



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ
BİLDİRİMLERİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ
ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Aygül DEMİR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ**

Hatay- 2019



**T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ
BİLDİRİMLERİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ
ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Aygül DEMİR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ**

Hatay- 2019

ONAY

AYGÜL DEMİR tarafından hazırlanan **“TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ BİLDİRİMLERİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu **TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI** olarak kabul edilmiştir.

../ .. /20..

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Esra Nur TIRYAKI (Tez Danışmanı- Başkan)	
Unvan Ad-SOYAD (Üye)	
Unvan Ad-SOYAD (Üye)	

Aygül DEMİR tarafından hazırlanan **“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirimlerinde Teknoloji Destekli Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Etkisi”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdür Vekili

T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde / dönem projesinde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.

Aygül DEMİR

ÖNSÖZ

Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisinin değerlendirildiği bu çalışmanın;

Giriş bölümünde problem durumu ile ilgili araştırmalar, amaç ve alt amaçlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında:

Dil öğretimi, yazma becerisi, öğretim programlarında yazma eğitimi, metin türleri ve yapıları, geleneksel öğretim yöntemi, teknolojik öğretim yöntemi, yazma eğitiminde geri bildirim ve geri bildirim türleri, Microsoft Word programının geri bildirimine yönelik kullanımı açıklanmış ve araştırma verilerinden elde edile sonuçlar sunulmuştur.

Üçüncü bölüm olan “Yöntem” kısmında “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Uygulama Süreci”, “Verilerin Analizi” anlatılmıştır.

Dördüncü bölümde araştırma sonucunda elde edilen “Bulgular” ortaya konmuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinden önce ön test aracılığıyla geri bildirim türleriyle ilgili bilgi düzeyleri, teknolojik algıları ve bilgisayar yeterlilikleri son test aracılığıyla verdikleri geri bildirimlerin türleri ve geri bildirim verme düzeyleri saptanmıştır.

Çalışmanın Sonuç, Tartışma ve Öneriler bölümünde araştırmada ulaşılan sonuçlar başka araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiş; ulaşılan bulgulardan hareketle öğretmen adaylarına, üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümü öğretmenlerine, öğretim programlarına, ders kitaplarına, araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

Araştırmam boyunca benden desteklerini esirgemeyen çok değerli danışmanım Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki'ye, lisans ve yüksek lisans döneminde her daim görüş ve önerilerini aldığım, eğitimimde emeiği olan Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'ndeki değerli hocalarıma, araştırmam boyunca desteklerini esirgemeyen aileme ve beni bu yolda yalnız bırakmayan, başarılarımda her zaman en büyük paya sahip olan anneme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aygül DEMİR



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GERİ BİLDİRİMLERİNDE TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM İLE GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN ETKİSİ

Aygül DEMİR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ

ÖZET

Bu çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının metinlere vermiş oldukları geri bildirimlerde teknoloji destekli öğretim yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olarak deneme öncesi deneysel desenlerden, statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören, Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini alan 3. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Çalışma grubu tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grubu olarak ayrıldıktan sonra her iki gruba da bilgisayar yeterlilik ölçeği, teknoloji algı ölçeği ve geri bildirim bilgi düzeylerini belirleme testi uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubuna geri bildirim türleri anlatılmış ve deney grubuna teknoloji destekli geri bildirim verme eğitimi kontrol grubuna ise geleneksel geri bildirim verme eğitimi verilmiştir. Veri toplama aracı olarak *Tınmaz (2004) tarafından geliştirilen "Bilgisayar Yeterlik Ölçeği"* araştırmacı tarafından geliştirilen "*Geri Bildirim Düzeylerini Belirleme Testi, Metin Yazma Formu, Geri Bildirim Değerlendirme Formu ve Geri bildirim Değerlendirme Rubriği*" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmelerinde aritmetik ortalama, toplam puan, frekans ve yüzde ile Mann Whitney U ve Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri için ise SPSS-20 yazılımından yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe ğretmeni adaylarının teknolojik destekli geri bildirimleri ile geleneksel yöntemle verdikleri geri bildirimler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak geri bildirim türlerinin betimsel olarak farklı özellikler gösterdiği saptanmıştır.

ANAHTAR KELİMELEK

Geri bildirim, Teknoloji Destekli Eğitim, Geleneksel Eğitim, Türkçe Eğitimi.



**THE EFFECT OF TECHNOLOGY SUPPORTED TEACHING AND
TRADITIONAL TEACHING METHOD ON THE FEEDBACK OF
TURKISH-LANGUAGE TEACHER CANDIDATES**

Aygül DEMİR

**Department of Turkish and Social Sciences Education, Postgraduate Thesis,
2019**

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Esra Nur TIRYAKI

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the effect of technology supported teaching method on the feedback given by Turkish teacher candidates to the texts. In the research, static group comparative design was used as a quantitative research method among pre-experimental designs. As the study group, 3rd grade students who were taking the Narration Techniques II: Writing Education course in the Turkish Education Department of Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, in 2016-2017 academic year, were selected. After randomly assigning the subjects within the study group to either experimental and or the control group, both groups were tested in terms of their computer competence scale, technology perception scale and feedback knowledge level. Then, the researcher explained the types of feedback to the experimental group and the control group, and the experimental group was provided with technology-supported feedback training and the control group with traditional feedback-training. As data collection tools "*Computer Competence Scale*" developed by Tinmaz (2004) and "*Feedback Level Determination Test, Text Writing Form, Feedback Assessment Form and Feedback Assessment Rubric*" developed by the researcher were used. Mann Whitney U and Independent Sample t-Test and arithmetic mean, total score, frequency and percentage were used for the statistical analysis of the obtained data. SPSS-20 software was used for statistical analysis of the data derived from the data collection tools.

According to the results obtained from the research, it was established that there was no statistically significant difference between the technology-supported feedback of Turkish teacher candidates and the feedback they gave by traditional methods, but the feedback types showed different descriptive characteristics.

KEYWORDS

Feedback, Technology Supported Education, Traditional Education, Turkish Education.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	3
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.Problem Durumu	3
2.Problem Cümlesi.....	5
3.Alt Problemler.....	5
4.Araştırmanın Önemi	6
5.Sınırlılıklar	6
6.İlgili Araştırmalar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil Edinimi ve Dil Öğretimi	11
2.2. Yazma Becerisi.....	13
2.3. Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi	16
2.3.1. 2005 Türkçe Öğretim Programı	16

2.3.2. 2019 Türkçe Öğretim Programı	18
2.4. Metin Türleri ve Yapıları.....	18
2.4.1. Tartışmacı Metin Yapısı.....	20
2.4.2. Bilgilendirici Metin Yapısı	24
2.5. Geleneksel Öğretim ve Teknolojik Öğretim.....	30
2.5.1. Geleneksel Öğretim.....	30
2.5.2. Teknolojik Öğretim.....	30
2.6. Microsoft Word Programının Geri Bildirim Vermeye Yönelik Kullanımı	32
2.7. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim	35
2.8. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri.....	37
2.8.1. Değerlendiren Kişiyeye Göre Geri Bildirim.....	39
2.8.2. Kullanılan Araca Göre Geri Bildirim.....	42
2.8.3. Değerlendiren Kişinin Tutumuna Göre Geri Bildirim.....	47
2.8.4. Anlaşılabilirlik Durumuna Göre Geri Bildirim.....	50
2.8.5. Kâğıt Üzerinde Odaklanılan Yere Göre Geri Bildirim	52
2.8.6. Biçime Yönelik Geri Bildirim.....	53
2.8.7. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	54
2.8.8. Soruna Yönelik Geri Bildirim.....	55
2.8.9. Çözüme Yönelik Geri Bildirim.....	56
2.8.10. Sorun + Çözüme Yönelik Geri Bildirim	56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	58
3.2. Çalışma Grubu	58
3.3. Verilerin Toplanması ve Uygulanması	59
3.3.1. Teknoloji Algı Ölçeği	59
3.3.2. Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği	60
3.3.3. Konu Bilgi Testi	60
3.3.4. Metin Yazma Formu	61
3.3.5. Geri Bildirim Değerlendirme Formu	65
3.3.6. Geri bildirim Değerlendirme Rubriği	66
3.4. Uygulama Süreci	68
3.5. Verilerin Analizi	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	72
4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri	72
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Teknoloji Kullanımına Yönelik Algıları ...	75
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Bilgi Düzeyi	76
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular	76
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular	77
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular	77

4.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular.....	78
4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
4.5.2. Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Üzerinde Vermiş Oldukları Geri Bildirimin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	79
4.5.3. Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Üzerinde Vermiş Oldukları Geri Bildirimin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları	80
4.5.3. Deney ve Kontrol Grubunun Vermiş Oldukları Toplam Geri Bildirimlerin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	81
4.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular	82

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar.....	84
5.1.2. Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	84
5.1.3. Teknoloji Algı Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	84
5.1.4. Geri Bildirim Bilgi Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar	84
5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar.....	85
5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar	87
5.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar	88
5.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Sonuçları.....	88
5.4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları-Tartışmacı Metin.....	89

5.4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları-Bilgilendirici Metin	90
5.4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları-Toplam.....	90
5.5. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar	94
ÖNERİLER.....	96
KAYNAKÇA.....	98



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Statik Grup Karşılaştırmalı Desen.....	58
Tablo 2: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	59
Tablo 3: Bilgisayar Yeterlik Ölçeğinden Alınabilecek Minimum ve Maksimum Puanlar.....	60
Tablo 4: Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar.....	61
Tablo 5: Öğrencilerin Konuları Tercih Oranları.....	62
Tablo 6: Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar.....	63
Tablo 7: Öğrencilerin Konuları Tercih Oranları.....	64
Tablo 8: Uygulama Süreci.....	70
Tablo 9: Deney Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyi.....	72
Tablo 10: Kontrol Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyi.....	74
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunun Teknoloji Kullanım Algıları.....	75
Tablo 12: Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi Ön Test Puanları.....	75
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları.....	76
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türüne Göre Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 15: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Türüne Göre Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	77
Tablo 16: Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Değerleri.....	78
Tablo 17: Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilere Yönelik Frekans Ve Yüzde Dağılımları / Tartışmacı Metin.....	79
Tablo 18: Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları / Bilgilendirici Metin.....	80
Tablo 19: Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilerin Toplam Frekans Ve Yüzde Dağılımları.....	81

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubu Metinlerinin Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'ne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....82



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Toulmin'in Tartışma Modeli

Şekil 2: Tartışmacı Metin Yapısı

Şekil 3: Bilgilendirici Metinlerin Küçük Ölçekli Yapısı

Şekil 4: Bilgilendirici Metinlerin Büyük Ölçekli Yapısı

Şekil 5: Bilgilendirici Metinlerin Üst Yapısı

Şekil 6: Geri Bildirim Kategorileri



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
GBBDT	Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi
GBDR	Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği
GÖY	Geleneksel Öğretim Yöntemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TDÖY	Teknoloji Destekli Öğretim Yöntemi
vd.	ve diğerleri
vb.	ve benzeri

GİRİŞ

Yazma, kişilerin herhangi bir konuda duygularını, düşüncelerini, hayallerini veyahut başından geçen gerçek yaşantılarını belli başlı bir plan dâhilinde ve dilin kurallarını temel alarak yazılı olarak anlatma becerisidir. Yazma becerisi sayesinde kişiler gündelik işlerinden özel hayatlarındaki problemlerine kadar pek çok konuda kendilerini ifade edebilmektedirler. Türk dil kurumu yazma ile ilgili olarak “*Sözleri ve düşünceleri bazı özel işaret ya da harfler yardımı ile anlatmak*” der. Teknik olarak kısaca böyle tanımlayabileceğimiz yazı aslında sadece sembollerin bir araya getirilmesi kadar basit bir iş değildir. Yazı yazmak belirli bir bilgi birikimi ve zihinsel bir süreç gerektirir. Anlatma becerilerinden yazma, geçmişten günümüze insanların temel iletişim araçlarından biri olmuştur. Yazının bulunması ile toplumlar konuşma becerisinin yanında çok mühim ve yeni bir iletişim aracına daha sahip olmuşlardır. Kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi alışverişi ve kültür aktarımı yazı aracılığı ile çok daha kolay ve etkili bir hale gelmiştir. Yazılı anlatım geçmiş şimdi ve gelecek arasında adeta bir köprü durumundadır. Atalarımızın “*Söz uçar yazı kalır*” demelerinden de anlaşıldığı üzere yazılı anlatım geçmişten günümüze insanlar arasında güvenilir bir iletişim yöntemi olarak da ayrı bir yerdedir. İnsanoğlunun yaşam süreci boyunca temel iletişim yollarından olan yazma becerisi okulda alınan eğitimin başlangıcından itibaren verilmeye başlanır ve hayat boyunca devam eder. Fakat yazma becerisi oldukça ağır geliştiği için çeşitli alıştırmalar yapılması gerekir (Demirel,2002). Yazma becerisinin diğer becerilerle karşılaştırıldığında geliştirilmesi çok daha zor bir beceri olmasının nedeni hem zihinsel hem fiziksel emek gerektirmesidir. Çünkü yazma becerisi sadece harfleri yan yana getirmekten ibaret değildir. Yazma becerisi üretime dayanır bu sebeple öğrencinin bu beceriyi iletmesi, geliştirmesi genel olarak zordur ve uzun zaman alır. Çünkü üretime dayanan beceriler, algılamaya dayanan becerilerin tersine, ayrı parçaların bir araya getirilmesini kapsamaktadır.

Bir yazı, sözdizimi, içerik, süreç, hedef kitle, amaç, sözcük seçimi, düzen, noktalama ve dil bilgisi gibi birbiriyle ilgili unsurların birleştirilmesiyle

üretilmektedir (Şahan, 2017:253-280). Bu karmaşık ve zorlu süreç sebebiyle kimi öğrencilerin yazmaya karşı istekleri yeterli düzeyde olmamaktadır. Maltepe'ye (2006:56-66) göre yazı yazma sürecinde yaşanan bu zorluğun sebebi yazmanın bu karmaşık ve donanım gerektiren doğasının yanında Türkçe derslerinde gerçekleştirilen olumsuz yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olmalarına ve yazmayı zor bir beceri olarak algılamalarına neden olmasıdır.

Tüm bunlara bakıldığında yazı yazmanın bilinçli olarak severek ve isteyerek yapılabilecek bir alışkanlığa dönüştürülmesi ancak küçük yaşlardan itibaren verilecek yazma eğitime bağlıdır. İlkokul ve ortaokulda alınmaya başlanan yazma eğitiminin ileriki yaşlardaki yazma becerisini şekillendirmede büyük rolü vardır. Yazma becerisi aşamalar halinde öğrencileri sıkmadan kazandırılmalıdır. Bu konuyla ilgili ilkokul ve ortaokul müfredatına bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda (MEB, 2009; MEB, 2006) yazma becerisi, öğrencilere planlı bir süreç dâhilinde kazandırılması gereken bir öğrenme alanı şeklinde kabul edilmiştir ifadesi ile sürece vurgu yapıldığı görülmektedir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) yer alan genel amaçlara bakıldığında ikisinin direkt olarak yazma becerisi ile alakalı olduğu görülmektedir. Bu amaçlardan birincisi öncelikle öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve hayallerini etkili, açık ve anlaşılır bir şekilde yazılı ya da sözlü bir şekilde ifade etmelerini sağlamakla, ikincisi ise Türkçeyi, dilin kurallarına uygun şekilde bilinçli ve gereken özeni göstererek kullanmalarını sağlamakla ilgilidir. Bu amaçlar doğrultusunda nitelikli bir yazma becerisi kazandırılması için süreç odaklı ve aşamalı bir eğitim gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1. Problem Durumu

Yazma becerisi genellikle akıllara kalem ve kâğıdı getirirse de günümüz dünyasında yaşanan teknolojik gelişmelerden sonra yazılı metinler kâğıt kalemle oluşturulmaktan ziyade teknolojik ortamlarda oluşturulmaya başlanmıştır. Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve bu iletişim teknolojilerinin daha fazla insana ulaşmasıyla birlikte insanların büyük bir kısmının bu teknolojinin getirilerinden biri olan sosyal medya ortamlarını kullanması yazı yazmayı farklı bir boyuta taşımıştır. Paylaşım ve tartışmayı temel alan toplumları ve insanları bir araya getirip etkileşimlerini de sağlayan sosyal medya aynı zamanda insanlara duygularını, fikirlerini ve üretimlerini aktaracakları olanakları yaratan, oldukça güçlü bir iletişim ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. 2004 yılında Morgan Stanley'in elli milyon kullanıcıya ulaşma süresi açısından farklı iletişim araçlarını karşılaştırdığı araştırmasına göre bu sürenin radyo açısından 38 yıl, televizyon açısından 13 yıl, internet açısından ise 5 yıl olduğu saptanmıştır (Akt.:Turgut, 2010). Görüldüğü üzere sosyal medya hem yaygın hem güçlü bir ortam haline gelmiştir. Dolayısı ile artık günümüzde insanlar yazılarının büyük çoğunluğunu internette e-posta, blog veya sosyal medya gibi teknolojik ortamlarda oluşturmaktadır. Bu yeni iletişim ortamları doğal olarak okuryazarlığa da yeni bir bakış açısı getirmiş medya okuryazarlığı, elektronik metin gibi kavramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okul çağına ulaşmadan konuşma ve dinleme becerilerini aileden öğrenen öğrenciler bunun yanında artık teknoloji ve teknolojinin özellikle medya boyutuyla da tanışarak okula gelmektedir. Ancak okuma ve yazma becerileri ilk olarak okulda öğretilmektedir. Çünkü okuma ve yazma daha profesyonel yardım alarak öğrenilebilecek becerilerdir. Dört temel dil becerisi içinde en çok sorun yaşanan alanlardan birisi yazma becerisidir. Çoğu birey okuma, konuşma ve dinleme alanlarında yazmaya oranla iyi seviyede performans gösterebilirken; düşündüklerini planlı ve anlam bütünlüğü içinde yazıya geçirmede genel olarak zorlanmaktadır. Çünkü yazma becerisi bilişsel olarak da donanım ve bilgi birikimi gerektirmektedir. Bu sebeple özellikle yazma eğitimi, Türkçe öğretmeni

adaylarının ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisinde iyi düzeye gelebilmek için bilgi birikimi, kültürel zenginlik ve yaşam deneyiminin yanında Türkçeyi etkin ve doğru şekilde kullanabilmek de gerekmektedir. Yine bu başarının yakalanması için öğrencilerin yazma hakkında teknik açıdan da bilgilerinin olması farklı bakış açıları geliştirerek sebep-sonuç ilişkisi kurması bilişsel alan basamaklarını kullanarak analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesi oldukça önemlidir (Göçer, 2010:182). Dolayısıyla nitelikli yazıların üretilmesi için Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini doğru yönlendirmeleri ve yazma eğitimini eğlenceli bir şekilde aşamalı olarak öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Bu sebeple yazma eğitiminde öğretmenlere çok büyük rol ve sorumluluk düşmektedir. Yazma sürecinde öğretmenler öğrencilere rehberlik ederek yol gösterici olmalıdır. Bu rehberlik sürecinde öğretmenlerin en önemli yardımcılardan biri geri bildirimlerdir. Geri bildirim yazma sürecini şekillendiren olmazsa olmaz unsurlardan biridir. Geri bildirim, öğrencilerin yazma konusundaki yeteneklerinin farkına varmaları, kendi hatalarını ve eksikliklerini gidermeleri ve iyi düzeyde bir yazılı anlatım becerisine sahip olmaları için gereken önemli unsurlardan biridir (Ülper, 2011: 280-300). Geri bildirim sayesinde öğrenciler öğretmen rehberliğinde hatalarını görerek onları düzeltmeyi ve zamanla daha az hata yaparak yazma becerisinde ilerlemeyi nitelikli yazılar üretmeyi hatta akademik çalışmalar yapabilmeyi öğrenir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrenci metinlerine yönelik geri bildirim vermesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir denilebilir. Geri bildirim çok çeşitli şekillerde olabilir. Bazen sözlü olarak bazense metin üzerine verilmiş yazılı bir düzeltme olarak karşımıza çıkar. Genel olarak bakıldığında geri bildirimlerin sınav cevap kâğıtlarına veya Türkçe derslerinde uygulanan kompozisyon çalışmalarına yazılan değerlendirmeler şeklinde uygulandığı görülmektedir. Bunun yanında geri bildirim kimi zaman öğrencilerin çalışmalarına yapılan bir yorum, kimi zaman fiziksel bir dokunuş, kimi zaman bir gülümseme veya başarı simgesi olarak verilen bir yıldızdır.

Teknolojik ilerlemeler ve yeni iletişim araçları ile metin oluşturma ortamlarının değişim geçirmesi aynı zamanda geri bildirimlerinde teknolojik

ortama taşınması ve uyum sağlaması ihtiyacını doğurmuştur. Türkiye’de yazma eğitiminde geri bildirim konusunda yapılan çalışmaların sayısı bir hayli azdır. Az sayıdaki bu çalışmalar arasında Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimleri üzerine yapılan çalışmalar olmakla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik ortamdaki geri bildirimleri ile geleneksel ortamda verdikleri geri bildirimler üzerine bir araştırma yoktur. Bu çalışma ile günümüz teknolojisi ile değişen metin ortamları ve bu ortamların Türkçe öğretmenleri ile Türkçe dersine yansımalarının nasıl olduğu incelenecek ve geri bildirimlerin gelişen teknolojiye uygun ve etkili bir şekilde kullanılması için çeşitli önerilerde bulunulacaktır. Türkçe öğretmeni adaylarının almış oldukları Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi ve teknolojik ortamda geri bildirim verme eğitiminin öğretmen adaylarının geri bildirim kullanımları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Problem Cümlesi

Teknoloji destekli öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının metinlere vermiş oldukları geri bildirimlere etkisi nedir?

3. Alt Problemler

Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini aldıktan sonra geleneksel geri bildirim verme eğitimi alan kontrol grubu ile teknolojik ortamda geri bildirim verme eğitimi alan deney grubunun geri bildirimleri ile ilgili olarak;

- 3.1. Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.2. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.3. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre bilgilendirici metin türünde geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.4. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre tartışmacı metin türünde geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

- 3.5. Deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerde kategorilere, (olumlu -olumsuz - eleştirel - açık - belirsiz - özel - genel - biçime yönelik - içeriğe yönelik - soruna yönelik - çözüme yönelik - sorun + çözüme yönelik) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3.6. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim verebilme düzeyleri nedir?

4. Araştırmanın Önemi

Teknolojik ilerlemeler ve yeni iletişim araçları ile metin oluşturma ortamlarının değişim geçirmesi aynı zamanda geri bildirimlerinde teknolojik ortama taşınması ve uyum sağlaması ihtiyacını doğurmuştur. Türkiye’de yazma eğitiminde geri bildirim konusunda yapılan çalışmaların sayısı bir hayli azdır. Az sayıdaki bu çalışmalar arasında Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimleri üzerine yapılan çalışmalar olmakla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik ortamdaki geri bildirimleri ile geleneksel ortamda verdikleri geri bildirimler üzerine bir araştırma yoktur. Bu çalışma ile günümüz teknolojisi ile değişen metin ortamları ve bu ortamların Türkçe öğretmenleri ile Türkçe dersine yansımalarının nasıl olduğu incelenecek ve geri bildirimlerin gelişen teknolojiye uygun ve etkili bir şekilde kullanılması için çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Denekler açısından,

- Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri ile

2. Amaçlar açısından,

- Araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulunması ile

3. Kapsam açısından,

- 2016-2017 öğretim yılının 2. döneminde Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersindeki kazanımlar, verilen geleneksel ve teknolojik geri bildirim eğitimleri
- Öğretmen adaylarının geri bildirim verebilme düzeylerinin ölçülmesi ile sınırlı tutulmuştur.

6. İlgili araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Hyland ve Hyland’ın (2001) yaptığı araştırmaya göre öğrencilere sunulan geri bildirimlerde övgü ve yerginin dengeli biçimde sunulması gerekmektedir.

Özbay’ın (2003) araştırmasına göre Türkçe öğretmenlerinin %54.6’sı öğrencilerin metinlerine geri bildirim verirken imlâ, noktalama ve dış düzenlemeye dikkat etmiş, %21.2’i ise içeriğe öncelik vermiştir.

Tamer’in (2003) “Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri” adlı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerini sınıflamak bu sınıflamanın dağılımını belirlemek ve sınıflamanın mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirim türlerinin dağılımında, övgü geri bildirimi hariç, metin düzeylerine (başarılı, başarısız, orta) göre bir farklılık yoktur. Verilen geri bildirimlerde mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Stern ve Solomon’un (2006) çalışmasında geri bildirimlerin hem güdüleme hem de yararlılık bakımından olumlu olması gerektiğini belirtmektedir.

Denton, Madden, Roberts, Rowe’nin (2007) yaptığı çalışmaya göre elektronik geri bildirim daha hızlı geri gönderilebileceği aynı zamanda geri bildirimlerin sentezlenmesi için hem adil hem de dengeli bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Temizkan’ın (2008) “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı

Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinlere geri bildirim verme durumları araştırılmış ve yeterli düzeyde olmadıkları saptanmıştır.

Hamzadayı ve Çetinkaya (2011), “Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları” adlı çalışmalarında yazılı anlatımı düzeltmede akran değerlendirme sürecindeki işlemlerin işlevselliği belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından sağlanan 462 yazılı geri bildirim analiz edilmiş ve bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından incelenmiştir. Sonuçlara göre geri bildirimlerin %53’ü övgü, %47’si eleştiri türündedir. Eleştirilerin %33’ü yansız eleştiri, %61’i yapıcı eleştiri, %6’sı ise kışkırtıcı eleştiriden oluşmaktadır. Geri bildirimlerin %58’i özgül, %42’si ise genel; yüzde %91’i anlamlı, yüzde %9’u ise içeriği sorunlu geri bildirimlerden oluşmaktadır. Geri bildirimlerin %23’ü içerik oluşturma, %33’ü içerik düzenleme, %12’si sözcük seçimi, %32’si ise dil bilgisine yönelik dönütler olarak bulunmuştur.

Özgür’ün (2011) “İlköğretim İçin Hazırlanmış Olan Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Geri Bildirim Türlerinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmasında farklı geri bildirim türlerinin akademik başarı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, “Geri bildirimsiz, Doğrulayıcı ve Ayrıntılandırılmış Geri Bildirim” olmak üzere üç farklı geri bildirim türü kullanılmıştır. Süreç sonunda deneklere başarı testi uygulanmıştır. Sonuçla değerlendirildiğinde, geri bildirim türünün akademik başarıyı anlamlı olarak etkilediğine ulaşılmıştır.

Ülper’in (2011) “Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri” adlı çalışmasında öğrencilerce oluşturulan metinlere yönelik hangi türde, kimden ve metnin hangi düzeyine ilişkin geri bildirim almayı tercih ettiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma toplam 399 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim ve yükseköğretim öğrencileri metnin tüm düzeylerine göre sık sık, lise öğrencileri ise ara sıra geri bildirim almayı istemektedir. Ayrıca öğrenciler

daha çok arkadaşlarından ve öğretmenlerinden sözlü olarak geri bildirim almayı istemektedir.

Chang, Watson, Bakerson, Williams, McGoron ve Spitzer'in (2012) yaptığı çalışmada katılımcıların yaklaşık %70'inin geri bildirimlere yönelik, kolay erişilebilirlik, zamandan bağımsız ve okunaklı olması sebebiyle e-geri bildirimini tercih ettiğini buldu.

Ülper (2012), “Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geri bildirimlerin Özellikleri” adlı çalışmasında öğrencilerce üretilmiş olan taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirim özelliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Geri bildirimlerin özelliklerine yönelik veriler, öğretmenler tarafından taslak metinler üzerinde yapılan açıklama ve işaretlemelerin çözümlenmesinden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler daha çok mekanik özelliklerle ilgili, daha az da metin türüyle ilgili geri bildirim sunmuşlardır. Sunulan bu geri bildirimler silme/ekleme/düzeltilme amaçlı ve sorun odaklıdır. Türkçe öğretmenleri daha çok metnin mekanik özelliklerine ilişkin geri bildirim sunmuşlardır. Buna karşın edebiyat öğretmenleri ise daha çok dil/ anlatım özelliklerine ilişkin geri bildirim sunmuştur.

Akdaş (2014), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerine Yönelik Geri Bildirimleri” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdikleri geri bildirimleri betimlemek ve Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının geri bildirimleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları şu şekildedir: Ön testte, övgü geri bildirimi %2.6, yergi geri bildirimi %97.4; yapıcı geri bildirim %0.1, yansız geri bildirim %99.7, yıkıcı geri bildirim %0.2; özgül geri bildirim %80.8, genel geri bildirim %19.2; biçime yönelik geri bildirim %73.3, içeriğe yönelik geri bildirim %26.7; açık geri bildirim %83.1, muğlak geri bildirim %16.9; metin içi geri bildirim %75 metin dışı geri bildirim %25'tir. Son testte ise; övgü geri bildirimi %5.3, yergi geri bildirimi %94.7; yapıcı geri bildirim %0.6, yansız geri bildirim %99.3, yıkıcı geri bildirim %0.1; özgül geri bildirim %75.1, genel geri bildirim %24.9; biçime yönelik geri bildirim %41.4,

içeriğe yönelik geri bildirim %58.6; açık geri bildirim %84.9, muğlak geri bildirim %15.1; metin içi geri bildirim %62.5, metin dışı geri bildirim %37.5'tir.

Işık'ın (2015) "Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma" adlı çalışmasında geri bildirimlerin teknolojik ortamlarda verilmesi ile ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ön test-son test ile uygulamaya yönelik nicel veriler toplanıp analiz edilmiş ve deney ve kontrol grupları arasındaki son test başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak son test değerlerine bakıldığında deney grubu başarı puan ortalamasının kontrol grubu başarı puan ortalamasından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Osterbur, Hammer ve Hammer'in (2015) yaptığı çalışmada teknolojinin ilerlemesi ile basılı materyallerden uzaklaşmış ve hem özetleyici hem de biçimlendirici değerlendirme için daha çok elektronik geri bildirim tercih edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Dil Edinimi ve Dil Öğretimi

Dilin bireyde oluşması süreç gerektiren bir durumdur. Bireyde var olan dilsel donanım ve yetilerin çevresel etkenlerle birlikte gelişmesi, işlenmesi ve şekillenmesi ile birlikte dil yetisi kazanılır. Dil edinimi süreci ilk olarak konuşulanları dinlemeyle başlar ardından dinlenenlerin söz ile aktarılması yani konuşma gerçekleşir. Daha sonra dinlenenler ve konuşulanların yazılı olarak görüldüğü metin üzerinden okuma süreci başlar. Ardından da duygu ve düşüncelerin yazı ile ifade edilmeye çalışılması ile son bulur (Demirel ve Şahinel, 2006: 15). Dilin işlenmesi ve geliştirilmesi her ne kadar bireysel bir süreç olarak görülse de dil çevreden bağımsız düşünülemez dilin gelişim ve değişiminin toplumsal boyutu da bulunmaktadır. Birey dil donanımı ve yetisi ile dünyaya gelir ancak bu donanımın varlığı tek başına yeterli olmamaktadır. Bireyler anne karnındayken ve doğumdan itibaren çevre ve içinde bulunan toplumun etkisi ile dili kazanır. Dil yetisinin kazandırılması düzenli ve planlı bir şekilde yapılırsa daha hızlı bir gelişim sağlanır. Dil konuşma, okuma, dinleme, yazma etkinliklerinde kullanılmaktadır. Dilin anlama ve anlatma olarak iki kolu vardır. Bu becerilerin yeterli düzeyde gelişebilmesi için dil öğretiminin planlı bir şekilde yapılması gerekir. Dilin etki alanı oldukça büyüktür bu sebeple dil öğretiminde gelişigüzel bir tavır takınılmaması gerekir. Dilin etki alanının büyüklüğünün ve gücünün farkında olan ülkeler kendi ülkelerinde dil öğretimini en iyi şekilde yapmanın yanında dillerini farklı ülkelerdeki insanlara da öğretme çabası içine girmekte ve dillerini yayarak evrensel bir dil haline getirmeye çalışmaktadır. Dillerini koruma ve yayma konusunda gösterdikleri bu çaba aynı zamanda dilden ayrı düşünülemez olan kültürü de yaymayı kolaylaştırması açısından oldukça önem taşır. Sonuç olarak kültürel miras ve kültürel değerler dil aracılığı ile gelecek nesillere aktarılabilir. Dolayısıyla kültürün,

toplumun bir arada olması üzerinde dil kadar etkili olduğu hesaba katılırsa, kültürel mirasın ve kültürel değerlerin gelecek kuşaklara iletilmesinde dilin ne kadar büyük bir önem taşıdığı anlaşılır. Nihayetinde devletler, geleceklerini garantilemek adına kültürlerine sahip çıkmak ve aktarılmasını sağlamak mecburiyetindedir. Bu da büyük oranda dil ile gerçekleştirilmektedir. Etkili bir iletişim gerçekleştirilmesi adına dil öğretimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Dil öğretimi gerçekleştirilirken özellikle; zamanının gereklerine ayak uyduran etkili ve verimli bir iletişim ortamı oluşturulması hususunda çaba gösterilmelidir. Etkili ve verimli bir iletişim ise ancak etkili bir öğretim dili ile mümkün olmaktadır (Aksan, 2000:55). Bu da ancak dil öğretim sürecinin profesyonel olarak düzenlenmesi ile gerçekleştirilebilir. Dil öğretiminde, anadili gelişimi için bireyin etkin bir şekilde plan program dâhilinde destek alması başarıyı artırır. Alınan bu destek bireylerin, düşünen, düşündüğünü etkili ifade edebilen, eleştirel düşünebilen ve bilgi üreten bireyler olmasına zemin hazırlar. Bu nedenle dilin öğretilmesini tesadüfe bırakma anlayışı yerine planlı bir süreç hazırlanmalıdır. Bireylerin dil edinmesi doğal süreç içerisinde gerçekleşir. Bunun için özel bir eğitim alması gerekmez. Ancak dili etkili kullanma becerisinin gelişimi için dil öğretimine gereken önemin verilmesi, etkili çalışmalar yapılması gerekir. Dil öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken diğer bir unsurda bireylerin gelişim özelliklerinin dikkate alınmasıdır. Dil öğretim süreci bireylerdeki farklı gelişim özellikleri göz ardı edilmeden hazırlanmalıdır (Tekin, 1980: 21). Ayrıca dil öğretiminde ezberci bir anlayış değil doğal ortamlarda uygulamaya yönelik bir anlayış benimsenmelidir. Dil öğretiminde özellikle bireyin aktif kelime hazinesinin geliştirilmesi üzerinde durulmalıdır. Çünkü dilin etkili kullanımı kişinin özellikle aktif kelime hazinesi ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca kendi dilini etkili ve doğru kullanmayı öğrenen bireyler yabancı bir dil öğrenirken de avantajlı konumdadırlar. Dolayısıyla dil öğretiminin doğuştan var olan dil donanımı üzerine doğru bir şekilde inşa edilmesi gerekmektedir.

Dil iletişimin mihenk taşıdır. Dil toplumların ortak uzlaşmaları sonucu duygu ve düşüncelerini aktarmak amacıyla kullandıkları canlı bir sistemdir. Dil, *“Düşünce ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler*

ve kurallardan yararlanarak başkasına aktarmasına yarayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2000:55). Düşünmeden bağımsız bir dil düşünülemez çünkü dil ancak düşünce ile harmanlandığında anlamlı hale gelir. Dil ile ilgili en kapsamlı tanımlardan biri Ergin’in (2013:3) “*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.*” tanımıdır. Buna göre dilin yaşadığı ve süreç içerisinde değişime uğrayan dinamik bir yapıda olduğu yorumu yapılabilmektedir. Dil toplumla birlikte değişen gelişen bir olgudur. Bu değişim ve gelişim sürecinde toplumlar kimliklerini oluşturan dile sahip çıkmalı ve dilin yozlaşmamasına dikkat etmelidir. Çünkü dil toplumların anlaşma ve iletişim sistemini oluşturmanın yanında toplumların kültürlerini aktarmada ve korumada önemli bir rol üstlenir. Dili olmayan bir toplumun kültürü, tarihi, kimliği, geçmişi ve geleceğinden söz etmek mümkün değildir. Dil aynı zamanda toplumların kenetlenmesini sağlayan ortak bir değerdir. Dilin canlılığının devamı ancak zaman içinde yaşanan değişime ve gelişime ayak uydurması ile olur. Eğer dil durağan, değişime ve gelişime kapalı olsaydı zaman içerisinde değişen ve gelişen topluma ayak uyduramayacağı için toplumu bir arada tutan güç olmaktan çıkabilirdi. Bunun sonucunda da toplumlar tarihin tozlu sayfaları arasında kaybolup gidebilirdi. Nitekim bu durum sonucunda yok olan birçok dil ve toplum vardır. Bu da bireylerin ve toplumların dili koruma ve sahip çıkma konusunda sorumlu olduklarını ve bu konuda gereken hassasiyeti göstermeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü dil, içerisinde farklı farklı nitelikler barındıran çok yönlü karmaşık bir sistem ve bazı sırları bugün bile çözülemeyen büyüklü bir yapıdır (Aksan, 2003: 13). Dil becerileri dört ana başlıktan oluşmaktadır. Bu beceriler birbirleri ile ilişkilidir. Dil becerileri içinde en son kazanılan beceri yazma becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2. Yazma Becerisi

Türkçe dersi müfredatı birbiri ile bütünlük içinde olan dört temel dil becerisi ve bu becerilerle harmanlanan dil bilgisi eğitiminden oluşmaktadır. Temel dil becerileri anlama(okuma, dinleme)becerileri ve anlatma(konuşma,

yazma) becerileri olarak gruplandırılmaktadır Dil eğitiminde bu dört temel becerinin önemi büyüktür.

Dört temel dil becerisi dili oluşturan yapı taşlarıdır. Türkçe dersinin amacı bu dört beceriyi en etkin şekilde kullanma becerisini kazandırma ve geliştirmektir. Bu becerilerin ilkokul dördüncü sınıftan başlayarak öğrencilere kazandırılması Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır (Mert, 2013: 358).

Bir dili tam anlamıyla kullanmak anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerini etkin bir şekilde kullanmayı gerektirir. Bu becerilerin gelişiminin eş zamanlı ilerlemesi elzemdir. Çünkü bir dilde donanımlı olmak o dilin tüm alanlarında aynı yeterliliği gösterebilmeyi gerektirir. Okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerileri hem bireysel hem toplumsal yaşamda aynı derecede önem arz etmektedir. Dolayısıyla dili kullanan kişiler bu becerilerin hepsini geliştirmeye özen göstermelidir.

Dört temel dil becerisi iletişim sürecinin birbirini tamamlayan yönleridir ve birbirinden bağımsız düşünülemez. İletişim sürecinde bireyler zaman zaman farklı konumlarda olabilmektedir. Bu süreçte bireyler konuşan, okuyan, yazan, dinleyen konumunda bulunabilirler. Dolayısı ile bu sürecin en iyi şekilde yürütülmesi için bireylerin okuma, konuşma, yazma ve dinleme niteliklerini iyi düzeyde kazanmaları aynı zamanda da geliştirmeleri gerekir (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 55). Gerek eğitim gerek sosyal gerekse bireysel yaşantıdaki iletişim sürecinde tüm becerileri işe koşmak gerekmektedir. Bu noktada becerilerin bir bütün halinde geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyin iletişimsel yeterliliği ve etkililiği bu becerilerin birbiriyle ilişkili olarak eşzamanlı gelişmesine bağlıdır. Bir beceride meydana gelen değişim ve gelişim diğer becerilerin değişimini ve gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla bu beceriler birbirinden bağımsız ayrı olarak düşünülemez. Dil becerilerinin her biri ayrı ayrı öneme sahip olmakla birlikte bu beceriler içerisinde kazandırılması zor ve aynı zamanda belirli bir birikimi gerektiren beceri yazma becerisidir. Dört temel dil becerisi içinde kazanılması daha geç ve daha zor olan yazma becerisi aynı zamanda meşakkatli bir süreç de gerektirir (Göçer, 2011: 195-237). Bireyler henüz anne karnındayken dışarıdan gelen sesler aracılığı ile dinleme becerisini

kazanmaya başlar. Bu süreç doğumdan itibaren ise çevreden duyulan seslerin doğuştan getirilen konuşma donanımıyla taklit edilmesiyle devam eder. Yani bireyler, dinleme ve konuşma yeteneğini okul öncesi dönemde aile ve çevre etkisiyle doğal ortamda kazanır ve okul ortamına dinleme ve konuşma becerisini edinmiş bir şekilde gelir. Okuldaki eğitimle ulaşılmak istenen bu becerilerin geliştirilerek istendik düzeye ulaşmasını sağlamaktır. Bu iki beceri dışında kalan okuma becerisi ve yazma becerisinin kazanılması ise doğal ortamdan ziyade genel olarak ilkokulda alınan eğitim öğretimle başlar. Çünkü okuma becerisi ve yazma becerisinin kazandırılması daha profesyonel ve yardım gerektiren bir süreçtir. Yazma becerisi motor ve kas becerilerinin gelişmesinin ardından profesyonel bir destek ile kazandırılan ve geliştirilen bir beceridir. Bu sebeple yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi daha önce de belirtildiği üzere diğer becerilerden daha meşakkatli bir süreç gerektirmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yazmanın diğer üç beceriye göre, en zor beceri olduğuna inanılmaktadır (Defazio, Jones, Tennant ve Hook, 2010: 34-47).

Yazma becerisi okuma, konuşma, dinleme becerilerinden sonra kazanılır. En son kazanılan beceri olması sebebiyle diğer becerileri tamamlayıcı bir görev üstlenir. Yazma becerisi üst düzeyde gelişim gerektirir çünkü bireyin yazma becerisini kazanabilmesi için ilk olarak dinleme-konuşma-okuma becerilerini kazanmış olması gerekir. Sonuç olarak yazma becerisi, dört temel dil becerisi içinde kendinden önceki becerileri tamamlayan son aşamayı oluşturmaktadır. Yazma becerisinin diğer becerilerden sonra kazanılması bu becerinin geliştirilmesinde uzun bir süreç ve istikrarlı bir eğitim gerektirmektedir. Dil becerilerini kazanmak ve yeterli düzeye ulaşmak için zamana ihtiyaç vardır. Dolayısıyla yazma becerisinde de yazma düzeyi birdenbire değişmez, yavaş bir gelişim gösterir. Çünkü yazma becerisi, kısa sürede öğrenilip uygulamaya geçirilebilecek kadar basit bir süreci değil, uzun, aşamalı ve meşakkatli bir süreci kapsar (Göğüş, 1978: 240). Yazı yazmak, kimi zaman okula başlayan çocuklarda sadece okulda alınan eğitim için yapılması gereken basit ve yüzeysel bir etkinlik olarak görülmektedir. Bu durumda yazı yazmanın kendini ifade etme ve iletişim boyutu gözden kaçırılmaktadır. Ancak ilerleyen süreçte bireyler tıpkı konuşma becerisi gibi yazma becerisinin de kendini ifade etmenin ve iletişim

kurabilmenin bir başka yolu olduğunu görmeli yazmanın gerekliliğini ve değerini anlamalıdır. Bu konuda öğretmenlere oldukça büyük sorumluluklar düşmektedir.

2.3. Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi

2.3.1. 2005 Türkçe Öğretim Programı

1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı

2005 Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programında öğrencilerin Türkçe sevgisi ile birlikte, kendi istekleri doğrultusunda okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanmıştır. Programda dört temel becerinin birbirleri ilişkili olduğu ve bir bütünlük gösterdiği, yazma becerisinin önemi ve yazıyı geliştirmek için yapılması gereken zihinsel becerilerin hangileri olduğu vurgulanmıştır. Özellikle öğrencilerin iyi düzeyde yazma becerisi kazanmaları için sürekli okumaları, yazmaları ve yazdıklarını değerlendirmelerinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Programda temel dil becerileri Türkçe dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi olarak ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

Programda yazma becerisinin iletişim becerisine etkisine yönelik olarak kâğıt üzerine aktarılan duygu ve düşüncelerin daha kolay değerlendirilebildiğinden bu duygu ve düşünceleri geliştirme, dili etkili kullanma, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirdiğinden bahsedilmektedir.

Programda, yazma becerisinin geliştirilmesi için zihinsel becerilerinde geliştirilmesi gerekliliğinden hareketle ilk olarak zihinsel hazırlık yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu zihinsel hazırlık kapsamında yazmaya hazırlanma, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmekte ve kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama,

değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Bunun yanında yazma becerisini geliştirmek amacıyla; eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı yazma, ikna edici yazma, betimleyici yazma ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir. Ayrıca programda kazanımlar amaç cümlelerinin altında yer almaktadır. Kazanımlar sınıf düzeyleri arttıkça sayı olarak da artmıştır. Programda bulunan 3 adet amaç cümlesi ve 67 kazanım sınıf düzeylerine uygun olarak dağıtılmıştır (MEB, 2009).

6–8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı

2006 yılında uygulamaya konulan 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve gözlemlerini dilin temel kurallarına uygun şekilde anlatmaları için yazma becerisinin geliştirilmesi kazandırılması ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Programda yazmayı bir ders etkinliği olmaktan çıkarıp alışkanlık haline getirmek amaçlanmaktadır.

Yazma becerisinin gelişimi bilgi, birikim ve dili etkin kullanabilme ile ilgilidir. Bu nedenle de yazma becerisinin diğer dil becerileri ve dil bilgisi etkinliklerinden destek alarak ilerlemesi gerekmektedir. Yazı yazmak her ne kadar kişisel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de ortaya kaliteli ürünler çıkarabilmek için işin teknik boyutunun da bilinmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla işin teknik kısmını öğretmek amacıyla programda yazmayla becerisine yönelik altı temel amaç ve bu amaçlar altında bütün sınıflar için ortak olmak üzere 42 kazanım yer almaktadır. Kazanımlar sınıf düzeylerine göre ayrıştırılmamıştır (MEB, 2006).

2.3.2. 2019 Türkçe Öğretim Programı

1-8. Sınıflar 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Yazma eğitimi ile ilgili olarak programda yer alan kazanımlar birinci sınıf düzeyinden sekizinci sınıf düzeyine kadar aşamalı bir şekilde ilerlemektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'na göre birinci sınıfın sonunda okuma ve yazma süreci tamamlanır. İkinci sınıfta ise okuma yazma becerilerindeki eksiklikleri gidermeye ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır. Üçüncü ve dördüncü sınıfa gelindiğinde ise öğrencilerin kendilerine özgü yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır. İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli öğretim esas alınmıştır. Aşamalar ise ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma başlıkları altında verilmiştir. Programda ders içerisinde yazma becerisinin ihmal edilmemesi gerektiği ve özellikle ilkokulun son iki sınıf düzeyinde Türkçe dersinin haftada bir saatinin mutlaka yazı çalışmalarına ayrılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda kazanımların üst başlığı olarak amaç cümleleri yer almamaktadır. Bazı kazanımların gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların altında açıklama olarak belirtilmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre sınırlılıklara da kazanım açıklamalarında yer verilmiştir (MEB,2019).

2.4. Metin Türleri ve Yapıları

Metin kavramı yazılı veya sözlü iletişimi içerisinde barındırır. Dolayısıyla metin iletişim aracı olarak bir veya birden fazla kişinin sözlü veya yazılı biçimde ürettiği dil dizgesi bütünüdür (Günay; 2007: 44). Metinler birbirine bağlı cümleler, paragraflar ve görseller aracılığı ile meydana gelmektedirler. Cümlelerin paragrafların ve görsellerin oluşturduğu bu anlamlı yapıya duygu ve düşüncelerin yanında her türlü bilgi, kavram mantıksal bir bütünlük ve düzen içerisinde olmak kaydıyla yerleştirilmelidir (Güneş; 2007: 215). Metin türü ve yapısı okuyucuya metindeki bilgilerin olayların nasıl sunulacağına yönelik ipuçları sunar (Smith, 2004: 80).

Metin yapıları okuyucuların amacına göre bilgi araması, seçmesi, düzene koyması ve kendi zihinsel şemasını oluşturması için bir plan sunmanın yanında yazılı anlatım sürecinde nesnel bir anlatım mı öznel bir anlatım mı tercih edileceği gibi birçok hususta yol gösterici olur (Yazıcı, 2004: 11). Aynı zamanda bir çerçeve oluşturmasıyla da yazarlara kolaylık sağlar. Cümleler grubunun metin olarak değerlendirilmesinde yazının uzunluğu veya kısalığı önem arz etmez burada önemli olan tutarlık ve bağıntı öğeleridir (Günay:2007: 47).

Metin türlerinin ayırıcı noktası metin üzerine yüklenen iletişimsel amaç ve bu iletişimsel amaca yönelik metin türüne özgü dilsel özelliklerin kullanılmasıdır (Yarar, 2006: 3). Yazılı anlatım çalışmalarının geliştirilebilmesi için metin türüne yönelik farkındalık mutlaka kazandırılmalıdır. Metin türlerinin özelliklerine yönelik bu farkındalık Türkçe öğretiminde kazandırılması temel dil becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir (Özkara ve Şahin, 2013: 177).

Metin türleri Akyol'a (1999: 253) göre; metinler genel olarak hikâye edici metinler, bilgi vermeye dayalı metinler" olarak ele alınmaktadır. MEB Türkçe Öğretim Programında (2018) metin türleri bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olarak üç başlıkta ele alınmıştır.

Bilgi Verici Metinler: Okuyucuya bilgi vermek, onun düşünce, izlenim ve kanaatlerini değiştirmek veya güçlendirmek amacıyla yazılan metinlere öğretici metinler denir. Bilgi verici metinler, kaynağını hayal dünyasından değil, gerçek dünyadan alır. Metne yansıtılan gerçek yaşam ve yaşantılar çarpıtılmamaya özen gösterilir. Doğruya, gerçeğe ve nesnelliğe önem verilir. Bu yüzden de anlatılanların doğruluğu ya da yanlışlığı genellikle kanıtlanabilir (Sulak, 2009).

Öyküleyici Metinler: Öyküleyici metinlerde gerçek veya tasarlanmış bir olay belli bir noktadan alınıp geliştirilerek sonuca ulaştırılır. Anlatımda olayın ilgi ve merak uyandıracak yönleri belirleyicidir. Olay akışında belli bir sıra izlenir. Bu durum olay aracılığıyla iletilecek düşüncenin ve duygunun bütün olarak aktarılmasını sağlar (Yakıcı ve diğ., 2004: 213).

Şiir: Şiir, “anadil eğitiminde sıkça başvurulan yazın türlerinden biridir. Şiir, duygu ve düşüncelerin estetik bir biçimde ifade edilmesinde kullanılan bir araçtır (Özmen, 2001: 44). Şiir, aslında başlı başına bir anlatım aracıdır ve duyguların en az sözcükle, güzel ve etkileyici bir biçimde yazıya dökülmesidir.

Araştırma tartışmacı ve bilgilendirici metin üzerinden yapıldığı için bu bölümde bu iki tür üzerinde açıklama yapılacaktır.

2.4.1. Tartışmacı Metin Yapısı

Tartışmacı metin, yazarın ortaya koyduğu iddiayı düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak desteklediği, karşı iddiaları gerekçeleri ile birlikte çürütmeye çalıştığı ve konuyu bir sonuca bağlayarak oluşturduğu metin türüdür (Tiryaki, 2011: 64). Alan yazında tartışmacı metin yerine kanıtlayıcı metin kavramının kullanıldığını görmek mümkündür (Aktaş ve Gündüz, 2008; Yaman ve Köstekçi, 1998; Oğuzkan, 2001). Adlandırmalar farklılık gösterse de temelde tartışmacı metin bir kuram veya bir görüş üzerinde deliller, belgeler, açıklamalar, düşünce biçimleri, karşı çıkma vb. kanıtlama yönelik anlatım biçimlerini kullanarak okuyucu ikna edebilmeyi amaçlar.

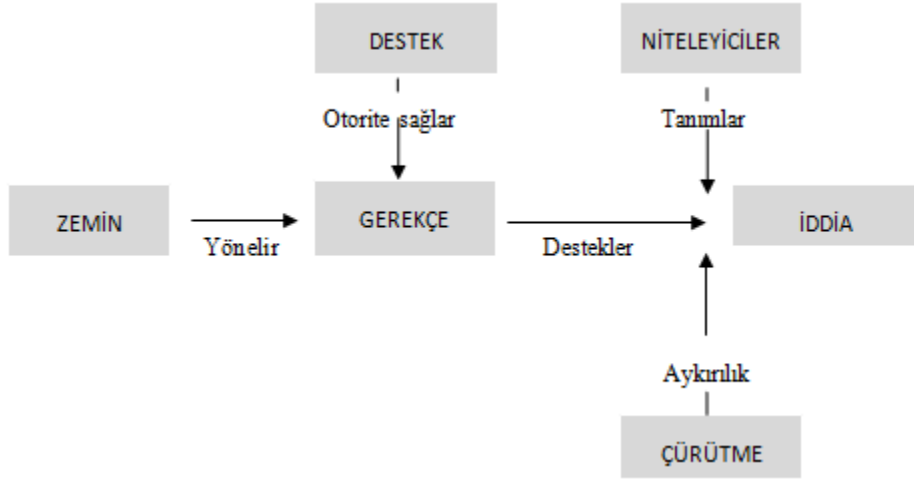
Tartışmacı anlatım tarzında başarılı olabilmek için,

- 1.Konu ve öne sürülecek iddiaya hâkim olmak
- 2.İddiayı destekleyecek kanıtları doğru seçmek
- 3.Tartışılan konu çerçevesinin dışına çıkmamak
- 4.Karşı iddianın, doğru olmayan taraflarını bulmak ve gerekçeleriyle ortaya koymak,
- 5.Konuya uygun olarak düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmak (Kantemir, 1991’den akt. Karadağ, 2013: 163).

Toulmin modeli; tartışmacı metnin yapısını ortaya koyan bir modeldir. Bu model iddia, veri, gerekçe temel öğelerden ve destek , niteleyici, ve reddedici yardımcı öğelerden oluşmaktadır (Toulmin, 1958’den akt. Tiryaki, 2011: 17).

Şekil 1

Toulmin'in Tartışma Modeli

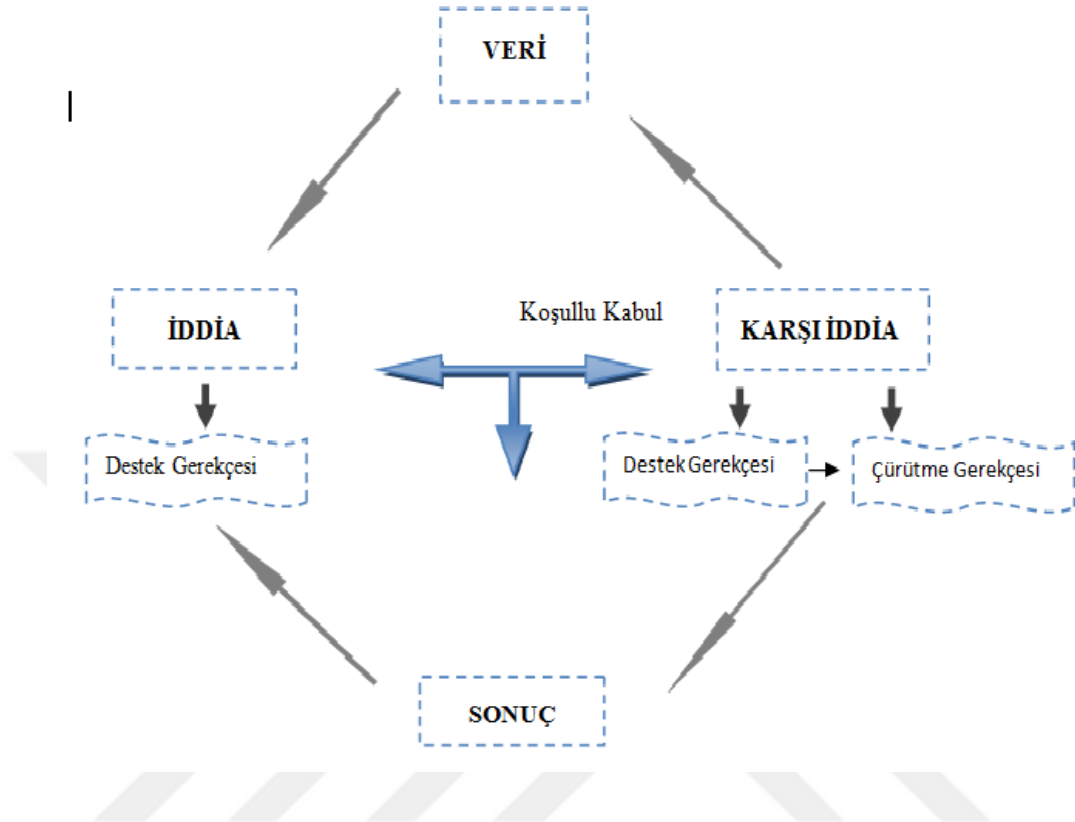


Kaynak: Toulmin, 1958; Tiryaki, 2011.

Tartışmacı metin yapısını ortaya koyan Toulmin Modeli'nde bazı eksik yönler ve sınırlılıkların olması üzerine Tiryaki (Tiryaki, 2011:105) tarafından daha kapsamlı bir yapı geliştirilmiştir. Geliştirilen modelin yapısı aşağıda sunulmuştur.

Şekil 2

Tartışmacı Metin Yapısı (Tiryaki, 2011: 105)



Yukarıda gösterilen tartışmacı metin yapısında Ana elementler “veri”, “iddia”, “karşı iddia” ve “sonuç” yardımcı elementler “destek gerekçesi” ve “çürütme gerekçesi” olarak düzenlemiştir. Ayrıca tartışmacı metinde kimi zaman karşılaşılan işlevsel olmayan metin birimleri de “gereksiz tekrar” ve “ilgisiz birim” olarak ele alınmıştır (Tiryaki, 2011: 64).

Ana Elementler

Veri (Zemin): Veri; metne giriş özelliği taşıyan daha ziyade okuyucuyu bilgilendirerek metne hazırlayan bölümdür. Bu bölümde konulan iddia veya karşı iddiaya yönelik savunma ya da reddetme içeren yargılara yer verilmez. Daha çok konu hakkında bilgilendirme ve okuyucuyu hazırlama aşaması olduğu için düşünceyi geliştirme yollarından yararlanır. Daha çok açıklama ve tanımlama yapılıır.

İddia: İddia, tartışmaya konu olan düşünceye yönelik yazarın savunduğu görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada yazarın amacı savunduğu görüşü sebepleriyle birlikte sunarak okuyucuları söylediklerine ikna etmek inandırmaktır. Bu sebeple iddia mantığa uygun ve kabul edilebilir olmalıdır. İddia bölümünde yazarın savunduğu görüşün aynı zamanda okuyucuya aktarılmak istenen mesaj olması açısından metnin ana düşüncesi olarak kabul edilmektedir. Bu bölümde iddiayı desteklemek ve sağlam bir savunma yapabilmek adına birtakım delillerden belgelerden ve düşünceyi geliştirme yollarının tamamından yararlanılabilir.

Karşı İddia: Tartışmaya konu olan düşünceye yönelik yazarın karşı çıktığı görüşü çürütmeye çalıştığı bölümdür. Bu aşamada yazar savunduğu iddianın inandırıcılığını arttırmak amacıyla kendi görüşüyle ters düşen karşıt görüşü gerekçeleriyle çürütmeye çalışır. Bu bölümün varlığı okuyucunun güvenini kazanmak açısından önemlidir. Karşı iddianın çürütülmesine yönelik kanıtlar ve belgeler sunulması sayısal verilerden yararlanılması oldukça önemlidir.

Sonuç: Sonuç, tartışmaya konu olan her iki görüşü de içerir fakat iddiayı savunur bir nitelik taşır. Metinde savunulan aynı zamanda metnin ana fikri olan iddia sonuç bölümünde tekrar yer alır. Metnin sonuç kısmı toparlayıcı olmalı, açık ve ikna edici şekilde bitirilmelidir. Sonuç, karşı iddianın tamamen reddine yönelik olabileceği gibi belirli zeminlerde geçerli olan koşullu kabul şeklinde de olabilir (Tiryaki, 2011: 64).

Yardımcı Elementler

Destek Gerekçesi: Yazarın sunduğu görüşü savunmak kanıtlamak ve desteklemek amacıyla ortaya koyduğu düşüncelerdir. Yazar destek gerekçeleri ile savunduğu görüşe daha inandırıcı bir nitelik kazandırır. Destek gerekçeleri çeşitli düşünceyi geliştirme yolları, belge ve kaynaklardan yararlanılarak açıklanabilir.

Çürütme Gerekçesi: Yazarın karşı iddiayı çürütmesinin hangi gerekçelere dayandığını açıkladığı kısımdır. Yazar ortaya koyduğu iddiaya yönelik inancı

sağlamak için karşı iddiayı çürütmeye yönelik düşünceler sunar. Çürütme gerekçeleri karşı iddiayı çürütmeye katkı sağlamanın yanında yazarın iddiasını güçlendirir ve söylediklerine olan inancı artırır. Çürütme gerekçeleri de çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanılarak açıklanabilir (Tiryaki, 2011: 64).

Tartışmacı Metin Yapısında İşlevsel Olmayan Metin Birimleri

Metne katkı sağlamayan aksine metnin niteliğini ve yapısını olumsuz şekilde etkileyen birimlerdir. İki başlık altında ele alınır.

Gereksiz Tekrar: Metinde ortaya konulan düşüncelerin gereksiz yere tekrarının yapılmasıdır. Bu durum genellikle düşüncelerde tıkanıklık yaşanması ve düşüncelerin geliştirilmesinde sıkıntı olması sonucunda görülür. Düşüncelerini geliştiremeyen yazarın tekrara düşmesi sonucu metin kalitesini kaybeder.

İlgisiz Birim: Yazarın konuyla alakası olmayan bir düşünceye veya duruma metin içerisinde yer vermesidir. İlgisiz birim metinden çıkarıldığında anlam açısından eksiklik yaratmayan ortaya atılan iddia ile alakası olmayan ifadelerdir. Gereksiz tekrarda olduğu gibi ilgisiz birimde metnin kalitesini düşürür (Tiryaki, 2011: 64).

2.4.2. Bilgilendirici Metin Yapısı

Bilgilendirici metinler yazarın bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem ve deneyimin sonucunu, sanatlı bir anlatım ve söyleyiş kaygısı taşımadan, okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmek amacıyla yazdıkları yazılardır (Özdemir, 2008: 239). Bu metinlerde amaç; okuyucuyu bilgilendirmek, onun düşünce, inanç ve kararlarını değiştirmek veya güçlendirmektir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Bilgilendirici metinlerde bilgiyi elde edebilmek için kurgusal dünyadan çok gerçek yaşam karşımıza çıkar. Bu sebeple bilgilendirici metin, çoğu zaman kurgusal olmayan metin kavramıyla açıklanmaktadır (Braker ve Walters, 2014: 1-8). Bilgilendirici metinlerde temel özellik dilin çok yönlü ya da düzlemli bir kullanımdan yoksun oluşudur (Temizkan, 2009: 182). Kelimeler veya cümleler farklı anlamlara gelmemeli her cümle tek bir anlam taşımalı, kelimeler en yaygın

ve bilinen anlamlarıyla kullanılmalıdır. Bilgi vermek amacıyla yazılan bilgilendirici metinler birçok konuda yazılabilir. Gündelik yaşamın gerçekleri, tarihî olaylar, felsefi düşünceler veya bilimsel gerçekler bu metinlerde ele alınan başlıca konulardır (Güneş, 2013: 608).

Bilgilendirici Metin Türleri

Bilgilendirici metinler herhangi bir konuda bilgi vermeyi amaçlar. Bu sebeple metinde yer alan bilgilerin sunulurken bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Bilgilendirici metinler makale, gezi yazısı, tartışmacı metin vb. türlerde karşımıza çıkabilmektedir. Türü değişse de metnin taşınması gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler aşağıda sunulmuştur.

Kolaç'a göre bilgilendirici metinlerin özellikleri şunlardır:

1. Ele alınan konu hakkında bilgi verilir.
2. Genel geçer nesnel bilgilere yer verilir öznellik yoktur.
3. Kullanılan kelimeler ve cümleler gerçek anlamı ile yer alır.
4. Açıklamalar, tanımlar, sayısal veriler, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
5. Sayısal veriler grafik, çizelge, tablo ile sunulabilir.
6. Yazar objektif nesnel bir tutum sergiler.
7. Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
8. Açık anlaşılır ve sade bir dil kullanılır.
9. Konu ile ilgili terimler sıkça yer alır.
10. Okuyucular bilgi alma amacı taşır.
11. Yazarın iletmek istediği mesaj açık ve net olmalıdır.
12. Metinde anlatılanların gerçek hayatta karşılığı vardır (Kolaç, 2009: 603).

Bu özelliklere dikkat edilerek aşağıdaki bilgilendirici metin türlerine göre metinler oluşturmak mümkündür.

Makale: Herhangi bir konu, olay, veya esere yönelik ayrıntılı incelemeler yapılarak birtakım sonuçlara ulaşılan veya bir görüşü, düşünceyi, iddiayı belge ve delillerle destekleyerek savunan yazılar makale olarak adlandırılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Fıkra: Güncel ve siyasi konular hakkında genelde gazete ve dergilerde yayımlanan kısa yazılara fıkra ismi verilir (Topçu, 2009: 277-281).

Deneme: Duygu ve düşüncelerin kanıtlanmaya gerek duyulmadan anlatıldığı yazılardır. Yazarlar, bu tür yazılarda genellikle kendilerinden söz ederler. Zaman zaman kendilerini de eleştirirler (Şimşek, 2007: 178).

Gezi: Gezip görülen yerlerin ilginç farklı anlatmaya değer yönlerinin sade açık ve samimi bir üslupla anlatıldığı yazılara gezi yazısı denir (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Eleştiri: Herhangi bir durum olay veya varlık üzerine olumlu ya da olumsuz düşüncelerin gerekçeleri ile aktarıldığı yazılara eleştiri yazısı denir (Aytaş, 2006: 169).

Farklı türlerde karşımıza çıkan bilgilendirici metinler okuyucuya bilgi edinmeyi vadeder. Bu metinlerde sunulan bilgilerin anlaşılması için metnin yapılarının sağlam oluşturulması gerekmektedir. Metin yapılarının oluşmasında aşamalı bir gelişime ihtiyaç vardır. Bilgilendirici metinler yapısal olarak küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üst yapı olarak üçe ayrılmaktadır:

1. Küçük ölçekli metin yapısı: Metinde yer alan cümlelerin birbirleri ile kurduğu mantıksal bütünlüktür (Karatay, 2011: 77).
2. Büyük ölçekli metin yapısı: Metinde yer alan cümlelerin tamamının, konu, ana fikir ve başlığın açıklanmış halidir (Karatay, 2011: 77).
3. Üst yapı: Metnin türü ile ilgilidir. Metnin mantıksal yapısını ve düşünce akışını anlamayı kolaylaştırmak için metnin üst yapısını bilmek gerekmektedir (Güneş, 2007: 222).

Sonuç olarak bilgilendirici metinler sadece bilgilerin art arda sıralandığı metinler değildir. Verilen bilgilerin bir bütün halinde ve bilgilendirici metin yapısına uygun şekilde sunulması gerekmektedir. Bilgilendirici metin yapısını oluşturan bu başlıklar aşağıda açıklanmıştır.

Bilgilendirici Metinlerin Küçük Ölçekli Yapısı

Metnin küçük ölçekli yapısı cümleler arasındaki ilişkiler bütünüdür. Bu ilişkiler bütünü bağdaşıklık olarak karşımıza çıkmaktadır (Ülper, 2008; 7-18).

Şekil 3

Bilgilendirici Metinlerin Küçük Ölçekli Yapısı (Şener, 2018; 17)



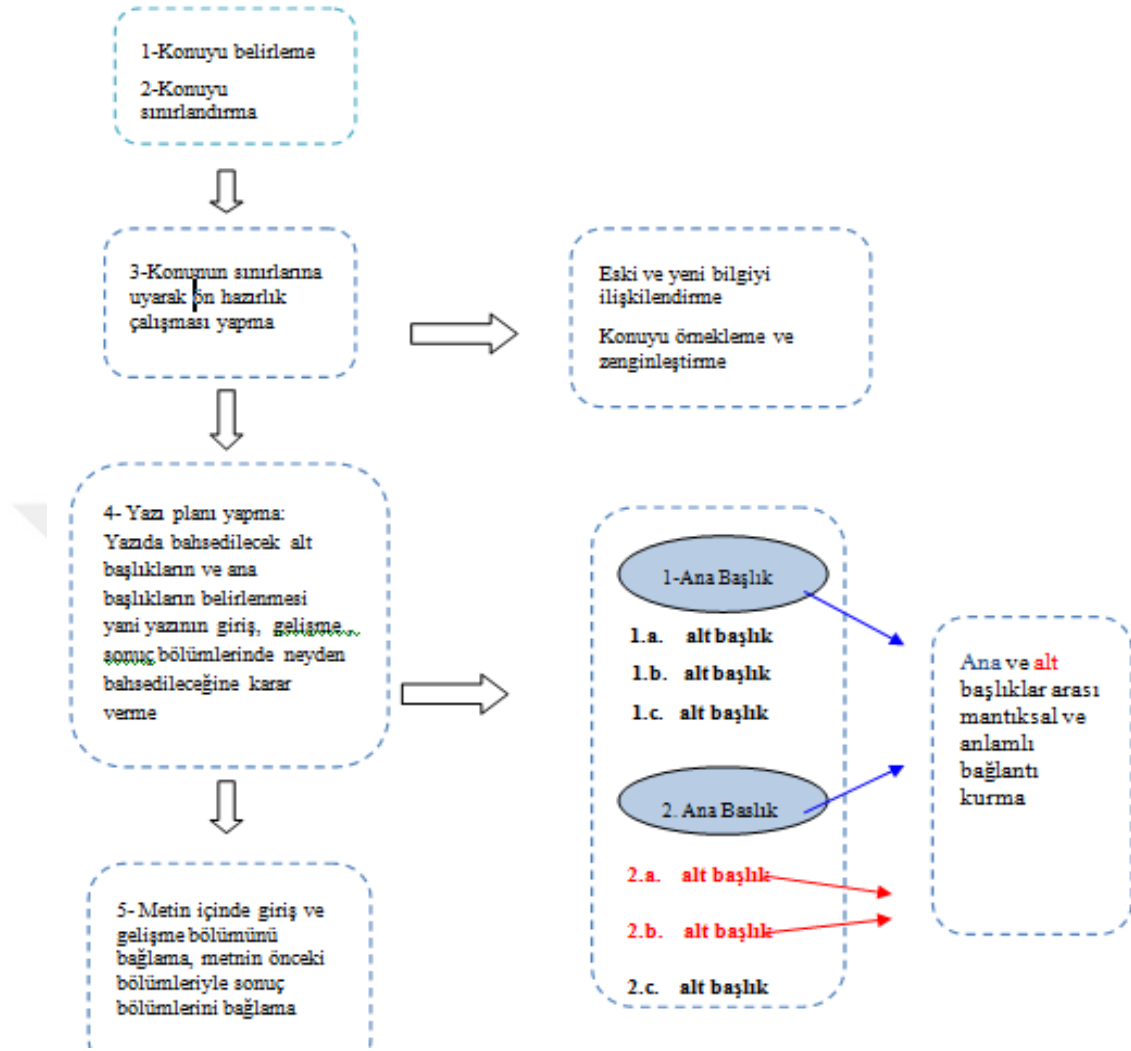
Küçük ölçekli yapıda metindeki cümlelerin kendi başına taşıdığı anlam ve dil bilgisel doğrulukla beraber diğer cümlelerle kurduğu ilişki de önem taşır.

Bilgilendirici Metinlerin Büyük Ölçekli Yapısı

Metnin büyük yapısında, soyut ve anlamsal özellikler arasında ilişkiyi, bağlantıyı ve düzeni sağlamak metinsellik ölçütlerinden tutarlılık kavramı ile ilgilidir. Metindeki tutarlılığı sağlamaya yönelik bir yazıda bulunması gereken özellikler şemalaştırılmıştır.

Şekil 4

Bilgilendirici Metinlerin Büyük Ölçekli Yapısı (Şener,2018;17)



Büyük ölçekli yapı yani tutarlılık okuyucunun metni anlamlandırması, metindeki konuyu, ana düşüncüyü ve sonucu kavraması ile sağlanabilir. Söz konusu durum metnin genel yapısının tutarlı olması ile doğrudan ilgilidir (Ülper, 2008: 26).

Bilgilendirici Metinlerin Üst Yapısı

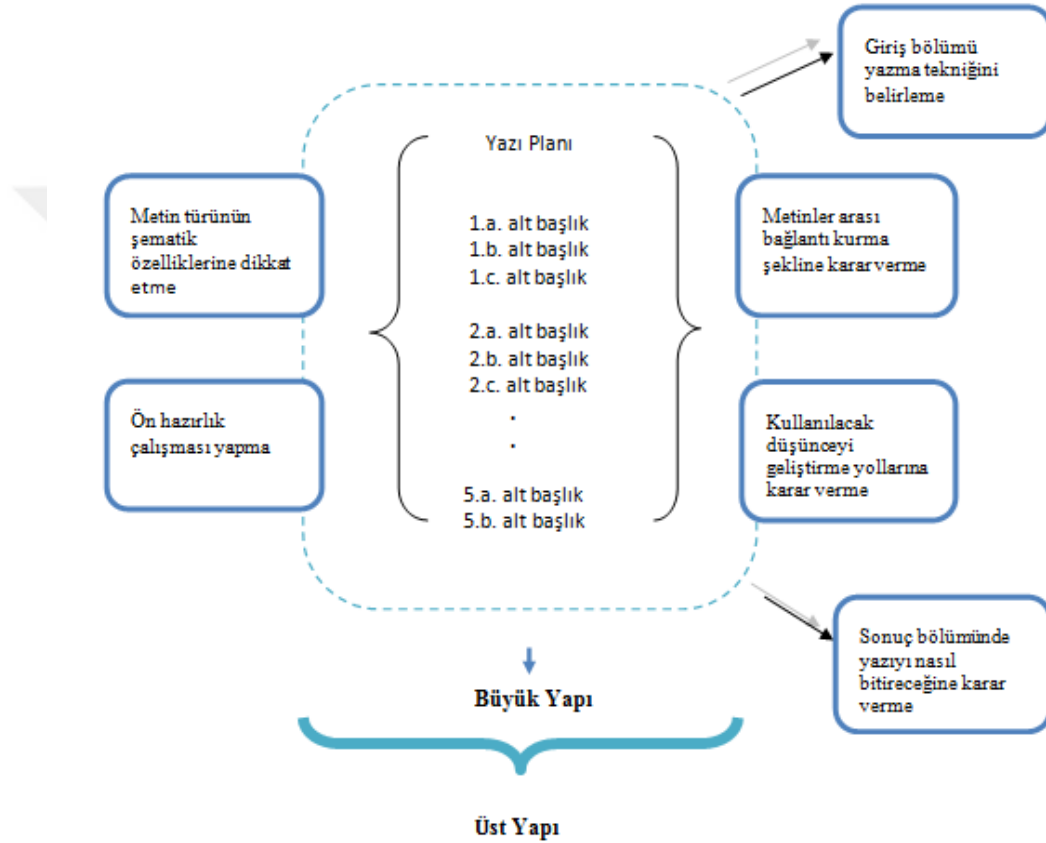
Metnin büyük yapısı olarak adlandırılan soyut ve anlamsal yapı metnin yapısal olarak tamamlanmasında tek başına yeterli değildir. Bu eksikliği tamamlayacak kavram üst yapıdır. Metnin üst yapısı büyük yapıya göre daha biçimsel bir özellik taşır (Ülper, 2008: 33). Üst yapıda en önemli unsurlardan

biri yazılacak metnin tür özellikleridir. Dolayısıyla metnin üst yapısını doğru oluşturmak yazının hangi metin türünde yazılacağını bilmeye ilgilidir.

Konusu belirlenen ve konu sınırlaması yapılan bir yazı planının üst yapısı şöyledir:

Şekil 5

Bilgilendirici Metinlerin Üst Yapısı (Şener, 2018; 17)



Metin türü ne olursa olsun yazı yazmak, süreç isteyen ve aşamalı olarak gelişen bir beceridir. Metnin oluşumu için gelişigüzel bir tutum sergilenemez. Metni oluştururken harflerden sözcüklere, sözcüklerden cümlelere, cümlelerden paragraflara, paragraflardan metine doğru bir sıra bulunmaktadır. Bilgilendirici bir metnin yapısı için de küçük, büyük ve üst yapılar birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olmalıdır.

2.5. Geleneksel Öğretim ve Teknolojik Öğretim

2.5.1. Geleneksel Öğretim

Öğretim sürecinde genellikle anlatım, soru-cevap gibi klasik yöntemler ve yazı tahtası, ders kitabı kâğıt kalem vb. klasik ders araç ve gereçleri kullanılmaktadır. Eğitim ortamında öğretmenin ders anlatan, not veren, eleştiri yapan, ödül ve ceza veren otoriter bir konumu bulunmaktadır (Bayraktar, 1988: 23-26). Dolayısıyla öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir yöntemdir. Geleneksel eğitim ortamlarında öğrenme zamana ve mekâna bağlı bir şekilde ilerler bu yüzden öğrenciler, belirli konuları belli zaman dilimleri içinde öğrenmelidir. Geleneksel yöntemlerde bilgi öğrencilere daha çok hazır bir şekilde sunulmaktadır. Bu yöntemde düşünmeye sevk eden, araştırmaya yönlendiren etkinlikler sunulmaması, bilgiyi kullanma, problem çözme ve bilgiyi yeniden yapılandırma imkânı verilmemesi sebebiyle öğrenciler yüzeysel bilgileri ezberlemekten öteye geçememektedir (Açıkgöz, 2002: 187-201). Bu durumun sonucunda da etkili düşünme, problem çözme, araştırma vb. becerileri yeterince gelişmemiş insanlar ileriki yaşamlarında farklı durumlar karşısında hızlı düşünememekte ve uygun çözümler üretememektedir. Bu yöntem bireysel gereksinim ve ilgilerin dikkate alınmaması, bilgilerin kalıcı olmaması ve transfer edilememesi, öğrencilerin ezberciliğe ve hazıra alıştırılması ve daha çok işitme organına hitap etmesi yönleri ile eleştirilmektedir. Bu olumsuz yanlarının dışında geleneksel öğretim yönteminin birçok olumlu yanı da bulunmaktadır. Geleneksel öğretim özet bilgi sunmadaki avantajı açısından önemlidir ayrıca dinleme ve not alma becerisi kazandırılırken de bu yöntemden yararlanılabilir. Özellikle soyut kavramların öğretilmesinde oldukça fayda sağlamaktadır. Kısa zamanda fazla bilgi sunulabilmesi ve aynı anda birden çok kişiye hitap edilebilmesi açısından uygulaması kolay ve ekonomiktir. Ayrıca diğer tüm yöntemlerle birlikte kullanılabilir (Yoldaş, 2002: 15-30).

2.5.2. Teknolojik Öğretim

Teknolojik öğretimi, teknolojinin ilerlemesi ile birlikte ortaya çıkan çeşitli araç gereç ve yöntemlerle yapılan öğretim şekli olarak tanımlamak mümkündür. Geçmişten bugüne teknoloji büyük bir hızla gelişmiş ve bu gelişme

birçok alanda kendini göstermiştir. Bu durumda öğrencileri yaşama hazırlama görevini üstlenen okulların da gelişen teknolojiye ayak uydurmaları, bu teknolojiyi kullanmaları ve öğretmeleri gerekmektedir (Akkoyunlu, 1995; 105-109).

Eğitim ortamlarında geleneksel yöntemlerin yanında teknolojiyi kullanmak eğitim ve öğretimin niteliğini ve kalitesini yükseltir. Teknolojinin kullanılması, eğitim maliyetlerini azaltır, gelişen teknolojiye uyum sağlamaya yarar ve öğrencilere bireysel ve sosyal hayatlarında gereksinimlerine yönelik bilgi ve becerileri sağlar. Eğitim alanlarında kullanılan öğretim teknolojileri; projeksiyon, televizyon, film ve sesler, multi-medya ortamları, ve bilgisayarlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojik öğretimle yapılan uygulamalarda birçok araç gerecin kullanılmasının yanında en çok kullanılan araç bilgisayarlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgisayarların öğrenme-öğretme sürecinde bir araç olarak kullanılması da bilgisayar destekli öğretim olarak adlandırılmaktadır (Akkoyunlu, 1998; 35-45). Bilgisayarlar, eğitim öğretim ortamlarında diğer öğretim araçlarına kıyasla benzersiz imkânlar sağlayan çok yönlü araçlardır. Bilgisayarlar sunmuş oldukları öğrenme, öğretme, üretme, yönetme gibi imkânların yanında sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesi açısından da önem arz etmektedir (Yalın, 1999; 233). Eğitim öğretimde kullanılan teknoloji ürünleri ile anlatılan konuların daha hızlı bir şekilde aktarıldığı ve daha kalıcı ve etkili olduğunun fark edilmesi iş doyumunu da olumlu hale getirmektedir. Uygun teknolojilerin eğitim öğretim alanında kullanımı ile bilginin ilk elden deneyimlendiği, soyut kavramların görsellerle desteklendiği ve konuların anlaşılmasının daha kolay hale geldiği söylenebilmektedir. (Ağan, 2004; 25).

Bilgisayar Destekli Öğretim öğretme-öğrenme süreci boyunca öğretmenin eğitim öğretim ortamını hazırlaması, öğrencilerinin ilgilerine ve yeteneklerine uygun bireysel ve yönlendirici etkinlikleri gerçekleştirilmesi; anlatacağı konuya ve tercih ettiği öğretim amaçlarına uygun olarak bilgisayarı zaman ve mekândan bağımsız olarak kullanmasını gerektirmektedir (Altun, Koçer, Ögüt ve Sulak, 2004; 67-74).

Görüldüğü üzere günümüz dünyasında eğitim ve öğretim teknolojinin sunmuş olduğu imkânlardan bağımsız düşünülemez hale gelmiştir. Eğitim

Eğitim sistemlerinde var olan problemlerin giderilmesine yönelik düşüncelerin günümüzde ulaştığı son nokta, birçok alanda olduğu gibi teknolojiden, özellikle de iletişim teknolojisinden yararlanılmasının gerekliliğidir. Dolayısıyla her alanda kendisine yer bulan teknolojinin yazma eğitiminde ve geri bildirimde de fayda sağlayacağını söylemek mümkündür.

Bilgisayar destekli öğretimin amaçları geleneksel ğretimi daha etkili kılmak, zamandan ve mekândan bağımsız bir ğretim sunmaktır. Teknolojik ğretim, öğrenme sürecini hızlandırması, bireysel öğretime olanak sağlaması, zengin materyaller sunması, ihtiyaa yönelik olması ve farklı duyu organlarına hitap edebilmesi açısından önem arz etmektedir (Yağcı, 2002: 14)

2.6. Microsoft Word Programının Geri Bildirim Vermeye Yönelik

Kullanımı

Word programı metin üzerinde değerlendirmeler yapabilmek ve geri bildirimler verebilmek için oldukça kullanışlı olabilir. Microsoft Word Programında yer alan ‘‘Gözden Geçir Sekmesi’’ metin üzerindeki hatalara eksikliklere veya olumlu yönlere oldukça pratik bir şekilde geri bildirim vermeyi sağlar. Geleneksel olarak geri bildirim vermekten daha kolay ve pratik olmasının yanında ve daha düzenli bir görüntü oluşturur. Word programı ile otomatik olarak yazım dil bilgisi yapılabilir metnin genelinden tek bir harfine kadar karmaşıklığa yol açmadan geri bildirimler düzeltmeler sunulabilir. Gözden Geçir Sekmesi; Yazım Denetleme, Dil, Açıklamalar, İzleme, Değişiklikler, Karşılaştır ve Korumu gibi birçok işlem yapabilmeyi sağlar. Bu sekme kullanılarak metne açıklama ekleme, metin üzerinde yapılan değişikleri izleme, dil bilgisi ile ilgili hatalara yönelik denetim yapma ve belgeyi koruma altına alma gibi işlemler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca gözden geçir sekmesi metinler üzerinde ekleme çıkarma vb. şekilde değişiklikler yapılmasına, öğretmenlerin metin üzerinde açıklama ve yorum aktarmasına imkân verir (Krucli, 2004; 47-52). Metinler üzerinde her türlü değişikliği yapmaya imkân sağlaması açısından gözden geçir sekmesi, geri bildirim sunan değerlendiriciye ve geri bildirim alan öğrenciye çok büyük kolaylıklar sağlar. Değerlendiriciler problemlili paragraf ya da cümlelere açıklama balonu vb. kullanılarak geri bildirim yazabilirler ve sunulan geri

bildirimler otomatik olarak farklı renklerde seçilerek ayırıcı olabilmektedir. (Ho ve Savingon, 2007; 269-290). Bilgi ve iletişim teknolojileri içinde sıklıkla kullanılan e-posta, MSN, Microsoft Word, Black-Board ve telefon gibi araçlar yazma becerisinde geri bildirim amaçlı kullanılabilir (Levy, 2009; 769–782). Eğitim ortamlarında yapılan değerlendirmeler akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi ve öz değerlendirme olarak karşımıza çıkabilmektedir. Değerlendirme şekilleri farklılık gösterse de araç olarak bilgisayarın kullanılması zamandan bağımsız, pratik ve istenilen türde (sonuç odaklı - uygulamaya dönük vs.) değerlendirme yapılmasına olanak tanır (Çalışkan, 2015; 417-430). Bu açıdan bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan ve ortamlardan yararlanılması eğitim- öğretim sürecinin daha etkili olabilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla teknolojinin getirilerinden yararlanmak ve teknolojik araçları eğitim ortamlarına uyarlamak bir gereklilik haline gelmektedir.

Gözden Geçir Sekmesinin İşlevleri

Belge ile ilgili denetleme işlemlerinin gerçekleştiği sekmedir.

Yazım Denetleme: Yazım kuralları ve dil bilgisi ile ilgili işlemler burada gerçekleşir.

Yazım ve Dil bilgisi: Metnin dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun olup olmadığı denetlenir. Var olan hata ve eksiklikler otomatik olarak gösterilir.

Araştır: Metin üzerinde işlemler gerçekleştirirken gerektiğinde internette arama yapmayı sağlar.

Eş Anlamlılar: Kelimelerin eş anlamlısını bulmak için kullanılır.

Sözcük Sayımı: Metindeki sayfa, kelime, paragraf ve satırların sayısını göstermeye yarar.

Dil: dil ayarlamalarının yapıldığı başlıktır.

Çevir: Bir dilden başka bir dile çeviri yapabilmek için kullanılır.

Dil: Yazım denetimi ve dil bilgisi denetiminde kullanılan dili değiştirme imkanı sunar.

Açıklamalar: Metin üzerinde gerekli görölen yerlere açıklamalar eklemeyi sağlar.

Yeni Açıklama: Belge içinde seçilen metine açıklama ekler.

Sil: Metine eklenen açıklamayı siler.

Önceki: Bir önceki açıklamaya gider.

Sonraki: Bir sonraki açıklamaya gider.

İzleme: Metin üzerinde yapılan değişiklikleri görmeyi sağlar.

Değişiklikleri İzle: Metin üzerinde yapılan ekleme, çıkarma, silme, biçimlendirme gibi değişiklikleri gösterir.

Son Biçimlendirmeyi Göster: En son yapılan biçimlendirmeyi açıklama çizgisi ile gösterir.

Biçimlendirmeyi Göster: Gösterilmesini istediğimiz değişiklik türleri seçilir.

Gözden Geçirme Bölmesi: Sol bölümde yapılan değişikliklerin görülebileceği bir görev bölmesi açar.

Değişiklikler: Bir önceki grup ile bağlantılı olup yapılan değişiklikleri kabul ve red seçenekleri içerir.

Kabul Et: Değişikliği kabul ederek bir sonrakine geçer.

Reddet: Değişikliği reddederek bir sonrakine geçer.

Önceki: Bir önceki değişikliğe götürür.

Sonraki: Bir sonraki değişikliğe götürür.

Karşılaştır: Metnin daha önceki birçok halini karşılaştırır veya birleştirir. Belgeler arasındaki değişiklikleri bulur ve gösterir.

Koru: Belgede yer alan metin üzerinde düzenleme veya biçimlendirme kısıtlamayı sağlar. Ayrıca yazarları engelle seçilirse metnin üzerinde başka kimse oynama yapamaz.

<https://microsoftwordd.weebly.com/goumlzden-geccedil304r-ve-goumlruumlnouml-m-sekmeler304.html>

2.7. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim

Süreç temelli yazma eğitiminde öğretmen öğrencisine yazma çalışmalarının ilk aşaması olan hazırlık aşamasından başlayarak planlama, yazma ve paylaşma gibi aşamaların tamamında rehberlik eder ve yönlendirici bir rol üstlenir. Bu rehberlik sürecinde öğretmen öğrencisinin yazma çalışmalarını yönlendirmek için geri bildirimleri kullanır. Grabe ve Kaplan'a (1996) göre süreç temelli yazma öğretiminin en olumlu yansımalarından biri öğretmenlerin öğrencilere sunmuş oldukları geri bildirimlerin daha iyi metinlerin üretilmesine olanak sağlamasıdır (Ak.Ülper, 2011:282). Bilindiği üzere yazma süreci basit bir süreç değildir aksine planlı ve sistemli bir çalışmayı içerir. Yazma, planlama, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme ile başlayan bir süreci içerir (Kusumaningrum, Cahyono, Prayogo:2018). Planlı yazmanın aşamalarına baktığımızda yazma sürecinin oldukça bilgi birikimi ve hazırlık gerektirdiğini görmek mümkündür.

Hazırlık: Ele alınacak konuyla ilgili beyin fırtınası yapılması, konuyla ilgili ön bilgilerini belirlenmesi, araştırma yapma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma.

Yazma taslağı oluşturma: Konunu sınırlarını belirleme, yazma amacını belirleme, ana maddeleri, başlıkları düzenleme.

Yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme, geliştirme: Konuyla ilgili eksik veya hatalı noktaları kontrol etme ve düzeltme.

Yazıyı düzeltme: Metini dil ve anlatım, yazım kuralları ve noktalama açısından düzeltme.

Yazıyı ortaya koyma-yayınlama: Paylaşma aşaması olarak da adlandırılan aşamada metin okurlarla paylaşılır. Bu paylaşım okul panosu, duvar gazetesi, okul dergisi, internet sayfası, yerel gazeteler vb. aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Karatay, 2015: 29).

Tüm bu aşamalar gerçekleştirilirken öğretmen geri bildirimleriyle öğrencileri yönlendiren rehber konumundadır. Yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken iki unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi planlı yazmanın aşamalarının gerçekleştirilebilmesi diğeri ise bu aşamaları gerçekleştirirken öğrencilerin doğru yönlendirilmesidir. Yazma çalışması tek yönlü düşünülmemeyeceği için biçimsel ve içerik özellikleri ile bir bütünü oluşturmalıdır. Yani yazma çalışmasında hem biçimsel unsurlar hem de içerikle ilgili unsurlar aynı oranda önem taşımaktadır. Çünkü yazma çalışması biçimsel ve içerik özelliklerinin oluşturduğu bütün üzerinden değer kazanır (Göçer, 2011b: 195–237). Fakat öğretmenlerin yazma çalışmalarının daha çok biçimsel özelliklerine odaklanıp içeriği gözden kaçırdıkları çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. (Göçer, 2005; 202-203; Özbay, 2003; 49)

Beach ve Friedrich'e (2006; 222–234)) göre yazma süreci boyunca öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin nitelikleri öğrencilerin metin yazma sürecinde metinlerini gözden geçirip geçirmeyecekleri konusu üzerinde hayati bir öneme sahiptir. Öğretmenin sadece biçimsel özelliklere odaklanması ve buna yönelik geri bildirim vermesi veya sadece yanlış düzeltme şeklinde geri bildirim vermesi gibi hatalı durumlar öğrencinin yanlış yönleneşine ve yazma sürecinin amacına ulaşmamasına neden olur. Öğrencilerin yazma sürecinin başında eksiksiz metin oluşturması kendi hatalarını fark edip düzeltmesi süreci tek başına yönetmesi oldukça zordur. Bu sebeple öğrenciler, öğretmenin doğru ve kapsamlı yönlendirmelerine yani geri bildirimlerine ihtiyaç duyar.

Goldstein (2004; 63-80) öğrencilerin yazma sürecinde destek almadan iyi bir yazma becerisine ulaşmasının zor olduğunu, yazma çalışması yapan bireyin yazısına dair bir kontrol ve tepki ihtiyacında olduğunu belirtir ve yazma

becerisinin düzenli ve kapsamlı geri bildirimler verilerek geliştirilebileceğine işaret eder. Göğüş'e (1978; 91-95) göre de yazma sürecinde yazının gelişmesini sağlayacak en önemli unsurlardan biri yazının alacağı tepkidir. Alınan bu tepkiler diğer adıyla geri bildirimler sayesinde öğrenciler oluşturdukları yazıları daha iyi hâle getirmek için neler yapmaları gerektiğini öğrenebilmektedirler.

Öğrencilerin yazdıkları yazıların değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirir (Göçer, 2011a: 71-97). Düzeltme, dönüt verme ve değerlendirme aşaması yazılı anlatımın vazgeçilmez bir parçasıdır (Temizkan, 2008: 50). Dolayısıyla yazılı anlatımda verilen geri bildirim sonucunda öğrenciler hatalı oldukları kısımları görerek düzeltme yoluna gidecek, olumlu bulunan niteliklerini görerek motivasyon sağlayıp kendini geliştirecek ve daha üst düzey bir anlatım becerisine sahip olma yolunda ilerleyebilecektir. Sonuç olarak tüm eğitim ortamlarında geri bildirimlerin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Geri bildirimler etkili ve verimli öğretim ve öğrenmenin ayrılmaz bir özelliğidir ve öğrenci öğrenmesini geliştirmenin ve güçlendirmenin en güçlü yollarından biridir (Sadler, 2010: 535).

Geri bildirim, gösterilen bir performans sonucunda akranlardan ve öğretmenlerden, alınan bilgi desteği olarak görülmüş ve

- Öğretmen, düzeltici ve cesaretlendirici bilgi olarak
- Akran ise alternatif bilgi sağlayan olarak maddeleştirilmiştir (Hattie ve Timperley, 2007).

2.8. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri

Geri bildirim üzerine çeşitli alanlarda yapılan çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Ancak yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde geri bildirim türleri üzerine ortak kabul gören bir sınıflama bulunmamaktadır. Genel olarak yapılan geri bildirim sınıflamaları çalışmaların kapsamlarına göre şekillendirilmiştir. Türkçe öğretimine bakıldığında geri bildirim üzerine Tamer (2013) ve Akdaş'ın (2014) yapmış oldukları çalışmaların oldukça kapsamlı olduğu söylenebilir. Bu

çalışmalarda geri bildirim türleri üzerine sınıflama yapılmış ve geri bildirim türleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.

Bu kapsamda bu iki çalışma ve geri bildirim ile ilgili diğer çalışmalardan (Akdaş, 2014; Aktaş, 2013; Arıcı ve Ungan, 2008; Göçer, 2011; Işık, 2015; Tamer, 2013; Ülper, 2009; Ülper, 2011; Hyland ve Hyland, 2001; Hyland ve Hyland, 2006; Nguyen, 2007; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Abdel-Fattah, 2013; Özkul, 2014; Yavuz Erkan, 2004; Abdel ve Fattah, 2013; Ellis, 2009; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Özkul, 2014) yararlanılarak geri bildirim türleri üzerine bir sınıflandırma oluşturulmuştur.

şekil 6

Geri Bildirim Kategorileri

Değerlendiren Kişiye Göre	<ul style="list-style-type: none">•Öğretmen Geri Bildirimi•Akran Geri Bildirimi
Geri Bildirim Sunulan Araç ve Ortama Göre	<ul style="list-style-type: none">•Geleneksel Geri Bildirim•Teknolojik Destekli Geri Bildirim
Değerlendiren Kişinin Tutumuna Göre	<ul style="list-style-type: none">•Olumlu Geri Bildirim•Olumsuz Geri Bildirim•Eleştirel Geri Bildirim
Geri Bildirimin Anlaşılır Olma Durumuna Göre	<ul style="list-style-type: none">•Açık Geri Bildirim•Belirsiz Geri Bildirim
Kağıt Üzerinde Odaklanılan Yere Göre	<ul style="list-style-type: none">•Özel Geri Bildirim•Genel Geri Bildirim
Biçime Yönelik Geri Bildirim	
İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	
Soruna Yönelik Geri Bildirim	
Çözüme Yönelik Geri Bildirim	
Sorun + Çözüme Yönelik Geri Bildirim	

2.8.1. Değerlendiren Kişiyeye Göre Geri Bildirim

Geri bildirimleri değerlendiren kişi açısından öğretmen ve akran geri bildirim olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Fakat değerlendiren kişiyeye göre geri bildirim farklı olarak ele alan çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmada ise değerlendiren kişiyeye göre geri bildirim öğretmen ve akran geri bildirim olarak açıklanmıştır.

Öğretmen Geri Bildirimi

Tüm öğrenme alanlarının olmazsa olmaz bir parçası olan geri bildirimler eğitim ortamlarında çoğu zaman öğretmenler tarafından verilmektedir. Eğitim ortamlarında öğrenme sürecini yöneten öğretmenlerin öğrencilerinin her türlü öğrenmelerine yönelik vermiş olduğu geri bildirimlerin işlevine baktığımızda özellikle yazma eğitiminde öğretmenler tarafından daha çok not vermek amacıyla geri bildirim kullanıldığı görülmektedir. Oysa geri bildirim bilgi verme, hata düzeltme ve pekiştirme amaçlı da kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirirken sadece not vermekle yetinmemeli, olumlu bulunan niteliklere ve yanlışlara ilişkin açıklamalarda da bulunmalıdır. Bu yolla öğrenciler yazılarındaki eksiklikleri ve başarılı yönleri görerek sonraki çalışmalarına yönelik daha dikkatli ve özenli davranacaktır (Göçer, 2011b: 195–237).

Öğretmenler öğrencilerin yazma çalışmalarına geri bildirim verirken süreci düzenleyici ve organize edici bir rol üstlenmelidir. Özellikle verilen geri bildirimlerle öğrencilerin bir sonraki yazma çalışması için heveslendirilmesi ve motive edilmesi gerekir. Bu sebeple süreç içerisinde öğretmenin yapıcı ve destekleyici bir tutum sergilemesi hataları ve eksikleri uygun bir biçimde aktarması önemlidir. Öğretmen geri bildirim sunarken yergi geribildiriminin ve övgü geribildiriminin dozunu iyi ayarlamalı dengeli olmalı, düzeltme için standart, objektif kriterler oluşturmalıdır (Yılmaz, 2006: 203-276). Oluşturulan kriterler metin üretme sürecinin başında mutlaka öğrencilerle de paylaşılmalıdır. Çoğu öğrenci öğretmenin görüşlerini ve değerlendirmelerini önemser ve dikkate alır. Bu yüzden öğretmen geribildirimlerinin niteliği oldukça önemlidir.

Verilen geri bildirim her öğrencinin ihtiyacına ve seviyesine uygun olmalıdır. Uygun olmayan geri bildirim sonucunda öğrencide motivasyon düşüklüğünden kaynaklı yazma isteksizliği oluşabilir veya çok iyi olduğunu yanılgısına kapılarak kendisini geliştirmeye gerek olmadığı kanısına varabilir. Bu sebeple geri bildirimler; kapsamlı, nitelikli, tanımlayıcı, eleştirmeyen, yargılamayan ve öğrencinin düzeyine göre değişim gösterebilen, dil becerileri ile uyumlu, öğrencinin anlamlandıracağı şekilde olmalıdır (Beach ve Friederich, 2006: 222-234). Öğretmen geri bildirimini sözlü veya yazılı olarak karşımıza çıkabilir ancak öğretmenler özellikle yazma çalışmalarında daha çok somut ve akılda kalıcı niteliği sebebiyle yazılı geri bildirimleri kullanmaktadır. Yazılı geri bildirimler özellikle metin üzerinde verilirken kısıtlı alan sıkıntısından kaynaklı açık ve anlaşılır olmayabilir. Bu durumda geri bildirim öğrenci tarafından anlaşılmaz. Beach ve Friederic'e (2006: 222-234) göre de öğretmenlerin yazılı geri bildirimleri kimi zaman belirsiz, özensiz, fazla genel ve formaliteden ibarettir. Ancak öğretmen bu konuda sorumluluk sahibi olduğunu unutmamalıdır. Bu sebeple öğretmenler karalama şeklinde belirsiz gelişigüzel geri bildirimler değil özenli, detaylı, örneklendirilmiş veya açıklayıcı, öğrenciyi geliştirmeye yönelik yazılı geri bildirimler sunmalıdır. Yazılı geri bildirim kâğıt üzerine düşülen notların yanı sıra birtakım sembollerden yararlanılarak da verilebilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus daha önceden bu sembollerin anlamlarının öğrencilerle paylaşılmış ve öğrenciler tarafından benimsenmiş olmasıdır. Öğrenciler öğretmenleri tarafından çalışmalarına verilen semboller ve açıklamaları gözden geçirerek metinlerindeki hatalarını görme düzeltme ve bir daha tekrarlamama imkânı bulmaktadır (Göçer, 2011b: 195–237). Sembollerin kullanılması geri bildirim verilmesi açısından kolaylık sağlayabilmektedir. Öğretmen geri bildirimleri yazılı olduğu gibi sözlü olarak da verilebilmektedir. Sözlü geri bildirim yazılı geri bildirime göre daha kolay ve hızlı bir şekilde verilebilmektedir. Sözlü geri bildirim bir diğer avantajı da toplu olarak geri bildirim verilmesine olanak sağlamasıdır. Yazma aşamaları her iki geri bildirim avantajlarından yararlanarak sürdürülmelidir.

Akran Geri Bildirimi

Yazma sürecinde öğretmenlerin vermiş oldukları sözlü ve yazılı geri bildirimlerin yanı sıra öğrencilerin kendi yaşatlarından, aynı konumdaki diğer arkadaşlarından almış oldukları geri bildirimler akran geri bildirimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Akran değerlendirme öğrencilerin, yaşatlarının ortaya koyduğu çalışmalar hakkında yorum yapmalarına ve bu çalışmaların niteliğini değerlendirmelerine imkân verir. Öğrenciler yazma sürecinde hata yapma korkusu ve çekingenlik yaşayabilirler. Ancak akran değerlendirmesinde ortak kaygılar taşıdıkları arkadaşları tarafından geri bildirim almak bu çekingenliği azaltabilir. Yaşatlarının yazma ile ilgili benzer sıkıntıları olduğunu gören öğrencilerin yazma konusundaki korkuları azalır, özgüvenleri artar ve kendi eserlerini değerlendirme becerilerini geliştirir (Tamer, 2013). Ayrıca akran değerlendirmesi öğrencilerin bir metnin taşıması gereken özellikleri görmesine ve bunu kendi metinlerine de uygulamasına katkı sağlar. Akranlar öğretmen geri bildiriminde olduğu gibi birbirlerinin metinleri üzerinde puanlama, yorumlama, eleştirme, öneride bulunma gibi birçok şekilde geri bildirimde bulunabilirler. Akran değerlendirmesi aynı zamanda bir öz değerlendirme olarak da kabul edilebilir. Çünkü akran değerlendirmesi yapan öğrenciler değerlendirdikleri metin üzerindeki hatalardan veya olumlu yönlerden yola çıkarak kendi metinleri üzerine de daha geniş açıdan bakmayı öğrenirler. Bu da öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini işe koşmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla birbiri ile bağlantılı olarak ele alabileceğimiz Akran değerlendirme ve öz değerlendirme süreçleri öğrencilerin hem kendi hem de yaşatlarının çalışmalarını gerçekçi bir bakış açısıyla, objektif bir şekilde değerlendirmelerine olanak sağlayarak yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektedir (Temizkan, 2009: 90-112). Bunun yanında öğrenciler tarafından verilen geri bildirimlerin güvenilirlikleri ve kalitesi tartışmaya açıktır. Öğrenciler hataları doğru tespit edemeyebilir veya gelişigüzel geri bildirimler verebilir. Bir diğer konu ise öğrencilerin yeterince objektif olup olamayacağı konusudur. Yani bir öğrenci geri bildirim verirken arkadaşlık ilişkilerini olumlu veya olumsuz bir şekilde değerlendirmelerine yansıtabilir. Diğer yandan bazı öğrenciler geri bildirim verecek akranlarını yeterince bilgili ve donanımlı bulmayarak onlardan herhangi bir geri bildirim

almayı kabul etmeyebilir. Dolayısıyla akran geri bildiriminin öğrencilerin değerlendirme isini önemsememesi, ciddiye almaması, işi eğlenceye çevirmesi, arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirmenin önüne geçmesi gibi olumsuz özellikleri de bulunmaktadır (Temizkan, 2009: 90-112). Sonuç olarak doğru bir şekilde uygulanarak akran geri bildiriminin olumlu yönlerinden yararlanılması gerekmektedir.

2.8.2. Kullanılan Araca Göre Geri Bildirim

Kullanılan araç ve ortam açısından geri bildirimleri geleneksel geri bildirim ve teknolojik geri bildirim olarak ele almak mümkündür (Işık, 2015). Bu araştırmada teknolojik geri bildirim kavramı, bilgisayar ortamı ile iletişim araçlarıyla verilen geri bildirimler için kullanılmıştır. Teknolojik geri bildirimler şu e-postalar, sohbet programları, video görüşmesi, sesli görüşme, eğitim platformları (beyaz tahta), ağ günlükleri (bloglar), bilgisayar yazılımları ve akıllı uygulamalar aracılığı ile veilebilmektedir

Geleneksel Geri Bildirim

Geri bildirimleri kullanılan araca göre sınıflandırdığımızda eğitim ortamlarında karşımıza ilk çıkan geri bildirim geleneksel geri bildirim olmaktadır. Geleneksel geri bildirim öğrencilere yaygın olarak sunulan geri bildirim biçimlerinden biridir. Çok uzun zaman önce, öğrencilere çalışmalarını hakkında geri bildirimde bulunmak için çok az alternatif yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler kalem ve kâğıt ile verilen yazılı geri bildirimler olabileceği gibi toplu veyahut bireysel olarak verilen sözlü geri bildirimler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma öğrenci metinlerine verilen yazılı geri bildirimleri geleneksel (el ile) ve teknolojik (bilgisayar ortamında) olarak karşılaştırmayı amaçladığı için açıklamalar yazılı geri bildirimlere yönelik yapılacaktır. Makaleler, raporlar, tezler, hikâyeler, denemeler, kompozisyonlar gibi çeşitli metinler üzerinde sorunlara yönelik çözümler, düzeltmeler, öneriler vb. şekillerde yazılı geri bildirimleri içerir.

Geleneksel geri bildirim doğası gereği metinlere verilecek yazılı geri bildirimler sınıf ortamında öğrenci metninin bulunduğu defter, A4 kağıdı vb.

üzerinden verilir. Geleneksel geri bildirimler, öğrencilerin değerlendirilen çalışmaları hakkında el yazısı yorumlarını ve öğrencilere geri verilen birtakım düzeltme formlarını içerir (Hatziapostolou ve Paraskakis, 2010: 111-122). Sınıf ortamında gerçekleştirilen bu çalışmalar zamana ve mekâna bağımlı kalma zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca sınıf ortamında tüm öğrencilerin metinleri üzerine geri bildirim vermek oldukça zahmetli ve zaman alıcı bir iştir. Eğitim ortamlarında genellikle derste, sınavda veya ödev olarak oluşturulmuş metinler üzerine geri bildirimler verilmektedir. Öğretmen öğrencileri metinleriyle birlikte tek tek yanına çağırarak veyahut kendisi sınıf içinde dolaşarak öğrenci metinlerine bireysel geri bildirimler vermektedir. Öğretmenlerin her öğrencinin metin üretme süreci ile ilgilenebilmesi ve onları doğru yönlendirebilmesi için oldukça fazla zaman gerekmektedir. Çünkü öğretmen metin üzerinde açık ve net bir şekilde, problemleri olan sayfaları ve paragrafları işaretlemeli, hatalara dair açıklamalarda, yorumlarda, yönlendirmelerde bulunmalı öğrencinin başarılı bulunan noktalarına dair olumlu yorumlarda bulunmayı da ihmal etmemelidir. Geleneksel geri bildirimler öğretmenle yüz yüze iletişim kurulmasına ve birebir etkileşime girilebilmesine imkân sağlaması açısından önemlidir. Bazı bireyler etkili bir anlama gerçekleştirebilmek için doğrudan iletişime ihtiyaç duymaktadır. Bu açıdan sınıf ortamında verilen geri bildirim, öğrenciler için çok yüksek öğrenme olanağını beraberinde sağlamaktadır. Bu öğrenmeler oldukça akılda kalıcı olmakla beraber öğrencilerin tutum ve yaklaşımlarını değiştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Geleneksel geri bildirim avantajları

- Geleneksel geri bildirim somut ve kalıcıdır.
- Geleneksel geri bildirim kişisel, özel, doğrudan ve belirli bir kısım ile ilgili olabilir.
- Geleneksel geri bildirim bireysel olması öğrencilerin kendilerini özel hissetmelerini sağlar.
- Geleneksel geri bildirim otoriter yetkili ve güvenilir olarak kabul edilebilir.
- Öğrenciler tekrar tekrar geri bildirim bakarak öğrenmeye devam edebilir.

- Bu geri bildirim, dış inceleme için (konu değerlendirmesi gibi) yararlı olabilir.
- Sınıf ortamında öğrenciler arası sosyal etkileşim vardır.
- Geleneksel geri bildirim birebir iletişimin bir getirisi olarak vücut dili, yüz ifadesi, ses tonu, vurgu vb. yollarla ek açıklamalar verilmesini sağlar.
- Geleneksel geri bildirim öğrencilere nasıl ulaştığına dair derhal geri bildirim almak mümkündür. Öğrencilerin yüz ifadeleri, vücut dili vb. unsurlar verilen geri bildirim tepkileri hakkında çok şey söyleyebilir. Bu sayede ne söylediğinizi ve nasıl söylediğinizi, neler olup bittiğine dair gözlemlerinize dayanarak ayarlayabilirsiniz.

Geleneksel geri bildirim dezavantajları

- Geleneksel geri bildirimde el yazısını okumak ve anlamak zor olabilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Otoriter ve yetkili kabul edildiği için eleştirici olduğunda tehdit edici ve endişe verici olabilir.
- Öğrencilerin çalışmalarına ayrı ayrı geri bildirim yazmak yavaş ve zaman alıcıdır.
- Zamana ve mekâna bağımlı olmayı gerektirir.
- Çalışmalarınızın ve yorumlarınızın fotokopilerini saklamadığınız sürece, farklı öğrencilere kendi geri bildirimlerinizi iletemezsiniz.
- Öğretmen geri bildirimleri açıklamak yerine, birtakım işaretleri kullanmaya kısa ve anlamsız geri bildirimler sunmaya yönelebilir,
- Öğretmen üzerindeki iş yükünü artırır.
- Gelişen ve değişen eğitim ortamlarına uyum sağlayamaz.

Elektronik Geri Bildirim

Geleneksel geri bildirimlerin en büyük sınırlılığı gelişen ve değişen eğitim ortamlarına ayak uyduramamasıdır. Oysa günümüz eğitim öğretim ortamları sadece okullardaki ders saatleri ile sınırlı kalmayacak kadar değişmiş ve gelişmiştir. Ayrıca yazma ve metin oluşturma süreci kâğıt kalem gibi

geleneksel araçlardan teknolojik araçlara yönelmeye başlamıştır. Değerlendirme sürecinde teknolojik ortamlar üzerinden gönderilen öğrenci yazılı ödev veya etkinliklerine öğretmenlerin vermiş oldukları yorumlar ve cevaplar teknolojik geri bildirim olarak tanımlanabilir. Teknolojik yönelimli çağdaş toplumlarda anında mesajlaşma ve çok amaçlı cep telefonlarının kullanımı öğrencilerde anında geri bildirim bekleme gibi bir alışkanlık oluşturur. Ancak, geleneksel geri bildirim gönderme ve alma yöntemleri, örneğin yüz yüze bir ortamda geri bildirim alma, öğrencilerin beklentilerini tatmin edici bir şekilde karşılamayabilir (Chang, 2011). Teknolojik geri bildirimlerle öğretmen ve öğrenci için zaman ve mekân gibi sınırlamalar ortadan kalkmaktadır. Tamamlanan ödevleri herhangi bir zamanda veya mekânda eğitime göndermek için, bir öğrencinin yapması gereken sadece birkaç tıklamadır. Eğitmenin yanıtları elektronik ve hızlı bir şekilde rahatlıkla alınabilir. Geri bildirim okumak ve geri bildirim göre kişinin çalışmalarını gözden geçirmesi kişinin kendini zihinsel olarak hazır hissettiğinde, zamandan ve mekândan bağımsız olarak yapılabilir bu da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine imkân verir ve onları öğrenmeye teşvik eder (Chang, 2009). Teknolojik geri bildirim her öğrenciye sınıf dışında genişletilmiş bir öğretim sunar. Tuzi'ye (2004) göre teknolojik geri bildirim revizyon üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Teknolojik geri bildirim daha büyük yazı bloklarına odaklanılmasını sağlayarak makro revizyonlar oluşturmak için kullanılabilir. Teknolojik geri bildirim dezavantajlarından biri, sosyal etkileşimin eksikliğidir, çünkü teknolojik geri bildirim kişisel dokunuşa sahiptir (Chang ve diğerleri, 2012). İnternet üzerinden yapılan akran değerlendirmesi, yazılara not verirken ve yazıları değerlendirirken öğretmenlere zaman kazandıracak teknolojik araçlardan biri olmaktadır. Ayrıca bu tarz bir değerlendirmenin güvenilir ve geçerli olduğu düşünülmektedir (Cho, Schunn ve Wilson, 2006: 891-901). Hyland ve Hyland'a (2006: 83-101) göre son yıllarda yazılım alanında çok fazla gelişme görülmektedir. Bu gelişmeye paralel olarak öncelikli olarak bilgisayar tabanlı geri bildirim dair daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Teknoloji geliştikçe, öğretmenler teknolojiyi sınıflarında uygulayabildikçe hem eğitim hem de geri bildirim bağlamında dil öğretim yaklaşımı değişip gelişmeye devam edecektir.

Elektronik Geri Bildirimin Avantajları

- Zaman ve mekândan bağımsızdır istenilen zaman ve istenilen yerde geri bildirim verilmesine olanak sağlar.
- Kalabalık sınıflar için uygundur.
- Sınıf ortamındaki kısıtlı zaman dilimi dışında daha rahat ve kapsamlı geri bildirimler verilebilir.
- Öğrenciler geri bildirimleri kendileri hazır olduklarında alabilirler.
- Verilen geri bildirimleri yalnızca öğrencilerin kendilerinin görebilecek olması daha rahat hissetmelerini sağlar.
- Geri bildirim öğrencilerin ihtiyaçlarına, güçlü ve zayıf yönlerine göre ayarlanabilir.
- Öğrenciler geri bildirimine tekrar tekrar başvurabilirler.
- Hangi öğrencilere hangi geri bildirimlerin verildiği takip edilebileceği gibi öğrenci gelişimleri ve geri bildirim etkinliği de takip edilebilir.
- Elektronik kesme ve yapıştırma özelliğini kullanabilir ve sık ihtiyaç duyulan mesajları bir defadan fazla yazmak zorunda kalmadan tasarruf edebilirsiniz.
- Öğrenciler geri bildirim hakkında doğrudan cevap verebilirler.
- En son göndermeden önce görüşleri düzenleme imkânı sağlar.
- Gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb. imkânlardan yararlanılarak alan sıkıntısı yaşamadan her noktaya geri bildirim verebilmeyi sağlar.

Elektronik Geri Bildirimin Dezavantajları

- Öğrenciler ağa bağlı bilgisayarlara sınırlı erişime sahip olabilir ve geri bildirimini alma fırsatına sahip olduklarında biraz acele edebilirler.
- Öğrenciler geri bildirimini, yüz yüze ya da basılı veya el yazısıyla yazılmış kâğıtlar gibi ciddiye almazlar.
- Öğrenciler, geri bildirimlerine orijinal çalışmalarını ile aynı anda bakamayabilir veya geri gönderilen çalışmalarını incelemek ve geri

bildirim yorumlarınızı ayrıntılarıyla eşleştirmek için zaman ayıramayabilirler.

- Öğrencilerin e-postayla gönderilen geri bildirimleri kaybetme olasılığı yazılı veya el yazısı geri bildirimlere göre daha yüksektir.
- Elektronik geri bildirimde sosyal etkileşim eksiktir öğrenciler öğretmenle diyalog kurmak ve birebir iletişim kurma ihtiyacı duyabilirler.

2.8.3. Değerlendiren Kişinin Tutumuna Göre Geri Bildirim

Değerlendiren kişinin tutumuna göre geri bildirim eleştirel geri bildirim olumlu geri bildirim ve olumsuz geri bildirim olmak üzere üç başlık altında ele almak mümkündür. Değerlendirenin tutumuna göre geri bildirimler değişiklik gösterir. Değerlendiren kişi beğendiği anlatımları överek teşvik edebileceği gibi beğenmediği anlatımları yıkıcı biçimde yerebilir veya değerlendirmelerini herhangi bir duygu yansıtmadan eleştirel bir şekilde yapabilir.

Eleştirel Geri Bildirim (Yanlış gösteren/Düzeltilici)

Eleştirel geri bildirim değerlendirilen kişinin herhangi bir duygu yansıtılmaksızın metin üzerinde yaptığı değerlendirmelerdir. Bu geri bildirimde ne olumlu ne olumsuz bir duygu yansıtılmaz nötr bir yaklaşım sergilenir. Eleştirel geri bildirim daha çok metin üzerinde bir durum tespiti yapmadır. Değerlendiren kişi kendi yorumunu ve duygusunu geri bildirimde yansıtmaz. Çeşitli şekillerde eleştirel geri bildirimler vermek mümkündür. Hatalı görülen yerin altına çizme yuvarlak içine alma gibi birtakım işaretlemeler kullanılabilir gibi yorum yapmadan hatalı kelimenin doğrusu yazılabilir ya da düzeltilecek kısımlar eleştirel bir şekilde yazıyla belirtilebilir (ardarda, herşey- her şey, Noktalama hataları var). Hyland'a (2003) göre öğretmenler övgüyü ve eleştiriyi birlikte kullanabilirler. Bunun için de değerlendirme yapılırken sert eleştirilerle öğrencilerin cesaretini kırmamak daha doğru olacaktır. Bu bağlamda, geri bildirim verirken eleştirme ve övme arasında bir denge unsuru olan eleştirel geri bildirim kullanılabilir. Trang'a (2009) göre de eleştirel geri bildirimde özellikle sembol ve birtakım işaretlemelerin kullanımı, metinlerin yüzeysel olarak değerlendirmede fayda sağlayabilir. Ancak daha

derinlemesine değerlendirmeler ve öğrenci motivasyonu düşünöldüğü zaman eleştirel geri bildirim yetersiz kalabilmektedir (Akt.: Akdaş, 2014). Çünkü öğrenciler yanlış ve hatalarına yönelik düzeltmeler almanın yanında yazmaya devam etmek için motivasyona da ihtiyaç duymaktadır.

Olumlu (Övgü) Geri Bildirim

Olumlu geri bildirim yazıdaki iyi yönlerle dikkat çekerek metnin olumlu yanlarını vurgulamadır. Olumlu geri bildirimde eksik veya hatalı kısımlar olumlu özellikler üzerinden yapıcı bir üslupla verilir. Tamer'e (2013: 34) göre olumlu geri bildirim metnin daha başarılı, daha nitelikli hâle gelebilmesi için yapılması gerekenleri sıralar. Geri bildirim verilirken yazar ve metnin özelliklerini övmenin yanında hatalara öğrencinin yazma hevesini kırmayacak şekilde olumlu bir tutumla yaklaşmak gerekmektedir. "Konuyu örnek vererek açıklaman çok başarılı örneklerini çeşitlendirirsen yazın daha iyi olabilir", "Paragraflar arası konu geçişlerin iyi ama paragraf ta ele aldığı konuyu biraz daha geniş işlemende fayda var.", "Genel olarak sayfa düzenin başarılı ancak paragraflarda girinti yapmaya dikkat etmelisin." gibi cümleler olumlu geri bildirim örnek olarak verilebilir. Burada amaç öğrenciye yol göstermek hataları anlayışla karşılayarak düzeltilmesi için yapıcı bir üslupla geri bildirim vermektir. Olumlu geri bildirim almak her yaştan bireyin beklediği bir durumdur. Eğitim ortamlarında da olumlu geri bildirim, öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılmakla birlikte öğrenciler tarafından da daha çok tercih edilmektedir (Hyland & Hyland, 2001: 185-212). Bireyler hatalarının direkt olarak verilmesinden ziyade iyi yönleri vurgulandıktan sonra eksiklerinin söylenmesini çok daha anlayışla karşılayacaktır. Olumlu geri bildirimlerde öğrencinin metni eleştirel ve yargılayıcı kriterlerle değerlendirilmez, bu geri bildirim daha ziyade öğrenciye cevap verme niteliği taşır ve öğrencinin oluşturduğu metnin okur üzerinde bıraktığı etkiye, yazısının başarısına ve nasıl geliştirilebileceğine değinilir (Hyland, 2003). Olumlu geri bildirimde yalnızca övgü sunulabileceği gibi övgü ve eleştiri beraber olarak da sunulabilir (McGrath vd., 2011). Bu durumda eleştirinin dozu ve kullanılan üslup devreye girmektedir. Yargılayıcı ve yıkıcı bir tutumla geri bildirim vermek öğrencilerin özgüvenlerinin

zedelenmesine dolayısıyla yazma heveslerinin kırılmasına ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir. Oysa geri bildirim amacı öğrencilerin yazma düzeylerini en üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Tabiri caizse kaş yaparken göz çıkarmamak adına değerlendirme yapacak kişilerin geri bildirimleri sunarken ki tutumları daha ziyade yapıcı ve olumlu olmalıdır.

Olumsuz (Yıkıcı) Geri Bildirim

Olumsuz geri bildirim yıkıcı veya eleştirel geri bildirim olarak adlandırılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu geri bildirim temelinde eleştirel bir bakış açısının yanında yıkıcı bir üslup kullanılmaktadır. Metni sert ve olumsuz bir dille eleştirmek öğrencilerin özgüvenini zedeleyebileceği gibi öğretmenlerine duydukları saygıyı ve güveni olumsuz etkileyebilir (Hyland ve Hyland, 2006). Dolayısıyla geri bildirimler aracılığı ile öğrencinin üst düzey yazma becerisine ulaşması hedeflenirken sert ve olumsuz geri bildirim verilmesi sonucu öğrenci yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirilebilir. Bu da geri bildirim yazma becerisini şekillendirme ve geliştirme amacını sekteye uğratabilir. Olumsuz geri bildirim özellikle metin yazma sürecinin başlarında, öğrencinin yazma rahatlığına zarar verebilir ve kaygılanmasına neden olabilir (Hyland ve Hyland 2001: 185-212). Bu sebeple olumsuz geri bildirimde metin eleştirilirken öğrencinin özgüvenini kırmadan hatalarını ve düzeltmesi gereken yerleri uygun bir tutum ile aktarmak gerekmektedir. Geri bildirim sadece öğrenciyi överek olumlu yönlerini söylemekten ibaret olmadığı gibi öğrenciyi eleştiren, aşağılayan ve özgüvenini zedeleyen bir araç olarak da kullanılmamalıdır. Geri bildirim amacı öğrencinin ürettiği metni daha iyiye taşımak olduğu için ona yönelik bir tutumla geri bildirim verilmesine dikkat edilmelidir. Nelson ve Schunn'a (2008: 375-401) göre geri bildirim üç ana temel üzerine kurulmuştur. Bunlar; eleştiri, övgü ve özet olarak sıralanmaktadır. Burada asıl dikkat edilmesi gereken husus sunulan övgü ve eleştirinin üslubu ve dozudur. Hyland'a (2003) göre de öğrencilere geri bildirim sunulurken övgü ve yergi dengeli biçimde sunulmalıdır. Öğrencilerin geri bildirim beklentileri farklı olabilmektedir. Örneğin öğrencilerden bazıları övgü almayı çok önemsemezken

bazıları övgüye ihtiyaç duyarlar. Yine bazı öğrenciler yalnızca fikir anlamında bir değerlendirmede bulunulmasını isterken bazıları yazılarındaki bütün hataların düzeltilmesini isterler.

2.8.4. Anlaşılabilirlik Durumuna Göre Geri Bildirim

Bir metni şekillendirmek üzere sunulan geri bildirimlerin doğal olarak açık ve anlaşılır olması beklenmektedir. Ancak bazen metinlere sunulan geri bildirimler değerlendiren kişinin acele etmesi, özensiz davranması, kâğıt üzerinde kısıtlı yer olması, fazla sembol kullanması, fazla işaretleme ve karalamalarda bulunması, zaman sıkıntısından kaynaklı gelişigüzel geri bildirim vermesi vb. sebeplerle anlaşılır olmayan geri bildirimlerle de karşılaşmaktadır.

Açık Geri Bildirim

Geri bildirimlerin taşınması gereken en önemli özelliklerden biri açıklıktır. Bir metni düzeltme amacıyla verilen geri bildirim amacına ulaşabilmesi için öncelikle anlaşılması gerekmektedir. İyi bir geri bildirim, öğrencilerin metinlerini bir bütün olarak; içerik, cümle yapısı ve dil bilgisi ekseninde değerlendirmeli, açık ve somut olmalıdır (Trang, 2009'dan akt.Akdaş, 2014). Öğretmenler özellikle vermiş oldukları geri bildirimlerin öğrenciler tarafından anlaşıldığından emin olmalıdır. Öğrenci metninde hangi sorunların olduğunu ve bunu nasıl düzeltilmesi gerektiğini net bir şekilde anlamalıdır. Açık geri bildirimde bir hata veya eksik net olarak karakterize edilir ardından yeniden biçimlendirme ve düzenlemeye yönelik açık ve anlaşılır ipuçları verilir (Rezaei, 2011). Metnindeki problemi tam olarak anlayan öğrenci bu ipuçları sayesinde yapması gerekenleri uygulayarak metnini sağlıklı bir biçimde düzenleyebilmektedir. Eğer metinde yer alan problem açıkça belirtilmezse ve yazar sorunun ne olduğunu tam olarak anlayamazsa (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401) geri bildirim öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesinde ona fayda sağlamayacaktır (McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011: 8). Ayrıca bir öğrencinin oluşturmuş olduğu metin üzerinde sadece problemin yerini belirtmek eksik kalacaktır. Problemin anlaşılır olması için açıklamalı çözümler sunmak daha çok fayda sağlayacaktır. Çünkü açıklama olmadan yapılan ve sadece

sorunun işaretlendiği bir değerlendirmede öğrenci, sorunun kaynağını göremeyecektir. Bunun önüne geçmek ve anlaşılabilirliği en üst düzeyde sağlayabilmek için yapılması gereken ise hatayı, içeriğe dair alternatif yollar göstererek belirgin bir şekilde vermek olacaktır (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401).

Muğlak Geri Bildirim

Metin üzerinde açıklama, işaretleme, kodlama vb. şekillerde sunulan geri bildirimler anlaşılır ve net özellik göstermeyebilir. Bu şekilde içeriğinde hata olan anlam belirsizliği taşıyan veya birden fazla anlama gelebilecek şekilde sunulan geri bildirimler muğlak geri bildirim olarak adlandırılmaktadır (Tamer, 2013: 50). Muğlak geri bildirim eğitim ortamlarında olması istenmeyen bir geri bildirim türüdür. Anlaşılır ve net olmayan geri bildirim öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesine, eksiklerini görebilmesine fayda sağlamamaktadır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8). Öğrenciler öğretmenlerinin vermiş olduğu geri bildirimleri anlamadıkları takdirde metinlerinde yapmaları gereken düzeltmeleri de anlayamaz dolayısıyla yapamazlar. Anlaşılır olmayan geri bildirimler sonucu öğrenciler neyi nasıl yapmaları gerektiğini bilmedikleri için telaşa kapılabilmektedir. Aynı zamanda soruna veya çözüme yönelik yorumda bulunamayan öğrencinin motivasyonu da olumsuz etkilenebilmektedir. Bu nedenle verilen geri bildirimler ister olumlu ister olumsuz ister işaretleme ister açıklama şeklinde sunulsun dikkat edilmesi gereken en önemli husus geri bildirim açık ve anlaşılır olmasıdır. Özellikle anlama seviyesi daha düşük öğrencilerin sunulan geri bildirimleri anlaması ve gerekli düzeltmeyi yapması için daha dikkatli ve özenli geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Eğer geri bildirim amacına ulaşması isteniyorsa geri bildirim şu iki sorunun cevabını verdiği için emin olmamız gerekmektedir: Ne ve nasıl. Çünkü geri bildirim öğrenciye hatasının eksikliğinin ne olduğunu gösterdiği gibi bu hatayı eksikliği nasıl gidereceğini de göstermelidir. Bu durum sadece eksik veya hata olması durumunda değil beğenilen ve övülen yerlerin söylenmesinde de geçerlidir. Tam olarak metinde beğenilen noktanın neresi olduğu açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmalıdır. Geri bildirim ancak açık olarak sunulduğunda ve yazılan yazı ile

ilgili açık mesajlar içerdiğinde öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir (Nelson ve Schunn, 2008: 375-401).

2.8.5. Kâğıt Üzerinde Odaklanılan Yere Göre Geri Bildirim

Geri bildirimler, metindeki bir noktaya odaklanabileceği gibi metnin bütünü hakkında da değerlendirme sunabilir. Bu durumda metindeki kelime düzeyinde biçime yönelik bir düzeltme veya paragrafta sadece o paragrafa ait bir yanlışa odaklanan özel geri bildirim ile metnin birden fazla bölümüne veya bütününe yönelik sunulan genel geri bildirim karşımıza çıkmaktadır.

Özel Geri Bildirim

Metindeki özel bir noktaya sadece bir hataya yönelik geri bildirim sunulmasıdır. Özel geri bildirimde dar bir alana yönelik yüzeysel geri bildirimler sunulmaktadır (McGrath vd., 2011). Metin üzerinde yapılan değerlendirmede sunulan her bir düzeltme ayrı ayrı özel geri bildirimdir. Özel geri bildirim tek bir noktaya odaklanması açısından daha ayrıntılı sunulabilmektedir. Dolayısıyla özel geri bildirimde ayrıntının daha fazla olması öğrencinin yazısında neyi değiştirmesi gerektiğini daha kolay anlamasını sağlar (Akt.: Tamer, 2015). Ayrıca özel geri bildirim öğretmenin öğrencinin yazısıyla daha yakından ilgilendiğini, metni ayrıntılı olarak incelediğini gösterdiği için motivasyonu arttırmada da etkili olabilmektedir (Goldstein, 2004: 63-80). Özel geri bildirim bu olumlu özelliklerin yanı sıra birtakım olumsuzlukları da beraberinde getirebilir. Özel geri bildirim açık ve anlaşılır olmaması, basit ve yüzeysel hatalara takılı kalınması ve dil bilgisi ile ilgili hataların işaretlemelerle açıklamasız verilmesi gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bu nedenle verilen geri bildirim özel noktalara odaklanarak ayrıntılı geri bildirim sunmasının yanında açık ve anlaşılır olmasına, açıklamalarla desteklenmesine ve yüzeysel kalmamasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Özel geri bildirim gerekli olduğu yerde kullanılmalı ancak öğrencinin kâğıdının düzeltmelerle doldurulmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü fazla miktarda düzeltme öğrencinin motivasyon durumunu ve öğretmene karşı tutumunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Genel Geri Bildirim

Genel geri bildirim metnin genel yapısı üzerinde açıklamada bulunma, değişiklik önerisi yapma, hataları düzeltme veya eleştiride bulunma olarak tanımlanabilir. Genel geri bildirim metnin biçiminde veya içeriğinde bulunan hatalarla ilgili övgü veya yergi şeklinde metnin sonunda genel olarak verilen bildirimdir. Bazı araştırmacılara göre öğrencilerin metnindeki hataları ve eksikleri görmeleri ve bu durumu kendileri düzeltebilmeleri için öğretmenlerin metnin sonunda genel bildirimler vermesi gerekmektedir. Örneğin öğretmen satır sonunda yanlış ayrılan bütün kelimeleri düzeltmek yerine metnin sonunda satır sonunda yanlış ayrılan birçok kelime var onları düzeltmelisin şeklinde metnin geneline yönelik geri bildirim verebilir (Nunan, 2003; 289-308). Özel değerlendirmeler genel değerlendirmelere göre daha ayrıntılı olması sebebiyle öğrenciler tarafından öğretmenlerin yazılarını daha dikkatli ve daha özenli değerlendirdiklerinin işareti olarak görülebilmektedir. Bu durumun tersi olarak bazı öğrencilere göre de metnin özeline yönelik geri bildirim sunulması karmaşıklığa ve düzensizliğe neden olduğu için faydalı görülmeyebilir (Smith, 1997'den akt. Akdaş, 2014: 80). Sonuç olarak her iki geri bildirim de yerine göre kullanılmalıdır. Yazıda ortaya konulan düşünceler ve yazıyı geliştirmek için yapılması gerekenleri aktarmak amacıyla genel geri bildirim, sözcük tercihi ve düzeni, cümle yapısı, gibi alanlara yönelik değerlendirmeler için de özel geri bildirim sunulabilir.

2.8.6. Biçime Yönelik Geri Bildirim

Biçime yönelik geri bildirim; yazının okunabilirliği, yazım kurallarına uygunluğu, metnin sayfa düzeni, noktalama işaretleri, okunabilirliği gibi biçimsel konularda öneri, düzeltme ve eleştiride bulunmadır. Yani yazılı metnin değerlendirilmesinde anlam ve anlatımdan ziyade paragraf düzeni, sayfa düzeni, okunabilirliği, yazım ve noktalama gibi hususların ele alınması ve bunlarla ilgili geri bildirim verilmesidir. Bir metin değerlendirilirken salt biçim özellikleri üzerinde durmak çok doğru bir tutum değildir. Metin üzerinde sadece biçime yönelik hataları göstermenin fayda sağlamayacağı bu hataları düzeltme ile nitelikli yazılar ortaya çıkarabilme arasında doğrudan bir bağlantı olmadığı

söylenmektedir (Hyland, 2003). Biçime yönelik geri bildirim, değerlendirme kolaylığı açısından da oldukça avantajlı sayılır. Dil bilgisi hataları basit bir şekilde incelenebilir ya da düzeltilebilir. Ancak biçime yönelik geri bildirimde daha çok yüzeysel problemlere müdahale edilmesinden dolayı bazı sakıncalarda ortaya çıkmaktadır. Yazının içeriği ile ilgili problemleri, eksiklikleri göz ardı ettiği için biçime yönelik geri bildirimler yazının geliştirilmesine daha az katkı sağlamaktadır (Nelson ve Schunn, 2008: 375-401). Aynı zamanda hataların kırmızı kalem kullanılarak çizilmesi karalanması ve işaretlenmesi öğrenciler üzerinde etkili olsa da bu tarz müdahaleler öğrencileri yazıda dikkat edilmesi gereken unsurun dil bilgisi olduğu yönünde düşünmeye sevk etmekte (Gülçat ve Özagaç, 2004; 1-5) ve öğrencinin aşırı karalamalar sebebiyle kendisini başarısız hissetmesine neden olmaktadır. Bu sebeple geri bildirim verilirken hem biçim hem içerik üzerinde aynı oranda durulmalıdır.

2.8.7. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

İçeriğe yönelik geri bildirim metnin biçimsel özellikleri dışında kalan organizasyon, kelime secimi, metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı, anlatım bozukluğu, metin birimlerinin oluşturulması, kelimelerin ve dilin etkili kullanımı, ifadeler arasındaki uyum gibi konulardaki öneri ve eleştiriler olarak karşımıza çıkar. Öğrencilerin metin yazma sürecinin başında almaya başladıkları geri bildirimler sürecin doğru ve başarılı bir şekilde ilerlemesi açısından önemli bir rol üstlenir. Bu amaçla öğretmenler, öğrencilerin karışıklık yaşadığı, yanlış zaman ve kelime kullandığı, uygun olmayan cümle yapılarına yer verdiği bölümleri düzeltmede hatalarını göstermede ertelemeye gitmemelidirler. İçeriğe yönelik geri bildirimde sembollerden ziyade daha çok yorumlamalara ve açıklamalara başvurulur. Ancak bu açıklama ve yorumlar öğrencinin hatalarını, eksiklerini açıkça anlamasını sağlayacak şekilde olmalı, düzeltme ve açıklamaları yaparken aşırıktan kaçınılmalıdır. Öğrencilere içerikle ilgili geri bildirim verilirken aşırı bilgi yüklemek geri bildirimi verimsiz hâle getirecektir (Beach ve Friederich, 2006; 222-234). Bu sebeple içerikle ilgili geri bildirim veren öğretmenlerin katı ve kuralcı değil esnek olmaları gerekir (Hyland ve Hyland, 2006; 185-212). Çünkü bu şekilde yazının içeriğine yoğunlaşan geri

bildirimler öğrencilerin yazıyla ilgili analizler, yorumlar ve değerlendirmeler yapabilme becerilerini gelişmeye fayda sağlamaktadır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 1-14). Geri bildirim verilirken biçim ve içeriğe yönelik geri bildirimini birbirinden ayırmak zordur. Ayrıca geri bildirim verilirken içerik-biçim ayrımının yapılması yanlış sonuçlar da doğurabilmektedir. Bir metin değerlendirilirken yazının düzeni, yapısı, biçimi, içeriğe, sunumu gibi bütün yönleriyle değerlendirilmelidir. Aynı zamanda bu konu ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alındığı 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: 83-101). Dolayısıyla tüm bu sebeplerden ötürü öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin metinlerini değerlendirirken içerik ve biçimi bir arada ele alır.

2.8.8. Soruna Yönelik Geri Bildirim

Metin üzerinde var olan hata veya eksiklik ile ilgili sadece sorunu gösterecek şekilde verilen geri bildirimlerdir. Metindeki hatalara yönelik herhangi bir düzeltme yapmadan sadece hatanın nerede olduğunu, açıklamalarla veya işaretlemelerle belirtmez. Ancak yapılacak işaretlemeler ve kodlamaların ne anlama geldiği ile ilgili hedef kitle önceden bilgilendirilmelidir. Aksi takdirde yapılan işaretlemeler anlamsız kalacaktır. Soruna yönelik geri bildirimde hataların yeri belirtilerek öğrencilerden bu hataları kendi kendilerine düzeltmeleri beklenmektedir (Ferris ve Roberts, 2001: 84-161). Bu geri bildirim yararlı olabilmesi için hedef kitlenin anlama ve başarı seviyesine dikkat etmek gerekir. Çünkü sadece sorunu gösteren geri bildirim seviye olarak düşük bir öğrenciye faydalı olmayacak aksine öğrencinin kendisini başarısız hissetmesine neden olacaktır. Bu sebeple bu geri bildirim hatasını ve eksikliğini kendi başına düzeltebilecek seviyedeki öğrenciler için daha uygun olacaktır. Geri bildirimde çözüme dair ipucu sunulmadan sadece sorunun yerini belirtmek yazıyı geliştirmeye daha fazla etkilidir. Çünkü sadece sorunun yerini bildiren geri bildirim kişiyi sorunun çözümüne yönelik düşünmeye ve araştırma yaparak kendi çabalarıyla yazısını düzeltmeye teşvik edecektir (Ferris ve Roberts, 2001;

161–84.). Sadece sorunu gösteren geri bildirimlerde işaretlemeler ve kodlamalardan sıkça yararlanır. Bu işaretlemeler ve kodlamalar öğrenci tarafından rahat anlaşılan sade ve açık değerlendirmeler olmalıdır. İşaretleme ve kodlamaların sayıca fazla, ne ifade ettiği belli olmayan karmaşık bir yapıda sunulmamasına dikkat edilmelidir. Bu sebeple geri bildirim veren kişi her noktayı işaretlemek yerine genel bazı alanlar üzerine yönelik, olabildiğince az miktarda işaretleme ve kodlama yoluyla değerlendirme yapmalıdır.

2.8.9. Çözüm Yönelik Geri Bildirim

Çözüm Yönelik Geri Bildirimde metindeki sorunun, hatanın sebebi söylenmeden, bu hatanın veya sorunun düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğine dair geri bildirim sunulur veya üzerinde durulan problemin çözümüne yönelik bir yöntem tavsiye edilir (McGrath vd., 2011). Çoğunlukla yazım kuralları ve noktalama ile ilgili olan bu geri bildirimde hatalı görülen yerlerin altına veya üstüne çizme, yuvarlak içine alma gibi birtakım işaretler ve kodlamalar kullanılarak hatanın sebebi söylenmeden çözümü gösterilir. Çözüm Yönelik Geri Bildirim bazı kâğıtlardaki karmaşık hataların düzeltilmesinde özellikle de seviye olarak daha çok desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin yazılarını geliştirme sürecinde oldukça faydalıdır. Yazma çalışmalarının sonunda yanlışlarının doğru halini gören öğrenci, hatalarını daha iyi anlayarak doğruyu öğrenebilmekte ve daha sonraki yazma çalışmalarında aynı hatayı tekrar yapma olasılığı oldukça azalmaktadır (Truscott, 1996: 327-369).

2.8.10. Sorun + Çözüm Yönelik Geri Bildirim

Bu geri bildirim türünde hem sorunun ne olduğuna nerde olduğuna dair hem de bu sorunun nasıl çözüleceğine dair geri bildirim sunulmaktadır. Geri bildirim sorunu ve çözümü içermesi yazının geliştirilmesinde oldukça önemli ve faydalıdır (Nilson, 2003: 34-38). Yazı çalışmalarında seviyesi uygun ve geri bildirim alma konusunda tecrübeli öğrencilere sadece sorunun yerini işaretlemek yeterli olabilecekken seviye olarak düşük veya henüz yazma çalışmalarına yeni başlayan geri bildirim almaya yönelik tecrübesi az olan öğrencilere sadece sorunun yerini belirtmek yerine açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı

olacaktır. Yazılı anlatım çalışmalarında verimi arttırması ve oldukça faydalı olmasının yanında en fazla zaman alan geri bildirim sorun ve çözümü bir arada bildiren geri bildirimdir. Zaman açısından dezavantajlı olsa da yazarın hatasını tam olarak anlaması ancak yapılan hatanın içeriğine yönelik çeşitli yollar sunularak, hatanın kaynağını belirgin bir şekilde ortaya koyarak sağlanabilir (Nelson ve Schunn, 2008: 375-401).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemi olarak deneme öncesi deneysel desenlerden, statik grup karşılaştırmalı desen kullanılmıştır (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2008). Bu desende gelişigüzel seçilmiş ve başlangıçta benzerlikleri bilinmeyen iki grup bulunur. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008; Karasar, 2005). Çalışmada bağımsız değişken olan Teknoloji Destekli Öğretim Yönteminin (TDÖ) bağımlı değişken olan öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

Tablo 1
Statik Grup Karşılaştırmalı Desen

Gruplar	İşlem	Sontest
D	X	O ₁
K		O ₂

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya, 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında Hatay ilinde bulunan Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde yer alan 3. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın uygulama kısmı deney ve kontrol grubunun Yazma Eğitimi dersinde metin türleri ve yapılarını almış olmaları için 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2

Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	N (Öğrenci Sayısı)	N (Toplam Öğrenci Sayısı)
Deney Grubu	Kız	18	25
	Erkek	7	
Kontrol Grubu	Kız	19	30
	Erkek	11	

Deney (18 kadın 7 erkek) ve kontrol grubu (19 kadın 11 erkek) olmak üzere toplam 55 kişi bu çalışmaya katılmıştır. Örneklemi oluşturan katılımcıların 37'si kadın 18'i erkektir.

3.3. Verilerin Toplanması ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak

1. Teknoloji algılarını belirleme amacıyla *Tınmaz (2004)* tarafından geliştirilen “*Teknoloji Algı Ölçeği*”

2. Bilgisayar yeterlilik düzeylerini belirleme amacıyla *Tınmaz (2004)* tarafından geliştirilen “*Bilgisayar Yeterlik Ölçeği*”

3. Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi (GBBDT)

4. Metin yazma formu

5. Geri Bildirim Değerlendirme Formu

6. Geri Bildirim Değerlendirme Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği

3.3.1. Teknoloji Algı Ölçeği

Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi teknoloji kullanımına yönelik algılarını belirlemek ve grupların denkleğinin sağlamak amacıyla *Tınmaz (2004)* tarafından geliştirilen 28 maddeden oluşan likert tipi 5 dereceli “*Teknoloji Algı Ölçeği*” kullanılmıştır. Teknolojik algı ölçeğindeki cevaplara ise 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2 (Katılmıyorum), 3 (Karasızım), 4 (Katılıyorum)

ve 5 (Kesinlikle Katılıyorum) puanları verilmiştir. Öğrencilerin ölçekten alabileceği maksimum puan 140'tır.

3.3.2. Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği

Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik düzeylerini belirlemek için Tınmaz (2004) tarafından geliştirilen 10 maddelik “*Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Aşağıda ölçek ile ilgili maddelerin dağılımı ve ölçekten alınabilecek minimum-maksimum puanlar verilmiştir. *Teknoloji Algı Ölçeği* ve *Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği*'nin kapsam geçerliliği, Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında uzman 10 kişiden görüş alınarak sağlanmıştır.

Tablo 3
Bilgisayar Yeterlilik Ölçeğinden Alınabilecek Minimum - Maksimum Puanlar

Ölçek Maddeleri	Puanlar	Alınabilecek	
		Minimum Puan	Maksimum Puan
Zayıf	1		
Orta	2	10	30
İyi	3		

3.3.3. Konu Bilgi Testi

Araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunun geri bildirim konusunda bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan geri bildirim bilgi testi ön test olarak kullanılmıştır. Konu başarı testi öğrencilerin uygulanacak yöntem öncesi ön bilgilerini belirlemek deney ve kontrol grubu arasında konu bilgisi açısından denkliği sağlamak amacıyla uygulanmıştır. İlgili literatür taranarak (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Bitchener ve Ferris, 2012; Tamer, 2013; Ülper,2012) geri bildirim tanımlayan en güncel maddeler belirlenmiş doğru-yanlış-bilgim yok şeklinde 18 madde olarak hazırlanmıştır. Ardından 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda teste son şekli verilmiştir.

3.3.4. Metin Yazma Formu

Tartışmacı Metin Yazma Formu

Tartışmacı metin yazma formunda konu seçimi için üç aşamalı çalışma yapılmıştır: İlk olarak araştırmacı tarafından 10 farklı konu hazırlanmıştır. Bu konular seçilirken “*Konuların metin türüne uygunluğu*” ve “*Konuların güncel olması*” hususuna özellikle dikkat edilmiştir.

İkinci olarak belirlenen konular Tablo 6’da verilen form kullanılarak uzman görüşüne sunulmuştur. 5’li likert tipinde hiç uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan) ve tamamen uygun (5 puan) ifadeleri kullanılarak oluşturulan formda, uzmanların puanlaması doğrultusunda değerlendirme yapılarak en fazla puan alan ilk 3 konu alınmıştır. Aşağıda Tablo 4’da uzman görüşüne göre konular ve uzmanların verdikleri puanlar gösterilmiştir.

Tablo 4
Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar

Tartışmacı Metin Konuları	Puanlar	Ortalama
1.Üniversitede bölüm seçimi yapılırken yetenek ve isteğe göre mi yoksa iş bulma imkânına göre mi hareket edilmelidir tartışınız.	27	4.5
2.Üniversitede alınan eğitim uygulamada işe yarar mı yoksa teorik olarak mı kalır tartışınız.	25	4.3
3.Okullarda kılık kıyafet serbest mi olmalı yoksa okul forması mı giyilmeli tartışınız.	24	4
4.Okul bittiğinde arkadaşlıklar da biter mi yoksa okul bitse de arkadaşlıklar sürer mi tartışınız.	23	3.8
5.Sosyal medya kullanımı bir ihtiyaç mıdır yoksa gereksiz midir tartışınız.	23	3.8
6.Eğitim ailede mi başlar okulda mı başlar tartışınız.	22	3.6
7.Dersi derste dinlemek mi not alıp tekrar etmek mi başarıyı sağlar tartışınız.	21	3.5
8.İnsan sevdiği mesleği mi para kazandıran mesleği mi seçmelidir tartışınız.	21	3.5
9.Ülkeyi kalkındıracak olan para mıdır, eğitim midir tartışınız.	19	3.1
10.İnsanın doğduğu yer mi doyduğu yer mi memleketidir tartışınız.	20	3

Üçüncü aşamada seçilen 3 konu 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada uzmanların en yüksek puan verdiği 3 konu deney grubuna bilgisayar ortamında Microsoft Word dosyası olarak kontrol grubuna basılı yazma formu olarak verilmiş ve öğrencilerden bu konulardan istedikleri biri hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin konuları tercih etme oranları belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 5’de uygulamada öğrencilerin konuları tercih oranları gösterilmiştir.

Tablo 5
Öğrencilerin Konuları Tercih Oranları

Tartışmacı Metin Konuları	Deney		Kontrol		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
1.Üniversitede bölüm seçimi yapılırken yetenek ve isteğe göre mi yoksa iş bulma imkânına göre mi hareket edilmelidir tartışınız.	11	44.0	19	63.3	30	54.54
2.Üniversitede alınan eğitim uygulamada işe yarar mı yoksa teorik olarak mı kalır tartışınız.	1	4.0	3	10.0	4.0	7.27
3.Okullarda kılık kıyafet serbest mi olmalı yoksa okul forması mı giyilmeli tartışınız.	13	52.0	8	26.6	21	38.18

Öğrencilerin tartışmacı metin konularını tercih oranlarına ayrı ayrı baktığımızda verilmiş olan tartışmacı metin konularından deney grubunda en çok tercih edilen konu %52 ile “Okullarda kılık kıyafet serbest mi olmalı yoksa okul forması mı giyilmeli tartışınız.” konusu olmuştur. Kontrol grubunda en çok tercih edilen tartışmacı metin konusu ise %63.3 ile “Üniversitede bölüm seçimi yapılırken yetenek ve isteğe göre mi yoksa iş bulma imkânına göre mi hareket edilmelidir tartışınız.” olmuştur. Toplam olarak bakıldığında ise öğrencilerin en çok tercih ettiği tartışmacı metin konusu %54.54 ile “Üniversitede bölüm seçimi yapılırken yetenek ve isteğe göre mi yoksa iş bulma imkânına göre mi hareket edilmelidir tartışınız.” olmuştur. Hem grup bazında hem de toplamda en az tercih edilen konu ise deney grubunda %4 kontrol grubunda %3 toplamda %7.27 ile “Üniversitede alınan eğitim uygulamada işe yarar mı yoksa teorik olarak mı kalır tartışınız.” olmuştur.

Bilgilendirici Metin Yazma Formu

Bilgilendirici metin yazma formunda konu seçimi için üç aşamalı çalışma yapılmıştır: İlk olarak araştırmacı tarafından 10 farklı konu hazırlanmıştır. Bu konular aşağıdaki unsurlar göz önüne alınarak belirlenmiştir:

- Metin türlerine uygun konular olması
- Konuların güncel olması

İkinci olarak belirlenen konular Tablo 8’de verilen form kullanılarak uzman görüşüne sunulmuştur. 5’li likert tipinde hiç uygun değil (1 puan), uygun değil (2 puan), kısmen uygun (3 puan), uygun (4 puan) ve tamamen uygun (5 puan) ifadeleri kullanılarak oluşturulan formda, uzmanların puanlaması doğrultusunda değerlendirme yapılarak en fazla puan alan ilk 3 konu alınmıştır. Aşağıdaki Tablo 6’da uzman görüşüne göre konular ve uzmanların verdikleri puanlar gösterilmiştir.

Tablo 6
Uzman Görüşüne Göre Konulara Verilen Puanlar

Bilgilendirici Metin Konuları	Puanlar	Ortalama
1.Kişinin ilgi ve yeteneklerinin meslek seçimine etkisini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	29	4.8
2.Teknoloji kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	28	4.6
3.Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine getirmiş olduğu yenilikleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	28	4.6
4.Sağlıklı bir yaşam için yapılması gerekenlerle ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	26	4.3
5.Bilinçsiz ilaç kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	26	4.3
6.Araştırma yaparken teknoloji kullanımının gerekliliğini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	25	4.1
7.Okuduğunuz üniversitenin öğrenciye sağladığı hizmetleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	24	4
8.Memleketinizi tanıtan bilgilendirici bir metin yazınız.	23	3.8
9.Çevre kirliliğine karşı alınacak önlemlerle ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	21	3.5
10.Konuşurken jest ve mimiklerin kullanılmasının anlatıma etkisi ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	18	3

Üçüncü aşamada seçilen 3 konu 55 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamada uzmanların en yüksek puan verdiği 3 konu deney grubuna bilgisayar ortamında Microsoft Word dosyası olarak kontrol grubuna basılı yazma formu olarak verilmiş ve öğrencilerden bu konulardan istedikleri biri hakkında yazı yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin konuları tercih etme oranları belirlenmiştir. Aşağıda Tablo 7’de uygulamada öğrencilerin konuları tercih oranları gösterilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin Konuları Tercih Oranları

Bilgilendirici Metin Konuları	Deney		Kontrol		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
1.Kişinin ilgi ve yeteneklerinin meslek seçimine etkisini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	8	32.0	7	23.33	15	27.27
2.Teknoloji kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.	12	48.0	9	30.0	21	38.18
3.Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine getirmiş olduğu yenilikleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.	5	20.0	14	46.6	19	34.54

Öğrencilerin bilgilendirici metin konularını tercih oranlarına ayrı ayrı baktığımızda verilmiş olan bilgilendirici metin konularından deney grubunda en çok tercih edilen konu %48 ile “*Teknoloji kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.*” olmuştur. Kontrol grubunda en çok tercih edilen bilgilendirici metin konusu ise %46.6 ile “*Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine getirmiş olduğu yenilikleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.*” olmuştur. Toplam olarak bakıldığında ise öğrencilerin en çok tercih ettiği bilgilendirici metin konusu %38.18 ile “*Teknoloji kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.*” olmuştur. En az tercih edilen bilgilendirici metin konusu ise deney grubunda %20 ile “*Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine getirmiş olduğu yenilikleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.*” konusu, kontrol grubunda %23.33 ile “*Kişinin ilgi ve yeteneklerinin meslek seçimine etkisini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.*”

konusu, toplamda ise %27.27 ile “Kişinin ilgi ve yeteneklerinin meslek seçimine etkisini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.” konusu olmuştur.

3.3.5. Geri Bildirim Değerlendirme Formu

Öğretmenlerden alınan yazılı geri bildirimleri değerlendirme formunu oluşturmak amacıyla ilgili literatür (Tamer, 2013; Ülper, 2009; Ülper, 2011; Hyland ve Hyland, 2001; Hyland ve Hyland, 2006a; Hyland ve Hyland, 2006b; Overall ve Sangster, 2006; Nguyen, 2007; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Abdel-Fattah, 2013; Özkul, 2014; Yavuz Erkan, 2004; Ellis, 2009) taranarak öğretmen yazılı geri bildirimleri konusundaki sınıflandırmalar ve tanımlar incelenmiştir. Daha sonra bu sınıflandırmalar üzerinden geri bildirim türlerine yönelik form oluşturulmuştur.

Geri Bildirim Sınıflandırması

Olumlu (Övgü) Geri Bildirim: Geri bildirim olumlu bir tutumla verilmişse ve övgü içeriyorsa olumlu geri bildirim başlığı altında değerlendirilmiştir.

Olumsuz (Yıkıcı) Geri Bildirim: Geri bildirim olumsuz bir tutumla ve aşağılayıcı ve yıkıcı bir yaklaşım varsa bu geri bildirim olumsuz geri bildirim başlığı altında değerlendirilir.

Eleştirel (Hata Gösterici, Düzeltici) Geri Bildirim: Bu geri bildirim amacı eksiklerin ve hataların düzeltilmesini sağlamaktır. Eleştirel geri bildirim hataları göstermeye ve bunları düzeltmeye odaklanır.

Açık ve Anlaşılır Geri Bildirim: Geri bildirim alan kişinin geri bildirim anlaması ve gerekli düzenlemeyi yapabilmesi gerekir. Bu sebeple verilen geri bildirimde hata veya eksikliğin ne olduğu ve nasıl giderileceği açıkça ortaya konmalıdır.

Belirsiz ve Anlaşılması Zor Geri Bildirim: Geri bildirim tam olarak neye yönelik verildiğinin anlaşılması durumudur. Kimi zaman işaretlemeler ve kodlamaların karmaşıklığı da bu anlaşmazlığa neden olur. Dolayısıyla metindeki sorunun ne olduğunu veya nasıl giderileceğini anlamak zorlaşır.

Metnin Özeline Yönelik Geri Bildirim: Metnin özeline, herhangi bir noktasına yönelik geri bildirim verilmesidir. Genellikle biçimle ilgili geri bildirim vermek amacıyla kullanılır. Bu geri bildirim türünde işaretlemeler sıklıkla kullanılır.

Metnin Geneline Yönelik Geri Bildirim: Metnin geneline yönelik yapılan yorumlamalardır. Çoğu zaman metnin arkasına ya da boş kısmına metnin geneline dair değerlendirmelerin yazılması şeklinde olur.

Biçime Yönelik Geri Bildirim: Dil bilgisi, yazının okunabilirliği, yazım kuralları, metnin sayfa düzeni, noktalama işaretleri gibi biçimsel konularda verilen geri bildirimlerdir.

İçeriğe Yönelik Geri Bildirim: Metindeki kelime secimi, metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı, anlatım bozukluğu, metin birimlerinin oluşturulması, kelimelerin ve dilin etkili kullanımı gibi içerik özelliklerine yönelik geri bildirim verilir.

Soruna Yönelik Geri Bildirim: Metin üzerindeki sorun ve eksiklik bulunan noktaların gösterilmesiyle verilen geri bildirimdir. Sadece sorun veya eksiklik gösterilir. İşaretlemelerden sıkça yararlanır.

Çözümüne Yönelik Geri Bildirim: Metin üzerinde sorunun ne olduğu gösterilmeden sadece çözüme yönelik geri bildirim verilmesidir.

Sorun Ve Çözümüne Yönelik Geri Bildirim: Bu geri bildirim türünde metin üzerinde hem sorun hem de çözüm bir arada verilir.

3.3.6. Geri bildirim Değerlendirme Rubriği

Geri bildirim Değerlendirme Rubriği'nin geliştirilmesinde sırasıyla şu işlemler yapılmıştır:

a. Literatür taraması yapılarak (Akdaş, 2014; Aktaş, 2013; Arıcı ve Urgan, 2008; Göçer, 2011; Işık, 2015; Ömür, 2009; Tamer, 2013; Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018; Yazarlık ve Yazma Becerileri Öğretim Programı,

2018) alışmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nin taslak biçimi oluşturulmuştur.

b. Hazırlanan taslak, 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Puanlama anahtarının her bir maddesine yönelik 3'l likert tipinde uygun değil (1 puan) , kısmen uygun (2 puan), uygun (3 puan) ifadeleri kullanılarak oluşturulan formda, uzmanların puanlaması ve her maddenin altında yer alan not kısmında yazılanlar doğrultusunda değerlendirmeler istenmiştir.

c. Uzmanların görüşlerinin alınmasının ardından formla ilgili bazı değişiklikler yapılarak Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'ne son şekli verilmiştir. Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nin güvenirliğini kodlayıcılar arası uyum yöntemi ile denetlenmiştir. Araştırmacı ve lğin oluşturulma sürecini yakından takip eden bir uzman, toplam 40 metin üzerinde Geri Bildirim Değerlendirme Rubriğini kullanarak puanlama yapmıştır. Bu puanlama sonucunda korelasyon değeri $r=0.960$ ($p < 0.05$) bulunmuştur.

Hazırlanan rubrik dört ana, beş alt ölçütten ve on iki maddeden oluşmaktadır. On iki maddenin tümüne yönelik 3'l likert şeklinde tam ve eksiksiz geri bildirim verildiyse, iyi (2 puan) geri bildirim verilmiş ancak eksiklikler varsa orta (1 puan) geri bildirim verilmediyse kötü (0 puan) şeklinde puanlama oluşturulmuştur. Ana ve alt ölçütler belirlenirken yukarıda da belirtildiği gibi alan yazın taranarak bir metnin taşıması gereken özelliklerle beraber metne yönelik geri bildirim verme konusu harmanlanmış ve ölçülmek istenen özellikleri tam olarak yansıtabilecek kapsayıcı bir rubrik ortaya konulmuştur. Rubrikten alınabilecek maksimum puan 24'tür.

Rubriği Oluşturulan Ana ltler, Alt ltler Ve Maddeler:

- Biçim ana ölçütünün altında sayfa düzeni ve yazım ve dil bilgisi alt ltleri yer almaktadır. Sayfa düzeni alt ölçütü; sayfa kenarlıkları girinti ve çıkıntılar ve paragraf düzeni ile ilgili iki maddeden oluşmaktadır. Yazım ve dil bilgisi alt ölçütü; noktalama işaretleri, anlatım bozukluğu, yazım kuralları ile ilgili üç maddeden oluşmaktadır.
- İçerik ana ölçütünün altında anlatım ve düzenleme alt ölçütü yer almaktadır. Anlatım ve düzenleme alt ölçütü; başlık ve içerik uyumu,

cümleler ve paragraflar arası tutarlılık ve bağlantılar, verilmek istenilen mesajın bir düzen içinde verilmesi, konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili dört maddeden oluşmaktadır.

- Metin türü ana ölçütünün altında metin türünün ana elementleri alt ölçütü yer almaktadır. Metin türünün elementleri alt ölçütü; metin türünün yapısı ve metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili iki maddeden oluşmaktadır.
- Dil ve üslup ana ölçütünün altında değerlendirenin dil ve üslubu alt ölçütü yer almaktadır. Değerlendirenin dil ve üslubu alt ölçütü; değerlendirenin tutumu (yapıcı- yıkıcı- eleştirel) ile ilgili bir maddeden oluşmaktadır.

Rubrikten elde edilen veriler hem istatistiksel hem betimsel olarak analiz edilmiştir. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 24'tür. Buna göre;

0-8 puan aralığı	→	zayıf
8-16 puan aralığı	→	orta
16-24 puan aralığı	→	başarılı olarak belirlenmiştir.

3.4. Uygulama Süreci

İki şubesi bulunan okulda rastgele seçilen bir şube deney grubu diğer şube kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da grupların denkliliğini sağlayabilmek ve bireysel değişkenleri en aza indirmek amacı ile ilk olarak *Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği*, *Teknolojik Algı Ölçeği* ve *Geri bildirim Bilgi Düzeylerini Belirleme Testi* ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulama araştırma öncesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu uygulamanın ardından grupların Yazma Eğitimi dersinde metin türleri ve yapılarını almış olmalarından hareketle *Tartışmacı Ve Bilgilendirici Metin Yazma Formları* kullanılarak metin oluşturma sürecine geçilmiştir. Yazma formları deney grubuna Microsoft Word olarak kontrol grubuna A4 kâğıdında basılı olarak dağıtılmış ve her iki gruptan metin oluşturmaları istenmiştir.

Bu işlemlerin ardından araştırmacı tarafından deney grubuna ve kontrol grubuna geri bildirim türleri konusu anlatılmıştır. Her iki gruba da geri bildirim konusunun anlatılmasının ardından kontrol grubuna geleneksel geri bildirim verme deney grubuna Microsoft Word ortamındaki metinler üzerinden geri bildirim verme uygulaması anlatılmıştır. Deney grubuna Microsoft Word programında örnek metin üzerinde gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb. yöntemlerle geri bildirim verme eğitimi verilmiştir. Yapılan tüm uygulamaların ardından deney ve kontrol grubundan oluşturdukları metinleri grup içerisinde birbiri ile değiştirmesi ve deney grubundakilerin bilgisayar ortamındaki metinlere Microsoft Word üzerinde, kontrol grubundakilerin ise basılı formlardaki metinlere kâğıt üzerinde geri bildirim vermesi istenmiştir. Uygulama süreci sekiz hafta boyunca (2 ders saati) sürmüştür. Verilen geri bildirimler araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü doğrultusunda kullanıma uygun görülen *Geri bildirim Değerlendirme Rubriği*'ne ve *Geri Bildirim Değerlendirme Formuna* göre değerlendirilmiştir. Elde elden veriler istatistiksel ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

Tablo 8
Uygulama Süreci

Uygulama Öncesi	Uygulama Sırası		Uygulama Sonrası
	Deney Grubu	Kontrol Grubu	
1. Metin türlerine uygun konuların belirlenmesi	1. Araştırmanın başında belirtildiği üzere Yazılı Anlatım dersinde metin türlerini ve yapılarını almış olan deney grubuna öncelikle Tartışmacı Ve Bilgilendirici Metin Yazma Formları Microsoft Word dosyası olarak dağıtılmıştır.	1. Araştırmanın başında belirtildiği üzere Yazılı Anlatım dersinde metin türlerini ve yapılarını almış olan kontrol grubuna öncelikle tartışmacı ve bilgilendirici metin konularının bulunduğu A4 kâğıtları dağıtılmıştır.	1. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesi için geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği ve geri bildirim değerlendirme formunun geliştirilmesi
2. Belirlenen konuların uzman görüşü doğrultusunda düzenlenerek kullanıma hazır hale getirilmesi yazma formlarının oluşturulması	2. Deney grubundan yazma formunda bulunan konulardan birini seçerek tartışmacı ve bilgilendirici metin oluşturmaları istenmiştir.	2. Kontrol grubundan yazma formlarında bulunan konulardan birini seçerek tartışmacı ve bilgilendirici metin oluşturmaları istenmiştir.	2. Geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği ve geri bildirim değerlendirme formunun uzman görüşüne sunulması
3. En yüksek puan alan 3 tartışmacı metin 3 bilgilendirici metin konusu kullanılarak yazma formunun oluşturulması	3. Geri bildirim ve türleri konusu örneklerle beraber Microsoft PowerPoint sunusu eşliğinde anlatılmıştır.	3. Geri bildirim ve türleri konusu örneklerle beraber Microsoft PowerPoint sunusu eşliğinde anlatılmıştır.	3. Geri bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriğinin güvenilirliğini denetlemek amacı ile iki değerlendirici tarafından puanlanması
4. Bilgisayar Yeterlilik Ölçeğinin kullanımının uygun olup olmadığının uzman görüşü alındıktan sonra kullanıma hazır hale getirilmesi	4. Microsoft Word programında örnek bir metin açılmış ve geri bildirim türleri dikkate alınarak örnek metin üzerinde gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb. yöntemlerle geri bildirim nasıl verilir anlatılmıştır.	4. Yazılan metinleri kontrol grubunun kendi içerisinde birbirleri ile değiştirerek öğrenilen konular ve yöntemler ışığında metinlere kâğıt üzerinde geri bildirim vermeleri istenmiştir.	4. Verilerin analizinin yapılması
5. Anlatılacak olan geri bildirim ve türleri konusunun planlanması	5. Yazılan metinleri deney grubunun kendi içerisinde birbirleri ile değiştirerek öğrenilen konular ve yöntemler ışığında metinlere Microsoft Word üzerinde geri bildirim vermeleri istenmiştir.		

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada analiz için, Teknoloji Algı Ölçeği, Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği, Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi, Geri Bildirim Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği, Geri Bildirim Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce aralarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı ve aralarındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı analizlerde, incelenen değişkenlere (sınıf, metin türü, biçim, içerik, dil ve üslup) yönelik “Kolmogorov- Smirnov Normal Dağılım”, “Shapiro Wilk Normal Dağılım” ve Homojenlik Testleri yapılmıştır. Yapılan testler sonucunda deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimler (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) değişkenler açısından normallik koşulunu sağlamıştır ($p>0.05$). Ancak tartışmacı metin türü ve bilgilendirici metin türüne göre verilen geri bildirimlerin (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) değişkenler açısından normal dağılım göstermediği ($p<0.05$) saptanmıştır. Bu sebeple birtakım analizlerin yapımında *Non-Parametrik Çözümler* tercih edilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun geri bildirim puanlarının hesaplanmasında, bilgisayar yeterlik düzeylerinin ve bilgisayara yönelik algılarının belirlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, ortalama vb.) ve *Bağımsız Örneklemeler t-Testi* ile non-parametrik testlerden *Mann Whitney U testi* kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümleri için ise SPSS-20 yazılımından yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Türkçe öğretmeni adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi almadan önce ve dersi aldıktan sonra ön test aracılığıyla geri bildirim türleriyle ilgili bilgi düzeyleri saptanmıştır. Yine ön test aracılığıyla öğretmen adaylarının Microsoft Word programına yönelik algıları belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun almış oldukları eğitim sonrasında verdikleri teknolojik bildirimler çeşitli analiz yöntemleri ile cinsiyet, sınıf, metin türü gibi değişkenler açısından incelenmiş ve istatistiksel olarak sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Bu çerçevede rast gele seçilen iki grubun teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeylerine bakılmıştır.

4.1.1. Deney ve Kontrol Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri

Tablo 9’da deney grubunun bilgisayar yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğuna dair bilgiler yüzde, frekans ve ortalama değerleri ile belirtilmiştir.

Tablo 10’da kontrol grubunun bilgisayar yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğuna dair bilgiler yüzde, frekans ve ortalama değerleri ile belirtilmiştir.

Tablo 9
Deney Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyi

Ölçek Maddeleri	Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri						\bar{x}
	Zayıf		Orta		İyi		
	F	%	f	%	f	%	
Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar	2	8.0	17	68.0	6	24.0	2.16
Bilgisayarın Fiziksel Parçaları (Donanım)	2	8.0	13	52.0	10	44.0	2.32
İşletim Sistemi (Ör: Windows)	5	20.0	11	44.0	9	36.0	2.16
Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word)	1	4.0	8	32.0	16	64.0	2.60
Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel)	13	48.0	10	40.0	2	8.0	1.56
Sunum Programları (Ör: Microsoft PowerPoint)	1	4.0	7	28.0	17	68.0	2.64
Veri Tabanı Programları (Ör: Access)	19	76.0	5	20.0	1	4.0	1.28
Web Sayfası Geliştirme (Ör: Dreamweaver)	20	80.0	4	16.0	1	4.0	1.24
İnternet - World Wide Web (Www) Kullanımı	5	20.0	12	48.0	8	32.0	2.12
E-Posta (E-Mail) Kullanımı	2	8.0	8	32.0	15	60.0	2.52
Toplam	70		95		85		

Öğretmen adaylarının Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği'ne verdikleri 1-3 arası puanlara bakıldığında bilgisayar yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu da (f=95) görülmektedir.

En zayıf oldukları alanlar sırasıyla:

1. Web Sayfası Geliştirme (f=20, \bar{x} = 1.24)
2. Veri Tabanı Programları (f=19, \bar{x} =1.28)
3. Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel) (f=13, \bar{x} =1.56)

Orta düzeyde oldukları alanlar sırasıyla:

1. Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar (f=17, \bar{x} =2.16)
2. Bilgisayarın Fiziksel (Donanımsal) Bileşenleri (f=13, \bar{x} =2.32)
3. İnternet - World Wide Web (www) Kullanımı (f=12, \bar{x} =2.12)
4. İşletim Sistemi (Ör: Windows) (f=11, \bar{x} =2.16)

İyi oldukları alanlar:

1. Sunum Programları (Ör: Microsoft PowerPoint) (f=18, \bar{x} =2.64)
2. Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word) (f=16, \bar{x} =2.60),
3. E-posta (f=15, \bar{x} =2.52)

olarak tespit edilmiştir.

Tablo 10
Kontrol Grubunun Bilgisayar Yeterlilik Düzeyi

Ölçek Maddeleri	Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri						\bar{x}
	Zayıf		Orta		İyi		
	F	%	f	%	f	%	
Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar	3	10.0	19	63.3	8	26.6	2.16
Bilgisayarın Fiziksel Parçaları (Donanım)	3	10.0	17	56.6	10	33.3	2.23
İşletim Sistemi (Ör: Windows)	6	20.0	13	43.3	11	36.6	2.16
Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word)	3	10.0	10	33.3	17	56.6	2.46
Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel)	16	53.3	11	36.6	3	10.0	1.56
Sunum Programları (Ör: Microsoft Powerpoint)	3	10.0	9	30.0	18	60.0	2.50
Veri Tabanı Programları (Ör: Access)	2	73.3	5	16.6	3	10.0	1.36
Web Sayfası Geliştirme (Ör: Dreamweaver)	23	76.6	4	13.3	2	6.66	1.16
İnternet - World Wide Web (Www) Kullanımı	6	20.0	14	46.6	10	33.3	2.13
E-Posta (E-Mail) Kullanımı	2	6.66	11	36.6	5	50.0	2.30
Toplam	87		113		97		

Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlik ölçeğine verdikleri 1-3 arası puanlara bakıldığında bilgisayar yeterliklerinin orta düzeyde olduğu da (f=113) görülmektedir.

En zayıf oldukları alanlar sırasıyla:

1. Web Sayfası Geliştirme (f=23, \bar{x} = 1.16)
2. Veri Tabanı Programları (f=22, \bar{x} =1.36)
3. Hesaplama Tablosu Programları (Ör: Microsoft Excel) (f=16, \bar{x} =1.56)

Orta düzeyde oldukları alanlar sırasıyla:

1. Bilgisayarla İlgili Temel Kavramlar (f=19, \bar{x} =2.16)
2. Bilgisayarın Fiziksel (Donanımsal) Bileşenleri (f=17, \bar{x} =2.23)
3. İnternet - World Wide Web (www) Kullanımı (f=14, \bar{x} =2.13)
4. İşletim Sistemi (Ör: Windows) (f=13, \bar{x} =2.16)

İyi oldukları alanlar sırasıyla:

1. Sunum Programları (Ör: Microsoft PowerPoint) (f=18, \bar{x} =2.50)
2. Kelime İşlemci Programlar (Ör: Microsoft Word) (f=17, \bar{x} =2.46)
3. E-posta (f=15, \bar{x} =2.30)

olarak tespit edilmiştir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubunun Teknoloji Kullanımına Yönelik Algıları

Verilerin sayıltıları sağlandıktan sonra Bağımsız Örneklem t- Testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’te sunulmuştur.

Tablo 11
Deney ve Kontrol Grubunun Teknoloji Kullanım Algıları

Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	T	p
Deney	25	113,93	12,51	1,917	0,061
Kontrol	30	106,52	15,71		

Deney ve kontrol grubunun teknoloji kullanımına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buradan yola çıkılarak deney ve kontrol grubunun teknoloji kullanımına yönelik algılarının denk olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Bilgi Düzeyi

Deney ve kontrol grubuna geri bildirim türleri konusu anlatılmadan önce *Geri Bildirim Bilgi Testi* uygulanmıştır. Uygulanan testten elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Bilgi Düzeyi Testi Ön Test Puanları

Gruplar	GBBDT	N	Ortalama	Std Sapma	t	p
Deney	Ön test	25	21,779	4,964	-1,015	0,315
Kontrol		30	22,926	3,150		

Deney ve kontrol grubunun ön testten almış oldukları puanlar incelendiğinde her iki grubunda geri bildirim düzeylerinin yakın olduğu aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Dolayısıyla uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubunun uygulama için gerekli bilgiye sahip olma düzeyleri açısından denk olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Grupların geri bildirim değerlendirme rubriğinden elde edilen verilere göre karşılaştırılmasında normallik sağlandığı için Bağımsız Örneklem t- Testi kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Deney Grubu	25	13,92	3,66	53	0,896	0,375
Kontrol Grubu	30	15,23	6,95			

Tablo 13 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği’nden almış oldukları puanlara göre deney grubunun ortalaması (13.92) ile kontrol grubunun ortalamasının (15.23) çok yakın olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

4.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre bilgilendirici metin türündeki geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Grupların b% ilgilendirici metin türüne göre geri bildirim verme düzeylerinin Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği’nden (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) elde edilen verilere göre karşılaştırılmasında normallik sağlanamadığı için non-parametrik testlerden *Mann Whitney U testi* kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 14

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Türüne Göre Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

GBDR	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Ana Ölçütleri	Deney	25	28,84	721,00	354,000	,718
	Kontrol	30	27,30	819,00		
Biçim	Deney	25	24,78	619,50	294,500	,163
	Kontrol	30	30,68	920,50		
İçerik	Deney	25	24,36	609,00	284,000	,064
	Kontrol	30	31,03	931,00		
Metin Türü	Deney	25	27,98	699,50	374,500	,991
	Kontrol	30	28,02	840,50		
Dil ve Üslup	Kontrol	30	28,02	840,50		

Deney ve kontrol grubunun bilgilendirici metin üzerinde vermiş oldukları geri bildirimlerde, Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği’ndeki biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=354.000-294.500-284.000-374.500$), ($p>.05$) görülmüştür.

4.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre tartışmacı metin türünde geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusudur. Grupların tartışmacı metin türüne göre geri bildirim verme düzeylerinin Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği’nden (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) elde edilen verilere göre karşılaştırılmasında normallik sağlanamadığı için non-parametrik testlerden *Mann Whitney U testi* kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Türüne Göre Geri Bildirim Değerlendirme Rubrik Puanları Ortalamalarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

GBDR Ana Ölçütleri	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	p
Biçim	Deney	25	30,39	851,00	395,000	,691
	Kontrol	30	28,67	860,00		
İçerik	Deney	25	26,02	728,50	322,500	,121
	Kontrol	30	32,75	982,50		
Metin Türü	Deney	25	32,34	905,50	340,500	,176
	Kontrol	30	26,85	805,50		
	Deney	25	29,96	839,00		
Dil ve Üslup	Kontrol	30	29,07	872,00	407,000	,792

Deney ve kontrol grubunun tartışmacı metin üzerinde vermiş oldukları geri bildirimlerde, Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'ndeki biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=395.000-322.500-340.500-407.000$), ($p>.05$) görülmüştür.

4.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerde kategorilere göre(olumlu- olumsuz - eleştirel - açık - belirsiz - özel - genel - biçime yönelik - içeriğe yönelik - soruna yönelik - çözüme yönelik - sorun + çözüme yönelik) anlamlı bir fark var mıdır.” sorusudur. Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere göre deney ve kontrol grubunun geri bildirimleri sınıflandırılmış ve her iki grubun toplam geri bildirimleri ve metin türlerine göre geri bildirim frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Grupların geri bildirim örneklerine Ek-5 ve Ek-6’da yer verilmiştir.

4.5.1. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Değerleri

Deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerin metin türü bazında ve toplamda frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Metin Türleri	Geri Bildirim		
		F	%	Toplam
Deney	Bilgilendirici M.	153	46,08	332
	Tartışmacı M.	179	53,91	
Kontrol	Bilgilendirici M.	202	50,75	398
	Tartışmacı M.	196	49,24	

Buna göre:

Deney grubunun vermiş olduğu toplam geri bildirim sayısı (f=332)'dir. Bilgilendirici metinlere yönelik geri bildirim sayısı (f=153, % 46.08) tartışmacı metine yönelik geri bildirim sayısı ise (f=179, % 53.91)'dir.

Kontrol grubunun vermiş olduğu toplam geri bildirim sayısı (f=398)'dir. Bilgilendirici metinlere yönelik geri bildirim sayısı (f=202, % 50.75) tartışmacı metine yönelik geri bildirim sayısı ise (f=196, % 49.24)'dir.

Geri bildirim frekans ve yüzde değerlerine göre kontrol grubunun geri bildirim sayısı deney grubunun geri bildirim sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

4.5.2. Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Üzerinde Vermiş Oldukları Geri Bildirimin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Deney ve kontrol grubunun tartışmacı metin üzerinde vermiş oldukları geri bildirimlerin kategorileri ve bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları / Tartışmacı Metin

Geri Bildirim	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Olumlu	3	1,67	11	5,61
Olumsuz	1	0,55	1	0,51
Eleştirel	21	11,73	15	7,65
Açık	24	13,40	27	13,77
Belirsiz	5	2,79	4	2,04
Özel	27	15,08	17	8,67
Genel	7	3,91	24	12,24
Biçime Yönelik	26	14,52	28	14,28
İçeriğe Yönelik	17	9,49	24	12,24
Soruna Yönelik	12	6,70	26	13,26
Çözümüne Yönelik	19	10,61	18	9,18
Sorun + Çözümüne Yönelik	17	9,49	4	2,04
Toplam	179		196	

Tartışmacı metin türüne göre sırasıyla deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerin frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim (f=3 % 1.67) - (f=11 % 5.61) olumsuz geri bildirim (f=1 % 0.55) - (f=1 % 0.51) eleştirel geri bildirim (f=21 % 11.73) - (f=15 % 7.65) açık geri bildirim (f=24 % 13.40) - (f=27 % 13.77) belirsiz geri bildirim (f=5 % 2.79) - (f=4 % 2.04) özel geri bildirim (f=27 % 15.08) - (f=17 % 8.67) genel geri bildirim (f=7 % 3.91) - (f=24 % 12.24) biçime yönelik geri bildirim (f=26 % 14.52) - (f=28 % 14.28) içeriğe yönelik geri bildirim (f=17 % 9.46) - (f=24 % 12.24) soruna yönelik geri bildirim (f=12 % 6.70) - (f=26 % 13.26) çözüme yönelik geri bildirim (f=19 % 10.61) - (f=18 % 9.18) sorun + çözüme yönelik geri bildirim (f=17 % 9.49) - (f=4 % 2.04) olduğunu görmekteyiz.

4.5.3. Deney ve Kontrol Grubunun Bilgilendirici Metin Üzerinde Vermiş Oldukları Geri Bildirimin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Deney ve kontrol grubunun bilgilendirici metin üzerinde vermiş oldukları geri bildirimlerin kategorileri ve bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları / Bilgilendirici Metin

Geri Bildirim	Deney		Kontrol	
	f	%	f	%
Olumlu	5	3.26	14	6.93
Olumsuz	0	-	1	0.49
Eleştirel	20	13.07	15	7.42
Açık	22	14.37	27	13.36
Belirsiz	3	1.96	4	1.98
Özel	24	15.68	17	8.41
Genel	4	2.61	24	11.88
Biçime Yönelik	22	14.37	28	13.86
İçeriğe Yönelik	14	9.15	24	11.88
Soruna Yönelik	14	9.15	26	12.87
Çözümüne Yönelik	14	9.15	18	8.91
Sorun + Çözümüne Yönelik	11	7.18	4	1.98
Toplam	153		202	

Bilgilendirici metin türüne göre sırasıyla deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerin frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim (f=5 % 3.26) - (f=14 % 6.93) olumsuz geri bildirim (f=0 % -) - (f=1 % 0.49) eleştirel geri bildirim (f=20 % 13.07) - (f=15 % 7.42) açık geri bildirim (f=22 % 14.37) - (f=27 % 13.36) belirsiz geri bildirim (f=3 % 1.96) - (f=4 % 1.98) özel geri bildirim (f=24 % 15.68) - (f=17 % 8.41) genel geri bildirim (f=4 % 2.61) - (f=24 % 11.88) biçime yönelik geri bildirim (f=22 % 14.37) - (f=28 % 13.86) içeriğe yönelik geri bildirim (f=14 % 9.15) - (f=24 % 11.88) soruna yönelik geri bildirim (f=14 % 9.15) - (f=26 % 12.87) çözüme yönelik geri bildirim (f=14 % 9.15) - (f=18 % 8.91) sorun + çözüme yönelik geri bildirim (f=11 % 7.18) - (f=4 % 1.98) olduğunu görmekteyiz.

4.5.3. Deney ve Kontrol Grubunun Vermiş Oldukları Toplam Geri Bildirimlerin Kategorilere Yönelik Frekans ve Yüzde Dağılımları

Deney ve kontrol grubunun metinler (metin türüne bakılmaksızın) üzerinde vermiş oldukları toplam geri bildirimlerinin kategorileri ve bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formundaki Kategorilerin Toplam Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Geri Bildirim	Deney		Kontrol		Deney + Kontrol	
	F	%	f	%	f	%
Olumlu	8	2,40	5	6,28	33	4,52
Olumsuz	1	0,30	2	0,50	3	0,41
Eleştirel	41	12,34	33	8,29	74	10,0
Açık	46	13,85	52	13,06	98	13,42
Belirsiz	8	2,40	9	2,26	17	2,32
Özel	51	15,36	35	8,79	86	11,78
Genel	11	3,31	45	11,30	56	7,67
Biçime Yönelik	48	14,45	56	14,07	104	14,24
İçeriğe Yönelik	31	9,33	47	11,80	78	10,68
Soruna Yönelik	26	7,83	48	12,06	74	10,13
Çözüme Yönelik	33	9,93	33	8,29	66	9,04
Sorun + Çözüme Yönelik	28	8,43	13	3,26	41	5,61
Toplam	332		98		730	

Teknolojik olarak Microsoft Word ortamında geri bildirim veren deney grubu ve geleneksel olarak kâğıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun toplam geri bildirimlerinin kategorilere dağılımlarına bakıldığında frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=25 % 6.28)], olumsuz geri bildirim [(f=1 % 0.30) - (f=2 % 0.50)], eleştirel geri bildirim [(f=41 % 12.34) - (f=33 % 8.29)], açık geri bildirim [(f=46 % 13.85) - (f=52% 13.06)], belirsiz geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=9 % 2.26)], özel geri bildirim [(f=51 % 15.36) - (f=35 % 8.79)], genel geri bildirim [(f=11 % 3.31) - (f=45 % 11.30)], biçime yönelik geri bildirim [(f=48 % 14.45) - (f=56 % 14.07)], içeriğe yönelik geri bildirim [(f=31 % 9.33) - (f=47 % 11.80)], soruna yönelik geri bildirim [(f=26 % 7.83) - (f=48 % 12.06)], çözüme yönelik geri bildirim [(f=33 % 9.93) - (f=33 % 8.29)] ve sorun + çözüme yönelik geri bildirim [(f=28 % 8.43) - (f=14 % 3.26)] olduğunu görmekteyiz.

4.6.Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim verebilme düzeyleri(zayıf-başarılı-orta) nedir?” sorusudur. Grupların geri bildirim verme düzeylerinin *Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nden* (biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup) elde edilen verilere göre karşılaştırılmasında frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Metinlerinin Geri bildirim Değerlendirme Rubriği'ne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Metin Türleri	Geri Bildirim Puanı					
		Zayıf 0-8 puan		Orta 8-16 puan		Başarılı 16-24 puan	
		f	%	f	%	f	%
Deney	Bilgilendirici M.	17	68	8	32	0	-
	Tartışmacı M.	14	56	11	44	0	-
	Toplam	31	62	19	38	0	-
Kontrol	Bilgilendirici M.	17	56,6	12	40	1	3,3
	Tartışmacı M.	20	66,6	9	30	1	3,3
	Toplam	37	61,6	21	35	2	3,3
Deney + Kontrol	Genel Toplam	68	61,81	40	36,36	2	1,81

Geri Bildirim Rubriği'nden alınabilecek puanlar üç kategori altında zayıf (0-8 puan) orta (8-16 puan) başarılı (16-24 puan) olarak belirlenmiştir. Buna göre deney ve kontrol grubunun verileri incelenerek yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Geri Bildirim Rubriği'nden elde edilen sonuçlara göre deney grubu metinlerinin % 62'si zayıf, % 38'i orta orta düzeyde yer almaktadır. Başarılı düzeyde metin tespit edilmemiştir. Kontrol grubu metinlerinin ise % 61.6'sı zayıf, % 35'i orta, % 3.3'ü ise başarılı kategorisinde yer almıştır.

Deney grubunun bilgilendirici metinlerinin % 68'i zayıf, % 32'si orta düzeyde yer almaktadır. Başarılı düzeyde metin tespit edilmemiştir. Deney grubu tartışmacı metinlerinin % 56'sı zayıf, % 44'ü orta düzeyde yer almaktadır. Başarılı düzeyde metin tespit edilmemiştir.

Kontrol grubunun bilgilendirici metinlerinin % 56.6'sı zayıf, % 40'ı orta, % 3.3'ü başarılı düzeyde, tartışmacı metinlerinin % 66.6'sı zayıf, % 30'u orta, % 3.3'ü başarılı düzeyde yer almaktadır.

Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunun geri bildirim verebilme düzeyleri zayıf kategorisinde yer almaktadır. Her iki grupta geri bildirim verebilme düzeyler açısından yetersizdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİ

5.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına göre teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bu çerçevede rast gele seçilen iki grubun teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeylerine bakılmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

5.1.2. Bilgisayar Yeterlilik Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol grubuna uygulanan Bilgisayar Yeterlilik Ölçeği'nden elde edilen sonuçlara göre deney (f=95) ve kontrol (f=113) grubunun bilgisayar yeterliklerinin orta düzeyde olduğu aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Teknoloji Algı Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol grubuna uygulanan Teknoloji Algı Ölçeği'nden elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol grubunun teknoloji algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunun teknoloji algıları açısından ($p= 0,061$) birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Geri Bildirim Bilgi Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol grubuna ön test olarak *Geri Bildirim Bilgi Testi* uygulanmıştır. Testten elde edilen verilere göre her iki grubunda geri bildirim bilgi düzeylerinin yakın olduğu aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı ($p= 0,00$) tespit edilmiştir. Dolayısıyla deney ve kontrol grubunun uygulamanın başında teknoloji algıları, bilgisayar yeterlilik düzeyleri ve geri bildirim bilgi düzeyleri açısından birbirlerine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Yapılan Bağımsız Örneklem t- Testine göre deney grubunun ortalaması (13.92) ile kontrol grubunu ortalamasının (15.23) çok yakın olduğu ve gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($p>0.05$). Bu duruma göre sağladığı kolaylıklara ve imkânlarla rağmen Microsoft Word ortamında geri bildirim vermek deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratmamıştır. Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve bu iletişim teknolojilerinin daha fazla insana ulaşmasıyla birlikte insanların büyük bir kısmının bu teknolojinin getirilerinden biri olan sosyal medya ortamlarını kullanması yazı yazmayı farklı bir boyuta taşımıştır. İnsanlara, duygularını, düşüncelerini ve üretimlerini paylaşacakları imkânlar yaratan, paylaşım ve tartışmayı esas alan sosyal medya aynı zamanda toplumları bir araya getirip farklı insanların etkileşimini de sağlayan oldukça güçlü bir iletişim ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kadar yaygın kullanım alanı olan teknolojinin eğitim alanına yansımaları da kendini göstermektedir. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2018 TÜİK verilerine göre İnternet kullanan bireylerin oranı %72,9 oldu. Bilgisayar ve İnternet kullanımı 2018 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde sırasıyla %59,6 ve %72,9 oldu. Bu oranlar 2017 yılında sırasıyla %56,6 ve %66,8 idi. Bilgisayar ve İnternet kullanım oranları 16-74 yaş grubundaki erkeklerde %68,6 ve %80,4 iken, kadınlarda %50,6 ve %65,5 oldu. Her on hanenin sekizi İnternet erişim imkânına sahip Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre 2018 yılı Nisan ayında hanelerin %83,8'i evden İnternete erişim imkânına sahip oldu. Bu oran 2017 yılının aynı ayında %80,7 idi. Görüldüğü üzere bilişim teknolojileri kullanımı her geçen gün artarak ilerlemektedir. Teknolojik ilerlemeler ve yeni iletişim araçları ile metin oluşturma ortamları da değişim geçirerek teknolojik ortamlara taşınmıştır. Bununla beraber geri bildirimlerinde teknolojik ortama taşınması ve uyum sağlaması ihtiyacı doğmuştur. Dolayısıyla eğitim ortamları da bu durumdan bağımsız olmamalıdır. Eğitim ortamları teknolojik anlamda donanımlı hale getirilmeli ve bu ortamlarda görev alacak öğretmenlerde teknolojik ilerlemelere ayak uydurabilecek

şekilde yetiştirilmelidir. Alanyazında e-geri bildirim, bilgisayar destekli öğretim, üzerine yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde teknolojik destekli öğretim lehine sonuçlara ulaşmak mümkündür. Özkul (2014), üzerine çalıştığı “Video İçerikli Portfolyo” uygulamasında video aracılığı ile verilen geribildirimler ile geleneksel geri bildirimleri karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda videolar aracılığı ile geri bildirim alan deney grubunun geleneksel yöntemle geri bildirim alan kontrol grubuna oranla sonraki çalışmalarında daha fazla düzeltme yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla nitel olarak video aracılığıyla verilen geri bildirimlerin geleneksel geri bildirimlere alternatif olabileceği tespit edilmiştir. Işık (2015) ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılan yazma becerisi çalışmalarında elektronik geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası e-posta arkadaşlığının yazma becerisine etkisini araştıran Yavuz Erkan (2004) deney ve kontrol grubuna uyguladığı son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulamamış ancak e-posta ile yapılan yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin yazmaya ve yazma dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmiştir. Chang ve diğerlerinin (2012) yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların yaklaşık% 70'inin erişilebilirliği, zamanında ve okunaklı olması için e-geribildirim tercih ettiğini bulmuştur. Yine Chang'ın (2011) yılında yapmış olduğu 20 öğretmen adayının katılmış olduğu çalışmada çoğunluğun eğitmenin e-geri bildirim sağlamasını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ene ve Upton'un (2014) doğrudan teknolojik geri bildirimlerin öğrenci kavrayışları üzerindeki etkisine yönelik yaptıkları çalışmada teknolojik geri bildirimlerin başarı sağladığını ve teknolojik geri bildirimlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere teknolojik araç gereçlerden yararlanılarak yapılan uygulamaların birçoğu öğrenme ortamları üzerinde olumlu sonuçlar doğurmuştur.

Günümüz dünyasında teknolojik araçlarla verilen geri bildirimler tercih edilen geri bildirimler haline gelmiştir. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte yaşamın her alanında istenen pratiklik ve kolaylık eğitim alanında da beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanabilmesi için öğretmenlerin kendilerini iyi yetiştirmesi gerekmektedir. Erdemir ve diğerlerinin (2009) çalışmasına göre Öğretmen adayları, interneti ve bilgisayarı öğretim amaçlı kullanabilmede kendilerini yetersiz hissetmektedir. Akkoyunlu' nun (2002) çalışmasında öğretmenlerin sadece % 9'u

internet kullanmaktadırlar. Karasakallıoğlu ve diğerlerinin (2011) Türkçe öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atlı ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışmada Türkçenin okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dört temel beceriyi kazandırmak için, aday öğretmenler bilişim teknolojilerini kullanılmasını istemekte ancak bu konuda verilen eğitimi yetersiz bulmaktadırlar. Bu çalışmalar araştırmamızda fark yaratmayan teknolojik geri bildirim verebilme durumu ile ilgili olarak öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanmada yeterli olmadıkları, teknolojinin sağlamış olduğu avantajlardan yararlanma konusunda eksik kaldıklarını destekler niteliktedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre bilgilendirici metin türünde geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Bilgilendirici metin türüne yönelik geri bildirim verme düzeylerinin karşılaştırılmasında kullanılan *Mann Whitney U testi*' ne göre; biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=354.000-294.500-284.000-374.500$), ($p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır

5.3. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre tartışmacı metin türünde geri bildirim puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Tartışmacı metin türüne yönelik geri bildirim verme düzeylerinin karşılaştırılmasında kullanılan *Mann Whitney U testi*' ne göre; biçim, içerik, metin türü, dil ve üslup değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ($U=395.000-322.500-340.500-407.000$), ($p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın **üçüncü** ve **dördüncü** alt problemine göre metin türü verilen geri bildirimler açısından anlamlı bir fark yaratamamıştır. Benzer şekilde Akyol ve Başaran'ın (2019) Okuduğunu Anlama Ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi adlı çalışmasında öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yine Palavuzlar'ın (2009) Hikaye ve

Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi adlı çalışmasında da öğrencilerinin hikaye türü metinlerde okuduğunu anlama ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kurnaz ve Akaydın'ın (2015) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri adlı çalışmasında öğretmen adaylarının metin özetleme becerilerinin gerek bilgilendirici gerek öyküleyici metinler için “kabul edilebilir” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmalar araştırmamızda metin türünün fark yaratmaması ile paralellik göstermektedir.

5.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerde kategorilere göre, (olumlu -olumsuz - eleştirel - açık - belirsiz - özel - genel - biçime yönelik - içeriğe yönelik - soruna yönelik - çözüme yönelik - sorun + çözüme yönelik) anlamlı bir farklılık olup olmadığıdır. Geri bildirim formuna göre deney ve kontrol grubunun toplam geri bildirimlerinin frekans ve yüzde değerleri ile kategorilere göre frekans ve yüzde değerleri tespit edilmiştir.

5.4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Formuna Göre Geri Bildirim Frekans ve Yüzde Sonuçları

Deney grubunun vermiş olduğu toplam geri bildirim sayısı (f=332) dir. Bilgilendirici metinlere yönelik geri bildirim sayısı (f=153, % 46.08) tartışmacı metine yönelik geri bildirim sayısı ise (f=179, % 53.91) dir.

Kontrol grubunun vermiş olduğu toplam geri bildirim sayısı (f=398) dir. Bilgilendirici metinlere yönelik geri bildirim sayısı (f=202, % 50.75) tartışmacı metine yönelik geri bildirim sayısı ise (f=196, % 49.24) dir.

Kontrol grubunun geri bildirim sayısı deney grubunun geri bildirim sayısından daha yüksektir. Deney grubu bilgisayar ortamında verdiği geri bildirimlerle word programının avantajlarına rağmen fark yaratmamıştır. Geleneksel olarak kağıt üzerinde verilen geri bildirim ile word ortamında verilen geri bildirim değerlerinde çok büyük bir farklılık görülmemektedir.

Deney grubunda tartışmacı metinlere verilen geri bildirimler bilgilendirici metinlere verilen geri bildirimlerden (% 53.91 - % 46.08) daha yüksek değere sahiptir. Kontrol grubunda ise iki metin türü yakın değerlere sahip olmakla birlikte bilgilendirici metinlere verilen geri bildirimler tartışmacı metinlere verilen geri bildirimlerden (% 50.75 - % 49.24)daha yüksek değere sahiptir.

5.4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları-Tartışmacı Metin

Tartışmacı metin türüne göre sırasıyla deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerin frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim (f=3 % 1.67) - (f=11 % 5.61) olumsuz geri bildirim (f=1 % 0.55) - (f=1 % 0.51) eleştirel geri bildirim (f=21 % 11.73) - (f=15 % 7.65) açık geri bildirim (f=24 % 13.40) - (f=27 % 13.77) belirsiz geri bildirim (f=5 % 2.79) - (f=4 % 2.04) özel geri bildirim (f=27 % 15.08) - (f=17 % 8.67) genel geri bildirim (f=7 % 3.91) - (f=24 % 12.24) biçime yönelik geri bildirim (f=26 % 14.52) - (f=28 % 14.28) içeriğe yönelik geri bildirim (f=17 % 9.46) - (f=24 % 12.24) soruna yönelik geri bildirim (f=12 % 6.70) - (f=26 % 13.26) çözüme yönelik geri bildirim (f=19 % 10.61) - (f=18 % 9.18) sorun + çözüme yönelik geri bildirim (f=17 % 9.49) - (f=4 % 2.04) olduğunu görmekteyiz.

Tartışmacı metin türüne yönelik deney ve kontrol grubunun her ikisinin toplam geri bildirimlerinde en çok geri bildirim verilen kategori biçime yönelik geri bildirim (f=26 % 14.52) - (f=28 % 14.28) kategorisidir. En az geri bildirim verilen kategori ise olumsuz geri bildirim (f=1 % 0.55) - (f=1 % 0.51) kategorisidir.

Deney grubu tarafından tartışmacı metinde en çok en çok geri bildirim verilen kategori özel geri bildirim (f=27 % 15.08), en az geri bildirim verilen kategori olumsuz geri bildirim (f=1 % 0.55) kategorisidir.

Kontrol grubu tarafından tartışmacı metinde en çok geri bildirim verilen kategori biçime yönelik geri bildirim (f=28 % 14.28), en az geri bildirim verilen kategori olumsuz geri bildirim (f=1 % 0.55) kategorisidir.

5.4.3. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları-Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metin türüne göre sırasıyla deney ve kontrol grubunun vermiş oldukları geri bildirimlerin frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim (f=5 % 3.26) - (f=14 % 6.93) olumsuz geri bildirim (f=0 % -) - (f=1 % 0.49) eleştirel geri bildirim (f=20 % 13.07) - (f=15 % 7.42) açık geri bildirim (f=22 % 14.37) - (f=27 % 13.36) belirsiz geri bildirim (f=3 % 1.96) - (f=4 % 1.98) özel geri bildirim (f=24 % 15.68) - (f=17 % 8.41) genel geri bildirim (f=4 % 2.61) - (f=24 % 11.88) biçime yönelik geri bildirim (f=22 % 14.37) - (f=28 % 13.86) içeriğe yönelik geri bildirim (f=14 % 9.15) - (f=24 % 11.88) soruna yönelik geri bildirim (f=14 % 9.15) - (f=26 % 12.87) çözüme yönelik geri bildirim (f=14 % 9.15) - (f=18 % 8.91) sorun + çözüme yönelik geri bildirim (f=11 % 7.18) - (f=4 % 1.98) olduğunu görmekteyiz.

Bilgilendirici metin türüne yönelik deney ve kontrol grubu tarafından en çok geri bildirim verilen kategori biçime yönelik geri bildirim (f=22 % 14.37) - (f=28 % 13.86) kategorisidir. En az geri bildirim verilen kategori ise olumsuz geri bildirim (f=0 % -) - (f=1 % 0.49) kategorisidir.

Deney grubu tarafından bilgilendirici metinde en çok en çok geri bildirim verilen kategori özel geri bildirim (f=24 % 15.68), en az geri bildirim verilen kategori olumsuz geri bildirim (f=0 % -) kategorisidir.

Kontrol grubu tarafından tartışmacı metinde en çok geri bildirim verilen kategori biçime yönelik geri bildirim (f=28 % 13.86), en az geri bildirim verilen kategori olumsuz geri bildirim (f=1 % 0.49) kategorisidir.

5.4.4. Deney ve Kontrol Grubunun Geri Bildirim Değerlendirme Formundaki Kategorilere Göre Frekans ve Yüzde Sonuçları-Toplam

Teknolojik olarak Microsoft Word ortamında geri bildirim veren deney grubu ve geleneksel olarak kâğıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun toplam geri bildirimlerinin kategorilere dağılımlarına bakıldığında frekans ve yüzde değerlerinin; olumlu geri bildirim [(f=8 % 2.40) - (f=25 % 6.28)], olumsuz geri bildirim [(f=1 % 0.30) - (f=2 % 0.50)], eleştirel geri bildirim [(f=41 % 12.34) - (f=33 % 8.29)], açık geri bildirim [(f=46 % 13.85) - (f=52% 13.06)], belirsiz geri bildirim [(f=8 % 2.40) -

(f=9 % 2.26)], özel geri bildirim [(f=51 % 15.36) - (f=35 % 8.79)], genel geri bildirim [(f=11 % 3.31) - (f=45 % 11.30)], biçime yönelik geri bildirim [(f=48 % 14.45) - (f=56 % 14.07)], içeriğe yönelik geri bildirim [(f=31 % 9.33) - (f=47 % 11.80)], soruna yönelik geri bildirim [(f=26 % 7.83) - (f=48 % 12.06)], çözüme yönelik geri bildirim [(f=33 % 9.93) - (f=33 % 8.29)] ve sorun + çözüme yönelik geri bildirim [(f=28 % 8.43) - (f=14 % 3.26)] olduğunu görmekteyiz.

Frekans ve yüzde dağılımlarına göre; En az geri bildirim verilen kategori deney ve kontrol grubu açısından “olumsuz geri bildirim (% 0.30 - % 0.50)” ve “belirsiz geri bildirim (% 2.40 – % 2.26)” kategorisidir. En çok geri bildirim verilen kategori ise deney grubunda “özel geri bildirim (% 15.36)” kontrol grubunda ise “biçime yönelik geri bildirim (% 14.45)” kategorisidir. Her iki grubun frekans değerlerinin yüksek olduğu kategoriler “açık geri bildirim (% 13.85 - % 13.06)” , “biçime yönelik geri bildirim (% 14.45 - % 14.07)” “çözüme yönelik geri bildirim (% 9.93 - % 8.29)” kategorileridir. Deney ve kontrol grubunun geri bildirim frekans değerlerinde farklılık gösteren kategoriler ise “olumlu geri bildirim (% 2.40 - % 6.28)”, “eleştirel geri bildirim (% 12.34 - % 8.29)”, “içeriğe yönelik geri bildirim (% 9.33 – % 11.80)”, “genel geri bildirim(% 3.31 - % 11.30)”, “özel geri bildirim(% 15.36- % 8.79)”, “soruna yönelik geri bildirim (% 7.83 - % 12.06)”, “sorun + çözüme yönelik geri bildirim (% 8.43 – % 3.26)” kategorileridir. Ülper (2012) Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri adlı çalışmasında öğretmenlerin daha çok mekanik özelliklerle ilgili, daha az da metin türüyle ilgili geribildirim sunmuşlardır. Sunulan geribildirimlerin silme/ekleme/düzeltilme amaçlı ve sorun odaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışmamızda yer alan değerlendiren kişinin tutumuna göre eleştirel/düzeltilici geri bildirim ve biçime yönelik geri bildirim değerleri ile paralellik göstermektedir. Tamer’in (2013) Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri adlı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları övgü geri bildirimi % 6.8, yergi geri bildirimi % 93.2; yapıcı geri bildirim % 1.7, yansız geri bildirim %96.2, yıkıcı geri bildirim % 2.2; özgül geri bildirim % 70.2, genel geri bildirim %29.8; biçime yönelik geri bildirim % 70, içeriğe yönelik geri bildirim %30; açık geri bildirim % 77.6, muğlak geri bildirim % 22.4 olarak tespit edilmiştir. Bu değerler araştırmamızın sonucunda ulaşılan olumlu geri bildirim

[(f=33 % 4.52) olumsuz geri bildirim (f=3 % 0.41) eleştirel geri bildirim (f=74 % 10.0), açık geri bildirim (f=98 % 13.42), belirsiz geri bildirim (f=17 % 2.32), özel geri bildirim (f=86 % 11.78), genel geri bildirim [(f=56 % 7.67), biçime yönelik geri bildirim (f=104 % 14.24), içeriğe yönelik geri bildirim (f=78 % 10.68), soruna yönelik geri bildirim (f=74 % 10.13), çözüme yönelik geri bildirim (f=66 % 9.04) ve sorun + çözüme yönelik geri bildirim (f=41 % 5.61) değerleri ile paralellik göstermektedir.

Eleştirel -Olumlu-Olumsuz Geri Bildirim; değerlendiren kişinin tutumu açısından bakıldığında olumlu-olumsuz-eleştirel geri bildirim türlerinden en çok olumlu(% 4.52) ve eleştirel(% 10) geri bildirim tercih edildiğini söyleyebiliriz. Olumsuz geri bildirim (% 0.41) deney ve kontrol grubu tarafından genellikle tercih edilmemiştir. Genel olarak öğretmen adayları geri bildirim verirken ya eleştirel bir tutum ya da olumlu bir tutum sergilemiştir. Olumlu ve eleştirel geri bildirim açısından deney ve kontrol grubu verilerine bakıldığında ise word ortamında geri bildirim veren deney grubunun geri bildirimlerinde daha çok eleştirel yanlışı göstermeye odaklı bir tutum sergilenirken kağıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun eleştirel geri bildirim yanında olumlu geri bildirimi de tercih ettiği söylenebilir.

Bu açıdan teknolojik geri bildirim veren deney grubunun daha çok eleştirel geri bildirim vermesi ile ilgili bilgisayar başında verilen geri bildirim, metin ile değerlendiren kişi arasında bir araç olması sebebi ile daha nesnel bir tutumla beraber yanlışı göstermeye ve yapılan işe odaklanmaya şeklinde yorumlayabiliriz.

Açık ve Belirsiz Geri Bildirim; Geri bildirim anlaşırlığı ve net olması açısından bakıldığında açık ve belirsiz geri bildirim türlerinden daha çok açık geri bildirim verildiği deney ve kontrol grubunun çok az sayıda belirsiz geri bildirim verdiği ve bu kategoride uyumlu bir çizgide olduğu söylenebilir.

Genel ve Özel Geri Bildirim; Geri bildirim metinde odaklandığı yer açısından bakıldığında genel ve özel geri bildirim türlerinden deney grubunun belirli noktalara odaklanarak daha çok özel geri bildirim verdiğini kontrol grubunun ise genel geri bildirimi daha çok vermekle birlikte hem genel hem özel geri bildirim değerleri yüksektir. Burada ki durumdan hareketle deney grubunun word ortamında “gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle,

renklendir, açıklama ekle vb.” yöntemlerin avantajlarını kullanarak metnin özelindeki noktalara daha kolay geri bildirim vererek genel bir geri bildirim ihtiyacı duymadığı yorumu yapılabilir. Kontrol grubunun ise daha çok genel geri bildirim vermekle beraber hem genel hem özel geri bildirim değerlerinin yüksek olması aynı metne genel ve özel geri bildirim bir arada verildiği sonucuna ulaşmamızı sağlar. Basılı metin üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunun özel geri bildirim kağıt üzerinde karışıklık yaratması ve yer olmaması sebebiyle kağıdın arkasına ya da boş alanlarına açıklama yapma ihtiyacından dolayı daha çok genel geri bildirim verdiği yorumu yapılabilir. Ayrıca incelenen geri bildirimlerden hareketle içerikle ilgili geri bildirimlerin daha fazla açıklama gerektirmesinden dolayı daha çok genel geri bildirim şeklinde verildiği biçimle ilgili geri bildirimlerin ise kısa açıklamalarla özel bildirim şeklinde verildiği söylenebilir. Bir sonraki paragrafta açıklanacak olan içerik ve biçim geri bildirim değerlerine baktığımızda içerikle ilgili geri bildirim değerinin kontrol grubunda daha yüksek olması da kontrol grubunun genel geri bildirimini daha çok kullanma durumunu destekler niteliktedir.

İçeriğe ve Biçime Yönelik Geri Bildirim; Geri bildirim içeriğe veya biçime yönelik olması açısından bakıldığında içeriğe yönelik ve biçime yönelik geri bildirim türlerinden her ikisinin de deney ve kontrol grubu tarafından kullanıldığını söyleyebiliriz. Biçime yönelik geri bildirim her iki grupta uyumlu bir çizgideyken içeriğe yönelik geri bildirim kontrol grubunda daha yüksek değerlere sahip olduğunu görmekteyiz. Bu durumda word ortamında geri bildirim veren deney grubunun daha çok metnin yazım, noktalama, anlatım bozukluğu gibi biçim özelliklerine odaklanarak daha çok kelime odaklı kısa ve öz geri bildirimlere yöneldiği ve metnin içeriğine daha az dikkat edildiği yorumu yapılabilir.

Soruna ve Çözüme Yönelik Geri Bildirim; Geri bildirim verilirken yapılan yönlendirme açısından bakıldığında sadece soruna yönelik geri bildirim sadece çözüme yönelik geri bildirim veya sorunla birlikte çözüme yönelik geri bildirim türleri karşımıza çıkmaktadır. Sadece soruna yönelik geri bildirim kontrol grubunda daha yüksek değerlere sahipken sadece çözüme yönelik geri bildirim her iki grupta eşit değerlere sahiptir. Sorun + çözüme yönelik geri bildirim ise deney grubunda daha yüksek değerlere sahiptir. Bu duruma yönelik olarak kağıt üzerinde geri bildirim veren kontrol grubunda sadece soruna yönelik geri bildirim değerinin

yüksek olması ile ilgili kağıt üzerinde yer sorunu ve karışıklık gibi sebeplerden dolayı deney grubunun sadece sorunu gösterme yoluna gittiği yorumu yapılabilir. Word üzerinde geri bildirim veren deney grubu ise word ortamında “gözden geçir, değişiklikleri izle, düzenlemeyi gör, altını çiz, vurgula, düzeltme balonu ekle, renklendir, açıklama ekle vb.” yöntemlerin avantajlarını kullanarak geri bildirim verirken sorun + çözüme yönelik geri bildirim daha rahat vermiş olabileceği yorumunu yapabiliriz.

Deney ve kontrol grubunun toplamda geri bildirim sayısına bakıldığında deney grubunda 332 kontrol grubunda 398 geri bildirim verildiğini görmekteyiz. Sağladığı kolaylıklara ve imkânlarla rağmen Microsoft Word ortamında geri bildirim vermek bazı geri bildirim kategorileri dışında deney grubu lehine bir fark yaratmamıştır.

5.5. Araştırmanın Altıncı Alt Problemi ile İlgili Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi deney ve kontrol grubunun son test puanlarına göre geri bildirim verebilme düzeyleri (zayıf-başarılı-orta) arasında anlamlı bir fark olup olmadığıdır.

Geri Bildirim Değerlendirme Rubriği'nden alınabilecek puanlar üç kategori altında zayıf (0-8 puan) orta (8-16 puan) başarılı (16-24 puan) olarak belirlenmiştir.

Geri Bildirim Rubriği'nden elde edilen sonuçlara göre deney grubu metinlerinin % 62'si zayıf, % 38'i orta, % 0'ı ise başarılı kategorisinde yer almıştır. Kontrol grubu metinlerinin ise % 61.6'sı zayıf, % 35'i orta, % 3.3'ü ise zayıf kategorisinde yer almıştır.

Deney grubu bilgilendirici metinlerinin % 68'i zayıf, % 32'si orta, % 0'ı ise başarılı düzeyde, tartışmacı metinlerinin % 56'sı zayıf, % 44'ü orta, % 0'ı ise başarılı düzeyde yer almaktadır.

Kontrol grubunun bilgilendirici metinlerinin % 56.6'sı zayıf, % 40'ı orta, % 3.3'ü başarılı düzeyde, tartışmacı metinlerinin % 66.6'sı zayıf, % 30'u orta, % 3.3'ü başarılı düzeyde yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki toplam metinlerin % 61.81'i zayıf, % 36.6'sı orta, % 1.81'i ise başarılı düzeyde yer almaktadır.

Sonuç olarak deney ve kontrol grubunun geri bildirim ölçeğinden almış oldukları puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca deney ve kontrol grubunun geri bildirim ölçeğinden almış oldukları puanların zayıf ve orta düzeyde yoğun olduğu başarılı düzeyde ise puan alamadıkları söylenebilir. Dolayısıyla her iki grupta ölçekten alınacak en yüksek puana yakın puanlar alamamış ve yeterli başarıyı sağlayamamıştır denilebilir.

Deney ve kontrol grubunun geri bildirim değerlendirme ölçeğinden almış oldukları puanlar metin türlerine yönelik olarak analiz edildiğinde deney grubunun bilgilendirici metin türünde % 34'ü zayıf % 16'sı orta % 0'ı ise başarılı düzeyde, tartışmacı metin türünde ise % 28'i zayıf % 22'si orta % 0'ı ise başarılı düzeyde yer almaktadır. Kontrol grubunun bilgilendirici metin türünde % 28.3'ü zayıf % 20'si orta % 1.6 sı başarılı düzeyde, tartışmacı metin türünde ise % 33.3'ü zayıf % 15'i orta % 1.6'sı başarılı düzeyde yer almaktadır. Dolayısıyla bu sonuçlardan hareketle deney ve kontrol grubunun geri bildirim ölçeğinden almış oldukları puanların metin türleri anlamında benzerlik gösterdiğini ve metin türünün farklılık yaratmadığını söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

Geri bildirim verme yazma becerisindeki başarıyı olumlu etkileyen bir süreçtir. Bu sebeple öğretmenler, öğrenme sürecinde rehber konumunda olarak geri bildirimleri etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte teknolojik araçlar daha kolay ulaşılabilir olmuştur. Günümüzde çoğu evde okulda iş yerinde internete bağlı bilgisayarlar yaygınlaşmıştır. Yazılı ya da sözlü olan geleneksel yöntemler yazma becerilerini değerlendirmede yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak günümüz dünyasında teknoloji hızla ilerlemekte ve giderek eğitim ortamlarını değiştirmektedir. Bu sebeple geleneksel yöntemler çağa ayak uyduran diğer modern yöntemlerle desteklenmelidir. Bunun yanı sıra birçok anlamda kolaylık sağlayan bilgisayarlar, yazılı metinlere dönüt vermek amacıyla daha çok kullanılmalıdır. Teknolojinin sunmuş olduğu nimetlerden doğru bir şekilde yararlanmak gerekmektedir.

- Zamandan ve mekândan bağımsız olarak geri bildirim verilmesini sağlayan e-posta, msn, blog gibi çevrimiçi iletişim araçları, geri bildirim amacıyla da tercih edilmelidir.
- Word programında bulunan gözden geçir sekmesinin altındaki işlemler farklı renklerde panolar açma, açıklama ve düzeltmeler yapma, altını çizme, boyama, istenilen düzeltmeyi metin üzerinde istenilen şekilde yapma gibi birçok imkânlarından dolayı geri bildirim verme sürecine büyük katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle bu uygulamaların öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılması, öğretilmesi ve özendirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde bilgisayar destekli öğretim üzerine yapılan çalışmalar artırılmalı, uygulama örnekleri paylaşılmalıdır.

- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri öğretmen adaylarının teknoloji kullanma düzeylerini geliştirebilecekleri dersler uygulamalar ve içerikler sunmalıdır.
- Geri bildirim bilgisayarda verilmesine yönelik bir yazılım geliştirilerek teknolojik geri bildirim daha profesyonel bir zeminde sunulabilir.
- Görev başındaki öğretmenler teknolojiyi kullanmaya yönlendirilmeli ve teknolojinin sürekli değişmesinden dolayı, çeşitli zaman aralıklarıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimleri verilmelidir.
- Öğretmen adayları ve öğretmenler yazma eğitiminin en önemli aşamalarından biri olan geri bildirim konusunda daha donanımlı hale gelmeli ve bilgi teknolojilerini öğrenme ortamlarında kullanma konusunda yetiştirmelidir.
- Eğitim fakültelerinde bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik ders ve uygulama saatleri konulmalıdır. Öğretmenlerin yetiştirecekleri nesillere hitap edebilme yeniliklere açık olarak kendini geliştirme bilgi teknolojilerini kullanma gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu anlamda üniversitelerin öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerine büyük sorumluluk düşmektedir.
- Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve bu türlerin yazma becerisini geliştirmedeki önemi konusunda farkındalık kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdel-Fattah, I. I. E. (2013). The impact of the direct teacher feedback strategy on the efl secondary stage students' writing performance. *Mansoura University, Egypt*.
- Açıkgöz, K. (1993). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi: I.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara: MEB Yayınları, 187-201
- Akdaş, A. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerine Yönelik Geri Bildirimleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay*.
- Akkoyunlu, B. 1995. Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11: 105–109.
- Akkoyunlu, B. (1998). *Bilgisayar ve Eğitimde Kullanılması. Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 33 - 45.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı Ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22: 1-8 {2002}
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil, Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, M. (2013). Aynı Performans Görevinin Farklı Sayıda Puanlayıcılar Tarafından Üç Farklı Teknikle Puanlanmasından Elde Edilen Puanların Güvenirliklerinin Genellenabilirlik Kuramına Göre İncelenmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin*.

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (1999). *Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi*. Çağdaş Eğitim. 253.
- Akyol, H. ve Başaran, M. (2009). Okuduğunu Anlama Ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/1, 11-23
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-327.
- Atlı, Ş., Aksüt, M., Atar, G., Yıldız, N. (2007). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilişim Teknolojilerine Yaklaşımı, Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Aytaş, G. (2006). Edebi Türlerden Yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169.
- Agan, Ş.İ. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Destekli Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminin, İlköğretim Okul Öncesi Eğitimi Anasınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Hatırlama Düzeyleri Üzerindeki Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Muğla.
- Bayraktar, E. (1988). Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, 7-23-26.
- Beach, Richard & Friederich, Tom.(2006). "Response to Writing". In Charles. A MacArthur, SteveGrahamJill Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press. New York: pp.222-234.

- Bitchener, J., ve Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback In Second Language Acquisition And Writing*. New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Braker-Walters, B. A. (2014). *Informational Text And Common Core: A Content Analysis Of Three Basal Reading Programs*. Sage Open, October - December, 1-8.
- Chang, N. (2011). Pre-service teachers' views: How did e-feedback through assessment facilitate their learning? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, 2, 16 - 33.
- Chang, N. (2009). Can Students Improve Their Learning With The Use Of An Instructor's Extensive Feedback Assessment Process? *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 6(5).
- Chang, N., Watson, .A. B., Bakerson, A. M., Williams, E. E., McGoron, F. X. And Spitzer, B. (2012). Electronic feedback or handwritten feedback: What do undergraduate students prefer and why? *Journal of Teaching and Learning with Technology*, Vol. 1,1, 1 –23.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geri bildirimleri: öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri, *Turkish Studies*. 10(3), 285-302.
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Şahinel, M. (2013). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. 7. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2006.

- Denton, P., Madden, J., Roberts, M., Rowe, P. (2007). Students' response to traditional and computer-assisted formative feedback: A comparative case study First published, *British Journal of Educational Technology*, 52.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Ene, E. ve Upton, T. A. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*. 46, 80-95.
- Erdemir, N., Bakırcı H., Eyduran E., (2009). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknolojiyi Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 6, Sayı 3.
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181– 201.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2005). Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum*.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 3, 161–84.
- Göçer, A. (2011a). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göçer, A. (2011b). *Yazma Çalışmalarını Değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 195-236.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe Ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 91-95.

- Göçer, Ali (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.*
- Göçer, Ali (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 178-195.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13 (31), 63-80.
- Gulcat, Z., & Ozagac, O. (2004). *Correcting and giving feedback to writing*. Retrieved December, 12.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hatziapostolou, T., Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning Through an Online Feedback System, *Electronic Journal of e-Learning* ,8 I,2 ,111 – 122.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede ekran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Hattie, J. A. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112 Hyland, Fiona ve Hyland, Ken (2001). “Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback”. *Jurnal of Second Language Writing*. 10 (3). 185-212.

- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback In Second Language Writing: And Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 39 (2), 83-101.
- Ho, M. ve Savignon, S. J. (2007). Face-to-face and Computer-mediated Peer Review in EFL Writing. *CALICO Journal*, 24(2), 269-290.
- Işık Ö. F. (2015). Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale*.
- Karadağ, Ö. (2013). *Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Eğitimi*. Yazma Eğitimi.(Ed. M. Özbay). 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., Uça, S. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları İle Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 26-36.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme modeli*. M. Özbay içinde, *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Krucl, T. E. (2004). Making Assessment Matter: Using the Computer to Create Interactive Feedback. *English Journal*, 94(1), 47-52.
- Kusumaningrum, S. R., Cahyono, B. Y. & Prayogo, J. A. (2019). The Effect of Different Types of Peer Feedback Provision on EFL Students' Writing Performance. *International Journal of Instruction*, 12(1).
- Koç, S. ve Müftüoğlu G. (1998). Dinleme ve Okuma Öğretimi. Topbaş S. (Ed.), *Türkçe Öğretimi İçinde*, Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 53-70.

- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6/1, 594-626.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgilendirici Ve Öyküleyici Metinleri Özetleme Becerileri, *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 141-156.
- Levy, M. (2009). Technologies in Use for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 93(1), 769–782.
- Maltepe, S. (2006b). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132, 56–66.
- McGrath, A. L. Taylor, A. & Pchyl, 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.
- Mert, E. L. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), 357- 372.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nelson, Melissa 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.
- Nilson, L. B. (2003). *Improving student peer feedback*. *College Teaching*, 51(1), 34–38.

- Nunan, D. (Ed.). (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill companies, Inc, 289-308.
- Osterbur, M., Hammer E., Hammer, E. (2015). Does Mechanism Matter? Student Recall of Electronic versus Handwritten Feedback, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1).
- Öğüt, H., Altun, A.A., Sulak, S. A. ve Koçer, H. E. (2004). Bilgisayar Destekli, İnternet Erişimli İnteraktif Eğitim CD' si ile E- Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technolog*, 2(4), 67-74.
- Ömür, S. (2009). Geri Bildirim Değerlendirme Rubriğiyle, Genel İzlenimle ve İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Yapılan Değerlendirmelerin Karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mersin.
- Özbay, Murat (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özgür, H. (2011). İlköğretim İçin Hazırlanmış Olan Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Geri Bildirim Türlerinin Akademik Başarıya Etkisi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,Cilt 13 Sayı 1,122-139.
- Özkul, S. (2014). Video Inclusive Portfolio (VIP) As A New Form Of Teacher. Feedback in teaching , *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi*: Ankara.
- Özkara, Y. ve Şahin, İ.(2013). Hikâye Haritalarının Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerine Etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 175-187.
- Özmen, R. G. (2001). Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Beceri Açısından İncelenmesi: Okuma Becerisi. (Editör: Leyla Küçükahmet). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel.

- Palavuzlar, T. (2009). Hikaye Ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı*: Edirne
- Rezaei, S. (2011). Corrective feedback in task-based grammar instruction. Saarbrücken, Germany. *LAP LAMBERT Academic Publishing*.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35, no. 5: 535-50.
- Stern, L., A. & Solomon, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled, *Assessing Writing*, 11, 22-41.
- Smith, B. D. (2004). *The reader's handbook: reading strategies for college and everyday life* second edition. New York: Pearson-Longman.
- Sulak, S. E. (2009). İlköğretim Okulları 1–5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Yapılarının Değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Şahan, A. (2017). İngilizce Öğretmenliği Öğrencilerinin Cümle Düzeyindeki Hatalarının Analizi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 253 - 280.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Konya, Suna Yayınları.
- Şener, E.G.(2018).Yazma Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Çanakkale.
- Tamer, M. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Temizkan, M. (2008). "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tiryaki, E. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Truscott, J.(1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327–369.
- Turgut, Ö. P., *İnternet Reklâmlarında Tasarım Sorunları: Banner Reklamlar Üzerine Bir İnceleme*, <http://inet.tr.org.tr/inetconf10/bildiri/12.doc>, Erişim Tarihi: 13.02.2018.
- Tuzi,F.(2004). The İmpact Of E- Feedback On The Revisions Of L2 Writers İn An Academic Writing Course.
- Topçu, H. (2009). *Türk Dili Yazılı Ve Sözlü Anlatım*. Demir, N. ve Yılmaz, E. (Ed.). Ankara, Nobel Yayıncılık, 259-271).
- Ülper, H. (2008). Öğrenci Metinlerinde Üstyapı Düzenlenişine İlişkin Sorunlar: "Giriş" ve "Sonuç" Bölümleri Üzerine Bir İnceleme. *Dil Dergisi*, 140, 7-18.

- Ülper, H. (2009). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (8), 422-429.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22), 280-300.
- Ülper, H. (2012). Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geri Bildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 165(37), 121-136.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, S., (2004). *Üniversiteler için Türk dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Bilge.
- Yalın, H. İ. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 233.
- Yağcı, A. (2002). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Uygulamalı Bir Yaklaşım. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Yarar, Ö. (2006). *Anlatı Metinlerinde Metin Dünyasını Belirginleştiren Dilsel Düzenlemeler*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz Erkan, D. (2004). Efficacy of cross- cultural email exchange for enhancing EFL writing: A perspective for tertiary level Turkish EFL learners. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yazıcı, N. (2004.). *Anlatı Metinlerinde Ön Ve Arka Planı Belirginleştiren Dilsel Görünümler: Türkçe Üzerine Gözlemler*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Y. (2006). *Yazma Öğretimi*. *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed.: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 203-276.

Yoldaş, C. (2002). 8. Sınıf Fen Bilgisi Dergisi, Canlılarda Çoğalma ve Kalıtım Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkileri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi FBE, Manisa*

<https://microsoftwordd.weebly.com/goumlzden-geccedil304r-ve-goumlruumlnuuml-umlm-sekmeler304.html>

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028



EKLER

Ek-1

Bilgilendirici Metin Yazma Formu

- Kişinin ilgi ve yeteneklerinin meslek seçimine etkisini anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.
 - Teknoloji kullanımı ve sonuçları ile ilgili bilgilendirici bir metin yazınız.
 - Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim sistemine getirmiş olduğu yenilikleri anlatan bilgilendirici bir metin yazınız.
- **Yukarıdaki konulardan birini seçerek bilgilendirici bir metin yazınız.**



Ek-2

Tartışmacı Metin Yazma Formu

- Üniversitede bölüm seçimi yapılırken yetenek ve isteğe göre mi yoksa iş bulma imkânına göre mi hareket edilmelidir tartışınız.
 - Üniversitede alınan eğitim uygulamada işe yarar mı yoksa teorik olarak mı kalır tartışınız.
 - Okullarda kılık kıyafet serbest mi olmalı yoksa okul forması mı giyilmeli tartışınız.
- **Yukarıdaki konulardan birini seçerek tartışınız.**



Ana Ölçütler	Alt Ölçütler	Alt Ölçütlerin Davranış Göstergesi			Puan
		İYİ (2 Puan)	ORTA (1 Puan)	KÖTÜ (0 Puan)	
BİÇİM	SAYFA DÜZENİ	Sayfa kenarlıkları, girinti ve çıkıntılar ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Sayfa kenarlıkları, girinti ve çıkıntılar ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir	Sayfa kenarlıkları, girinti ve çıkıntılar ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Paragraf düzeni (giriş-gelişme-sonuç) ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Paragraf düzeni (giriş-gelişme-sonuç) ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Paragraf düzeni (giriş-gelişme-sonuç) ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
	YAZIM VE DİL BİLGİSİ	Noktalama işaretleri ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Noktalama işaretleri ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Noktalama işaretleri ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Anlatım bozuklukları ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Anlatım bozuklukları ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Anlatım bozuklukları ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Yazım kuralları ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Yazım kuralları ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Yazım kuralları ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
	İÇERİK	ANLATIM VE DÜZENLEME	Başlık ve içeriğin uyumu ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Başlık ve içeriğin uyumu ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Başlık ve içeriğin uyumu ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.
Cümleler ve paragraflar arasındaki tutarlılık ve bağlantılarla ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.			Cümleler ve paragraflar arasındaki tutarlılık ve bağlantılarla ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Cümleler ve paragraflar arasındaki tutarlılık ve bağlantılarla ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajın bir düzen içerisinde verilmesi ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.			Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajın bir düzen içerisinde verilmesi ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Verilmek istenilen duygu, düşünce veya mesajın bir düzen içerisinde verilmesi ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
Konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.			Konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Konuya hâkimiyet ve ifade gücü ile ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
METİN TÜRÜ	METİN TÜRÜNÜN ELEMENTLERİ	Metin türünün yapısını oluşturan yapılarla ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türünün yapısını oluşturan elementlerle ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türünün yapısını oluşturan elementlerle ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
		Metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili sorunu ve çözümü gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili sadece sorunu gösteren geri bildirim verilmiştir.	Metin türüne göre kullanılması gereken öğelerle ilgili geri bildirim verilmemiştir.	
DİL VE ÜSLUP	DEĞERLENDİRİLENİN DİL VE ÜSLUBU	Yapıcı ve olumlu bir üslupla geri bildirim verilmiştir.	Yansız bir üslupla geri bildirim verilmiştir.	Yıkıcı ve olumsuz bir üslupla geri bildirim verilmiştir.	

Ek-5

Gerri Bildirim Örnekleri / Kontrol Grubu

Eğitim süreciyle ilgili olan ülkelerin durumu hakkında yaklaşımlarını kullanarak, her bir tarafın da bilinmektedir.

Analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme gibi bilişsel faaliyetlerin üst düzey olduğu yapılandırıcı yaklaşım her geçen gün kendini geliştirerek bir adım ileri gitmektedir. Bu yaklaşımın temel olarak kendini gerçekleştirmeyle beraber, davranışçı yaklaşımın izlerini sadece teknik kitaplarında görebiliriz.

- ① Başlık kullanılmış.
- ② Bu paragraf anlamsal açıdan iyi bir şekilde dizilmiş kelimelerden oluşuyor. Anlamsal bütünlük içinde sunulmuş.
- ④ Sayfa düzeni istenen düzeyde değil. Ama yazım ve imlâda fazla hata olmayı beklenen ve gösterilen bir durum. Verilmek istenen bilgiler, çok ayrıntıya girilmeden yeterli olsa da kavram içeriğini yansıtır. Ama yapılandırıcı yaklaşım sadece dikkat boyutu ele alınmış. Farklı yöntemler ele alınabilirdi.
- ⑤ Paragraf başı yapılmış. Ayrıca metin kendi içinde tutarlı.
- ⑦ Üst üste gelen zamanları farklı şekillerde kullanılmış. Kiplerde tutarlılık yok.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM

Yapılandırıcı yaklaşım öğrenciyi temel alan yaklaşımlardan biridir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli bir anlayışla öğrenciyi aktif kılmaya dönük uygulamalar barındırır.

Yapılandırıcı yaklaşım katı kuralları olan, öğretmen merkezli eğitimi uygulayan davranışçı yaklaşımın alternatifi olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım eğitimde çok hızlı değişimler ortaya çıkmıştır. Yapılandırıcı anlayışa göre eğitimde programlar araçtır, eğitim-öğretim ile ilgili her şeyi kılletmez. Eğitim öncelikle ailede başlar. Aile öğrenci için karşılaştığı ilk okul kurumudur. Yapılandırıcı yaklaşım ile eğitimde alışagelmış kavramlar yerini başka kavramlara bırakmıştır. Eğitimde öğretim kavramından öğrenme kavramına geçilmiştir. Öğrencide öğrenme ile istenik yönde davranış değiştirme vardır. Tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme ön görülmüştür.

Yüksek uygulanır değil mantık yerine somut mantık anlayışı benimsenmiştir. Fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşim önem kazanmıştır. metin öğretiminde tematik yaklaşım önem kazanmıştır. Öğretim programları etkinlik ağırlıklı olmuştur. Sonuç değerlendirme yerine süreç değerlendirme uygulanmıştır. Dil bilgisi konuları 1-5 düzeyinde hafifletilmiştir. Tüm bu değişimlere bakıldığında yapılandırıcı yaklaşım eğitimde yeni bir döneme girildiğini kanıtlar. Artık eğitimin temelinde öğrenci ve onun kapasitesi vardır.

⇒ Etkili bir giriş yapmışsın, Paragraf arası geçişler güzel. Üç Paragraf arasında bağlantı var. Yazarken çok hızlı yazmışsın o yüzden noktalama işaretlemeyi doğru yapamamışsın. Mesela virgül yerine nokta koymuşsun. "M" harfini biraz büyük yaz nokta-

Üniversitede bölüm seçimi ileride yapacağımız meslek için bir işiktir. Ama okuduğumuz bölüm dışında da meslek seçimi yapılabilir.

Bence iş bulma imkânına göre bölüm seçimi yapılmalıdır.

Çünkü, genellikle en büyük problemlerinden biri de işsizliktir. İleride işsiz kalınacak bir bölüm seçimi yanında farklı problemlerde getirici Evlenme, stresi gibi problemler çıkabilir.

Buna karşılık istek ve yeteneğe göre meslek seçilmesi gibi bir fikir de vardır. Bu kişiler Üniversite sonrası meslek hayatlarında işlerini üretmek ve severek yapabilecekleri için iş bulma imkânını görürler. Otuzlardır.

Sonuçta işsiz kalınacak bir bölüm okunduğunda zaten meslek hayatını olmayacağı için burada stres ve mutsuzluk daha da derinleşir.

Ama istek ve yeteneğin ve sonuçta iş bulma imkânı olan bir bölüm seçmekte fayda vardır.

Sonuç olarak üniversitede bölüm seçimi önemlidir. Sonuçta iş bulma imkânı olan bir bölüm seçmek daha doğru tercihtir. Genellikle zorlukları bunu zorlanmaktadır.

- Noktalama yanlışlıkları yoktur.
- Yazı düzenli, düğün bir şekilde yazılmıştır.
- Düşünceler güzelce ifade edilmiştir.
- Cümlelerin akışı bozulmadan anlatılmıştır.
- Tartışma metne uygun bir örnektir.
- Verilen bilgi ve düşüncelerde selisiki bulunmamaktadır.
- Bazı yerde yazım yanlışı yapılmıştır. Üniversite - Üniversite
Cümle içerisinde herhangi bir üniversite belirtiyorsa küçük harfle başlamak gerekir.

- Üniversitede alınan eğitim uygulamada iş yapar mı yoksa teorik olarak mı kalır tartışınız.
 - Okullarda köklü kıyafet serbest mi olmalı yoksa okul formunu mu giydirmeli tartışınız.
- Yukarıdaki konulardan birini seçerek tartışınız.

? → BÖLGE

Veri:

Üniversite seçimi kişinin tüm yaşamını etkileyen önemli bir karar değildir. Bu anlamda yapılan hatalar insan hayatında olumsuz etkilere yol açabilir. Öyleyse sağlıklı kararlar vermek için dikkat edilmesi gerekenleri şöyle sıralayabiliriz: Yetenek, ilgi ve istek imkanı. Yetenek ile ilgili olarak çok fazla enerji sarfetmeden başarılı olabilirsiniz. Aksi bir durumda ise ne kadar çalışsanız da büyük başarıya ulaşamazsınız. Bu da sizin mutluluğuna engel olacaktır. İkinci dikkat edilecek husus ilgidir. İlginin hoşlandığı, yaparken mutlu olduğu ve zevkle yapacağı işlerin bir mesleğe, duruma ne kadar ilgilyseniz onu o kadar severek yapar ve mutlu olursunuz.

İddia:

Üniversite de yaptığımız bölüm seçimleri, belki de bütün hayatımız boyunca yapacağımız mesleği, beklentilerimizle ilgili bir insan bütün hayatını vereceği bir işle neden mutlu olur ki. Her iş için insan ne yapar ise yapar severek yapmalı, yaptığı işten zevk alınmalıdır. → İsteyi belli etmiş.

Kesir İddia:

Birine de bu durumu okunmuş söyleyen ve yapan insanlar vardır. Herkes bölüm seçimlerini yaparken ilgi, istek ve yetenekleri yok sayıp sadece iş imkanı göre tercih yapar insanların düşüncelerine tamamen yöneltmek doğru olmaz. Evet iş imkanı önemlidir, para kazanmak önemli bir beklentidir. Okuduktan sonra iş bulmak şu zamanda gerçekten zordur. Ama yine de bir mesleği, bir bölümü sırf gelecek vadeli diye yapmak akla mantıklı olmaz. Belki o bölümü de o işi yapar ama yaptığı işten hiçbir zevk almaz kendini yaptığı işi sevmeye veremez, başarısını ve yapabileceklerinin sınırı fark edemez. Stratifimiz de de görmüşüzdür yaptığımız işi seven insanların ne kadar mutlu olduğunu, kendini o işe nasıl verdiğini, başarıya ulaşmak için uğraştığını ve bunları yaparken nasıl istekli olduğunu. Destek gerektirir belli bir miktarda.

İşte bu yüzden kişi üniversite de bölüm seçimi yaparken ilgi sine ne kadar yeteneğine ve isteklerine göre yapmalı ve yaptığı her neyse ondan mutlu olmalıdır.

Bu şekilde öğrenmek yerine tartışarak direkt grupla ilgilenip i paragrafı yazdırabiliriz.

Ek-6

Geri Bildirim Örnekleri / Deney Grubu

Üniversitede Bölüm Seçimi Yapılırken Yetenek Ve İsteğe Göre mi Yoksa İş Bulma

İmkânına Göre Mi Hareket Edilmelidir?

İnsanda var olan ve keşfedilmesi beklenen her türlü becerilere yetenek denir. İnsandan insana farklılaşan bir durumdur. Örneğin kimi insanlar enstrüman çalarken kimi insanlar çalamaz. Bu o kişinin yeteneksiz olduğunu göstermez. İlla ki onun da yetenekli olduğu bir alan vardır. İş ise belirli bir eğitim sonucunda insanın yaşamını sürdürebilmesi için yaptığı etkinliklerdir. İş bulma imkanı da meslekten mesleğe değişir.

Bana göre bölüm seçimi insanların yeteneklerine ve isteklerine göre olmalıdır.

Çünkü insan mesleğini zevk alarak yapmalıdır. Kişi yeteneğine ve isteğine göre okuduğu bölümde daha çok başarılı olacaktır. Bölümden mezun olduğunda da bu başarı kendisini gösterecektir. Ayrıca insanlar mesleklerini bir ömür boyu yaparlar ve bu hayatın bir parçası olur. İnsan istemediği bir mesleği yaptığında bu alanda başarı sağlayamayacaktır. En önemlisi de mutlu olmayacaktır. Bu yüzden istek ve yetenekler bölüm seçiminde etkili olmalıdır.

Bazı insanlar ise iş bulma imkânına göre bölüm seçilmelidir diye düşünürler.

Bu insanların dayanak noktaları ise; yaşamını garanti altına almaktır. Bu görüşü dile getirirken de yaşam onlar için paradan ibarettir. Yani parayı yaşamın vazgeçilmezi olarak görürler. Bu yüzden de gelecekte maddi sıkıntı yaşamamak için iş bulma imkânı onlara göre önemlidir.

Bu durum insanların yeteneklerini isteklerini yok saymaktır. Her ne olursa olsun insan bir iş yapacaksa bunu yaparken o işte yetenekli olması ve isteyerek yapması gerekir. Yani sırf para için böyle bir şey yapılmamalıdır.

Açıklama [a1]: Farklılaşan durumun ne olduğu belirtilmelidir. Cümlenin başına "Yetenek" kelimesinin getirilmesi uygun olur.

Açıklama [a2]: "Bu" kelimesinden sonra virgöl kullanılmalıdır.

Açıklama [a3]: "İllaki" kelimesi birleşik yazılır.

Açıklama [a4]: "Kişi" kelimesinden sonra virgöl kullanılmalıdır.

Açıklama [a5]: İnsanlardan ve onların hayatlarından bahsedildiği için "hayatın" kelimesi yerine "hayatlarının" kelimesinin kullanılması daha uygun olur.

Açıklama [a6]: "İnsan" kelimesinden sonra virgöl kullanılmalıdır.

Açıklama [a7]: "Bu yüzden istek ve yetenekler bölüm seçiminde etkilidir." daha uygun bir cümle olur. "Olmalıdır," dendiği zaman öneri cümlesi ortaya çıkıyor.

Açıklama [a8]: Başkasının sözü aktarıldığı için cümle tırnak içine alınmalıdır.

Üniversitede Bölüm Seçimi Yapılırken Yetenek Ve İsteğe Göre mi Yoksa İş Bulma

İmkânına Göre Mi Hareket Edilmelidir?

İnsanda var olan ve keşfedilmesi beklenen her türlü becerilere yetenek denir. İnsandan insana farklılaşan bir durumdur. Örneğin kimi insanlar enstrüman çalarken kimi insanlar çalamaz. Bu o kişinin yeteneksiz olduğunu göstermez. İlla ki onun da yetenekli olduğu bir alan vardır. İş ise belirli bir eğitim sonucunda insanın yaşamını sürdürebilmesi için yaptığı etkinliklerdir. İş bulma imkanı da meslekten mesleğe değişir.

Bana göre bölüm seçimi insanların yeteneklerine ve isteklerine göre olmalıdır.

Çünkü insan mesleğini zevk alarak yapmalıdır. Kişi yeteneğine ve isteğine göre okuduğu bölümde daha çok başarılı olacaktır. Bölümden mezun olduğunda da bu başarı kendisini gösterecektir. Ayrıca insanlar mesleklerini bir ömür boyu yaparlar ve bu hayatın bir parçası olur. İnsan istemediği bir mesleği yaptığında bu alanda başarı sağlayamayacaktır. En önemlisi de mutlu olmayacaktır. Bu yüzden istek ve yetenekler bölüm seçiminde etkili olmalıdır.

Bazı insanlar ise iş bulma imkânına göre bölüm seçilmelidir diye düşünürler.

Bu insanların dayanak noktaları ise; yaşamını garanti altına almaktır. Bu görüşü dile getirirken de yaşam onlar için paradan ibarettir. Yani parayı yaşamın vazgeçilmezi olarak görürler. Bu yüzden de gelecekte maddi sıkıntı yaşamamak için iş bulma imkanı onlara göre önemlidir.

Açıklama [a1]: Farklılaşan durumun ne olduğu belirtilmelidir. Cümlenin başına "Yetenek" kelimesinin getirilmesi uygun olur.

Açıklama [a2]: "Bu" kelimesinden sonra virgül kullanılmalıdır.

Açıklama [a3]: "İllak" kelimesi birleşik yazılır.

Açıklama [a4]: "Kişi" kelimesinden sonra virgül kullanılmalıdır.

Açıklama [a5]: İnsanlardan ve onların hayatlarından bahsedildiği için "hayatın" kelimesi yerine "hayatlarının" kelimesinin kullanılması daha uygun olur.

Açıklama [a6]: "İnsan" kelimesinden sonra virgül kullanılmalıdır.

Açıklama [a7]: "Bu yüzden istek ve yetenekler bölüm seçiminde etkilidir." daha uygun bir cümle olur. "Olmalıdır," dediği zaman öneri cümlesi ortaya çıkıyor.

Teknoloji ve İnsanlık

Teknoloji insan hayatını kolaylaştıran en önemli nimetlerden birisidir. Teknolojik ilerlemenin ortaya çıktığı andan itibaren insanlığa birçok alanda büyük faydaları dokunmuştur. Başta eğitim olmak üzere, bilime, sanayiye, ticarete, iletişime vs vs yönelik birçok faydaları olmuştur.

Açıklama [w1]: Üzere kısımdan sonra noktalı virgül gelmesi lazımdır.

Teknoloji, biliminde ilerlemesiyle birlikte gelişmiştir. Kapsam alanı genişlemiş, genel geçer bir olgu olmuştur. Hayatımızı her alanda kolaylaştırmış ve kolaylaştırmaya devam da etmektedir. Teknolojinin okullarda kullanılmasıyla birlikte sınıftaki bilgiler eğlendirici bir şekilde çocuklara öğretilir. Anlattığımız konuyla ilgili bir görselin verilmesi yahut bir video gösterimi çocuğun bilgiyi hafızasına daha kolay almasını sağlamaktadır. Öğrenme ortamında kullanılan teknolojik aletler çocuğun daha aktif olmasını, öğrenme ortamına birden fazla duyu organının katılmasını sağlamaktadır.

Açıklama [w2]: Konu hemen başka bir bölüme geçmiştir. Tutarlılığı etkiler.

Teknolojinin hayatımızdaki yeri yadsınamaz bir gerçektir. O hayatımıza yön vermekte, bizi şekillendirmekte, kültürümüze yeni şeyler katmakta, insanların hayalini dahi kuramadıkları şeyleri elde etmelerine imkân vermiştir.

Açıklama [w3]: Tutarlılık alanında sıkıntı vardır. Birden verilen son metnin anlaşılmasına ve istenilen metin lezzetini saklamaktadır.

Windows'u Ftkinleştire

TERCİH DÖNEMİ

Üniversite sınavının sonuçları açıklanır. Öğrenciler belki de sınava girecekleri zaman yaşamadıkları stresi sonuçların açıklandığı tarih ile tercih yaptıkları tarih arasında yaşarlar. Ebeveynlerde ayrı çocuklarda ayrı bir gerginlik oluşur. Aileler (çocuğum) hemen iş bulacağı güzel paralar kazanacağı bir bölüm seçsin diye yarışa girerler. Öğrencilerse ilgi alanlarına, isteklerine göre seçim yapmak isterler fakat aileleri ve çevrelerindekiyle etkisiyle kararsız kalır ve kafa karışıklıklarıyla dolu bir tercih süreci yaşarlar.

Aileler çocuklarının boşa kürek çekmiş olmasını istemezler. Onlar orta halli bir şekilde hayatlarını geçirmişlerdir. Yapamadıklarını çocuklarının yapmasını isterler. Güzel bir iş, başarılı bir hayat, sosyal statü gibi hayallerini çocuklarında görmek isterler. Bu istekleri de tercih dönemlerinde katlanarak artar. Toplumda değer gören halk arasında yüksek statüye sahip meslekleri seçmeleri için çocuklarına psikolojik baskılar yaparlar. Çünkü onların çocukları hemen iş bulmalı ve güzel paralar kazanmalıdır. Onlara göre, "İşe girsin zamanla sever." mantığı vardır. "Ya sevmesem?" diye sorarlarsa da "Herkes işini sevmek zorunda değil, kaç kişi işini severek yapıyor ki bu memlekette." derler.

Öte yandan öğrenciler sevecekleri alanları seçmek isterken parayı veya hemen iş bulmayı değil mutlu olmayı göz önüne alırlar. Çünkü istemedikleri bir işte mutsuz olacaklarını bilirler. Onlara göre istekleri önemlidir. İstemedikleri bir bölümü sırf hemen iş bulunuyor diye seçmek istemezler.

Açıklama [y1]: Kelime yanlış yazılmıştır. Çocuğun şeklinde düzeltilmelidir.

Açıklama [y2]: "Güzel paralar" yanlış bir kullanımdır. "Çok para" şeklinde düzeltilmelidir.

Açıklama [y3]: Kelime yanlış kullanılmıştır. "onların" şeklinde düzeltilmelidir.

Açıklama [y4]: Bu soru cümlesinin öncesinde bir özne yoktur. "çocuklar"

Windows'u Etkinleştir