T.C.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI

AKRAN GERİ BİLDİRİMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet ÖZŞAVLİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Hatay-2017

T.C.

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI

AKRAN GERİ BİLDİRİMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet ÖZŞAVLİ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Hatay-2017

ÖN SÖZ

Akran geri bildirimi, öğrencilerin arkadaşlarının performanslarına yönelik dönütler vermesidir. Yazma alanında akran bildirimi ise, öğrencilerin arkadaşlarının yazılarına yönelik olumlu ve/veya olumsuz dönütler vermesidir. Bazı sınırlılıkları olsa da, son dönemlerde yapılan araştırmalar bu bildirim türünün faydalarını göstermiş ve eğitimde kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Akran bildirimi ile ilgili araştırmaların yaklaşık 35 veya 40 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen ülkemizde konuyla ilgili araştırmalar daha çok İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi alanında yapılmış; ancak Türkçe Eğitimi, özellikle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi alnında bu konuyla sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bilhassa Türkçenin Yabancı Dil Olarak Eğitimi alanında böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmasından yola çıkılarak bu araştırmada; akran bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini genel yazma başarısı, yazma tutukluğu, yazma kaygısı ve yazı yazmaya yönelik tutum açılarından araştırmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın **1. Bölümü'**nde araştırmanın dayanağını oluşturan temel kavramlara, araştırmanın temel problemine ve amacına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna dair gerekçelere, araştırmanın varsayımlarına ve sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2. ve **3. Bölümü'**nde konu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Bunun için öncelikle yazma eğitiminde geri bildirim hakkında bilgi verilmiş ve yazma eğitiminde kullanılan bildirim türleri "Verildiği Yere Göre, Biçime veya İçeriğe Göre, Niteliğine Göre, Verilme Şekline Göre ve Veren Kişiye Göre" sınıflandırılmıştır. Ardından akran geri bildirimi ile ilgili geniş bilgi verilmiştir.

4. Bölümü'nde araştırmanın yöntemine dair bilgiler verilmiştir. Araştırmanın Modeli, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Analizi anlatılmıştır.

5. Bölümü'nde araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Burada akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenen öğrencilerin genel anlamda kompozisyon yazma becerisine, yazma tutukluğuna, yazma kaygısına ve yazı yazmaya yönelik tutuma etkisi belirlenmiş, aldıkları eğitim sonrasında öğrencilerin kullandıkları geri bildirim türlerinin farklılık gösterip göstermediği, göstermişse bu farklılığın istenildiği şekilde-dolaylı ve içeriğe yönelik-olup olmadığı tespit edilmiştir.

6. Bölüm çalışmanın son bölümü olup bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle genel sonuçlara varılmış ve bu sonuçlar ışığında öğretim programlarına ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Tez için hazırladığım akran geri bildirimi eğitimi programının uygulanmasında yardımcı olan Gazintep Üniversitesi öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan Büyükikiz ve Okt. Önder Çangal'a çok teşekkür ederim.

Her koşulda beni destekleyen, bu günlere gelmemi sağlayan anneme, babama ve aileme, yönlendirmeleri vesilesi ile akademik hayata başladığım ağabeyim Yrd. Doç. Dr. Halil Özşavli'ye, çok teşekkür ediyorum.

Son olarak her an varlığını hissettiğim, her sıkıntımda bana moral vererek beni destekleyen, sevgi, ilgi ve muhabbeti ile bana mutluluk veren eşim Gülan Özşavli'ye ve adeta babasının yoğun olduğunu bildiği için dünyaya gelişini biraz daha erteleyen biricik kızım Ebrar Özşavli'ye sonsuz şükrân ve minnetimi sunarım.

AKRAN GERİ BİLDİRİMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Mehmet ÖZŞAVLİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2017

Danışman: Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN

ÖZET

Bu çalışmada akran geri bildiriminin; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine, yazma kaygılarına, yazma tutukluğuna, yazmaya yönelik tutumlarına ve geri bildirim kullanımlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada akran geri bildiriminin yazma becerisine etkisi, hem nicel hem de nitel verilerin analizi ile ölçüleceğinden çalışma karma metot (mixed method) şeklinde desenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 seviyesindeki C ve G şubelerinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Yansız atama yoluyla C şubesi araştırmanın deney grubu, G şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna dört hafta boyunca akran geri bildirimi ilgili eğitim verilmiş ve haftada iki yazma çalışması yaptırılarak toplamda 8 adet yazı çalışması yaptırılmış, kontrol grubuna ise TÖMER'deki mevcut uygulamalara göre yazma eğitimi verilmiştir. Her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında yazma başarısını ölçmek için birer kompozisyon yazdırılmış; ayrıca yazma kaygısı ölçeği, yazma tutukluğu ölçeği ve yazı yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Son olarak elde edilen nicel verileri desteklemek için deney grubuna akran geri bildirimi yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında yazma başarısı (kelime seçimi, içerik, yapı, dil kullanımı ve şekil), yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiş ancak yazma tutukluğu açısından herhangi bir fark elde edilmemiştir. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrenciler, daha fazla içeriğe yönelik ve dolaylı geri bildirim kullanmış ve bu uygulamayı faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, yazma, akran geri bildirimi, kaygı, tutukluk, tutum

THE EFFECT OF PEER FEEDBACK ON TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS' WRITING

Master's Thesis, Mehmet ÖZŞAVLİ
Turkish and Social Sciences Education Department, 2017
Supervisor: Assoc. Prof. Mehmet TEMİZKAN

ABSTRACT

This research aims to investigate the effects of peer feedback on Turkish as a Foreign Language Students' writing in terms of academic writing achievement, writing anxiety, writer's block, attitudes towards writing and using feedback. Due to measuring the effect of peer feedback on writing ability with qualitative and quantitative data, the research design is mixed method. The population of the study is the whole Turkish as a Foreign Language Students while the sample is 30 Turkish Foreign Language Students studying Turkish in C and G classes at Gaziantep University TÖMER. Randomly, the C class selected as experimental group and G is control. The experimental group received peer feedback education for four week and wrote two papers per a week that totally makes 8 papers during the implementation while the control group trained based on existing applications in TÖMER. The both groups wrote two compositions before and after the experiment as pre-test and post-test and implemented writing anxiety scale, writer's block scale and writing attitude scale. Finally, structured interview form was used to support the quantitative data collected. The results showed that there was a significant difference in countenance of experimental group in terms of academic writing achievement (content, organization, vocabulary, language use and mechanics), writing anxiety, attitudes towards writing but except for writer's block. The experimental group used also more intra-feedback, indirect feedback and expressed that they are happy with peer feedback and it is fruitful.

Keywords: Turkish for Foreigners, writing, peer feedback, writing apprehension, writer's block, writing attitude.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ i
ÖZET iii
ABSTRACT iv
İÇİNDEKİLER v
TABLOLAR LİSTESİ ix
TEZDE KULLANILAN KISALTMALAR xiii
1. BÖLÜM GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.1.1. Çalışmanın Problem cümlesi 3
1.1.2. Çalışmanın Alt Problemleri 4
1.2. Çalışmanın Amacı 4
1.3. Çalışmanın Önemi 4
1.4. Varsayımlar 5
1.5. Sınırlılıklar 6
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma 7
2.2. Yazma Tutukluğu 12
2.3. Yazma Kaygısı 13
2.4. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum 14
3. BÖLÜM: YAZMA EĞİTİMİNDE GERİ BİLDİRİM 16
3.1. Yazma Alanında Kullanılan Geri Bildirim Türleri 18
3.1.1. Verildiği Yere Göre 19
3.1.1.1. Özgül Geri Bildirim 19
3.1.1.2. Genel Geri Bildirim 19
3.1.2. Biçime veya İçeriğe Göre 19
3.1.2.1. Biçime Yönelik Geri Bildirim: 19
3.1.2.2. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim: 19
3.1.3. Niteliğine Göre 20
3.1.3.1. Özetleyici Geri Bildirim: 20
3.1.3.2. Övgücü Geri Bildirim: 20
3.1.3.3. Yergici Geri Bildirim: 20
3.1.3.4. Hafifletici Geri Bildirim: 21

3.1.3.5. Betimleyici Geri Bildirim: 21
3.1.3.6. Problem Geri Bildirimi: 21
3.1.3.7. Çözüm Geri Bildirimi: 22
3.1.3.8. Basit Geri Bildirim: 22
3.1.3.9. Detaylı Geri Bildirim: 22
3.1.3.10. Olumlu Geri Bildirim: 22
3.1.3.11. Olumsuz Geri Bildirim: 22
3.1.3.12. Otomatik Geri Bildirim: 23
3.1.3.13. Derlem Temelli Geri Bildirim: 23
3.1.3.14. Doğrudan Geri Bildirim: 23
3.1.3.15. Dolaylı Geri Bildirim: 24
3.1.3.16. Düzenleyici Geri Bildirim: 25
3.1.3.17. Üst Dilbilimsel Geri Bildirim: 26
3.1.3.18. Açık Geri Bildirim: 27
3.1.3.19. Muğlak Geri Bildirim: 27
3.1.3.20. Diyalojik/Söyleşimsel Geri Bildirim: 27
3.1.4. Verilme Şekline Göre 28
3.1.4.1. Yazılı Geri Bildirim: 28
3.1.4.2. Sözel Geri Bildirim: 28
3.1.5. Veren Kişiye Göre 28
3.1.5.1. Öğretmen Geri Bildirimi: 28
3.1.5.2. Öz Değerlendirme ve Öz'e Geri Bildirim 33
3.1.5.3. Akran Geri Bildirimi 35
4. BÖLÜM: YÖNTEM 55
4.1. Araştırmanın Modeli 55
4.2. Çalışma Grubu 55
4.3. Uygulama Süreci 56
4.4. Veri Toplama Araçları 58
4.4.1. Kişisel Bilgi Formu 58
4.4.2. Yazma Tutukluğu Ölçeği 58
4.4.3. Yazma Kaygısı Ölçeği 59
4.4.4. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 60
4.4.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 60

4.4.6. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) 62
4.4.7. Ön Test ve Son Test 63
4.5. Verilerin Analizi 63
5. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM 65
5.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Yazma Başarılarına İlişkin Bulgular 65
5.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Geri Bildirimlerine İlişkin Bulgular 74
5.3. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutukluğuna Etkisine İlişkin Bulgular 80
5.4. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisine İlişkin Bulgular 84
5.5. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular 88
5.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular 92
6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 99
6.1. Sonuç ve Tartışma 99
6.1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Yazma Başarılarına İlişkin Sonuçlar ve Tarışma 100
6.1.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Geri bildirimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 101
6.1.3. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutukluğuna Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 102
6.1.4. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 102
6.1.5. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumuna Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 103
6.1.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimine Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma 103

6.2. Öneriler 105
KAYNAKÇA 106
EKLER 121
Ek 1. Başarısız Bir Öğrencinin Ön Testine Ait Metin Örneği 121
Ek 2. Başarısız Bir Öğrencinin Son Testine Ait Metin Örneği 122
Ek 3. Başarılı Bir Öğrencinin Ön Testine Ait Metin Örneği 123
Ek 4. Başarılı Bir Öğrencinin Son Testine Ait Metin Örneği 124
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 126
Ek 6. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) 127
Ek 7. Yazma Tutukluğu Ölçeği 128
Ek 8. Yazma Kaygısı Ölçeği 129
Ek 9. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği 130
Ek 10. Doğrudan Geri Bildirim Sunum Örneği 131
Ek 11. Dolaylı Geri Bildirim Sunum Örneği 137

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler..... 56
Tablo 2: Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları:..... 59
Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği'nin güvenirlik analizi sonuçları:..... 60
Tablo 4: Yazı Yazmaya Yöenelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları: 60
Tablo 5: Yapılandırılmış Görüşme Formu'nu Oluşturan Alt Başlıklar ve Bu Alt Başlıklar Altında Yer Alan Sorular..... 61
Tablo 6: Araştırmacı Tarafından Uyarlanan Rubriğin Güvenirliğine ve Geçerliliğine Dair Bulgular..... 62
Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Teste Ait t Testi Sonuçları..... 65
Tablo 8: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldıkları Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları..... 66
Tablo 9: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının İçerik Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 66
Tablo 10: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 66
Tablo 11: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kelime Seçimi Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 67
Tablo 12: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Dil Kullanımı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 67
Tablo 13: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Şekil Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 68
Tablo 14: Deney Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldıkları Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları..... 68
Tablo 15: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının İçerik Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 69
Tablo 16: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 69
Tablo 17: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kelime Seçimi Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 70

Tablo 18: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Dil Kullanımı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları 70
Tablo 19: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Şekil Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları..... 71
Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubunun Son Testine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları 71
Tablo 21: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının İçerik Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları 72
Tablo 22: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları 72
Tablo 23: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kelime Seçimi Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları 73
Tablo 24: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Dil Kullanımı Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları 73
Tablo 25: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Şekil Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları 74
Tablo 26: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde Kullandıkları Geri Bildirimlere Dair Bulgular..... 74
Tablo 27: Deney Grubunun Uygulama Sonrasında Kullandıkları Geri Bildirimlere Dair Bulgular..... 77
Tablo 28: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları..... 81
Tablo 29: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Tutukluğu Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 82
Tablo 30: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları..... 82
Tablo 31: Kontrol Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden

Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 83
Tablo 32: Deney Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 83
Tablo 33: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 84
Tablo 34: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları 84
Tablo 35: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 85
Tablo 36: Kontrol Grubunun Uygulama Sonrası Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları 86
Tablo 37: Kontrol Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 87
Tablo 38: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 87
Tablo 39: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları 88
Tablo 40: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları 89
Tablo 41: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde YAYTÖ'den Aldıkları Toplam Puanların U Testi Sonuçları 89
Tablo 42: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları 90
Tablo 43: Kontrol Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki t Testi Sonuçları 91
Tablo 44: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki t Testi Sonuçları 91
Tablo 45: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki t Testi Sonuçları 92
Tablo 46: Deney grubunun uygulama sonrası akran geri bildiriminin faydalarına dair görüşlerine ilişkin bulgular 92
Tablo 47: Deney grubunun uygulama sonrası akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına hangi açıdan fayda sağladığına dair görüşlerine ilişkin bulgular 94

Tablo 48: Deney grubunun akran geri bildirimi uygulanırken yaşadıkları problemlere ilişkin bulgular 95
Tablo 49: Deney grubunun akran geri bildirimi ile ilgili tavsiyelerine ilişkin bulgular 96

TEZDE KULLANILAN KISALTMALAR

AG: Akran Geri Bildirimi

akt.: Aktaran

D2: İkinci dil

EFL: English as Frengi Language (İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi)

ESL: English Second Language (İngilizcenin İkinci Dil Olarak Öğretimi)

vb: ve benzeri

vs: ve sair

YTÖ: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim

1. BÖLÜM GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın dayanağını oluşturan temel kuramsal bilgilere, araştırmanın temel problemine ve amacına, niçin böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğuna dair açıklamalara, araştırmanın varsayımları ve sınırlılıkları ile temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Doğası itibariyle sosyal bir varlık olan insan toplum içinde yaşar. Toplum içinde yaşamanın bir gereği olarak da sürekli iletişim halinde olur. İnsanoğlu bu iletişimi iki şekilde gerçekleştirir: Birinci yol, sözlü ve anlık olan konuşma; ikincisi ise toplum tarafından ortaklaşa kabul edilmiş işaret ve semboller yoluyla gerçekleştirilen yazmadır.

Konuşma ve yazma; duygu, düşünce, hayal ve istekleri, kısacası zihinde tasarlanan her şeyi açıklamakta kullanılan iki temel anlatım becerisidir. Bireyler anlatım becerilerinden ağırlıklı olarak konuşma becerisini kullanmaktadır. Konuşma becerisinden sonra en çok kullanılan beceri, yazmadır (Zorbaz, 2010: 1).

Günlük yaşamın hemen her alanında karşılaşılan yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları; dil denen sistemi belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir (Özbay, 2006: 121).

Vardar (1982: 58)'a göre yazma, sözlü iletişim aracı olan dili görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde sunan, uzaktan iletişimi sağlamak, iletilerin yitip gitmesini önlemek vb. amaçlarla kullanılan bir kodlama, simgesel bir anlatımdır.

Sever'e (2004: 24) yazma; duyduklarımızı, tasarladıklarımızı, düşündüklerimizi, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemi olarak tanımlamıştır.

Özetle yazma; bireyin duygu ve düşüncelerini harf denen göstergelerle kodlayıp hedef kitleye ulaştırdığı, hedef kitlenin de bu göstergeleri okumak suretiyle içlerinde kodlanmış olarak sunulan iletileri anlamlandırdığı iletişim kanalı olarak tanımlanabilir.

Yazma eğitiminde amaç; öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine (Özbay ve Özdemir, 122) ve öğrencilere yeteri kadar geri bildirim veren uygulama çalışmalarına yer vermektir.

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört temel beceriye dayanmaktadır. Bunlar içerisinde yazma, dil eğitiminin son ve en önemli aşamasıdır. Demirel'e (1994: 69) göre yazma, dört temel dil becerisinin son halkasıdır. Çünkü yazma becerisi diğer dil becerilerinin gelişimi sonucu gelişen, diğer dil becerilerinden kaynaklı karmaşık süreçleri bünyesinde barındıran bir süreçtir. Karakaya ve Ülper (2011) de bu konuda benzer düşüncelerini şöyle ifade etmektedirler:

> "Yazma becerisi; dinleme, konuşma ve okuma gibi diğer temel dil becerilerinin kazanılmasından sonra kazanılabilecek bir beceri alanıdır. Bireyler yaşamlarının ilk yıllarında dinleme ve ardından konuşma becerisini edinmeye başlarlar. Okul ortamına gelen bir öğrenci bu iki beceri alanına ilişkin edindiği bilgilerle birlikte gelir. Ancak anadilde okuma ve yazma becerisi, edinilmekten öte öğrenilmekte olan iki beceri alanıdır. Bu iki becerinin birçok ortak noktası olması nedeniyle bu becerilerin birbirine koşut bir biçimde geliştiğini, birbirini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğini söyleyebilmek olanaklı gözükmektedir. Bununla birlikte okul yaşamında bireyler iyi bir yazılı metin üretebilme becerisini, okuma becerisinden sonra kazanmaya başlarlar."

Yukarıdaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere yazma becerisi, karmaşık bir süreç olduğundan dil becerileri içerisinde edinilmesi en güç olan ve en son kazanılan beceridir. Ancak durumun bu şekilde olması yazma becerisinin özel bir yetenek gerektirdiği anlamına gelmez. Çünkü dilin, doğuştan getirilen bir yetenek olduğu ve her insanın dil becerilerini geliştirmede aşağı yukarı aynı potansiyelde doğduğu söylenebilir. Fakat zamanında bu becerileri geliştirme konusunda yeterli yaşantı ve koşulların sağlanmaması durumunda bu becerilerin giderek zayıflayacağı ifade edilebilir. Karatay (2011) da, bireyin bu becerilerinden birini kullanarak aşabileceği

bir sorunla karşılaştığında eğer o konuda yeteri kadar eğitimli ve deneyimli değilse, olumsuzlukla sonuçlanabilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendini o alanda yetersiz hissedeceğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimlerinin ve yazma becerisini geliştirecek yeterli geri bildirim alamamalarının, zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olabileceğini söylemektedir(Karatay, 2011, 23). Bu yüzden oluşturulacak yeni programlarda bütün bu sorunlara dikkat edilerek öğrencilerin yazma çalışımlarında aktif olarak yer aldığı, uygun ortamlarda yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yeterli dönütlerin sağlanabildiği yazma etkinliklerine yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü yazma becerisi, elverişli ortamda uygulama ve denemelerle, özen ve çaba ile kazanılan ve sanıldığı kadar olağanüstü yetenekler istemeyen bir beceridir (Kavcar, 1999: 302).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006: 7).

Görüldüğü üzere her ne kadar karmaşık bir süreç içerse de yazma becerisinin, yeterli çaba ve azim ile istekli her birey tarafından kazanılabilecek bir beceri olduğu söylenebilir.

1.1.1. Çalışmanın Problem cümlesi

Çalışmanın problem cümlesi:

Akran gerekli geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi nasıldır?

1.1.2. Çalışmanın Alt Problemleri

Çalışmanın alt problemleri ise şöyle sıralanmaktadır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, akran geri bildirim eğitimi almadan önce ne tür geri bildirimler kullanmaktadır?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin geri bildirimleri, akran geri bildirimi eğitimi aldıktan sonra tür açısından nasıl değişmektedir?

3. Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutukluğuna etkisi nasıldır?

4. Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına etkisi nasıldır?

5. Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarına etkisi nasıldır?

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırmaktır.

1.3. Çalışmanın Önemi

Ana dilinin ikinci dil olarak öğretimi ve ana dilinin yabancı dil olarak öğretimi alanlarında çalışan eğitmenlerin, ana dili öğretimi alanında çalışan öğretmenlerden daha çok zorlandığı söylenebilir. Bu durumun altında yatan temel sorun, öğrencilerin yeni bir dili ve o dili oluşturan unsurları ilk defa görüyor olmalarıdır. Bu sebeple ikinci dil ve ana dilinin ikinci dil olarak öğretiminde eğitmenlerin biraz daha zaman ve emek harcamaları gerekmektedir. Burada eğitmenin öğretici rolü vardır. Ancak ister ana dili, ister yabancı dili öğretirken olsun, eğitmenlerin bir de değerlendirici rolü mevcuttur.

Öğretici rollerinin yanı sıra değerlendirici rollerinin de olması, ana dilinin ikinci dil olarak öğretimi ve ana dilinin yabancı dil olarak öğretimi alanlarında çalışan eğitmenlerin zaten fazladan emek ve zaman harcamaları gerektiği

alanlarında, yüklerini daha da arttırmaktadır. Özellikle, eğitimin her alanında olduğu gibi, yazma eğitiminde de ürün odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi, bu eğitmenlerin daha da zorlanmasına neden olmaktadır.

Alandaki bu sıkıntıyı gidermek ve özellikle çağın bir gereği olan kendi kendine öğrenen, sorgulayan ve sonuca kendileri ulaşabilen aktif öğrencilerin yetiştirilmesi, eğitim sürecin her aşamasında olduğu gibi öğrencilerin değerlendirme aşamasında da rol almalarını gerekli kılmaktadır. Tam da bu amaca hizmet edeceği düşüncesiyle akran geri bildiriminin YTÖ alanında kullanılmasının önem teşkil ettiği düşünülmüştür.

Çağın gereği olan aktif öğrenme ilkesinin yanı sıra özellikle yazma alanında öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmasının kendi yazmalarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Nitekim bu konuda çalışma yapan bazı araştırmacılar (Lundstrom ve Baker, 2009; Cho ve Cho, 2010; Rahimi, 2013; Berggren, 2014) akranlarının taslak metinlerini değerlendirip onlara geri bildirim veren öğrencilerin geri bildirim alan öğrencilere göre, taslak metinlerindeki hataları daha başarılı bir şekilde düzelttiklerini ve bu metinleri daha başarılı bir şekilde düzenlediklerini tespit etmişlerdir. Yine bu durum akran değerlendirme ve akran geri bildirimi etkinliklerinin yazma alanında kullanılmasının önemini ortaya koyan başka bir noktadır.

Araştırmamıza önem katan diğer bir husus ise, Türkçe öğretimi alanında, özellikle YTÖ alanında akran geri bildirim ile ilgili az sayıda araştırma yapılmış olmasıdır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada öğrencilerin,

1. Kişisel Bilgi Formu'nda verdikleri bilgilerin doğru olduğu,

2. Yazma Tutukluğu, Yazma Kaygısı, Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeklerini ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'nu gerçekleri yansıtır bir şekilde cevapladıkları,

3. Yazılı anlatımlarına ilişkin ölçümlerin onların gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesindeki iki sınıfta (C ve G şubeleri) öğrenim gören öğrencilerle,

- Bu öğrencilerden alınan kompozisyonlarla, Kişisel Bilgi Formu, Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazma Becerisi Analitik Puanlama Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanımıyla sınırlıdır.

2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi anlatılacaktır.

2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma

Yazma, diğer dil becerilerinin gelişimine bağlı uygulamalı bir eğitimle edinilen bir beceridir. Bu sebeple yazma becerisini kazandırmak için yapılan etkinliklerin dil eğitiminde önemli bir yeri vardır. Özellikle öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmede bu etkinliklerden yararlanılabilir. Örneğin yazısında sık sık kelime tekrarına düşen bir öğrencinin kelime hazinesinin sınırlı olduğu, bunun sebebinin ise okumadaki ve dinlemedeki yetersizliği olduğu ifade edilebilir.

Çakır (2010:167) yazma becerisinin önemini vurgulamak için yazmanın dil eğitimindeki şu hedefleri gerçekleştirmede yardımcı olduğunu ifade etmiştir:

a) Öğrenme sürecini kontrol etmeye,

b) Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,

c) Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,

d) Dil yanlışlarının görülmesine,

e) Noktalama işaretlerinin öğretilmesine.

Anadili eğitiminde en önemli ve edinilmesi en zor olan beceri yazmadır. İkinci dil eğitiminde de aynı durum söz konusudur. Bu durumun başlıca sebepleri arasında; öğretmenin beklentilerinin net olmaması ve öğrenciden hiçbir yardım almaksızın bireysel olarak eksiksiz bir kompozisyon yazmasını beklemesi, yazma becerisinin kendisinden kaynaklanan bazı kurallara öğrencilerin yeterince uyamaması (Çakır, 2010:167), yazmanın diğer dil becerilerinin gelişimine bağlı olarak edinilen karmaşık bir beceri olması, öğrencinin yazdığı taslak metinler hakkında öğretmenden geri bildirim almaktan çekinmesi, *vb.* sayılabilir.

Bütün bu zorlukları aşmak ve yazma eğitiminde amaçlanan düzeye ulaşmak için hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir yazma programı oluşturulması

gerekir. Hyland (2003: 2), böyle bir programı oluşturabilecek temel eğilimleri şöyle sıralamıştır: Dil yapıları, metin işlevleri, ana fikir veya konu, yaratıcı anlatım, süreçleri (yöntemleri) birleştirme, içerik, üslup ve bağlam. Ardından bu temel noktaları tek tek açıklamıştır.

Dil yapılarında, yazma öğretimi için üzerinde durulması gereken temel nokta dört işlemden oluşan süreçtir:

Alıştırma/Tanıtma: Bu aşamada öğrencilere genellikle bir metin üzerinden belli dil bilgisi kuralları ve kelimeler öğretilir.

Kontrollü yazma: Kontrollü yazmada amaç cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır (Özbay, 2007:129). Burada öğrenciler değiştirim çizelgelerinden yararlanarak belli başlı yapıları işe koşarlar. Değiştirim çizelgesi, özellikle yabancı dil eğitiminde sıkça kullanılan, bir cümle kurmak için kullanılabilecek olası kelimelerin bulunduğu, öğrencilerin uygun seçimlerle farklı cümleler kurduğu bir tablodur. Örnek:

Ben	bir an önce	okul		çalışmak
Ali	12.30'da	dükkân	'-de, '-da	olmak
Tamirci	erkenden	İstanbul		bulunmak

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, Özne+ zaman zarfı+yer tamlayıcısı+yüklem şeklinde (3x3x3x1x3=81) 81 farklı cümle kurulabileceği görülecektir. Örnek:

"Ben 12.30'da okulda bulunacağım."

"Ali erkenden İstanbul'da olacak."

"Tamirci bir an önce dükkânda çalışmalı..."

Güdümlü yazma: Öğrencilerin örnek metinler gibi metinler yazmaya çalıştıkları aşamadır. Güdümlü yazmada amaç, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini

geliştirmektir (Özbay, 2007: 130). Güdümlü yazma çalışmaları uygulanırken öğrenciler, belli bir konu hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilirler. Konu, çeşitli yönleriyle sınıf ortamında tartışılıp değerlendirilir. Böylece konu hakkında yeterli bilgiye sahip olduktan sonra öğrencilerden edindikleri bilgileri -öğrendikleri sözcükler ve cümle yapılarını göz önünde bulundurarak- duygu ve düşüncelerini yazmaları istenir (Karagül, 2010: 49).

Serbest yazma: Bu son aşamada öğrenciler bir makale, mektup, *vs.* yazmak için geliştirdikleri modelleri kullanırlar. Serbest yazmada amaç, öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmektir. Bu uygulamada öğrenciler bir konu seçerler ve seçtikleri konu hakkında duygu ve düşüncelerini tür (roman, şiir, tiyatro, hikâye, masal *vb.*) sınırlaması olmadan yazarlar (Özbay, 2007: 129).

Yabancı dilde yazma eğitiminde öğrenciler, dil bilgisi kurallarını ve uygun kelimeleri bilme ihtiyacı duyar. Ancak yazma sadece dil bilgisi kurallarından ve kelimelerden ibaret değildir. Eğer kurallar öğretilecekse bunlardan hangilerinin öğretileceği ve bunların etkili bir şekilde kullanımına ilişkin bazı ilkelerin dikkate alınması gerekir. Buradaki önemli kıstas, dil yapılarının anlamlarla ilişkilendirilmesi ve öğretim materyallerini belirlemede dil kullanımını ölçüt almaktır. Bu şekilde öğrenciler ihtiyaçlarına uygun daha işlevsel bir metin oluşturma eğitimi almış olacak ve böylece yazma amacına uygun bir metin türü belirleyerek daha işlevsel bir metin yazacaklardır. Çünkü metnin işlevi amaca ulaşmada önemli bir araçtır.

Bu eğilimin diğer bir amacı da öğrenciye, seçilen metnin türüne göre metnin oluşum aşamalarını kavratmaktır. Böylece öğrenci metin türüne göre paragraflar oluşturacak, bu paragrafları oluştururken de temel ve destekleyici cümleleri, geçişleri kullanacaktır. Öte yandan farklı paragraflar da üretebilecektir (Hyland, 2003: 6).

Yaratıcı anlatım eğilimi, öğrenciyi şekilden ziyade başlangıç noktasına götürür. Bu noktada öğrenci artık üretmeye başlar. Bu açıdan bakıldığında yazma öğretilen değil, öğrenilen bir beceridir. Kişisel fikirleri paylaşmanın bir yoludur ve yazma dersleri, kişinin bir konu hakkında görüşlerini yapılandırmadaki bireyselliği vurgular (Hyland, 2003: 8). Bu yüzden yazma eğitimi, yönlendirmeden ziyade bireyselliğin ön planda tutulduğu bir eğitimdir. Eğitimin diğer paydaşı olan

öğretmenin rolü ise, öğrencilere kendi fikirlerini üretebileceği olumlu ve iş birlikli bir ortam sağlamaktır. Öğretmen öğrencilerin üretimine müdahale etmekten, kendi fikirlerini aşılamaktan kaçınır.

Süreçleri birleştirme eğilimi (yazma sürecine odaklanma), yaratıcı anlatım eğilimi gibi yazarın bağımsız bir üretici olduğunun vurgulandığı eğilimdir. Ancak biraz daha ileri giderek metin üretim aşamasında öğrenciye yardım etme konusunda öğretmenin ne yapması gerektiğini de söyler (Hyland, 2003: 11). Burada aslında burada en kısa tabiriyle süreç temelli yazma eğitiminden bahedilmektedir:

Konu seçimi	Öğretmen ve/ya da öğrenci tarafından
Yazma öncesi hazırlık	Beyin fırtınası, veri toplama, not alma, *vs*. ve ana hatları belirleme
Oluşturma	Elde edilen verilerin ışığında yazıyı yazma
Taslak için dönüt	Öğretmen/öğrenci tarafından fikirlere, düzenlemeye ve şekle dönüt verilmesi
Düzenleme	Dönütlere göre fikirleri, şekli ve kurguyu düzenleme
Düzenlemeler için dönüt	Öğretmen ve/ya da öğrenci tarafından yapılan düzenlemelere dönüt verme
Redaksiyon ve ekleme	Son kontrol ile şekil ve içeriğe son halini verme
Değerlendirme	Öğretmenin sürecin gelişimini değerlendirmesi
Yayınlama	Yazının sınıf veya okul panolarına asılması, web sitesi *vb*. yayınlanması
Taslakları izleme	Öğretmenin taslaklardaki eksik yönleri ifade etmesi

Cumming (2008: 71), ikinci dilde yazma eğitimi programının birkaç boyutunu şöyle sıralamıştır: Birinci boyut; yazma, dil, öğrenme, öğretme ve sosyal çevreyi içeren kavramsal dayanakları içerir. Bu kavramsal dayanaklardan hareketle öğretmenler kendilerini profesyonel bir şekilde geliştirme imkânı bulur. İkinci boyut, ikinci dilde yazma programları bir eğitim programında yer alan amaçları ve öğrencileri içerir. Üçüncü boyut, ikinci dilde öğrenme ve öğretmede kullanılan kaynak ve süreçlerin organizasyonunu içerir. Üçüncü boyutta kısacası, eğitim bilimlerindeki "eğitim durumları"nın kastedildiği söylenebilir. Silva (1990: 20), ikinci dilde yazma eğitimi için uygulanabilecek yaklaşımların, ikinci dil yazma eğitiminin içerdiği daha geniş ve kapsamlı bir kavramsallaştırmaya bağlı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için en azından yazar, okuyucu, metin ve bağlamın katkılarının ne olduğu hakkında iyi bir açıklama yapılmalıdır.

Ülkemizdeki mevcut uygulamalara (Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti, Ankara Yeni Hitit Seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti, İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti) göre yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi öğrencilere aşamalı olarak kazandırılmaktadır. Bu aşamalar: alfabe aşaması, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve metin öğretimidir. Öğrencilere metin oluşturma aşamaları tanıtıldıktan sonra yazma çalışmaları çeşitli basamaklar halinde gerçekleştirilir. Bu basamaklar:

- Motivasyon ve ön bilgilendirme
- Örnek metin inceleme
- Hazırlık
- Taslak oluşturma
- Düzeltme
- Yayımlama ve sunum (Tiryaki, 2013: 42) şeklinde sıralanabilir.

Motivasyon ve bilgilendirme aşamasında öğrencilerin yazma becerisini kazanabilmeleri için yeteri kadar güdülenmeleri sağlanır. Bunun yazma becerisinin hangi işlerine yarayacağı anlatılabilir. Bilgilendirme için ise öğrencilere özellikle önceki bilgilerinden hareketle yeni bilgiler aktarılarak iyi bir metin oluşturma

becerisi kazandırılmaya çalışılır.

Örnek metin inceleme basamağı bir önceki basamakta öğrenilen bilgilerin somutlaştırıldığı basamaktır. Mevcut bir uygun metinden hareketle iyi bir metin oluşturmak için gerekli kural ve kaideler somutlaştırılarak anlatılır.

Hazırlık aşamasında öğrencilerden öncelikle konuyu, metnin türünü, amacını ve hedef kitleyi belirlemeleri istenir. İkincil olarak yazılı, sözlü ve görsel kaynaklardan yararlanmaları istenir. Bu ikincil basamakta öğrenciler yazacakları konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları durumda konuyla ilgili yazılı, görsel ve işitsel kaynaklara yönlendirilir (MEB, 2012: 35).

Taslak oluşturma basamağında öğrencilerden yaptıkları hazırlık çalışmaları doğrultusunda taslak bir metin oluşturmaları istenir. Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini uygulamaya başlarlar. Duygu, düşünce, bilgi ve olayları düzenleyerek yazıya dökerler.

Düzeltme basamağında öğrenciler, taslak metinlerini çeşitli yollarla önce içerik daha sonra biçimsel nitelikler açısından değerlendirir ve düzeltir. Düzeltilen metin son basamağa ulaştırılarak yayımlanır ve sunulur.

Bütün bu süreçlerin yabancı dilde öğretilmesi, ana dilinde öğretilmesinden daha zordur. Bunun başlıca sebebinin hedef dile hakim olmama ve o dilin yapı ve kurallarını bilmeme olduğu söylenebilir. Bu temel nedenin de yabancı dilde yazı yazarken yazma tutukluğunun ve kaygısının daha çok yaşanmasına, en nihayetinde ise yabancı dilde yazı yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmeye sebebiyet vereceği söylenebilir.

Bu bakış açısından hareketle bu çalışma, alternatif değerlendirme yaklaşımlarından akran değerlendirme sonucu verilen akran geri bildirimini ve bu geri bildirim türünün Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkisini ele almaktadır.

2.2. Yazma Tutukluğu

Türkçe sözlükte tutuk, akıcı ve rahat konuşamayan olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 2001). Konuşma becerisi ile ilgili bu tanım yazma becerisine

uyarlandığında yazma tutukluğu, kişinin akıcı ve rahat yazamaması şeklinde tanımlanabilir. Rose (1984) yazma tutukluğunu; yazma öncesinde ya da yazma sırasında temel beceri, istek ve sorumluluk duygusunun eksikliğinden kaynaklanan başarısızlık veya yetersizlik olarak tanımlamıştır. Yazma tutukluğunu tıbbî açıdan incelemeye ve iyileştirmeye çalışan Huston'a (1998: 93) göre yazma tutukluğu, yazma esnasında belirgin bir şekilde hissedilen yetersizliktir ve düşünceleri kelimelere dökme yetisini aksatan bir stres tepkisidir. Yazma tutukluğunun en belirgin özelliğinin istekli olmaya rağmen bir türlü yazamamak ve metin üretememek olduğunu ifade eden Poff'a göre (2004: 9) yazma tutukluğu öğrenciye belli bir yazma konusu verildiğinde ya da öğrencinin belli bir türde yazması istendiğinde daha belirgin bir şekilde ortaya çıkar.

Hall (1998'den akt. Zorbaz: 2010: 21) "yazma uğraşısına yeni başlayan ya da bu alanda belli bir gelişme kaydetmiş kişilerin benzer şekilde karşılaştıkları bir zihinsel hareketsizlik durumudur" şeklinde tanımladığı yazma tutukluğunun sebepleri arasında yazı yazan kişinin belirli bir alanla ilgili içerik bilgisinin eksikliğininin olmasını, metnin sınırlı sürede yazılacak olmasını, öğretmenlerin yardımcı olmamasını, öğrencilerin nasıl yazacaklarını bilemeyişlerini, verilen konuya yabancılık çekmelerini, yazma esnasında duyulan kaygı, öfke, kızgınlık, korku, huzursuzluk ve mükemmeliyetçilik gibi duyguları saymaktadır. Huston (1998: 3) yazma tutukluğunun temel sebebinin beynin sağ ve sol lobları arasındaki çatışmadan kaynaklandığını ifade eder. Yazdıklarının başkaları tarafından gülünç ve anlamsız görülebileceği endişesi, kişileri yazma tutukluğuna sebep olan diğer bir unsurdur (Rose ve Rose, 2009). Ayrıca, geçmiş olumsuz tecrübeler, mükemmeliyetçilik duygusu, oyalanma alışkanlığı ve ruh sağlığı ile ilgili sorunlar da kişilerin yazma tutukluğu yaşamalarına neden olabilir (Boice, 1993).

2.3. Yazma Kaygısı

Türkçe sözlükte kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005). Özellikle psikoloji alanında karşılaşılan kaygı, bu alanda, "korku verici durumunun ortaya çıkmasına verilen tepki" (Seven, 2008: 106), "sorunun ne olduğunu anlamadan hissedilen belli belirsiz korku" (Morgan, 1998: 225) olarak ifade edilmektedir.

Yazma kaygısı ise, yazmaya karşı geliştirilen olumsuz bir tepkidir ve bu tepki

üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak gösterilebileceği gibi çeşitli kramplar ve terleme gibi fiziksel olarak da göstrerilebilir (Poff, 2004: 168). Thompson'a göre (1980: 121) yazma kaygısı ise, "kişinin yazmadaki yeterliliğine ağır basan bir korku"dur.

İlgili alanyazında yazma kaygısının çeşitli sebeplerinden bahsedilmektedir. Daly ve Miller'a (1975: 244) göre yazma kaygısı olan bireyler "düşük puan alırım" endişesiyle yazılarının değerlendirilmesinden korkan, bu yüzden de yazı yazmaları istendiğinde mümkün mertebe bundan kaçınan kişilerdir. Nitekim yazma konusunda başarısız olmalarının bireylerin yazma kaygısını arttırdığını tespit etmişlerdir. Tsui'ye (1996) göre yazma becerisi, diğer dil becerilerinden daha çok süreç odaklı ve bireysel çaba gerektirdiğinden diğer becerilere nazaran daha fazla kaygıya sebep olmaktadır. Daly (1991: 3) bireylerin iyi yazma konusunda kendilerini kesin kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda hissetmelerini yazma kaygısına neden olan bir diğer unsur olarak ifade etmiştir. İşeri ve Ünal'a göre (2012) yazma sıklığının azalması, Öztürk'e göre (2012) kitap okuma sıklığı ve yazma konusu seçiminde öğrencilerin serbest olması, yazmaya karşı tutum (Matthews, 2001) yazma kaygısını etkileyen diğer faktörlerdir.

2.4. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum

Tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye karşı sahip olduğu tepki eğilimi, (İnceoğlu, 2000: 1), belirli kişilere, nesnelere olaylara *vb*. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız…) davranmasına yol açan sürekli ve değişmez bir inanç (Öncül, 2000: 1083), bireyin herhangi bir şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki durumunu etkileyen kazanılmış içsel bir durum (Senemoğlu, 2001) olarak ifade edilebilir.

Bu ifadeler ışığında "yazma tutumu, bireyin yazmaya yönelik aynı bakış açısına sahip olmasına neden olan inanç ve eğilimlerinin toplamı" şeklinde tanımlanabilir.

Yazı yazmaya yönelik tutum bireyin yazıya yönelik istek ve davranışlarını yönlendiren, yazma konusunuda kendisini güdülemesini sağlayan bir araçtır. Bu açıdan bakıldığında bireye yazma becerisini kazandırabilmek için bireyin varsa yazıya yönelik olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak ve olumlu tutumlara sahip olmasını sağlamak gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde Tompkins (2006) tutum ve

motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin okuryazarlık öğreniminde anlamlı bir rol oynadığını, Savaş (2006: 59) da olumlu tutumun öğrenme düzeyinin istendik olmasını sağladığını belirtmektedir.

3. BÖLÜM: YAZMA EĞİTİMİNDE GERİ BİLDİRİM

Geri bildirim kavramının en çok görüldüğü alan iletişim alanıdır. Bu nedenle bu çalışmada geri bildirim kavramınının öncelikle iletişim alanında kullanılan şekliyle tanıtılması uygun görülmüştür.

İletişim "bir kaynaktan bir hedefe yöneltilen, tutum ve davranışı değiştirme amacını taşıyan bir haberleşme işi" (Kağıtçıbaşı, 1988), en az iki insanın karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belirli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç olarak tanımlanabilir. Uzuntaş'ın (2013) aktardığına göre iletişim, genel olarak şöyle tanımlanabilir: Bir göndericinin (konuşan / yazan) alıcıya (dinleyici / okuyucu) bir şey hakkında sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesajın alıcı tarafından çözümlenmesidir (Knechtel 2003; Nünning / Zierold 2008; Demiray 2008'dan akt. Uzuntaş, 2013: 14).

Kişilerarası iletişimin, kaynak (verici), hedef (alıcı), mesaj-ileti ve kanal olmak üzere dört temel öğesi ve öğeler arasındaki ilişkiyi sağlayan dört tane de süreci vardır. Bunlar kodlama, kod açma ve yorumlama, geri bildirim ve gürültüdür (Kaya, 2010: 28). Alıcı, aldığı mesajı cevaplandırmak üzere gönderici olarak bir mesaj hazırlayıp bunu bir kanal vasıtasıyla ilk göndericiye iletirse, buna iletişim mekanizmasında geri bildirim denilmektedir (Eren, 1993).

Günümüzde eğitim, insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin diğer bütün sistemlerde olduğu gibi girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır. Sistemin kontrolü değerlendirme ögesi vasıtasıyla yapılır. Değerlendirme, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki ögelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar (Baykul, 2000: 89).

Yukarıdaki ifadeden hareketle, eğitim sisteminin başarılı olup olmadığını anlamanın, varsa aksayan ögelerini onararak kalitesini arttırmanın bu sistemin değerlendirilmesi ile mümkün olacağı söylenebilir. Ancak bunun için değerlendirmenin doğru yapılması gerekir. Doğru bir değerlendirme ise geçerli ve güvenilir bir ölçmeye bağlıdır (Özçelik, 1998: 222; Turgut, 1995: 3)

Ölçme, belli bir nesnenin veya nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının; sahipse, sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 1993: 31). Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması ve bunun sonucunda bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1995: 3; Binbaşıoğlu, 1983: 11; Yılmaz, 2002: 21). Ölçme işleminde, var olanın, olanaklar ölçüsünde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır. Değerlendirmede ise, ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle beklenen sonucu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır (Özçelik, 1998: 221).

Eğitim süreci devam ederken aksayan yönlerini belirlemek amacıyla kullanılan değerlendirme türü, Biçimlendirici/Öğrenmeleri İzlemeye Yönelik Değerlendirme'dir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ile onların bu eksikliklerine neden olan güçlüklerin belirlemek ve öğrencilerin öğrenmelerini tamamlamaya yol göstermek amacıyla yapılan değerlendirmedir (Karaca, 2008: 24). Bu değerlendirme türü, aslında, eğitim sürecinin bir parçasıdır ve ana işlevi ise öğretim sürüp giderken, her bir dersteki/ünitedeki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek; bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktadır (Tekin, 1993: 25).

Biçimlendirici değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, öğretim sürecinin aksayan yönlerini düzeltebilirler. Bunun yanı sıra öğrencilere, performanslarına yönelik ihtiyaç duydukları geri bildirim ve düzeltmeleri sunabilirler. Öğrenciler de, bu geri bildirimler sayesinde yanlış veya eksik öğrenmeleriyle ilgili problemlerini gidererek dersin/ünitenin hedeflerine ulaşmış olurlar. Ancak bunun için de iyi bir geri bildirim gerekmektedir.

Günümüzde geri bildirim kavramının birçok tanımı mevcuttur. Bu tanımlar hem araştırmacılara hem de tanımın kullanıldığı alana göre farklılık göstermektedir. Yazma alanında kullanılan geri bildirim tanımları aşağıda sıralanmaktadır:

Mc Arthur (1992: 400)'a göre genel anlamda geri bildirim, "Kişi veya grupların performansına bakarak içerisinde gelişme veya gelişmeme durumları,

vb.nin kaydedildiği ve yöntem ve tekniklerde duruma göre uygun uyarlamaların yapıldığı işlemdir.”

Ellis (1994: 583-584)’e göre geri bildirim, dinleyicinin mesajların alınması veya kavranması üzerine geliştirdiği bilgidir.

Belli bir yönlendirme sonucu öğrenen tarafından performansının değiştirilmesini sağlayan bilgi (Nelson ve Schunn, 2009, 376),

Eğitim kalitesini ölçme aracı (Agius ve Wilkinson, 2014: 552),

Bir etken tarafından bir kişinin öğrenme veya performansına yönelik sağladığı bilgi (Hattie ve Timperley, 2007: 81),

Anlamları şekillendiren okuyucu tepkilerinin önemini belirlemede önemli bira araç (Probst, 1989: 68-79),

Öğretilenin doğru olup olmadığı konusunda öğrenciyi bilgilendirme yöntemi (Kepner, 1991: 305-313’ten akt. Tamer, 2013: 12).

Kısacası yazma eğitiminde kullanılan geri bildirim kavramı, “Herhangi bir yazma eğitimi ortamında değerlendirenin, değerlendirilen kişinin performansına yönelik olumlu ve/veya olumsuz dönütler vermesidir.” şeklinde tanımlanabilir.

3.1. Yazma Alanında Kullanılan Geri Bildirim Türleri

Yazma eğitiminde kullanılan geri bildirim türleri genel olarak beş başlık altında ele alınabilir:

1. Verildiği Yere Göre,

2. Biçime veya İçeriğe Göre,

3. Niteliğine Göre,

4. Verilme Şekline Göre,

5. Veren Kişiye Göre.

3.1.1. Verildiği Yere Göre

3.1.1.1. Özgül Geri Bildirim

Değerlendirme esnasında daha dar ve kısıtlı bir alana odaklanan dönüt türüdür. Örneğin,

" 3. Sayfada yanlış zamiri kullanmışsınız. 'Sen' yerine 'Siz' demeniz gerekirdi."

3.1.1.2. Genel Geri Bildirim

Ürünün veya performansın bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiği geri bildirim türüdür. Örneğin, *"Bütün savlarınızın daha çok desteklenmeye ihtiyacı var."*

Bölgesel geri bildirim, yazarda, kastedilen bölgesel hataya göre düzeltme sağlarken, genel geri bildirim yazarda, genel anlamda düzeltmeler sağlamaktadır (Nelson, 2007: 8).

3.1.2. Biçime veya İçeriğe Göre

3.1.2.1. Biçime Yönelik Geri Bildirim:

Yazma sürecinde öğrencilerin metinlerine geri bildirim verirken metnin sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimsel özelliklere odaklanan geri bildirim türüdür (Tamer, 2013: 42).

Örnek:

- *De bağlacı ayrı yazılır.*
- *Özel isimler her zaman büyük harfle başlar.*

3.1.2.2. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim:

Metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlığı ve metin birimlerinin oluşturulması gibi konularda verilen geri bildirimdir (Tamer, 2013: 43). Örnek:

"Giriş bölümü biraz daha kısaltılabilir."

"Başlık ve içerik uyumlu değil."

"Üçüncü paragraf metnin anlam bütünlüğünü bozuyor."

3.1.3. Niteliğine Göre

3.1.3.1. Özetleyici Geri Bildirim:

Belli davranışlara ilişkin genel bilgileri yoğunlaştıran ve yeniden yapılandıran, özetleyici ifadeler içeren geri bildirim türüdür. Bu ifadeler doğru cevap, konu veya ortaya atılan sav odaklı olabilir. Örneğin;

Konuya odaklı: *"Tezini desteklemek üzere yabancı uyruklu öğrencilerin ifadelerinden yararlanabilirsin."*

Sav odaklı: *"Tezinde motivasyonun yazma becerisini etkilemediğini söylüyorsun; ama etkilediğine dair sonuçlar elde edilen araştırmalar var."*

3.1.3.2. Övgücü Geri Bildirim:

İçeriğinde beğeni ve yüceltme barındıran geri bildirim türüdür. Bu geri bildirim türü önceleri yazma eğitiminde en etkili geri bildirim türlerinden biri olarak düşünülmüşse de, bazıları bu geri bildirim türünün ancak pekiştirici ifadelerle verildiğinde ekili olabileceğini göstermiş, hatta pekiştirici ifadelerin övgücü dönütün bir alt türü (reinforcing feedback) olduğunu ifade etmişlerdir (Tseng & Tsai, 2007: 1173). Bazıları ise bu geri bildirim türünün neredeyse hiçbir değişiklik sağlamadığını bulmuştur (Ferris, 1997: 330).

Örnek: *"Verdiğin güzel örnekler içeriğin daha kolay anlaşılmasını sağlıyor."*

3.1.3.3. Yergici Geri Bildirim:

Eleştiri ögelerinin ağır bastığı geri bildirim türüdür. Bu geri bildirim türünü Hamzadayı ve Çetinkaya (2011: 152) kendi içerisinde üçe ayırmaktadır:

Yansız Eleştiri: Duyuşsal etki yaratacak sözcükler kullanılmaksızın oluşturulan eleştiri geri bildirimdir. Örnek:

"Noktalama işaretlerinin kullanımında yanlışlıklar var. Örneğin, ...unuttuklarını sanıp, ıp, ip… gibi zarf fiillerden sonra virgül kullanılmıştır."

Yapıcı Eleştiri: Eleştiri içermesine karşın **daha, biraz daha** vb. sözcükle akranını açık bir biçimde çalışmasını sürdürmeye teşvik eden; -ebil(mek) yeterlilik kipinde öneriler sunan ya da eleştiriyle birlikte metnin olumlu yönlerine de vurgu yapan geri bildirim türüdür. Örnek:

"Ana konuyu kapsaması açısından daha çarpıcı bir başlık seçilebilir."

Kışkırtıcı Eleştiri: Sert ve yıkıcı nitelik taşıyabilecek sözcüklerle oluşturulmuş eleştiri türü geri bildirimdir (Hamzadayı & Çetinkaya, 2011: 152).

Örnek: *"Verdiğin örnekler içeriği hiç somutlaştırmamış."*

3.1.3.4. Hafifletici Geri Bildirim:

Anlamca yergici geri bildirim ile övgücü geri bildirim arasında, ancak övgücü geri bildirime biraz daha yakın olan dönüt türüdür. Övgücü geri bildirimden farkı, içeriğinde az da olsa yergi barındırmasıdır (Nelson, 2009: 9). Bu geri bildirim türünde amaç, övgücü geri bildirimin olumsuz etkilerini (hatada devam etme, vb.) bünyesinde biraz yergi barındırarak; yergici geri bildirimin olumsuz etkilerini ise (öğrenciyi soğutma, vb.) bünyesinde biraz da övgü arındırarak telafi etmektir.

Örnek: *"İfadelerin gayet net; ancak örnek de verirsen daha iyi olacaktır."*

3.1.3.5. Betimleyici Geri Bildirim:

Öğrenenin, kendi girdilerine (örneğin; "Bilgilendirici metin yazmayı sevmiyorsun") veya gözlemsel verilere (Örneğin; "Giriş bölümünü çok çabuk bitirdin.") göre tavır ve davranışlarını kavraması ve düzenlemesine yönelik verilen geri bildirimdir (Burgers vd. 2015: 95).

3.1.3.6. Problem Geri Bildirimi:

Değerlendirme esnasında değerlendirilen kısımda düzeltilmesi gereken noktaları (problemleri) ifade eden geri bildirim türüdür. Problem geri bildiriminin eleştiri geri bildirimden farkı, sorunun açık bir şekilde ifade edilmesidir.

Örnek: *"Gelişme bölümünde işçi, göçmen ve şirket yöneticilerinden bahsediyorsunuz ancak bunları yeterince tartışmıyorsunuz."*

3.1.3.7. Çözüm Geri Bildirimi:

Genelde problem geri bildirimiyle beraber problem geri bildiriminin hemen ardından verilen geri bildirim türüdür. Problemin iyileştirilmesi (çözümü) için kullanılır.

Örnek: *"Gelişme bölümünde işçi, göçmen ve şirket yöneticilerinden bahsediyorsunuz ancak bunları yeterince tartışmıyorsunuz. Bu yüzden bu grupları gelişme bölümünden çıkarmalısınız."*

3.1.3.8. Basit Geri Bildirim:

Doğru davranışa verilen basit onaylayıcı tepkiyi ifade eder. Bu tepki "Aferin!, Bravo! *vb*." sözlü olarak veya alkış gibi tasdik edici bir hareket şeklinde verilebilir.

3.1.3.9. Detaylı Geri Bildirim:

Bir tavsiyenin (geri bildirimin) uzun bir açıklamasını içeren geri bildirim türüdür. Detaylı geri bildirim, basit geri bildirime göre davranışı öğrenmede ve güdülenmeyi arttırmada daha etkilidir; ancak bu öğrenenin tutumu ve öz düzenleme yeteneğine bağlıdır (Burgers, Eden, Engelenburg, Buningh; 2015: 95).

3.1.3.10. Olumlu Geri Bildirim:

Davranışının istenilen düzeyde olduğunu yani hedef davranışa ulaşıldığını ifade eden geri bildirim türüdür. Örnek:

"Yazın ile yazı planın birebir örtüşüyor."

3.1.3.11. Olumsuz Geri Bildirim:

Davranışın istenilen düzeyde olmadığını ifade eden geri bildirim türüdür. Olumsuz geri bildirim verilirken dikkat edilmesi gereken, davranışı azarlamak değil, amaca ulaşılmadığını ifade etmektir. Bu da mevcut davranış ile hedef davranış

arasındaki fark ifade edilerek sağlanabilir. Örneğin yazma dersinde beklenen performansı gerçekleştirememiş bir öğrenciye;

"Yazını beğenmedim." ifadesi yerine *"Yazdığın yazı ile yazı planı tam olarak örtüşmüyor."* ifadesi daha uygun olacaktır.

3.1.3.12. Otomatik Geri Bildirim:

Öğrencilerin yazma performansını değerlendirmek amacıyla özel olarak tasarlanmış yazılımlar tarafından sağlanan geri bildirim türüdür. Bu yazılımlar bir yandan bireysel olarak analitik ve bütüncül değerlendirmeler yapabildiği gibi öte yandan bütün grup hakkında da değerlendirme yapabilir. Günümüzde bu yazılımlar özellikle IELTS veya TOEFL gibi uluslararası dil becerilerini ölçen kuruluşlar tarafından kullanılmaktadır (Hyland & Hyland, 2006: 94-95).

3.1.3.13. Derlem Temelli Geri Bildirim:

Derlem, bir bilgi erişim dizgesinde, derlenmiş ve kullanıcının araştırmasına sunulmuş belge tutanaklarının tümü olarak tanımlanabilir. Derlem kitaplar, bilimsel ve teknik bildiriler, tezler, teknik notlar gibi türlü yayınlanmış belgeler ya da sözleşmeler, antlaşmalar, yönetmelikler, tüzükler, yasalar, mahkeme kararları, üst mahkemelerin görüş birleştirme kararları vb. belgeleri ya da bunlardan belli bir ana konuyla ilgili olanları kapsayabilir (**www.ne-demek.net**; 2016).

Derlemler, herhangi bir konu hakkında yazılmış eserlerin elektronik bir ortamda toplanmasıdır. Bu derlemler, yazma sürecinde öğrenciye geri bildirim kullanımı için önemli ve yenilikçi imkânları iki şekilde sunar: 1-) Öğrencilerin performanslarını kendi kendilerine dönüt vererek değerlendirebilmeleri ve özerkliklerini arttırabilmelerine dayanak oluşturmaları, 2-) Önerilen öğretmen geri bildirimlerini direkt olarak öğrenci tarafından gönderilen dosyaya bağlamaları. Böylece yazma sürecinde öğrenci kendi kendine geri bildirim verir ve öğrencinin özerkliği arttırılmış olur (Hyland & Hyland, 2006: 95).

3.1.3.14. Doğrudan Geri Bildirim:

Öğretmenin dönüt verirken öğrencinin hatasını doğrudan düzelttiği geri bildirim türüdür. Bitchener (2008: 105) doğrudan geri bildirimi, doğru şeklin veya

yapının hatanın yapıldığı yerin üzerinde ya da yakınında sunmak olarak tanımlamıştır. Bu dönüt türü öğrenciye, hatasını nasıl düzelteceği konusunda açıkça bilgi verilmesi bakımından avantajlıdır. Bu yüzden özellikle yazma becerisi açısından düşük seviyelerdeki öğrenciler için veya öğrencinin hatasını nasıl düzelteceğini bilmediği durumlarda ve daha çok dil bilgisel hatalarının düzeltilmesinde kullanılır. Örneğin:

"Benim köpeğim var ve adı boncuk." Cümlesini

"Benim bir köpeğim var ve adı da Boncuk'tur." şeklinde yazarsa daha doğru olacağını söylemek doğrudan geri bildirim olur.

Doğrudan geri bildirimin dezavantajlı yanı ise anlık ve sadece yöneltildiği hatayla ilgili düzeltme sağlamasıdır.

3.1.3.15. Dolaylı Geri Bildirim:

Öğretmenin öğrencisinin hatasını çeşitli yollarla gösterdiği (hatanın altını çizerek veya yuvarlak içine alarak, kâğıdın boşluklarına yazarak ya da ne tür bir hatanın nerde yapıldığını gösteren hata kodları kullanarak) ancak düzeltmediği geri bildirim türüdür. Öğretmen hatayı gösterir, düzeltme işini ise öğrenciye bırakır (Ferris & Roberts, 2001; 163-164). Ellis'e (2008) göre öğretmen öğrencinin hatasını iki şekilde gösterebilir:

Göstererek ve yerini saptayarak: Burada öğretmen hem hatanın ne olduğunu hem de yerini gösterir. Bunun hangi hata olduğunu gösteren işaretler kullanır. Bu işaretleri doğrudan hatanın yapıldığı yere yerleştirir veya hatanın yapıldığı yerin altını da çizebilir. Böylece öğrenci hatasının nerde ve ne olduğunu görür ve bu hatayı düzeltir. Örneğin:

"Benim köpeğim var ve adı boncuk." cümlesindeki hataları altını çizerek veya x işareti ile aşağıdaki gibi gösterir ve öğrenciden aynı cümleyi daha doğru bir şekilde yazmasını ister.

"Benim x *köpeğim var ve adı* x *boncuk*x*."* (X: Eksik kelime var.)

Öğrenci öğretmenin ipuçlarından hareketle "Cümleyi nasıl daha doğru ve düzgün şekilde yazabilirim." diye düşünür. Sonuçta cümlenin daha doğru ve düzgün şeklini bulur.

Göstererek: Burada öğretmen hatanın ne olduğunu sayfanın kenar boşluklarına yazarak veya bazı göstergeler koyarak belirtir ancak; hatanın kesin yerini göstermez. Hatanın tam olarak nerde olduğunu öğrenci bulur ve düzeltir(Ellis, 2008: 100). Örneğin:

Benim köpeğim var ve adı boncuk. Onu her gün gezdiririm. _,X,
_: Eksik kelime var.) X: Noktalama yanlışlığı

Dolaylı geri bildirim, güdümlü öğrenme ve problem çözme becerilerinin gereklerini karşılaması bakımından doğrudan geri bildirime nispeten daha çok tercih edilmektedir (Lalende, 1982'den akt. Ellis, 2008: 100).

3.1.3.16. Düzenleyici Geri Bildirim:

Öğretmenin dönüt verirken öğrencinin hatalı ifadelerinin bir kısmını ya da tamamını ortadan kaldırarak bu ifadeleri yeniden düzenlediği geri bildirim türüdür (Lyster & Ranta, 1997: 46). Rezaei ve Derakhshan (2011: 656) düzenleyici geri bildirimin dört özelliğini sıralamışlardır:

- ✓ Hatalı bir ifadeden sonra gelen düzeltici hareket,
- ✓ Yapısı bozuk bir ifadeyi yeniden düzenleme,
- ✓ Yapısı bozuk ifadeyi genişletme ve
- ✓ Temel anlamını onarma.

Örnek:

Hatalı ifade:	*o'nu gördüğümde ağlamak üzere oldum.*
Hata:	~~*o'nu*~~ *gördüğümde* ~~*ağlamak üzere oldum.*~~

3.1.3.17. Üst Dilbilimsel Geri Bildirim:

Bu geri bildirim türü öğrencileri, yazma çalışmalarında yaptıkları hatalar hakkında açık yorumlar yaparak desteklemeyi amaçlar. İki şekilde verilebilir:

1. Hata kodları kullanarak: Burada öğretmen, değişik hata türlerini kısaltarak hata kodları oluşturur ve bu kodları değerlendirme aşamasından önce öğrencilerle paylaşır. Böylece öğrenci hangi kodun ne anlama geldiğini öğrenmiş olur. Değerlendirme aşamasında bu kodlar hatanın yapıldığı yerin hemen üst kısmına ya da kâğıttaki boş alanlar üzerine yazılır. Daha sonra değerlendirilen kâğıt öğrenciye geri verilir. Öğrenci de bu mevcut kodlara bakarak hatasını anlar ve düzeltmeye çalışır. Örnek:

Y.E. *Y.E.* *"Birçok kişiler kapının önünde oturuyorlardı."* *Y.E.*: *Yanlış Ek*

2. İkinci tür, öğrencileri üst dilbilimsel açıklamalar yaparak desteklemeyi içerir. Burada öğretmen taslak metindeki hatalara bazı işaretler koyar. Ardından kâğıdın alt kısmına bu işaretlerin ne anlama geldiğini yazar. Daha sonra öğrenci bu açıklamalara göre taslak metnini düzeltir. Örnek:

1. *1.* *"Birçok kişiler kapının önünde oturuyorlardı. O kişilerle göz* *2* *göze geldim.* 1: Belgisiz sıfatlardan sonra gelen isimler çokluk eki almaz. 2: Özne ve yüklem uyuşmazlığı. Birinci tekil şahısla herhangi bir başka şahsın beraber özne olduğu cümlede özne, birinci çokluk şahıs olur. Dolayısı yüklemin "göz göze geldik " şeklinde çekimlenmesi gerekir.

İkinci tip üst dilbilimsel dönüt, birinci tipe göre pek yaygın değildir, çünkü hata kodlarına göre daha zaman alıcıdır ve öğretmenlerin değişik hata türlerine göre doğru ve açık üst dilbilimsel açıklamalar yapmaları iyi bir üst dilbilim bilgisi gerektirir (Ellis, 2009: 101).

3.1.3.18. Açık Geri Bildirim:

Yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini, açıkça ifade eden geri bildirim türüdür. Açık geri bildirimde hata, açık bir şekilde ifade edilir ve yanlış ifade yeniden biçimlendirilir (Rezaei, 2011). Nelson & Schunn (2009: 378)'a göre yazma çalışmalarında hata(sorun) tam olarak ifade edilmezse öğrenci sorunun ne olduğunu tam olarak anlayamayacak, dolayısı ile çözümü de bulamayacaktır. Bu yüzden geri bildirim şüpheli kısaltmalar ve tek kelimelik yorumlar yerine yeterli ve açık yorumlar içermelidir (Mc Grath vd., 2011: 1). Örnek:

"İlk cümleyi sil." ifadesi yerine,

"İlk cümleyi sil, çünkü giriş bölümünde geri bildirim türlerinden bahsetmen doğru değil. Bunu gelişme bölümünde yapabilirsin." şeklinde verilen bir geri bildirim, öğrenci tarafından daha iyi anlaşılacağından öğrencinin sorununu çözmesi daha kolay olacaktır.

3.1.3.19. Muğlak Geri Bildirim:

İçeriği birden fazla anlama geldiği için öğrenci tarafından farklı anlaşılabilecek ya da sorun açıkça ifade edilmediği için yine öğrenci tarafından anlaşılamayacak geri bildirim türüdür. Bu sebeple eğitim-öğretim esnasında bu geri bildirim türünden kaçınılması gerekir.

3.1.3.20. Diyalojik/Söyleşimsel Geri Bildirim:

Sınıf ortamında öğrencilere ve hizmet öncesinde öğretmenlere öğrenmeleriyle ilgili dönüt sağlamak için, öğrenme diyalogları kurularak sunulan geri bildirim türüdür. Daha çok öğretmen eğitiminde öğretmenlerin liderlik kapasitelerini arttırmak için gönüllü öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir ortamda bir araya gelerek performanslarını arttırmak amacıyla yaptıkları akran rehberliğini ifade eder (Charteris, 2015: 115). Kısacası söyleşimsel geri bildirim, herhangi bir konuda

akranların bir araya gelerek bilgi, beceri ve deneyimlerini iş birliğine dayalı bir bakış açısıyla paylaştıkları ve bu sayede ilgili alanda kendilerini geliştirdikleri geri bildirim türü olarak tanımlanabilir.

Shi (1998), yazma öncesinde öğrencilerin fikir alış verişinde bulunmaları ve öğretmen tarafından yönlendirilmeleri durumunda, öğrencilerin yazma öncesinde herhangi bir hazırlığı olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Shi'ye göre yazma öncesi konu hakkında tartışan öğrenciler yazılarında özellikle farklı düşünce ve kavramalara yer vermiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak denilebilir ki söyleşimsel geri bildirim sayesinde, öğrencilerin yazma çalışmalarında en sık yaptıkları hatanın (tekrara düşmek) en aza indirilmesi sağlanabilir.

3.1.4. Verilme Şekline Göre

3.1.4.1. Yazılı Geri Bildirim:

Öğretmenin yazara metin hakkındaki fikirlerini yazılı olarak ifade ettiği geri bildirim türüdür. Ferris'e (1997) göre bu geri bildirim türü, sözel geri bildirime göre daha avantajlıdır. Çünkü öğretmen yazarla muhatap olmadığından metni okumak için en uygun zamanı ayarlayabilmektedir.

3.1.4.2. Sözel Geri Bildirim:

Öğretmenin metin hakkındaki düşüncelerini sözel olarak ifade ettiği geri bildirim türüdür. Sözel geri bildirimde öğretmen ve öğrenci bir araya gelir ve metin hakkında görüşür.

3.1.5. Veren Kişiye Göre

3.1.5.1. Öğretmen Geri Bildirimi:

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin performansına yönelik öğretmen tarafından verilen geri bildirim türüdür. Öğretmen geri bildirimi birçok araştırmaya konu olmuş; ancak özellikle etkililiği konusunda net bir sonuca varılamamıştır. Bazı araştırmaların (Cohen & Calvacanti, 1990; Ene & Upton; 2015; Jamalinesari vd., 2015; Kamberi, 2012; Musa vd.; 2012; Ruegg, 2015) sonuçlarına göre öğretmen geri bildirimi öğrencilerin yazma becerilerine ve eğitim sürecine olumlu etkide

bulunmaktadır. Ancak bazı araştırmalara (Marzano & Arthur, 1977 akt. Ferris, 2003: 2; Kluger & Denisi, 1996 akt. Brown, 2012: 968) göre ise öğretmen geri bildirimi çeşitli nedenler sebebiyle öğrencilerin yazma becerilerine herhangi bir katkıda bulunmamakta veya yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Knoblauch ve Brannon (1981: 1)'a göre bu sebepler 3 başlık şeklinde genellenebilir:

1. Öğrencilerin öğretmenin geri bildirimlerini kavrayamaması,

2. Kavrasalar bile bu geri bildirimleri her zaman kullanmamaları ya da kullanmayı bilmemeleri,

3. Kullandıklarında ise, etkili bir sonuç elde edememeleri.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmen geri bildirimi ile ilgili araştırmaların daha çok öğretmen veya öğrencilerin bu konudaki görüşleri/algıları, tercihleri ve eğitim- öğretim sürecinde hangi geri bildirim türünün daha verimli olduğu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Örneğin Hyland (2013), Carvalho, Santos, Conboy ve Martins (2014) ve Carvalho, Martins, Santana ve Feliciano (2014) öğretmen geri bildirimine yönelik öğrenci algılarını araştırmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre genel anlamda öğrenciler öğretmen geri bildiriminin;

✓ Eğitimi yönlendirmede pratik bir araç olduğunu,

✓ Eğitim-öğretim sürecinde onlara yardımcı olduğunu,

✓ Öğretmenler arasında nicelik, odak, şekil ve etkililiği bakımından farklı olduğuna inanmaktadır.

Alavi & Kaivanpanah (2007), Ülper (2011), Elwood & Bode (2014), Kahraman & Yalvaç (2015) öğrencilerin öğretmen geri bildirimi konusunda beklentilerini ve tercihlerini araştırmışlardır. Bu araştırmalardan genel anlamda elde edilen sonuçlara bakıldığında;

✓ Öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe öğretmen geri bildirimini daha çok istediği,

✓ Öğretmen geri bildirimi konusunda daha fazla isteği ve beklentisi olan öğrencilerin olmayanlara göre daha başarılı olduğu,

✓ Öğrencilerin öğretmenlerden doğrudan ve sık sık geri bildirim almayı tercih ettikleri görülmektedir.

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerine sınıf seviyesine göre kademeli bir şekilde geri bildirimde bulunabilecekleri, onları geri bildirim ve işlevi hakkında bilinçlendirip bu konuda daha istekli hale getirebilecekleri, son olarak da öğrencilerine doğrudan ve sık sık geri bildirimde bulanarak başarılarını arttırabilecekleri söylenebilir.

Bozkır (2009) ve Ruegg (2015) da öğretmen geri bildiriminin eğitim öğretim sürecine etkisini ve bu etkinin nasıl meydana geldiğini araştırmışlardır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ise genel olarak şöyle sıralanabilir:

✓ Öğretmen geri bildirimi yazma becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir,

✓ Öğretmen geri bildirimi, akran geri bildirimi ile birlikte işe koşulduğunda daha olumlu sonuçlar elde edilmektedir,

✓ Öğretmen geri bildirimi ve akran geri bildiriminin birlikte işe koşulduğu sınıflarda öğretmen geri bildirimi, öğrenci taslak metinlerini daha çok yüzeysel (özellikle dilbilgisi) açıdan düzenlemede yardımcı olurken; akran geri bildirimi içerik açısından düzenlemede yardımcı olmaktadır.

Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlere, yazma derslerinin değerlendirme aşamalarında hem öğretmen geri bildirimini hem de akran geri bildirimini beraber kullanmaları, dil bilgisi hatalarını düzeltmede kendi değerlendirmelerini, içeriği düzeltme ve düzenlemede ise akran değerlendirmesini ön planda tutmaları önerilebilir.

Ayrıca öğretmen geri bildirimi ile ilgili yapılan araştırmalar (Fathman ve Whalley, 1990: 178; Ryoo, 116; Ferris, 2003:158; Leki, 1990; Brinko, 1993: 574-584) sonucunda, bu geri bildirim türü ile ilgili başlıca esasların ortaya konduğu söylenebilir. Bu esasları nitelik, odak nokta, miktar ve zaman olmak üzere dört başlık altında toplamak mümkündür. İyi bir öğretmen geri bildiriminin sahip olması

gereken niteliklere bakıldığında özellikle Brinko (1993: 574-584) bu kategoriler altında şu özellikleri sıralamaktadır:

Geri bildirim birden fazla kişi tarafından verilmeli,

Geri bildirim veren kişi saygılı olmalı, empati kurabilmeli ve yargılayıcı olmamalı,

Doğru ve somut veri içermeli, çürütülemez dayanağı olmalı,

Öğrencinin kendisinden çok davranışına odaklanmalı,

Öğrencide bilişsel uyumsuzluk yaratmalı,

Performansın hemen ardından verilmeli,

Geri bildirimde bulunma, anlık bir uygulamadan çok bir süreç olarak algılanmalı,

Öğrenci gönüllü olmalı ve öğrencinin gelişim düzeyi ile deneyimleri dikkate alınmalı,

Öğrenci, istediği şekilde ve türde geri bildirim alabilmeli,

Olumlu ve olumsuz ifadeler belli bir oranda harmanlanmalı ve özellikle olumsuz ifadeler, olumlu ifadelerin içinde saklanmalı,

Olumlu ifadeler özellikle içsel nedenlere (beceri ve çaba) yöneltilmeli,

Öğrenci için açık ve somut olmalı,

Öğrencinin ilgisini çekmeli, onun için anlamlı olmalı ve öğrencinin hedefleriyle alakalı olmalıdır.

Öğretmen geri bildiriminin odak noktası denince kastedilen, dönüt verirken öğretmenin esas alması gereken noktadır. Grifin (1982: 299)'e göre geri bildirim konusunda zıt fikirlere sebep olan temel sorun, geri bildirimde bulunurken nereye odaklanmak gerektiği sorunudur. Ferris (2003: 40) öğretmen geri bildirimini içerik ve şekil odaklı olmak üzere ikiye ayırmak için yeterli nedenler olsa da, bunların

birkaç açıdan eleştirilebileceğini savunmuştur. Birincisi, henüz ikisinin eş zamanlı olarak kullanılması durumunda öğrencilerin taslak metinlerini etkili bir şekilde düzenlediğine dair deneysel bir kanıtın olmamasıdır. İkincisi, içeriğin şekli –en azından kapsamı- belirlemesinden ötürü böyle bir ayrımın yanlış olacağıdır. Üçüncüsü ise, öğretmen dönütünün öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre yapılandırılması ihtiyacıdır. Bu üç sebepten ötürü öğretmen geri bildirimde bulunurken şekil ve içerik odaklı geri bildirimi beraber kullanmalıdır. Benzer şekilde, başka araştırmacılar (Krashen, 1984; Raimes, 1993; Reid, 1993; Ferris and Hedgock, 1998; Hyland and Hyland, 2006'dan akt. Tamer, 2013: 53) da bu görüşü desteklemiştir. Nitekim her iki noktaya odaklanıldığında olumlu sonuçlar elde eden araştırmacılar da vardır (Fathman & Whalley, 1990: 186). Öte yandan (Edge, 1989; Harmer, 2004) içeriğe odaklanmak gerektiğini savunurken, (Zamel, 1985) ise şekle odaklanmak gerektiğini, savunmuştur.

Yukarıda anlatılan sebeplerden ötürü öğretmen geri bildirimde bulunurken "şekli mi, içeriği mi esas almalı, yoksa ikisini birden mi esas almalı?" sorusunun hala net bir cevabı bulunamamıştır, ancak bu konudaki genel görüşün her iki noktaya da odaklanmak gerektiği olduğu söylenebilir.

Öğretmen geri bildirimi ile diğer bir esas, öğretmen geri bildiriminin miktarı olup bu konuda da somut bir veri bulunmamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar bu konu ile ilgili genel bir görüş ortaya koymuştur. Bu genel görüşe göre, öğrencilerin bütün hatalarını düzeltmek de hiçbir hatasını düzeltmemek de yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkiler. Bu yüzden öğrencilerin bazı hatalarını düzeltirken bazılarını öğrencilerin kendilerinin düzeltmesini sağlamak gereklidir (akt. Tamer, 2013: 54).

Zaman faktörü, öğretmen geri bildirimi ile ilgili öğrenci yazma becerisini etkileyen diğer bir önemli etkendir (Leki, 1990: 57-68; Brinko, 1993: 580-581; Ryoo, 2004: 115-130). Bu konudaki genel görüş ise süreç sonunda bir değerlendirme yapmaktansa, yazma sürecinde ara müdahalelerde bulunup öğrencilerin taslak metinlerini geliştirmelerini sağlayarak son ürüne ulaşmaktır. Çünkü böyle bir değerlendirme öğrencileri sıkmayacak ve öğrencilerin bilgileri zihinlerinde henüz tazeyken görmelerini sağlayacaktır (Gülçat ve Özağaç, 2004'ten akt. Tamer, 2013: 55). Böylece süreç temelli yazma eğitiminin ilkelerine de uyulmuş olacaktır.

Zacharias (2007) bahsi geçen kıstaslara uyulduğunda öğretmen geri bildiriminin öğrencilerin;

- ✓ Okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini,
- ✓ Hislerini etkilediğini,
- ✓ Çalışmalarını düzenlediğini,
- ✓ Çalışmalarını gözden geçirip düzenlemelerinde akran dönütü ile uyumlu bir bütün oluşturduğunu,
- ✓ Duyuşsal olarak heyecanlandırdığını ve harekete geçmelerini sağladığını ifade etmiştir (akt. Musa vd.; 2012: 223).

3.1.5.2. Öz Değerlendirme ve Öz'e Geri Bildirim

Öz değerlendirme, öğrencinin kendi çalışmasının veya öğrenme sürecinin bizzat kendisi tarafından değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Montgomery, 2000'den akt. Bayat, 2010: 73). Yazma çalışmalarında öz değerlendirme yapabilen bir öğrenci, kendi eksikliklerinin ve hatalarının farkına vararak gerekli düzenlemeleri yapabilir. Böylece bir eğitimciye bağımlılığı olmayan, kendisini her an geliştiren özerk bir yazar olabilir.

Brinko (1993: 577) geri bildirimin, kişinin kendisinden alındığı zaman daha etkili olduğunu ifade etmiştir; çünkü kişinin kendisiyle ilgili yine kendisinden gelen dönüt daha değerlidir, daha güvenilirdir ve daha iyi hatırlanır.

Gardner (1999: 52)'a göre öz değerlendirme, dil gelişimlerini incelemenin yanı sıra öğrencilere öğrenme stratejilerinin, yöntemlerinin ve materyallerinin etkililiği konusunda kişisel geri bildirim sağlar. Öğrenciler bu geri bildirimi öğrenme amaçlarını, stratejilerini ve başarılarını değerlendirmede ve gerekliyse gözden geçirmede kullanır. Böylece öğrenciler dil öğrenirken destek almaları gereken yerleri bilir ve eğitimcilerden bu konuda yardım ister. Bu haliyle öz değerlendirme, aynı şekilde, konuyla ilgili öğretmenlere de yardımcı olur. Destek alması gereken noktaları öğretmene anlatan öğrenci, öğretmenin konu hakkında fikir sahibi olmasını sağlar. Bayat (2010: 74)'ın Benson (2001)'dan aktardığına göre ise öz değerlendirme,

öğrencinin öğrenmeye katkısının tartışılmaz olduğu iletişimsel becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlar. Öğrencinin öğrenme sürecinin farkında olmasının düzeyini artırır ve onları ders içeriği ve değerlendirme konusunda eleştirel düşünmeye yönlendirir. Öğrenme hedeflerini belirlemede ve çeşitlendirmede öğrencilere yardımcı olur ve kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlar.

Yukarıda sayılan avantajlarına rağmen öz değerlendirme ile ilgili bazı dezavantajlardan da bahsedilmektedir. Bu dezavantajların başında ise güvenilirlik problemi gelir. Bazı araştırmalar (Peirce, Swain ve Hart, 1992; Thompson, 1996; Janssen-van Dieten; 1989) öz değerlendirmenin güvenilir olmadığını göstermiştir. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin kendilerini değerlendirirken tarafsız davranamamaları, kendi fikirlerinin doğruluğuna inanmaları ve değerlendirme konusunda yeterliliğe sahip olmamaları sayılabilir.

Öz değerlendirme ile ilgili diğer bir sorun ise öğrenci-öğretmen rollerinin değişiminden kaynaklanan uyum sorunudur; çünkü öğretmenler ve öğrenciler, değerlendirmeyi öğretmeninin işi olarak görebilir. Öğrenciler, değerlendirmeyi fazladan bir yük olarak gördüklerinden buna karşı çıkabilir ve öğretmenlerin onları kandırarak aslında kendi işleri olan değerlendirmeyi onlara yüklediklerini düşünüp öğretmenlerine olan saygılarını yitirebilir. Öte yandan öğretmenler, öğrencilerin öz değerlendirme yapmasını mesleklerine karşı bir tehdit ya da en azından güç/otorite kaybı olarak algılayabilir (Gardner, 2000: 54; Falchikov ve Goldfinch: 288). Ancak bu konuda eğitilirlerse, öğrencilerin bu sorunları aşacağı söylenebilir (Ross, 2000: 111). Öte yandan Hyland ve Hyland (2006: 93) bilgisayar yazılımları yardımıyla öğrencilerin yazılarını değerlendirebileceklerini ve bunun öz değerlendirme açısından gelecek vaat eden bir durum olduğunu ifade etmektedir.

Öz'e geri bildirim ise, öz değerlendirme sonucu kendiliğinden ortaya çıkan geri bildirim türü olarak tanımlanabilir. Çünkü kişi kendisini değerlendirirken içsel dünyasında aslında yine kendisine geri bildirim verir. Öz değerlendirme ve öze geri bildirim ilişkisi, bir kâğıdın iki yüzüne benzetilebilir. Kâğıdı istediğimiz kadar yan tarafından ikiye bölelim, mutlaka bir ön yüzü ve bir arka yüzü olacaktır. Aynı şekilde öz değerlendirme yaparken de mutlaka öze geri bildirim olacaktır. Yani kâğıdın bir yüzü öz değerlendirme iken, arka yüzü öz'e geri bildirim olacaktır.

3.1.5.3. Akran Geri Bildirimi

Akran geri bildirimi anlatılmadan önce akran değerlendirme ile ilgili bilgi verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu yüzden bu başlık altında önce akran değerlendirilmesi hakkında bilgi verilecek ve ardından akran geri bildirimi tanıtılacaktır.

Akran değerlendirme bir sınıftaki veya gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir. Yani öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje, rapor, *vb.* çalışmaları değerlendirmeleridir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2015: 101). Gültekin (2012: 271)'e göre akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşının performansını değerlendirmesidir. Topping, Smith, Swanson ev Elliot'a (2000: 150) göre akran değerlendirme, akranların benzer seviyedeki öğrencilerin ürünlerini veya öğrenme çıktılarını seviye, kalite, değer ve başarı açısından değerlendirmek için tasarlanan bir düzenektir. Akran değerlendirmede bireyler uygun ölçütler işe koşarak akranlarının çalışmalarını, ürünlerini değerlendirirler (Falchikov ve Goldfinch, 2000: 287). Strijbos ve Sluijsmans (2010: 266)'ın (Topping, 1998'den) aktardığına göre ise akran değerlendirme, öğrencilerin akranlarını puanlama ya da derecelendirme suretiyle nicel olarak veya sözel ya da yazılı dönüt vermek suretiyle nitel olarak değerlendirdiği eğitim düzenlemesidir.

Falchikov ve Goldfinch (2000; 287)'e göre akran değerlendirme, aktif öğrenme ve yetişkin eğitimi felsefelerine dayanmaktadır ve söylem aracılığıyla bilginin yapılanmasını içerdiğinden sosyal yapılanma (Vygotsky, 1962) olarak görülebilir. Sluijsman, Gruwel, Merrienboer ve Bastiaens (2003: 23)'e göre ise akran değerlendirmenin de içinde yer aldığı ve yapılandırmacılığa dayanan etkili değerlendirme yaklaşımları, öğrenciyi öğretmenle sürekli diyalog halinde olup sorumluluğu paylaşan, yansıtmacı ve iş birlikli görerek eğitim ve değerlendirmenin birleşmesini sağlamaktadır. Bruffee (1984, 652) akran değerlendirmenin *"Öğrenme akranlarla iletişim sayesinde hayat bulur."* dediği işbirlikçi öğrenme kuramına; Villamil ve Guerrero (2006: 25) ise akran değerlendirmenin temelde Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development) kuramına dayandığını ifade etmektedir. Bu kuramında Vygotsky, bir çocuğun dilsel gelişiminin yakın çevresiyle olan etkileşiminden kaynaklandığını öne sürer. O'na göre çocuk dil edinirken yakın çevresindeki insanlarla etkileşimde bulunur ve akranlarıyla iş birliği kurar. Bu sayede

de dil becerisini kazanır (Vygotky, 1978'den akt. Villamil ve Guerrero, 2006; 25).

Geri bildirim kavramının tanımı ve yukarıda sayılan bilgiler ışığında akran geri bildirimi; "öğrencilerin arkadaşlarının yazılarına yönelik olumlu ve/veya olumsuz yorumlarda bulunması, yani dönütler vermesi" şeklinde tanımlanabilir.

3.1.5.3.1. Akran Geri Bildiriminin Gerekçeleri ve Faydaları

Süreç temelli yazma eğitiminde öğretmen bir rehberdir. Yazma sürecinde öğretmenin rehber rolünü üstlenmesini sağlayan onun konu alanı uzmanı olmasıdır. Dolayısıyla öğretmen öğrencilerin taslak metinlerini değerlendirirken bu taslak metinler hakkında nihai kararı verecek kişi olacaktır. Her ne kadar birçok öğretmen White ve Arndt'ın (1991; Akt. Munice, 2000) önerisine uyup bir rehber, bir danışman gibi davransa da dersin veya günün sonunda öğrenciler, son yorumların öğretmenler tarafından yapılacağını bilir. Sonuç olarak son halini alan ve sunulan yazı öğretmenin değerlendirmelerine göre tamamlanacaktır. Ancak böyle bir durum öğrencinin tercih becerisini işe koşmasına engel teşkil edecektir (Muncie, 2000; 48-50). Muncie, "yazma sürecinde geri bildirimde bulunurken yargılayıcı ve değerlendirici olmak yerine ilgili ve özgün bir okuyucu" olunmasından yanadır. Bunu, yukarıda bahsedilen nedenden ötürü öğretmenden ziyade, akranların başarbileceğini vurgular.

Başkalarının yazılarını değerlendirerek yazma becerisi geliştirilebilir (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, & van Hout-Wolters, 2004; Zimmerman & Kitsantas,2002). Çünkü başkalarının yazılarını değerlendirdikçe, değerlendirme ölçütlerine, yani iyi bir yazının sahip olması gereken niteliklere hâkim olma düzeyi artar. White & Arndt (1992) öğrencilerin, birbirlerinin yazılarını değerlendirmek ve bu yazılara geri bildirimler vermek suretiyle kendi yazılarını değerlendirmeyi öğrenmelerinin yazma sürecinde hayati bir önem taşıdığını vurgulamıştır. Cho ve Cho (2011: 630) öğrencilerin, arkadaşlarının yazılarını değerlendirerek yazma ölçütlerini içselleştirildiği ve bu sayede kendi yetersiz yazma stratejilerini geliştirebilecekleri bilişsel bir öğrenme etkinliğinde bulunduklarını ifade ederler. Ayrıca öğrencilerin akranlarının yazılarını incelemesi, onları, okuyucu gözüyle değerlendirme açısından destekler. Böylece öğrenciler kendi yazılarını da değerlendirebilme becerisi kazanırlar. Chang (2015: 3)'e göre kişinin başkalarının

yazma becerisindeki zayıf yönlerini görmesi ona kendi zayıf yönlerini hatırlatacak, böylece onun bu zayıflıklardan kaçınmasını veya bu sorunun üzerine gitmesini sağlayacaktır. Öte yandan akran geri bildiriminin, öğrencilerin öğrendikleri dildeki iletişim becerilerini de arttıracağı söylenebilir. Lundstrom ve Baker (2009) AG vermek ve AG almanın öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırmışlar ve geri bildirim veren öğrencilerin yazma becerilerini sadece geri bildirim alanlara göre daha çok geliştirdiklerini bulgulamışlardır.

Yukarıda sayılan bazı gerekçeleri ve faydalarının yanı sıra Ferris ve Hedgock (2005: 226) AG'nin yararlarını iki başlık altında toplamıştır:

Kuramsal açıdan:

✓ AG etkinlikleri, yazma sürecinin değişik evrelerinde(yazma öncesi, keşfetme, üretme, taslak metinleri düzenleme ve ekleme) yer alabileceğinden yazma eğitiminde önemi artan bilişsel süreç ve sosyal yapılanmayla uyum göstermesi,

✓ AG'nin faydalı olduğuna dair diğer bir kuramsal temel, sosyal yapılanma görüşünden kaynaklanan iş birlikli öğrenme düşüncesidir. Bu düşünceye göre bilgi, toplum tarafından onaylanan inançtır. Dolayısı ile yazma eğitiminde yeni bilgi sınıf tarafından onaylandığında kabul edilir ve öğrenilir,

✓ D2 eğitiminde grup etkileşiminin olumlu etkisi vardır.

Pratik açıdan:

✓ Öğrenciler, kendi öğrenmeleriyle ilgili aktif bir rol üstlenirler,

✓ Öğrenciler, düşüncelerini akranlarının tepkilerine göre yeniden şekillendirebilirler,

✓ Öğrenciler, daha gerçekçi kaynaklardan geri bildirim alırlar,

✓ Öğrenciler, farklı kaynaklardan geri bildirim alırlar,

✓ Yazar öğrenciler, geri bildirimlerine bağlı olarak okurların yazılarla ilgili beklentilerini daha net bir şekilde anlayabilirler,

- ✓ Öğrenciler, akranlarının zayıf ve güçlü yanlarını görerek güven kazanırlar ve endişeleri azalır,
- ✓ AG etkinlikleri, sınıf birliğini sağlar,
- ✓ AG iletişim becerilerini geliştirir,
- ✓ Öğrencilere, hipotezlerini test etmelerini ve gözden geçirmelerini sağlayacak önemli fırsatlar tanır,
- ✓ Öğretmenin iş yükünü azaltır ve öğrencilerin okur-yazarlık becerileri ve yazma becerilerini neyin geliştirdiği hakkındaki düşünceleriyle ilgili öğretmene bilgi verir.

3.1.5.3.2. Akran Geri Bildiriminin Sınırlıkları

AG'nin yukarıda sayılan faydalarının yanı sıra bazı sınırlıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlıkları iki başlık altında toplamak mümkündür:

Uygulamadaki sınırlılıklar:

AG'nin uygulanmasında yaşanan en temel sorun, bu konuda yeterince hazırlanmamış öğrencilerin bulunduğu bir ortamda kullanılması sonucu başarısızlıkla sonuçlanmasıdır. Gere (1987: 219), *"AG'yi sınıfımda uyguladım; ama sonuçları başarısız oldu."* diyen öğretmenlerle karşılaştığında, hazırlık aşamasıyla ilgili sorular sorduğunu ifade eder. Bu temel sorunun yanı sıra AG'nin uygulamadaki diğer sınırlıkları şöyle sıralanabilir:

- ✓ Öğrenciler, kimi zaman içerikten ziyade yüzeysel yapılara daha fazla odaklanabilirler,
- ✓ Belirsiz ya da faydası olmayan dönütler verebilirler,
- ✓ Akranlarının yazılarını değerlendirirken kırıcı, alaycı, aşırı eleştirici ve nahoş tutumlar takınabilirler,
- ✓ Öğrenciler, AG'nin geçerliği ve güvenirliği hakkında şüpheye düşebilirler,
- ✓ AG uygulanırken, dinleme stratejileri veya aksanlarından ötürü sorunlar

yaşayabilirler,

- ✓ Kazanımların önceden belirlenmemiş olması, öğrencilerin taslak metinleri değerlendirirken içerik ve yapı hakkında yanlış beklentilere girmesine sebep olabilir (Ferris ve Hedgock, 2005: 227),

- ✓ Öğrenciler, özellikle D2 eğitiminde, yeterli bilgi, beceri ve tecrübeye sahip olmadıkları için iyi bir değerlendirme yapamayabilir (Saito ve Fujita, 2004: 34),

✓ İster sözel ister yazılı olsun AG'nin zaman alıcı olması, diğer bir sınırlılığıdır. Taslak bir metni okumak(muhtemelen birkaç kere), notlar almak, daha sonra ortak bir kara varmak için başka bir okuyucu ile iş birliği yapmak ya da, döngünün tamamlanması için yazarla görüşmek çok zaman alıcı bir etkinliktir (Rollinson, 2005: 25).

Kültürel Açıdan Sınırlıkları:

✓ Kültürel etkenler bireylerin etkileşim ve iletişimini etkiler. AG'nin de öğrenciler arasında bir etkileşim olmasından ötürü, kültürel etkenlerin akran değerlendirme sürecini olumlu veya olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca farklı kültürden gelen öğrenciler, AG'yi farkı algılayabilir. Bu madde aşağıdaki başlıkta detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1.5.3.3. Akran Geri Bildirimi Üzerindeki Kültürel Etki

Akran geri bildirimi üzerindeki kültürel etki, araştırılmaya yeni başlanan bir konudur. Ancak bu konunun derinlemesine incelenmesi gereken bir konu olduğu söylenebilir. Çünkü yabancı dil eğitimi almak üzere farklı kültürlerden gelen öğrenciler geldikleri kültürün inanç, yaşayış tarzı ve dolayısı ile iletişim kurma şeklini de beraberlerinde getirmiş olacaklardır. Bu bağlamda kültürel ögelerin ve özellikle iletişim kurma şeklinin akran geri bildirimi uygulandığında ne gibi sonuçlar doğuracağının bilinmesi, süreç işlerken meydana gelebilecek iletişim sorunlarının önlenmesini ve bu sayede akran geri bildiriminin sorunsuz işlemesini sağlayabilir. Ya da sorunsuz bir iletişimin ve akran geri bildiriminin kalitesini arttırabilir.

Bu düşünceden hareketle bu konuda bazı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin

Carson ve Nelson (1994, 1996, 1998) tarafından bu alanda birkaç çalışmadan oluşan bir seri araştırma yapmıştır. Nelson & Carson (1994) kuramsal bir çalışma olan ilk araştırmalarında farklı kültürlerden (Çin, Japonya: grup uyumuna ve dayanışmaya önem veren & Amerika: bireyselliğe önem veren) gelen öğrenciler arasında akran geri bildiriminin nasıl işlediğini araştırmışlardır. Sonuçta dayanışmacı bir kültürden gelen öğrencilerin bireyselliğe önem veren kültürden gelen öğrencilere göre en az üç açıdan farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir: Birincisi, bireyselliğin ön planda olduğunu düşünen öğrenciler, grup gelişimi yerine, bireysel gelişim için çalışmışlardır. İş birlikli öğrenciler ise bunun tam tersini yapmıştır. İkincisi, iş birlikli gruptaki öğrenciler geri bildirim verirken temelde gruba uyumu temel almışlardır. Üçüncüsü ise, iş birlikli grup içerisindeki öğrenciler kendi grupları dışındaki öğrencileri rakip olarak görmüş ve onlara karşı muhalif, gergin ve rekabetçi bir tavır sergilemişlerdir. Bu da gruplar arasında etkili bir iletişimi engellemiştir.

Carson & Nelson (1996) bu konudaki ikinci araştırmalarında yine işbirlikçi bir kültürden (Çin) gelen öğrencileri, farklı ülkelerden gelen öğrencilerle etkileşim şekilleri ve akran geri bildirimine karşı verdikleri tepkiler bakımından karşılaştırmışlardır. Bu araştırmadan da elde edilen bulgulara göre Çinli öğrenciler, öncelikle gruba uymayı amaçlamışlardır ki bu amaçları grup içerisindeki iletişim şekillerini etkilemiştir. Çinli öğrenciler, akranlarının kâğıtlarını değerlendirirken yorumda bulunmakta isteksiz davranmışlar, yorum yaptıklarında ise grup içerisinde çatışma başlatmamak adına kendilerini çok dikkatli davranmak zorunda hissetmişlerdir. Bu hislerinden ötürü, akranlarının çalışmalarını eleştirmekten ve akranlarının kendi çalışmaları hakkındaki yorumlarına karşı gelmekten kaçınmışlardır.

Diğer bir çalışmalarında ise Carson & Nelson (1998) Çinli ve İspanyol öğrencilerin ESL kompozisyon sınıflarında bulunan akran gruplarındaki etkileşimlerine yönelik algılarını araştırmışlardır. Bu çalışmadaki analizler iki grubun, bazı konularda ortak tercihleri olsa da, hataları tanımlamak için yapılacak konuşmaların miktarı ve türü hakkında farklı görüşler ortaya koyduğunu göstermiştir. Çinli öğrenciler akran geri bildiriminin amacını problem tanımlamak olarak görmelerine rağmen, problemleri tanımakta ve tanımlamakta isteksiz davranmışlardır. Çünkü onlara göre akranlarının taslak metinlerine olumsuz

eleştiride bulunmak bir grupta uyumu bozar ve bölünmeye yol açar (Carson & Nelson: 1998: 128).

Liu, a) ikinci bir dil öğrenen ve yıllarca bu dilin kültürüne maruz kalan öğrencilerin sosyo-kültürel transfer gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, b) gerçekleştiriyorlarsa neden gerçekleştirdiklerini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ikinci bir dili öğrenen kişiler konuşurken, derin yapıda, sosyo-kültürel transferi kullanmaktadır ve bu transfer iletişimlerini etkilemektedir (Liu, 1995: 263).

Yukarıda bahsedilen araştırmaların sonuçlarına göre kültürel etkenler bireylerin etkileşim ve iletişimini etkilemektedir. Bu etki AG üzerinde de görülmektedir.

3.1.5.3.4. Akran Geri Bildirimi Kullanımında Bazı Temel İlkeler

Son yıllarda yapılan araştırmalar (Ferris & Hedgcock, 2005: 223; Ferris, 2003: 165; Thokwane, 2011: 18) neticesinde yazılı anlatımı değerlendirme ve geliştirmede akran geri bildiriminin öneminin fark edilmesinin ardından "Akran geri bildirimini nasıl daha etkili hale getirebiliriz?" sorusu gündeme gelmiş ve bazı araştırmalar bu sorunun cevabı üzerine yoğunlaşmıştır. Yeni yapılan bu araştırmaların sonuçları etkili bir akran geri bildirimi eğitimi vermek ve bu sayede bu geri bildirim türünün yazma becerisini geliştirmedeki olumlu etkisini arttırmak için, temel bazı ilkeler belirlenmesini sağlamıştır. Belirlenen bu temel ilkeleri şöyle sıralanabilir:

- ✓ AG dersin bütünleyici bir parçası olmalı,
- ✓ Etkileşim süreci uygulanmadan önce öğretmen tarafından planlanmalı,
- ✓ AG becerileri dönem boyunca kademeli olarak yapılandırılmalı,
- ✓ Akran görevlerini (ödevlerini) sınırlandırmamalı ancak rehberlik etmek için somut sorular sorulmalı,
- ✓ Beyin fırtınası vs. yazma öncesi hazırlık çalışmaları yapma, serbest yazma, gelişi güzel taslaklar hazırlama, giriş paragrafları ve taslak metinler yazma, ekleme

ve düzenleme gibi değişik akran dönütü etkinlikleri işe koşulmalı,

✓ Öğrenciler AG'yi düşünmek ve vermekle sorumlu tutulmalı,

✓ Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı,

✓ Grubun büyüklüğü ve yapısı, taslak metinlerin oluşumu, zaman yönetimi ve kalabalık kontrolü gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Ferris & Hedgcock, 2005: 223).

✓ AG'den sürekli olarak faydalanmalı,

✓ Öğrenciler, AG'ye dikkatli bir şekilde hazırlanmalı,

✓ Öğrenciler dikkatli bir şekilde gruplanmalı,

✓ Öğrencilere AG'nin faydaları anlatılmalı,

✓ Süreç gözlenmelidir (Ferris, 2003: 165).

✓ Öğrencilerin AG'ye güvenmelerini sağlamak için rahat bir ortam yaratılmalı,

✓ AG teşvik edilmeli,

✓ Sınıflarda AG'nin rolü belirlenmeli,

✓ Öğrenmen dönütünden önce AG kullanılmalı,

✓ AG'nin amacı, önemi ve etkisi vurgulanmalı,

✓ Öğrencilere AG için uygun olan/olmayan örnekler verilmelidir (Liu ve Hansen, 2002'den akt. Thokwane, 2011: 18).

3.1.5.3.5. Öğrencileri Akran Geri Bildirimine Hazırlama

AG ile ilgili çalışmaların (Çiftçi ve Çöker, 2011; Efe, 2014; Zundert, Sluijmans ve Morrienboer; 2010; Nelson ve Murphy; 1993, Stanley, 1992) fikir birliğine vardığı nokta, dikkatlice hazırlanmış ve öğrencilerin uygun bir şekilde yetiştirildiği bir AG programının başarı sonuçlar elde edeceğidir. Grabe ve Kaplan

(1996) akran değerlendirmenin yazılı anlatım derslerinde etkili olabilmesi için mutlaka ön çalışma yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Onlara göre öğretmen; "Dönüt nasıl verilir, hatalar nasıl düzeltilir, metin okunurken nelere dikkat edilmelidir?" sorularına yanıt olacak biçimde öğrencilerle örnek çalışmalar yürütmelidir.

Akran geri bildirimi dersin bütünleyici bir parçası olmalı: AG'yi birkaç yolla başarılı bir şekilde derse entegre etmek mümkündür. Öncelikle öğrencilere dönemin/eğitimin başında akran geri bildiriminin gerekli olduğunu söylemek ve AG'nin süreç boyunca kullanılacağını ifade etmek gerekir. Ardından, AG uygulanacağı zaman ders planına not almak, süreç boyunca AG'yi sık sık ve tutarlı bir şekilde kullanmak, bazı hedeflere ulaşmada AG'yi aracı olarak kullanmak diğer aşamalardır. Yazma ve taslak metinleri düzenleme aşamasında öğrencileri AG verme ve bu geri bildirimler üzerine düşünmeleri konusunda sorumlu tutmak, AG'yi değerlendirme sürecinin bir parçası olarak görmek ve göstermek (Ferris & Hedgcock, 2006) sayılabilecek diğer aşamalardır. Özellikle öğrencilerin AG'ye olan ön yargılarını kırmak adına onları bu konuda düşünmeye sevk etmek, onlarla bu konuda tartışarak AG'nin dersin düzenli ve gerekli bir parçası olduğu belirtilmelidir. Böylece AG'nin öğrencilerin nezdinde yazma sürecinin meşru ve önemli bir parçası olduğu gösterilir. Son olarak AG'nin de tıpkı öğretmen değerlendirmesi gibi uygulama yaparak ve güven kazanılarak gelişen bir beceri olduğu öğrencilere hatırlatılmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler ilk denemelerinde isteksizlik, güvensizlik ve tecrübesizlik gibi sebeplerden ötürü bu konuda gönülsüz davranabilir.

Etkileşim sürecinin uygulanmadan önce öğretmen tarafından planlanması: Birçok araştırmacı (Leki, 1990; Hansen ve Liu, 2005, Carson ve Nelson, 1996) akran değerlendirmenin etkili olması için iyi bir planlama gerektiğini savunmaktadır. Hansen ve Liu (2005), akran değerlendirmesini planlarken şu aşamaların izlenmesi gerektiğini ifade etmektedir:

✓ *Yazma sürecinde AG'nin ne zaman kullanılacağına karar vermek:* AG yazma sürecinin her aşamasında kullanılabilir. Örneğin yazma sürecinin başlangıcında tipik olarak öğrenciler hangi konuda yazılmasına karar verirken beyin fırtınası yapar. AG beyin fırtınasının ardından hemen uygulanabilir. Öğrencilerin öne sürülen konular hakkında ilgi, önem, zorluk derecesi, kaynaklara ulaşma vb. noktalar açısından tartışmaları ve ortak karara varmaları istenebilir. Bu sayede öğrenciler

içerik hakkında daha bilgili olacaklarından akranlarına daha iyi geri bildirimler verebilirler.

✓ *Yazma sürecinde öğretmen geri bildiriminin ne zaman kullanılacağını belirlemek:* Öğrenciler, öğretmen geri bildirimini akran geri bildiriminden daha fazla önemseyeceklerinden öğretmen geri bildirimi, akran geri bildiriminden sonra kullanılmalıdır. Dolayısıyla öğretmen AG'den sonra düzenlenmiş taslak metinler hakkında yorum yapmalıdır.

✓ *Öğrencilerin AG ile ilgili ön bilgilerini tartışmak:* Öğrencilerin AG hakkındaki ön bilgilerini ve tecrübelerini sınıfta paylaşmalarını sağlamak, süreç içerisinde AG ilgili sınıf içi etkileşim kaidelerini ve etkinlik türlerini belirlemek açısından faydalı olacaktır.

✓ *Güven sağlamak adına rahat ve sıcak bir ortam yaratmak:* Bunun için kaynaştırıcı etkinlikler(örneğin: bir öğrenci ile röportaj yapıp daha sonra bu öğrenciyi sınıfa tanıtmak) yapılabilir. Ardından AG'nin gelişimini sağlamak adına öğrencileri diğer gruplarla bir araya getirmek ya da çiftler halinde gerçekleştirebilecekleri etkinler düzenlenebilir.

✓ *AG'nin türünü belirlemek:* Süreç içerisinde hangi geri bildirim türlerinin (yazılı, sözel, bilgisayar tabanlı vs.) kullanılacağını önceden belirlemek gerekir. Çünkü bu konuda bilgisi ve tecrübesi olmayan veya bilgisayar ve internet bağlantısı olmayan öğrenciler olabilir. Bu bağlamda kullanılacak geri bildirim türlerinin önceden belirlenmesi süreç içerisinde yaşanacak problemleri ortadan kaldırır.

✓ *Biçimine, türüne ve amacına uygun çalışma kâğıtları hazırlamak:* Yazma çalışmalarında seçilen konuya göre hazırlanacak çalışma kâğıtlarının neye(İçerik, organizasyon, yapı, dil bilgisi, vs.) odaklanacağını belirleyip odak noktasına göre hazırlamak gerekir. Bu çalışma kâğıtları hazırlanırken kullanılacak ölçütlerin yine beyin fırtınası tekniğiyle öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından hazırlanması AG'nin daha etkili olmasını sağlayabilir. Çünkü öğrencilerin çalışma kâğıtları hazırlanırken bu ölçütler hakkında tartışıp ortak karara varmaları, onları bu ölçütlere hâkim kılacaktır.

✓ *AG'ye alışmalarını sağlamak için öğrencilere yeterli zaman tanımak:* Özellikle bu konuda eksik bilgisi olan ve az tecrübeli öğrencilerin etkili AG sağlamaları AG'ye aşina olmalarını gerektirir. Bu yüzden bu konuda öğrencilere yeterli zaman tanınmalıdır.

✓ *Öğrencilere grup kurmaları ve grup kurallarını belirlemede izin vermek:* Eğer uygunsa çalışmanın içeriğine göre grupların nasıl oluşacağına öğrencilerin kendileri karar vermelidir. Öğrenciler, grupların kendileri tarafından ya da öğretmen tarafından oluşturulmasını isteyebilir. Yine grup içerisinde yönetici, sözcü vs. kim olacak, etkileşim nasıl olacak, disiplin kuralları neler olacak vb. grup karar verebilir.

✓ *Değerlendirme sırasını belirlemek:* Hangi kâğıdın ne zaman ne kadar süreyle ve kimler tarafından değerlendirileceğini belirlemek adına sınıfla beraber ortak bir karar alınabilir. Örneğin gönüllük esasına, alfabetik sıraya ya da grupların konumuna göre soldan sağa… *vs.* değerlendiricilerin sırası da aynı şekilde belirlenebilir.

✓ *Doğru ifadeleri kullanabilmeleri için öğrencileri desteklemek:* Öğrenciler henüz dili öğrenen bireyler oldukları için AG verirken niyetlerini yeteri kadar ifade edemeyebilir. Ya da niyetleri böyle olmasa da, ifadeleri uygun nezaket kuralları dışında kullanabilir. Bu da yazarla geri bildirim veren öğrenci arasında soğukluğa neden olabilir. Bu açıdan öğretmen öğrencileri geri bildirim verirken kullandıkları dil açısından desteklemelidir. Dil problemlerini aşmak için sürecin başında AG kurallarını belirlerken bu konuyu konuşup uygun dille ifade edilebilir.

✓ *Örnek AG etkinlikleri düzenlemek:* Örnek AG etkinlikleri sayesinde öğrenciler dili kullanma, uygun sorular sorma ve uygun stratejiler hakkında tecrübe edinebilirler.

✓ *Öğrenci ve grup gelişimini gözlemek:* Bunu yapmak için birkaç yoldan bahsedilebilir: 1) Etkinlik içerisinde öğretmen, öğretmenden ziyade öğrenci gibi davranmak konusunda dikkatli olmak koşuluyla, öğrenci gibi davranabilir (Özellikle sürecin başında öğrencilere rehberlik etmek açısından faydalıdır). 2) Öğretmen, süreç içerisinde gruplara belli bir süre için dâhil olarak onları kontrol edebilir, 3) bir grup yöneticisi belirlenir ve bu yönetici grup gelişimi hakkında öğretmene bilgi verebilir.

✓ *Her bir kâğıt için öğrencilerin geri bildirimlerini bir kâğıtta toplanmasını sağlamak ve yazarın hangi geri bildirimlere göre neden düzenleme yapması gerektiğini göstermek:* Bu şekilde davranmak geri bildirimleri daha anlaşılır kılacak ve geri bildirimlerinin takip edildiğinin bilincine varan öğrenciler bu konuda daha sorumlu davranacaklardır.

✓ *AG'yi diğer sınıf etkinlikleriyle bağdaştırmak:* AG'nin dersin bir parçası

olmasını sağlamak adına AG'yi diğer sınıf etkinlikleriyle birleştirmek gerekir. Örneğin sınıfın çıkardığı bir dergi veya günlük tutma, çalışma kâğıdı ve rubrik hazırlama etkinlikleri… *vs.*

✓ *Son taslakları değerlendirmek için grupları yeniden düzenleme:* Bu aşamanın temel amacı öğrencilere AG'nin taslak metinleri düzenlemedeki etkisini göstermektir. Burada öğrenciler AG'ye bağlı olarak yaptıkları düzenlemeleri özetleyebilirler ve bu vesile ile AG'nin taslak metinleri düzenlemedeki etkisini fark edebilirler.

✓ *Gerçekleştirilen AG etkinliğini tartışmak:* Bu son aşamada öğrenciler sürecin doğasını, süreç içerisinde cereyan eden olayları, AG'nin faydası üzerine düşündüklerini, işe yarayan ve yaramayan noktaları ve bir dahaki AG etkinliğinde neler yapacaklarını tartışırlar.

3.1.5.3.6. Akran Geri Bildirimi ile İlgili Araştırmalar

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akran geri bildirim ile ilgili ülkemizdeki araştırmalara bakıldığında, YTÖ alanında çok az sayıda araştırmanın var olduğu (Ülper ve Çetinkaya, 2006; Hamzadayı, 2015) görülmektedir. Türkçe Eğitimi alanında birkaç araştırmanın(Kutluk, 2005; Temizkan, 2009; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Gülüşen, 2011; Gür, 2015; Dölek, 2016) var olduğu görülmüştür. En çok araştırmanın (Subaşı, 2002; Kurt ve Atay, 2007; Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009; Tokdemir, 2009; Bozkır, 2009; Çiftçi, 2011; Çiftçi ve Çöker, 2011; Güner, 2012; Kaya, 2013; Efe, 2014; Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015) ise EFL alanında yapıldığı söylenebilir. Bunların yanı sıra araştırmamızla alakalı olan; Tıp alanında (Özan ve Yurdabakan, 2008), Sosyal Bilgiler alanında (Yurdabakan, 2011) Fen ve Teknoloji alanında (Tuncer ve Kahveci, 2009; Olğun, 2011; Bozkurt ve Demir, 2012;), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanında (Demiraslan Çevik, 2014) ve Matematik alanında (Akay, 2011) çalışmaları tespit edilmiştir.

Burada, birebir akran geri bildiriminin yazma becerisine etkisini araştıran deneysel çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçlarına kısaca değinilmiştir:

Kutluk (2005), özel bir okulda öğrenim gören ilkokul (4. sınıf) öğrencileri

içerisinde akran geri bildirimi alan ve almayanların yazma becerisi açısından farklı bir gelişim göstermediğini ancak, öğrencilerin akran geri bildirimi etkinliğinden hoşlandığını tespit etmiştir.

Kurt ve Atay (2007), akran geri bildiriminin İngilizce aday öğretmenlerinin yazma kaygıları üzerine olan olası etkilerini,

Tuncer ve Kahveci (2009), akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisini,

Temizkan (2009), öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde akran değerlendirmenin etkisini,

Yurdabakan ve Cihanoğlu (2009), iş birlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve strateji kullanımları üzerindeki etkilerini,

Gülüşen (2011), akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını,

Akay (2011), akran öğretimi yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dönüşüm geometrisi konusu üzerinde matematik başarısı ve matematik dersine olan tutumlarına etkisini,

Olğun (2011), Fen ve Teknoloji dersi konularıyla birleştirilmiş öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirliğine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve biliş üstü becerilerine etkisini,

Çiftçi ve Çöker (2011), akran dönütü eğitimi programının yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştırmışlar ve sonuç olarak akran geri bildiriminin başta yazma olmak üzere konuşma ve diğer iletişim becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Bilen (2014), akran geri bildiriminin öğrencilerin yazı becerilerine ve yazı dersine olan tutumlarına olan etkisini,

Yastıbaş ve Yastıbaş (2015), akran geri bildiriminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına olan etkisini,

Gür (2015) akran geri bildiriminin Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıfında okuyan öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırmışlar ve sonuç olarak AG'nin yazılı anlatımı değerlendirmede olumlu etkilerini tespit etmişlerdir.

Hamzadayı (2015) YTÖ alanında C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri çeşitli açılardan betimlemek ve bu betimlenmeye dayanarak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini araştırmış ve sonuç olarak, akran değerlendirme etkinliklerinin metinlerindeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceğini tespit etmiştir.

Dölek (2016) akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini araştırmış ve sonuç olarak akran geri bildiriminin yazılı anlatım becerisini geliştirdiğini belirlemiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Akran geri bildirimi ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmaların genel olarak algı, süreç ve çıktı olmak üzere üç başlık altında toplandığı söylenebilir. Algı, akran geri bildirimi ile ilgili tutum ve görüşleri kapsarken; süreç, akran geri bildirimini öğrenmeyi ve uygulamayı kapsamaktadır. Çıktı ise akran geri bildiriminin çıktılarını ifade etmektedir (Chang, 2016: 85).

Akran geri bildirimi ile ilgili tutumları, görüşleri (Chang, 2016: 85) ve yazma kaygısını kapsayan başlıca araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları aşağıda sıralanmıştır:

Benson (1979) çalışmasında akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma performansına, yazılarını düzenleme davranışına ve yazmaya yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmayı amaçlamış ve bunun için ön test-son test kontrol gruplu desen tasarlamıştır. 288 öğrenciden elde ettiği verileri analiz eden araştırmacı, öğrencilerin *yazma kalitesi, kelime düzenleme, cümle düzenleme, paragraf düzenleme ve bütün yazıyı düzenleme* değişkenleri açısından akran geri bildiriminin istatiksel

olarak olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Benson (1979 :67), akran geri bildiriminin yazmaya yönelik tutuma anlamlı bir etkisini cinsiyet değişkeni açısından bulmuştur. Bu sonuçlara göre uygulama sonucunda kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları daha olumlu gelişme göstermiştir.

Katsra, Tollefson ve Gilbert (1987) akran geri bildiriminin öğrencilerin akıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu bir etkisinin olup olmadığını dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak akran geri bildiriminin öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve gereksiz kelime sayısının azalmasını sağlayarak akıcı yazma becerilerinde olumlu etkisini bulgulamışlardır.

Hedgock ve Lefkowitz (1992), AG'nin sözlü olarak verildiği iş birlikli öğrenmenin Fransızcayı ikinci olarak öğrenen öğrencilerin temel kompozisyon ve akıcı yazma becerisine etkisini araştırmışlardır. Sonuçta AG'nin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Bunun yanı sıra AG'nin öğrencilerin yazma konusundaki utangaçlıklarını azalttığını da tespit etmişlerdir.

Huang (1995: 12) öğrencilerin AG etkinliklerinde kendi performanslarına yönelik algılarını araştırmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre öğrenciler genel anlamda AG'den memnunken, kendi performanslarının bu etkinliğe katkısını düşük bulmuşlardır.

Chang ve Warren (1997) elektrik mühendisliği okuyan 52 birinci sınıf öğrencisinin akran dönütüne yönelik tutumlarını AG eğitimi öncesinde ve sonrasında araştırmışlardır. Sonuç olarak AG eğitimi öncesinde öğrenciler AG ile ilgili kendilerini yetersiz görüyorken, eğitim ve uygulama sonrası bu konuda hem kendilerinden daha emin olmuşlar hem de olumlu tutum geliştirmişlerdir (Chang ve Warren, 1997: 238).

Lee (1997) AG'nin ESL alanındaki öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında 4 kişiden oluşan bir grup öğrenciye bir dönem boyunca haftada bir saat olmak üzere AG eğitimi vermiş ve AG'nin öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerle görüşerek AG hakkındaki görüşlerini sormuştur. Sonuç olarak öğrencilerin yazma becerisinin

geliştiğini ve AG hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğunu belirlemiştir (Lee, 1997: 32).

Jacobs, Curtis, Brains ve Huang (1998: 312) geliştirdikleri bir anket vasıtasıyla öğrencilerin yazdıkları yazılara yönelik AG almayı tercih edip etmediklerini araştırmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 93) tek başına olmasa da öğretmen geri bildiriminin ile beraber AG almak istediğini belirlemişlerdir.

Tang ve Tithecott (1999) ESL alanında AG'nin yazma becerisine etkisini, bir dönem boyunca Asya kökenli on iki öğrenciyle araştırmışlardır. Bu çalışmada a) öğrencilerin AG ile algı/tutumlarının zaman içerisinde değişim değişmediği, b) AG uygulamalarında öğrencilerin ne gibi etkinlikler işe koştukları, c) AG uygulamalarının öğrencilerin yazılarını düzenlemede etkili olup olmadığı, etkiliyse ne şekilde etkilediği incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin AG'ye yönelik olumlu tutum geliştirdiği, AG vesilesi ile taslak metinlerini düzenledikleri ve çeşitli bilişsel, sosyal ve dilbilimsel etkinlikler işe koştukları belirlenmiştir.

Vennables ve Summit (2003) AG eğitiminin bilimsel yazı yazma becerisini geliştirip geliştirmediğini, bununla beraber AG eğitiminin uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin AG'ye yönelik tutumlarında değişim sağlayıp sağlamadığını araştırmışlardır. Uygulama sonrasında öğrenciler, AG'nin akademik yazma becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca başta çekimser olan öğrencilerin AG ile ilgili tutumlarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir (Vennables ve Summit:2003 s. 285).

Hu (2005) akran değerlendirme etkinlikleri ile ilgili tecrübelerinden yola çıkarak iyi bir şekilde planlanmış bir AG etkinliğinin ESL (English as a Second Languge-İngilizce'nin İkinci Dil olarak edinimi) alanında öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkide bulunabileceğini düşünmüş ve ilgili alan yazından yaptığı uyarlamalarla hazırladığı AG programını öğrencilerine uygulamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin akademik yazma becerisi gelişmiştir. Ayrıca öğrenciler akademik yazma konusunda AG'nin önemi anlamış ve AG ile ilgili olumlu tutum geliştirmişlerdir (Hu, 2005: 73).

Min (2005: 303), AG'nin iki nedenden ötürü (1- belirsiz oluşu, 2- değerlendiren öğrencilerin yazar öğrencilerin yazmak istediklerini yanlış yorumlamaları) problemli olduğunu ve problemi çözmek için öğrencilere iyi bir AG eğitimi verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu amaçla yaptığı araştırmada AG eğitiminin öğrencileri yazma açısından geliştirdiğini ve bu öğrencilerin AG'ye yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir.

Min (2006: 133), ESL alanında AG eğitiminin taslak metinleri düzenleme becerilerine olan etkisini hem düzenleme şekli hem de düzenleme kalitesi açısından araştırmıştır. Sonuç olarak AG eğitiminin öğrencilerin geri bildirimlerini, iletişim stratejilerini ve taslak metinleri düzenleme kabiliyetlerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Miao, Bedger ve Zhen (2006: 193), AG ile öğretmen geri bildirimini karşılaştırdıkları araştırmada, öğrencilerin öğretmen geri bildirimine daha çok önem verdiklerini ancak öğretmen geri bildiriminden yola çıkarak yapılan düzeltmelerin yüzeysel kaldığını, AG doğrultusunda yapılan düzeltme ve düzenlemelerin ise anlama odaklandığını belirlemişlerdir. Aynı zamanda AG bu öğrencilerin yazma becerisi açısından özerklik kazanmalarında etkili olmuştur.

Chibsa (2008), EFL alanında, AG'nin öğrencilerin yazma performansına ve yazma kaygısına etkisini araştırmak için kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapmıştır. Sonuç olarak Chibsa (2008: 55), deney ve kontrol gruplarının genel yazma performansı arasında anlamlı bir fark bulmamıştır; ancak AG deney grubunun yazılarını noktalama, imla ve dil bilgisi açısından istatiksel olarak anlamlı bir şekilde daha çok geliştirmiştir. Bunun yanı sıra yazma kaygısının düşmesini sağlamış, öğrencilerin AG'ye ve dolayısı ile yazmaya karşı tutumları olumlu yönde değişmiştir (Chibsa, 2008: 55-56).

Shao (2009), AG'nin EFL yazma alanında kullanışlılığını ve öğrencilerin yazma becerisine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin AG'ye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve AG'nin öğrencilerin yazma becerisine olumlu etkisinin olduğunu bulgulamıştır.

Liou ve Peng (2009: 523) AG eğitiminin bloglardaki (Web Günlüğü) AG etkinliklerine etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak böyle bir eğitimin öğrencilerin

daha iyi geri bildirim vermesini ve taslak metinleri düzenleme kalitesinin artmasını sağladığını tespit etmişlerdir.

Lundstrom ve Baker (2009: 38), ikinci dilde yazma becerisini geliştirmede "AG vermenin mi, yoksa almanın mı?" daha faydalı olduğunu incelemek üzere yaptıkları araştırmada AG veren öğrencilerin yazma alanında, vermeyenlere göre daha çok geliştiğini tespit etmişlerdir. Aynı zamanda dil gelişimi açısından düşük seviyede olan AG veren öğrenciler, yüksek seviyedeki öğrencilere göre daha fazla gelişme göstermişlerdir.

Suwantarathip ve Wichadee (2010), iş birlikli öğrenme ve AG etkinliklerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil yeterliği konusundaki kaygılarını azaltma ve yabancı dil öğrenme gelişimleri üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Sonuç olarak öğrencilerin dil yeterliği kaygıları azalmış ve öğrenciler dil öğrenmede gelişim göstermişlerdir.

Chiu, Chiang ve Chung (2011) çevrim içi işbirliğine dayalı değerlendirme ve grup ödüllerinin lise öğrencilerinin tartışmacı metin yazmaya yönelik tutumlarına ve etkileşimlerine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar bu çalışmada öğrencilerin yazı yazarken duydukları *güven*, *kaygı* ve *İngilizcenin faydaları* alt boyutlarından oluşan İngilizce Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni (Qustionnairre of English Writing Attitutede-QEWA) hem deneme öncesi hem de deneme sonrası öğrencilere uygulamışlar. Sonuç olarak *İngilizcenin faydaları* alt boyutu ile ilgili anlamlı bir fark olmasa da, *güven* ve *kaygı* alt boyutları ile ilgili anlamlı farklar görülmüştür. Chiu vd. akran değerlendirmenin öğrencilerin İngilizce yazma konusunda kendilerine olan güvenlerinin arttığını, kaygılarının ise azaldığını belirlemişlerdir (Chiu, Chiang ve Chung, 2011: 250).

Choi (2013) AG'nin ikinci dilde öğrenme, kompozisyon yazma ve biliş ötesi yetilerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. 75 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda ikinci dilde öğrenme, kompozisyon yazma ve biliş ötesi yetilerinin arttığını, bununla beraber öğrencilerin ikincilde yazma kaygısının azaldığını belirlemiştir.

Chang (2015, 15), arzu edilen eleştirmen (yazıyı değerlendiren kişi)

davranışlarını ve okuyucu farkındalığını kazandırmak için öğretmen modelli bir eleştirmen eğitiminin öğrencilerdeki okuyucu farkındalığını ve AG'nin etkililiğini arttırıp arttırmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak iyi bir eğitim ile öğrencilerin yazılarını geliştirdiğini ve iyi birer eleştirmen olabileceğini göstermiştir.

Son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar ise, AG'nin sadece AG alan öğrencilerin değil, verenlerin de yazma konusunda önemli gelişim gösterdiğini kaydetmişlerdir. Söz konusu bu araştırmalar ve sonuçları şöyle sıralanabilir:

Rahimi (2013) öğrencileri AG konusunda eğitmenin öğrencilerin geri bildirimlerinin kalitesi ve uzun vadede yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak, AG eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre yazma becerisi açısından daha çok geliştiğini tespit etmiştir. Ayrıca AG eğitimi almayan öğrenciler arkadaşlarına geri bildirim verirken sadece şekle odaklanırken; bu eğitimi alan öğrenciler şekille beraber özellikle içeriğe ve bu içeriğin düzenlenmesine odaklanmıştır(Rahimi, 2013: 86).

Berggren (2014) AG vermenin öğrencilerin kendi yazma becerilerini geliştirip geliştirmediğini incelemek için ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında AG'nin, akranlarına geri bildirim veren öğrencilerin yazma becerisinin yanı sıra okuyucu farkındalığı ve üslup konusunda da geliştirdiğini tespit etmiştir.

AG ile ilgili olumlu bulgulara sahip bu araştırmaların dışında, olumsuz bulgulara sahip bazı araştırmalar da vardır. Bu araştırmalar ve bulguları aşağıda yer sıralanmıştır:

Berg (1990) AG'nin taslak metinleri düzenleme üzerindeki etkisini araştırmış, ancak AG'in herhangi bir etkisi olmadığını bulgulamıştır.

Mangelsdorf (1992) AG'nin öğrencilerin taslak metinlerine ne gibi faydası olduğunu 40 kişiden oluşan çalışma gurubuna sormuştur. Bu soruya öğrencilerin çoğu AG'nin yazdıkları taslak metinlerin içeriğini düzeltmede katkı sağladığını, bazıları ise akranlarının uygun geri bildirim verebilecek yetkinlikte olmadığını ifade etmişlerdir.

Zhang(1995: 216) ESL alanında yaptığı bir çalışmada öğrencilerin öğretmen geri bildirimi, AG ve öze geri bildirim arasındaki tercihlerini araştırmış ve AG'nin ESL alanında, anadildeki gibi tercih edilmediğini bulgulamıştır.

4. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ile ilgili bilgilere, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Akran geri bildiriminin yazma becerisine etkisi, hem nicel hem de nitel verilerin analizi ile ölçüleceğinden çalışma karma metot (mixed method) şeklinde desenlenmiştir. Karma model, hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı ve analiz edildiği yöntemdir. Karma modelde amaç, nicel ve nitel verileri bir arada kullanarak bu iki yaklaşımı daha da güçlendirmek ve zayıflıklarını en aza indirmektir (Johnson ve Onwuegbize: 2004).

Araştırmanın, nicel verilerini elde etmek için ön test-son test kontrol gruplu deney yöntemi kullanılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu çalışmalarda yansız atama ile oluşturulmuş biri kontrol, öteki deney grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılır (Karasar, 2012: 97). Araştırmanın nitel verileri ise uygulama sonrasında deney grubuna uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir.

Bu çalışmanın bağımsız değişkenini deney grubuna uygulanacak olan dört haftalık akran geri bildirimi eğitimi programı oluşturmaktadır. Uygulama için 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesinde iki sınıf seçilmiştir. Bu sınıflardan yansız atama yoluyla C şubesi deney, G şubesi ise kontrol gurubu olarak belirlenmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde C1 seviyesindeki C ve G şubelerinde öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ait demografik bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

			ÜLKE		TOPLAM
			SURİYE	AFGANİSTAN	
GRUP	Kontrol	f	15	0	15
		%	100,0	0,0	100,0
	Deney	f	14	1	15
		%	93,3	6,7	100,0
TOPLAM		f	29	1	30
		%	96,7	3,3	100,0
			CİNSİYET		TOPLAM
			KIZ	ERKEK	
GRUP	Kontrol	f	9	6	15
		%	60,0	40,0	100
	Deney	f	10	5	15
		%	66,7	33,3	100
TOPLAM		f	19	11	30
		%	63,3	36,7	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, toplam 30 öğrenciden 29'unun (% 96,7) Suriyeli; 1 tanesinin (% 3,3) ise Afganistanlı olduğu görülmektedir. Suriyeli öğrenciler kontrol grubunun tamamını oluşturmakta iken, deney grubunun % 96,7'sini (14) oluşturmaktadır. Afgan öğrenci ise deney grubunun % 6,7'sini bütün grubun ise % 3,3'nü oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımlarına bakıldığında kontrol grubundaki 15 kişiden 9'u kız (% 60), 6'sı erkektir (% 40). Deney grubundaki 15 kişiden 10'u kız (% 66,7), 5'i erkek (33,3). Grubun cinsiyete göre gene dağılımına bakıldığında ise 30 kişiden 19'u kız (% 63,3), 11'i erkektir(36,7).

4.3. Uygulama Süreci

Uygulama öncesi iki sınıfın yazma becerisi açısından eşit başarıya sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla ön test uygulanmıştır. Ön test için öğrencilerden *"Ülkenizin tarihi ve doğal güzellilerini anlatan bir yazı yazınız."* konusu verilerek bir yazı yazmaları istenmiştir. Çalışmada; akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisinin yanında yazma kaygısı, tutukluğu ve tutumuna etkisine de bakılmıştır. Bunun için uygulama öncesinde ve sonrasında *Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazma Tutukluğu Ölçeği ve Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği* uygulanmıştır. Son test için ise "*Ülkenizdeki bir halk hikâyesini anlatan bir kompozisyon yazınız."* konusu verilerek bir yazı yazmaları istenmiştir. Ön test ve son testte yazdırılan yazılar "*Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı*

(Rubrik)" kullanılarak iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Son olarak öğrencilerin AG'ye karşı algılarını öğrenmek amacıyla uygulama sonunda *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarıyla ilgili ayrıntılı bilgiler "Veri Toplama Araçları" kısmında yer almaktadır.

Araştırmacı tarafından 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde C1 seviyesinde uygulanmak üzere dört haftalık bir akran geri bildirimi eğitimi programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programda öğrencilerin ve öğretmenin akran geri bildirimi uygulanırken dikkat etmeleri gereken temel ilkelere, dört hafta boyunca yapacakları yazma çalışmalarına, bu çalışmaları değerlendirirken kullanacakları geri bildirim türlerine ve bu dönüt türlerinin tanımları ve özelliklerine yer verilmiştir.

Bu programda öğrencilere, ilgili alan yazının incelenmesi sonucu etkililiği ve kullanışlılığı tespit edilen doğrudan geri bildirim ve dolaylı geri bildirim eğitimi verilmiştir. Doğrudan geri bildirim türü ilk iki hafta boyunca uygulandıktan sonra, sonraki iki haftada da dolaylı geri bildirim kullanılmıştır. Öğrencilerin bu geri bildirim türlerine aşinalığını arttırmak, dolayısıyla da akran geri bildiriminin etkililiğini arttırmak için her derste yazma çalışması öncesi bu dönüt türlerinin nasıl kullanılacağını gösteren Powerpoint sunumları (Ek 8 ve Ek 9) öğrencilere gösterilmiştir.

Haftada iki saat olmak üzere toplamda sekiz saat uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında ilgili geri bildirim türü ile alakalı sunum gösterildikten sonra öğrencilere farklı yazma konuları verilmiştir. Öğrencilerin kendilerine verilen konu hakkında taslak metinler yazmaları ve ardından oluşturulan taslak metinleri değerlendirmek üzere gönüllülük ilkesine göre gruplar (ikişerli, üçerli...) oluşturmaları istenmiştir. Daha sonra grup üyelerinin arkadaşlarının taslak metinlerini değerlendirmeleri, varsa bu metinler hakkında önerilerini sunmaları talep edilmiştir. Dersin sonunda ise öğrencilerin taslak metinlerini arkadaşlarından gelen geri bildirimler ve öneriler doğrultusunda gözden geçirip yeniden yazmaları istenmiştir. Bu döngü her bir derste, her bir yazma çalışması için tekrar edilmiştir. Bu şekilde her derste bir yazma çalışması, toplamda ise dört hafta boyunca sekiz yazma çalışması yapılmıştır.

Kontrol grubunda TÖMER'deki mevcut uygulamalara göre eğitim verilmiştir. Bunun için haftalık 4 saat olan yazma derslerinin ikisi yazma

çalışmalarına, kalan ikisi teorik bilgilere ayrılmıştır. Deney grubunda da aynı şekilde iki yazma çalışması yapılmıştır. Kontrol grubundan farklı olarak bu yazılar için teorik derslerde akran değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi sonucu akran geri bildirimi uygulanmıştır.

4.4. Veri Toplama Araçları

4.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından çalışmanın temel problemini ve alt problemlerini etkileyeceği düşünülen değişkenlerle ilgili verileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Bu kişisel bilgi formu ile öğrencilerin *cinsiyeti, ülkeleri, ana dilleri, Türkçeyi öğrenme amaçları, onlara göre Türkçeyi öğrenmenin zor olup olmadığı, Türkçe öğrenmeyi sevip sevmedikleri, TÖMER dışında yazı yazıp yazmadıkları, TÖMER dışında kitap, gazete, dergi, vs. okuyup okumadıkları, dersler dışında okumaya kaç saat ayırdıkları* hakkında veriler elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, analizlerde kullanılmak üzere sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

4.4.2. Yazma Tutukluğu Ölçeği

Öğrencilerin yazma tutukluklarını ölçmek amacıyla Zorbaz (2015)'ın Rose(1981)'dan uyarladığı 12 maddelik yazma tutukluğu ölçeği kullanılmıştır. Ölçek *"Her zaman, sık sık, bazen, ara sıra, hiçbir zaman"* olmak üzere beşli likert tipindedir. Yaptığı uyarlama çalışmasında Zorbaz(2015) ölçeğin güvenirlik kat sayısını ,921 olarak hesaplamıştır.

Bu çalışmada ölçek, hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında deney (15 kişi) ve kontrol grubunda(15 kişi) bulunan toplam 30 kişiye uygulanmış ve çalışma grubu değiştiğinden, ölçek için yeniden bir güvenirlik kat sayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda bu kat sayı ,815 olarak bulunmuştur. Bu değer, bahsi geçen çalışmadan biraz düşük çıksa da, ölçeğin bu çalışma için de yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Çünkü Akgül ve Çevik(2003: 436)'e göre bu kat sayı ,60 ile ,80 arasında olduğunda ölçek oldukça güvenilir, ,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir

ölçektir. Bu çalışma için ölçeğin güvenirliğine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2: Yazma Tutukluğu Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları:

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
,815	12

Rose (1981'den akt. Zorbaz, 2015) tutukluğu ölçmek isteyen araştırmacıların ölçeğinin "tutukluluk (7, 9, 12, 15, 16, 17, 22, 23, 24. maddeler)" ve "gecikme (4, 14, 24. maddeler)" ile ilgili maddeleri kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Ölçekten alınan 12-21 arasındaki puanlar bireylerde yazma tutukluğunun "her zaman", 22-31 arasındaki puanlar "sık sık", 32-40 arasındaki puanlar "bazen", 41-50 arasındaki puanlar "ara sıra", görüldüğünü ve 51-60 arasındaki puanlar da "hiçbir zaman" görülmediğini ifade etmektedir. Buna göre ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma tutukluğunun arttığından, ölçekten alınan puanlar arttıkça da yazma tutukluğunun azaldığından söz edilebilir (Zorbaz, 2015: 316).

4.4.3. Yazma Kaygısı Ölçeği

Öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Zorbaz (2010)'ın Daly ve Miller (1975)'dan uyarladığı yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 26 maddeden oluşmakta ve *"tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum"* seklinde beşli likert modelinde geliştirilmiştir. Zorbaz (2010) çalışmasında, uyarladığı bu ölçeği toplam 164 öğrenciye uygulamış sonuçta ölçeğin güvenirlik kat sayısı olan Cronbach alfa değeri ,901 olarak hesaplamıştır.

Bu çalışmada ölçek, hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında deney (15 kişi) ve kontrol grubunda(15 kişi) bulunan toplam 30 kişiye uygulanmış ve çalışma grubu değiştiğinden ölçek için yeniden bir güvenirlik kat sayısı (Cronbach Alfa) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenirlik kat sayısı ,854 olarak hesaplanmıştır. Yine bu çalışma için, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin de yüksek derece güvenilir olduğu ve Zorbaz(2010)'ın çalışması ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışma için ölçeğin güvenirliğine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği'nin güvenirlik analizi sonuçları:

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
,854	26

Ölçekten elde edilen veriler SPSS ortamına aktarılırken olumlu ve olumsuz maddelere dikkat edilmiştir. Buna göre olumlu olan maddeler(1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) "tamamen katılıyorum" ifadesi 1 puan, "katılıyorum" 2 puan, "katılmıyorum" 4 ve "kesinlikle katılmıyorum" 5 puan şeklinde puanlandırılırmıştır. Öte yandan olumsuz olan maddeler(2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) tam tersi olmak üzere "tamamen katılıyorum" 5 puan, "katılıyorum" 4 puan, "katılmıyorum" 2 puan ve "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma kaygısı en yüksek olan birey 26 puan; en yüksek puan alan, yazma kaygısı en düşük olan birey de 130 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir (Zorbaz, 2010: 43).

4.4.4. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu çalışmada AG'nin öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarına etkisini ölçmek amacıyla Zorbaz ve Kayatürk'ün (2015) Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bahsi geçen önceki ölçekler gibi bu ölçek de aynı işlemlere tabi tutulmuş ve ölçeğin güvenirlik kat sayısı ,830 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için ölçeğin güvenirliğine ilişkin değerler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4: Yazı Yazmaya Yöenelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları:

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı
,830	17

Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekten alınan puanlar 17 ve 40 aranda ise, "olumsuz tutum"; 41 ve 64 arasında ise, "kararsız" tutum; 65 ve üzeri ise yazmaya yönelik "olumlu" tutum ifade etmektedir.

4.4.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nicel verilerini destekleyecek nitel verileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazın incelemesi sonucu 11 maddelik bir yarı

yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve ilgili alanda çalışan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşünden sonra son şeklini alan form, öğrencilerin akran geri bildirimine dair düşüncelerini, uygulama sürecinde yaşadıkları problemleri ve akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına etkisini, bir de onların ifadeleri ile görebilmek için deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Formdan elde edilen veriler analiz edilirken formun 11 maddesi *"fayda, yazılı anlatıma ve sınıf ortamına etki, yaşanan problemler, tavsiyeler"* olmak üzere 4 kategoriye ayrılmış ve veriler bu kategorilere göre analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloda görüşme formundaki soruların hangi kategoride yer aldığı gösterilmektedir:

Tablo 5: Yapılandırılmış Görüşme Formu'nu Oluşturan Alt Başlıklar ve Bu Alt Başlıklar Altında Yer Alan Sorular

Kategori	Sorular
Fayda	1. Arkadaşınızın yazısını değerlendirmek ve arkadaşınızın değerlendirdiği yazıyı incelemek sizin için faydalı oldu mu? 2. Akran değerlendirmenin Türkçe yazılı anlatımınıza faydası oldu mu? Yazılı anlatımınıza ne gibi faydaları oldu? 6. Sizce akran değerlendirme etkinlikleri sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladı mı?
Yazılı Anlatıma ve Sınıf Ortamına Etki	10. Akran değerlendirmenin yazma konusunda kendinize olan güveninizi etkiledi mi? Nasıl? 4. Sizce arkadaşlarınızdan aldığınız dönütler, yazma becerinizi hangi açıdan (kelime seçimi, dil bilgisi, içerik, şekil, yapı) geliştirmenizi sağladı?
Yaşanan Problemler	3. Arkadaşınızın yazısını değerlendirirken hangi problemlerle karşılaştınız? 5. Arkadaşlarınızdan gelen dönütlerin hepsini mi kullandınız, yoksa bir kısmını mı? Neden?
Tavsiyeler	7. Sizce akran değerlendirme etkinlikleri yazma eğitiminde her zaman kullanılmalı mı? 8. Akran değerlendirmenin yazma eğitiminde kullanılması ile ilgili önerileriniz var mı? Varsa yazar mısınız? 9. Akran değerlendirme etkinliklerini sizin dışınızdaki öğrencilere de tavsiye eder misiniz? Neden? 11.Bu sorular dışında akran değerlendirme ile ilgili başka yorumlarınız varsa buraya ekleyiniz.

Araştırmanın bulguları yazılırken öğrencilerin bu sorulara verdiği cevaplar

ilgili öğrencinin numarası ile kodlanmıştır. Örneğin:

Ö1: "*Hatalarımdan öğrenmemi sağladı."*

4.4.6. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Araştırmacı tarafından Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde yazma becerisini değerlendirmek için ilgili alan yazın ışığında Connor-Lintoln ve Polio (2014)'nun ESL alanında geliştirdiği dereceli puanlama anahtarı Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlanan bu ölçek *içerik, , yapı, kelime seçimi, dil kullanımı ve şekil* alt boyutlarından oluşmaktadır. Her bir alt boyut için 4 farklı düzeyde puanlama yapılmıştır. Örneğin içerik boyutu için en iyi puanlar 16 ile 20, iyi için 11 ile 15, geliştirilmeli için 6 ile 10 ve kötü için 0 ile 5 arasında değişmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi uygulanmış ve analiz sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak eğitiminde yazma performansının ölçülmesine ilişkin varyansın % 83,287'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak ölçeğin amacına yüksek oranda hizmet ettiği söylenebilir. Puanlayıcılar arası korelasyon kat sayısı ve güvenirlik kat sayısı (Cronbach alfa) hesaplanmıştır. Söz konusu güvenirlik analizi sonuçları tablo 6'da gösterilmektedir:

Tablo 6: Araştırmacı Tarafından Uyarlanan Rubriğin Güvenirliğine ve Geçerliliğine Dair Bulgular

		Ort.	**Ss.**				**Cronbach Alpha**	**Açıklanan Varyans**
Ön Test	**P1** **P2**	50,12 52,00	17,644 17,858	Pearson Kor. Sig. N	1 ,000 30	**,779** ,000 34	,913	74,207
Son Test	**P1** **P2**	53,10 55,60	14,099 11,752	Pearson Kor. Sig. N	1 ,000 30	**,926** ,000 30	,947	83,287

Tablo 6 incelendiğinde ön teste ait puanlayıcılar arası korelasyonun ,779; son teste ait korelasyon kat sayısının ise ,926 gibi yüksek bir değerde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk(2004; 32)' e göre korelasyon kat sayısının 0,70 ilâ 1 arasında olması, yüksek derecede bir korelasyonu ifade etmektedir. Bu durum uyarlanan dereceli puanlama anahtarının yüksek düzeyde puanlayıcı güvenirliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin hem ön test hem de son test Cronbach alfa

kat sayısının yine ,800'ün üzerinde olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu kanıtlayan diğer bir güvenirlik kat sayıdır. Çünkü Akgül ve Çevik (2003: 435-436) Cronbach alfa kat sayısının 0,80-1,00 arasında olması durumunda ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu ifade etmişlerdir.

4.4.7. Ön Test ve Son Test

Ön test için öğrencilerden *"Ülkenizin tarihi ve doğal güzellilerini anlatan bir yazı yazınız."*, konusu, son test için ise *Ülkenizdeki bir halk hikâyesini anlatan bir kompozisyon yazınız."* konusu verilerek birer yazı yazmaları istenmiştir. Ön test ve son test için belirlenen bu konular YTÖ alanında aktif olarak çalışan üç uzmanın görüşleri alınarak belirlenmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

1. Kişisel Bilgi Formu, Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı, Ön Test ve Son Testten elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgi sayar ortamına (SPSS 22) aktarılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistiklerden *çapraz tablolar* ile *frekans (f)* ve *yüzde (%)* değerleri kullanılarak incelenmiştir. Yine Yazma Tutukluğu Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği, Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Ön test ve Son testten elde edilen veriler için ilişkisiz örneklemler örneklem t testi, ilişkili örneklem t testi, mann whitney u testi yapılmıştır.

2. Yazma Tutukluğu Ölçeğiyle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; "hemen her zaman" ifadesi 1 puan, "sık sık" 2, "bazen" 3, "ara sıra" 4 ve "hiçbir zaman" ifadesi 5 puan seklinde puanlanmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma tutukluğunu en sık yasayan birey 12 puan; en yüksek puan alan, yazma tutukluğu en az yasayan birey de 60 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma tutukluğunun arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

3. Yazma Kaygısı Ölçeğiyle elde edilen veriler bilgisayara girilirken; olumlu olan (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) maddeler puanlanırken "tamamen katılıyorum" ifadesi 1 puan, "katılıyorum" 2, "kararsızım" 3, "katılmıyorum" 4 ve "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 5 puan; olumsuz (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak "tamamen katılıyorum" ifadesi 5 puan, "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 1 puan seklinde puanlandırılmıştır. Bu puanlama sonucunda en düşük puan alan, yazma kaygısı en yüksek olan birey 26 puan; en yüksek puan alan, yazma kaygısı en düşük olan birey de 130 puan alacaktır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı söylenebilir.

4. Yazı Yazmaya Yönelik tutum Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayara girilirken; olumlu maddeler (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14 ve 17) tamamen katılıyorum" ifadesi 5 puan, "katılıyorum" 4, "kararsızım" 3, "katılmıyorum" 2 ve "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 1 puan; olumsuz (13, 15, 16) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak "tamamen katılıyorum" ifadesi 1 puan, "kesinlikle katılmıyorum" ifadesi 5 puan seklinde puanlandırılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekten alınan puanlar 17 ve 40 aranda ise, "olumsuz tutum"; 41 ve 64 arasında ise, "kararsız" tutum; 65 ve üzeri ise yazmaya yönelik "olumlu" tutum ifade etmektedir.

5. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın temel problemi ile alt problemlerine ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

5.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Yazma Başarılarına İlişkin Bulgular

Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi açısından aynı başarıya sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan ön testten aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F=,112 p<,05) grupların dağılım varyanslarının homojen olduğu tespit edildikten sonra bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonucu tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Teste Ait t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	56,883	5,111	28	,-1,668	,106
Kontrol	15	51,867	11,336			

p<,05

Tablo 7'ye göre deney grubunun ön test ortalamasının, kontrol grubunun ön test ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak t testi sonucunda göre deney grubu ve kontrol grubunun yazma becerisi başarısı için yapılan ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t_{(32)}$=,-1,668, p>,05]. Bu durum, çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğine önemli bir kanıt olarak görülmüştür.

Uygulama sonrasında kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir:

Tablo 8: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldıkları Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları

Yazma Performansı	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	51,867	11,336	14	,312	,081
Son test	15	47,333	12,525			

P<,05

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubunun ön test ve son test olarak yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=,312, p>,05]. Hatta son test puanlarının ön teste göre düştüğü görülmektedir.

Uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının içerik alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının İçerik Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

İçerik Alt Boyutu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	10,50	2,38	14	,659	,521
Son test	15	10,67	2,81			

P<,05

Tablo 9'daki verilere göre kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının içerik alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=,659, p<,05].

Uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının yapı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 10: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Yapı Alt Boyutu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	10,23	2,28	14	1,450	,169
Son test	15	9,0	2,82			

P<,05

Tablo 10'a göre kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının yapı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=1,450, p<,05].

Uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının kelime seçimi alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 11: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kelime Seçimi Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Kelime Seçimi Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	10,767	2,25	14	,733	,475
Son test	15	10,167	2,80			

P<,05

Tablo 11'e göre kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının kelime seçimi alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=,733, p<,05].

Uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil kullanımı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Dil Kullanımı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Dil Kullanımı Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	10,633	2,16	14	2,811	,054
Son test	15	8,967	2,41			

P<,05

Tablo 12'ye göre kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil kullanımı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=2,811, p<,05].

Uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının şekil alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 13: Kontrol Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Şekil Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Şekil Alt Boyutu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	9.733	2.31	14	.768	.455
Son test	15	9,133	2,26			

P<,05

Tablo 13'e göre kontrol grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının şekil alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$=,768, p<,05].

Uygulama sonrasında deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler t testi yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 14: Deney Grubunun Ön Test ve Son Testten Aldıkları Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları

Yazma Performansı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	15	56,833	5,11	14	-3,503	,004	1,076
Son test	15	63,167	6,57				

P<,05

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun yazma performansında son test lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Akran geri bildirimin bu fark üzerindeki etkisini belirlemek için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü genel olarak, yokluk hipotezleri ile alternatif hipotezler arasındaki farkın büyüklüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu da, araştırma sonuçlarının pratikteki anlamlılığının bir göstergesi niteliğindedir ve 0,2 ikiden düşük olması *küçük, 0,50* olması *orta, 0*,80'den büyük olması *büyük etki* anlamına gelmektedir (Özsoy ve Özsoy, 2013: 337-338). Etki büyüklüğüne bakıldığında ise akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine büyük bir etkisinin varlığından söz edilebilir.

Uygulama sonrasında deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının içerik alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 15: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının İçerik Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

İçerik	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	15	11,167	1,47	14	-3,339	,005	1,200
Son test	15	13,400	2,18				

P<,05

Tablo 15'e göre deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının içerik alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına içerik açısından büyük bir etkide bulunmaktadır [$t_{(14)}$=,-3,339, p<,05, d=1,2].

Uygulama sonrasında deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının yapı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 16: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Yapı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	15	11,833	1,34	14	-3,581	,003	0,943
Son test	15	13,300	1,74				

P<,05

Tablo 16'ya göre deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının yapı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında, akran geri bildirimi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yapı bakımından büyük bir etkide bulunmaktadır [$t_{(14)}$= -3,581, p<,05, d=,943].

Uygulama sonrasında deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının kelime seçimi alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 17: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kelime Seçimi Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Kelime Seçimi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P	Cohen's d
Ön test	15	11,667	1,70	14	-4,904	,000	1,356
Son test	15	13,800	1,42				

P<,05

Tablo 17'ye göre deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının kelime seçimi alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına kelimi seçimi bakımından büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir [$t_{(14)}$=-2,019, p<,05, d=1,356]. Etki büyüklüğüne göre en büyük fark kelimi seçimi alt boyundan alınan puanlar arasında tespit edilmiştir. Bu bulgu öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda verdikleri "Akran geri bildirimi yazma becerimizi en çok kelime seçimi açısından geliştirmiştir." cevabıyla da örtüşmektedir.

Uygulama sonrasında deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil kullanımı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 18: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Dil Kullanımı Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Dil Kullanımı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	11,53	1,315	14	-1,305	,213
Son test	15	12,33	1,759			

P<,05

Tablo 18'e göre deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil kullanımı alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında son test lehine bir artış görülse de bu artışın istatiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$t_{(14)}$= -1,305, p>,05].

Uygulama sonrasında deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının şekil alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında ilişkili örneklemler için t testi yapılmış ve testin sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 19: Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Şekil Alt Boyutundan Aldığı Ön Puanlar Ve Son Puanlar Arasında t Testi Sonuçları

Şekil	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	10,63	1,368	14	-1,250	,232
Son test	15	11,47	1,747			

P<,05

Tablo 19'a göre deney grubunun yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının şekil alt boyutundan aldığı ön puanlar ve son puanlar arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(14)}$= -1,250, p>,05]. Bu sonuca göre akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına şekil bakımından bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Yazma performansı için deney ve kontrol grubunun son testten aldıkları puan ortalamaları arasında bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan Levene (F=,026 p<,05) testi sonucunda grupların dağılım varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiş ve parametrik olmayan bağımsız örneklemler için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur:

Tablo 20: Deney ve Kontrol Grubunun Son Testine Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	15	21,47	322,00	23,00	,000
Kontrol	15	9,53	143,00		

P<,05

Tablo 20'ye göre deney grubunun son teste ait sıra ortalamasının kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Mann Whitney U testi sonucuna göre ise aradaki bu fark anlamlıdır. Elde edilen bu sonuçlara göre akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının içerik alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olamadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için (paired sample) t testi yapılmıştır. Yapılan Levene (F= ,251, p>,05) testi sonucunda grupların dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 21: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının İçerik Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kontrol	15	10,67	2,81	28	-4,363	,000	1,08
Deney	15	13,400	2,18				

P<,05

Tablo 21'e göre deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının içerik alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına içerik açısından büyük etkisinin olduğu söylenebilir [$t_{(28)}$=-4,363, p<,05, d= 1,08].

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının yapı alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olamadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmıştır. Yapılan Levene (F= ,074, p>,05) testi sonucunda grupların dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 22: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Yapı Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kontrol	15	9,00	2,82	28	-5,023	,000	1,83
Deney	15	13,30	1,74				

P<,05

Tablo 22'ye göre deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının yapı alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yapı bakımından büyük etkisinin olduğu söylenebilir [$t_{(28)}$= -5,023, p<,05, d= 1,83].

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının kelime seçimi alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olamadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmıştır. Yapılan Levene (F=,107, p>,05) testi sonucunda grupların dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 23: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Kelime Seçimi Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kontrol	15	10,167	2,80	28	-3,288	,002	1,63
Deney	15	13,800	1,42				

P<,05

Tablo 23'e göre deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının kelime seçimi alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına kelime seçimi bakımından büyük etkisinin olduğu söylenebilir [$t_{(28)}$= -3,288, p<,05, d= 1,63].

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil kullanımı alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olamadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmıştır. Yapılan Levene (F=,251, p>,05) testi sonucunda grupların dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 24: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Dil Kullanımı Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kontrol	15	8,967	2,41	28	-3,288	,002	1,59
Deney	15	12,333	1,75				

P<,05

Tablo 24'e göre deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının dil kullanımı alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına kelime seçimi bakımından büyük etkisinin olduğu söylenebilir[$t_{(28)}$= -3,288, p<,05, d= 1,59].

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının şekil alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olamadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için t testi yapılmıştır. Yapılan Levene (F=,231, p>,05) testi sonucunda grupların dağılım

varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 25: Kontrol ve Deney Grubunun Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarının Şekil Alt Boyutundan Aldığı Son Puanlar Arasında Yapılan t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kontrol	15	9,133	2,26	28	-3,052	,005	1,16
Deney	15	11,477	1,74				

P<,05

Tablo 25'e göre deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi dereceli puanlama anahtarının şekil alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına şekil bakımından büyük etkisi bulunmaktadır[$t_{(28)}$= -3,052 p<,05, d= 1,16].

5.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Geri Bildirimlerine İlişkin Bulgular

Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin geri bildirimlerinin değişim gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için öğrencilerin ön test ve son test kâğıtlarındaki geri bildirimler "Niteliğine Göre", "Biçime veya İçeriğe Yönelik" ve "Verildiği Yere Göre" sınıflandırılmıştır.

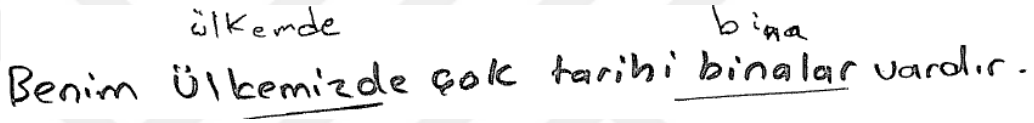
Tablo 26: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde Kullandıkları Geri Bildirimlere Dair Bulgular

Geri Bildirim Türleri		f	%
Niteliğine Göre	Doğrudan	53	85,5
	Dolaylı	9	14,5
	Toplam	62	100,0
Biçim veya İçeriğe Yönelik	Biçim	61	98,4
	İçerik	1	1,6
	Toplam	62	100,0
Verildiği Yere Göre	Özgül	62	100
	Genel	0	0
	Toplam	62	100,0

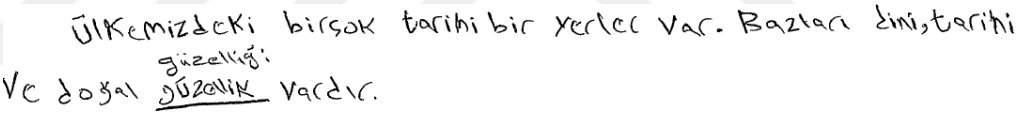
Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin ön testte akranlarına verdiği geri

bildirimlerin “Niteliğine Göre” % 85,5’inin (53 adet) *Doğrudan*, % 14,5’nin (9 adet) *Dolaylı* geri bildirim türünde olduğu görülmektedir. “Biçime veya İçeriğe Yönelik” olmaları bakımından % 98,4’ünün *Biçime,* % 1,6’sının ise *İçeriğe Yönelik* olduğu; “Verildiği Yere Göre” incelendiğinde ise bu geri bildirimlerin tamamının *Özgül* geri bildirim türünde olduğu, *Genel* geri bildirimin hiç kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak; öğrencilerin geri bildirim türlerini bilmediği, bunun sebebi olarak da yazma çalışmaları yaparken değerlendirme sürecine katılmadıkları söylenebilir. Özellikle sadece şekle odaklanıp içeriğe dair hemen hemen hiç yorum yapmamaları, öğrencilerin bir yazıyı değerlendirirken esas alınan ölçütleri bilmediklerini göstermektedir. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesinde kullandıkları geri bildirimlerden bazı örnekler verilmiştir:

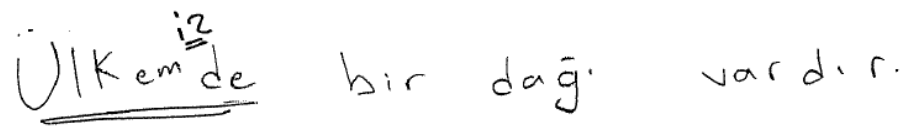
Örnek 1: Doğrudan Geri Bildirim



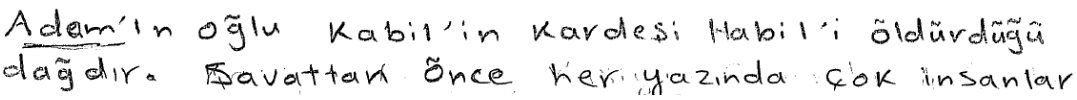
Örnek 2: Doğrudan Geri Bildirim



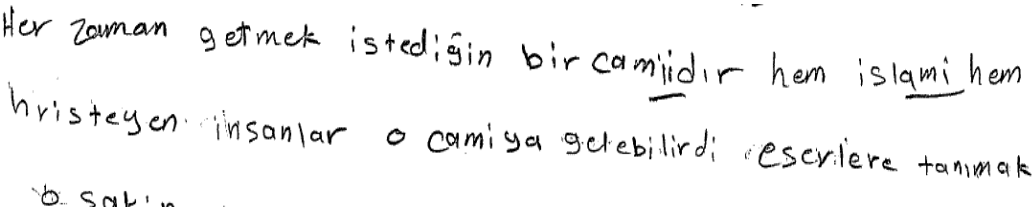
Örnek 3: Doğrudan Geri Bildirim



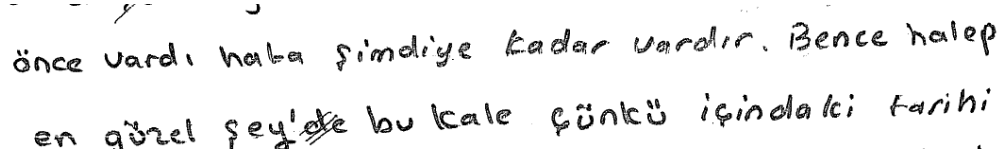
Örnek 4: Dolaylı Geri Bildirim



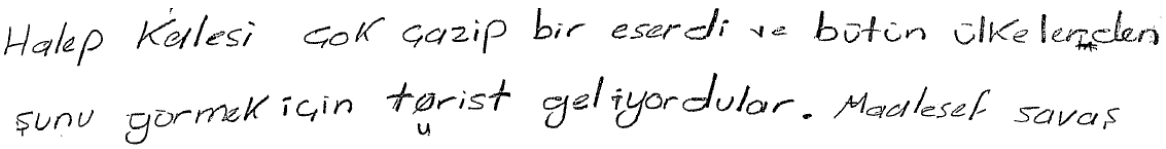
Örnek 5: Dolaylı Geri Bildirim



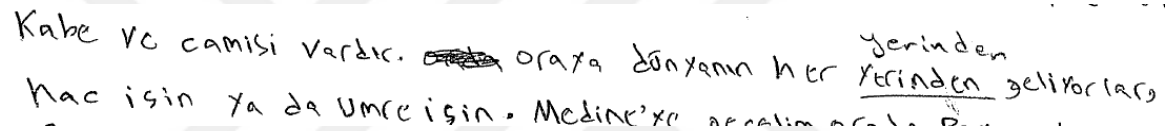
Örnek 6: Dolaylı Geri Bildirim



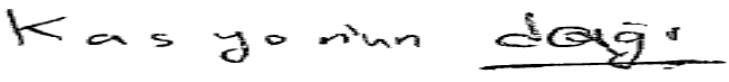
Örnek 7: Biçime Yönelik Geri Bildirim



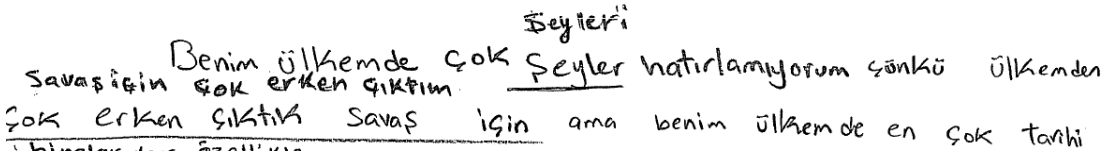
Örnek 8: Biçime Yönelik Geri Bildirim



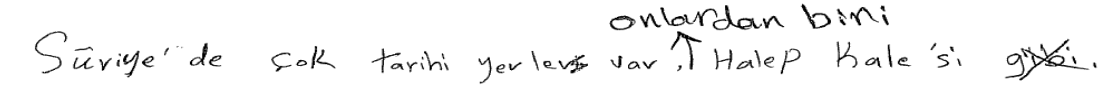
Örnek 9: Biçime Yönelik Geri Bildirim



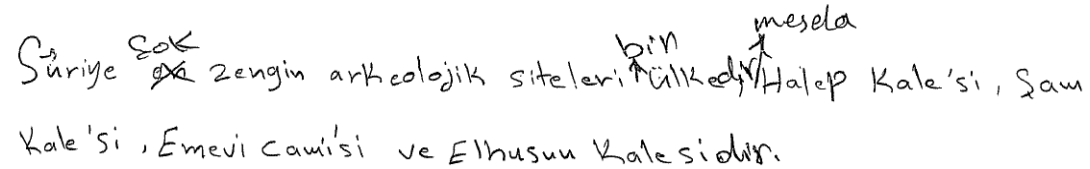
Örnek 10: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim



Örnek 11: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

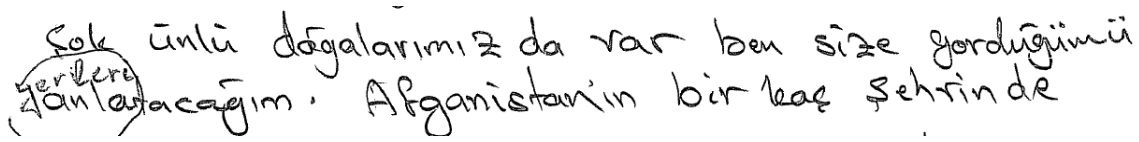


Örnek 12: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

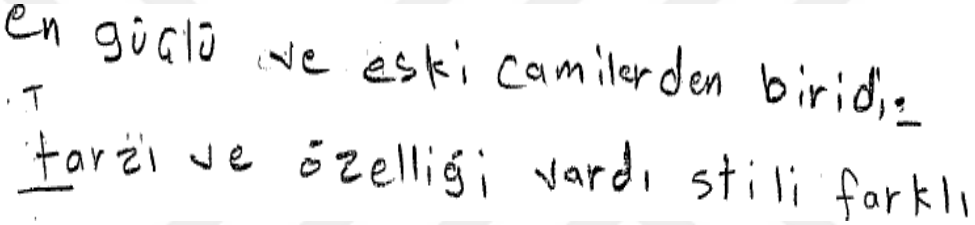


Örnek 13: Özgül Geri Bildirim

Örnek 14: Özgül Geri Bildirim



Örnek 15: Özgül Geri Bildirim



Tablo 27: Deney Grubunun Uygulama Sonrasında Kullandıkları Geri Bildirimlere Dair Bulgular

Dönüt Türleri		f	%
Niteliğine Göre	Doğrudan	35	28,9
	Dolaylı	86	71,1
	Toplam	121	100,0
Biçim veya İçeriğe Yönelik	Biçim	85	70,2
	İçerik	36	29,8
	Toplam	121	100,0
Verildiği Yere Göre	Özgül	121	100
	Genel	0	0
	Toplam	121	100,0

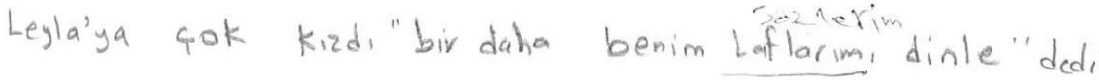
Tablo 27 incelendiğinde uygulama sonucunda öğrencilerin akranlarına verdiği geri bildirimlerin "Niteliğine Göre" % 28,9'nun (35 adet) *Doğrudan*, % 71,'inin (85 adet) *Dolaylı* geri bildirim türünde olduğu görülmektedir. "Biçime veya

İçeriğe Yönelik" olmaları bakımından % 70,2'sinin *Biçime,* % 29,8'inin ise *İçeriğe Yönelik* olduğu; "Verildiği Yere Göre" incelendiğinde ise bu geri bildirimlerin tamamının *Özgül* geri bildirim türünde olduğu, *Genel* geri bildirim türünün hiç kullanılmadığı görülmektedir.

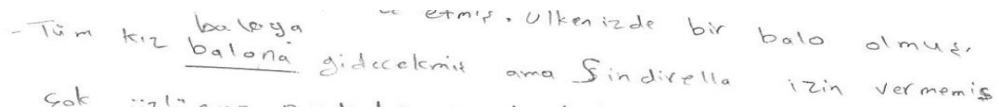
Tablo 26 ve 27'deki verilerden de anlaşılacağı üzere, deney grubundaki öğrenciler uygulama öncesinde sadece biçime yönelik doğrudan ve sınırlı sayıda geri bildirimde bulunurken; uygulama sonucunda biraz daha içeriğe yönelik ve daha fazla geri bildirimde bulunmaya başlamışlardır. Ayrıca doğrudan geri bildirim kullanmayı azaltıp ağırlıklı olarak dolaylı geri bildirim türünü kullanmışlardır. Bu durum öğrencilerin bazı geri bildirim türlerini öğrendiklerini, bu geri bildirim türlerinin ne zaman kullanılması gerektiğine dair bilgi edindiklerini, öte yandan bir yazıyı değerlendirirken şekil ile beraber içeriği de esas almak gerektiğini fark ettiklerini göstermektedir. Sonuç olarak bu ifadelere dayanarak verilen AG eğitiminin başarıya ulaştığı söylenebilir.

Aşağıda öğrencilerin uygulama sonrasında kullandıkları dolaylı geri bildirimlerden bazı örnekler verilmiştir:

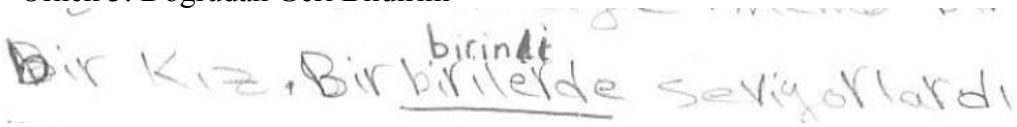
Örnek 1: Doğrudan Geri Bildirim



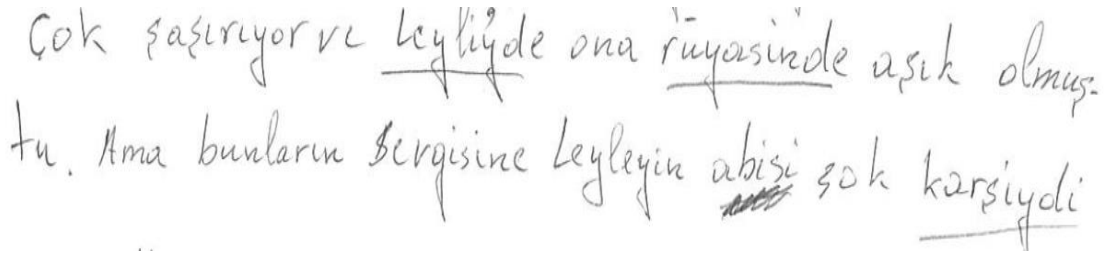
Örnek 2: Doğrudan Geri Bildirim



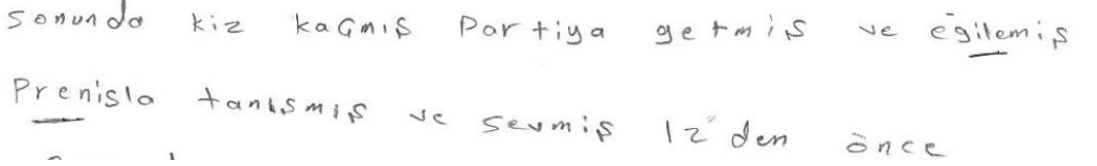
Örnek 3: Doğrudan Geri Bildirim



Örnek 4: Dolaylı Geri Bildirim

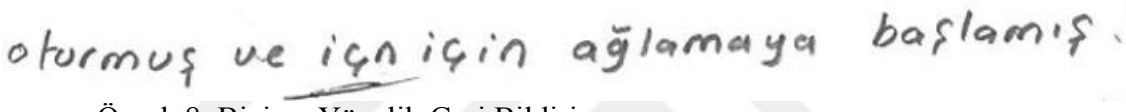


Örnek 5: Dolaylı Geri Bildirim

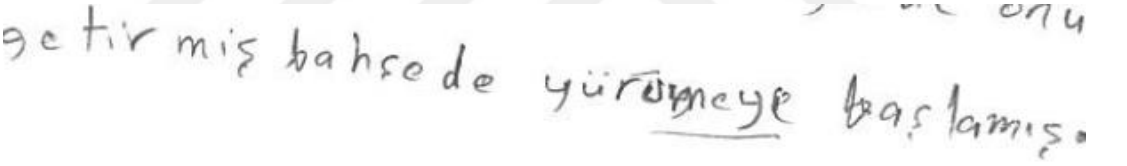


Örnek 6: Dolaylı Geri Bildirim

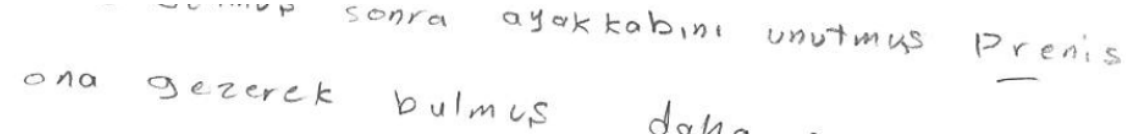
Örnek 7: Biçime Yönelik Geri Bildirim



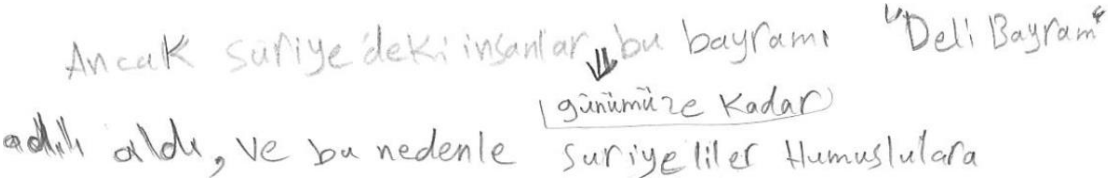
Örnek 8: Biçime Yönelik Geri Bildirim



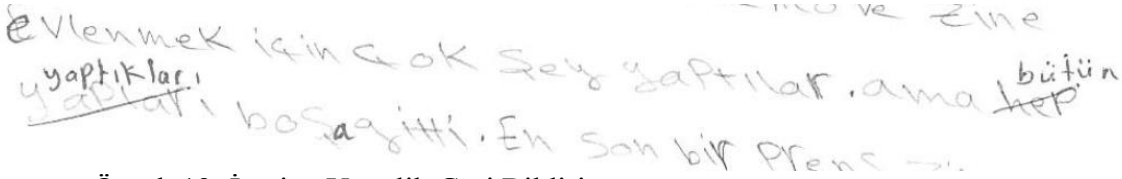
Örnek 9: Biçime Yönelik Geri Bildirim



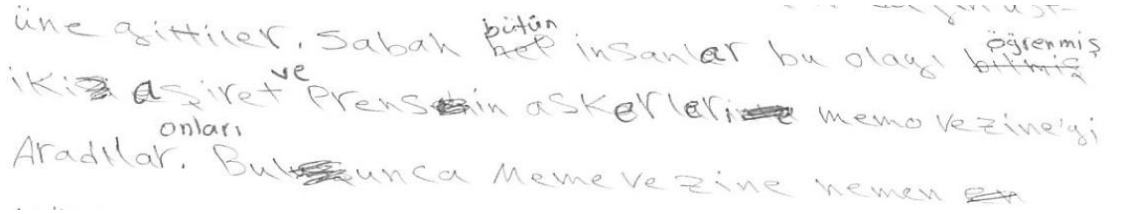
Örnek 10: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim



Örnek 11: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim



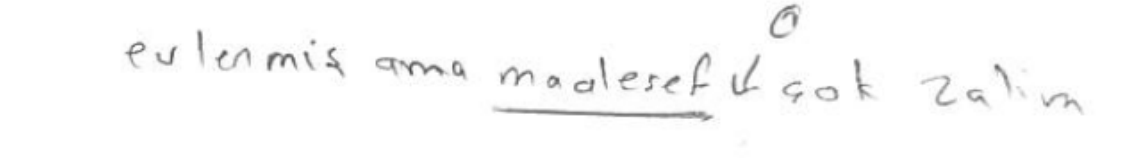
Örnek 12: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim



Örnek 13: Özgül Geri Bildirim

Örnek 14: Özgül Geri Bildirim

Örnek 15: Özgül Geri Bildirim



5.3. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutukluğuna Etkisine İlişkin Bulgular

Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutukluğuna etkisini incelemek için uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere Yazma Tutukluğu Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunun bu ölçekten aldıkları puanlar ve bu puanların dağılımına ilişkin veriler Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 28: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları

			PUAN ARALIĞI				TOPLAM
			Sık Sık	Bazen	Ara sıra	Hiçbir Zaman	
GRUP	KONTROL	f	1	9	2	3	15
		% GRUP İÇİNDE	6,7	60,0	13,3	20,0	100,0
		% TOPLAM	3,3	30,0	6,7	10,0	50,0
	DENEY	f	3	5	5	2	15
		% GRUP İÇİNDE	20,0	33,3	33,3	13,3	100,0
		% TOPLAM	10,0	16,7	16,7	6,7	50,0
TOPLAM		f	4	14	7	5	30
		% TOPLAM	13,3	46,7	23,3	16,7	100,0

Tablo 28 incelendiğinde kontrol grubundaki 15 öğrenciden 1'i sık sık (2 ilâ 31 puan), 9'u bazen (32 ilâ 40 puan), 2'si ara sıra (41 ilâ 50) yazma tutukluğu yaşarken, 3 öğrenci hiçbir zaman (51 ilâ 60 puan) yazma tutukluğu yaşamamaktadır. Bu kişilerin yine kontrol grubundaki dağılımı sık sık için % 6,7, bazen için % 60, ara sıra için % 13,3, hiçbir zaman için ise % 20 olarak görülmektedir. Deney grubundaki 15 öğrenciden 3'ü sık sık (2 ilâ 31 puan), 5'i bazen (32 ilâ 40 puan), 5'i ara sıra (41 ilâ 50 puan) yazma tutukluğu yaşarken, 2'si hiçbir zaman (51 ilâ 60 puan) yazma tutukluğu yaşamamaktadır. Bu kişilerin yine deney grubundaki dağılımı sık sık için % 20, bazen için % 3,3, ara sıra için % 33,3, hiçbir zaman için ise % 13,3 olarak görülmektedir. Grubun geneline bakıldığında ise toplamda öğrencilerin 4'ünün sık sık, 14'ünün bazen, 7'sinin ara sıra, yazma tutukluğu yaşarken, 5'inin hiçbir zaman yazma tutukluğu yaşamadığı görülmektedir. Grubun genel dağılımı için % 13,3'ünün sık sık, % 46,7'sinin bazen, % 23,3'nün ara sıra yazma tutukluğu yaşarken; %16,7'sinin hiçbir zaman yazma tutukluğu yaşamadığı söylenebilir. Çalışma grubu içerisinde her zaman (12 ilâ 21 puan) yazma tutukluğu yaşayan öğrenci bulunmamaktadır.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yazma tutukluğu toplam puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t testi (independent sample t test) yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda ($F= ,737$, $p<.05$) puanların gruba göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t-Testi sonucu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 29: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Tutukluğu Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	39,87	8,070	28	,267	,792
Kontrol	15	40,67	8, 364			

p< ,05

Tabloda 29'da yer alan t testi sonuçlarına göre çalışma grubunun toplam tutukluk puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir[$t_{(28)}$=,267, p<,05]. Elde edilen bu sonuç, araştırmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğine önemli bir kanıt olarak görülmüştür.

Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutukluğuna etkisini araştırmak için uygulama sonrasında çalışma grubunun yazma tutukluğu ölçeği tekrar uygulanmıştır. Uygulama sonrası yapılan ölçümlerden elde edilen veriler tablo 30'da sunulmuştur:

Tablo 30: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları

			PUAN ARALIĞI				TOPLAM
			Sık sık	Bazen	Ara sıra	Hiçbir zaman	
GRUP	KONTROL	f	1	7	6	1	15
		% GRUP İÇİNDE	6,7	46,7	40,0	6,7	100,0
		% TOPLAM	3,3	23,3	20,0	3,3	50,0
	DENEY	f	0	8	6	1	15
		% GRUP İÇİNDE	0,0	53,3	40,0	6,7	100,0
		% TOPLAM	0,0	26,7	20,0	3,3	50,0
TOPLAM		f	1	15	12	2	30
		% GRUP İÇİNDE	3,3	50,0	40,0	6,7	100,0
		% TOPLAM	3,3	50,0	40,0	6,7	100,0

Tablo 30 incelendiğinde kontrol grubundaki 15 öğrenciden 1'i sık sık (2 ilâ 31 puan), 7'si bazen (32 ilâ 40 puan), 6'sı ara sıra (41 ilâ 50) yazma tutukluğu yaşarken, 1 öğrenci hiçbir zaman (51 ilâ 60 puan) yazma tutukluğu yaşamamaktadır. Bu kişilerin yine kontrol grubundaki dağılımı sık sık için % 6,7, bazen için % 46,7, ara sıra için %40,0, hiçbir zaman için ise % 6,7olarak görülmektedir. Deney grubuna bakıldığında, 15 öğrenciden 8'i bazen (32 ilâ 40 puan), 6'sı ara sıra (41 ilâ 50) yazma tutukluğu yaşarken, 1 öğrenci hiçbir zaman (51 ilâ 60 puan) yazma tutukluğu yaşamamaktadır. Sık sık veya her zaman yazma tutukluğu yaşayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu öğrencilerin aynı grup içerisindeki dağılımları ise bazen için % 53,3, ara sıra için % 40,0, hiçbir zaman için % 6,7'dir. Grubun genel dağılımına

bakıldığında ise sık sık için 1 kişi % 3,3, bazen için 15 kişi % 50, ara sıra için 12 kişi % 40, hiçbir zaman için ise 2 kişi % 6,7 dağılıma sahiptir.

Uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma tutukluğu toplam puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ilişkili gruplar t testi (paired sample t test) yapılmıştır. Yapılan t-Testi sonucu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 31: Kontrol Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Yazma Tutukluğu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	39,87	8,364	14	-1, 304	,213
Son test	15	40,33	6,466			

p<,05

Tabloda 31'de yer alan t testi sonuçlarına göre kontrol grubunun toplam tutukluk puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir [$t_{(14)}$=,213 p<,05]. Elde edilen bu sonuç, kontrol grubunun uygulama sonunda yazma tutukluğunun değişmediğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Uygulama sonrasında deney grubunun yazma tutukluğu toplam puan ortalamalarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ilişkili gruplar t testi (paired sample t test) yapılmıştır. Yapılan t-Testi sonucu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 32: Deney Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Yazma Tutukluğu	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	40,67	8,364	14	-,105	,915
Son test	15	40,80	6,625			

p<,05

Tablo 32 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında yazma tutukluğu ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının neredeyse bir birine eşit olduğu görülmektedir. Nitekim istatiksel olarak anlamlı bir fark da yoktur[$t_{(14)}$=,914, p<,05]. Elde edilen bu sonuçlara göre akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutukluğuna istatiksel olarak herhangi etkisinin olmadığı söylenebilir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının yazma tutukluğu toplam puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t testi (paired sample t test) yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F= ,795, p<.05) puanların gruba göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve

yapılan t-Testi sonucu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 33: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Tutukluğu Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	40,80	6,46	28	,-195	,847
Kontrol	15	40,33	6,62			

p< ,05

Tablo 33'te yer alan t testi sonuçlarına göre uygulama sonrasında çalışma grubunun toplam tutukluk puanı ortalamalarının farklılaşmadığı görülmektedir[$t_{(28)}$=,847, p<,05]. Elde edilen bu sonuç, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutukluğuna bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

5.4. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisine İlişkin Bulgular

Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisini incelemek için uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunun bu ölçekten aldıkları puanlar ve bu puanların dağılımına ilişkin veriler tablo 34'te gösterilmiştir:

Tablo 34: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları

			PUAN ARALIĞI			TOPLAM
			53-78	79-104	105-130	
GRUP	KONTROL	f	6	9	0	15
		% GRUP İÇİNDE	40	60	0,0	100,0
		% TOPLAM	20	30	0,0	50,0
	DENEY	f	8	5	2	15
		% GRUP İÇİNDE	53,3	33,3	13,3	100,0
		% TOPLAM	26,7	16,7	6,7	50,0
TOPLAM		f	14	14	2	30
		% TOPLAM	46,7	46,7	6,7	100,0

Tablo 34 incelendiğinde, kontrol grubundaki 15 öğrenciden 6'sında yazma kaygısının (53 ilâ 78 puan) varlığından, 9'unda düşük düzeyde yazma kaygısının (79 ilâ 104 puan) varlığından söz edilebilir. Bu sayıların aynı grup içerisindeki dağılımları ise sırasıyla yazma kaygısı var olanlar için % 40 düşük düzeyde yazma kaygısı var olanlar için % 60'tır. Deney grubuna bakıldığında 15 kişinin 8'i yazma

kaygısına (53 ilâ 78 puan), 5'i düşük düzeyde yazma kaygısına (79 ilâ 104 puan) sahipken, 2'sinde yazma kaygısı bulunmamaktadır. Bu sayıların aynı grup içerisindeki dağılımları ise sırasıyla yazma kaygısı var olanlar için % 53,3, düşük düzeyde yazma kaygısı var olanlar için % 33,3, yazma kaygısı olmayanlar için 13,3'tür. Grubun geneline bakıldığında ise toplamda öğrencilerin 14'ünde yazma kaygısı, 14'ünde düşük düzeyde yazma kaygısı bulunmakta, 2'sinde ise yazma kaygısı bulunmamaktadır (105 ilâ 130 puan). Yüksek düzeyde yazma kaygısı olan öğrenci yoktur. Bu sonuçların genel dağılımı ise yazma kaygısı olanlar için % 46,7, düşük düzeyde yazma kaygısı olanlar için % 46,7, yazma kaygısı olmayanlar için % 6,7'dir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı toplam puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F= ,691, p<.05) puanların gruba göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 35: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	79,60	14,065	28	,040	,969
Kontrol	15	79,40	13,527			

p< ,05

Tabloda 35'te yer alan t-Testi sonuçlarına göre, çalışma grubunun toplam kaygı puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir[$t_{(28)}$=,040, p<,05]. Elde edilen bu sonuç, araştırmaya söz konusu gruplarla devam edilmesinde bir sakıncanın olmadığını gösteren önemli bir kanıt olarak görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarında meydana gelen değişikliği ölçmek amacıyla yazma kaygısı ölçeği uygulama sonrasında son test olarak bir kez daha uygulanmıştır. Öğrencilerin ikinci ölçümden elde ettikleri puanlar ve yazma kaygısı açısından son durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 36: Kontrol Grubunun Uygulama Sonrası Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları

			PUAN ARALIĞI		
			Orta düzeyde (53-78)	Düşük düzeyde (79-104)	TOPLAM
GRUP	KONTROL	f	9	6	15
		% GRUP İÇİNDE	60,0	40,0	100,0
		% TOPLAM	30,0	35,3	50,0
	DENEY	f	4	11	15
		% GRUP İÇİNDE	26,7	73,3	100,0
		% TOPLAM	13,3	36,7	50,0
TOPLAM		f	13	17	30
		% GRUP İÇİNDE	43,3	56,7	100,0
		% TOPLAM	43,3	56,7	100,0

Tablo 36 incelendiğinde kontrol grubundaki 15 öğrenciden 9'unda yazma kaygısının (53 ilâ 78 puan) varlığından, 6'sında düşük düzeyde yazma kaygısının (79 ilâ 104 puan) varlığından söz edilebilir. Bu sayıların aynı grup içerisindeki dağılımları ise sırasıyla yazma kaygısı var olanlar için % 60, düşük düzeyde yazma kaygısı var olanlar için % 40'tır. Deney grubuna bakıldığında 15 kişinin 4'ü yazma kaygısına (53 ilâ 78 puan), 11'i düşük düzeyde yazma kaygısına (79 ilâ 104 puan) sahiptir. Bu sayıların aynı grup içerisindeki dağılımları ise sırasıyla yazma kaygısı var olanlar için % 26,7, düşük düzeyde yazma kaygısı var olanlar için % 73,3'tür. Grubun geneline bakıldığında ise toplamda öğrencilerin 13'ünde yazma kaygısı, 17'sinde düşük düzeyde yazma kaygısı bulunmaktadır. Bu sonuçların genel dağılımı ise yazma kaygısı olanlar için % 43,3, düşük düzeyde yazma kaygısı olanlar için % 56,7'dir. Çalışma grubu içerisinde yüksek düzeyde yazma kaygısı olan ya da yazma kaygısı olmayan öğrenci bulunmamaktadır.

Bu sonuçlara göre araştırmamız için istenen bir durumun elde edildiğini söylemek mümkündür. Çünkü aşırı veya hiç olmayan kaygı yazma performansını olumsuz etkilemektedir. Düşük düzeyde yazma kaygısına sahip bireylerin artması, deney grubundaki öğrencilerin yazma işini biraz daha ciddiye aldıklarını ve iyi bir yazma performansı için çabaladıklarını gösteren bir durum olarak yorumlanabilir. Çalışmamızın temel problemine dair elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygılarında meydana gelen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön test puanları ile son test puanları ortalamaları arasında ilişkili

ölçümler için (paired sample t test) t testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 37: Kontrol Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Yazma Kaygısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	79,40	13,527	16	,651	,526
Son test	15	75,60	11,388			

p< ,05

Tablo 37'de verilen ön test ve son test değerlerine göre, uygulama sonrasında kontrol grubunun yazma kaygısı ölçeğinden aldığı puanlar ortalamasının biraz düştüğü görülmektedir; ancak bu düşüş istatiksel olarak anlamlı bir fark teşkil etmemektedir[$t_{(14)}$=,651, p<,05].

Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygılarında meydana gelen değişikliğin istatiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön test puanları ile son test puanları ortalamaları arasında ilişkili ölçümler için t testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 38: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Yazma Kaygısı Ölçeği'nden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Yazma Kaygısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	15	79,60	14,065	14	-2,553	,023	0,82
Son test	15	88,67	6,488				

p< ,05

Tablo 38 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 79,30'tan 88,67'ye yükselmiştir ve bu yükseliş istatistiksel olarak anlamlıdır[$t_{(14)}$= -2,553; p< ,05]. Bu sonuçlara göre akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde olumlu yönde büyük bir etkisinden söz edilebilir. Çünkü öğrencilerin uygulama sayesinde yazmanın belli başlı kurallarını öğrendiği ve sayede yazma kaygılarının azaldığı söylenebilir. Yine

hiç yazma kaygısı yaşamayan öğrencilerin düşük düzeyde yazma kaygısı yaşamaya başlaması da (*bkz*. Tablo 34 ve Tablo 36) öğrencilerin uygulama öncesinde yeteri kadar ciddiye almadıkları yazma sürecini artık ciddiye aldıklarını gösteren bil bulgu olarak kabul edilebilir.

Son olarak deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında yazma kaygısı ölçeğinden elde ettiği puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için (independent sample) t testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F= ,217, p<.05) puanların gruba göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t testi sonucu aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 39: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Kontrol	15	75,60	11,388	28	-3,660	,001	1,41
Deney	15	88,67	6,488				

p<,05

Tablo 39 incelendiğinde, deney grubunun uygulama sonrasında yazma kaygısı ölçeğinden elde ettiği puanlar ortalamasının kontrol grubununkinden yüksek olduğu görülmektedir. t testi sonucuna göre bu farkın büyük ölçüde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarında büyük ölçüde anlamlı bir düşüş sağladığı söylenebilir.

5.5. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumuna Etkisine İlişkin Bulgular

AG'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini incelemek için uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YAYTÖ) uygulanmıştır. Çalışma grubunun bu ölçekten aldıkları puanlar ve bu puanların dağılımına ilişkin veriler tablo 'te gösterilmiştir:

Tablo 40: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları

			PUAN ARALIĞI			
			Olumsuz (17 ilâ 40)	Kararsız 41 ilâ 64	Olumlu (65 ve üstü)	**TOPLAM**
GRUP	KONTROL	f	4	10	1	15
		% GRUP İÇİNDE	26,7	66,7	6,7	100,0
		% TOPLAM	13,3	13,3	3,3	50,0
	DENEY	f	4	11	0	15
		% GRUP İÇİNDE	26,7	73,3	0,0	100,0
		% TOPLAM	13,3	36,7	0,0	50,0
TOPLAM		f	8	21	1	30
		% TOPLAM	26,7	70,0	3,3	100,0

Tablo 40 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerden 4'nün yazmaya yönelik olumsuz tutuma (17 ilâ 40 puan), 10'unun yazmaya yönelik kararsız tutuma (41 ilâ 64), ve 1'nin olumlu tutuma (65 ilâ 85) sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki bu rakamların aynı grup içerisindeki dağılımları ise; olumsuz % 26,7, karasız % 66,7, olumlu tutum için % 5,9'dur. Deney grubuna bakıldığında bu gruptaki öğrencilerden 4'nün yazmaya yönelik olumsuz tutuma (17 ilâ40 puan), 11'inin yazmaya yönelik kararsız tutuma (41 ilâ 64) sahip olduğu görülmektedir. Deney grubu içerisinde yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrenci bulunmamaktadır. Deney grubundaki bu rakamlara ilişkin aynı grup içindeki dağılımlar ise olumsuz % 26,7, karasız % 73,3'tur. Çalışma grubunun YAYTÖ'den aldıkları puanların bütün grup içerisindeki dağılımları şu şekildedir: % 26,5 oranla 9 kişi olumsuz (17 ilâ 40 puan), % 70 oranla 21 kişi kararsız ve % 3,3 oranla 1 kişi olumlu tutuma sahiptir.

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı toplam puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F= ,003, p<.05) puanların gruba göre dağılım varyanslarının homojen olmadığı için parametrik olmayan ilişkisiz gruplar için kullanılan Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 41: Çalışma Grubunun Uygulama Öncesinde YAYTÖ'den Aldıkları Toplam Puanların U Testi Sonuçları

Grup	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**U**	**p**
Deney	15	14,50	217	97,50	,539
Kontrol	15	16,50	247		

p< ,05

Tablo 41'e göre deney grubunun yazmaya yönelik tutum toplam puanları

ortalamasının kontrol grubu ortalaması ile hemen hemen denk olduğu görülmektedir. Bu denkliğin istatiksel olarak da var olduğunu kanıtlamak için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda deney grubu ve kontrol grubunun yazma tutumu puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir(U=97,50, p>,05). Bu durum çalışmaya söz konusu gruplarla devam edilebileceğine önemli bir kanıt olarak görülmüştür.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarında meydana gelen değişikliği ölçmek amacıyla yazı yazmaya yönelik tutum ölçeği son test olarak bir kez daha uygulanmıştır. Öğrencilerin ikinci ölçümden elde ettikleri puanlar ve yazı yazmaya yönelik tutum açısından son durumları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 42: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar ve Grup İçerisindeki Dağılımları

			PUAN ARALIĞI			
			Olumsuz (17 ilâ 40)	41 ilâ 64	Olumlu (65 ve üstü)	**TOPLAM**
GRUP	KONTROL	f	3	11	1	15
		% GRUP İÇİNDE	20,0	73,3	6,7	100,0
		% TOPLAM	10,0	36,7	3,3	50,0
	DENEY	f	0	15	0	15
		% GRUP İÇİNDE	0,0	100,0	0,0	100,0
		% TOPLAM	0,0	50,0	0,0	50,0
TOPLAM		f	3	26	1	30
		% GRUP İÇİNDE	10,0	86,7	3,3	100,0
		% TOPLAM	10,0	86,7	3,3	100,0

Tablo 42 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerden 3'nün yazmaya yönelik olumsuz tutuma (17 ilâ 40 puan), 11'inin yazmaya yönelik kararsız tutuma (41 ilâ 64), ve 1'nin olumlu tutuma (65 ilâ 85) sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki bu rakamların aynı grup içerisindeki dağılımları ise; olumsuz % 20,0, karasız % 73,3, olumlu tutum için % 6,7'dir. Deney grubuna bakıldığında bu gruptaki öğrencilerin tamamının yazmaya yönelik kararsız tutuma (41 ilâ 64) sahip olduğu, olumsuz veya olumlu tutuma sahip öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Çalışma grubunun YAYTÖ'den aldıkları puanların bütün grup içerisindeki dağılımları şu şekildedir: % 10 oranla 3 kişi olumsuz (17 ilâ40 puan), % 86,7 oranla 26 kişi kararsız ve % 3,3oranla 1 kişi olumlu tutuma sahiptir.

Bu bulgulara göre kontrol grubundaki yazmaya yönelik tutum düzeyleri arasındaki geçişlere bakıldığında bir öğrenci olumsuz düzeyden kararsız düzeye geçmiştir. Deney grubuna bakıldığında olumlu 3 öğrencinin olumsuz tutum

düzeyinden kararsız tutum düzeyine geçtiği görülmektedir. Bu bulgulara bakarak denebilir ki AG, mevcut uygulamalara göre öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarına daha çok etkilemektedir.

Uygulama sonrasında kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarında istatiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön test puanları ile son test puanları ortalamaları arasında ilişkili ölçümler için (paired sample t test) t testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 43: Kontrol Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki t Testi Sonuçları

Yazma Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Ön test	15	46,00	13,696	14	-,188	,853
Son test	15	46,53	11,532			

p< ,05

Tablo 43 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında YAYTÖ'den aldıkları puan ortalamalarının neredeyse bir birine denk olduğu görülmektedir. t testi sonuçlarına göre de arada istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarında istatiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön test puanları ile son test puanları ortalamaları arasında ilişkili ölçümler için (paired sample t test) t testi yapılmıştır. Bu testten elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiş ve yorumlanmıştır:

Tablo 44: Deney Grubunun Uygulama Öncesinde ve Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki t Testi Sonuçları

Yazma Tutumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	15	44,00	5,542	14	-5,490	,000	1,34
Son test	15	52,87	7,520				

p< ,05

Tablo incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin YAYTÖ'den aldıkları puanların ortalaması 44,00'dan 52,87'ye yükselmiştir ve bu yükseliş istatiksel olarak anlamlıdır[$t_{(14)}$= -5,490; p<,05]. Ayrıca etki büyüklüğüne bakıldığında 1,34 gibi

yüksek bir değer bulunmuştur. Bu sonuçlara göre akran geri bildiriminin öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu ve büyük bir etkisinden söz edilebilir.

Son olarak deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında YAYTÖ'den elde ettiği puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla ilişkisiz örneklemler için (independent sample) t testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonucunda (F= ,118, p<.05) puanların gruba göre dağılım varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve yapılan t-Testi sonucu aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 45: Çalışma Grubunun Uygulama Sonrasında YAYTÖ'den Aldıkları Puanlar Arasındaki t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kontrol	15	46,53	11,532	28	-1,782	,086
Deney	15	52,87	7,520			

p<,05

Tablo 45 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutum puanlarında deney grubu lehine bir fark olsa da aradaki bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir[t(28)=,086, p<,05]. Elde edilen bu sonucun anlamlı olmasa da deney grubu lehine olmasından ve deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir sonuç elde edilmesinden hareketle akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimine Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 46: Deney grubunun uygulama sonrası akran geri bildiriminin faydalarına dair görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	f	%
Fayda	15	100

Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin tümü akran geri bildirimini faydalı bulmuşlardır. Bazı öğrenciler akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına faydasını olup olmadığı sorulara sadece "evet" diye cevaplandırırken, bazıları ise ne gibi fayda sağladığını yazmıştır. Aşağıda deney grubundaki bazı öğrencilerin akran geri bildiriminin ne gibi faydaları olduğunu ifade ettikleri cevaplar gösterilmiştir:

Ö1:

2. Akran değerlendirmenin Türkçe yazılı anlatımınıza faydası oldu mu? Yazılı anlatımınıza ne gibi faydaları oldu mu?

Evet. Aslında ben önceden türkçe yazmağı yı tamamen unutuyordum ama sonraki yavaş yavaş kompozisiyonu yazmaktan daha çok faydalandım.

Ö5

Evet faydalıydı, çünkü arkadaşımın yanlışı görünce hiç bir zaman aynı hatay yapmayacağım

Ö7:

Bazen oluyor, mesela bir gramar bütüt hucalardan anlamıyorum, fakat bazı arkadaşlarım sorarsam anlarım çünkü daha başit anlatmayı gerektir.

Ö11:

Evet. Bazen yeni şeyler öğrendim; bazen de hatalarımdan öğreniyorum.

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle, akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğrenciler akran geri bildirimi sayesinde yaptıkları hataları fark ettiklerini ve bu hataları tekrarlamayacaklarını, yazmanın belli başlı kurallarını hatırladıklarını veya öğrendiklerini, özellikle yabancı bir dilde eğitim aldıklarından eğitmenlerin açıklamalarını anlamadıklarında arkadaşlarından yardım aldıklarını ifade etmişlerdir. Yukarıda sayılanların yanı sıra öğrenciler, akran geri bildiriminin yazma becerisine faydası ile ilgili olarak;

- daha hızlı ve düzenli yazmaya başladıklarını,
- bir değerlendirici olmanın verdiği sorumlulukla, eskiden dikkat etmedikleri hatalara artık daha çok dikkat ettiklerini,
- sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladığını ifade etmişlerdir.

Akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına etkisi ile ilgili olarak öğrencilerin çoğu yazma konusunda özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

AG'nin yazılarını hangi açıdan geliştirdiğini ölçmek amacıyla sorulan "Sizce arkadaşlarınızdan aldığınız dönütler yazma becerinizi hangi açıdan geliştirdi?" sorusuna öğrencilerin bazıları iki kategori seçtiğinden toplamda 21 seçim yapmışlardır. Öğrencilerin bu seçimlerine ilişkin bulgular tablo 47'de sunulmuştur:

Tablo 47: Deney grubunun uygulama sonrası akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına hangi açıdan fayda sağladığına dair görüşlerine ilişkin bulgular

Kategori	f	%
İçerik	3	14,2
Yapı	0	0
Kelime Seçimi	10	47,6
Dil Kullanımı	5	23,8
Şekil	3	14,2
Toplam	21	100

Tablo 47'ye göre öğrenciler, AG'nin yazılı anlatımlarını en çok *kelime seçimi* olmak üzere sırasıyla *dil kullanımı, içerik* ve *şekil* açısından geliştiğini ifade etmiştir; ancak öğrencilerden hiçbiri yazma becerisinin *yapı* bakımından geliştiğini ifade etmemiştir. Nitekim yapılan t testi sonuçlarında etki büyüklüğü en çok *kelime seçimi* olmak üzere sırasıyla *içerik* ve *yapı* kategorilerinde bulunmuştur. *Yapı* kategorisinde etki büyüklüğü sonuçlarının öğrencilerin ifadeleri ile çeliştiği görülmüştür. Bu durumun öğrencileri *yapı* ve *şekil* kategorilerini karıştırmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akran geri bildiriminin yazılı anlatımlarına etkisi ile ilgili olarak öğrencilerin verdiği bazı cevaplar aşağıda gösterilmektedir:

Ö9: Dil bilgisi ve şekil

Ö15: tabiki fayde oldu .kelime seç vedil bilgisi

Ö1: içerik açıdan geliştirmenizi sağladı

Ö4: - Kelime seçimi
- dil bilgisi

Öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkisi ile ilgili sorulara verdikleri cevaplardan hareketle, akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma konusunda özgüvenlerini arttırdığını ve yazılarını başta *kelime seçimi* olmak üzere sırasıyla *dil bilgisi, içerik* ve *şekil* açısından geliştirdiği söylenebilir.

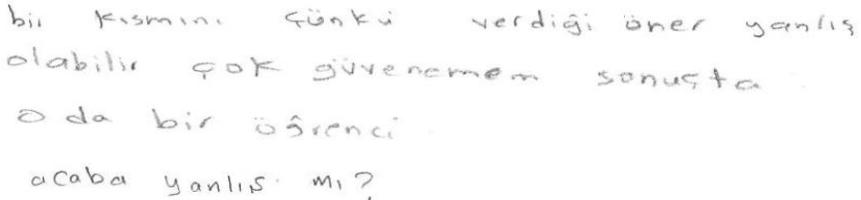
Deney grubunun AG uygulanırken yaşadığı problemler, yarı yapılandırılmış görüşme formunun *problem* kategorisinde yer alan sorularla ölçülmeye çalışılmış ve yaşanan 3 farklı probleme ilişkin 16 cevap verilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

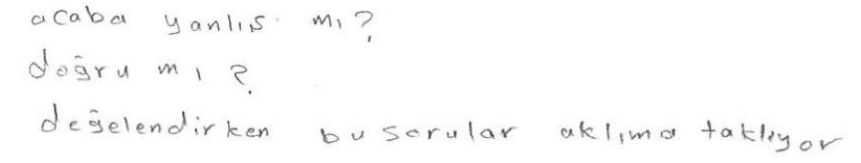
Tablo 48: Deney grubunun akran geri bildirimi uygulanırken yaşadıkları problemlere ilişkin bulgular

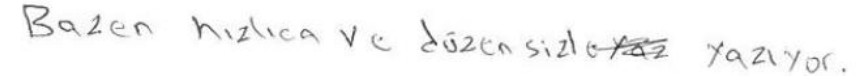
Problem	f	%
Anlayamama	9	56,25
Kendini Yetersiz Hissetme	4	25
Doğruluğuna Güvenememe	3	18,75
Toplam	16	100

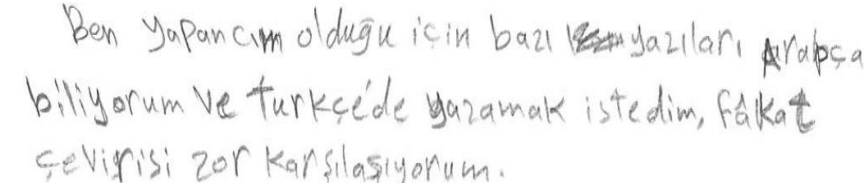
Tablo 48'e göre öğrencilerin % 56,25'nin (9 kişi)) kendilerine sunulan geri bildirimleri anlayamadıkları, % 25'inin (4 kişi) geri bildirim verme konusunda kendini yetersiz hissettiği, % 18,75'inin (3 kişi) ise kendilerine sunulan geri bildirimin doğruluğuna güvenmedikleri tespit edilmiştir.

Aşağıda öğrencilerin akran değerlendirmesi yaparken yaşadıkları problemler ile ilgili bazı örnek ifadeleri yer almaktadır:

Ö5: 

Ö13: 

Ö4: 

Ö7: 

Öğrencilerin ifadelerinden hareketle akran değerlendirmesi yaparken karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak;

- nihâyetinde birer öğrenci olmaları sebebiyle, yazılarını değerlendirirken arkadaşlarına sundukları geri bildirimlerin veya

arkadaşlarının onlara sundukları geri bildirimlerin doğruluğundan emin olamadıkları

- hızlı ve düzensiz yazmalarından ötürü arkadaşlarının yazılarını tam olarak anlayamadıklarını ve bu sebeple sağlıklı bir değerlendirme yapamadıkları,
- yabancı bir dilde değerlendirme yapılması sebebiyle gerek değerlendirilen metinde geçen gerekse geri bildirimde geçen yeni ve bilinmeyen kelimelerden ötürü sunulan geri bildirimleri bazen anlayamadıkları,
- ve yine yabancı bir dilde değerlendirme yapmak gerektiği için Türkçeye henüz hâkim olamadıklarından geri bildirimde bulunurken bazen kendilerini yeteri kadar ifade edemedikleri ve geri bildirimde bulunma konusunda kendilerini yeterli göremedikleri tespit edilmiştir.

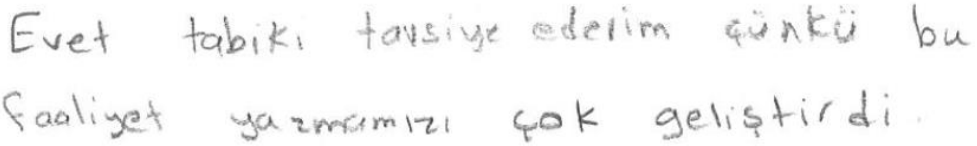
Yapılandırılmış görüşme formundaki son alt başlıkta yer alan sorularla, öğrencilere akran geri bildirimi ile ilgili olarak "yazma *eğitiminde her zaman kullanılıp kullanılmaması, varsa öneri ve yorumları, başka öğrencilere de tavsiye edip etmedikleri"* sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

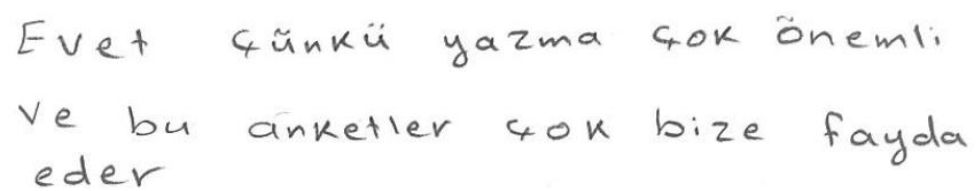
Tablo 49: Deney grubunun akran geri bildirimi ile ilgili tavsiyelerine ilişkin bulgular

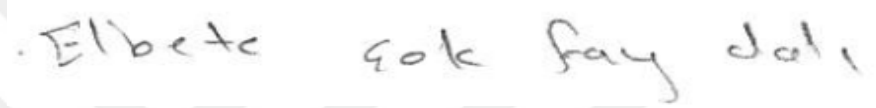
Tavsiye	**f**	**%**
Başkalarına Tavsiye	15	100
Kullanım Sıklığı		
Her Zaman	9	60
Sık Sık	3	20
Karasız	3	20
Başka Öneri	0	0

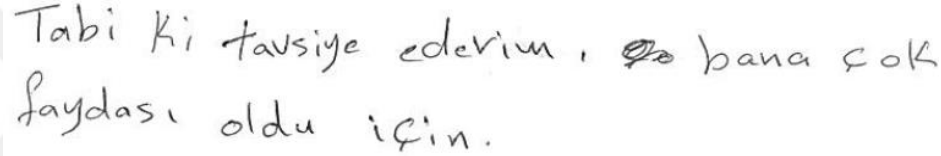
Öğrencilerin hiçbiri akran geri bildirimi ile ilgili fazladan herhangi bir yorum veya öneride bulunmamıştır. Her zaman kullanımı ile ilgi öğrencilerin % 20'si (3 kişi) kararsızdır. Geri kalanların % 20'si (3 kişi) her zaman olmasa da *sık sık,* % 60'ı ise (9 kişi) ise *her zaman kullanılması* yönünde tavsiyede bulunmuştur. Kararsız olan öğrencilere oranla "*her zaman*" veya "*sık sık kullanılmalı"* cevabı veren öğrencilerin sayısının fazla olması akran geri bildiriminin öğrenciler tarafından faydalı

bulunduğunu ve öğrencilerin bu etkinlikten hoşlandığını gösteren önemli bulgular olarak görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin yapılandırılmış görüşme formunun *"tavsiye"* alt başlığında yer alan sorulara verdikleri bazı örnek cevaplar gösterilmektedir:

Ö5: 

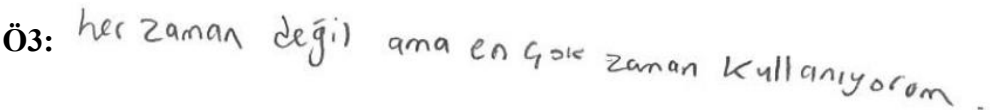
Ö6: 

Ö8: 

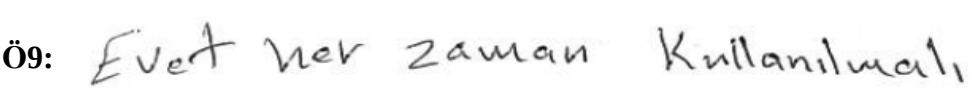
Ö9: 

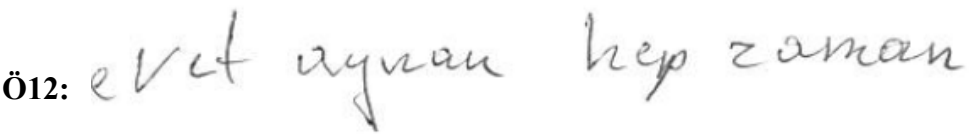
Ö10:

Ö13:

Ö3: 

Ö4:

Ö9: 

Ö12: 

Sonuç olarak yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerden hareketle:

- Öğrencilerin akran geri bildirimini yazma becerisini geliştirmede faydalı olarak gördüğü ve akran geri bildirimi uygulamalarından

memnun oldukları,

- faydalı olmasından ötürü diğer öğrencilere de tavsiye ettikleri,
- akran geri bildiriminin yazma eğitiminde her zaman kullanılabileceği;
- akran geri bildiriminin öğrencilerin yazılarını *kelime seçimi, dil bilgisi, şekil* ve *içerik* yönünden geliştirdiği;
- sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladığı bulgulanmıştır.

Bunun dışında öğrencilerin akran değerlendirmesi yaparken;

- akranlarının yazılarını değerlendirirken henüz öğrenci olmaları sebebiyle sunulan veya alınan geri bildirimlerin doğruluğundan emin olamama,
- okunaklı yazılmamasından ötürü akranlarının yazılarını sağlıklı değerlendirememe,
- henüz hedef dili öğrenme aşamasında oldukları için geri bildirimde bulunurken söylemek istediklerini ifade edememe gibi sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

6. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaların bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar sunulmuş, bu sonuçların ilgili alan yazındaki araştırmaların sonuçları ile benzerlik ve farklılıkları tartışılmış ve son olarak bu sonuçlar neticesinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada akran geri bildiriminin yazma becerisine etkisi genel yazma performansı, yazma tutukluğu, yazma kaygısı ve yazı yazmaya yönelik tutum açısından incelenmiştir. Çalışmada elde edilen nicel verileri desteklemek amacıyla öğrencilerin akran geri bildirimi uygulamaları ile görüşleri alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

Bu çalışmada akran geri bildiriminin YTÖ öğrencilerinin yazma becerisine, geri bildirim kullanma becerisine, yazma tutukluğuna, yazma kaygısına ve yazı yazmaya yönelik tutumuna etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularından şu sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğrencilerin genel yazma performansı, akran geri bildiriminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmış ve akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisini *kelime seçimi, içerik, yapı, dil kullanımı ve şekil* bakımından gelişmiştir,

- AG eğitimi sayesinde öğrenciler, akranlarının taslak metinlerine daha fazla ve daha etkili geri bildirimler vermeye başlamışlardır,

- AG, öğrencilerin yazma kaygılarının istenilen düzeye getirilmesinde yardımcı olmaktadır,

- AG, öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

- Ancak AG'nin öğrencilerin yazma tutukluğuna herhangi bir etki etmediği,

- Öğrencilerin AG uygulamalarından memnun oldukları, AG uygulamalarını faydalı buldukları ve diğer öğrencilere tavsiye ettikleri tespit edilmiştir.

6.1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Yazma Başarılarına İlişkin Sonuçlar ve Tarışma

Bu çalışmada Öğrencilerin genel yazma performansı, akran geri bildiriminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmış ve akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisini *kelime seçimi, içerik, yapı, dil kullanımı ve şekil* bakımından gelişmiştir. Hamzadayı (2015) YTÖ alanında C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımı düzenleme sürecinde akranlarına sağladıkları yazılı geribildirimleri çeşitli açılardan betimlemek ve bu betimlenmeye dayanarak akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini araştırmıştır. Sonuç olarak bu çalışmayla benzer şekilde akran değerlendirme etkinliklerinin metinlerindeki yanlışları belirleme ve düzenlemede verimli bir sınıf etkinliği olabileceğini tespit etmiştir. Tuncer ve Kahveci (2009), akran aracılığı ile sunulan kavram haritası kullanarak özet çıkarma becerisi öğretiminin, az gören 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi metinlerini anlama ve hatırlama performansları üzerindeki etkisini araştırmış ve akran aracığı ile sunulan kavram haritalarının az gören öğrencilerin özet çıkarma becerisini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın akran geri bildiriminin olumlu etkisi bakımından Tuncer ve Kahveci (2009)'in benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Temizkan (2009) akran geri bildiriminin konuşma becerisine etkisini araştırmış ve akran geri bildiriminin konuşma becerisini geliştirmede olumlu etkisini tespit etmiştir. Yapılan t testlerinde etki büyüklükleri de hesaplanmış ve akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına *kelime seçimi, dil kullanımı,* ve *içerik* bakımından büyük etkisinin var olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın akran geri bildiriminin yazma becerisini geliştirmede olumlu etkisi tespit edildiğinden Temizkan (2009)'ın araştırması ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Gülüşen (2011), akran geri bildiriminin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını

araştırmış ve akran geri bildiriminin öğrencilerin öyküleyici yazma becerisine *dil ve anlatım, biçim ve noktalama* açısından olumlu etkisini tespit etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada öğrencilerin yazma becerilerinin *dil bilgisi ve içerik* açısından geliştiği tespit edilmiş ve söz konusu araştırma ile benzer bulgulara sahip olduğu görülmüştür. Chibsa (2008: 55) da bu araştırma ile paralel olarak akran geri bildiriminin öğrencilerin yazılarını *noktalama, imla(şekil) ve dil bilgisi* açısından istatiksel olarak anlamlı bir şekilde daha çok geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Bahsi geçen araştırmaların yanı sıra ülkemizde yapılan diğer araştırmalarda da (Çiftçi ve Çöker,2011; Gür, 2015; Dölek, 2016) akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerisine etkisi araştırılmış ve bu araştırma ile benzer şekilde akran geri bildiriminin yazma becerisini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Akran geri bildirimi ile ilgili yurt dışındaki araştırmalar bakıldığında Hedgock ve Lefkowitz (1992), AG'nin sözlü olarak verildiği iş birlikli öğrenmenin Fransızcayı ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin temel kompozisyon ve akıcı yazma becerisine etkisini araştırmışlardır. Sonuçta AG'nin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğunu bulmuşlardır. Bunun yanı sıra AG'nin öğrencilerin yazma konusundaki utangaçlıklarını azalttığını da tespit etmişlerdir. Sözü edilen araştırmada öğrenciler yazmanın formal kurallarını öğrenmiş ve bu kurallara uyarak yazma tutukluğunu azaltmıştır. Bu araştırmada genel yazma başarısı açısından Hedgock ve Lefkowitz (1992)'in araştırması ile paralel bir sonuç elde edilmişken; yazma tutukluğu açısın benzer sonuçlar elde edilememiştir. Bunun sebebinin örneklem farkından olduğu düşünülmektedir. Söz konusu araştırmanın örneklemini yetişkin İngiliz öğrenciler oluşturmakta iken; bu araştırmanın örneklemini % 94,1 oranla onlara göre daha genç olan Suriyeli sığınmacı öğrenciler oluşturmaktadır.

6.1.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimi Almadan Önce ve Aldıktan Sonraki Geri bildirimlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın sonuçlarından biri de akran geri bildirimi eğitimi almanın öğrencilerin daha iyi geri bildirim vermesini sağlaması ve buna bağlı olarak grubun genel yazma performansının artmasıdır. İlgili alan yazınında bazı araştırmalar (Min, 2006; Liou ve Peng, 2009; Rahimi, 2013; Berggren, 2014; Chang, 2015) bu sonuca

paralel olarak akran geri bildirimi eğitimi almanın daha kaliteli geri bildirim vermeyi sağladığını, dolayısıyla grubun yazma becerisini geliştirdiğini tespit etmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçlarının ilgili araştırmaların sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ellis'in (2008) aktardığına göre dolaylı geri bildirim; güdümlü öğrenme ve problem çözme becerilerinin gereklerini karşılaması bakımından doğrudan geri bildirime nispeten daha çok tercih edilmelidir (Lalende, 1982'den akt. Ellis, 2008: 100). Bu araştırmada uygulama öncesinde sadece içeriğe yönelik doğrudan geri bildirim kullanan öğrencilerin uygulama sonrasında daha çok içeriğe yönelik ve özellikle dolaylı geri bildirim kullanmasının uygulanan eğitimin başarılı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

6.1.3. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutukluğuna Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma tutukluğuna herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Hall'a (1998'den akt: Zorbaz 2010: 22) göre kompozisyonun sınırlı bir zamanda yazılacak olması yazma tutukluğuna sebep olabilmektedir. Buna göre, çalışmanın hem ön testinde hem de son testinde kompozisyon yazarken öğrencilere sadece bir ders saati kadar zaman tanınmasının öğrencilerin yazma tutukluğunda herhangi bir değişim yaşanmamasına sebep olduğu düşünülmektedir.

6.1.4. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma kaygısını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalara (Tighe, 1987: 9; Hassan, 2001) göre yüksek düzeyde yazma kaygısı yazma performansını olumsuz etkilerken yazma kaygısını azaltmak ve düşük düzeyde kaygıya sahip olmak yazma performansını olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmada uygulanan akran geri bildirimi eğitiminin deney grubundaki öğrencilerden yazma kaygısı var olan ve yazma kaygısı hiç olmayan öğrencilerin iyi bir yazma performansı için sahip olmaları gereken uygun kaygı düzeyine yani düşük düzeyde yazma kaygısına sahip olmasını sağladığı söylenebilir.

Akran geri bildiriminin yazma kaygısı üzerine etkisi ile ilgili yapılan diğer çalışmalara (Chibsa, 2008; Suwantarathip ve Wichadee, 2010; Choi, 2013; Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015) bakıldığında bu çalışmaya benzer şekilde akran geri bildiriminin yazma başarısını arttırdığı ve yazma kaygısını düşürdüğü tespit edilmiştir.

6.1.5. Akran Geri Bildirimi Eğitiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumuna Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmanın beşinci alt probleminden elde edilen bulgulardan hareketle akran geri bildiriminin öğrencilerin yazı yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Akran geri bildiriminin tutuma etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009) iş birlikli öğrenme ortamlarında kullanılan öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve strateji kullanımları üzerindeki etkileri araştırılmış ve bu çalışma ile paralel olarak olumlu sonuç elde edilmiştir. Olğun (2011), Fen ve Teknoloji dersi konularıyla birleştirilmiş öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirliğine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve biliş üstü becerilerine etkisini araştırmış ve olumlu sonuç elde etmiştir. Araştırmamızın alt amacıyla bire bir örtüşen Bilen'in (2014) araştırmasında ise akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerilerine ve yazı dersine olan tutumlarına olan etkisi araştırılmış ve bu araştırma ile benzer olarak olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Katsra, Tollefson ve Gilbert (1987) akran geri bildiriminin öğrencilerin akıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutumlarına olumlu bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak bu çalışma ile benzer şekilde öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde ve gereksiz kelime sayısının azalmasını sağlayarak akıcı yazma becerilerinde olumlu etkisini bulgulamışlardır.

6.1.6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akran Geri Bildirimi Eğitimine Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin akran geri bildirimini faydalı buldukları ve bu uygulamadan memnun kaldıkları, AG'yi kendileri dışındaki öğrencilere tavsiye ettikleri, AG'nin yazma

eğitiminde her zaman kullanılabileceği ve öğrencilerin yazılarını *kelime seçimi, dil bilgisi, şekil ve içerik* yönünden geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca AG'nin sınıfta rahat, etkin ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladığı ve yazma konusunda öğrencilerin özgüvenlerini olumlu etkilediği yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen diğer sonuçlardır.

Öğrencilerin AG'ye yönelik görüşlerini ve algılarını araştırmayı amaçlayan araştırmalara (Huang, 1995; Lee, 1997; Tang ve Tithecott, 1999; Hu, 2005; Min, 2005 ve Shao; 2009) göre akran geri bildirimi eğitimi sayesinde öğrencilerin akademik yazma başarısı artmakta ve öğrenciler AG'ye yönelik olumlu tutum geliştirmektedir. Öte yandan bu çalışmada çoğu öğrencinin yazma konusunda özgüvenlerinin arttığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda (Chiu vd., 2011: 250; Chang ve Warren; 1997) akran geri bildiriminin öğrencilerin yazma konusunda özgüvenlerini arttırdığını tespit edilmiştir. Bu anlamda bu araştırmanın ilgili araştırmalarla benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Yapılandırılmış görüşme formundan AG ile ilgili olarak genel anlamda iki olumsuz sonuç tespit edilmiştir: 1. Bazı öğrenciler akran geri bildirimi sunmada kendilerini yetersiz görmüşlerdir. 2. Kendileri gibi öğrenen durumundaki akranlarının geri bildirimlerinin güvenirliğine dair endişe duymuşlardır. Bu çalışmaya benzer şekilde Huang (1995) bazı öğrencilerin kendilerini yeterli göremediklerini tespit etmişken; Mangelsdorf (1992)'un araştırmasında ise öğrenciler, akranlarının uygun geri bildirim yetkinlikte olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmanın sonucunda akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarısını, yazma kaygısını ve yazı yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretim programlarına ve gelecekteki araştırmalara yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

6.2. Öneriler

Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

- Başta yabancılara Türkçe öğretimi uygulamaları olmak üzere bütün ders programlarında akran geri bildirimine yönelik çalışmaların yapılması sağlanabilir,
- Özellikle yazma eğitiminde akran geri bildirimi kullanılırken ilk başlarda doğrudan dönüt kullanılarak öğrencilerin uygulamaya aşina olması, daha sonra ise dolaylı dönüt türü vermeleri sağlanabilir,
- Herhangi bir derste, öğrencilerin o derse ve o dersteki uygulamalara yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak için akran etkileşimi kullanılabilir,
- Herhangi bir derste, öğrencilerin o dersten ve dersteki uygulamalardan duydukları kaygı düzeyi akran etkileşimi kullanılarak istenen düzeye getirilebilir,
- Öğrencilerin yazma tutukluğu yaşamaması için yazma etkinliklerine yeteri kadar zamanın tanındığı programlar oluşturulabilir.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Akran geri bildiriminin diğer dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma) etkisi araştırabilir,
- Akran geri bildiriminin diğer dil becerilerindeki kaygıya etkisi araştırılabilir,
- Akran geri bildirimin diğer dil becerilerindeki tutuma etkisi araştırılabilir,
- Bu çalışma doğrudan ve dolaylı geri bildirim türlerinin eğitimi ile sınırlı kalmıştır. Diğer geri bildirim türlerinin eğitimi verilerek akran geri bildiriminin yazma becerisine ve diğer dil becerilerine etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Agius, N.M. ve Wilkinson, A. (2014). *Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review,* Nurse Education Today 34 (2014) 552–559

Akay, G.(2011). *Akran Öğretimi Yönteminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dönüşüm Geometrisi Konusundaki Matematik Başarılarına ve Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Akgül, A. ve Çevik, O.(2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İsletme Yönetimi Uygulamaları.* Ankara: Emek Ofset.

Alavi, S. M. & Kaivanpanah, S. (2007). *Feedback Expectancy and Efl Learners' Achievement in English*, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi 3 (2), 181-196

Bal-Gezegin, B.(2015). *Feedback in L2 writing: Voices from native and non-native English speaking teachers,* An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey, Procedia - Social and Behavioral Sciences 199 (2015) 763 – 769

Bayat, Ö.(2010). *İngilizce Yazılı Anlatım Derslerinde Uygulanan Akran ve Öz Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri,* Dil Dergisi • Sayı: 150 • Ekim-Kasım-Aralık 2010, 70-81

before and after a peer assessment exercise. Studies in Higher Education, 22, 2 s. 232-239

Benson, N.L.(1979). *The Effect of Peer Feedback During Writing Progress on Writing Performance, Revision Behavior, Attitude Toward Writing,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Colerado Üniversitesi,

Berggren, J.(2014). *Learning from giving feedback: a study of secondary-level students,* ELT Journal, 69 (1), s. 58-70

Bilen, M.V.(2014). *Akran Dönütünün Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Yazı Dersine Olan Tutumlarına Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin

Bitchener, J. (2008). *Evidence in support of written corrective feedback*, Journal of Second Language Writing 17 (2008) 102–118

Bozkır, C.(2009). *Geri Bildirim ve Kompozisyon Türünün Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

Boice, R. (1993). *Writing Blocks and Tacit Knowledge*. The Journal of Higher Education, 64, (1): 19-54

Brinko, K. T. (1993). *The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective?* The Journal of Higher Education Vol. 64, No. 5 (Sep. - Oct., 1993. 574-593

Bruffee, K.A. (1984). *Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind"*, College English, Vol. 46, No. 7 (Nov., 1984), 635-652

Burgers, C., Eden, A., D. van Engelenburg, M., Buningh, S. (2015). *How feedback boosts motivation and play in a brain-training game.* Computers in Human Behavior 48 (2015) 94–103

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. (4. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Carson, J.G. & Nelson, L.G. (1994). *Writing Groups: Cross-cultural Issues, Journal of Second Language Writing*, 3(1), 17-30.

Carson, J.G. & Nelson, L.G. (1996). *Chinese Stundents' Perceptions of EFL Peer Response Group İnteraction, Journal of Second Language Writing*, 5 (1) 1-19, 1996

Carvalho, C., Martins, D., Santana, L.E. ve Feliciano, L. (2014*). Teacher Feedback: Educational Guidance in Different School Contexts*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159 (2014) 219 – 223

Carvalho, C., Santos, J., Conboy, J. ve Martins, D.(2014). *Teachers´ Feedback: Exploring Differences in Students´ Perceptions,* Procedia - Social and Behavioral Sciences 159 (2014) 169 – 173

Chang, C. Yea-Huey.(2016). *Two Decades of Research in L2 Peer Review.* Journal Writing Research, 8 (1) s. 81-117

Chang, C.Y.(2015). *Teacher modeling on EFL reviewers' audience-aware feedback and affectivity in L2 peer review,* Assessing Writing 25, s. 2–21

Cheng, W. ve Warren, M. (1997). *Having second thoughts: Student perceptions*

Chibsa, T.(2008). The Effect of Peer Feedback on The EFL Students'Writing Performance and Writing Anxiety at Adama University, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Addis Ababa University, Etiyopya

Chiu, C.Y., Chiang, F.C. ve Chung, S.C.(2011). *Effects of Online Cooperative Evaluation and Grup Rewards on High Scool Students' Argumentative Writing Attitudes and Interaction Behaviors,* (Ed.: Wai Meng Chan, Kwee Niyet Chin, Masanori Nagami ve Titima Suthiwan), *Media in Froeign Language Teaching and Learning* içinde (s. 243-267), Berlin, Boston: De Gruyter Mouton

Choi, J.(2013). *Does peer feedback affect L2 writers' L2 learning, composition skills, metacognitive knowledge, and L2 writing anxiety?,* English Teaching, 68 (3), s. 186-214

Cohen, A.D. ve Calvacanti, M. (1990). *Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports.* (Ed. Barbara Caroll).*Second language writing: Research insights for the classroom* (s.155–177). Cambridge: Cambridge University Press.

Connor-Lincoln, J. ve Polio, C. (2014). *Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analyses of acommon corpus,* Introduction / Journal of Second Language Writing 26 s.1–9

Cumming, A., Leki, I. ve SILVA, T.(2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*, Taylor & Francis e-Library, 2008.

Çakır, İ. (2010). *Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Eğitiminde Neden Zordur?* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28(1) 165-176

Çiftçi, A. ve Çöker, B.(2011). *Akran Dönüt Eğitimi Programının Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi,* Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, s.175-191

Çiftçi, A. ve Çöker, B.(2011). *The Effect of Peer Training Program on The Development of Writing Skills,* Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2011), 175-191

Çiftçi, A.(2011*). The Effect of a Training Program on Writing Achievement and Peer-Feedback,* Yayınmlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Demiraslan Çevik, Y.(2014). *Dönüt Alan mı Memnun Veren mi? Çevrimiçi Akran Dönütü İle İlgili Öğrenci Görüşleri,* Journal of Instructional Technologies & Teacher Education Vol. 3 No 1, s. 10-23

Demirel, Ö. (1994). Türkçe Programı ve Öğretimi. Ankara. Usem Yayıncılık

Dölek, O.(2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep

Efe, B. (2014). *The Effect of Peer Feedback on Student's Overall Writing Performance and Their Attitudes Toward Peer Feedback,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language acquisition*, Great Britain: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *A Typology of Written Corrective Feedback Types,* ELT Journal Volume 63/2 April 2009; doi:10.1093/elt/ccn023

Elwood, J. A. & Bode, J.(2014). *Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan*, System 42 (2014) s. 333–343

Ene, E. & Upton, T.A (2014). *Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL Composition*, System 46 (2014) s. 80-95

Falchikov, N. ve Goldfinch, J.(2000*). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks,* Review of Educational Research. 70 (3), 287-322.

Ferris, D. R. (1997). *The influence of teacher commentary on student revision*. *TESOL Quarterly*, *31(2)*, 315-339.

Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: İmplications for Second-Language Student,s* Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers 10 Industrial Avenue Mahwah, NJ 07430

Ferris, D. ve Roberts, B. (2001*). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?* Journal of Second Language Writing, 10 (2001) 161– 184

Gardner, D. (1999). *Self-assessment for autonomous language learners*. Links & Letters 7, 2000, 49-60

Gere, A.R. (1987). *Writing Groups: History, Theory and Implications*, Southern Illinois University Press.

Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık

Grabe, W. ve Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing. : An applied linguistic perspective.* London: Pearson Education. https://books.google.com.tr (ErişimTarihi: 20.11.2015).

Güler, N.(2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık

Gültekin, S.(2012). "*Performans Dayanıklı Değerlendirme",* (Ed.: R. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 250-276)

Gülüşen, A.(2011). *Akran Dönütünün Ġlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerisine Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya

Güner, F.(2012). *An Investigation into Students' Perceptions on Peer Correction in Writing Through Wikis,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

Gür, T.(2015). *Akran Koçluğu Tekniğinin Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi,* Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turks) Vol. 7, No. 1 (s.177-188)

Hamzadayı, E. & Çetinkaya, G. (2011). *Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları*, AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 2011, 147-165

Hamzadayı, E. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler,* Journal of World of Turks, Vol. 7 No: 3

Hansen, J.G. ve Liu, J. (2005). *Guiding Principles for Peer Response,* ELT Journal Volume 59/1, Oxford University Press, 31-38

Hassan, B.A.(2001). *The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students.* (Report) Mansoura University, College of Education. (Eric Document No: ED459671)

Hattie J. ve Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback,* Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, 81–112

Hu, G.(2005). *Training Chinese ESL Student Writers for Effective Peer Review,* Asian Englishes, 8:2, 64-76,

Huston, P. (1998). *Resolving Writer's Block.* Canadian Family Physician, 44: 92-97.

Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback on second language students' writing*. Language Teaching, 39, 83-101

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing,* UK: Cambridge University Press,

Hyland, K. (2013). *Student Perceptions of Hidden Messages in Teacher Written Feedback,* Studies in Educational Evaluation 39 (2013) 180–187

İnceoğlu, M. (2000). Tutum-algı iletişim. Ankara: Đmaj Yayıncılık.

Jacobs, G.M., Curtis, A., Brains, G., ve Huang, S.Y. (1998). *Feedback on Student Writing: Takin the Middle Path.* Journal of Second Language Writing, 7 (3), s. 307-317

Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H. ve Azizfar, A. (2015). *The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing,* Procedia - Social and Behavioral Sciences 192 (2015) s. 116 – 123

Janssen-Van Dieten, A.M. (1989). *The development of a test of Dutch as a second language: the validity of self- assessment by inexperienced subjects,* http://ltj.sagepub.com (ErişimTarihi: 13.11.2015)

Johnson, R.B. ve Onwuegbize, J.A.(2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come,* Educational Researcher, Vol. 33, No. 7, s. 14–26

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan Ve İnsanlar,* Evrim Yayınları, İstanbul.

Kahraman, A. & Yalvaç, F. (2015). *EFL Turkish university students' preferences about teacher feedback and its importance,* An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences 199 (2015) 73 – 80

Kamberi, L. (2012). *The significance of teacher feedback in EFL writing for tertiary level foreign language learners,* Procedia - Social and Behavioral Sciences 70 (2013) 1686 – 1690

Karaca, E.(2008). *"Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar."*(Ed.: Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 1-36). Ankara: Nobel Yayıncılık

Karagül, S. (2010). *İlköğretim 6-8. Sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında Belirtilen Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). *Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2) • Bahar/Spring • 691-707

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 24. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık

Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. (Ed: Murat Özbay) *Yazma Eğitimi*, Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık

Katsra, J.,Tollefson, N. ve Gilbert, E.(1987). *The Effects of Peer Evaluation on Attitude Toward Writing and Writing Fluency of Ninth Grade Students*, The Journal of Educational Research, 80 (3), s. 168-172

Kavcar, C. (1997). T*ürkçe Eğitimi ve Sorunları. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* 2. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir

Kaya, A. (2010). İletişime Giriş: "Temel Kavramlar Ve Süreçler" (Ed.: Alim Kaya), *Kişilerarası İlişkiler Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 1-29

Kaya, S. (2013). *İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım Davranışlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Adana

Kepner, C. G.(1991). *An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills*, The Modern Language Journal, Vol. 75, No. 3 (Autumn, 1991), 305-313

Knoblauch, C. H. ve Brannon, L. (1981). *Teacher Commentary on Student Writing: The state of the art. Freshman English News, 10, No: 2 s.*1–4.

Kurt, G. ve Atay, D.(2007). *The Effects of Peer Feedback on The Writing Anxiety of Prospective Turkish Teachers of EFL*, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 3 (1), s. 12-23

Kutluk, E.(2005). *İhsan Doğramacı Vakfı Bilkent İlköğreitm Okulunda Akran Dönütünün İlköğretim Öğrencielrin Yazı Becerileri Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Lee, I.(1997). *Peer Reviews in a Hong KongTertiary Classroom*, Tesl Canada Journal, 15 (1), 58-69

Liou, H.C. ve Peng, Z.Y.(2009). *Training effects on computer-mediated peer review*, System 37, s. 514–525

Liu, D. (1995). *Sociocultural Transfer adn Its Effect on Second Language Speakers' Communication*, Int. .I. Intercultural Rel., Vol. 19, No. 2, 253-265

Lundstrom, K. ve Baker, W. (2009). *To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing*, Journal of Second Language Writing 18 (2009) 30–43

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). *Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation form in Communicative Classrooms*. Studies in Second Language Acquisition 19, 37-66.

Martine A. H., Braaksma, Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh & Bernadette H. A. M van Hout-Wolters (2004). *Observational Learning and Its Effects on the Orchestration of Writing Processes*, Cognition and Instruction, 22: 1, 1-36

Mc Arthur, T. (1992). *The Oxford companion to English Language*. Oxford:

MEB, (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7, & 8. sınıflar) Öğretim Programı*

Min, H.T.(2005). *Training students to become successful peer reviewers*, System 33 (2005) s. 293–308

Min, H.T.(2006). *The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality*, Journal of Second Language Writing 15, s. 118–141

Muncie, J.(2000). *Using Writing Teacher Feedback in EFL Composition Classes.* ELT Journal Volume 54/1 January 2000 © Oxford University Press 2000

Musa, F., Mansor, A.Z., Mufti, N., Abdullah, N.A. ve Kasim, F.D. (2012). *Negotiation skills: teachers' feedback as input strategy*, UKM Teaching and Learning Congress 2011, Procedia - Social and Behavioral Sciences 59(2012) 221 – 226

Nelson, G. L. & Carson, J.G. (1998). *ESL Stundents' Perceptions of Effectiveness in Peer Response Groups, Journal of Second Language Writing*, 7 (2) 113-131,

Nelson, G. L. ve Murphy, J. M. (1993). *Writing groups and the less proficient ESL student*. TESOL Journal 2. 23-26.

Olğun, M.(2011). İlköğretim 4. Snıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öz ve Akran Değerlndirme Uygulamalarının Yer Aldığı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Bilişüstü Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özan, S. ve Yurdabakan, İ.(2008). *Öz ve Akran Değerlendirmenin Temel İletişim Becerileri Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Tıp Eğitimi Dünyası, sayı 27, s. 27-39

Özbay, M. & Özdemir, B. (2015). "*Öğrenme ve Öğretmen Yaklaşımı olarak Analitik Yazma."*(Ed.: Duygu Uçgun ve Ahmet Balcı). *Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay'a Armağan* içinde (s. 121-130). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Özbay, M. & Özdemir, B. (2015). "*Öğrenme ve Öğretmen Yaklaşımı olarak Analitik Yazma."*(Ed.: Duygu Uçgun ve Ahmet Balcı). *Akademik Hayatının 25. Yılında Türkçe Eğitimi Alanının İlk Profesörü Murat Özbay'a Armağan* içinde (s. 121-130). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri,* Ankara: Öncü Kitap.

Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension (Unpublished doctoral dissertation).* Avaible from ProQuest Dissertations & Theses Full Text database (UMI No: 3155461). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/305121235?accountid=16645

Probst, R.E.(1989). *Transactional Theory and Response to Student Writing,* (Ed: Anson, C.M.) *Writing and ResponseTheory, Practice, and Research Edited* içinde National Council of Teachers of English, Urbana

Rezaei, S. (2011). *Corrective feedback in task-based grammar instruction*. Saarbrücken, Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing.

Rollinson, P. (2005). *Using Feedback in Esl Writing Class,* ELT Journal 59/1, 23-30

Rose, M. & Rose, M. A. (2009). *Writer's block: the cognitive dimension*. SIU Press.

Ross, J.A., Rolheiser, C. ve Hogamoam-Gray, A. (1999). *Effects of Self-Evaluation Training on Narrative Writing,* Assessing Writing 6 (1) 107-132

Ruegg, R. (2015). *The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability*, Linguistics and Education 29 (2015) s.73–82

Ryoo, M. L. (2004). *The Effects of Teacher Feedback on EFL Students' Writing in Korean University Class*, The Journal of Asia TEFL, vol. 1 no 1, 115-130

Saito,H. ve Fujita, T. (2004). *Characteristics and user acceptance of peer rating in EFL writing classrooms*, Language Teaching Research 8,1 (2004), 31–54

Savaş, B. (2006) *İlköğretim 4. Sınıfta Bütünleştirilmiş Ünite ve Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine, Öğrenemeye Karşı Tutumlarına, Akademik Özgüvenlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Senemoğlu, N. (2003). Gelişim Öğrenme Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S.(2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Shao, M.(2009). *A Study of Peer Assesment in EFL Writing İnstruction*, Foreign Language Theory and Practice, 2009-02

SHI, L.(1998). *Effects of Prewriting Discussions on Adult ESL Stıdents' Compositions*, Journal of Second Language Writing, (7) 339-345

Silva, T.(1990*). Second Language Composition İntruction: developments, issues and directions in ESL*. (Ed.: Barbara Kroll). *Second Launguage Writing, research insights fort he classroom* içinde (s. 11-23). Cambridge University Press

Sluijsmans, M.A., Brand-Gruwel, S., Merrienboer, J.G., Bastiaens, T.J.(2003*). The Training of Peer Assessment Skills to Promote The development of Reflection Skills in Teacher Education*, Studies in Educational Evaluation 29 (2003) 23-42

Stanley, J.(1992). Coaching Student Writers To Be Effective Peer Evaluators, Journal of Second Languge Writing, 1 (3), s. 217-233

Strijbos, J.W. ve Sluijsmans, D. (2010). *Unravelling peer assessment: ethodological, functional, and conceptual developments,* Learning and Instruction 20 (2010) 265-269

Subaşı, G.(2002). *Yazılı Akran Dönütü Eğitimi ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Yazma Ürünleri Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Suwantarathip, O. ve Wichadee, S.(2010). *The Impact of Cooperative Learning on Anxiety and Proficiency in An EFL Class*, Journal of College Teaching and Learning, 7 (11), s. 51-57

Tamer, M. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay

Tang, G. M. ve Tithecott, J. (1997). *Peer Response in ESL Writing*, Tesl Canada Journal, vol. 16, no: 2 Spring 1999

Telçeker, H.(2007). *The Effect of Teacher Written and Oral Feedback on Pre-intermediate Student Revisions in a Process-Oriented Efl Writing Class*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul

Temizkan, M.(2009). *Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), s. 90-112

Thokwane, D. (2011). *Using Peer Review to Promote Writing Development in ESL Classes,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Minnesota State University, Mankato

Thomson, C. K. (1996). *Self-assessment in Self-directed Learning: İssues of Learner Diversity*. (Ed.: Pemberton, R.; Li, E.; Or, W.; Pierson, H.) *Taking control: autonomy in language learning* içinde Hong Kong: Hong Kong University Press. https://books.google.com.tr (ErişimTarihi: 13.11.2015)

Tiryaki, E.N. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi 1(1), 38-44.

Tokdemir, E.(2009). İkinci Dilde Yazma Becerisi Öğreriminde Tümleyici Akran ve Öğretmen Dönüt Modeli Üzerine Bir Araştırma: Akran ve Öğretmen Dönütü veya Öğretmen Dönütü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Topping, K. J., Smith, E. F. Swanson, I., Elliot, A. (2000). *Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students.* Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(2), 149-169.

Tseng, S. TSAI, C. (2006). *On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course*, Computers & Education 49 (2007) 1161–1174

Tuncer, A.T. ve Kahveci, G.(2009). *Az gören 8. Sınıf Öğrencilerine Akran Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığı İle Öğretimi,* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2009, 7(4), s. 853-877

Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ.(2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Nobel Akademi Yay. Ankara

Ülper, H. (2011). *Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2011, s. 280 – 300

Ülper, H. ve Çetinkaya, G.(2016). *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Taslak Metinlerine Geri bildirim Almaya İlişkin Görüşleri,* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (33), s. 1-17

Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Venables, A. & Summit, R. (2003) *Enhancing scientific essay writing using peer assessment.* Innovations in Education and Teaching International, 40:3,

Villamil, S. O. ve Guerrero, C. M. (2006). *Sociocultural Theory: A Framework for Understanding The Social-cognitive Dimensions of Peer Feedback,* (Ed: Ken Hyland ve Fiaona Hyland), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* içinde Cambridge University Press

White, R. & Arndt, V. (1992). *Process Writing*. London: Longman.

www.ne-demek.net; 2016, Erişim Tarihi: 10/06/16

Yastıbaş Çınar G. ve Yastıbaş, A.E.(2015). *The Effect of Peer Feedback on Writing Anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) Students,* Procedia - Social and Behavioral Sciences 199, s. 530 – 538

Yılmaz, H.(2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Konya: Çizgi Kitap Evi

Yurdabakan, İ. ve Cihanoğlu, M.O.(2009). *Öz ve Akran Değerlendirmenin Uygulandığı İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğinin Başarı, Tutum ve Strateji Kullanımına Etkisi,* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (4), s. 105-123

Yurdabakan, İ.(2011). *The investigation of peer assessment in primary school cooperative learning groups with respect to gender*, Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 39: 2, s. 153-169

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. TESOL Quarterly, 19, (1), 79-101.

Zhang, S.(1995). *Reexamining the Affective Advantage of Peer Feedback in the ESL Writing Class.* Journal of Second Language Writing 4 (3) s.209-222

Zimmerman, B.J.ve Kitsantas, A.(2002). *Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation*, Journal of Educational Psychology, Vol 94(4), Dec 2002, 660-668.

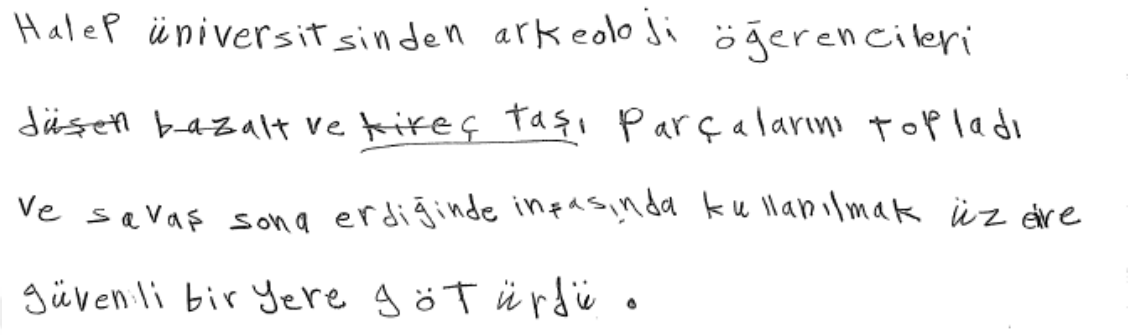
Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi,* , Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

Zorbaz, K.Z.(2015). *The Effec tof Various Variables on University Student's Block Levels.* The Antropologist, 21(1,2), s. 311-322

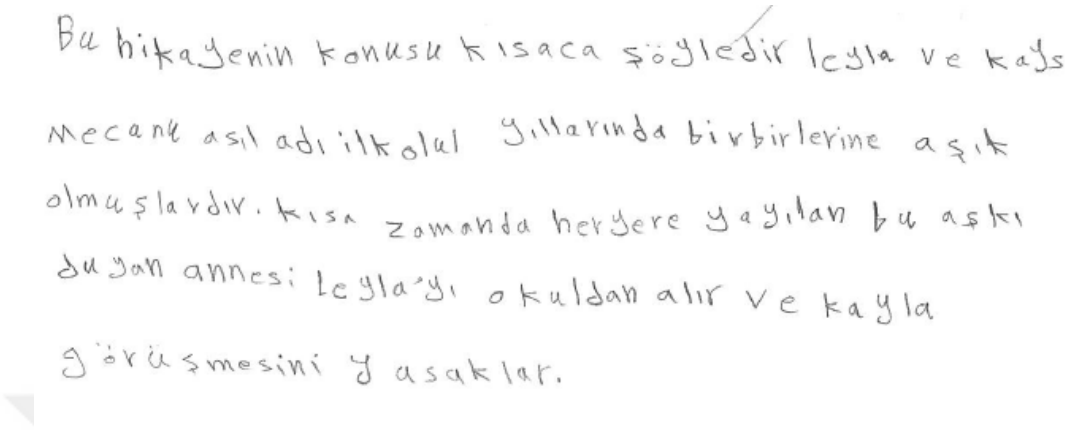
Zundert, M. V. Sluijsmans, D. ve Merrienboer, J.V.(2010). *Effective peer assessment processes: Research findings and future directions,* Learning and Instruction 20 (2010) 270-279

EKLER

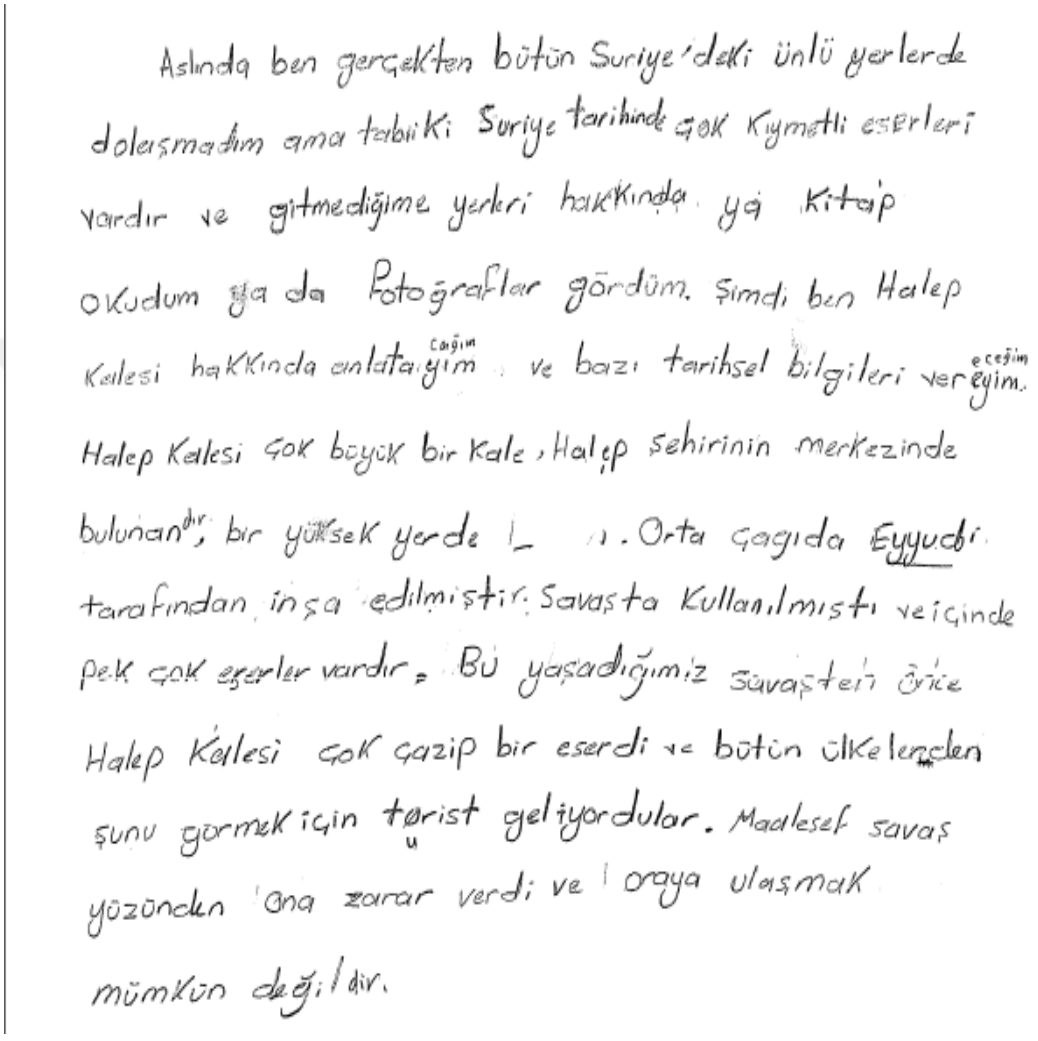
Ek 1. Başarısız Bir Öğrencinin Ön Testine Ait Metin Örneği



Ek 2. Başarısız Bir Öğrencinin Son Testine Ait Metin Örneği

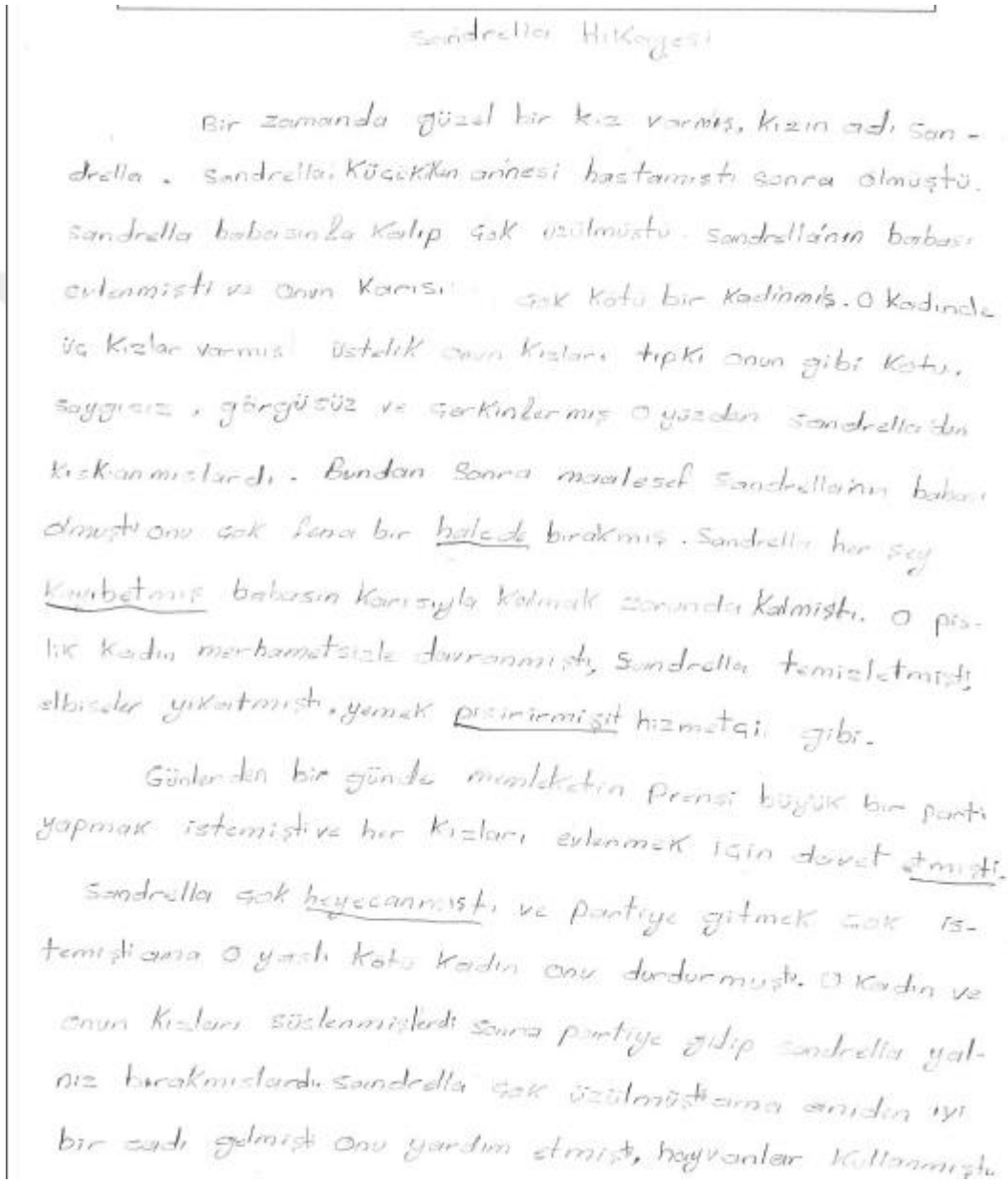

Bu hikayenin konusu kısaca söyledir Ceyla ve kayıs
Mecank asıl adı ilkokul yıllarında birbirlerine aşık
olmuşlardır. Kısa zamanda herşere yayılan bu aşkı
duyan annesi Ceyla'yı okuldan alır ve kayla
görüşmesini yasaklar.

Ek 3. Başarılı Bir Öğrencinin Ön Testine Ait Metin Örneği



Aslında ben gerçekten bütün Suriye'deki ünlü yerlerde dolaşmadım ama tabiiki Suriye tarihinde çok kıymetli eserleri vardır ve gitmediğime yerleri hakkında ya kitap okudum ya da fotoğraflar gördüm. Şimdi ben Halep Kalesi hakkında anlatacağım ve bazı tarihsel bilgileri vereceğim. Halep Kalesi çok büyük bir kale, Halep şehirinin merkezinde bulunandır; bir yüksek yerde 1. Orta çağda Eyyubi tarafından inşa edilmiştir. Savaşta kullanılmıştı ve içinde pek çok eşyalar vardır. Bu yaşadığımız savaştan önce Halep Kalesi çok cazip bir eserdi ve bütün ülkelerden şunu görmek için turist geliyordular. Maalesef savaş yüzünden ona zarar verdi ve oraya ulaşmak mümkün değildir.

Ek 4. Başarılı Bir Öğrencinin Son Testine Ait Metin Örneği



Sandrella Hikayesi

Bir zamanda güzel bir kız varmış, kızın adı Sandrella. Sandrella küçükken annesi hastamıştı sonra olmuştu. Sandrella babasıyla kalıp çok üzülmüştü. Sandrella'nın babası evlenmişti ve onun karısı çok katı bir kadınmış. O kadında üç kızlar varmış. Üstelik onun kızları tıpkı onun gibi katı, saygısız, görgüsüz ve gerkinlermiş o yüzden Sandrella'dan kıskanmıslardı. Bundan sonra maalesef Sandrella'nın babası olmuştu onu çok fena bir halede bırakmış. Sandrella her şey kurbetmiş babasın karısıyla kalmak zorunda kalmıştı. O pislik kadın merhametsizle davranmıştı, Sandrella temizletmişti elbiseler yıkatmıştı, yemek pişiriemişit hizmetçi gibi.

Günlerden bir günde memleketin Prensi büyük bir parti yapmak istemiştive her kızları evlenmek için davet etmişti.

Sandrella çok heyecanmıştı ve partiye gitmek çok istemişti ama o yaşlı katı kadın onu durdurmuştu. O kadın ve onun kızları süslenmişlerdi sonra partiye gidip Sandrella yalnız bırakmıslardı. Sandrella çok üzülmüştüama aniden iyi bir cadı gelmişt onu yardım etmişt, hayvanlar kullanmıştı

Sandrella harika, çekici bir kız olmuştu. partiye girince herkes onu bakmıştı ve çok şaşırmışlardı. prensi hemen ona gelmişti, onunla dans etmek istemişti. prensi aşık olmuştu ve onunla evlenmek istemişti. Fakat Sandrella saat 12'de gitmesi gerekiyormuş o yüzden kaçmıştı ama kaçtığında ayakkapını düşmüştü. Presi su ayakkapı olmuş memleketin kızlarını denetmişti bu şekilde Sandrella bulmuştu sonra onunla evlenmişti ve çok mutlu ve nice bir hayat birlikte yaşamışlardı.

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki sorular, katıldığınız akran değerlendirme etkinliklerine dair düşüncelerinizi öğrenmek için sorulmuş sorulardır. Sizden istenen katıldığınız bu etkinlikle ilgili görüşlerinizi sunmanızdır.

Çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

1. Arkadaşınızın yazısını değerlendirmek sizin için faydalı oldu mu? Arkadaşınızın değerlendirdiği yazıyı incelemek sizin için faydalı oldu mu?
2. Akran değerlendirmenin Türkçe yazılı anlatımınıza faydası oldu mu? Yazılı anlatımınıza ne gibi faydaları oldu?
3. Arkadaşınızın yazısını değerlendirirken hangi problemlerle karşılaştınız?
4. Sizce arkadaşlarınızdan aldığınız dönütler, yazma becerinizi hangi açıdan (kelime seçimi, dil bilgisi, içerik, şekil vs.) geliştirmenizi sağladı?
5. Arkadaşlarınızdan gelen dönütlerin hepsini mi kullandınız, yoksa bir kısmını mı? Neden?
6. Sizce akran değerlendirme etkinlikleri sınıfta rahat, aktif ve yazmaya teşvik edici bir ortam sağladı mı?
7. Sizce akran değerlendirme etkinlikleri yazma eğitiminde her zaman kullanılmalı mı?
8. Akran değerlendirmenin yazma eğitiminde kullanılması ile ilgili önerileriniz var mı? Varsa yazar mısınız?
9. Akran değerlendirme etkinliklerini sizin dışınızdaki öğrencilere de tavsiye eder misiniz? Neden?
10. Akran değerlendirmenin yazma konusunda kendinize olan güveninizi etkiledi mi? Nasıl?
11. Bu sorular dışında akran değerlendirme ile ilgili başka yorumlarınız varsa buraya ekleyiniz.

Ek 6. Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Puan	İçerik	Yapı/Organizasyon	Kelime Seçimi	Dil Kullanımı	Şekil, Yazım ve Noktalama
16-20	Konu mükemmel ve mantıksal olarak geliştirilmiş. Konu kayda değer ve detaylandırılmış. Gereksiz bilgi yok. Verilen süre içerisinde kullanılan kelime sayısı oldukça iyi	Mükemmel bir genel yapı. Konu net olarak ifade edilmiş. Mükemmel giriş ve sonuç. Bağdaşıklık ve tutarlılık mükemmel. Paragraflar arası uyum mükemmel ve birlik var.	Hatasız, özenli ve mükemmel kelime seçimi. Kelime hazinesi çok geniş. Deyim ve atasözlerinin kullanımı mükemmel.	Kelime diziminde ya da karmaşık cümlelerde hata yok. Anlam karmaşasına yol açan hata yok, şekil bilgisi hataları çok az. Birleşik cümleleri sık sık kullanır. Farklı yapıdaki cümlelerin kullanımı mükemmel.	Farklı paragrafların düzeni uygun ve satır başı yapılmış. Yazım ve noktalama hatası yok.
11-15	Konu iyi ve kapsamlı şekilde ele alınmış. Konu hemen hemen kayda değer ve detaylandırılmış. Neredeyse hiç gereksiz bilgi yok. Verilen süre içerisinde kullanılan kelime sayısı yeterli.	İyi bir genel yapı. Konu net olarak ifade edilmiş. İyi giriş ve sonuç. Bağdaşıklık ve tutarlılık iyi. Paragraflar arası uyum iyi. Paragrafların çoğunda birlik var.	Kelime seçimi iyi, biraz özenli. Kelime seçiminde biraz hata olsa da anlamı bozmuyor. Kelime hazinesi yeterli ama birazcık tekrar var.	Kelime dizimi ve karmaşık cümlelerde çok az hata var. Neredeyse anlam karmaşasına yol açan hata yok. Şekil bilgisinde ve birleşik cümlelerde çok az hata var. Birleşik cümleleri sık sık kullanır. Farklı yapıdaki cümlelerin kullanımı iyi.	Farklı paragrafların düzeni uygun ve satır başı yapılmış. Birkaç kelime dışında yazım yanlışı yok. Birkaç tane dışında noktalama hatası yok.
6-10	Konu biraz geliştirilmiş. Fazla kayda değer değil ve detay yok. Biraz gereksiz bilgi var. Konu fazla ilgi çekici değil. Verilen süre içerisinde kullanılan kelime sayısı sınırlı.	Bağdaşıklık ve tutarlılık biraz iyi. Giriş ve sonuç düşük düzeyde. Konu iyi ifade edilememiş. Bağlantı kelimeleri nadiren kullanılmış. Bazı paragraflar tutarsız ve paragraflar arası uyum az.	Kelime seçimi özensiz ve iyi değil, Sınırlı sayıda ve kelime seçiminde anlamı biraz bozan hatalar var. Kelime tekrarı var.	Kelime dizimi ve karmaşık cümlelerde hata var. Anlam karmaşasına yol açan biraz hata var. Şekil bilgisinde çok hata var. Birleşik cümleleri çok az kullanmış ve farklı yapıdaki cümle kullanımı az.	Çoğu paragrafta satır başı yapılmış ve düzeni uygun. Yazım ve noktalama hatası var.
0-5	Konu geliştirilmemiş. Konu kayda değer değil ve detay yok. Çok sayıda gereksiz bilgi var. Konu hiçbir yönüyle ilgi çekici değil. Verilen sürede kullanılan kelime sayısı çok sınırlı.	Bağdaşıklık ve tutarlılık yok. Giriş ve sonuç yok. Konu yok. Bağlantı kelimeleri yok. Paragraflar tutarsız ve paragraflar arası uyum yok.	Çok basit kelimeler. Sık sık anlam bulanıklığına sebep olan hatalı kelimeler seçilmiş. Sürekli tekrar eden kelimeler.	Kelime dizimi ve karmaşık cümlelerde ciddi hatalar var. Anlam karmaşasına yol açan hataların sayısı fazla. Şekil bilgisinde çok hata var. Farklı yapıda cümle yok.	Yazı paragraflara ayrılmamış. Çok fazla yazım ve noktalama hatası var.

Ek 7. Yazma Tutukluğu Ölçeği

Değerli Katılımcı,

Aşağıda yazılı anlatımla ilgili 12 cümle ve her cümlenin sağ tarafında bu cümlede anlatılanları hangi sıklıkla yaptığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, **yazarken ne yaptığınız ya da ne hissettiğinizi** sıklık olarak en iyi belirten ifadeye **(X) işareti** koymanızdır. Lütfen yapmak istediğinizi değil, **gerçekten ne yaptığınızı** en iyi belirten ifadeye işaret koyunuz.

Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen samimi ve dürüst cevaplar veriniz, bazıları tekrar olsa bile cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Maddeler	**Her Zaman (% 100)**	**Sık Sık (% 75)**	**Bazen (50)**	**Ara Sıra (% 25)**	**Hiçbir Zaman (% 0)**
1. Ödevlerimi teslim etmekte geç kalıyorum çünkü kelimeleri kâğıda dökmekte zorlanıyorum.					
2. Masamda uzun süre oturmama rağmen hiçbir şey yazamadığım zamanlar olur.					
3. Bir kompozisyon ödevini yazarken uzun süre takılıp kaldığım yerler vardır.					
4. Yazımın ilk paragrafını yazmak çok fazla zamanımı alır.					
5. Yazılarımı yazarken takılıp kaldığım için, yazdıklarımı genelde son teslim tarihinden sonra veririm.					
6. Bir kompozisyon ödevi için topladığım tüm bilgileri nasıl düzenlemem gerektiğinden emin olamadığım zamanlar vardır.					
7. Kendimi bir cümleyi yazıp sonra onu silip yerine başka bir cümleyi denedikten sonra onun da üstünü çizerken buluyorum.					
8. Bir yazıya başlamak benim için müthiş derecede zordur.					
9. Anlatmak istediklerimi yazmakta zorlandığım zamanlar oluyor.					
10. Benden; çözümleme, zıtlıkları bulma ve karşılaştırma yapmamı isteyen yazma ödevlerinde zorluk çekerim.					
11. Bazı insanlar, ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar çok az – o da mümkün olabilirse – yazı üretebilirler. Eğer bu dönem oldukça uzun bir zaman alırsa bu insanlarda yazma tutukluğu olduğunu düşünürüz. Bu anlamda ne sıklıkla yazma tutukluğu yaşadığınızı tahmin ediniz.					
12. Kompozisyon ödevimi yazarken takıldığım için son teslim gününe yetiştiremem.					

Ek 8. Yazma Kaygısı Ölçeği

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bunun için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir.

Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Maddeler	**Tamamen katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**	**Kesinlikle katılmıyorum**
1. Yazmaktan kaçınırım.					
2. Yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam.					
3. Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.					
4. Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.					
5. Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.					
6. Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
7. Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
8. Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.					
9. Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.					
10. Düşüncelerimi kâğıda dökmeyi severim.					
11. Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.					
12. Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.					
13. Yazma konusunda gerginim.					
14. İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.					
15. Yazmaktan zevk alıyorum.					
16. Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.					
17. Yazmak çok eğlencelidir.					
18. Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.					
19. Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi seviyorum.					
20. Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.					
21. Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.					
22. Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.					
23. İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.					
24. Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.					
25. Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
26. Yazılı anlatımda iyi değilim.					

Ek 9. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

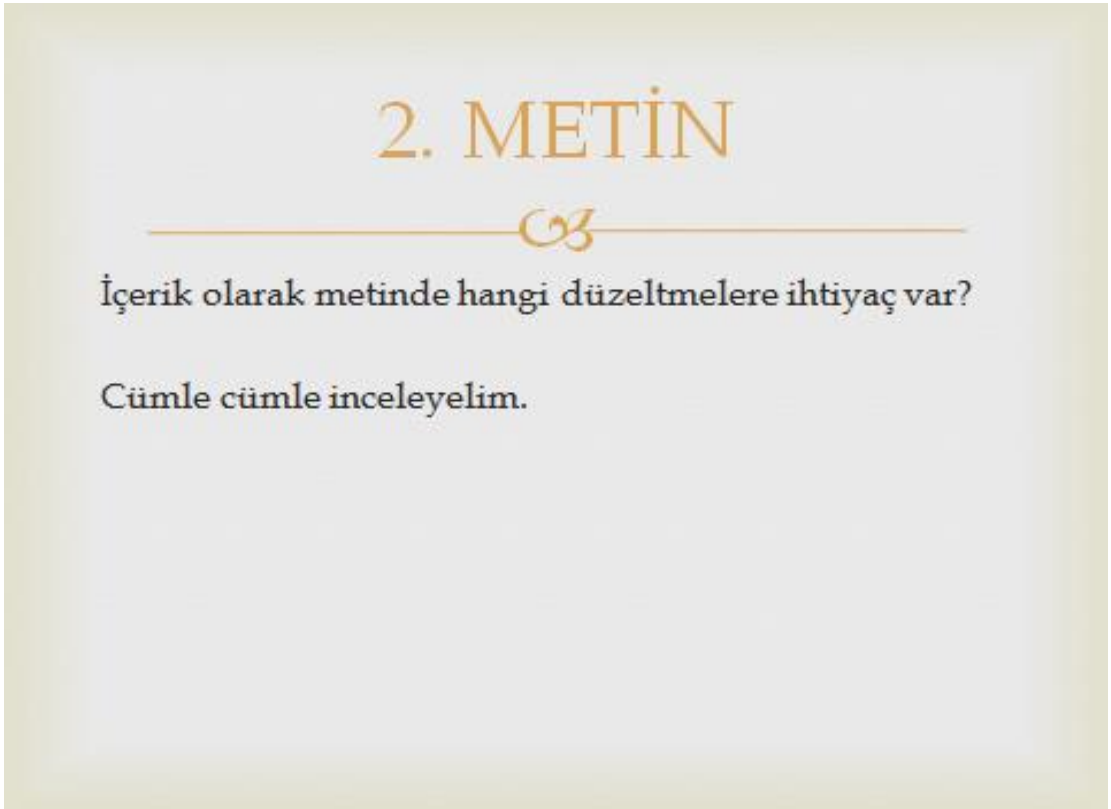
Değerli Öğrenciler,

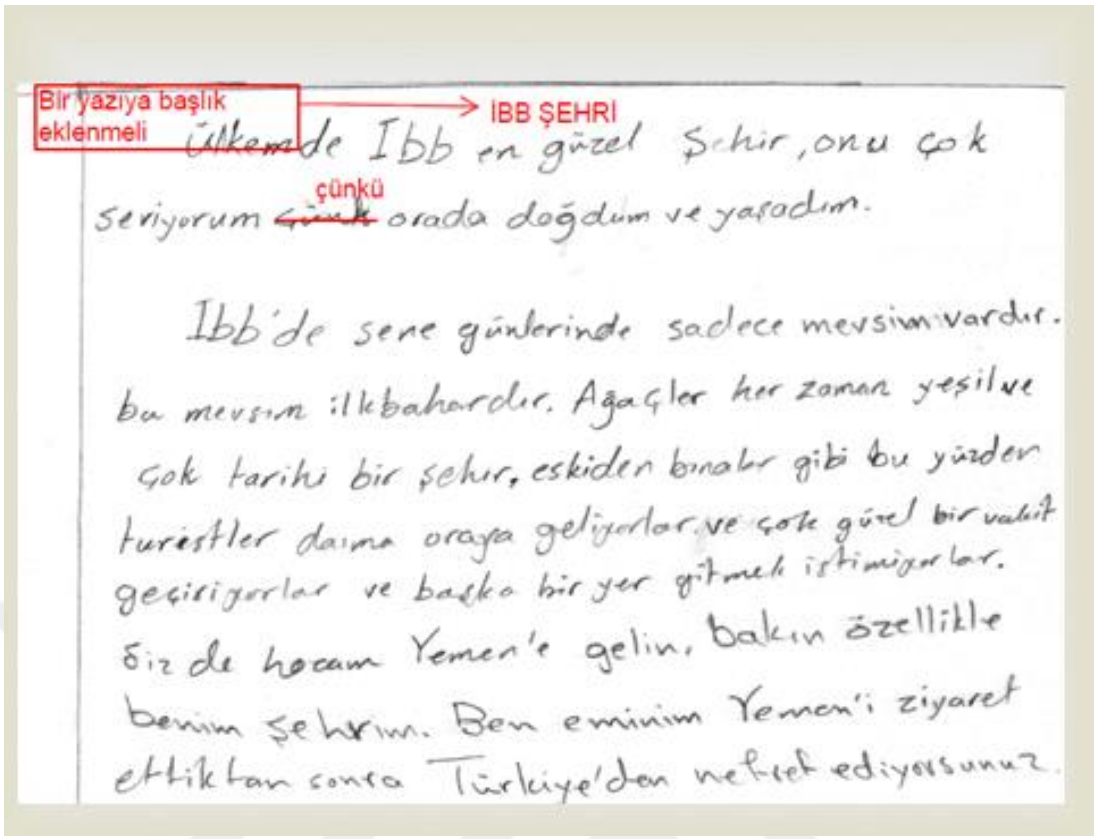
Aşağıda yazılı anlatımla ilgili 17 cümle ve her cümlenin yanında bu cümlede anlatılanlar ne kadar katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, **yazmayla ilgili ne yaptığınız ya da ne hissettiğinizi** en iyi belirten ifadeye **(X) işareti** koymanızdır. Lütfen yapmak istediğinizi değil, **gerçekten ne yaptığınızı** en iyi belirten ifadeye işaret koyunuz.

Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen samimi ve dürüst cevaplar veriniz, bazıları tekrar olsa bile cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

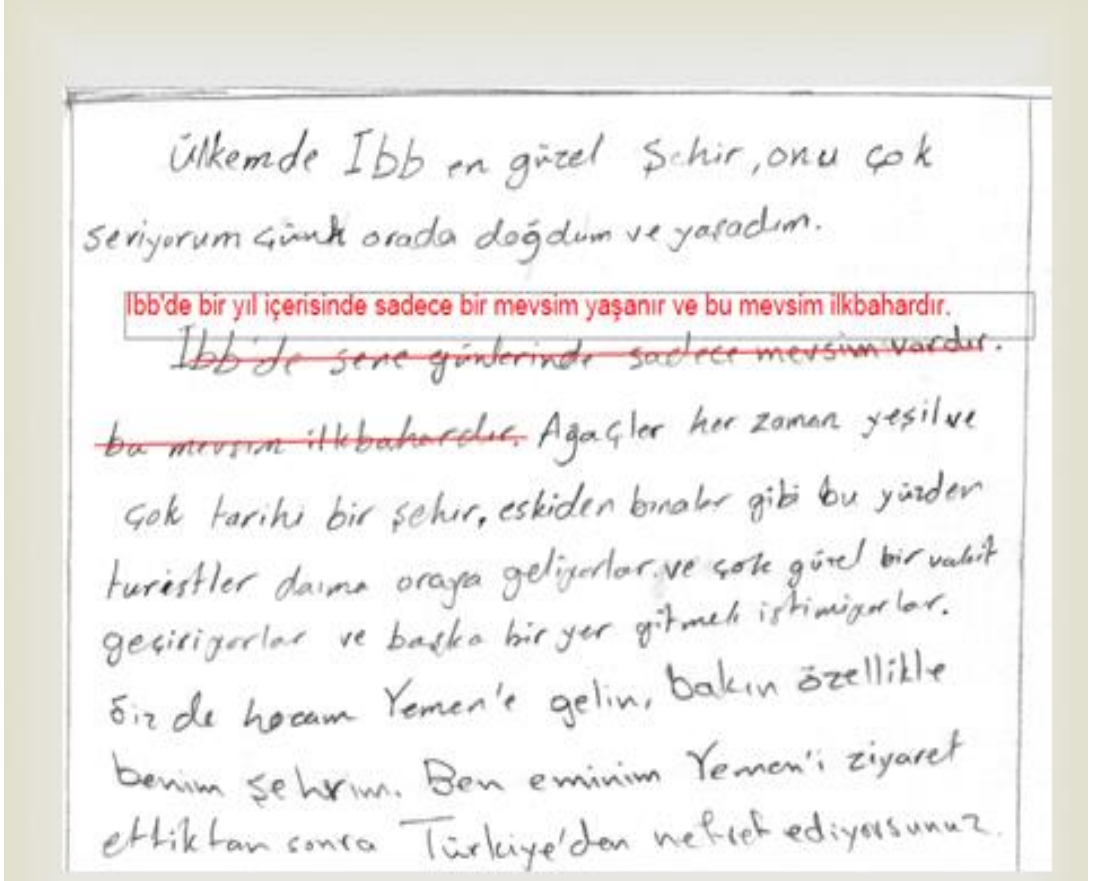
	Maddeler	**Hiç Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1	Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.					
2	Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
3	Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.					
4	Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.					
5	Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.					
6	Yazı/şiir yazmayı severim.					
7	Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.					
8	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.					
9	Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
10	Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.					
11	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.					
12	Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
13	Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.					
14	Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.					
15	Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem.					
16	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					
17	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum.					

Ek 10. Doğrudan Geri Bildirim Sunum Örneği




Bir yaziya başlık eklenmeli
İBB ŞEHRİ
Ülkemde Ibb en güzel şehir, onu çok seriyorum çünkü ~~çünk~~ orada doğdum ve yaşadım.

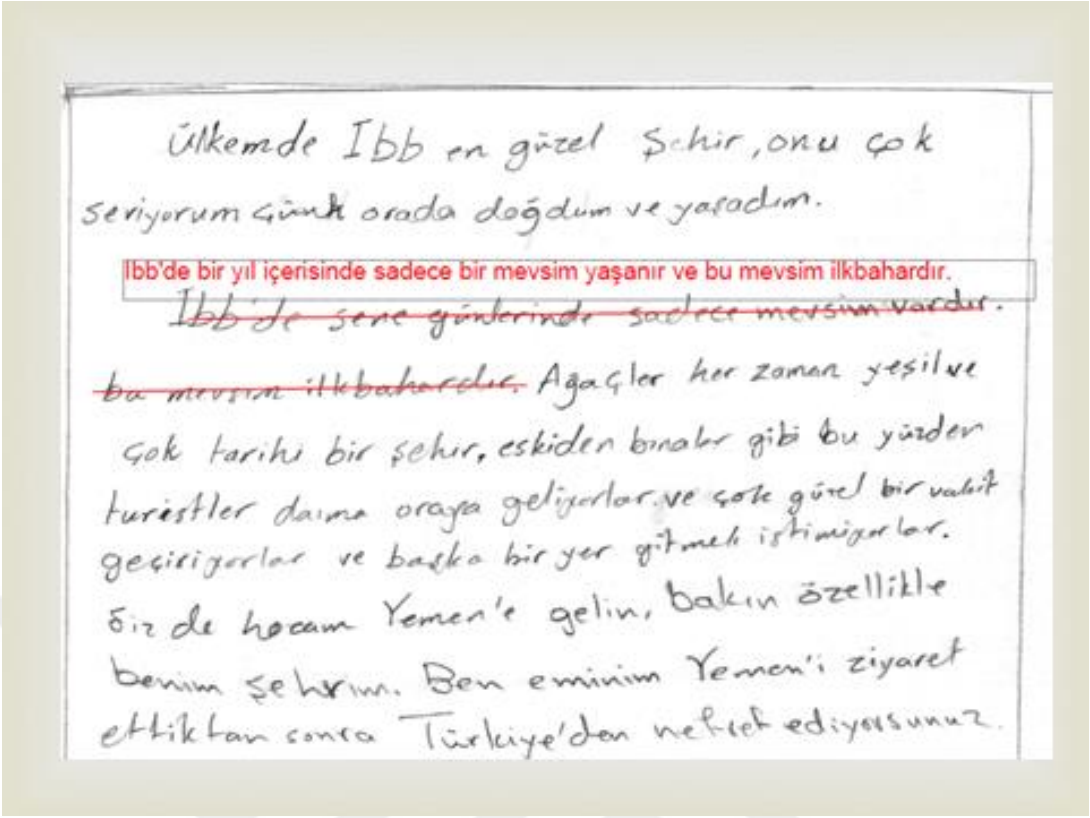
Ibb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır. bu mevsim ilkbahardır. Ağaçlar her zaman yeşil ve çok tarihi bir şehir, eskiden binalar gibi bu yüzden turistler daima oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek istimiyorlar. Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret ettiktan sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.


Ülkemde Ibb en güzel şehir, onu çok seriyorum çünk orada doğdum ve yaşadım.

İbb'de bir yıl içerisinde sadece bir mevsim yaşanır ve bu mevsim ilkbahardır.

~~Ibb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır.~~

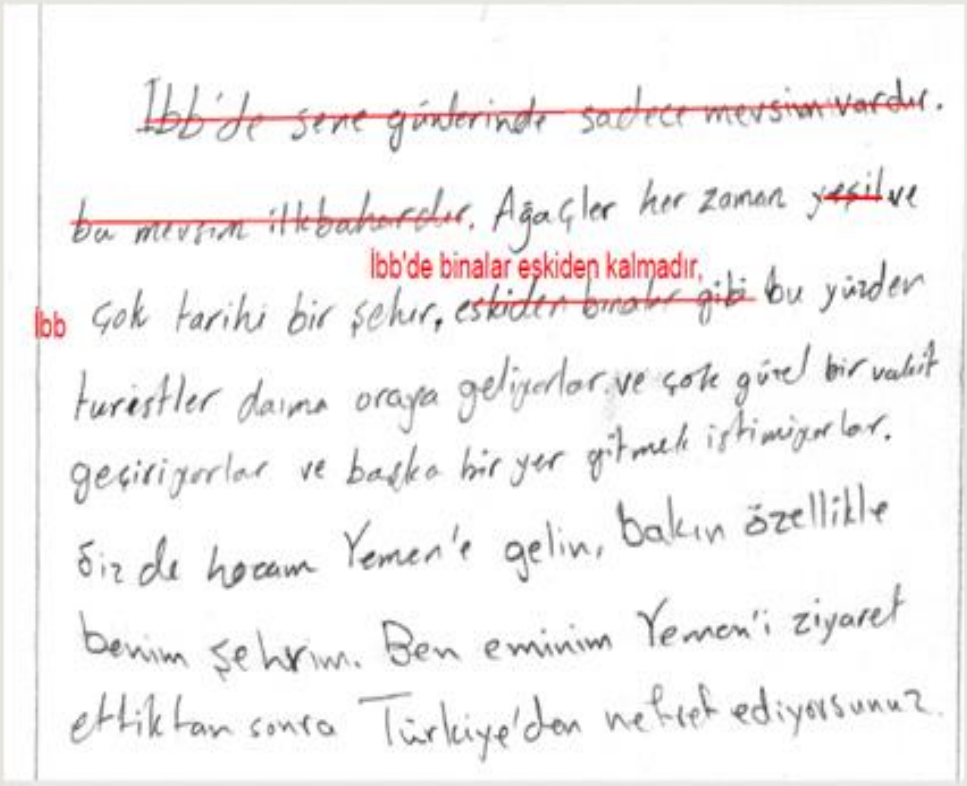
~~bu mevsim ilkbahardır.~~ Ağaçlar her zaman yeşil ve çok tarihi bir şehir, eskiden binalar gibi bu yüzden turistler daima oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek istimiyorlar. Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret ettiktan sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.



Ülkemde Ibb en güzel şehir, onu çok seviyorum çünkü orada doğdum ve yaşadım.

İbb'de bir yıl içerisinde sadece bir mevsim yaşanır ve bu mevsim ilkbahardır.

~~Ibb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır.~~ ~~bu mevsim ilkbaharlar.~~ Ağaçlar her zaman yeşil ve çok tarihi bir şehir, eskiden binalar gibi bu yüzden turistler daima oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek istemiyorlar. Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret ettikten sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.



~~Ibb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır.~~

~~bu mevsim ilkbaharlar.~~ Ağaçlar her zaman ~~yeşil~~ ve

İbb'de binalar eskiden kalmadır.

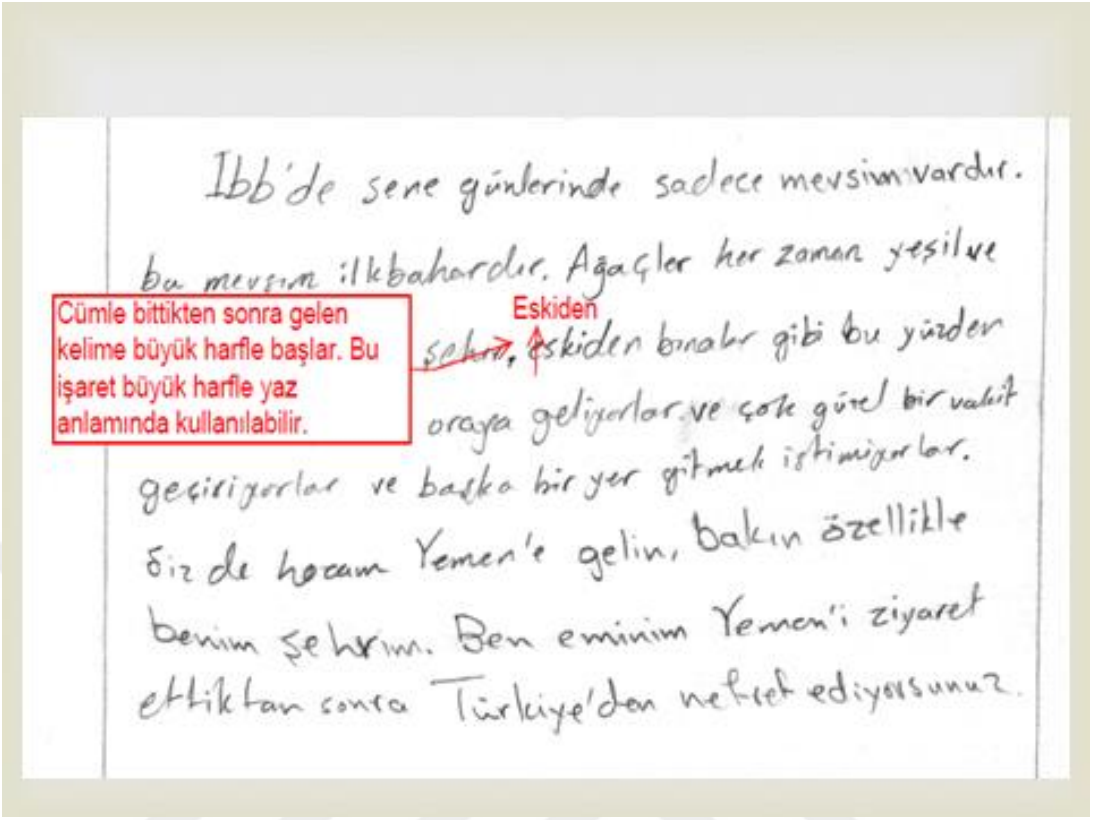
İbb çok tarihi bir şehir, ~~eskiden binalar gibi~~ bu yüzden turistler daima oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek istemiyorlar. Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret ettikten sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.

Ibb şehri ile ilgili mevsim ve eski binalar açısından yüzeysel bilgi var. Bunun dışında bir şehri tanıtmak için;

- nüfusu,
- yönetim şekli,
- yer şekilleri,
- ekonomik kaynakları,
- doğal ve tarihi güzellikleri vs.

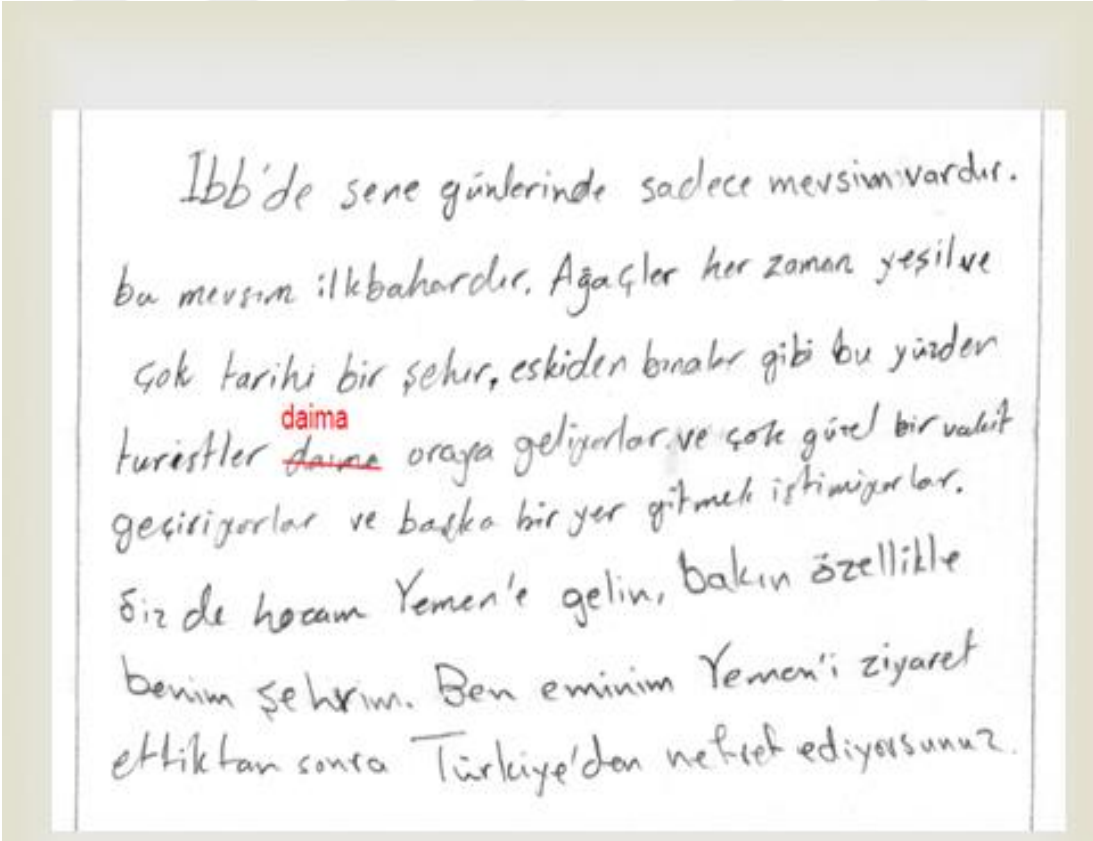
birer paragrafla anlatılarak o şehir hakkında da bilgi verilebilir.

- Şekil bakımından hangi düzeltmelere ihtiyaç var?

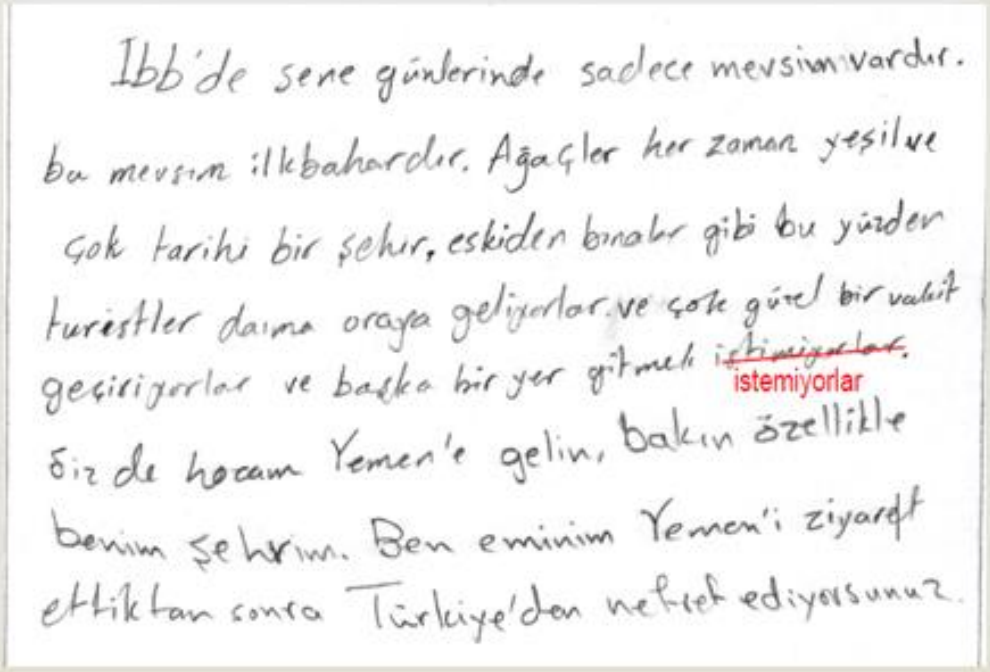


Ibb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır.
bu mevsim ilkbahardır. Ağaçlar her zaman yeşil ve
şehir, Eskiden binalar gibi bu yüzden
turistler oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit
geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek istemiyorlar.
Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle
benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret
ettikten sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.

Cümle bittikten sonra gelen kelime büyük harfle başlar. Bu işaret büyük harfle yaz anlamında kullanılabilir.



Ibb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır.
bu mevsim ilkbahardır. Ağaçlar her zaman yeşil ve
çok tarihi bir şehir, eskiden binalar gibi bu yüzden
turistler daima oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit
geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek istemiyorlar.
Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle
benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret
ettikten sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.



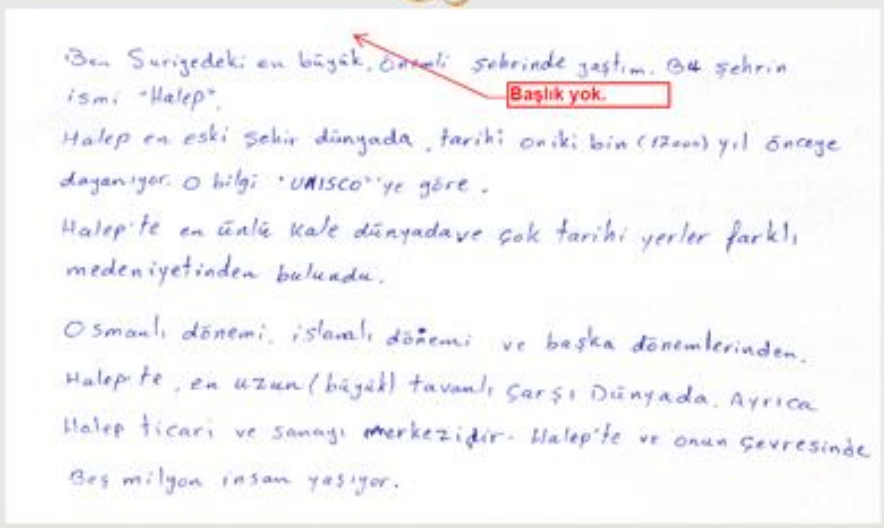
İbb'de sene günlerinde sadece mevsim vardır. bu mevsim ilkbahardır. Ağaçlar her zaman yeşil ve çok tarihi bir şehir, eskiden binalar gibi bu yüzden turistler daima oraya geliyorlar ve çok güzel bir vakit geçiriyorlar ve başka bir yer gitmek ~~istiyorlar~~ istemiyorlar. Siz de hocam Yemen'e gelin, bakın özellikle benim şehrim. Ben eminim Yemen'i ziyaret ettiktan sonra Türkiye'den nefret ediyorsunuz.

Şimdi siz de aynı şekilde arkadaşınızın ödevini şekil ve içerik yönünden değerlendiriniz...

Başarılar dilerim....

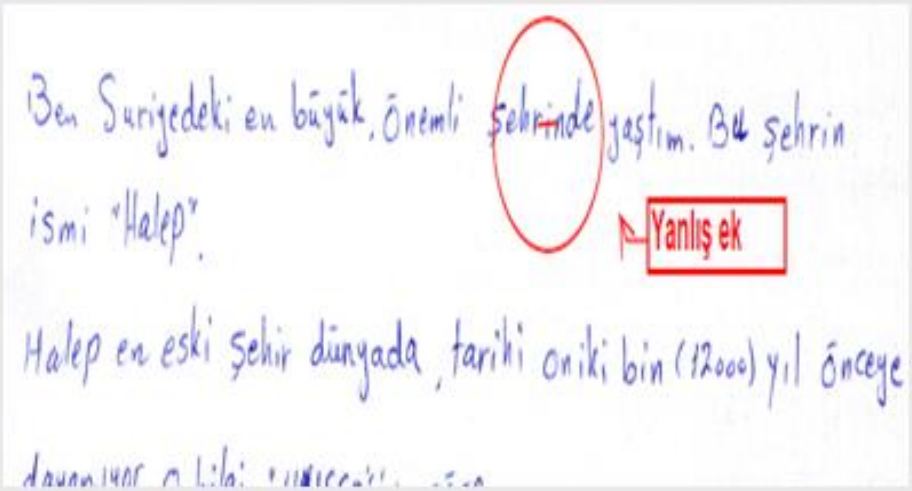
Ek 11. Dolaylı Geri Bildirim Sunum Örneği

7. METİN



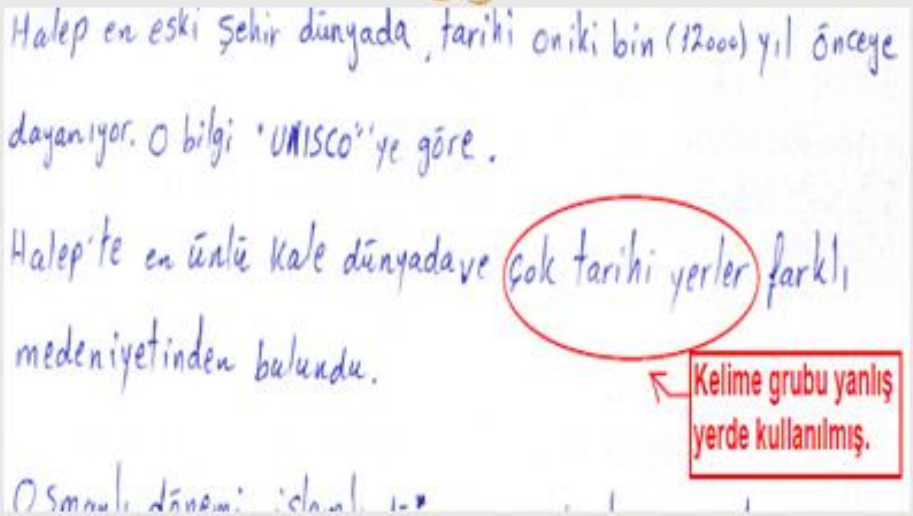
Ben Surigedeki en büyük, önemli şehrinde yaştım. Bu şehrin ismi "Halep".
Halep en eski şehir dünyada, tarihi oniki bin (12000) yıl önceye dayanıyor. O bilgi "UNISCO"ye göre.
Halep'te en ünlü kale dünyadave çok tarihi yerler farklı medeniyetinden bulunda.
Osmanlı dönemi, islamlı dönemi ve başka dönemlerinden.
Halep'te, en uzun (büyük) tavanlı çarşı Dünyada. Ayrıca Halep ticari ve sanayi merkezidir. Halep'te ve onun çevresinde Beş milyon insan yaşıyor.

7. METİN

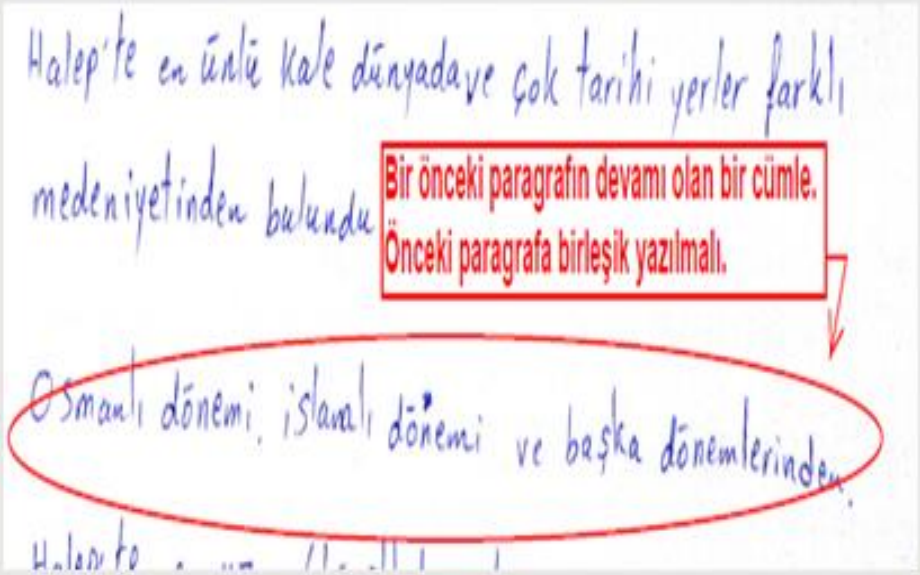


Ben Surigedeki en büyük, önemli şehrinde yaştım. Bu şehrin ismi "Halep".
Halep en eski şehir dünyada, tarihi oniki bin (12000) yıl önceye

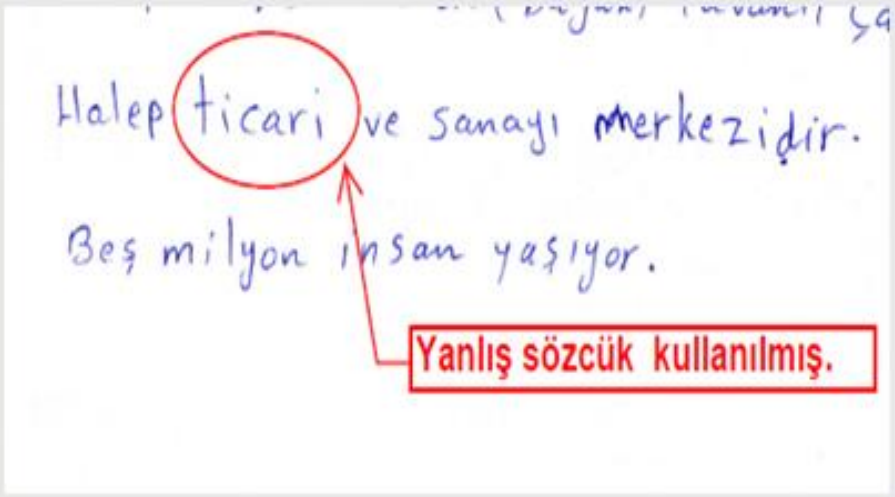
7. METİN



7. METİN

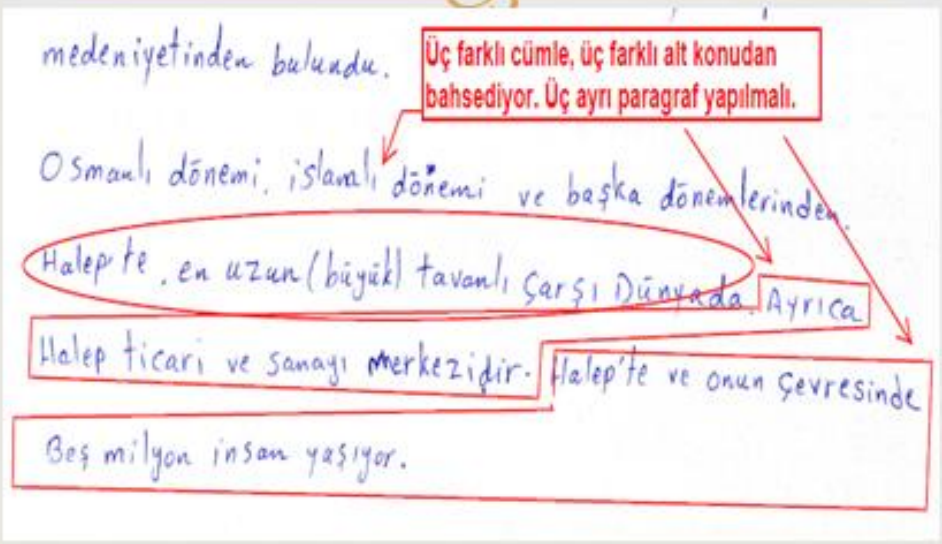


7. METİN



16

7. METİN



17

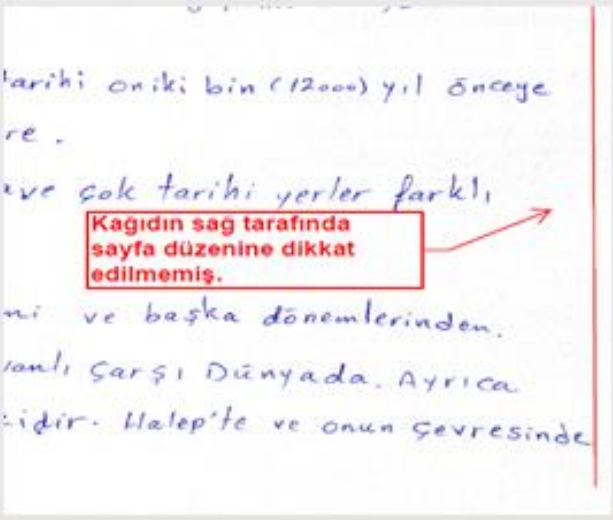
7. METİN

Şekil olarak hangi hatalar var?

Tek tek inceleyelim...

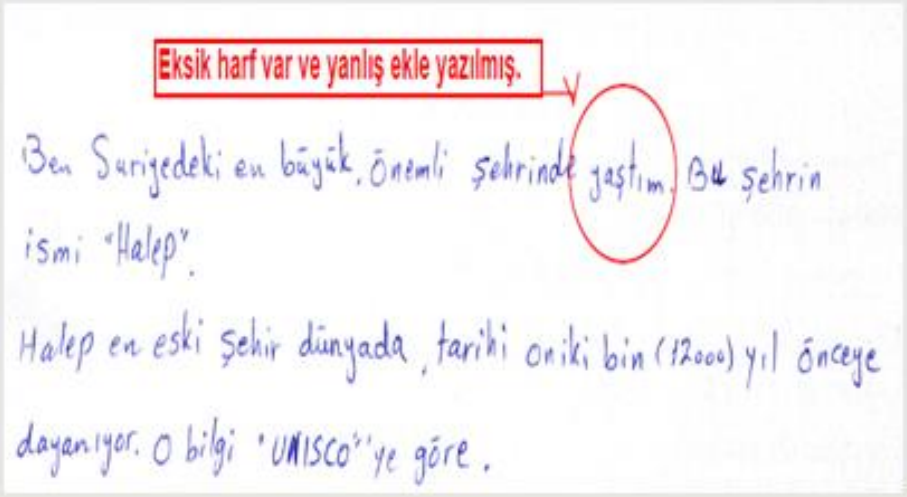
18

7. METİN

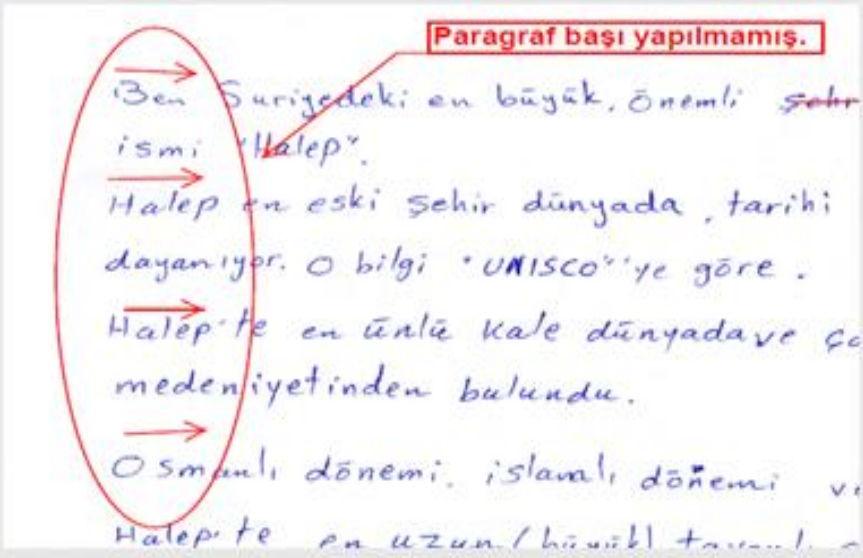


19

7. METİN



7. METİN



7. METİN

Halep en eski şehir dünyada, tarihi oniki bin (12000) yıl önceye dayanıyor. O bilgi UNISCO'ye göre.

Kelime yanlış yazılmış.

Halep'te en ünlü kale dünyadave çok tarihi yerler farklı medeniyetinden bulundu.

22

7. METİN

İslamlı dönemi ve başka dönemlerinden.
en (büyük) tavanlı çarşı dünyada. Ayrıca
sanayi merkezidir. Halep'te ve onun çevresinde
n yaşıyor.

Cins isimler büyük harfle yazılmış.

25

7. METİN

Şimdi siz de aynı şekilde arkadaşınızın ödevini şekil ve içerik yönünden değerlendiriniz...

Not: Sadece hatalarını gösteriniz. Düzeltmeyi arkadaşınıza bırakınız...

Başarılar dilerim....

26

7. METİN

Şimdi siz de aynı şekilde arkadaşınızın ödevini şekil ve içerik yönünden değerlendiriniz...

Not: Sadece hatalarını gösteriniz. Düzeltmeyi arkadaşınıza bırakınız...

Başarılar dilerim....

26