullanımından ziyade düşünce gücü vardır. Dil ile düşünce arasında çok yakın bir ilişki vardır. Zaten bu yakın ilişki, tek bir kökten gelen dilin çeşitlenmesini sağlamıştır.

Dil, düşünce ile yoğrulmadıkça bilinçli ve anlam yönünden ortak bir güç olamayacaktır. Düşünce ile dil aynı potada eritilebildiği ölçüde fonksiyonlarını toplumda geçerli kılacaktır. Dil ile düşüncenin birleşmesi, dilin etkisiz kalmasını gerektirmez; aksine dilin fonksiyonlarını, toplum içindeki diğer insanlarla paylaşmaya zorlar. Bu zorlama dilin, insanlar arasında anlaşma aracı olmasına vesile olmuştur. Anlaşma kavramı içerisinde her zaman bir hareketlilik göze çarpar. Hareketin olduğu yerde canlılık faaliyetlerinin de olması kaçınılmazdır. Bu durum dilin canlı bir varlık haline gelmesini sağlamıştır. Canlının da kendi kabuğu içinde pasif kalması düşünülemez. Canlılığın en büyük özelliği durağan olmaması, kendini sürekli geliştirmesidir. Dil yaşayan bir varlık olduğu için konuşulduğu toplumda değişik görevlere soyunmuştur. Dilin bu görevlerinin başında konuşulduğu toplumu birbirine kenetlemesi gelir. Dil sayesinde insanlar bir yığın olmaktan çıkarak bir millet haline gelirler. Bu özelliğinden dolayı dil, insanları koruyan bir kurum hüviyetini almıştır. Dil, insanları bir kitle halinden kurtaran kurumlardan biri olduğu için dilin temelinin tam olarak ne zaman oluştuğu bilinmemektedir.

Dilin asırlarca bir toplum içinde yaşayabilmesinin nedeni, onun belli ilkelerden meydana gelmesidir. Bu ilkeler sağlam olursa dilin yıkılması imkânsızlaşır. “Dil, belirli bir grup insanın birbirleriyle anlaşabilmelerini sağlayan en etkili araçtır” (Kantemir, 1997, s. 64). Anlaşma kavramı içinde en önemli yeri iletişim tutar. Dil, sadece sestten ibaret değildir. Vücut hareketlerinin de dil içerisinde bir anlamı vardır. Bu hareketler bazen seslerin yerine geçebildiği gibi bazen de sesleri destekleyen bir unsur görevi de görür. İnsanların yanında hayvanlar da hem ses hem vücut diliyle anlaşabilmektedir. Ayrıca “dil, dil yetisinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorlayıcı anlaşma ve kurallar bütünüdür” (Saussure, 1976, s. 31). Dil gizli bir güçtür. Bu güç somut değildir; ancak dil somut kanunlardan, kuramlardan daha etkilidir. Dil, nüfus bakımından oldukça kalabalık olan koca bir milleti bile bir kara parçası üzerinde aynı amaç uğruna bir arada tutabilmektedir. Dilin içerisinde sesler önemli bir yer tutar; ancak dili seslerle birlikte destekleyen en önemli araçlardan biri de beden hareketleridir. Bu açıdan bakınca dilin sadece seslerden örülü olmadığı anlaşılır. Dilin fonksiyonunu en iyi şekilde yerine getirmesinin temel taşı olan seslerin diğer işaretlerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylece dil anlaşma görevini yerine getirmiş olur. Anlaşmanın anlam kazanabilmesi, dilin toplumun geniş bir tabakasında kullanılıyor olması gerekir. Toplumun tamamında dil, anlaşma aracı olarak kullanılmıyorsa, dilin yaşaması sıkıntıya girer. Bu nedenle dil, kendi kurallarının toplum tarafından uygulanması için topluma baskı kurar. Bu baskı unsurunu toplum, dolaylı yoldan dile verir. Dilin toplum içinde kullanılması çoğu zaman bilinçsizce olmaktadır. Bireyler dili kullanır; ancak bireylerin çoğu dili, kendilerini bir arada tutan bir güç olarak algılayamaz. Bu nedenle dili bilinçli kullanan bireylerin sayısının artırılması dil öğretiminin aslı görevidir; ancak dilin görevlerini kararlılıkla yerine getirmesinde birçok etken rol oynar.

Dilin toplumsal boyutu olduğu kadar tarihsel boyutu da vardır. “Dil, insanın bireysel, tarihsel ve toplumsal kesişme noktasıdır” (Coward ve Ellis, 1985, s. 10). Dilin anlam

kazanması birey-toplum-zaman üçgeninde gerçekleşir. Birey olmadan toplum oluşamayacağı için dilin de oluşamayacağı söylenmektedir. Aynı şekilde bireyin konuştuğu dilin bir güç haline gelmesi de bireylerin toplum bağı içinde birbirine kenetlenmesine bağlıdır. Bu ilişki şüphesiz zaman süreci içinde gerçekleşir. Dilin toplumu bir arada tutan güç olması zaman içinde yaşamasına bağlıdır. Dil, yaşayan bir canlı olduğu için, bu canlılığın devam etmesi, dilin zaman içinde kendisini geliştirmesiyle olur. Dil ilk haliyle kalsaydı, gelişen ve değişen yaşama ayak uydurmasaydı, o toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği için toplumu bir arada tutan güç olmaktan çıkabilirdi. Nitekim tarih sahnesinden bu nedenle silinen birçok dil ve dolayısıyla toplum vardır. Bu da bireylerin dili kullanma ve geliştirmede, tarihsel bağlardan yararlanmasını gerektirir. Bu açıklamalar dilin karmaşık bir sistem olduğunu göstermektedir. Varlıklar durağan değildir. Uzun süre yaşayan dillerin bünyesinde bireysel, toplumsal ve tarihsel olarak birçok olgu barınır. Bu da dilin çok yönlü olmasına, sınırlarının çözülememesine neden olmuştur.

Toplumların bir bütün halinde yaşamasını sağlayan etkenlerin başında dil gelir. Şüphesiz dil bu görevini yerine getirirken toplumun ayakta kalmasını sağlayan diğer kuramlarla bağ kurar. Toplumların diğer toplumlar karşısında pasif kalmasını engelleyerek toplumların asimile olmasını önler.

Dil Öğretimi

Dil, bireyde var olan bazı yetilerin işlenmesi ve geliştirilmesi demektir. Dilin işlenmesi ve geliştirilmesi her ne kadar bireysel olduğu düşünülse de bunun toplumsal boyutu da vardır. Bu yeti, düzenli ve planlı bir şekilde yapılırsa daha hızlı erişim sağlanır. Böylece dil alışkanlık haline gelir. “Dil becerisi bir alışkanlıktır” (Yılmaz, 2006, s. 162). Dilin alışkanlık haline gelmesi, dilin belli bir doğrultuda ilerlemesini sağlar.

Dilin kullanımında, dilin alt bölümlerinin bireye en iyi bir şekilde yerleştirilmesinin etkisi büyüktür. “Dil, yazılı ve sözlü anlatım araştırmalarında varlık bulmakta ve konuşma,

yazma, okuma ve dinleme etkinliklerinde kullanılmaktadır. Düşünme de esas olarak dille ilgili bir beceridir. Bundan dolayı dili, düşünceyi de kapsayacak bir biçimde beş ögeli bir beceriler kümesi olarak ele alabiliriz” (Beyreli, 2006, s. 3). Dil, anlama ve anlatma ana bölümüne ayrılır. Bu alt bölümlerin bireyde istenen düzeyde yerleşmesi dil öğrenimini de etkilemektedir. Dilin kazanılmasında düşünme yeteneği de oldukça önemlidir. Düşünme de beyinle ilgili bir olgudur. Beyin aktivitelerini iyi şekilde kullanabilen birey, düşünme becerisini de geliştirir. Bu gelişim de dili başarılı bir şekilde kullanmayı sağlar.

Dilin öğretilmesi oldukça önemlidir. Dil gelişimi, rastgeleliğe bırakılırsa gelişim istenen düzeyde olamaz. Bunun bilincinde olan devletler dilin öğretimine büyük önem vermektedirler. Hatta bu önem, devletlerin kendi dillerini diğer ülkelerin vatandaşlarına öğretme şekline bürünmesine bile neden olmaktadır. Esasında kişiler arasındaki iletişimi sağlıklı kılmak dil öğretiminin başlıca hedefidir. Buna ek olarak; zamanının gereklerine uygun olarak hem bireysel hem de kurumsal ilişkilerde hızlı bir ilerleme ile etkili ve verimli iletişim ortamı hazırlamak dil öğretiminin amaçları arasındadır (Özbay, 2003, s. 3).

Dil öğretiminde iletişim oldukça önemlidir. Bu amaçla devletler dil öğretimi için uzmanlar yetiştirmektedir. Çünkü etkili bir iletişim öğrenmenin ilk basamağını meydana getirmektedir. Etkili bir iletişim ise ancak etkili bir öğretim dili ile mümkün olmaktadır (Tekin, 1980, s. 21). Dil öğretiminde, anadilini bireye etkin şekilde öğretmek başarıyı artırır. Dil öğretiminin bu denli önem kazandığı günümüzde dilin öğretilmesini tesadüfe bırakma anlayışı da ortadan kalkmıştır. Bunun için dil öğretiminde genel olarak bazı prensipler belirlenmiştir.

Dil öğretiminin doğal çevre içinde öğretilmesi kalıcı öğrenmeleri kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi, günlük hayatın bir kesiti olmalıdır. Günlük hayatta karşılaşılabilecek bir problemin çözümü, günlük ihtiyaçları karşılama şeklinde olabilir. Bu nedenle bireylerin, düşünen, düşündüğünü ifade edebilen, eleştirel düşünebilen ve bilgi üreten bireyler olması

isteniyorsa mutlaka anadille eğitim yapılmalıdır. Dil öğretiminde başarıyı artırmak için değişik araç-gereçlerden yararlanılması gerekir. Kültür ile dil öğretimi arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü kültür ve dil birbirinden etkilenmektedir. Kültürel değerler dil öğretimini etkiler. Eğer kültürden kopuk bir dil öğretimi verilmeye çalışılırsa başarısızlık kaçınılmazdır. Kültürel değer dil öğretimindeki amaçları gerçekleştirmede önemli bir rol oynar. Bunun yanında dil sayesinde kültürel değerler gelecek kuşaklara aktarılır. Kültürel miras dil olmadan gelecek kuşaklara aktarılamaz. Kültürün, toplumun birlik ve bütünlüğünde en az dil kadar önemli olduğu düşünülürse, kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında dilin de önemi anlaşılır. Bu nedenle devletler, geleceğini garanti altına almak için kültürü korumak zorundadır. Bu zorunluluk ise büyük oranda dil mekanizması ile gerçekleşir.

Dil öğretiminde ezbercilik anlayışı tutmayabilir. Dil öğretimi bir beceri işidir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak yöntem, teknik ve araç-gereçler dil becerisine yönelik olmak zorundadır. Dil öğretimi beceri işi oldu için bireylere uygulamalar yaptırılmalıdır. Anadilini öğrenen bireyler doğduğu çevreyi taklit etmektedirler. Ayrıca anadili öğretimi bireylerde tam olarak yerleştirilmeden yabancı dille eğitim verilmemelidir. Çünkü anadilini tam olarak kazanamamış bireylere yabancı dil öğretmek, bireylerin düşünme yeteneğine ket vurmaktadır. Dil öğretiminde bireyin hafızasının güçlendirilmesinin önemi büyüktür. Çünkü dil ile kelime öğrenme arasında büyük ilişki vardır. Kelime öğretmek de hafıza eğitimiyle anlam kazanır. Böylece kelime hazinesinin zenginliği ölçüsünde, dili işleme ve geliştirme kolaylaşır. Bu noktada bireylerin aktif kelime hazineleri artırılmalıdır. Aktif kelime hazinesi, bireyin en fazla kullandığı kelimelerdir. Aktif kelime serveti daha çok konuşma becerisinde belirir. Bireylere dil öğretimi tam olarak gerçekleştirilmek isteniyorsa, bireylerin aktif kelime servetinin sadece yazma ve okumada değil konuşma ve dinlemede de geliştirilmesi gerekir.

Ders içinde dil öğretimi birtakım yöntemler göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Buna göre Ekmekçi (1983, s. 380), Dulay ve arkadaşlarının dil öğretiminde çeşitli önerilerde bulduklarını ifade etmektedir. Bu öneriler ışığında; dil öğretiminde doğal ortamın sağlanması kaçınılmazdır. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil öğretimi yapılmalıdır. Bireyin sınıf ortamında ya da çevresinde rahat olması dil öğretimini hızlandırmaktadır. Öğrencilerin öğrenme isteklerinin hangi etkenlere bağlı olarak değiştiği ya da geliştiğinin uzmanlarca tespit edilmesi, dil öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu işlem uzun, yorucu ve külfetlidir; ancak geleceğimizin teminat altına alınması için buna katlanmak zorundayız. Ayrıca bireyin gelişim dönemlerine göre kelime öğrenme kapasitesi iyi bilinmeli, soyut kelimeleri anlama yaşından itibaren soyut kelimeler öğretilmeye başlanmalıdır. Öğretmenlerin pedagojik formasyonlarını sınıfta uygulamaları, dil öğretimine olumlu etki yapar. Sınıf atmosferinin dili öğrenmeye uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Derste gramer kaidelerinin verilmesi, dili öğrenmeyi artırır; ancak bu salt dilbilgisi kurallarından ziyade okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerisini geliştirmeye dayalı olmalıdır. Bireylerin ikinci bir dil öğrenmesi, anadiline hâkim olmayı gerektirir. Bireylerin yabancı dil öğrenmedeki başarısı, anadili öğrenmedeki başarısına bağlıdır. Öğrencilere karma bir yöntem uygulayarak dil öğretilmelidir.

Temel Dil Becerileri

Dinleme. Dinleme, anne karnında başlayan, ölüme kadar devam eden, dinleyiciyle konuşmacının etkileşimine açık aynı zamanda gelişmeye müsait bir süreçtir. İletişimde kaynaktan gelen mesajı doğru olarak algılama etkinliğidir (Özbay, 2005).

Bireyin iletişim kurduğu, anlayıp öğrendiği ve zihinsel becerilerini geliştirdiği bu sürecin özellikleri ise şunlardır (Güneş, 2007, s. 74; Epçaçan, 2013)

- Doğumdan önce başlar ki insanlar birkaç sesi, kelimeyi tanıyarak ve anlayarak dünyaya gelir.

- Öbür öğrenme alanlarının oluşmasına ve gelişmesine temel teşkil eder.
- İletileri doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabasıdır.
- Etkileşime açık, aktif bir süreçtir.
- Belli bir amaç etrafında şekillenir.
- İşitmeyle başlayıp anlamayla devam eder.
- İletişim, öğrenme, anlama, anlamlandırma, zihinsel yapılandırma, sosyalleşme

gibi becerilerin gelişiminde doğrudan etkilidir.

- Kişiler arası bir beceridir.
- Bireyin seçme hürriyetinin bir yansımasıdır.
- Doğuştan gelen bir yetenek olmasına rağmen kendiliğinden gelişmez, çaba ve eğitime ihtiyaç duyar.

Okuma. Bilgi edinmek ve öğrenmek isteyen bireyin başvuracağı yollardan biri de okumadır. Böylece bilgi kaynağıyla (yazarla) bilgi edinmeye çalışan (okuyucu) arasında belli koşul ve sınırlılıkta bir iletişim oluşur (Akyol, 2009, s. 15). Davranışçı yaklaşıma göre okuma, yazılanların doğru bir biçimde seslendirilmesi ekseninde şekillenirken (Güneş, 2007) yapılandırmacı yaklaşım okumayı; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli basamaklardan oluşan bir süreç olarak değerlendirir ve ön bilgileri kullanarak bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavrama olarak tanımlar (Demirel, 2003). Farklı becerileri bir arada kullanmaya ihtiyaç duyan sağlıklı bir okumanın birtakım gerekleri söz konusudur:

- Sağlıklı bir algılama
- Kelime tanıma
- Cümle diziliş bilgisi
- Dilsel süreçler
- Anlama

Okuma, tümevarımcı bir yol izler. Harf-kelime-cümle-paragraf yönünde ilerleyen bu süreç görme-anlama-düzenleme-yapılandırma gibi fiziksel ve zihinsel süreçleri de içinde barındırır (Demirel, 2003; Güneş, 2007; Gündüz ve Şimşek, 2011; Sarıkaya, 2013).

Okumanın özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2013; Sever, 2000):

- Okuma, yazılanların anlamını araştırma, bulma ve yorumlamayı içeren bir anlam kurma sürecidir.
- Okuma, yalnızca kodların çözülmesi değil, bilgilerin birleştirilmesi ve yapılandırılmasını da gerektirir.
- Sesli okuma “seslendirme” olarak sınırlandırılmaz. Seslendirilenlerin anlaşılması, ön bilgilerle kaynaştırılması, yeni bilgilerin düzenlenmesi ve zihnin yapılandırılmasını da içerir.
- Okurken yazarın metne yüklediği anlamı aynen almaktan ziyade metin yeniden anlamlandırılır.
- Bireyler duygu, düşünce ve olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkileri üzerine yoğunlaşıp, zihinlerinde oluşan sorulara cevap arar.

Sessiz okumanın, metindeki temel bilgilerin öncelikle okunduğu *yönlendirmeli okuma*, metindeki belli noktaların sistemli bir şekilde okunduğu *seçmeli okuma*, paragrafın ana düşüncesi ve yardımcı düşüncelerini bulmayı amaçlayan *paragraf okuma* ve 5 cm uzunluktaki satırın bir; 7-8 cm. uzunluktaki satırın iki ve 10-11 cm. uzunluktaki satırın üç dik çizgi gibi okunduğu *sütun okuma* gibi çeşitleri de vardır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

- Öğretmen örnek okuma yapar. Sonrasında öğrenciye sesli okuma yaptırır.
- Öğretmen örnek okuma yapar. Sonrasında öğrencileri gruplara ayırarak her gruptan bir öğrenci veya grubun tamamı -sırayla- sesli okuma yaptırır.
- Öğretmen, öğrencilerine iki sütundan oluşan bir araştırma yaprağı verir. Öğrenciler verilen metin bölümünü okur. Öğretmen; metinde gelişen yada gelişebilecek

olayları iki ayrı sütunda toplanmasını ister. Öğretmen metnin kalan bölümünü kendisi okur. Daha sonra metinde geçen olayların hangi doğrultuda sonuçlandığı ayrı bir sütuna yazılır. Öğretmen konu hakkındaki düşünceleri de almak isterse üç sütunlu araştırma yaprağı kullanır.

Konuşma. İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri de konuşma becerisidir. Konuşma, insanlık tarihi boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemesinde, kişilerin birbirini etkilemesinde önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997; akt. Orhan, 2010, s. 13).

Konuşma becerisi, okuma - yazma faaliyetlerinin çıkış noktası olduğundan Türkçe eğitiminin temelini oluşturmaktadır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011).

- Zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilir.
- Dinleyicilere aktarılacak bilgiler seçilir.
- Bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir.

Konuşma üç temel basamakta gerçekleşir (Dell, 1986; Levelt, 1989; akt. Güneş, 2014)

Sözlü mesajın kavramsal olarak hazırlanması: İletinin amacı, sunulacak düşünceler seçilir, konuşmacı konuşma öncesinde anlatmak istediklerini hazırlar. İletiyi hazırlamak için zihinsel sözlükteki bilgilerden gerekli olanlar seçilir.

Sözlü mesajın biçimlendirilmesi: Bu aşamada anlamlı bilgileri sıralanır, kelimelerden uygun söz dizimi oluşturulur, sonrasında uygun dil ve ses bilgisi ile ilgili bilgiler seçilir.

Bütün işlemlerin bütünleştirilmesi ve peş peşe sunulması: Daha önceki işlemler birleştirilerek, mesaj iletilir.

Konuşmanın farklı bilim alanlarınca kabul gören ortak özellikleri fiziksel, psikolojik ve toplumsal olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır (Güneş, 2013, s. 95-96). Bireyin konuşmasını sağlayan organlar ve bunların uyumlu araştırması, *fiziksel özellikler*; konuştuğu zamanki psikolojik durumu ve bunun konuşmaya yansımaları, *psikolojik özellikler*; yetiştiği

topluma özgü davranışlar sergilemesini de *toplumsal özellikler* olarak değerlendirmek mümkündür.

Yazma. Yazmaya güdülenmiş bireylerin (öğrencilerin), ön bilgilerini gözden geçirmesiyle başlayan, yazma amaçlarını, yöntem ve tekniklerini, konusunu ve sınırlarını belirleyerek bunlara uygun bilgileri seçtiği ve bunları zihinsel işlemlerden geçirip düzenledikten sonra yazılı metne dönüştürdüğü süreçtir (Güneş, 2007, s. 159).

Karmaşık bir süreç olan yazma, hem zihinsel hem fiziksel bazı işlemleri zorunlu kılar (Göçer, 2010). Yazma süreci olay, duygu ya da düşüncenin harf, sözcük, paragraf şeklinde aktarılmasıyla bitmez. Düzenleme, düzeltme, değerlendirme, paylaşma ve yayımlama gibi aşamaları da ihtiva eder (Güneş, 2007, s. 159-160).

Yazma eğitimi araştırmalarında öğrencinin kaleme aldığı, öğretmenin değerlendirdiği iki kademeli bir anlayış hâkimken (Çamurcu, 2011), öğrencinin kendi planını oluşturarak yazdığı, hem akran hem öz değerlendirmeden geçen, öğretmenin de süreç boyunca dönüt ve yönlendirmelerle rehberlik ettiği, metnin dönüt ve düzeltmelerle zenginleştiği bir yapı ortaya çıkmıştır (MEB, 2006).

Karatay (2011), yazılı anlatım becerisini öğretim sürecinde yüksek not almanın ve hayatta kendini doğru ve yeterli ifade etmenin anahtarı olarak tanımlamıştır. Bu becerinin gelişebilmesi; problemin farkında olma ve hakkında derinlemesine düşünebilme, bu düşünceleri açık, sade bir dille ve mantıksal bir sistemde ifade edebilme, estetik bir anlatım ve özgün bir tarzla yazıya renk kazandırmada yeterli seviyeye ulaşmaya çabası içinde olmaya bağlıdır (Beydemir, 2011).

Yazma eğitimiyle ilgili önemli birkaç özellik şu şekilde sıralanabilir (Güneş, 2007, s. 159-162; Ceran, 2013):

- Yazma, zihinsel ve bedensel beceriler gerektiren karmaşık bir süreçtir.

- Yazma, hem dil becerileri hem de zihinsel süreçlerle bağlantılıdır. Bu sebeple öğrencilerin belli becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur:

- Derinlemesine düşünme
- Bilgileri düzenleme ve yapılandırma
- Anadili doğru ve güzel kullanma
- Söz varlığını zenginleştirme

- Yazma, zihinsel süreçleri harekete geçirdiğinden iletişim sürecini olumlu etkiler.

- Yazma, düşüncelerin yazılı hale gelmesine vesile olduğundan onları sistematik hale getirme, yeniden düzenleme, genişletme/daraltma imkânı sağlar.

- Yazma, düşünme becerisine katkı sağlayarak öğrenme etkinliklerinde zihni merkeze alır.

- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma ve sorgulama imkânı verdiği için düşünme üstüne düşünmenin yolunu açar ve üst düzey düşünme becerisi kazandırır.

Yazma tür ve yöntemleri. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak yazma eğitiminde kullanılacak yöntemlere yer verilmiştir (Gündüz ve Şimşek, 2011; Güneş, 2007; MEB, 2006; Tekşan, 2013).

Not alma. Öğrencilerin, okuduğu veya dinlediği metinlerin önemli noktalarını ayırt edebilme, öğrendikleriyle fikirlerini sınıflandırabilme ve sistemli araştırma becerisi kazandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Öncelikli işlevi hatırlatma olduğundan ayrıntıya girilmez. Okuma veya dinlemeyle eş zamanlı gerçekleşen bir yazma eylemidir. Öğrencilerin not alırken kendi özgün ifadelerini kullanmaları en çok dikkat edilmesi gereken noktadır.

Özet çıkarma. Öğretmen, örnek bir özet oluşturarak öğrencilerin özet çıkarırken nelere dikkat edeceğini anlatır.

Özet çıkarırken dikkat edilmesi gereken hususlar:

- Okunan ya da dinlenen metnin iyice anlaşılması
- Özet metinde, süslü ifadeler ve tekrarlara yer verilmemesi
- Özet metnin, okunan ya da dinlenen metnin ana fikrini kapsayacak şekilde

bütünlük içermesi

- Özet metinde, kişisel görüş ve düşüncelere yer verilmemesi
- Özet metnin, özgün ifadeler oluşturulması

Boşluk doldurma. Okunan/dinlenen konuya uygun hazırlanan metinlerde bazı cümlelerin yeri boş bırakılır. Öğrencilerin bağlamdan hareketle eksik bırakılan cümleleri tamamlamaları istenir.

Metin tamamlama. Öğrencinin okuduğu metinden yola çıkarak düşünce, duygu ve hayal dünyalarını zenginleştirmeyi sağlayarak yorum yapma ve fikir yürütme becerileri gelişmiş, aktif bireyler olmalarını sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir.

- Metnin asıl duygu, düşünce ve genel anlamı iyice kavranmalı
- Metindeki mantıksal bütünlük anlaşılmalı
- Bu iki hususa göre eksik kısmı dolduracak metin yazılmalı

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma. Öğrencilerin yeni öğrendiği kelime, kavram, deyim ve atasözlerini kalıcı kılmak, böylece zihinsel sözlüklerini zenginleştirmek amacıyla uygulanır. Öğretmen kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşturduğu havuzu kâğıda veya tahtaya yazarak öğrencileriyle paylaşır. Onlar da yazdıkları konuya, yazının ana fikrine uygun olanları seçerek uygun yerlerde kullanırlar.

Serbest yazma. Öğrencilerin kendi belirledikleri konu hakkında duygu, düşünce ve hayallerini yazarak hayal dünyalarını zenginleştirmelerini ve anlatma becerilerini geliştirmelerini sağlamaya yönelik bir araştırmadır. Öğrenci yazacağı metnin konusunu ve türünü seçmede özgürdür. Sınıfta uygulanabilir ya da ev ödevi olarak verilebilir.

Güdümlü yazma. Belirli bir konu hakkında bilgilerini, duyu ve düşüncelerini etkili bir biçimde sıralayıp sınıflandırarak yine etkili bir biçimde anlatmalarını sağlamak amacıyla uygulanan bir yazma yöntemidir. Konuyu ve çoğunlukla metnin türünü öğretmen belirler ve bunlar hakkında öğrencileri bilgilendirir. Ardından konu hakkında bir tartışma ortamı oluşturur. En sonda öğrencilerin verilen bilgiler ve tartışma sonunda geliştirdikleri fikirler etrafında duyu ve düşüncelerini yazmaları istenir.

Kontrollü yazma. Dil bilgisi araştırmalarını pekiştirmeye yönelik araştırmalardır. Öğrencilerin cümle yapılarını ve ifade kalıplarını Türkçenin kurallarına uygun olarak kullanmasını amaçlar. Aşağıda verilen şekillerde uygulanır:

- Öğrencilerden, verilen örnek metnin anahtar kelimelerini çıkarmaları ve bunları kullanarak yeni bir metin oluşturmaları istenir.
- Bir metni oluşturan cümleler/paragraflar karışık olarak verilir ve öğrencilerden bunları doğru bir biçimde sıralaması istenir.
- Öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan sorulara verilen cevaplar sıralanıp sınıflandırılarak bir bütünlük oluşturulur ve birkaç paragraftık bir metin yazılır.

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma. Öğrencilerin özgün ifade biçimlerini ve üsluplarını geliştirmesine yardımcı olmak amaçlanır. Öğrencilere okudukları metindeki olay ya da düşünce/duyu kavratılır. “Siz olsaydınız nasıl yazardınız?” sorusu yöneltilerek metni kendi ifadeleriyle yeniden oluşturmaları sağlanır. Kaynak metinle hedef metin aynı türdedir.

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma. Öğrencilerin eğilimlerinin olduğu metin türü belirlenerek yaratıcılıklarını o yönde geliştirmeleri amaçlanır. Herhangi bir türde metin okutulduktan/ dinletildikten sonra öğrencilerin metinden çıkardıkları anlamı, olayı, duyguyu, düşünceyi geliştirerek farklı türde bir metin yazmaları istenir. Kaynak metinle hedef metin farklı türlerde olmak zorundadır.

Duyulardan hareketle yazma. Öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmek amacıyla uygulanan bir yazma yöntemidir. 5 duyardan birini ya da birkaçını harekete geçirecek müzik dinleme, film/ tiyatro izleme, resim/ fotoğraf inceleme etkinlikleri yapılır. Ardından etkinlikteki uyarıcının (müzik, film, tiyatro, resim, fotoğraf vb.) uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir.

Grup olarak yazma. Öğrencilerin iletişim, işbirlikli araştırma becerilerini geliştirerek ekip bilinci kazandırma amacıyla gerçekleştirilen bir uygulamadır. Sınıf küçük gruplara ayrılarak her grup farklı bir yazma konusuyla görevlendirilir. Gruptaki her bir öğrenci konunun farklı yönlerini ele alarak yazısını oluşturur. Bireysel araştırmalar tamamlandıktan sonra grup araştırması başlar ve her grup kendi içinde mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden uyumlu bir metin oluşturur.

Yaratıcı yazma. Yazma becerisini ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için uygulanan bir yöntemdir. Tahtaya ya da boş bir kâğıda konuya temel olan (uyarıcı) kavram yazıldıktan sonra onunla ilgili çağrışımlar sınırlama olmaksızın etrafına sıralanır ve yuvarlak içine alınır. Bir yerden sonra belli çağrışımlardan yola çıkılarak metin oluşturulur. Bunun dışında yaratıcı yazma biçimleri de mevcuttur (Gündüz ve Şimşek, 2011: 235):

- Metnin anlatıcısının değiştirilerek yeniden yazılması
- Bakış açısının değiştirilerek yeniden yazılması
- Metnin sonuç kısmı okunduktan/dinlendikten sonra yeniden yazılması

Eleştirel yazma. Bu yöntem, olaylara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçlar. Herhangi bir problem, olay, durum ya da fikir, sınıf gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerini olumlu-olumsuz tüm yönleriyle ortaya koyar. Tartışmanın ardından tarafsız bir bakış açısıyla çok yönlü bir değerlendirme ve özgün çözüm önerileri içeren bir metin oluşturulur.

Dil becerilerinin sınıflandırılması aşağıdaki tabloda olduğu gibidir:

Tablo 1

Dil Becerilerinin Sınıflandırılması

	Yazılı	Sözlü	Görsel
Anlama Becerileri	Okuma	Dinleme	Görsel Okuma
Anlatma Becerileri	Yazma	Konuşma	Görsel Sunu

Yazma becerisinin, diğer dil becerilerine göre daha geç ve daha zor kazanılan bir beceri olduğu düşünülmektedir (Göçer, 2011b, s. 195-237). Bir çocuk dünyaya geldiğinde ilk olarak dinlemeyi öğrenmektedir.

Çocuğun dinlediği (duyduğu) sesleri hafızasına alıp anlamlandırması sonucunda konuşma becerisi oluşmaya başlar (Coşkun, 2007b, s. 49-91). Yani dinleme becerisinin gelişmesi konuşma becerisini doğurmaktadır.

Çocuk, okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma yeteneğini doğal ortamda kazanmaktadır. Çocuklar ilkokula bir takım bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerle gelir (Göçer, 2011b, s. 195-237). Çocuklar okula, yani formal eğitime başlamadan önce dinleme ve konuşma becerisini kazanmış olarak gelir. Formal eğitim aşamasında, öğrencinin doğal ortamda edindiği bu becerilerinin bazı yöntem ve tekniklerle geliştirilmesi amaçlanır (Coşkun, 2007b, s. 49-91).

Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi

1 – 5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı. 1-5. Sınıflar için Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın birincil amacı “öğrencilerin yaşamları boyunca kendi hayatlarında kullanacakları okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel sunu ve görsel okuma ile ilişkili zihinsel ve dil becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler Türkçe öğretiminden elde ettikleri bu becerileri kullanarak kendilerini hem sosyal hem de bireysel yönden geliştirip

etkili iletişim kurabilirler. Bunlara ek olarak; Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programının öğrencilerin Türkçeyi severek, istek, ilgi duyarak okuma ve yazma alışkanlığı kazanmaları gerektiğini hedeflemektedir (MEB, 2009: 10).

Öğretim programında, yazının önemi ve yazıyı geliştirmek için çeşitli zihinsel becerilerinin gerektiği konusu vurgulanmış ve yazma becerilerinin konuşma, dinleme ve okuma yeteneği ile doğrudan ilişkili olduğu anlatılmıştır. Öğrencilerin yazma kabiliyetlerini iyileştirmeleri için daima okumaları, yazmaları ve yazdıklarını incelemelerinin gerekliliği üzerinde durulması gerektiği anlatılmıştır (MEB, 2009, s. 17).

Programda yazma becerisinin kişinin iletişim becerisine etkisi konusundan şu şekilde bahsedilmektedir:

2005 yılında uygulamaya konulan 1-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisi ile ilgili kazanımlar, ilkokuldaki her sınıf düzeyine göre ayrı ayrı verilmiştir. Programda 1. sınıfta 23, 2. sınıfta 37, 3. sınıfta 44, 4. sınıfta 57, 5. sınıfta 61 yazma kazanımına yer verilmiştir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Metin Yapıları

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda metin yapıları başlığı altında tartışmacı metin yapısı, öyküleyici metin yapısı ve bilgilendirici metin yapısı üzerinde durulmuştur. Metin yapıları incelenirken önce açıklanmış sonrasında ana birimler, yardımcı birimler ve işlevsel olmayan metin birimleri açıklanıp metin yapılarına örnekler verilmiştir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamasının asıl amacı; süreç temelli yazma eğitimini dikkate alarak, bu yaklaşım doğrultusunda programlama yapmaktır. Bu kapsamda yapılacak ölçme ve değerlendirme araştırmaları süreç temeline odaklandığı için biçimlendirici ölçmenin kullanılmasının daha uygun olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2012, s. 57).

Ölçme değerlendirme yaklaşımının biçimlendirici modelinde amaç, ölçmenin bitiminde not vermek değil, öğrencinin zayıf olduğu yönleri ele alarak öğrenme ve öğretmenin etkililiğini saptamak ve öğrencinin göstermiş olduğu gelişme ve ilerlemeyi kaydetmeyi esas almaktır.

Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmen, öğrenme öğretme sürecini yeniden tasarlayarak öğrencinin eksikliklerini giderme imkânı bulacaktır (MEB, 2012, s. 57).

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yazılı anlatım geri bildirim sembollerine de yer verilmiştir. Hazırlanan tabloda sembolün şekli, anlamı, örnek düzeltmesi ve verilen örneğin doğru şekli gösterilmiştir.

Yazma becerisi diğer dil becerileriyle de paralel olarak süreç içerisinde gelişmektedir. Öğrenciler, bu süreçte öğretmenlerin verdiği geri bildirimler ışığında kendilerini geliştirerek iyi bir yazar olma yolunda ilerlerler. Yazma becerisi, insan yaşamındaki olmazsa olmazlardan olması nedeniyle tüm programlardaki temel alanlardan biridir. Programların incelenmesi sonucunda yazma becerisinin gelişimi kapsamında konunun en işlevsel incelendiği program, Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'dır denilebilir.

Yazma Eğitiminde Geri Bildirim

Öğrencilerin yazma araştırmaları değerlendirilirken yazının okunaklılığı ve güzelliği, kâğıdın temizliği, kenarlarda bırakılan boşlukların kâğıdın estetik görünümüne kattığı değer, yazım ve noktalama hataları vb. noktalar önemlidir. Bunun yanında yazma araştırmasında, anlatımdaki duruluk ve doğallık; olay ve durumlara bakış açısı; duygu, düşünce ve tasarılarını anlatmada gözlem ve izlenimlerden yararlanma; paragraf içi ve paragraflar arası anlam bütünlüğü vb. nitelikler de önemlidir. Yani yazma araştırması hem biçimsel hem de içerik özellikleri ile değer kazanır (Göçer, 2011b, s. 195-237). Coşkun'a (2007b, s. 52) göre geri bildirim vermede içeriğe ilişkin hususların biçime yönelik unsurlardan öncelikli olması gerekir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma ürünlerini değerlendirirken biçime gereğinden fazla önem verdikleri ve metni içerik açısından değerlendirmeyi ihmal ettiklerini ortaya koymaktadır. Özbay'ın (2003, s. 49) araştırmasında öğretmenlere ‘Yazılı kompozisyon değerlendirmelerinde öncelik verilen hususlar sorulmuş ve % 42,59 oranında imla-noktalama; % 21,29 muhteva ve % 24,07 oranında da dil ve anlatım cevabı alınmıştır.

Göçer'in (2005, s. 202-203) araştırmasında ise “Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?” şeklindeki soruya öğretmenlerin çoğu, “plan fikri (giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin varlığı)”; “yazının güzelliği ve sayfa üzerine iyi yerleştirilmesi”, “yazım ve noktalama” gibi özellikleri belirtmiştir.

Göçer'in (2011b, s. 195-237) bir başka araştırmasına göre öğretmenler yazılı anlatım araştırmalarını değerlendirirken “imla ve noktalama, yazının güzelliği, kâğıdın tertip ve düzeni” gibi özelliklere” ana fikrin belirginliği, yardımcı fikirle desteklenmesi, paragraflar arasındaki anlam bütünlüğü, konunun orijinal örneklerle açıklayabilme” gibi içeriğe yönelik özelliklerden daha fazla puan vermektedir. Bazı öğretmenlerin kullandığı değerlendirme ölçütleri arasında içinde içeriğe yönelik madde yer almamakta, çoğunluğunda ise düşük sayıda tutulmaktadır.

Yazım ve noktalama kurallarının öğretiminde öğrencilerin kendi metinleri üzerinde yapılacak araştırmalar önemlidir. Geri bildirimler sayesinde öğrenciler yazılarını daha iyi hâle getirmek için neler yapabileceklerini kavrayabilirler. Calkins'in (1980) araştırmasına göre noktalama işaretlerini yazma sürecinin düzeltme aşamasında öğrenen öğrenciler, işaretleri anlatma ve belirleme açılarından daha başarılı olmaktadır (Aktaran: Akyol, 2010).

Yazma eğitiminde küçük geri bildirimler öğrencilere büyük katkılar sağlayabilir. Öğretmenin, öğrenci metnlerinin içeriği üzerine yazdığı bir paragraf, ayrı bir cümle veya ibare öğrencilere doğru bir model olabilir. Öğretmenin, öğrencilerde eleştirel düşünme

becerisini tetiklemek için yönelttiği sorular ve yorumları öğrencileri cesaretlendirir ve daha donanımlı hale getirir.

Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara sahip olma seviyeleri ile ilgili kanaat oluştururken sadece yazılı sınav sonuçlarına bağlı kalınmamalı, öğrencilerin dönem ya da öğretim yılı boyunca göstermiş oldukları performans da göz önünde bulundurulmalıdır (Göçer, 2007, s. 431-465).

Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri

1990'lı yıllara kadar etkileşimci bakış açısıyla, yazma eğitiminde geri bildirim kavramı, anlamın yapılandırılmasında okuyucunun verdiği karşılıklar olarak kabul edilmiştir. Sonraki dönemlerde ise geri bildirim türlerinde de farklı algılamalar oluşmuştur. Bu kapsamda öğretmen geri bildirimini günümüzde çoğu zaman akran değerlendirmesiyle, uygulamalı değerlendirme araştırmalarıyla, sözlü- tartışmalarla ya da bilgisayar destekli değerlendirmelerle birlikte ele alınmaktadır (Hyland ve Hyland, 200, s. 83-101).

Akran geri bildirim. Yazılı anlatım araştırmalarında öğretmenlerin verdiği yazılı ve sözlü geri bildirim yanı sıra öğrencilerin kendi arkadaşlarından yani akranlarından da geri bildirim almaları söz konusudur.

Öğrencilerin genellikle akran değerlendirmesini olumsuz algılamalarına rağmen araştırmalar sadece konunun uzmanından ya da bir eğitimciden alınan geri bildirimle kıyasla çok sayıda akrandan alınan geri bildirim öğrencinin yazısını geliştirmede oldukça etkili olduğu görüşünü savunmuşlardır (Richer 1992'den aktaran Kaufman ve Schunn, 2010, s. 4).

Geri bildirim en önemli rolü kendi yazılarını eleştirebilen, değerlendirebilen ve bu şekilde yazılarını geliştirebilen yazarlar olmaları için öğrencilere yardım etmektir (Hyland ve Hyland, 2006, s. 83-101). Kendi yazılarını eleştirebilmenin bir yolu da arkadaşının yazısını incelemek ve yazı hakkında yorumlar yapabilmekten geçmektedir. Yazma araştırmalarında

hataları bulma ve geri bildirim verme alışkanlığı akran değerlendirmesi ile öğrencide gelişirken; öğrenci bu becerisini kendi yazılarına da aktarabilir.

Akran değerlendirmesi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda olumsuz bulgular ve görüşler de ortaya atılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Tüm bu araştırmalarda görüldüğü gibi öğrencilerin öğretmen geri bildirimine nazaran akran geri bildirimine olan güveninin zayıf olduğu fakat akran geri bildiriminin öğrencilerin gelişimi açısından ve farklı bir değerlendirme alanı olması bağlamında olumlu yönleri olduğu üzerinde durulmaktadır. Beach ve Friederich'e göre de öğrenciler öğretmenlerinden geri bildirim alma adına akran değerlendirmesini önemli bir değerlendirme aşaması olarak görürler (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234).

Bu sorunlara rağmen birçok öğretmen akran geri bildirimini derslerinde kullanmaya devam etmektedir. Liu (1997) öğrencilerin ilgili oturumları bir yarıyıl boyunca tecrübe ettikten sonra akran tepkisi konusunda daha pozitif olduklarını ortaya koymuştur (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006, s. 83-101).

Öğretmen geri bildirim türleri. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı metin araştırmalarını incelerken kâğıt üzerinde düzeltmeler yapmak ve açıklamalar yazmak suretiyle geri bildirim verebildikleri gibi sözlü olarak da geri bildirim vermektedirler. Sözlü geri bildirim daha hızlı ve istenilen zamanda verilebilmesi özellikleriyle öne çıkarken; yazılı geri bildirim kalıcı olması ve metin üzerinde detaylı açıklamalar içerebilmesi bakımından öne çıkmaktadır.

Öğretmen yazılı geri bildirimi. Öğretmenler, öğrenciler için her an bir geri bildirim kaynağıdır. Öğrencinin verdiği cevaba veya yazdığı metne karşı öğretmenin bir bakışı veya bir tebessümü bile anlamlı bir geri bildirim olabilir. Öğretmenler, yazma eğitimi araştırmalarında somut ve kalıcı olması açısından yazılı geri bildirimi sürekli kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin yazılarına geri bildirim vermeleri yazma eğitimindeki sorumluluklarından biridir. Ancak Beach ve Friederic'e (2006, s. 222-234) göre öğretmenlerin yazılı geri bildirimleri çoğu zaman oldukça belirsiz, genel, tutarsız ve formalitedir.

Nelson ve Schunn (2009, s. 375-401); iyi bir geri bildirim elde etmenin iki yolu olduğunu ifade etmektedirler. Birincisi karışık, belirsiz değerlendirmeler yapmaktansa çok belirgin değerlendirmeler yapmak gerekir. Bunun için belirgin bir şekilde, problemlili olan sayfa numaraları ve paragraflar işaretlenmeli, belirgin hatalara dair açıklamalar yapılmalıdır. İkincisi, faydalı değerlendirmeler yapılmalıdır. Değerlendirmede amaç, hata yaptığı için yazarı cezalandırmak olmamalıdır. Onun yerine amaç, yazara yazısını geliştirmesi için yardımcı olmaktır.

Öğretmenler sadece dil bilgisini ya da içeriği değerlendirmezler, onların başka amaçları da vardır. Öğretmenler ödevlerin çeşitlerine göre, geri bildirim verildiği dönemin yapısına göre ve öğrencinin yeterliliğine göre farklı geri bildirim türleri kullanırlar. Konu ile ilgili yapılan bir araştırmada 1500 öğretmenin, 8 farklı genel amaçla değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerin ortak yönleri “öğrencilerin neleri bilmediklerini değerlendirme” ve “öğrencilerin fikirleri üzerine açıklamalarda bulunma” olmuştur (Hyland ve Hyland, 2001, s. 185-212).

Olumsuz geri bildirim erken dönemde, yazarın yazma rahatlığına zarar verebilir. Geri bildirimde öğrenciye gösterilen olumsuz, kırıcı ve sert üslup öğrencinin yazma hevesini kırıp; öğrencinin yazılı anlatım derslerine önyargılı bakmasına sebep olabilir. Bu durumu engellemek için öğretmenler, dolaylı ifadeler, soru biçimleri ve kişisel özellikler kullanarak eleştirilerinin ve tavsiyelerinin öğrencide bırakması muhtemel olumsuz havayı hafifletmeye çalışmalıdır. Williams (2004) öğretmenlerin öğrencilere iletişim noktasında ve öğrencilerin bağımsız hareket edebilmelerinde metinlerindeki kritik noktaları işaretleyerek, geri bildirim

basitleştirerek onlara yardımcı olmalarını tavsiye eder (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006, s. 83-101).

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla geri bildirim verme de düzeltme sembollerinden yararlanmak da çok önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin yazdıkları araştırmaları kontrol etmeli ve bu kontroller esnasında yapılan yanlışlarla ilgili düzeltme sembollerini kullanmalı ve yazı araştırmalarına açıklayıcı notlar düşmelidir. Öğretmenlerinin incelediği araştırmasını gözden geçiren öğrenciler gördükleri bu sembol ve notlar yardımıyla hatalarını görecek ve bir daha aynı hataya düşmeyecektir (Göçer, 2011b, s. 195-237). Öğrencilerin gerek yazılı sınavda yazmaları istenen kompozisyon araştırması gerekse diğer yazma araştırmalarındaki (ödevlerin kontrolünde, sınıf içi ve dışı yazma etkinliklerinde vb.) yazılı anlatım araştırmaları değerlendirilirken görülen yanlışlar düzeltme sembolleri kullanılarak belirtilmeli ve araştırmalar öğrencilere dağıtıldığında öğrenciler yaptıkları hataları görebilmelidir (Göçer, 2011b, s. 195-237).

Öğretmen sözlü geri bildirim. Öğretmenler yazma eğitiminde yazılı geri bildirimle birlikte sözlü geri bildirim de kullanabilir. Sözlü geri bildirim, eğitimcilere karşılarındaki kitlelere en kolay ve en hızlı biçimde geri bildirim vermeyi sağlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde düşündüklerimizi en hızlı biçimde öğrenciye iletmek sözlü geri bildirim ile mümkün olmaktadır.

Sözlü geri bildirim aynı zamanda toplu geri bildirim vermek için de en uygun geri bildirim yöntemidir. Öğretmenler, bir yazılı metni projeksiyon cihazıyla tüm öğrencilerin görebileceği büyüklükte yansıtarak; bu metin üzerinde sözlü değerlendirmelerle geri bildirim verebilirler. Bu araştırmada metin baştan itibaren okunarak görülen hatalar o esnada sözlü olarak ifade edilir ve doğru olan kullanım gerekçesiyle birlikte anlatılır. Bu şekilde tüm sınıfa birden metindeki yazım ve anlam hataları ve bu yanlışların doğru kullanımları ile ilgili geri

bildirim verilmiş olur. Bu şekilde yapılan bir araştırma ile yazılı geri bildirim yöntemiyle günlerce alacak bir araştırma birkaç ders saatinde tamamlanabilir.

Sözlü geri bildirim sadece konuşma, yani sözlü iletişimle olacak diye bir kural yoktur. Geri bildirimde sözlü geri bildirim kullanıldığı zaman teknolojinin diğer unsurlarından istifade etmek verimliliği artıracaktır. Öğretmenler değerlendirmelerini sesli bir şekilde dijital ortamda ya da kasete kaydederek de geri bildirim elde edebilirler. Böyle yaparak, yazılı değerlendirmeye harcadıkları aynı zamanı harcayarak, yazılı değerlendirmeye nazaran daha fazla bilgi verebilirler, gerektiğinde ifadelerinde daha rahat düzeltmeler, elemeler yapabilirler ve daha iletişimsel yorumlar elde edebilirler (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234).

Dikkatli bir şekilde geliştirilmiş yorumlar öğrencinin araştırmasına ışık tutar ve öğrenci yapılan bu değerlendirmeleri yeni yazma araştırmalarında kullanabilir. Mesela yazısında “Tarih boyunca bütün kadınlar sıkıntı çekmiştir.” gibi bir ifade kullanan bir öğrenciye yönelik olarak “Sence bu durum bütün kadınlar için böyle midir yoksa bu düşüncen biraz abartılı mıdır?” veya “Düşünceni kanıtlamak için ne gibi deliller gösterebilirsin?” Öte yandan geliştirilmemiş ve daha az faydalı bir diğer soru ise şöyle olabilir: “Bütün kadınlar mı?” Böyle bir soruya verilecek cevap “evet” ya da “hayır” gibi bir ifade olacaktır ve bu değerlendirme düşünceleri açmak için yeterli değildir. Doğru sorular metnini geliştirmesi için öğrenciyi cesaretlendirir (McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011, s. 2).

Öğretmen yazılı geri bildirim türleri. Geri bildirim türlerine ilişkin olarak ana hatlarında zaman içinde değişimler olmasına rağmen, konu ile ilgili hâlâ tam bir fikir birliğine varılamamıştır (Trang, 2009). Bu araştırmada yazma eğitiminde kullanılan yazılı geri bildirim sınıflandırılmasında ilgili alanyazından yararlanılmakla birlikte temelde Tamer (2013) tarafından geliştirilen sınıflandırma esas alınmıştır.

Övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim. Övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim tüm öğretmenlerin sıklıkla başvurdukları geri bildirim türlerindedir. Öğretmenler

geri bildirim verme anlayışlarına göre beğendikleri anlatımları överek teşvik etmenin yanında; beğenmediği anlatımları yansız, yapıcı veya yıkıcı biçimde yerebilir (Hyland ve Hyland, 2001, s. 185-212; 2006, s. 83-101; Trang, 2009).

Övgü geri bildirim. Geri bildirim araştırmasında övgü; güzel sözler içeren değerlendirme ya da yazıdaki olumlu özellikleri belirleme olarak ifade edilmektedir (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401). Kepner'a (1991, s. 310) göre yazma araştırması yapan öğrenciler, beğenilen paragraf veya metinleri öven geri bildirim aldıklarında daha çok ve daha özenli yazı yazmaya odaklanmakta ve yazmaktan zevk almaya başlamaktadırlar.

Değerlendirmenin merkezinde övgü, eleştiri ve tavsiye vardır. Bu unsurların etkili bir şekilde kullanımı öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde, kişilerarası iletişimde etkili bir geri bildirim oluşturur. Yazı yazmak oldukça profesyonel bir iştir ve öğrencilerin motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri ağır eleştiriler aldıklarında zedelenebilir. Ayrıca, öğrenciler başarılı araştırmalar çıkardıklarında, özellikle de yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, onları övmek daha iyi ürünler ortaya koymalarını desteklemek ve öğrencinin kendine olan güvenini arttırmak anlamına gelir. Öğretmenlerin öğrencinin gelişimi adına yaptıkları bazı tavsiyeler imalı eleştiriler niteliği taşır. Bu yüzden öğretmenlerin değerlendirmelerinde ifadelerini yumuşatarak, sert sözler kullanmayarak eleştirinin tonunu düşürmeleri, fırsat buldukça da yazıdaki olumlu yönleri vurgulamaları yararlı olacaktır (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1-27).

Öğrenciler olumlu değerlendirmeleri daha iyi hatırlarlar ve bu değerlendirmeye daha fazla önem verirler. Bu kapsamda öğrencilerin önemli bir beklentisi, yapılandırmacı eleştiriler içeren değerlendirmeler elde etmektir (Hyland, 2003). “İyi olmuş” ya da “araştırmanı sevdim” gibi ifadeler bile öğrencinin gelişimini destekler, öğretmenin kendi araştırmalarına nasıl karşılık verdiğini anlamalarını sağlar, motivasyonu ve cesaretini artırır (Lindemann, 1982, s. 232'den aktaran: Trang, 2009).

Daiker (1989) olumlu yazılı geri bildirim altını önemle çizmiştir. Ona göre olumlu değerlendirmeler öğrencinin yazma ile ilgili kaygısını azaltmakta, öğrenciye yazı yazmaya karşı bir rahatlık oluşturmakta, öğrencileri yazı yazmaya ve tekrarlar yapmaya motive etmektedir (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8). Öte taraftan gereksiz övgünün kullanılması da öğrenciyi rahatsız edebilir ve onun düzeltme yapma cesaretini kırabilir. Öğretmenler değerlendirmelerinde övgüyü sıklıkla kullanırlar, ancak öğrenciler gereksiz övgülerin kullanımından oluşmuş bir geri bildirim almaktansa yapısal eleştiri almayı tercih ederler (Hyland ve Hyland, 2006a, s. 83-101).

Hamzadayı'nın (2011, s. 147-165) yaptığı araştırmada 30 öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları" üzerine yazdıkları dönütler incelenmiş ve toplam 377 geri bildirim 201'inin övgü, 176'sının eleştiri içerikli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin akranlarını değerlendirirken övgü içerikli geri bildirimleri % 53, eleştiri içerikli geri bildirimleri ise % 47 oranında kullandıkları belirlenmiştir.

Hyland'ın (2006b, s. 1-27) Yeni Zellanda Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve farklı dil geçmişleri olan öğrencilerden oluşan, iki İngilizce sınıfında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilere yönelik oluşturduğu geri bildirimlerin % 44'ü övgü içeren değerlendirmelerden; % 31'i ise eleştirel değerlendirmeden oluşmaktadır.

Hyland'ın (2006) altı İngilizce hazırlık sınıfı (üniversite) öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmadaki bir öğrenci şunları ifade etmektedir: "Eğer öğretmenim benim için olumlu değerlendirmede bulunursa bu benim başarılı olduğum anlamına gelir, bu da beni mutlu eder. Olumlu değerlendirmeler bize keyif verir. Birileri benim yazımı beğenirse yazı yazmak daha keyifli bir hal alır. Bu durum kendimi daha iyi hissetmemi sağlar" (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1 -27).

Benzer bir araştırmada bir öğrenci öğretmen değerlendirmesi hakkında şu sözleri ifade etmektedir: “Öğretmenimin değerlendirmelerine çok önem veririm. Onları okumayı severim ve okurken öğretmenimin ‘iyi olmuş ama dil bilgisi sorunun var’ yazısını görürsem tekrar geriye dönüp ne kadar hata yapmışım, bir bakarım. Fakat değerlendirme çok kötü ise veya yeterince iyi değilse bir müddet durup bakarım daha sonra ileride incelemek üzere bırakırım” (Hyland, 2003).

Övgü içerikli geri bildirimler öğrencinin yazılı anlatım araştırmalarına daha yapıcı ve istekli devam etmelerini sağlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere onlardan bekledikleri davranışları hatırlatmaları ve övgü içeren değerlendirmelerde bulunmaları, öğrencilerin küçük ve sık tekrarlanan sorunların üstesinden gelmelerini kolaylaştırır. Bu durum öğretmen ve öğrencinin konu odaklı konuşabilmelerinde ve daha iyi bir atmosfer oluşturabilmelerinde olumlu etki yapar (Overall ve Sangster, 2006).

Bazı öğretmenlere göre çok fazla övgü kullanmak, özellikle yazının başlarında, öğrencilerin tekrar yapmaları hususunda isteksizlik meydana getirebilir. Övgü, öğrencilerin yazı araştırmalarında, özellikle de bir ödöl olarak yazılarının sonlarında onları cesaretlendirmek için kullanılır (Hyland, 2003). Öte yandan vaktinden önce yapılan ve asılsız olan övgüler de öğrencilerin zihinlerini karıştıracaktır ve cesaretlerini kırabilir (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1-27).

Öğretmenlerin olumlu değerlendirmeyi çok dikkatli bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Hak edildiği halde ifade edilmeyen övgü öğrencide isteksizlik ve moral bozukluğu oluşturacağı gibi gereğinden fazla yapılan övgü de öğrencide ters tepki oluşturabilir. Aynı zamanda, olumlu geri bildirim olmaksızın yapılan bir değerlendirme öğrencilerin yazmaya dair eğilimlerini ve değerlendirmenin kabulünü olumsuz bir şekilde etkileyebilir.

Övgü Geri Bildirimine örnekler

- Başlık çok iyi olmuş.
- Yazıda özgün düşünceler ortaya koymuşsun.
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri çok iyi ayarlanmış.
- Okuduğum en anlamlı yazılardan birisi.

Yergi geri bildirim. Öğretmenler yazılı metinlerde geri bildirim verme aşamasında yapıcı geri bildirim verme eğilimindedirler. Özellikle öğrencilerin yazma heveslerinin kırılmaması ve onları yazmaya motive etmek için övgü geri bildirim kullanılmaktadır. Ancak olumlu geri bildirim bazen öğrencileri daha iyi yazılar yazmaya motive etmede yeterli olamayabilir.

Hyland'a göre (2006) öğrencilerin cesaretlendirici ifadelerle değer vermekle birlikte basmakalıp sözlerden ziyade yapıcı eleştiri tercih ettiklerini göstermektedir. Bu anlamda yergi geri bildirim, yazılı metin üzerinde yapılması gereken değişikliklere ışık tutması yönüyle faydalıdır (Aktaran: Trang, 2009).

Nelson ve Schunn'a (2008, s. 375-401) göre geri bildirim; eleştiri, övgü ve özetten oluşabilir. Değerlendirmeciler eleştiri yaparken etkili bir dil ya da duyguları yansıtan ifadeler kullanabilirler. Öğretmenler başarılı olmak için, eleştiri tercihlerini iyi tartmalı, tercihlerinin eğitimsellik ve kişilerarası hedefler (her öğrencinin seviyesine göre farklı hedef) içermesine dikkat etmelidirler (Hyland ve Hyland, 2001, s. 185-212).

Hyland'ın (2006) iki İngilizce sınıfında yaptığı araştırmada öğretmenlerin geri bildirimlerinden elde edilen verilerde; 500 geri bildirim % 44'ünün övgü, % 31'i eleştiri içerikli olduğu görülmektedir (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1-27). Araştırma sonucuna göre öğretmenler her ne kadar övgü geri bildirimini sıklıkla kullansalar da yergi geri bildirimini de yer yer (% 31) kullanmışlardır.

Bütün bunların yanı sıra yergi geri bildiriyle ilgili olarak “öğrencileri tedirgin edebilir” diye bir görüş mevcuttur (Coffin, 2003: 117’den aktaran: Trang, 2009). Yapılan araştırmalara göre öğrenciler, belirsiz olan ve yazılarının olumsuz yönleri üzerinde yoğunlaşan geri bildiri kendileri için faydalı görmezler (Weaver, 2006’dan aktaran: McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011, s. 8). Öte yandan daha az başarılı öğrencilerin hataları üzerinde baskın bir şekilde yoğunlaşmak ve hatalarını yermek öğrenciler üzerinde ters bir etki oluşturabilir, öğrencileri hata yapmaktan korkar hale getirebilir (Connors ve Lunsford, 1993, s. 200-223).

Olumsuz geri bildirim erken dönemde, yazarın yazma rahatlığına zarar verebilir (Hyland ve Hyland 2001, s. 185-212). Olumsuz gerinin yazarın güvenine zarar verici bir etkisi olduğu unutulmamalıdır. Tavsiyelerde genelde ‘...yapsaydın iyi olurdu... yapmalıydın, ... bir denesen” gibi ifadeler kullanılır. Bu ifadelerin olmadığı değerlendirmeler genellikle ağır eleştirilerdir. Öğretmen, öğrencinin araştırmasını değerlendirirken kendisine uygun olan, istediği eğitici tarzını seçebilir (Hyland ve Hyland, 2001, s. 185-212).

Sadece sorunu bildiren geri bildirim. Ferris (2002), sorun bildiren geri bildiri dolaylı geri bildirim olarak ifade etmiştir. Dolaylı geri bildirim, düzeltme yapmaksızın hatanın var olduğunu veya ne olduğunu belirtir. Bir diğer ifadeyle, düzeltmenin öğrenci tarafından yapılması beklenir.

Geri bildirim belirgin olmasını sağlayan unsurlardan biri de problemi belirlemektir. (Hayes, Flower, Schriver, Stratman ve Carey, 1987, s. 176-240) dolayısı ile problem yerlerinin öğretmen tarafından belirtilmesi öğrenciler için yararlı olacaktır (Hyland, 2003).

Sadece sorunu bildiren gerinin gerekli olduğunu ve yazılı anlatım araştırmalarında öğrencilere çeşitli kazanımları olacağını ifade eden araştırmacıların görüşleri şu şekildedir:

- Geri bildirim bilgi içerikli olduğunda ve geri bildirimde dolaylı metodlar kullanıldığında onun gelişimsel etkisi daha fazla olmaktadır. Dolaylı geri bildirim öğrenciyi araştırarak bulmaya araştırma atmosferi içine itmektir, dolayısı ile öğrenci daha çok çaba harcamaktadır (Hyland ve Hyland, 2006a, s. 83-101).

- Dolaylı geri bildirim konusunda öğrenciler oldukça olumlu düşünmektedirler. Öğrenciler hatalarına ilişkin ipuçları almayı daha doğru bulmaktayken doğrudan hatalarının düzeltilmesinden kaçınmaktadırlar. Çünkü ancak bu şekilde öğrenciler kendi hatalarını düzeltmenin yolunu bulmakta ve bunun için cesaretlenmektedirler (Hyland ve Hyland, 2006a, s. 83-101).

- Öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmede oldukça mesafe kat etmelerini sağladığı için hataların altlarını çizme şeklinde yapılan geri bildirim faydalı görülmüştür. Fakat bu, seviyesi düşük olan öğrenciler için hatalarını anlayıp düzeltmede zorlayıcı olabilir, öğrenciler hatalarını göremeyebilirler (Lindermann, 1982, s. 232'den aktaran: Trang, 2009).

- Öğretmenler altlarını çizmeden ya da işaretlemeler yapmadan sadece hataları gösterdiklerinde öğrenciye sorunları keşfedip onlara çözüm bulma imkânını sunarlar. Bir diğer ifade ile öğrencilere hatalarını düzeltme imkânı sunmak daha iyi bir dil öğrenimi sağlamaktadır (Trang, 2009).

Acaba öğretmenler öğrencilerin hatalarını düzeltmeliler mi yoksa sadece hatayı işaretleyip (sadece sorunu bildirip) işin düzeltme kısmını öğrenciye mi bırakmalılar? Bu sorunun cevabını bulmaya dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır:

- Fransızca konuşan beşinci sınıf öğrencilerinin katılımıyla yapılan araştırmada öğrencilere hem hataların düzeltildiği hem de hataların yalnızca işaretlendiği, düzeltilmenin öğrenciye bırakıldığı geri bildirim verilmiştir. Neticede hata düzeltimin doğruluğunda bir fark görülmemiştir (Ferris ve Roberts, 2001, s. 161-184).

- Bazı araştırmacılar İngilizce öğrenen öğrencilerin bir öğretmenin onların hatalarını düzeltmesinden öğrencilerin hatalarını fark etmeyi ve düzeltmeyi öğrendikleri durumda daha az hata yaptıkları sonucuna varmışlardır (Ferris ve Roberts, 2001, s. 161-184).

- Bir grup İngilizce öğrenen kolej öğrencisinin katılımıyla, hataların öğretmen tarafından düzeltilmesiyle, öğretmen tarafından işaretlendikten sonra öğrenci tarafından düzeltilmesini kıyaslayan bir araştırma yapılmıştır. Neticede öğretmenin hata düzeltmesi ve hataların altlarını çizmesi hatanın türünü tanımlamaktan daha üstün görülmüştür. Öyle ki sadece hataların altlarını çizmenin bile hata miktarını azalttığı gözlenmiştir (Chandler, 2003, s. 267-296).

- Bu konu ile alakalı yapılan, İngilizce öğrenen kolej öğrencilerinin katıldığı bir diğer araştırmada bir grup öğrenciye sadece hatalarının altları çizilmiş geri bildirim verilir. Diğer gruba hatalarının altları çizilerek, yaptıkları beş hata türü, kodlanarak belirtilmiştir. Neticede sadece hatalarının altları çizilen grubun etkili bir öz-değerlendirme yaptığı ve ikinci grup kadar iyi olduğu gözlenmiştir (Ferris ve Roberts, 2001, s. 161-184).

- Öğretmen tarafından yapılan geri bildirim daha etkili ve daha güvenilir olması bakımından öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Ancak öğrenciler öğretmen tarafından hataların altları çizildikten sonra kendi başlarına yaptıkları bireysel değerlendirmelerle daha fazla öğrenme sağladıklarını dile getirmişlerdir (Ferris ve Roberts, 2001, s. 161-184).

Bazı araştırmacılar bir öğretmenin öğrencilerin yazılarındaki hatalarını doğrudan düzeltmek yerine öğrencilerine hatalarını fark etmesini ve düzeltmeyi öğrettiklerinde hata sayısının azaldığını belirtmiştir (Ferris, 2002, 2003).

- Öğrenciler, öğretmen tarafından hataların altları çizildikten sonra kendi başlarına yaptıkları bireysel değerlendirmelerle daha fazla öğrenme sağladıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan bu tarz bir değerlendirme öğretmen için daha az zaman alıcı bir değerlendirmedir (Ferris ve Roberts, 2001, s. 161-184).

Sadece çözümlü bildiren geri bildirim. Sadece çözümlü bildiren geri bildirim Ferris (2002), “doğrudan geri bildirim” olarak ifade etmiştir. Ona göre doğrudan geri bildirim, öğrencinin yazısındaki; harf, kelime, cümle yapısı hatalarını ya da yazının genel yapısındaki hataları açık, bir şekilde düzeltmektir. Bir diğer ifadeyle, doğrudan değerlendirmede öğretmen tarafından yapılan bir düzeltme söz konusudur (Aktaran; Trang, 2009).

Chandler (2003, s. 267-296) ve Truscott’a (1996, s. 327-369) göre öğrenciler, yazılı anlatım araştırmasından sonra hatalarının düzeltilmiş halini görürlerse yanlışlarının doğru şekillerinin nasıl olduğunu daha iyi anlayabilirler. Böylelikle yanlış yazımlarının doğru halini gören öğrenci, daha sonraki yazım araştırmalarında aynı hatayı yapmama eğiliminde olacaktır.

- Eski şehir Eskişehir
- Babamın ismi mehmetziya^ Babamın ismi Mehmet Ziya

Revichandran’a (1996) göre çözüm bildiren geri bildirim öğrencinin kendi çabasıyla hatasını düzeltmediği için faydasız olsa bile; öğrencilerin kâğıtlarında karmaşık hataların düzeltilmesi sürecinde oldukça faydalıdır (Aktaran: Trang, 2009). Doğrudan değerlendirme, öğrencinin kendi kendine öğreniminde etkili değildir (Trang, 2009).

Sorun ve çözümlü bildiren geri bildirim. Bu geri bildirim türünde hem sorunun yeri ve düzeltilmiş hali gösterilmekte, hem de hata ile ilgili açıklama yapılmaktadır. Nilson’a (2003, s. 34-38) göre bir geri bildirim sorun ve çözümlü içermesi onun en önemli özelliğidir ve faydalıdır. Yazılı anlatım araştırmalarında geri bildirim verirken öğretmenlerin iyi seviyede verim almalarına rağmen en fazla zamanlarını alan geri bildirim sorun ve çözümlü bir arada bildiren geri bildirimdir.

Yazı taslağında karışıklıkların olması geri bildirimde açıklamalara yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Acemi bir yazarın yazı araştırması için sadece problemin yerini belirtmek yeterli olmayacaktır. Yapılan hataya uygulanan düzeltmenin anlaşılır olması için açıklamalı

çözümler sunmak daha faydalı olacaktır. Çünkü açıklamalar olmaksızın yapılan ve sadece çözümlerin sunulduğu bir değerlendirmede yazar, hatanın nereden kaynaklandığını göremeyecektir. (Nelson ve Schunn'a göre (2008, s. 375-401). Yazarın hatasını tam olarak anlaması yapılan hatanın içeriğine dair alternatif yollar göstererek, hatanın kaynağını belirgin bir şekilde açıklayarak sağlanabilir.

Öğretmen yazılı anlatım araştırmasına sorun+çözüm türünde bir geri bildirim verdiğinde problemlere dair açıklamalarda bulunmalı ve bu problemleri düzeltmek için bazı tavsiyelerde bulunulmalıdır. Bunları yaparken geri bildirimlerin anlaşılır olmasına dikkat edilmeli ve yapıcı değerlendirmelerde bulunulmalıdır. Nelson ve Schunn (2008, s. 375-401) konuyu şu şekilde ifade etmişlerdir: “Tavsiyelerinizin belirgin olmasına dikkat edin. Övgü odaklı bir değerlendirmenin yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu unutmayın”.

Hyland'a (2003) göre öğrencilerin problemi çözmek amacıyla ne yapmaları gerektiğini açıkça belirtmeyen eleştirideki imaları ayıklamak zor olabilir. Öğrenci eğer ne söylendiğini anlamazsa, değerlendirmeyi kolayca görmezden gelebilir veya o bölümü taslaktan çıkarabilir.

Değerlendirenin tutumuna göre geri bildirimler. Yazma eğitiminde geri bildirim verme usulleri değerlendiren kişinin tutumuna göre de değişiklik gösterebilmektedir. Bazı öğretmenler yazılı araştırmanın güzel yönlerinden hareketle değerlendirme yaparken bazıları ise beğenmedikleri yazıyı yerden yere vurabilmektedir. Değerlendiricinin tutumu geri bildirim verme üslubunu doğrudan etkileyeceği için, yazarın yazma hevesini belirleyen ruh halini de şekillendirecektir. Değerlendirenin tutumuna göre geri bildirimleri yapıcı geri bildirim, yansız geri bildirim ve yıkıcı geri bildirim başlıkları altında inceleyeceğiz.

Yapıcı geri bildirim. Öğrencinin araştırmasına karşılık verme açısından olumlu geri bildirim öğrenciyi motive etme ve övme şeklinde kendini gösterirken, olumsuz geri bildirim ise eleştiri atmosferiyle çıkar karşımıza (Trang, 2009). Övgü, yazarı ve yazılı metnin

özelliklerini methetmek iken; yapıcı geri bildirim, hatalara yazarın yazma hevesini kırmayacak şekilde yaklaşmaktır. Bir diğer ifade ile yapıcı geri bildirim: “Yazının önemli yönlerini vurgulayarak iyi ve güzel yönlerini vurgulama ve yazıyı daha iyi hale getirmek için yapılacakları bildirme” olarak ifade edilebilir (Tamer, 2013, s. 34).

Hammond (2002), öğrencileri cesaretlendirerek, onlara destek vererek güzel ifadelerle yapıcı eleştirilerde bulunarak iyi bir geri bildirim elde edileceği kanısındadır. Coffin de “İyi bir geri bildirimde olumlu yorumlar, eleştiri ve daha iyi sonuçlar elde edebilmek için değerlendirmeler olmalıdır.” diye düşüncesini ifade eder. Bu yazarlar iyi bir geri bildirim özelliklerini belirlerken başarı elde etmek adına onun olumlu, cesaretlendirici yorumlar ve tavsiyeler içermesi gerektiğini vurgularlar (Aktaran: Trang, 2009).

Lizzio ve Wilson'a (2008, s. 263-275) göre öğrenciler açık, cesaretlendirici ve gelişimlerine katkı sağlayıcı geri bildirimlere değer vermektedirler. Cesaretlendirici geri bildirim öğrencinin yazısının iyi taraflarını göstererek öğrencinin motivasyonunun artmasına katkıda bulunur (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8).

Hyland, (2003) yapıcı geri bildirim şu şekilde örneklemiştir:

- Makul bir şekilde meselelere değinmişsin, giriş ve sonuç bölümleri güzel şekillendirilmiş. Ancak, ülkelerle alakalı, soyut olmayan, gerçek yaşamdan bazı örnekler vermen yerinde olurdu.
- Burada alt konu başlıkları kullanmak iyi bir fikir olabilir. Mesela, aktiviteler, kalınacak süre, konaklama gibi.
- Öğretmenler, değerlendirmelerinde kullanacakları eleştirilerde hafifletme yöntemini seçerken bilinçli olmaya özen gösterip kendilerine en uygun olanını bulup kullanmaya araştırmalıdır.” Şöyle olsa daha iyi olur...” gibi ifadeler kullanarak eleştirilerine yumuşaklık katarlar.

Yapıcı olarak yapılan değerlendirmeleri öğrenciler daha iyi hatırlarlar ve bu daha fazla önem verirler (Connors ve Lunsford, 1993, s. 200-223). Çok basit ifadelerden oluşan bir değerlendirmeden ziyade yapıcı, faydalı bir geri bildirim beklerler (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1-27). Trang'a (2009) göre; geri bildirim yardım sağlar, fakat öğrencilerin bu geri bildirimini araştırmalarında kullanabilmeleri için öğretmenleri tarafından cesaretlendirilmeleri gerekir.

Eseriyle ilgili hataların yapıcı biçimde ifade edilmesi ve geri bildirim verirken şevkinin kırılmaması bir yazar için en büyük moral kaynağı olacaktır. Gayreti ve başarısı ne kadar teşvik edilirse o kadar iyi sonuçlar elde edilir. Bu şekilde gayreti ve başarıyı ayıran bir geri bildirim, bizim bütün öğrenme aşamalarının birden gerçekleşmesini beklemediğimizi gösterir (Overall ve Sangster, 2006).

Daiker (1989) yapıcı yazılı değerlendirmenin altını önemle çizmiştir. Ona göre yapıcı değerlendirmeler, öğrencinin yazmaya yönelik olumlu bir tutum sergilemelerini sağlamaktadır. Olumlu değerlendirmeler, öğrenciye yazı yazmaya karşı bir rahatlık oluşturmakta, öğrencileri yazı yazmaya ve tekrarlar yapmaya motive etmektedir (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8).

Öğrenciler, öğretmenlerinin onları cesaretlendirmesiyle, öğrendikleri modelleri ve yöntemleri kullanarak farklı bakış açılarını uyumlu bir metne dönüştürebilmederler (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234).

Hafifletilmiş tavsiyeler yazarın değerlendirme yapan kişiyi anlamasını etkiler; değerlendirmeci yazarın gözünde daha güvenilir ve daha sempatik bir hal alır (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401).

Öğretmenlerin olumlu değerlendirmeyi, yukarıda belirtilen hususlardan dolayı, çok dikkatli bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Olumlu geri bildirim olmaksızın yapılan bir değerlendirme öğrencilerin yazmaya dair eğilimlerini ve değerlendirmenin kabulünü olumsuz bir şekilde etkileyecektir (Hyland ve Hyland, 2001, s. 185-212). Çünkü geri bildirim vermede

amaç, hata yaptığı için yazarı cezalandırmak olmamalıdır. Onun yerine amaç, yazısını geliştirmesi için ona yardımcı olmaktır. Problemlerin olduğu yerler belirtilmelidir. Ama bununla kalınmamalı, problemlere dair açıklamalarda bulunulmalı ve bu problemleri düzeltmek için bazı tavsiyeler sunulmalıdır. Ayrıca yaklaşım tonu profesyonelce ayarlanmalıdır. Kişisel saldırılar olmamalıdır, çünkü herkes hata yapabilir (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401). Fakat hatalar ne kadar çok olursa olsun, yapıcı geri bildirim sayesinde yazma becerisi geliştirebilir.

Yapıcı geri bildirim örnekleri.

- Yazının sayfa düzeni iyi; fakat noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmelisin.
- Ana düşünceni destekleyen yardımcı düşünceler çok iyi ifade edilmiş; ama bu düşünceleri paragraflar halinde ifade etmelisin.
- Gelişme paragrafında konuyu ifade etme tarzın çok güzel. Fakat bir veya iki örnekle görüşünü desteklersen daha da güzel olur.
- Bu paragrafta düşünceni ifade ediş tarzın çok etkileyici, ancak noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat etsen daha iyi olurdu.

Yansız geri bildirim. Geri bildirimde yansızlık; yazılı bir metni inceleme sırasında bir problemi / çözümü belirlerken tarafsız davranma, olumlu veya olumsuz bir tutum takınmamaktır (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401). Yansız geri bildirimde öğrencinin hatası olduğu gibi ifade edilir. Öğrenciyi güdüleyen olumlu ifadeler kullanılmaz ve/veya kışkırtıcı eleştirilerden kaçınılır. Yansız geri bildirimde birçok öğretmen, düzeltme ifadelerini öğrenciyi hatanın ne olduğu konusunda düşünmeye sevk etmek için kullanır. Böylelikle öğrenci kendi hatalarını düzeltebilir. Bunun için daha çok sembollerden azami istifade edilir. Geri bildirimde bir dizi semboller yani kodlar kullanıldığında öğretmen zamandan ve emekten tasarruf sağlayacaktır. Zira böylelikle öğretmenin uzun uzun hata düzeltme ifadeleri

yazmasına gerek kalmayacaktır. Kodlar kullanmak bolca kırmızı kalem kullanma durumunu ortadan kaldıracaktır. Bolca kırmızı kalem kullanıldığı, işaretlerin emirlerin olduğu bir düzeltme yerine kodların olduğu bir düzeltme öğrencinin kaygısını azaltacağı için daha faydalı olacaktır (Harmer, 2001, s. 111 'den aktaran: Trang, 2009).

Trang'a (2009) göre geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı, öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir. Ancak açıklamaların yapıldığı, içeriğe ilişkin değerlendirmelerde sembollerini kullanmak güç bir durumdur. Açıklamaların yapıldığı ve genelde metin sonundaki boşluklardan yararlanılarak yapılan geri bildirimlerde hatanın veya olumlu durumun abartma olmadan aktarılması da yansız geri bildirim kapsamındadır.

Hyland'a (2003) göre öğretmenler eleştiri ve tavsiyeyi birleştirebilirler. Bunun için de olumlu ve olumsuz değerlendirme arasında bir denge oluşturmak ve eleştiri yaparak öğrencileri cesaretlendirmenin önüne geçmemek uygun olacaktır. Bu kapsamda, yazılı metne geri bildirim verirken eleştirme ve övme arasında bir denge unsuru olan yansız geri bildirim kullanılabilir.

Yansız geri bildirim örnekleri.

- Noktalama işaretlerinden virgülün kullanımında hatalar var.
- Başlığın ilk harfleri küçük harfle yazılmış.
- İzmir / Fenerbahçe / sor ki adam
- Mehmet —► Mehmet/ ankara—► Ankara
- Orada ki adam —► oradaki adam

Yıkıcı geri bildirim. Öğrencinin araştırmasına karşılık verme açısından olumlu geri bildirim öğrenciyi motive etme ve övme şeklinde kendini gösterirken, olumsuz geri bildirim ise eleştiri atmosferiyle karşımıza çıkar (Trang, 2009).

Öğrenciler talimat şeklinde ve emreden tarzda yorumlara nasıl bir karşılık verebileceklerinden endişe duyar. Knoblauch ve Brannon (1984, s. 118) öğrencilerin talimat şeklindeki geri bildirimleri çok yakından takip etmeleri durumunda öğrencilerin ne bilişsel becerilerini ne de yazma kabiliyetlerini geliştirebileceklerini, sadece öğretmenin yaklaşımını yansıtmak için yazılarında düzeltmeler yaparak tekrar yazdıklarını belirtmiştir (Aktaran: Hyland, 2003).

Geri bildirim öğrencilerin yazma becerilerini düzeltmede en önemli faktörlerdendir. Fakat yıkıcı geri bildirim öğretmenin niyeti her ne kadar olumsuz olmasa bile öğrencinin yazma becerisini olumsuz yönde etkileyebilir (Ferris, 2003).

Yeni fikirler üretmek, ortaya kendilerine has bir şeyler koymak, öğrenciler için çok memnun edici bir durumdur. Öğrencilerin yazdıkları yazıların içeriği onların bireysel olarak düşünebildiklerinin göstergesidir. Darlaştırılmış bir çerçevede yapılan eleştiriler, öğrencilerin şahsi imajlarına zarar verecek, doğruluğuna inandıkları hususlarda onların inançlarını zayıflatacak ve öğretmenlerine olan güvenlerini zedeleyecektir (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1 -27). Başarı düzeyi düşük öğrencilerin hataları üzerinde baskın bir şekilde yoğunlaşmak öğrenciler üzerinde ters bir etki oluşturabilir, öğrencileri hata yapmaktan korkar hale getirebilir (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234).

Yıkıcı geri bildirim göstergelerinden birisi metin üzerinde yapılan geri bildirimlerin olumsuz görüntüsüdür. Bolca kırmızı kalem kullanılarak düzeltilmiş ifadelerin olduğu bir kâğıt görmek öğrenciyi memnun etmez. Ufacık bir kâğıt parçasındaki bol miktarda kırmızı kalemli düzeltme olumsuzluk uyandıran bir durumdur. Bu tarz düzeltmeler öğrenci için şevk kırıcı olabilir, sonraki araştırmalarında tekrar yazmaları gerektiğinde isteksiz davranabilirler hatta bir daha yazmaya cesaret bile edemeyebilirler. Bu yüzden Hammond (2002) geri bildirim verirken öğretmenlerin kırmızı kalem yerine kurşun kalem kullanmalarını tavsiye eder. Ona göre kırmızı kalem öğretmenin aşırıcı tutumunu simgelemektedir; kurşunkalem

kullanımı, aşırı tutumun aksine ılıman bir hava oluşturduğundan okuyucuya çok daha sempatik gelmektedir (Coffin, 2003, s. 121'den aktaran: Trang, 2009).

Bunun yanı sıra yıkıcı geri bildirimde öğrenciyi aşağılayıcı ve sınıfta okunduğu zaman öğrencinin yüzünü kızartan ifadelerin kullanılması söz konusu olabilir. Böyle bir durumda öğretmen her ne kadar öğrenciyi güdülemek istese de gururu kırılan öğrenci yazma araştırmalarına karşı soğukluk hissederek, hem derse karşı hem de öğretmene karşı küskün bir tavır sergileyebilir.

Yıkıcı geri bildirim örnekleri.

- Hayatımda böyle rezil bir yazı görmedim.
- Böyle yazı mı yazılır? Sen ilkokul öğrencisi misin?

Özgül (Spesifik) veya Genel Oluşuna Göre Geri Bildirim

Özgül değerlendirme, dar bir alanda yoğunlaşılacak geri bildirim iken (mesela biçimsel özellikler üzerinde yoğunlaşma gibi); genel seviyede bir değerlendirme performansın ya da ortaya çıkan ürünün sınanmasıdır. Özgül geri bildirim; kelime düzeyinde biçime yönelik bir düzeltme veya paragrafta sadece o paragrafa ait bir yanlışa odaklanma iken genel geri bildirim metnin birden fazla bölümüne veya tümüne ait bir değerlendirme olarak karşımıza çıkar.

Özgül geri bildirim. Özgül geri bildirim, yazma araştırmasındaki herhangi bir hata ile ilgili geri bildirim verme aşaması olarak ifade edilebilir. Özgül geri bildirimde aşağıdaki örnekte görüleceği gibi sadece bir hataya ait geri bildirim verilir.

- Ahmet ve oya - Ahmet ve Oya (özel isimlerin baş harfi büyük yazılır)

Öğrenciler iki çeşit geri bildirim çok faydalı görmektedirler: Birincisi, gelişimin yollarını gösteren tavsiyeler (Ferris, 2003); ikincisi, yazılarına dair neyin kötü, neyin iyi olduğunu nedenleriyle gösteren, açıklamalı değerlendirmeler (Beach, 1989). Bu açıdan bakıldığında özgül geri bildirim aşamasında öğrenciye hatası ile ilgili açıklamalı

değerlendirme verilebilir. Düzeltilen her hatadaki geri bildirim ayrı ayrı özgül geri bildirimdir (Aktaran: Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234).

Üniversitede eğitim gören 172 birinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülen bir araştırmanın sonuçlarına göre: öğrenciler “genelleştirilmiş”, “sıkıştırılmış” değerlendirmelerden daha belirgin ya da ayrıntılı değerlendirmeleri tercih etmektedirler (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234). Bu kapsamda, öğrenci hata yaptığı kelime, cümle ya da paragraftaki hataya dair bir geri bildirim gördüğünde (daha belirgin (spesifik) bir dönüt aldığı için) yazılı metnindeki hataları daha kolay kavrayabilmekte ve ileriki yazım araştırmalarında bu hatayı tekrar etmeme eğilimindedir.

Bazı öğretmenler yazılı anlatımlarda geri bildirim verirken yer belirtmeksizin genel ifadelerle sadece hataları söyleme eğilimindedirler. Halbuki geri bildirimde bir hatanın / çözümün yerini belirtme karışıklığı ortadan kaldıracığından geri bildirim daha anlaşılır olmasını sağlayabilir. Özgül geri bildirimde sembollerden ve kısa düzeltme ifadelerinden sıklıkla istifade edilir. Birçok öğretmen düzeltme ifadelerini öğrenciyi hatanın ne olduğu konusunda cesurca düşünmeye ve öğrencinin kendi hatalarını düzeltmesine sevk etmesi için kullanır. Geri bildirimde bir dizi semboller yani kodlar kullanıldığında öğretmen zamandan ve emekten tasarruf sağlayacak ve böylelikle öğretmenin uzun uzun hata düzeltme ifadeleri yazmasına gerek kalmayacaktır. Trang’a (2009) göre ise; geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı, öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir.

Yazılı metinlerin değerlendirilmesinde özgül geri bildirim, genel geri bildirime göre daha fazla kullanıldığı için çokça hata düzeltme ön plandadır. Trang’a (2009) göre bolca talimatın olduğu geri bildirimler vermek, öğrencinin araştırması üzerinde kontrolünü kaybetmesine ve motivasyonunu yitirmesine yol açabilmesine karşılık öğrencilerin metinlerinde bulunan karmaşık hataların düzeltilmesi sürecinde oldukça faydalıdır.

Özgül geri bildirim örnekleri.

- Göl kenarı - başlığın ilk harfleri büyük olmalıdır. “Göl Kenarı” şeklinde yazmalısın.
- İkinci paragrafın ilk satırında nokta işaretinden sonra büyük harfle başlamalısın.
- Atatürk'ten yaptığın alıntı cümlesini tırnak içinde (“...”) yazmalısın.

Geri bildirim doğrudan verilebileceği gibi dolaylı olarak da verilebilir. Doğrudan geri bildirim, öğrencinin yazısındaki; harf, kelime, cümle yapısı hatalarını ya da yazının genel yapısındaki hataları açık, dolaysız bir şekilde düzeltmektir. Doğrudan geri bildirimden farklı olarak dolaylı geri bildirim, düzeltme yapmaksızın hatanın var olduğunu belirtir. Bir diğer ifadeyle, doğrudan değerlendirmede öğretmen tarafından yapılan bir düzeltme varken, dolaylı değerlendirmede öğrenci tarafından yapılan bir düzeltme vardır (Ferris, 2002). Bu çerçevede genel geri bildirimde dolaylı bir değerlendirme söz konusudur. Öğretmen öğrencinin her hatasını düzeltmektense, bu hataları genel olarak ifade edip öğrenciyi yönlendirir.

Genel geri bildirim örnekleri.

- Yazında cümleler birbirine girmiş. Daha okunaklı yazmalısın.
 - Cümleler bitince nokta işareti konur ve yeni cümle büyük harfle başlar.
- Yazında bu konuda pek çok hata var.
- Metin uygun yerlerden paragraflara ayrılmamış. Bu yüzden konuyu takip etmek zorlaşıyor.

Anker (2000, s. 20-25), dünyanın her tarafından yazan öğretmenlerin görüşlerinden topladığı koleksiyonunda şu tavsiyede bulunur: “Eğer öğretmenler öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltirlerse, öğrenciler onlardan nefret etmeye başlar”. Aşırı düzeltmecilik çok zaman alır, ayrıca öğrenciye de pek katkı sağlamaz. Zira öğrenci fazla miktarda düzeltmeyi

hatırlamayacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin küçük küçük çok sayıda düzeltme vermek yerine daha genel ve az sayıda düzeltme vermesi daha yararlıdır.

Öğrencilerin kâğıtları üzerinde yapılan yorumlar biçimsel olarak farklılıklar gösterir. Raimes (1983, s. 258-272), geri bildirim içerik olarak; açıklamalardan, motive edici sözlerden, sorulardan ve tavsiyelerden oluşmasının yerinde olacağını düşünür. “Düşünce ikna edici olmamış” gibi ifadeler problemin ne olduğunu göstermesi, öğretmenin öğrenciden ne istediğini bildirmesi bakımından iyi olabilir. Dahası böyle ifadeler kullanarak öğrenciye müdahalede bulunmak, öğrenci üzerinde emir cümleleri kullanmaktan çok daha etkili olabilir.

Biçime veya içeriğe yönelik oluşuna göre geri bildirim. Biçim veya içeriğe yönelik oluşuna göre geri bildirim; yazılı metinlerin kâğıt düzeni, dil bilgisi ve imla gibi hususlarla mı yoksa içeriğin işlenişine dair unsurlarla mı ele alınacağını ifade eder. Ferris’in (2003) ölçütlerine göre iyi bir geri bildirim, öğrencilerin metinlerini tüm yönleriyle; içeriği, cümle yapısı ve dil bilgisiyle ele alıp değerlendirmelidir.

Konu ile ilgili yapılan anketler, öğrencilerin öğretmenlerinden dil bilgisi hatalarını göstermelerini istedikleri sonucunu ortaya koymuştur. Bazı anketler de öğrencilerin öğretmenlerinden dil bilgisi hatalarını göstermeye ek olarak içeriğe ve yazıdaki düşüncelerine dair değerlendirmelerde bulunmalarını istediklerini ortaya koymuştur (Hyland ve Hyland, 2006a, s. 83-101).

Geçmişte ve günümüzde yazılı geri bildirim biçim üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Trang, 2009). Ne üzerine yoğunlaşılacağına dair fikir çatışmaları devam ederken bazı yazarlar en iyisinin hem içerik hem de biçim üzerine yoğunlaşmak olduğunu düşünürler. Raimes' de (1993) öğretmenlerin, içeriğe ve yapıdaki hatalara şöyle bir göz attıktan sonra önce yazıdaki düşünce üzerine sonra dilin yapısı üzerine yoğunlaşmasını tavsiye eder.

Hyland ve Hyland’a (2006a, s. 83-101) göre yazarlar, içerik ya da dil bilgisinin eşit olması veya birinin diğerinden önce gelip gelmemesi konusuna pek önem vermezler. Bunun

aksine tercih, öğretmen ve öğrencilerin geçmişleri, öğrencilerin ihtiyaçları, ödevlerin durumu gibi alanlarda yoğunlaşır.

Coşkun'a (2007b, s. 49-91) yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine önem verilmelidir. İçerik ve biçimsel özellikler bir yazının iki boyutunu meydana getirmektedir. Sayfa düzeni, okunaklılık, paragraf aralıkları, kelimelerin yazım kurallarına uygunluğu biçimsel nitelikleri oluştururken metnin bölümleri arasındaki bağlantılar, düşünce ve metnin uyumu içeriği meydana getirmektedir. İçerik ve biçimsel unsurlar birbirini tamamlayan öğelerdir. Ancak şüphesi ki; içerik daima biçimden daha önemlidir.

Biçime yönelik geri bildirim. Biçime yönelik geri bildirim; yazılı metnin incelenmesinde anlam ve anlatımdan ziyade paragraf düzeni, sayfa düzeni, yazım ve noktalama gibi hususların incelenmesi ve bunlarla ilgili geri bildirim verilmesidir. Grami'ye (2005) göre biçime yönelik geri bildirim ve yüzeysel seviyededir ve imla, dil bilgisi, noktalama işaretleri vb. gibi hususlar içerir. Williams (2003), biçimsel geri bildirim yüzeyel hataları düzeltmede ya da göstermede kullanılmasını tavsiye eder (Aktaran: Trang, 2009).

Riazi (1997) mezun olmuş dört İranlı öğrencinin katılımıyla oluşan bir araştırma yapmıştır. Öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dilde kendilerini geliştirebilmek için geri bildirim, özellikle de biçim odaklı geri bildirim gerekli görmüşlerdir.

Leki (1990, s. 57-68) de benzer bir düşünceye sahiptir. Ona göre, öğretmen yazılı geri bildirim; dil bilgisi, noktalama işaretleri ve imla gibi sınırlı alanlarda yoğunlaştığında etkilidir. Ferris (1999, s. 1-10) bazı hataların (filler ile ilgili problemler, özne-yüklem uyumu, eksik cümleler, cümle düşüklükleri, isim, zamir, belirteç ve imla hataları gibi) kurallara dayalı bir yol izlenerek düzeltilebileceğini söylemiştir.

Geçmişte ve günümüzde yazılı geri bildirim biçim üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun sebebini araştıran Vegadasamy'e (1991) göre öğretmenlerin kendilerini hataları düzeltmek zorunda hissetmelerinin bazı sebepleri vardır. Birinci sebep bunu görevlerinin bir parçası olarak görmeleri, ikinci sebep bunu yapmamaları durumunda bu durumun onların güvenilirliklerine ters düşeceğidir (Aktaran: Trang, 2009). Kepner'e (1991, s. 305-313) göre ise öğretmenler, öğrencilerin hata dolu metinler arasında boğulup kalmalarını istemedikleri için hataları düzeltme yoluna giderler. Keh (1990, s. 294-304), farklı bir açıklamada bulunur; okul müdürü, öğretmenin kırmızı kalemle altları çizilerek düzeltilmiş araştırmalarını gördüğünde, öğretmenle ilgili olumlu değer yargılarına varacaktır.

Biçime yönelik geri bildirim, değerlendirme kolaylığı bakımından da çok avantajlıdır. Dil bilgisi hataları, hataların neler olduklarına dair açıklamalar yapılmaksızın, basit bir şekilde ele alınır ya da düzeltilir ve geri bildirim konuşma tonuna sahip olması yönünde hiçbir çaba sarf edilmez (öğrencilerle karşılıklı diyalog ortamını doğuracak sorular yoktur). Geliştirilmemiş geri bildirim elde etme süresi geliştirilmiş geri bildirim elde etme süresine nazaran yarı yarıya daha azdır. Öğrenciler geliştirilmiş geri bildirimini geliştirilmemiş geri bildirimine nazaran daha açık, daha anlaşılır ve daha gelişimsel bulmuşlardır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8).

Biçime yönelik geri bildirim yararlı olduğunu savunanların yanı sıra bu tür geri bildirimleri eleştiren araştırmacılar da vardır. Bunlardan olan White ve Arnid'e göre; dil hataları üzerinde yoğunlaşmak, öğrencinin dil bilgisi konusunda ilerlemesine ne de yazının akıcılığının arttırılmasına katkı sağlar. Altı kırmızı kalemle çizilerek hataların gösterildiği bu tarz geri bildirimler öğrencilerin üzerinde etkili olabilir. Fakat yazı üzerine yapılacak daha fazla geri bildirim, öğrencileri yazıda dikkate alınan unsurun içerikten ziyade dil bilgisi olduğu yönünde düşünmeye itecektir (Gulcat ve Ozagac, 2004).

Hyland'a (2003) göre İngilizce öğretmenleri; öğrencilerin metinlerini yanlış okurlar, tepkilerinde tutarsızdırlar, keyfi düzeltmeler ve çelişkili yorumlar yaparlar. Anlaşılması güç talimatlar verirler, soyut kurallar ve standartlar getirir, metinlere tamamlanmış ve değiştirilemez araştırmalar gözüyle bakarlar ve nadiren içerik odaklı değerlendirmeler yaparlar ve ya metinde düzeltmeler yapmak için belirli stratejiler tavsiye ederler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kendilerini bir yazma öğretmeninden çok bir gramer öğretmeni olarak görürler. Aynı şekilde Zammer'a (1985) göre de öğretmenler öğrencilerin kâğıtlarını yazar bakış açısıyla değil de, daha ziyade gramer öğretmenleri olarak değerlendiriyorlar (Aktaran: Hyland, 2003).

Biçime yönelik geri bildirim örnekleri.

- Paragraf başlarını sağa doğru girintili yapmalısın.
- Satır sonundaki heceleri ayırmada yanlışlar var.
- yalnız kelimesinin doğru yazımı: yanlış şeklinde olacaktır.
- Yazın hiç okunaklı değil. Kelimelerin arasını ayırarak daha yavaş ve okunaklı yazmalısın.

İçeriğe yönelik geri bildirim. İçerik odaklı geri bildirim, daha ziyade; organizasyon, kelimelerin seçimi, dilin etkili kullanımı, ifadeler arası uyum ve kavramsal ifadeler gibi esaslar üzerinde durur. Trang (2009), öğretmenin içerik esaslı hatalar üzerinde durarak öğrenciye tavsiyelerde bulunduğu geri bildirim öğrencinin gelişiminde daha etkilidir.

Öğrencilerin yazma araştırmalarına başlamalarını müteakip aldıkları geri bildirimler, yolun başında doğru mantığı öğrenmeleri bakımından önemlidir. Bu maksatla öğretmenler, öğrencilerin karışıklık yaşadığı, uygun olmayan cümle yapılarını kullandığı, hatalı zaman ve kelime kullanımlarının olduğu bölümleri düzeltmede ertelemeye gitmemelidirler (Hyland, 2003). Ferris'e göre öğretmenlerin öğrencilerin taslakları üzerindeki hatalarda

yoğunlaşmasıyla, düzeltmelerden ziyade yorumlar yapmasıyla öğrenciler, ilerleyen araştırmalarında daha az hata yapıyorlar (Hyland, 2003).

Geçmişte yapılan geri bildirimlerin tersine günümüzde, öğretmenler yazılı geri bildirim yazıda organizasyon üzerine ve öğrencilerin düşünceleri üzerine daha çok yoğunlaşmak için kullanmaktadır (Conrad ve Goldstein, 1999, s. 147-180; Ferris, 1997, s. 315-339; Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234). Birçok eğitimci sınıf içi öğrenim boyunca, yazma sürecinden ziyade yazının içeriği üzerinde daha fazla dururlar. Öğrencinin yazısının içeriğine yoğunlaşan geri bildirim, öğrencinin yazılı biçimde analizlere varabilmesinde, yorumlar ve değerlendirmeler yapabilmesinde faydalı olmuştur (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8).

Biçime dayalı geri bildirim verirken sembollerden sıklıkla istifade edilir. İçerik odaklı geri bildirimde ise sembollerin kullanımından ziyade yorumlar ön plandadır. Hyland ve Hyland'a (2006a, s. 83-101) göre de: "Geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir. Ancak açıklamaların yapıldığı, biçimin, içeriğin vb. incelendiği değerlendirmelerde sembollerini kullanmak güç bir durumdur. Çünkü kelime seçimine dayalı hatalar düzeltilemez. Bu kelimelerle ilgili olarak öğrencilerin başvurabileceği bir el kitabı ya da kurallar dizini yoktur."

İçerik odaklı geri bildirim faydasını savunan Edge'ye (1989) göre, öğrencinin yazdığı metnin içeriğine dair ona yorumlarda bulunmak demek; öğrenciye örnekler sunarak, sebep sonuç ilişkisi göstererek yardımlarda bulunmak demektir. Harmer'e (2004) göre ise: Öğrenciye geri bildirim sunarken sadece sözcük ve dil bilgisi hataları üzerinde durmak uygun değildir, onun yerine tavsiyeler vermek ve yol gösterici olmak öğrenciye daha faydalı olacaktır. Önemli olan yazının doğruluğu, yazının tamamındaki anlam bütünlüğü ve yazıdaki dil hâkimiyetidir (Aktaran: Trang, 2009).

Birçok öğretmen ana dili araştırmacılarının önerdiği içerik-biçim ayrımının ve biçimden ziyade içerik odaklı araştırma tavsiye ettiklerinin bilincindedir (Ferris, 2003; Hyland, 2003). Konu ile ilgili olarak öğrenciler üzerinde yapılan anketlerde bazı öğrenciler, öğretmenlerinden dil bilgisi hatalarını göstermelerini istemekte; bazı öğrenciler ise öğretmenlerinden dil bilgisi hatalarını göstermeye ek olarak içeriğe ve yazıdaki düşüncelerine dair değerlendirmelerde bulunmalarını istemektedirler (Hyland ve Hyland, 2006a, s. 83-101).

İçerik odaklı geri bildirim bu olumlu tarafının haricinde bazı sorunlar da içerebilir. İçeriğe dair yapılacak öğretmenin yorumları öğrenci tarafından anlaşılmazsa yorumlar hiç fayda sağlamayacaktır. Zamel, içerik üzerine yapılan yorumları; belirsiz, çelişkili, sistemsiz ve tutarsız bulur. Ona göre bu durum öğrencinin zihninde karışıklığa yol açar, geri bildirimde olan güvenini, ilgisini zedeler (Aktaran: Trang 2009).

Matsumura, Patthey-Chavez ve Valdes (2002) araştırmalarında “içerik odaklı geri bildirim taslaklar arasında gelişmenin artmasında fayda sağlamamakta, sadece yazının uzunluğunu arttırmakta olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü içerik odaklı geri bildirimlerin çoğu daha fazla bilgi vermeye dayanır. Verilen bu bilgi öğrencilerin yazılarını geliştirmede pek de etkili değildir. Sağlam, güvenilir değerlendirmeler yapan, yazma kalitesini geliştiren çok az sayıda öğrenci belirgin ve özet sonuçlar içeren değerlendirmelerin rehberliğinde bu başarıyı elde etmişlerdir (Akt. Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234).

İçeriğe yönelik geri bildirimde araştırmacılar arasında tam bir fikir birliği olmadığı görülmektedir. Fakat bir yazılı metnin içeriğinin incelenmesi ile birlikte anlatım ve üslup ile ilgili geri bildirimlerde bulunulup; öğrencinin bu eksiklerini gidermesi için araştırmalar yapılmasının metin bilgisi açısından yararlı olduğu tartışmasız bir gerçektir.

İçeriğe yönelik geri bildirim örnekleri.

- Giriş paragrafı yok, yazıya giriş paragrafı eklemelisin.

- Aynı kelimeler (okuldan gelince, sabah kalkınca gibi) metinde sık sık tekrarlanmış.
- Yazının giriş ve sonuç bölümleri çok iyi olmasına rağmen gelişme bölümünde fazlaca anlatım bozukluğu var.
- Üçüncü paragrafta ne denilmek istendiği tam anlaşılmıyor.

Açık veya muğlâk geri bildirim. Açık veya muğlâk geri bildirim; metni inceleyen öğretmenin verdiği geri bildirimlerin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ifade eden geri bildirim türleridir. Bir öğretmen ne kadar başarılı geri bildirim verirse versin eğer öğrenci o geri bildirimini anlayamıyorsa bunun bir değeri yoktur. Açık olmayan bir geri bildirim öğrencinin zihnini daha da bulandırma tehlikesini doğurur.

Açık geri bildirim. İyi bir geri bildirim elde etmek için karışık, belirsiz değerlendirmeler yapmaktansa çok belirgin değerlendirmeler yapmak gerekir (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401). Öğrencinin geri bildirim anlamasında ve geri bildirim karşılık vermesinde açıklığın önemli bir rolü vardır. İyi bir geri bildirim, öğrencilerin metinlerini tüm yönleriyle; içeriği, cümle yapısı ve dil bilgisiyle ele alıp değerlendirmeli, net ve somut olmalıdır (Trang, 2009). Çünkü iyi bir geri bildirim; bilinmeyen kısaltmalar, işaretler, yerine getirilemeyecek tavsiyeler içermemelidir (Trang, 2009).

Dil bilimciler öğretmenlerin; soyut yorumlar yapmak yerine konuşma dili tonunu kullanmalarını ve belirsiz olan kısaltmalar ya da tek ifadelik değerlendirmelerden ziyade aydınlatıcı açıklamalar yapmalarını istemektedirler (Hodges, 1997, s. 77-89; Holt, 1997, s. 69-76; Lunsford, 1997, s. 91-104).

Problem açık bir şekilde belirtilmezse yazar sorunun ne olduğunu tam olarak anlamayabilir (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401). Belirgin olmayan geri bildirim de, öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesinde ona faydalı olamamaktadır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8). Bir öğrencinin yazı araştırması için sadece problemin yerini

belirtmek yeterli olmayacaktır, problemin anlaşılır olması için açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı olacaktır. Çünkü açıklama olmaksızın yapılan ve sadece sorunun işaretlendiği bir değerlendirmede öğrenci, hatanın nereden kaynaklandığını göremeyecektir. Bundan dolayı hatayı, içeriğe dair alternatif yollar göstererek ve belirgin bir şekilde açıklayarak vermek hatanın tam olarak anlaşılmasını sağlanabilir (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401).

Hyland ve Hyland'a (2006, s. 83-101) öğrenciler, kendilerine hatalarını gösteren ve yanlışları konusunda bilgi veren geri bildirimleri tercih etmektedir. Öğretmenlerin dolaylı ifadeler, imalar içeren değerlendirmelerde bulunmalarına gerek yoktur (Beach ve Friederich, 2006, s. 222-234). Beş bin öğretmenin değerlendirmelerinden oluşan bir araştırmada Ferris (2006), doğrudan geri bildirim dolaylı geri bildirim nazaran daha kalıcı ve etkili olduğunu belirlemiştir (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006, s. 83-101).

Beach ve Friederich'e (2006, s. 222-234) göre öğrencilere ne demek istediği anlaşılan açık bir geri bildirim sunulduğunda daha az sorunla karşılaşmaktadır. Hyland ve Hyland'a (2006a, s. 83-101) göre açık geri bildirim oluşturmak zaman alır, ancak öğrencilere doğru biçimleri fark etmelerinde ve fark ettikleri hataları düzeltebilmelerinde onlara yardımcı olacaktır.

Açık geri bildirim örnekleri.

- dün ailemle hayvanat bahçesine gittik. (Cümlelerin ilk harfleri özel isim olmasa bile büyük harfle başlar.)
- Birinci paragrafta ortaya koyduğun düşünceni örneklerle geliştirmelisin.
- / işareti koyduğum yerlerdeki soru eklerini ayrı yazmalısın (Ali geldi mi?).

Muğlak geri bildirim. İyi bir geri bildirim; bilinmeyen kısaltmalar, işaretler, yerine getirilemeyecek tavsiyeler içermemelidir (Trang, 2009). Anlamı bilinmeyen işaretler ve anlaşılmayan ifadeler öğrencinin hatasını anlamasına dair bir olgu ifade etmeyeceği için bu geri bildirim türü muğlak geri bildirim olarak tanımlanır (Tamer, 2013, s. 50).

Eğer problem açık bir şekilde belirtilmezse yazar sorunun ne olduğunu tam olarak anlamayabilir. Geri bildirimde hataların belirtilmesi geri bildirim uygulamalarında muhtemelen bir yükseliş ortaya çıkaracaktır. (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401). Anlaşılması güç, karışık, kuralcı ve genel hatalar içeren değerlendirmeler öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyecektir (Ferris, 1995, s. 33-53).

Öğrencilerin dolaylı yorumlardan ötürü sık sık zihinleri karışabilir, dolayısıyla yapılan değerlendirmeleri kabul etmeyebilirler ya da yorumları tam anlamadıkları durumlarda gereksiz tekrarlar yapabilirler (Hyland, 2003). Öğrenciler yazılarının olumsuz yönleri üzerinde yoğunlaşan muğlak geri bildirimleri kendileri için faydalı görmezler. Belirgin olmayan geri bildirim öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesinde ona faydalı olamamaktadır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8).

Hyland ve Hyland'a göre (2001, s. 185-212) öğrenciler hafifletilmiş, dolaylı eleştirilerin tamamını ya da bir kısmını anlamayabilirler. Bu hususta çok dikkatli olunmalıdır. Özellikle de anlama güçlüğü çeken, seviyesi düşük olan öğrenciler dolaylı mesajları anlamada güçlük çekebilirler. Bu yüzden öğretmenler, hassas eleştirilerin tonunu düşürürken karışıklığa meydan vermemeye çalışmalıdırlar. “Aferin, iyi yapmışsın.”, “Daha çok çalışmalısın.” gibi ifadelerle öğrenciye olumlu mesajlar verilebilir. Ancak bu durumda öğrenci hangi konuda başarılı olduğunu anlayamaz? Eğer öğretmen öğrencinin başarısının devam etmesini istiyorsa: “Nasıl?” ya da “Yapmam gereken nedir?” sorularının cevaplarını verecek değerlendirmelerde bulunmalıdır (Overall ve Sangster, 2006).

Öğrencilerin hatalarına yönelik geri bildirimler yeterli açıklamayı içermezse amacına ulaşmaz. Mesela değerlendirme yapan kişi açıklamada bulunmaksızın şunu tavsiye edebilir: “Üçüncü sayfadaki ikinci paragrafı sil çünkü yazının akışını kesiyor.” Böyle bir değerlendirme yazar tarafından kayda alınmayabilir çünkü değerlendirme açıklayıcı

olmamıştır ve öğrenciyi tatmin edici veya teşvik edici bir üslupta değildir (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401).

Bazı araştırmalardan hatanın altını çizmek veya yanına açıklamalarda bulunmak bakımından önemli bir fark olmadığı sonucu çıksa da öğretmen geri bildirimlerinin sıkça kullanılmadığı sınıflarda sadece altını çizerek geri bildirim vermenin muğlak geri bildirim olarak değerlendirilmesi daha ağır basmaktadır. Çünkü öğrenciler, öğretmenin kelimenin altını çizdiği veya kenarına anlamı bilinmeyen bir işaret koyduğu durumlarda hatalarının ne olduğuna dair bir fikre varamamaktadırlar. Muğlak geri bildirim, yanlışın altını çizmek, çarpı işareti koymak gibi çeşitli sembollerle yapıldığı gibi yazılan cümlelerin içeriğinin belirsiz olması şeklinde de ortaya çıkabilir.

Muğlak Geri Bildirim Örnekleri

- Yazı kötü olmuş.
- Yazıyı dikkatli yazmalısın.
- Eytici oyunlar oynayalım.

Metin içinde veya dışında oluşuna göre geri bildirim. Öğretmenler yazılı metinlerde gördükleri yanlışlara dair geri bildirimleri, hatanın yapıldığı yerde veya sayfa sonundaki boşlukları kullanarak verirler. Trang (2009) metin içindeki geri bildirim aralıklı geri bildirim; metin dışındaki geri bildirim ise sonlu geri bildirim olarak ifade etmektedir. To (2008, s. 208) ise metin içindeki geri bildirim boşluk değerlendirmeli geri bildirim olarak nitelendirmiştir (Trang, 2009).

Eğitimciler, öğrencilerin performansını geliştirmek için yazı performansını en çok etkileyen geri bildirim türünü iyi belirlemeli ve onunla ilgili notlar almalıdırlar. Nelson ve Schunn'a (2009, s. 375-401) göre geri bildirim, öğrencinin performansına dair bir özetle başlamalıdır. Çünkü geri bildirimde özet kullanma profesyoneller arasında oldukça yaygındır. Beach ve Friederich (2006, s. 222-234) ise araştırmacıların yazının sonuna yazılan, sonuç

değerlendirmesi ile sayfa kenarlarına yazılan değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslamışlar ve özet niteliğinde olan sonuç değerlendirmelerinin daha genel ve formüleleştirilmiş bir yapıda olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca sayfa kenarlarına yapılan değerlendirmelerin düzensiz olanlarının öğrenciler tarafından faydalı görülmediğini ileri sürmüşlerdir.

Metin içi geri bildirim. Metin içindeki geri bildirim, kâğıt üzerinde problemin görüldüğü yerlerde yapılan değerlendirmedir. Bu geri bildirim türünde öğretmen, hatanın olduğu cümlenin, satırın üzerinde veya kenarındaki boşlukta hata ile ilgili geri bildirim vermeyi tercih etmektedir.

Yazıların boşluklarında yapılan değerlendirmeler genellikle metnin önemli yerlerinde ortaya çıkan, acil olan, ilk bakışta yapılan, metin dışı değerlendirmelere göre daha dar kapsamlı değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler öğretmenin yazıya anında cevap verdiği, yazıyı anlamaya çalıştığına dair kuvvetli bir izlenim oluşturur. Hyland'a göre bu değerlendirmeler sonuç değerlendirmelerinden daha etkilidir, çünkü öğrencinin değerlendirmeden ne anladığı daha belirgindir (Hyland, 2003).

Metin içinde verilen geri bildirimler genel olarak biçime yönelik geri bildirimlerdir. Öğretmenler özellikle imla hataları, yazım yanlışları, noktalama işaretleri yanlışları gibi hususları metin içinde hatanın olduğu yerde düzeltme eğilimindedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kendilerini bir yazma öğretmeninden çok bir gramer öğretmeni olarak gördükleri için (Hyland, 2003) metin içinde verilen geri bildirimler oldukça fazladır.

Geri bildirim belirgin olmasını sağlayan unsurlardan birinin de problemi belirlemek (Nelson ve Schunn, 2008, s. 375-401) olduğu dikkate alındığında metin içinde verilen geri bildirimler, problemin belirgin olarak ifade edildiği alanlardır. Bu açıdan; problem, metin içinde işaret veya kısa açıklamalarla ifade edilip öğrencinin en hızlı anlayabileceği biçimde geri bildirim verilebilir. Williams (2004) öğretmenlere öğrencilerin bağımsız hareket

edebilmesini sağlama açısından metindeki kritik noktaları işaretleyerek, metni basitleştirerek onlara yardımcı olmalarını tavsiye eder (Akt. Hyland ve Hyland, 2006, s. 83-101).

Harmer'a (2011, s. 111) göre yazılı metinlere metin içi geri bildirim vermede metin içinde ya da satırın kenarındaki boşluğa düzeltici kodlar kullanılabilir. Kodlar kullanmak bolca kırmızı kalem kullanma durumunu ortadan kaldırabilir. Bolca kırmızı kalem kullanıldığı, işaretlerin emirlerin olduğu bir düzeltme yerine kodların olduğu bir düzeltme öğrencinin kaygısını azaltacağından ona daha faydalı olacaktır (Aktaran: Trang, 2009).

To'ya (2008) göre öğretmen, düzeltmeleri metin içinde yapmak suretiyle hem öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekecek hem hataya en yakın yerde geri bildirim verebilecek ve metin dışına yazı yazmak için zaman harcamayacaktır (Aktaran: Trang, 2009).

Metin dışı geri bildirim. Metin dışı geri bildirim, öğrencilerin yazılarının sonlarında yapılan değerlendirmedir (Trang, 2009). Bazı düşünürler öğretmenlerin, öğrencilerin hatalarını görüp anlayabilmeleri ve bu hataları kendi kendilerine düzeltebilmeleri için özet halinde, kısa değerlendirmeler yapmalarının gerekliliğini savunurlar (Nunan, 2003).

Öğrencilerin kâğıtlarının boş kalan yerleri öğretmenin yazılarla ilgili değerlendirmeler içeren diyaloglar yazmaları için uygun alanlardır. Böyle bir değerlendirmenin sonucunda öğrencilerin geri bildirimini önemsemeleri ve yazılarını geliştirmeleri umulur (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8). Hyland ve Hyland'a (2001, s. 185-212) göre öğretmenler geri bildirim yaparken, özellikle sonuç değerlendirmelerinde kendilerini bir tavsiyede bulunmak durumunda hissederler.

Metin içinde semboller vasıtası ile ve kısa notlarla kolayca geri bildirim verilebilmektedir. Geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı, öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir. (O'Mircheartaigh, 2002'den aktaran, Trang, 2009). Sembollerin kullanımının mümkün olmadığı içerikle alakalı

yorumların yapılacağı veya biçimle ilgili genel değerlendirmelerin yapılacağı durumlarda metin dışında geri bildirim verilmesi gerekmektedir.

Metin dışında geri bildirim gerekliliğini savunan yazar ve düşünürlerin görüşleri şu şekildedir:

- Öğretmenlerin öğrencilerin kâğıtlarına sadece not vermelerindense onların kâğıtlarına kısa yorumlar yazarak not vermeleri çok daha etkilidir (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1-27).
- Araştırmacılar yazının sonuna yazılan, sonuç değerlendirmesi ile sayfa kenarlarına yazılan değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslamışlardır. Özet niteliğinde olan sonuç değerlendirmeleri daha genel ve formüsel bir yapıdadır. Sayfa kenarlarına yapılan değerlendirmeler ise öğrenciler tarafından faydalı görülmemiştir (Mlynarczyk, 1996, s. 3-22).
- Araştırmacılar, sayfaların boşluklarına yazılan değerlendirmelerin problemin kaynağını görmede öğrencilere kolaylık sağladığını ve öğrencilerin daha doğru bir biçimde düzeltmeler yapabilmelerinde onlara yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Metin dışı değerlendirmeler temel problemleri özetledikleri müddetçe öğrencilere faydalı olabilmektedirler (Goldstein, 2004, s. 63-80).
- Metin dışı değerlendirmeler daha net, daha sade, okunması daha kolay ve daha kapsamlı oluşuyla, öğrencinin genel performansını değerlendirirken fayda sağlar (To, 2008'den akt. Trang, 2009).
- Öğretmenlerin öğrencilerin kâğıtlarına sadece not vermektense kısa yorumlar yazarak not vermeleri çok daha etkilidir (Hyland ve Hyland, 2006b, s. 1-27).
- Öğretmenler geri bildirim yaparken, özellikle sonuç değerlendirmelerinde kendilerini bir tavsiyede bulunmak durumunda hissederler (Hyland ve Hyland, 2001, s. 185-212).

- Öğrencilerin kâğıtlarının boş kalan yerleri öğretmenin yazılarla alakalı değerlendirmeler içeren diyaloglar yazmaları için uygun alanlardır. Böyle bir değerlendirmenin sonucunda öğrencilerin geri bildirim önemsemeleri ve yazılarını geliştirmeleri umulur (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011, s. 8).

- Özet kullanımının performansı olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilere yazıları ile ilgili özet değerlendirmeler yapıldığında onların daha faydalı tekrarlar yaptıkları gözlemlenmiştir (Ferris, 1997, s. 315-339).

Stiff (1967) birinci sınıf öğrencilerinin yazı aralarında yapılan değerlendirmelerden mi, yoksa yazı sonlarında yapılan değerlendirmelerden mi, ya da her ikisinin birleşiminden mi daha çok istifade ettiklerini anlamak için bir araştırma yapar. Araştırmanın sonucunda değerlendirmenin konumunun hiç etkisi olmadığını belirtir (Akt. Fathman ve Whalley, 1990, s. 179-189).

Bir diğer araştırmada da sonuç değerlendirmesi ile sayfa kenarlarına yazılan değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslanmıştır. Araştırmada özet niteliğinde olan sonuç değerlendirmelerinin daha genel ve formüle dayalı bir yapıda olduğu ve metin içinde yapılan değerlendirmelerin öğrenciler tarafından faydalı görülmediği sonucuna ulaşılmıştır (Smith, 1997, s. 249-268).

Öte yandan sonlu değerlendirme (metin sonunda) özet yazımını gerektirmesinden dolayı öğretmenlerin çok zamanını almaktadır. Ancak, hangisinin daha etkili olduğu bir yana, bu iki geri bildirim türünün rolü inkar edilemez. Aslında boşluk değerlendirmeli geri bildirim öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmesinde faydalı olabilir (To, 2008'den aktaran Trang, 2009).

Bu bölümde görüldüğü gibi yazma eğitiminde farklı geri bildirim türleri bulunmakta ve bu geri bildirim türlerinin olumlu ve olumsuz yönleri ifade edilmektedir. Hangi durumda

hangi tür geri bildirim daha yararlı olduğunu belirlemede hatanın türü, öğrenci seviyesi, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve deneyimlerin etkisi vardır.



Bölüm II: Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik olarak aldıkları geri bildirimlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Önceden belirlenmiş olan bir grubun herhangi bir niteliğini belirleyebilmek amacı ile ilgili verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalara tarama araştırması adı verilir. İstatistiksel olarak belirlenmiş örneklem grubuna posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulması şeklinde anket uygulanmasını içerir. Tarama araştırmasının en önemli avantajı, çok sayıdaki bireyin oluşturduğu örneklem gurubundan elde edilen sonuçları bilimsel olarak sunmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Hatay ili Reyhanlı ilçesinde faaliyet göstermekte olan ortaokullarda öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından hazırlanan örneklem büyüklüğü standartlarına göre $p=0.5$ ve $q=0.5$ olasılıklarında, 0.10 örnekleme hatasıyla $\alpha=0.05$ güven aralığında 100 milyonun üzerinde kişiden oluşan bir evrende en az 245 kişilik bir grup ile çalışılması gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 49-50). Araştırmanın örneklemini tipik durum örnekleme yolu ile seçilmiştir. Araştırma evrenini meydana getiren topluluk içinde tipik olan bir durumun seçilerek araştırma üzerine kurgulanması Tipik durum örnekleme yöntemini meydana getirir. Bu yöntem üzerinden bilgi toplanması gerçekleştirilir. Tipik durum örnekleminin asıl özelliği sıradışı olmayan tipik bir örneğin seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017).

Bu araştırmanın örneklemini Hatay ilinde Reyhanlı ilçesinde faaliyet göstermekte olan ortaokullarda öğrenim gören görmekte olan 250 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	134	53.6
Erkek	116	46.4
Toplam	250	100.0

Tablo 2'ye göre araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %53.6'sı kız ve %46.4'ü erkektir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıfları

Sınıf	f	%
5. Sınıf	66	26.4
6. Sınıf	70	28.0
7. Sınıf	65	26.0
8. Sınıf	49	19.6
Toplam	250	100.0

Tablo 3'e göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %26.4'ü 5. sınıf, %28'i 6. sınıf, %26'sı 7. sınıf ve %19.6'sı 8. sınıf öğrencisidir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sürekli Yazma Durumu

Sürekli Yazı Yazma Durumu	f	%
Evet	195	78.0
Hayır	55	22.0
Toplam	250	100.0

Tablo 4'e göre araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %78'i devamlı yazı yazdığını ve %22'si devamlı yazı yazmadığını belirtmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Günlük Tutma Alışkanlığı

Günlük Tutma Alışkanlığı	f	%
Evet	91	36.4
Hayır	159	63.6
Toplam	250	100.0

Tablo 5'e göre araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %36.4'ü günlük tuttuğunu ve %63.6'sı tutmadığını belirtmiştir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı

Okunan Kitap Sayısı	f	%
1-5 Arası	22	8.8
6-10 Arası	81	32.4
11-15 Arası	61	24.4
15 ve Üzeri	86	34.4
Toplam	250	100.0

Tablo 6'ya göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %8.8'i 1-5 arası, %32.4'ü 6-10 arası, %24.4'ü 11-15 arası, %34.4'ü 15 ve üzeri sayıda kitap okuduğunu belirtmiştir.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerini Hissettikleri Okuyucu Grubu

Hissedilen Okuyucu Grubu	f	%
Az Okuyan	52	20.8
Orta Düzeyde Okuyan	120	48.0
Çok Okuyan	78	31.2
Toplam	250	100.0

Tablo 7'ye göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %20.8'i kendini az okuyan, %48'i orta düzeyde okuyan ve %31.2'si çok okuyan biri olarak hissettiğini belirtmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutumları

Yazmaya Yönelik Tutum	f	%
Yazmayı Seven	159	63.6
Yazmayı Sevmeyen	91	36.4
Toplam	250	100.0

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %63.6'sı yazmayı sevdiğini ve %36.4'ü yazmayı sevmediğini belirtmiştir.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin En Sevdikleri Yazma Türü

En Sevilen Yazma Türü	f	%
Elektronik Ortamda Yazma	129	51.6
Kalem Kullanarak Yazma	121	48.4
Toplam	250	100.0

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğrencilerin %51.6'sı elektronik ortamda yazmayı ve %48,4'ü kalem kullanarak yazmayı daha çok sevdiğini belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Tutum Ölçeği, Mars (2016) tarafından 31 madde olarak hazırlanan bir pilot soru havuzundan geliştirilmiştir. Ölçeğin pilot araştırmaları ve ana araştırmaları Mars (2016) tarafından yapılmıştır. 7'li likert tipinde tasarlanan ölçeğin planlanmış alt boyutlarının sırasıyla Geri bildirimlerle ilgili görüşler, beklentiler (Views/Expectations of Feedback), Deneyimlere dayalı geri dönütler (Experiences with Feedback), Gere bildirimlerin değeri-kullanışlılığı (Usefulness/Value of Feedback) ve Geri Bildirim ile İlişkili Duygu / Duygular (Affect/Emotions Associated with Feedback)

olarak adlandırılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Mars (2016) ölçeğin bazı maddelerinin faktör yüklenmelerinin çok düşük olduğunu görüp faktör yükleri incelendiğinde 2, 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21 ve 24 maddelerini araştırma dışında bırakmıştır. Ölçeğin planlanandan farklı adlandırılan dört alt boyuta dağıldığı gözlenmiştir. Yen alt boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 8 maddeden oluşan Writing Improvement için .90, 4 maddeden oluşan Positive Affect için .94, Negative Affect için .84 ve Feedback Message için .63 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam varyansın %55'ini açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeği Türkçe uyarlaması bu araştırmada yapılmıştır. Dil farklılığı ve birçok değişken düşünüldüğünde Mars (2016) tarafından yapılan araştırmada faktör analizinin tek bir özellikteki grup üzerinde yapılmasından ötürü ölçeğin evrenselliğinin henüz tam anlamıyla ispatlanmış olmamasından ötürü bu araştırmada 31 soruluk madde havuzu kullanılmış ve faktör analizi yapılmıştır.

Ölçekte bulunan maddelerin asıl araştırma ile aynı nitelikleri belirleyip belirlemediğini ve maddeler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla keşfedici faktör analizi yapılmıştır. Uygulanan analiz sonucunda elde edilen faktör yükleri Tablo 10'da ifade edilmiştir.

Tablo 10

Ölçme Aracının Türkçe Dilinde Genel Yapı Geçerliliği

Madde No	Madde	Genel Ölçek
19	Yazdığımle alakalı geri bildirim almak faydalıdır	.768
21	Yazdıklarımından aldığım geri bildirimleri okurum	.657
1	Geri bildirim bana iyi bir yazar olduğumu hissettiriyor	.585
30	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni yazdıklarımında emin olmamı hissettirir	.575
23	Yazdığımle alakalı geri bildirim almak bana yardımcı olur	.569
8	Yazdığımle alakalı geri bildirim almak önemlidir	.565
31	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettirir	.557
22	Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur	.551
15	Geri bildirim. yazdıklarımında yanlış yaptığım şeyi açıklar	.532
20	Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar	.527
4	Yazdığım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim	.503
24	Geri bildirim bana yazdıklarımı nasıl daha iyi hale getireceğimi anlatır	.502
6	Yazdıklarımle alakalı geri bildirim. daha sonra daha iyi yazmamı sağlar	.494

16	Geri bildirim. yazdıklarımnda neyi iyi yaptığımı anlatır	.488
29	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gururlandırır	.487

Tablo 10'nın devamı

Madde No	Madde	Genel Ölçek
18	Geri bildirim. bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur	.484
13	Yazdıklarımna geri bildirim almak olumludur	.458
9	Yazdığımna alakalı geri bildirim almak benim değerlendirme notumu açıklar	.414
5	Yazdıklarımndan edindiğim geri bildirim daha iyi bir yazar olmak istememi sağlar	.409
10	Yazdıklarımna alakalı geri bildirim alırım	.406
17	Yazma ödevini verdikten kısa bir süre sonra geri bildirim alırım	.384
28	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni hayal kırıklığına uğramış hissettirir	
14	Yazdığımna geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır	
27	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettirir	
7	Yazdıklarım üzerine aldığı geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor	
26	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettirir	
25	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak vazgeçmemi sağlar	
12	Geri bildirim çok öznelidir	
2	Yazmak için çok çabalamasam da geri bildirim almam gerektiğini düşünüyorum	
3	İyi bir not aldıysam geri bildirim önemli değildir	
11	Yazdıklarımndan aldığı geri bildirimler çok eleştireldir	

Tablo'da verilen faktör yükleri incelendiğinde 2, 3, 7, 12, 14, 25, 26, 27 ve 28 maddelerinin, genel boyutu ile değerlendirilen ölçek yapısının dışında kaldığı gözlenmiştir. Ölçeğin kaynak araştırmasındaki faktör analizi sonuçları incelendiğinde ise 2, 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 24 maddelerinin ölçek dışında kaldığı gözlenmiştir (Mars, 2016). Buradan hareketle soru havuzundaki her maddenin ölçek içerisindeki anlam bütünlüğüne uyum sağlamadığı görülmektedir. Yapı geçerliliğinin incelenmesinden sonra ölçeğin kaç faktöre ayrıldığını gözlemek üzere öz değerin 1'den yüksek olması kriterine bağlı olarak temel bileşenler yöntemi ile faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ortaya çıkan faktörel dağılım aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 11

Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
16	.603		
8	.588		
6	.559		
10	.538		
18	.465		
4	.448		
31	.434		
29	.382		
1		.663	
19		.645	
9		.630	
5		.605	
23		.568	
21		.553	
13		.420	
24			.670
17			.638
20			.615
22			.492
15			.462
30			.424
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.860	
Bartlett's Test of Sphericity (Sig.)		.000	
Öz Değer	3.172	3.136	2.410
% Varyans	15.104	14.933	11.477
Birikimli % of Varyans	15.104	30.036	41.513

Cronbach's Alpha	.721	.775	.710
------------------	------	------	------

Tablo 11 incelendiğinde yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçekte bulunan maddelerin üç faktör altında toplandığı gözlenmiştir. KMO istatistiğinin 0.50'den yüksek olması yeterli düzeydedir. Bu araştırmada ise KMO istatistiği 0.86 olarak belirlenmiştir. Toplam varyans ise %41.51 olup, sosyal bilimlerde alt sınır olarak kabul edilen %40'ın üstünde olduğu belirlenmiştir (Karagöz, 2016). Elde edilen sonuçlara göre iç tutarlılık katsayısı (α) 0.72 olan Faktör 1 alt faktöründe 8 maddenin yer aldığı ve söz konusu maddelerin faktör yüklerinin 0.38 ile 0.60 arasında olduğu; iç tutarlılık katsayısı (α) 0.77 olan Faktör 2 alt faktöründe 7 maddenin yer aldığı ve söz konusu maddelerin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.66 arasında olduğu; iç tutarlılık katsayısı (α) 0.71 olan Faktör 3 alt faktöründe 6 maddenin yer aldığı ve söz konusu maddelerin faktör yüklerinin 0.42 ile 0.67 arasında olduğu; Buna göre ölçek alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Faktör 1 “Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti”, Faktör 2 “Geri Bildirimlere Yönelik Tutum” ve Faktör 3 “Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı” olarak isimlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri gönüllü olarak ölçek sorularını cevaplamak isteyen ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Tutum Ölçeği öğrencilere dağıtılmıştır. Her iki ölçek yüz yüze uygulanmış ve öğretmenler tarafından teslim alınmıştır. Öğrenci başına iki ölçeğin doldurulması 10 dakika sürmüştür ve toplam olarak verilerin toplanması 2 ayda tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verileri analizi aşamasından önce araştırmasında elde edilen gözlemler ile ölçeklerin iç tutarlılıkları ve yapı uyumları Cronbach Alfa katsayısı ve Faktör Analizi uygulanarak test edilmiştir. Daha sonra ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik araştırması sonucunda belirlenen standartlara bağlı olarak toplama yöntemi ile ölçek ve alt boyutlarına ait

puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan puanların normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov Testi ile basıklık-çarpıklık istatistiklerine dayanarak incelenmiştir. Normal dağılıma uygunluk söz konusu olduğu için parametrik olan testlerden değişkenlerin demografik bilgilere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde Bağımsız Örnekler T-Testi ve Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ölçme aracında yer alan maddelere ne derecede katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme dört aralıktan oluşmasından dolayı 4/5 katsayısı dikkate alınarak ölçek puanlarının gerçek aralıkları bulunmuştur. Bu gerçek aralıklar şu şekildedir: 1-1.79 kesinlikle katılmıyorum; 1.80-2.59 katılmıyorum; 2.60-3.39 orta düzeyde katılıyorum; 3.40-4.19 katılıyorum; 4.20-5.00 kesinlikle katılıyorum.

Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümde, ortaokul öğrencilerine uygulanan anket sonuçları alt problemlere de dikkat edilerek incelenmiştir. Bu amaçla ankettten elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve tablolarda gösterilmiştir.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirimler İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik aldıkları geri bildirimler ilgili görüşleri veri toplama aracından elde edilen ortalama puanlar doğrultusunda her bir alt faktör için en düşük ortalama dan en yüksek ortalama ya doğru verilmiştir.

Tablo 12

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Öğrenci Görüşleri ve Ölçek Maddelerinin Alt Faktörlere Göre Dağılımı

Madde No	Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Öğrenci Görüşleri	\bar{x}	ss
Faktör 1	<i>Ger i Bildirimlere Yönelik Beklenti</i>	3.2	1.4
29	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gururlandırır	3.0	1.5
31	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettirir	3.2	1.5
4	Yazdığım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim	3.2	1.3
6	Yazdıklarım la alakalı geri bildirim, daha sonra daha iyi yazmamı sağlar	3.2	1.3
8	Yazdığım la alakalı geri bildirim almak önemlidir	3.2	1.4
10	Yazdıklarım la alakalı geri bildirim alırım	3.2	1.3
16	Ger i bildirim, yazdıklarım da neyi iyi yaptığımı anlatır	3.2	1.4
18	Ger i bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur	3.3	1.5
Faktör 2	<i>Ger i Bildirimlere Yönelik Tutum</i>	2.8	1.4
1	Ger i bildirim bana iyi bir yazar olduğumu hissettiriyor	2.2	1.4
19	Yazdığım la alakalı geri bildirim almak faydalıdır	2.2	1.6
21	Yazdıklarım dan aldığım geri bildirimleri okurum	2.7	1.4
5	Yazdıklarım dan edindiğim geri bildirim daha iyi bir yazar olmak istememi sağlar	3.0	1.4
9	Yazdığım la alakalı geri bildirim almak benim değerlendirme notumu açıklar	3.0	1.4

Tablo 12'nin devamı

Madde No	Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirimlerle İlgili Öğrenci Görüşleri	\bar{x}	ss
23	Yazdığımle alakalı geri bildirim almak bana yardımcı olur	3.1	1.3
13	Yazdıklarımna geri bildirim almak olumludur	3.2	1.4
Faktör 3	<i>Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı</i>	3.2	1.3
17	Yazma ödevini verdikten kısa bir süre sonra geri bildirim alırım	3.0	1.3
15	Geri bildirim, yazdıklarımnda yanlış yaptığım şeyi açıklar	3.1	1.4
30	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni yazdıklarımnda emin olmamı hissettirir	3.1	1.4
24	Geri bildirim bana yazdıklarımı nasıl daha iyi hale getireceğimi anlatır	3.2	1.4
20	Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar	3.4	1.1
22	Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur	3.5	1.3

Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik alınan geri bildirimlere yönelik görüşlerini almak amacıyla düzenlenen anket maddelerine verdikleri cevapların ortalama değerleri sıralandığında, ölçekte yer alan en düşük ortalamaya sahip maddelerin “Geri bildirim bana iyi bir yazar olduğumu hissettiriyor ($\bar{x}=2.2$)” ve “Yazdığımle alakalı geri bildirim almak faydalıdır ($\bar{x}=2.2$)” maddeleri olduğu gözlenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin geri bildirim kendilerine iyi bir yazar olduklarını hissettirdiği görüşüne ve yazdıkları ile alakalı geri bildirim almanın faydalı olduğu görüşüne katılmadıkları belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan en yüksek ortalamaya sahip maddelerin “Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur ($\bar{x}=3.5$)” ve “Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar ($\bar{x}=3.4$)” maddeleri olduğu gözlenmiştir. Buna göre ortaokul öğrencilerinin geri bildirimlerin bir dahaki seferde daha iyi yazmalarında kendilerine yardımcı olduğunu ve geri bildirim almanın kendilerini daha iyi bir yazar yapacağı görüşüne katıldıkları belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan diğer tüm maddelerin ortalamalarının 2.7 ile 3.3 arasında olduğu gözlenmiş ve öğrencilerin bu ifadelere orta düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Ölçeğin boyutlarına göre değerlendirildiğinde Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti alt boyutunda ($\bar{x}=3.2$), Geri Bildirimlere Yönelik Tutum boyutunda ($\bar{x}=2.8$) ve Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı boyutunda ($\bar{x}=3.2$) öğrencilerin genel olarak ifadelere orta düzeyde katıldığı gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin geri bildirimlere yönelik beklentilerinin orta düzeyde olduğu, geri bildirimlere yönelik olarak orta düzeyde olumlu tutum gösterdikleri ve geri bildirimleri yazma becerilerine orta düzeyde olumlu katkıda bulunduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 13

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti	Kız	134	25.97	6.56	248	1.305	.193
	Erkek	116	24.89	6.52			
Geri Bildirimlere Yönelik Tutum	Kız	134	19.46	6.94	247.853	.123	.902
	Erkek	116	19.35	6.15			
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Kız	134	19.50	5.22	248	.428	.669
	Erkek	116	19.22	4.91			

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($t_{(248)}=1.305$; $p>.05$), geri bildirimlere yönelik tutum ($t_{(247.853)}=.123$; $p>.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik

algı ($t_{(248)}=.428$; $p>.05$) düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin sınıfları açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 14

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Okudukları Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti	Gruplar Arası	552.453	3	184.15	4.474	.004	B>A - C>A
	Gruplar İçi	10125.791	246	41.162			B>D - C>D
	Toplam	10678.244	249				
Geri Bildirimlere Yönelik Tutum	Gruplar Arası	281.216	3	93.739	2.203	.088	
	Gruplar İçi	10467.168	246	42.549			
	Toplam	10748.384	249				----
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Gruplar Arası	221.113	3	73.704	2.935	.034	
	Gruplar İçi	6177.291	246	25.111			B>D
	Toplam	6398.404	249				C>D

A=5. Sınıf, B=6. Sınıf, C=7. Sınıf, D=8. Sınıf

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirimlere yönelik tutum ($F=2.203$; $p>.05$) düzeylerinde sınıf göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($F=4.474$; $p<.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($F=2.935$; $p<.05$) düzeylerinde sınıf göre istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik beklenti düzeylerinin 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Buna göre 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algılarının 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha olumludur.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma ile İlgili Görüşlerin Her Gün Yazı Yazma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin her gün yazı yazma durumu açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 15

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Sürekli Yazı Yazma Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Sürekli Yazı Yazma Durumu	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti	Evet	195	25.74	6.72	97.634	1.328	.187
	Hayır	55	24.51	5.87			
Geri Bildirimlere Yönelik Tutum	Evet	195	19.84	6.88	115.200	2.327	.022
	Hayır	55	17.87	5.10			
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Evet	195	19.62	5.32	114.210	1.682	.095
	Hayır	55	18.51	3.98			

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($t_{(97.634)}=1.328$; $p>.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($t_{(114.210)}=1.682$; $p>.05$) düzeylerinde her gün yazı yazma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik tutum ($t_{(115,200)}=2.327$; $p<.05$) düzeylerinde her gün yazı yazma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre her gün yazı yazan öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik tutumlarının her gün yazı yazmayan öğrencilerine kıyasla daha olumludur.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma ile İlgili Görüşlerin Günlük Tutma Alışkanlığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin günlük tutma alışkanlıkları açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 16

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Günlük Tutma Alışkanlığına Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Günlük Tutma Alışkanlığı	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti	Evet	91	25.85	6.08	248	.690	.491
	Hayır	159	25.25	6.81			
Geri Bildirimlere Yönelik Tutum	Evet	91	18.54	6.33	248	-1.588	.114
	Hayır	159	19.91	6.67			
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Evet	91	19.10	4.65	208	-.667	.506
	Hayır	159	19.53	5.30	008		

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($t_{(248)}=.690$; $p>.05$), geri bildirimlere yönelik tutum ($t_{(248)}=-1.588$; $p>.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($t_{(208,008)}=-.667$; $p>.05$) düzeylerinde günlük tutma alışkanlığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 17

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Geri Bildirime Yönelik Beklenti	Gruplar Arası	11.386	2	5.693	.132	.877	----
	Gruplar İçi	10666.858	247	43.186			
	Toplam	10678.244	249				
Geri Bildirime Yönelik Tutum	Gruplar Arası	7.971	2	3.985	.092	.912	----
	Gruplar İçi	10740.413	247	43.483			
	Toplam	10748.384	249				
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Gruplar Arası	35.224	2	17.612	.684	.506	----
	Gruplar İçi	6363.180	247	25.762			
	Toplam	6398.404	249				

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($F=.132$; $p>.05$), geri bildirimlere yönelik tutum ($F=.092$; $p>.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($F=.684$; $p>.05$) düzeylerinde okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Hissedilen Okuyucu Grubu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin kendilerini hissettikleri okuyucu grubu açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 18

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Hissedilen Okuyucu Grubuna Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti	Gruplar Arası	439.618	2	219.809	5.303	.006	B>A
	Gruplar İçi	10238.626	247	41.452			B>C
	Toplam	10678.244	249				
Geri Bildirimlere Yönelik Tutum	Gruplar Arası	461.248	2	230.624	5.537	.004	B>A
	Gruplar İçi	10287.136	247	41.648			C>A
	Toplam	10748.384	249				
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Gruplar Arası	27.797	2	13.898	.539	.584	
	Gruplar İçi	6370.607	247	25.792			----
	Toplam	6398.404	249				

A=Az Okuyan, B=Orta Düzeyde Okuyan, C=Çok Okuyan

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($F=.539$; $p>.05$) düzeylerinde hissedilen okuyucu grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($F=5.303$; $p<.05$) ve geri bildirimlere yönelik tutum ($F=5.537$; $p<.05$) düzeylerinde hissedilen okuyucu grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre orta düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik beklenti düzeylerinin az düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Buna göre orta düzeyde ve çok kitap okuduğunu

belirten öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik tutumlarının az düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerine kıyasla daha olumludur.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Yazmaya Yönelik Tutum Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumları açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 19

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin Yazmaya Yönelik Tutuma Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Yazmaya Yönelik Tutum	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Geri Bildirimlere Yönelik Beklenti	Yazmayı Seven	159	25.69	7.06	223.841	.761	.448
	Yazmayı Sevmeyen	91	25.08	5.57			
Geri Bildirimlere Yönelik Tutum	Yazmayı Seven	159	20.33	6.81	212.226	3.121	.002
	Yazmayı Sevmeyen	91	17.79	5.82			
Geri Bildirimlerin Yazma Becerisine Katkısına Yönelik Algı	Yazmayı Seven	159	19.72	5.33	248	1.451	.148
	Yazmayı Sevmeyen	91	18.76	4.54			

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($t_{(223.841)}=.761$; $p>.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($t_{(248)}=1.451$; $p>.05$) düzeylerinde yazmaya yönelik tutuma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirimlere yönelik tutum ($t_{(212.226)}=3.121$; $p<.05$) düzeylerinde yazmaya yönelik tutuma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre yazı yazmayı seven öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik tutumlarının yazı yazmayı sevmeyen öğrencilerine kıyasla daha olumludur.

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin En Sevilen Yazma Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Bu başlık altında ortaokul öğrencilerinin en sevdikleri yazma türü açısından yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Tablo 20

Yazma Becerilerine Yönelik Geri Bildirim Alma İle İlgili Görüşlerin En Sevilen Yazma Türüne Göre t-testi Sonuçları

Boyut	En Sevilen Yazma Türü	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Geri Bildirimlere	Elektronik Ortamda Yazma	129	25.67	6.69	248	.495	.621
Yönelik Beklenti	Kalem Kullanarak Yazma	121	25.26	6.41			
Geri Bildirimlere	Elektronik Ortamda Yazma	129	19.45	6.51	248	.103	.918
Yönelik Tutum	Kalem Kullanarak Yazma	121	19.36	6.66			
Geri Bildirimlerin	Elektronik Ortamda Yazma	129	19.53	4.91	248	.499	.618
Yazma Becerisine	Kalem Kullanarak Yazma	121	19.21	5.25			
Katkısına Yönelik Algı							

Tablo incelendiğinde yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ($t_{(248)}=.495$; $p>.05$), geri bildirimlere yönelik tutum ($t_{(248)}=.103$; $p>.05$) ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı ($t_{(248)}=.499$; $p>.05$) düzeylerinde en sevilen yazma türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümde, ortaokul öğrencilerine uygulanan anket sonuçları alt problemlere de dikkat edilerek incelenmiştir. Bu amaçla ankette elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve tablolarda gösterilmiştir.

Araştırma incelendiğinde öğrencilerin geri bildirimlere yönelik beklenti faktörüne yazdıklarıyla ilgili geri bildirim almanın kendilerini gururlandıracaklarını, mutlu hissettireceğini, geri bildirim almayı sabırsızlıkla beklediklerini, geri bildirim aldıklarını ve bunun önemli olduğunu, geri bildirim aldıktan sonra daha iyi yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, geri bildirimle ilgili tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenciler, geri bildirim faydalı olduğunu ve kendilerini iyi bir yazar olarak hissettirdiğini düşük düzeyde ifade etmektedirler. Öğrenciler, yazılan geri bildirimleri orta düzeyde okuduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, geri bildirimlerin kendilerini iyi bir yazar olarak istemelerini, kendileri değerlendirmelerini sağlayacağını ve geri bildirim almanın olumlu olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler, kısa bir sürede geri bildirim aldıklarını, yazdıklarında yanlış yaptıkları şeyleri açıkladığını, geri bildirim almanın kendilerini emin hissettirdiğini, geri bildirim kendilerini daha iyi bir yazar olmalarını sağladıklarını ifade etmektedir. Ayar'ın (2009) yaptığı araştırma incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin geri bildirimle ilgili olumlu görüşlerinin olduğu görülecektir. Aydın (2011) araştırmasında öğrencilere yönelik deneysel bir uygulama yapmış, bu uygulama sonucunda geri bildirim öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada geri bildirim öğrencilerin üst düzey düşünme becerisi kazandırdığını, ayrıca geri bildirim öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını ifade etmiştir. Olpak'ın (2013) araştırmasında öğrencilere verilen geri bildirimlerle, sunu puanları, derse katılım, akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Çelen (2010), yaptığı araştırma sonucunda geri

bildirimini öğrencileri araştırmaya sevk ettiğini ve öğrenmelerine katkı sağladıklarını belirtmiştir. Kılıç (2017), geri bildirimde öğretmenin önemli bir rolünün olduğunu ifade etmektedir. Köğçe'nin (2012) araştırmasında öğretmenlerin geri bildirim tanımlarken geri bildirimle ilgili farklı tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler, geri bildirim özellikle değerlendirmeci yönü üzerinde durmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilere verilecek olan her geri bildirim öğrenci üzerinde olumlu etki oluşturduğunu ifade etmektedirler. Sözel geri bildirim, öğretmenlere göre daha kolay ve daha az zaman alıcıdır. Geri bildirimlerde, dersin hedefleri ve öğrenci seviyeleri önemli olduğunu ifade etmektedir. Geri bildirimle ilgili farklı alanlarda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Cengiz, 2015; Çabakçor, Akşan, Öztürk ve Odabaşı Çimer, 2011; Çubuk, 2013; Hamzadayı, 2011; Köğçe, 2012; Odabaşı Çimer, Bütüner ve Yiğit, 2010; Şengül ve Yılmaz, 2016; Tamer, 2013; Türkdoğan, 2011; Türnüklü, 2003) öğretmenlerin ders içerisinde derslere, öğrencilere ve dersin hedeflerine göre farklı geri bildirim türleri kullandıkları görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı dikkate alındığında öğretmenlerin öğrencileri betimleyebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için geri bildirim kullanmaları gerekmektedir. Göçer (2005) ve Özbay (2003) araştırmalarında öğretmenlerin Türkçe Eğitimi alanında içerikten çok biçimle ilgili geri bildirim verdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin içerikle ilgili geri bildirimlere odaklanmaları öğrencilerin geri bildirimle ilgili olumsuz bir düşünce içerisine girmelerine, olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir. Yapılan bu araştırmada öğrencilerin bazıları geri bildirim faydalı olduğunu düşünmemektedirler. Dolayısıyla yapılan geri bildirim amaç ve hedeflere uygun olmalıdır. Ülper ve Çetinkaya (2016) araştırmalarında bazı öğretmenlerin öğrencilerin bütün yanlışlarını düzeltme eğilimindeyken bazılarının ise daha az müdahale eğilimi içerisinde olduğunu belirtmektedirler. Araştırmada öğretmen geri bildirim yanı sıra akran geri bildiriminin de önemli olduğu vurgulanmıştır. Çetinkaya, Balat ve Alaca'nın (2016) araştırmasında Öğretmenlerin genellikle doğrudan geri bildirim verme yanlısı oldukları görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin %85'i yanlışlarını düzeltme girişiminde bulunmamışlardır. Göçer ve Çaylı (2017) araştırmalarında öğrenen özerkliğinin öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere geri bildirim verirken öğrenen özerkliğini de dikkate almalıdırlar.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerine yönelik geri bildirim alma ile ilgili görüşlerin cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayar'ın (2009) araştırmasında benzer olarak cinsiyetle geri bildirim arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmadığı görülmektedir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı faktörlerinde sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik beklenti düzeylerinin 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Buna göre 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algılarının 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik tutum faktörüyle sürekli yazı yazma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre sürekli yazı yazan öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik tutumlarının, sürekli yazı yazmayan öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik geri bildirim alma ile ilgili görüşleriyle günlük tutma alışkanlığı değişkenine göre ilişkisi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti, geri bildirimlere yönelik tutum ve geri bildirimlerin yazma

becerisine katkısına yönelik algı faktörleriyle, okunan kitap sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti ve geri bildirimlere yönelik tutum faktörleriyle, hissedilen okuyucu grubu değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Buna göre orta düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik beklenti düzeylerinin az düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerine kıyasla daha yüksektir. Buna göre orta düzeyde ve çok kitap okuduğunu belirten öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik tutumlarının az düzeyde kitap okuduğunu belirten öğrencilerine kıyasla daha olumludur.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirimlere yönelik tutum faktörüyle yazmaya yönelik tutum değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre yazı yazmayı seven öğrencilerinin geri bildirimlere yönelik tutumlarının yazı yazmayı sevmeyen öğrencilerine kıyasla daha olumludur.

Yazma becerilerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı geri bildirimlere yönelik beklenti, geri bildirimlere yönelik tutum ve geri bildirimlerin yazma becerisine katkısına yönelik algı faktörleriyle yazma türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle beraber sosyal ağlar bireylerin etkileşimini arttırmış, yaratıcı öğrenme fırsatları sunmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010). Araştırmada yazma türüyle geri bildirim arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da öğrencilere teknolojinin olanakları da dikkate alınarak elektronik yazma, elektronik geri bildirimler verilebilirse öğrencilerin başarı düzeyleri ve geri bildirimlere olan olumsuz inançları ortadan kalkabilir.

Öneriler

- Geri bildirim, yapılandırmacı eğitim anlayışının en önemli betimleme ve değerlendirme aracıdır. Öğretmenler, dersleri öğrencilerden aldıkları geri bildirimlere göre yaparlarsa başarıya daha kolay ulaşabilir. Öğrenciye verilen geri bildirimlerin dersin hedef kazanımlarıyla uyumlu olmasına dikkat edilmelidir.
- Teknolojinin gelişmesiyle beraber öğrenciler elektronik ortamda daha fazla süre geçirmektedirler. Elektronik geri bildirim araçları, sosyal medya üzerinden geri bildirim araçları tasarlanmalıdır.
- Geri bildirimle ilgili ölçme araçları çeşitlendirilmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alperen, N. (1994). *Okuma yazma öğretim metotları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayar T. (2009). *Öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim: dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geribildirim kullanımının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Aydın S. (2011). *İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde dereceli puanlama anahtarı kullanılarak verilen geribildirim öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Başkan, Ö. (1968). *İnsan dilinin doğuşu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçenin anadili olarak edinimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Beach, R. ve Friederich, T. (2006). Response to writing. In Charles. A MacArthur, Steve Graham Jill Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 222-234). The Guilford Press. New York:.
- Beydemir, A. (2011). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2006). Yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28, 181-188.
- Cengiz E. (2015) *Fen bilimleri dersindeki öğrenci hataları ve öğretmenlerin bu hatalara verdikleri geribildirimlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12(3), 267-296.
- Connors, R. J. ve Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Conrad, Susam. M. and Goldstein, Lynn (1999). Student revision after teacher written comments: Text, contexts and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 2, 147-180.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. Ed. A. Kırkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 233-279). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2007b). Yazma eğitimi. Ed. A. Kırkılıç ve H. Akyol. *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coward, R. ve John E. (1985). *Dil ve maddecilik*. Çev: E. Tarım. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çabakçor, B. Ö., Akşan, E., Öztürk, T. ve Çimer, S. O. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(1), 46-68.

- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenime yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(29), s. 503-518
- Çelen B. (2010). Sanal alıştırma ortamlarında doğrulayıcı geribildirim kullanımının motivasyona, akademik başarıya ve kalıcı öğrenmeye etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetinkaya G. Bayat N. ve Alaca S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*. VI(1), 85-98.
- Çubuk, Y. (2013). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğrenci yanlışlarına verdiği dönütlerin incelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Erdem, S. (1998). *Liseler için sosyoloji ders kitabı*. İstanbul: Fil Yayınevi
- Fathman, A. ve Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (p. 179-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, Dana R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple draft composition classrooms. *TESOL Quarterly* 29(1), 33-53.
- Ferris, D. R. ve Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184

- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS: (4th ed.)*. London, England: Sage Publications.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working to gether. *Journal of Second Language Writing, 13*(31). 63-80.
- Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ed. A. Kırkılıç ve H. Akyol. *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 431-465). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 178-195.
- Göçer, A. (2011a). Öğrencilerin yazılı anlatım araştırmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), s. 71-97.
- Göçer, A. (2011b). Yazma araştırmalarını değerlendirme. Ed. Murat Özbay. *Yazma eğitimi* (s. 195-237). Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Göçer A. ve Çaylı C. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 121 – 138.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Gulcat, Z. ve Ozagac, O. (2004). *Correcting and giving feedback to writing*. <http://www.buowl.boun.edu.tr/teachers/CORRECTING%20AND%20GIVING%20FEEDBACK%20TO%20WRITING.htm>.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). *Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı*. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013b). *Görsel okuma eğitimi*. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), s. 1-17.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), s. 1 - 27,
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hodges, E. (1997). Negotiating the margins: Some principles for responding to our students' writing, some strategies for helping students read our comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 77-89.
- Holt, S. L. (1997). Responding to grammar errors. *New Directions for Teaching and Learning*, 70, 69-76.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3). 185-212
- Hyland, K. ve Hyland, F. (2006b). Interpersonal aspects of response: constructing and interpreting teacher written feedback. In *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 206-224). New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kaufman, J. H. ve Schunn, C. D. (2010). Students' perceptions about peerassessment for writing: Their originandimpact on revision work. *Instruction Science*, 39, 387-406. (Doi 10. 1007/S11251-010-9133-6).
- Kılıç İ. (2017). *Sakarya tömer'de türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin iyelik ve hâl eklerini öğrenmelerinde dolaylı ve doğrudan geribildirim etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.Sakarya.
- Kırkkılıç, H. A. (Ed), Sağır, M. Sezen, L. Alper, F., Canım, R., Ulaş, A. H. vd. (2002). *Türk dili yazılı anlatım ve kompozisyon bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Lunsford, Ronald F. (1997). Whenless is more: Principles for responding in the disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 91-104.
- Marrs, S. A. (2016). *Development of the student perceptions of writing feedback scale*. Unpublished PhD thesis. Virginia Commonwealth University Richmond, Virginia.
- McGrath, A. L., Taylor, A. ve Pychyl, T. A. (2011) Writing helpful feedback: The influence of feedback type on students' perceptions and writing performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 1-14.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2012). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mlynarczyk, R. W. (1996). Finding and ma's words: A case study in the art of revising. *Journal of Basic Writing* 15(1), 3-22.

- Nelson, M. M. ve Schunn, C. D. (2008). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Odabaşı Çimer, S., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerin verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Olpak Y.Z. (2013). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal bölgesel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Overall, L. ve Sangster M. (2006). *Assessment a practical guide for primary teachers*. London: Continuum.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: Why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360.
- Saussure, F. D. (1976). *Genel dil bilim dersleri* (Çev. B. Vardar). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Smith, S. (1997). The genre of the endcomment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48(2), 249-268.
- Şengül M. ve Yılmaz Ö. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanların kullandıkları geri bildirimlerin tipleri ve nitelikleri: Bir durum belirleme çalışması. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 17(68), 173-187.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tamer M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

- Tekşan, K. (2001). *Yazılı anlatımı geliştirmede ön hazırlığın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizyürek, Erdem ve Temizkan, (2011) *Dinleme ve Konuşma Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi*
- Trang, N. T. H. (2009). *Relationship between teacher written feedback and progress of the freshmen in writing*. Unpublished Master Thesis. Vietnam National University.
- Ülper H. ve Çetinlaya G. (2016). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı taslak metinlerine yönelik geribildirim almaya ilişkin beklentileri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. Ed. C. Yıldız. *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss. 203-276). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Türkdoğan, A. (2011). *Yanlışın anatomisi: İlköğretim matematik sınıflarında öğrencilerin yaptıkları yanlışlar ve öğretmenlerin dönütlerinin analitik incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.
- Türnüklü, B. E. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22), 280-300.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. Ed. C. Yıldız. *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (ss. 203-276). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ekler

Ek A: Yazma Becerisi Geri Bildirim Ölçeği

Değerli öğrenciler;

Elinizdeki anket, etkili bir yazma eğitimi için, sizin yazma eğilimleriniz belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacak, isminiz ve anket sonuçlarınız kimseye verilmeyecektir. Geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmemiz için soruların tümünü içtenlikle okuyup cevaplamanızı bekliyoruz; göstereceğiniz ilgi ve araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ediyorum.

1. BİLGİ FORMU

Cinsiyet: Kız() Erkek ()

Sınıfınız:

Her gün yazı yazar mısınız? Evet () Hayır ()

Günlük tutuyor musunuz? Evet () Hayır ()

Son bir yıl içinde okuduğunuz toplam kitap sayısı kaçtır?

a) 1-5 arası b) 6-10 arası c) 11-15 arası d) 15 ve daha çok

Kendinizi hangi okuyucu grubuna ait hissediyorsunuz?

a) Az okuyan b) Orta düzeyde okuyan c) İleri düzeyde okuyan

Yazmayla ilgili tutumunuz hangisidir?

a) Yazmayı seviyorum b) Yazmayı sevmiyorum

Hangi yazma türü hoşunuza gidiyor?

Elektronik ortamda yazma () Kalem kullanarak yazma ()

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Geri bildirim bana iyi bir yazar olduğumu hissettiriyor.					
2. Yazmak için çok çabalamasam da geri bildirim almam gerektiğini düşünüyorum.					
3. İyi bir not aldıysam geri bildirim önemli değildir.					
4. Yazdığım hakkında geri bildirimde bulunulmasını sabırsızlıkla beklerim.					
5. Yazdıklarımın edindiğim geri bildirim daha iyi bir yazar olmak istememi sağlar.					
6. Yazdıklarımınla alakalı geri bildirim, daha sonar daha iyi yazmamı sağlar.					
7. Yazdıklarım üzerine aldığım geri bildirimler beni kötü bir yazar gibi hissettiriyor.					
8. Yazdığımınla alakalı geri bildirim almak önemlidir.					
9. Yazdığımınla alakalı geri bildirim almak benim değerlendirme notumu açıklar.					
10. Yazdıklarımınla alakalı geri bildirim alırım.					
11. Yazdıklarımınla aldığım geri bildirimler çok eleştirilirdir.					

12.	Geri bildirim çok öznelidir.					
13.	Yazdıklarına geri bildirim almak olumludur.					
14.	Yazdığıma geri bildirim almak kafa karıştırıcıdır.					
15.	Geri bildirim, yazdıklarımda yanlış yaptığım şeyi açıklar.					
16.	Geri bildirim, yazdıklarımda neyi iyi yaptığımı anlatır.					
17.	Yazma ödevini verdikten kısa bir süre sonra geri bildirim alırım.					
18.	Geri bildirim, bir dahaki sefere daha iyi yazmam için yardımcı olur.					
19.	Yazdığımle alakalı geri bildirim almak faydalıdır.					
20.	Geri bildirim beni daha iyi bir yazar yapar.					
21.	Yazdıklarımın aldığım geri bildirimleri okurum.					
22.	Geri bildirimler bir dahaki seferde daha iyi yazmamda bana yardımcı olur.					
23.	Yazdığımle alakalı geri bildirim almak bana yardımcı olur.					
24.	Geri bildirim bana yazdıklarımı nasıl daha iyi hale getireceğimi anlatır.					
25.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak vazgeçmemi sağlar.					
26.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni umutsuz hissettirir.					
27.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gergin hissettirir.					
28.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni hayal kırıklığına uğramış hissettirir.					
29.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni gururlandırır.					
30.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni yazdıklarımın emin olmamı hissettirir.					
31.	Yazdıklarım üzerine geri bildirim almak beni mutlu hissettirir.					

Ek B: Özgeçmiş**Kişisel Bilgiler :**

Soyadı, Adı : EREN Muharrem
Uyruğu : Türk
Doğum tarihi ve yeri : 03/11/1982 REYHANLI
Telefon : 05534279335
e-mail :muharremeren@hotmail.com

Eğitim :

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet Tarihi
Lise	Ceyhan İmam Hatip Lisesi	25/06/1999
Üniversite	Tataristan Devlet Sosyal Bilimler ve Pedagoji Üniversitesi / RUSYA	22/06/2007

Yabancı Dil :

İngilizce

Rusça