



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNE YÖNELİK
GERİ BİLDİRİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Ahmet AKDAŞ

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Hatay-2014



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNE YÖNELİK
GERİ BİLDİRİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Ahmet AKDAŞ**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN**

Hatay-2014

ONAY

AHMET AKDAŞ tarafından hazırlanan "**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNE YÖNELİK GERİ BİLDİRİMLERİ**" adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

19 / 08 / 2014

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN (Başkan - Tez Danışmanı)	
Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Zafer GÜRLER (Üye)	

Ahmet AKDAŞ tarafından hazırlanan "**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNE YÖNELİK GERİ BİLDİRİMLERİ**" adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Halil DEMİRER
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimlerinin değerlendirildiği bu çalışmanın Giriş Bölümü'nde problem durumu, ilgili araştırmalar, amaç ve alt amaçlara yer verilmiştir. Ayrıca yazma, yazılı anlatım, yazma süreci, geribildirim ve Türkçe öğretmeni adaylarının geribildirim verme anlayışları gibi çalışmanın bazı temel kavramları üzerinde durulmuş ve çalışmanın gerekliliği açıklanmıştır.

1. Bölüm dil becerileri içinde yazma becerisi, 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma eğitimi, 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma eğitimi, Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda yazma eğitimi konuları açıklanmıştır.

2. Bölümde yazma eğitiminde geri bildirim açıklanmış, yazma eğitiminde geri bildirim türleri, öğretmen geri bildirimi ve akran geri bildirimi başlıkları altında izah edilmiştir. Öğretmen geri bildirim türleri; öğretmen yazılı geri bildirimi ve öğretmen sözlü geri bildirimi sınıflandırılması altında anlatılmıştır. Öğretmen yazılı geri bildirim türleri ise; övgü veya yergi bildirişine, değerlendirenin tutumuna, özgül veya genel, biçim veya içerik, açık veya muğlâk, metin içi veya metin dışı şeklinde alt başlıklar halinde anlatılmıştır.

3. Bölümü oluşturan “**Yöntem**” kısmında “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları ve Uygulanması”, “Veri Çözümleme Teknikleri” anlatılmıştır.

4. Bölüm'de araştırma sonucunda elde edilen “**Bulgular**” ortaya konmuştur. Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi almadan önce ve dersi aldıktan sonra yazma eğitiminde kullandıkları geri bildirim türlerinin dağılımı belirlenmiş, öğretmen adaylarının kullandıkları geri bildirim türlerinden alınan örnekler sunulmuştur. Bu dağılımla ilgili değerlendirme yapılırken geri bildirim türleri; türlerin çapraz dağılımı, cinsiyet, öğrenim türü, öğrenim görülen üniversite gibi değişkenler açısından incelenerek sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

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

Çalışmanın her aşamasında, derin birikimi ile bana yol gösteren, görüşleriyle destek olan, öğrencisi olmaktan her zaman her yerde gurur duyduğum çok değerli hocam Doç. Dr. Eyyup COŞKUN'a sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yüksek lisans ve tez aşamasında yardımlarını esirgemeyen Türkçe Eğitimi Bölümünden hocalarım; Doç. Dr. Bilginer ONAN, Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Bülent ARI, Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ'a; çalışmam süresince her an destek olarak beni yalnız bırakmayan çok değerli eşim Aslı AKDAŞ'a; tezi yazmamda gülücükleriyle bana büyük moral kaynağı olan oğlum Fikret Ekrem AKDAŞ'a teşekkür ederim.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI METİNLERİNE YÖNELİK GERİ BİLDİRİMLERİ

Ahmet AKDAŞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 2014

Danışman: Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdikleri geri bildirimleri betimlemek ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının geri bildirim kullanımları üzerinde etkili olup olmadığını incelemektir.

Bu çalışma, tek grup ön test-son test desenli bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini Mustafa Kemal Üniversitesi'nden 92, Erciyes Üniversitesi'nden 73, İnönü Üniversitesi'nden 102 Türkçe öğretmeni adayları olmak üzere; Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3'üncü sınıfta öğrenim gören toplam 267 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının 142'si bayan 125'i erkektir.

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar ortaokul 6. sınıf seviyesinde farklı öğrenciler tarafından farklı konularda ve düzeyde (başarılı, orta, başarısız) yazılmış birinci uygulama için üç adet, ikinci uygulama için üç adet olmak üzere toplam altı adet öğrenci metni ve Tamer (2013) tarafından geliştirilen "Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu"dur.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları şu şekildedir: Ön testte, övgü geri bildirim %2.6, yergi geri bildirim %97.4; yapıcı geri bildirim %0.1, yansız geri bildirim %99.7, yıkıcı geri bildirim %0.2; özgül geri bildirim %80.8, genel geri bildirim %19.2; biçime yönelik geri bildirim %73.3, içeriğe yönelik geri bildirim %26.7;

açık geri bildirim %83.1, muğlak geri bildirim %16.9; metin içi geri bildirim %75 metin dışı geri bildirim %25'tir. Son testte ise; övgü geri bildirim %5.3, yergi geri bildirim %94.7; yapıcı geri bildirim %0.6, yansız geri bildirim %99.3, yıkıcı geri bildirim %0.1; özgül geri bildirim %75.1, genel geri bildirim %24.9; biçime yönelik geri bildirim %41.4, içeriğe yönelik geri bildirim %58.6; açık geri bildirim %84.9, muğlak geri bildirim %15.1; metin içi geri bildirim %62.5, metin dışı geri bildirim %37.5'tir.

ANAHTAR KELİMELER

Yazma Eğitimi, Yazılı Geri Bildirim, Geri Bildirim Türleri, Türkçe Öğretmeni Adayları, Ölçme ve Değerlendirme.

FEEDBACKS OF PROSPECTIVE TURKISH LANGUAGE TEACHERS ON THE TEXT WRITTEN BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Ahmet AKDAŞ

The Department of Turkish Language Education, Master Thesis,2014

Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Eyyup COŞKUN

ABSTRACT

The aim of this study was to describe the prospective teachers' feedback on writing education, and to investigate if the course "Expression Techniques II: Writing Education" was effective on prospective teachers' use of feedback.

This study was a field research of one group pretest - posttest design. The sample of the study consisted of totally 267 prospective Turkish language teachers studying at the third grade in the department of Turkish Language Education, the Faculty of Education. 92 of them were from Mustafa Kemal University, 73 of them were from Erciyes University and 102 of them were from Inonu University. 142 of those prospective Turkish language teachers were female and 125 of them were male.

Two data collection tools were used during the study. These were six student texts, three for the first application and three for the second application, which were written on different topics and at different levels (successful, fair, unsuccessful) by different students studying at the 6th grade of secondary school, and the "Written Feedback Assessment Form" developed by Tamer (2013).

According to the results of the research, the frequency of use of written feedback by prospective Turkish language teachers was as follows. In pretest, laudatory feedback was 2.6%; satirical feedback was 97.4%, constructive feedback

was 0.1%, unbiased feedback was 99.7%, destructive feedback was 0.2%, specific feedback was 80.8%, general feedback was 19.2%, formal feedback was 73.3%, contextual feedback was 26.7%, explicit feedback was 83.1%, ambiguous feedback was 16.9%, intra-textual feedback was 75%, and extra-textual feedback was 25%. However, in the posttest, laudatory feedback was 5.3%; satirical feedback was 94.7%, constructive feedback was 0.6%, unbiased feedback was 99.3%, destructive feedback was 0.1%, specific feedback was 75.1%, general feedback was 24.9%, formal feedback was 41.4%, contextual feedback was 58.6%, explicit feedback was 84%, ambiguous feedback was 15.1%, intra-textual feedback was 62.5%, and extra-textual feedback was 37.5%.

KEYWORDS

Writing Education, Written Feedback, Types of Feedback, Prospective Turkish Language Teachers, Measurement and Assessment.

İÇİNDEKİLER	SAYFA
ÖN SÖZ	ii
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELELER	iv
ABSTRACT AND KEYWORDS	vi
TABLolar LİSTESİ	xi

GİRİŞ

1

BİRİNCİ BÖLÜM

YAZMA BECERİSİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1.1. Dil Becerileri İçinde Yazma Becerisi	8
1.2. Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi	9
1.2.1. 1–5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı	9
1.2.2. 6–8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı	12
1.2.3. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı	16
1.2.3.1. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Beceri ve Kazanımlar	18
1.2.3.2. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Düzeyler	21
1.2.3.3. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Yazma Süreci	23
1.2.3.4. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Metin Yapıları	24
1.2.3.5. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Ölçme ve Değerlendirme	24

İKİNCİ BÖLÜM

YAZMA EĞİTİMİNDE GERİ BİLDİRİM

2. 1. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim	28
2. 2. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri	32

2.2.1. Öğretmen Geri Bildirimi	33
2.2.2. Akran Geri Bildirimi	38
2.2.2.1. Akran Geri Bildiriminde Uzman Desteği	42
2.2.2.2. Akran Geri Bildirimi ve Teknoloji	42
2.3. Öğretmen Geri Bildirim Türleri	43
2.3.1. Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi	43
2.3.2. Öğretmen Sözlü Geri Bildirimi	45
2.4. Öğretmen Yazılı Geri Bildirim Türleri	47
2.4.1. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre Geri Bildirim	47
2.4.1.1. Övgü Geri Bildirimi	47
2.4.1.2. Yergi Geri Bildirimi	50
2.4.1.2.1. “Sorun”u Bildiren Geri Bildirim	52
2.4.1.2.2. “Çözüm”ü Bildiren Geri Bildirim	55
2.4.1.2.3. “Sorun ve Çözüm”ü Bildiren Geri Bildirim	55
2.4.2. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirim	57
2.4.2.1 Yapıcı Geri Bildirim	57
2.4.2.2. Yansız Geri Bildirim	60
2.4.2.3 Yıkıcı Geri Bildirim	61
2.4.3. Özgül (spesifik) veya Genel Oluşuna Göre Geri Bildirim	62
2.4.3.1. Özgül Geri Bildirim	63
2.4.3.2. Genel Geri Bildirim	65
2.4.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Geri Bildirim	66
2.4.4.1. Biçime Yönelik Geri Bildirim	67
2.4.4.2. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	69
2.4.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirim	72
2.4.5.1. Açık Geri Bildirim	72
2.4.5.2. Muğlâk Geri Bildirim	74
2.4.6. Metin İçinde veya Dışında Oluşuna Göre Geri Bildirim	76
2.4.6.1. Metin İçi Geri Bildirim	76
2.4.6.2. Metin Dışı Geri Bildirim	78

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	81
3.2. Evren ve Örneklem	81
3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması	81
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	88

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Türleri	89
4.1.1. Övgü veya Yergi (sorun, çözüm, sorun ve çözüm) Geri Bildirimlerinin Dağılımı	89
4.1.2. Değerlendirenin Tutumuna (yapıcı, yansız, yıkıcı) Göre Geri Bildirimlerin Dağılımı	94
4.1.3. Özgül (spesifik) veya Genel Geri Bildirimlerin Dağılımı	98
4.1.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Dağılımı	100
4.1.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Dağılımı	103
4.1.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Dağılımı	105

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma	110
Öneriler	121

KAYNAKÇA	124
-----------------	-----

EKLER

Ek- 1: Araştırmada Kullanılan Metinler	133
Ek- 2: Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi	139
Ek- 3: Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu	141

TABLULAR LİSTESİ		SAYFA
Tablo 1:	Dil Becerilerinin Sınıflandırılması	8
Tablo 2:	Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programındaki Yazma Kazanımları	11
Tablo 3:	Yazma Becerilerinin Düzeylere Göre Dağılımı	21
Tablo 4:	Farklı Alanlarda Araştırma Yaparak Sonuçlarını Yazılı Olarak Sunma Becerisi Çalışma Örneği	22
Tablo 5:	Yazma Sürecinin Aşamaları	24
Tablo 6:	Yazılı Anlatım Geribildirim Sembolleri	26
Tablo 7:	Öğretmenlerin Geri Bildirim Kullanma Durumları	49
Tablo 8:	Örneklemdaki Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Dağılımı	81
Tablo 9:	Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı	93
Tablo 10:	Yapıcı, Yansız ve Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son test Çalışmasına Göre Dağılımı	97
Tablo 11:	Özgül veya Genel Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son test Çalışmasına Göre Dağılımı	99
Tablo 12:	Biçim veya İçerik Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı	103
Tablo 13:	Açık veya Muğlak Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı	105
Tablo 14:	Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı	109

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmadaki problem durumu anlatılacak, amaç ve alt amaçlar açıklanacaktır.

Problem Durumu

Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde yazılı olarak anlatma becerisidir. Bu dil becerisi sayesinde bireyler toplumsal hayattaki gündelik işlerinden özel hayatlarındaki problemlerine kadar pek çok ihtiyaçlarını giderebilmekte ve kendilerini ifade edebilmektedirler.

Yazı; duygu, düşünce ve hayallerin harf, rakam vb. sembollerle kâğıda veya ekrana aktarılmasıdır (Özbay, 2006: 121). Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir. Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli yeni bir iletişim aracı kazandırmıştır. Yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir. Yazılı anlatım insanların her türlü duygu ve düşüncesini yakın ve uzak çevredeki, hatta gelecekteki insanlara etkili biçimde ulaştırılmasını olanaklı kılar (Coşkun, 2011: 50).

Okuldaki eğitimin ilk aylarından itibaren verilmeye başlanan yazma eğitimi hayat boyunca devam eder. “Yazı yazmak zor, belli bir birikim ve bilgi isteyen bir uğraştır.” (Yalçın,1998: 149). Bu zor uğraşı bireylerin isteyerek ve severek yapabilecekleri alışkanlığa dönüştürme de ilkökul ve ortaokulda verilecek yazma eğitimine bağlıdır (Göçer, 2010: 179).

1-5. Sınıflar ve 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (MEB, 2009; 2006) yazma, öğrencilere belli bir süreç içinde öğretilmesi gereken bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir. 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2006) genel amaçlarından ikisi doğrudan yazma becerisi ile ilgilidir. Bunlardan ilki, “öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak”, ikincisi; “öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını amaçlamak”tır.

Son yıllardaki teknolojik gelişmeler yazma eğitimini de önemli ölçüde etkilemektedir. Artık çağımızda, sıradan bir çocuk altı yaşından on sekiz yaşına gelene kadar, 16.000 saat televizyon seyretmekte; radyo, CD ve İpod vb. dinleyerek 4.000 saat geçirmekte, 8.000 saatini bilgisayar karşısında harcamakta ve birkaç bin saatini de sinemada tüketmektedir (Sanders, 1999: 135'ten aktaran Tüzel, 2012: 698). Yani bir çocuk 6-18 yaş arasındaki hayatının dörtte birinden fazlasını medya araçları karşısında geçirmektedir. Dolayısı ile artık modern toplumlarda öğrenciler yazılarının büyük çoğunluğunu internette e-posta veya sosyal medya ortamlarında oluşturmaktadır. Bu yeni yaşam tarzı okuryazarlığa yeni bir bakış getirmiş ve medya okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır.

Henüz okula gitmeden teknolojinin medya boyutuyla tanışan öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerini de aileden öğrenmiş olarak okula gelmektedirler. Fakat okuma ve yazma becerileri ilk olarak okulda öğretilmektedir. Vygotsky (1978), yazma becerilerinin başkalarının aracılığı ve yardımıyla ortaya çıkabileceğini öne sürmektedir (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 90).

Dil becerilerinin içinde eğitiminde en çok sorun yaşanan alanlardan birisi de yazma becerisidir. Öğrenciler okuldan mezun olurken okumayı, konuşmayı ve dinlemeyi iyi seviyede öğrenirken; düşüncelerini planlı ve anlam bütünlüğü içinde yazıya geçirmeyi genel olarak başaramamaktadırlar. Bundan dolayı yazma eğitimi, Türkçe öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin yazma becerilerinde yetkin ve başarılı olabilmesi için bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması, yaşam deneyiminin bulunması; Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması; yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması; olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması; analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesi; farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi, sınıflayabilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010: 182). Bu bilgi ve beceri altyapısının sağlanmasında ve netice olarak birçok aşamadan oluşan yazma becerisinin kazandırılmasında en büyük rol öğretmendedir. Ülper ve Uzun'a (2009) göre yazılı metin üretme süreci, öğretmenin de etkin olarak katılımının gerektiği, belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler dizisidir.

Öğretmenler yazma eğitiminde öğrencilere rehberlik yaparken geri bildirimleri sıklıkla kullanmaktadırlar. Geri bildirim sayesinde öğrenciler daha az hatayla ileri derecede yazma becerisi kazanarak gelecekte onlardan beklenen akademik çalışmalara imza atabilirler (Coffin, 2003; Williams, 2003'ten aktaran Trang, 2009:32).Öğretmen tarafından yapılan geri bildirim, öğrencinin yazısını yeniden gözden geçirmesine motive eder (Sommers, 1982'den aktaran Trang, 2009: 32). Bu açıdan öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim vermesi öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça önemli bir sorumluluktur (Taylor, 2011; 8).

Geri bildirim çok çeşitli şekillerde olabilir. Çoğu zaman öğrencilerin sınav cevap kâğıtlarına yazılan değerlendirmeler şeklinde uygulanmaktadır. Bunun dışında geri bildirim; dersi yürütürken öğrencilere çalışmalarını hakkında yapılan yorum, onlara sorulan sorunun ardını bırakmamak, defterlerine not verirken yazılan kısa not bazen de gayret gösteren, başarılı olan bir öğrenciye gülümsemedir.

Ortaokulda okuyan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe öğretmenlerinin verecekleri geri bildirimler özel bir öneme sahiptir. Öğrenciler yazılı anlatımlarındaki hatalarını öğretmenlerinin görüp yanlışlarını düzeltmeleri neticesinde daha okunaklı, anlamlı ve yapıcı yazılar yazabilmektedirler.

“İlgili Araştırmalar” başlığında da görüleceği gibi Türkiye’de yazma eğitiminde geri bildirim konusunda yapılan çalışmaların sayısı bir hayli azdır. Az sayıdaki bu çalışmalar arasında Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimleri üzerine bir araştırma yoktur. Bu durumun bir sonucu olarak yazma eğitiminde geri bildirim konusunda gerek Türkçe öğretmenlerinin gerekse Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve uygulama eksikliği olduğu görülmektedir.

Konu ile ilgili olarak Türkçe öğretmeni adaylarının eğitiminde Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersi vardır. Dersin içeriği; “yazma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması, yazılı metin türleri konusunda öğrencileri bilinçlendirme ve uygulama çalışmalarıyla öğretmen adaylarının hem öğrenen hem de öğretici kişi olacakları bilinciyle hareket etmeleri için yazma çalışmalarının yapılması” olarak ifade edilmektedir (Ceran, 2013:1151-1169).

Bu çalışma ile ülkemizdeki çeşitli üniversitelerde halen öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimindeki geri bildirimleri algılama ve

kullanma düzeyleri incelenecek ve geri bildirimlerin etkili kullanılması için çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdikleri geri bildirimleri betimlemeyi ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının geri bildirim kullanımları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili araştırmalar

Tamer'in (2013) 74 Türkçe öğretmenin katılımıyla yapılan "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri" adlı çalışmasının sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin verdiği geri bildirimlerin %93.2'si yergi türünde, %6.8'i övgü türünde geri bildirimdir. Verilen geri bildirimlerin %96.2'si yansız geri bildirim, %1.7'si yapıcı geri bildirim, %2.2'si yıkıcı geri bildirim olarak belirlenmiştir. Öğretmenler %70.2 özgül, %29.8 genel geri bildirim kullanmışlardır. Verilen geri bildirimlerin %70'i biçime, %30'u içeriğe yönelik geri bildirimlerden oluşmaktadır. Geri bildirimlerin %77.6'sı açık, %22.4'ü muğlak geri bildirim iken bu geri bildirimlerin %65.3'ü metin içinde, %34.7'si metin dışında verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır.

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011) "Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları" adlı çalışmasında yazılı anlatımı düzenlemede akran geri bildiriminin işlevselliği incelenmiştir. Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiş ve çözümlenen bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirimlerin %53'ü övgü, %47'si eleştiri türündedir. Öğrencilerin yapmış oldukları eleştirilerin %33'ü yansız eleştiri, %61'i yapıcı eleştiri, %6'sı ise kışkırtıcı eleştiriden oluşmaktadır. Yine öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları geri bildirimlerin %58'i özgül, %42'si ise genel; yüzde %91'i anlamlı, yüzde %9'u ise içeriği sorunlu dönütlerden oluşmaktadır. Öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirimler odaklandıkları boyut açısından değerlendirildiğinde bunların %23'ü içerik oluşturma, %33'ü içerik düzenleme, %12'si sözcük seçimi, %32'si ise dil bilgisine yönelik dönütler olarak bulunmuştur.

Ülper'in (2011) "Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Alma İlişkinin Yeğleyişleri" adlı çalışmasında öğrencilerin ürettikleri taslak metinlere ilişkin hangi türde, kimden ve metnin hangi düzeyine ilişkin geri bildirim alma eğiliminde olduklarını belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma 184'ü ilköğretim, 106'sı ortaöğretim ve 109'u yükseköğretim öğrencisi olmak üzere toplam 399 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya göre öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmenlerinden sözlü olarak geri bildirim almayı daha çok tercih etmektedirler. Ayrıca ilköğretim ve yükseköğretim öğrencileri metnin tüm düzeylerine göre sık sık, lise öğrencileri ise ara sıra geri bildirim almayı tercih etmektedir.

Ülper'in (2009) "Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı" adlı çalışmasında öğretmenlerin, geri bildirimlerini belirli bir düzene göre ve nesnel olarak yapabilecekleri bir geri bildirim çizelgesi oluşturma alanında çalışılmıştır. Bu çalışma neticesinde öğretmenlerin ve öğrencilerin, yazılı metin üretimi sürecinde yararlanabilecekleri, öğrenciler tarafından üretilen taslak metinlerin tutarlılık bağlamında ele alınması ve bu bağlamda öğrencilere geri bildirimde bulunulması için *işbirliği ilkeleri* çerçevesinde bir geri bildirim çizelgesi önerilmiştir.

Ülper'in (2012) "Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geri Bildirimlerin Özellikleri " adlı çalışmasında; öğrencilerce üretilmiş olan taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirim özelliklerini belirlemek hedeflenmiştir. Geri bildirimlerin özelliklerine ilişkin veriler, öğretmenlerce taslak metinler üzerinde yapılan açıklama ve işaretlemelerin çözümlenmesinden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler daha çok mekanik özelliklerle (dil bilgisi, noktalama, yazım) ilgili, daha az da metin türüyle ilgili geri bildirim sunmuşlardır. Sunulan bu geri bildirimler silme/ekleme/düzeltilme amaçlı ve sorun odaklıdır. Türkçe öğretmenleri daha çok metnin mekanik özelliklerine ilişkin geri bildirim sunarken; edebiyat öğretmenleri ise daha çok dil ve anlatım özelliklerine ilişkin geri bildirim sunmuştur.

Temizkan' ın (2008) Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinin son sınıflarında eğitim görmekte olan 40 Türkçe öğretmeni aday ve 36 sınıf öğretmeni aday olmak üzere toplam 76 öğretmen aday

üzerinde yaptığı “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme açısından yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları bilgilendirici metinleri düzeltme aşamasında genel olarak metinlere başlık önerme, kelimeleri doğru yer ve anlamda kullanma, anlatım bozukluklarını giderme, birleşik kelimelerin yazımı, özne-yüklem uyumunu sağlama, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, ikilemelerin yazımı, bağlaçların yazımı, olumsuz anlam bildiren cümleleri kullanma, fiillerin çekimi ve isim tamlamalarının yazımı konularındaki bilgileri yeterince uygulayamamışlardır. Öyküleyici metinleri değerlendirme aşamasında ise öğretmen adaylarının, metne başlık önerme, paragrafları sıraya koyma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, birleşik kelimelerin yazımı, inceltme işaretinin kullanılması konularındaki bilgileri yeterince uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Göçer, (2005: 202-203) yaptığı araştırmada öğretmenlere “*Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?*” şeklinde bir soru sormuş ve öğretmenlerin çoğunun içerikten çok biçime ait özelliklere önem verdiklerini belirtmiştir.

Özbay’ın (2003) araştırmasına göre Türkçe öğretmenlerinin %54,6’sı öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken imlâ, noktalama ve dış düzenlemeye dikkat ederken, içeriğe öncelik veren Türkçe öğretmenlerinin oranı ise %21.2 oranında ifade edilmiştir.

Ngan’ın yaptığı araştırma (2009), çok fazla yergi ya da çok fazla övgü alan öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirme çabasından vazgeçebildiğini işaret etmektedir (Aktaran: Tamer, 2013).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdikleri geri bildirimleri betimlemek ve Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının geri bildirim kullanımları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemektir.

Alt Amaçlar

Türkçe öğretmeni adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini almadan önceki ve aldıktan sonraki ölçümlerde ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geri bildirimlerin;

- a. Övgü veya yergi (sorun, çözüm, sorun ve çözüm) bildirişine göre
- b. Değerlendirenin tutumuna (yapıcı, yansız, yıkıcı) göre
- c. Özgül (şpesifik) veya genel oluşuna göre
- d. Biçimsel niteliklerle (sayfa düzeni, okunaklılık, yazım kuralları, noktalama) veya içerikle (anlatım bozukluğu, kelime tercihi, metin yapısı ve metin içi ilişkiler) ilgili oluşuna göre
- e. Açık veya muğlak oluşuna göre
- f. Metin içinde veya dışında oluşuna göre dağılımı belirlemek.

BİRİNCİ BÖLÜM

YAZMA BECERİSİ VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1.1. Dil Becerileri İçinde Yazma Becerisi

Dil becerileri genel olarak ikiye ayrılır: Anlama becerileri ve anlatma becerileri. Anlama becerileri okuma, dinleme ve görsel okuma; anlatma becerileri ise konuşma, yazma ve görsel sunudur. İletişim bakımından dil becerileri ise; yazılı, sözlü ve görsel dil becerileri olarak üçe ayrılır. Yazılı dil becerileri okuma ve yazma; sözlü dil becerileri dinleme ve konuşma görsel dil becerileri ise görsel okuma ve görsel sunudur (Coşkun, 2007b: 49-91).

Dil becerilerinin sınıflandırılması aşağıdaki tabloda olduğu gibidir:

Tablo 1:Dil Becerilerinin Sınıflandırılması

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

Yazma becerisi, diğer dil becerilerine göre daha geç ve daha zor kazanılan bir beceridir (Göçer, 2011b: 195–237). Bir çocuk dünyaya geldiğinde ilk olarak dinlemeyi öğrenmektedir. Çocuklar, işittikleri seslerin bazı anlamları olduğunu fark ederek dinleme eğitime adım atmış olurlar. Bu kapsamda ilk kazanılan dil becerisi dinlemedir (Coşkun, 2007b: 49–91).

Çocuğun dinlediği (duyduğu) sesleri hafızasına alıp anlamlandırması sonucunda konuşma becerisi oluşmaya başlar. Dinleme ile öğrenilen sesler taklit yoluyla tekrar edilerek konuşma becerisinin ilk ürünlerine dönüşür (Coşkun, 2007b: 49–91). Yani dinleme becerisinin gelişmesi konuşma becerisini doğurmaktadır.

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

Okuma ve yazma becerilerinin kazanılması ise çoğunlukla ilkokuldaki eğitimle başlar. Okuma ve yazma becerileri ayrı ayrı düşünüldüğünde, okuma becerisinin, yazma becerisinin içinde bulunması gerektiği ortaya çıkar. Çünkü okuma bilmeyen kimsenin yazmayı bilmesi de mümkün değildir. Bu bakımdan bir yazının önce okunması sonra yazılması öğretilir (Alperen, 1994).

Dil becerileri içinde yazma becerisinin son halka olması, yazma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesinde uzun ve istikrarlı bir eğitim sürecini gerektirmektedir. Öğrencilerin yazma düzeyi birden değişmez, ağır ağır gelişir. Çünkü yazma, birkaç günde öğrenilecek bilgi değil, uzun bir süreçte kazanılacak bir beceridir (Göğüş, 1978: 240).

Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde yazılı olarak anlatma becerisidir (Göçer, 2011b: 195–237). Yazıyla duygu, düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir, sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilir. Atalarımızın “Söz uçar yazı kalır, hatırdan kalmaz satırdan kalır.” sözleri bunu çok güzel özetlemektedir.

1.2. Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi

1.2.1. 1–5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı

2005 yılında hazırlanan ve uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1–5.Sınıflar) Öğretim Programı; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2009: 3).

Türkçe Dersi (1–5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın amacı “öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel

sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2009: 10).

Türkçe Dersi (1–5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematiksarmal ve beceri yaklaşımı gibi eğitim yaklaşım ve modellerinin göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir (MEB, 2009: 10).

Öğretim programında, yazının önemi ve yazıyı geliştirmek için çeşitli zihinsel becerilerinin gerektiği konusu vurgulanmış ve yazma becerilerinin dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu anlatılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için sürekli okumaları, yazmaları ve yazdıklarını incelemelerinin gerekliliği üzerinde durulması gerektiği anlatılmıştır (MEB, 2009: 17).

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

“Öğrenciler düşüncelerini kâğıt üzerine yazarak aktarırlar. Kâğıt üzerine aktarılan düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte ve yeniden düzenlenmektedir. Bu işlemler öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemeye yardım etmektedir. Bu nedenle yazma becerileri öğrencilerin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma becerileri; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de geliştirmektedir” (MEB, 2009: 17).

Programda, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmakta ve öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmekte ve müteakiben kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca,

eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (MEB, 2009: 18).

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

Tablo 2: Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programındaki Yazma Kazanımları

YAZMA		1	2	3	4	5
1. Yazma Kurallarını Uygulama						
1	Yazmaya hazırlık yapar.	X	X	X	X	X
2	Yazma amacını belirler.			X	X	X
3	Harfler, kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluk bırakır.	X	X	X	X	X
4	Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar.	X	X			
5	Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar.	X	X	X	X	X
6	Matematiksel ifadeleri doğru yazar.	X	X	X		
7	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	X	X	X	X	X
8	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru yazar ve yerinde kullanır.	X	X	X	X	X
9	Yazılarında imlâ kurallarını uygular.	X	X	X	X	X
10	Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.	X	X	X	X	X
11	Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.				X	X
12	Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.		X	X	X	X
13	Yazılarında kelime tekrardan kaçınır.				X	X
14	Konu dışına çıkmadan yazar.			X	X	X
2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme						
		1	2	3	4	5
1	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.		X	X	X	X
2	Öğrendiği yeni kelimeleri yazılarında kullanır.		X	X	X	X
3	Yazısına uygun başlık belirler.		X	X	X	X
4	Yazısında alt başlıkları belirler.				X	X
5	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.				X	X
6	Yazılarında söz varlığından yararlanır.				X	X
7	Olayları, oluş sırasına göre yazar.	X	X	X	X	X
8	Yazılarında mizahî öğelere yer verir.				X	X
9	Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.			X	X	X
10	Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.					X
11	Mantıksal bütünlük içinde yazar.				X	X
12	Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.					X
13	Yazılarında ana fikre yer verir.			X	X	X
14	Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.				X	X
15	Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.			X	X	X
16	Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	X	X	X	X	X
17	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.		X	X	X	X

Tablo 2: Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programındaki Yazma Kazanımları "(Devamı)"

18	Yazılarında karşılaştırmalar yapar.		X	X	X	X	
19	Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.		X	X	X	X	
20	Yazılarında tanımlamalar yapar.				X	X	
21	İmza atar ve anlamını bilir.				X	X	
22	İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.	X	X	X	X	X	
23	Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.	X	X	X	X	X	
24	Kendisini tanıtan yazılar yazar.	X	X	X	X	X	
25	Özet çıkarır.			X	X	X	
26	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.		X	X	X	X	
27	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.		X	X	X	X	
28	Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.			X	X	X	
29	Formları yönergelerine uygun doldurur.				X	X	
30	Sorular yazar.		X	X	X	X	
31	Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.					X	
32	Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.				X	X	
33	Hoşlanıp hoşlanmadıklarıyla ilgili yazılar yazar.	X	X				
34	Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.			X	X	X	
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma			1	2	3	4	5
1	Günlük, anı vb. yazar.		X	X	X	X	
2	Davetiye, tebrik kartı yazar.	X	X	X	X	X	
3	Mektup yazar.		X	X	X	X	
4	Duyuru, afiş vb. yazar.						X
5	Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.				X	X	X
6	Hikâye yazar.	X	X	X	X	X	
7	Yazılarında betimlemeler yapar.	X	X	X	X	X	
8	Kısa oyunlar yazar.				X	X	X
9	Şiir yazar.		X	X	X	X	
10	İkna edici yazılar yazar.					X	X
11	Sorgulayıcı yazılar yazar.					X	X
12	İş birliği yaparak yazar.	X	X	X	X	X	
13	Not alır.					X	X
14	Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.				X	X	X
15	Dikte etme çalışmalarına katılır.	X	X				
16	Verilen cümle ya da metne bakarak yazar.	X					
17	Hecelerden kelimeler; kelimelerden cümleler oluşturur.	X	X				
18	Serbest yazmaya istek duyar.	X	X	X	X	X	
19	Planlı yazma yöntemine uygun yazar.		X	X	X	X	
Toplam Kazanım		23	37	44	57	61	

Tablo 2'de de görüldüğü gibi sınıf seviyeleri yükseldikçe kazanım sayısı artmaktadır. Özellikle 3'üncü sınıf ile 4'üncü sınıf arasında belirgin bir kazanım artışı görülmektedir (13 kazanım).

1.2.2. 6–8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı

2006 yılından itibaren uygulanan 6–8. Sınıflar Türkçe Dersi 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 amaçlanmış, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle bu amaçlara ulaşılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2006: 7).

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2006: 7).

İlkokul 1. sınıftan itibaren başlatılan bitişik eğik yazı eğitimi konusunda 6-8. sınıf programında şunlar söylenmiştir:

“Bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6, 7 ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır. Ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır” (MEB, 2006: 7).

6-8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için altı temel amaç ve bu amaçlar altında bütün sınıflar için ortak olmak üzere 42 kazanım yer almaktadır.

Bu amaç ve kazanımlar şu şekilde sıralanmıştır:

Amaç 1. Yazma kurallarını uygulama

Kazanımlar

- 1. Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.*
- 2. Düzgün, okunaklı ve işlek “bitişik eğik yazı”yla yazar.*
- 3. Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.*

4. *Standart Türkçe ile yazar.*

5. *Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.*

6. *Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine*

Türkçelerini kullanır.

7. *Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.*

8. *Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.*

9. *Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.*

10. *Tekrara düşmeden yazar.*

11. *Yazım ve noktalama kurallarına uyar.*

Amaç 2. Planlı yazma

Kazanımlar

1. *Yazma konusu hakkında araştırma yapar.*

2. *Yazacaklarının taslağını oluşturur.*

3. *Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.*

4. *Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.*

5. *Konunun özelliğine uygun düşünceleri geliştirme yollarını kullanır.*

6. *Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.*

7. *Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.*

8. *Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.*

9. *Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.*

10. *Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.*

11. *Dipnot, kaynakça, özet, içindikiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.*

12. *Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.*

Amaç 3. Farklı türlerde metinler yazma

Kazanımlar

1. Olay yazıları yazar.
2. Düşünce yazıları yazar.
3. Bildirme yazıları yazar.
4. Şiir yazar.

Amaç 4. Kendi yazdıklarını değerlendirme

Kazanımlar

1. Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
2. Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
3. Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir

Amaç 5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

Kazanımlar

1. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
2. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
3. İlgi alanına göre yazar.
4. Şiir defteri tutar.
5. Günlük tutar.
6. Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
7. Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
8. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
9. Yazdıklarından arşiv oluşturur.
10. Yazma yarışmalarına katılır.

Amaç 6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

Kazanımlar

1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2006: 7) yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenin farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olması gerektiği ve öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmesi gerektiği ifade edilmiştir.

1.2.3. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı, 13 Eylül 2012 tarihinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca kabul edilmiştir. Program, 2012–2013 öğretim yılından itibaren 5. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere yayınlanmıştır.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi zorunlu bir ders olarak planlanmamıştır. Dersin uygulanması haftada 2 saat; 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli olarak uygulanmaktadır. Ders hiç seçilmeyebileceği gibi 4 kez üst üste de seçilebilmektedir.

Program üç ana kısımdan oluşmaktadır. 1. bölümde giriş, 2. bölümde programdaki öğretim yaklaşımı, 3. bölümde ise programdaki beceriler ve kazanımlar sunulmuştur.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda, “Her öğrenci duygu ve düşüncesini yazılı olarak ifade etme yeteneğine sahiptir.” düşüncesi esas alınmıştır. Falih Rıfkı Atay, bu konuda şöyle demektedir: “Düşündüğünü ve duyduğunu karşısındakine derli toplu anlatabilmek, ne bir meslek, ne de bir sanattır. Bu, ortaöğretimden geçen her vatandaşın yapması gereken ve yapabileceği bir şeydir.”(MEB, 2012: 2).

Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, anlaşılır ve ilgi çekici biçimde ifade edebilmesi, günlük hayatta gerekli olan yazışmaları zorlanmadan, kurallarına uygun ve doğru bir şekilde yapması, yazmayla ilgili kaygılarının giderilmesi, bu programın en önemli amaçlarındandır.

Programda bu amaca ulaşmak için aşağıdaki ilkeler esas alınmıştır:

- Yazma becerisi sürece dayalı bir eğitimle geliştirilebilir.
- Yazma sürecinde öğrencinin psikolojik ve bilişsel açıdan yazmaya hazır olması önemlidir.
- Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciye rehberlik etmelidir.
- Yazma eğitimi, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu/olabileceği göz önünde bulundurularak düzenlenmelidir.
- Yazma eğitiminde konu bir amaç değil, araçtır.
- Yazma eğitiminde içeriğin düzenlenmesi biçimsel niteliklerden önceliklidir.
- Yazma eğitiminde öğrencilerin bilgilendirici, tartışmacı, edebi nitelikli metinlerin yanında gündelik yaşamda karşılaşılan farklı metin türlerinde de yazma çalışmaları yapması önemlidir.
- Yazma eğitiminde öğrencilerin üslup ve içerik açısından özgün metinler üretmeleri teşvik edilmelidir.
- Yazma eğitiminde ölçme değerlendirme temel amacı, not vermek değil öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak geri bildirimler vermektir.
- Yazma eğitimi, sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, okul dışında da devam ettirilmelidir (MEB, 2012:3).

Programda süreç temelli bir öğretim yaklaşımı esas alınmıştır. Bu yaklaşıma göre yazma, bir hamlede başlayan ve biten bir eylem olarak değil, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreçte gerçekleşir. Bu süreçte öğrencinin psikolojik ve düşünsel açıdan yazmaya istekli ve hazır hâle gelmesi, yazmayla ilişkili planlama, karar verme, ilişkilendirme gibi bilişsel becerileri kazanması, yazma sürecinin aşamalarını uygulayabilmesi ve yazma becerisini hayatın her aşamasında işlevsel biçimde kullanması önemlidir (MEB, 2012:4).

Programda yazıdaki biçimsel nitelikler (okunaklılık, kenar boşlukları, satırların düzeni, paragraf girintileri, kelimelerin yazım kurallarına uygunluğu vb.) ve içerik (düşünceler, metin birimleri arasındaki tutarlılık ve uyum vb.) birbirini

tamamlayan unsurlar olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2012: 4).

Bununla birlikte bir yazıda öğrencinin duygu ve düşüncelerini özgün ve tutarlı biçimde yansıtmasına öncelik verilecektir. Programda yazma sayesinde öğrencinin odaklandığı bir konuda düşünceler üretebilmesi ve bu düşünceler arasında ilişkiler kurabilmesini sağlayacak bilişsel becerilerini geliştirmek esas alınmıştır (MEB, 2012: 4).

1.2.3.1. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Beceri ve Kazanımlar

Yazarlık ve Yazma Becerileri Öğretim Programı'nda 5 beceri ve 34 kazanım yer almaktadır. Programda belirlenen beceri ve kazanımlar şunlardır:

BECERİ 1: Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturma.

- *Cümlelerinde duygu ve düşüncelerini ifade eden uygun kelimeleri seçer.*
- *Duygu, dilek, düşünce, betimleme, tanımlama, olay, koşul, karşılaştırma, sebep-sonuç içeren cümleler yazar.*
- *Metin içinde ilişki kuran zamirler, işaret sıfatları ve bağlama öğelerini işlevlerine uygun biçimde kullanır.*
- *Yazılarında geniş bir konunun bir yönünü işleyip geliştiren, kendi içinde bütünlük taşıyan paragraflar oluşturabilir.*
- *Yazdığı metinlerde birbiriyle ilişkili paragraflar oluşturur.*
- *Yazılarında betimleyici, öyküleyici, açıklayıcı veya tartışmacı paragraflar kullanır.*

BECERİ 2: Metin oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama.

1. Yazma öncesi hazırlık çalışmaları yapar.

- *Konu seçimini yapar.*
- *Yazının amacını ve hedef kitesini belirler.*
- *Metin türünü belirler.*

• *Yazısında kullanabileceği düşünceleri, bilgileri ve olayları çeşitli tekniklerle (kavram ağı oluşturma, beyin fırtınası, tartışma, yazılı, sözlü ve görsel kaynaklardan yararlanma) ortaya çıkarır*

2. *Yazacağı metni planlar.*

- *Konuyu sınırlandırır.*
- *Metinde yer vereceği ana düşünceyi, yardımcı düşünceleri belirler.*
- *Metinde yer vereceği bilgileri ve olayları sıraya koyar.*
- *Metne uygun bir başlık tasarlar.*

3. *Planladığı metnin taslağını oluşturur.*

- *Düşünceleri, bilgileri veya olayları düzenleyerek yazıya döker.*
- *Yazısını düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma, açıklama, benzetme, karşılaştırma, soru sorma vb.) kullanarak detaylandırır, geliştirir.*
- *Olaya dayalı metinlerde betimlemeler yapar.*
- *Olaya dayalı metinlerde karşılıklı konuşmalara ve iç konuşmalara yer verir.*
- *Daha önce belirlediği başlığın metnin taslak hâliyle uyumunu gözden geçirir.*

4. *Metni içerik ve biçim yönünden gözden geçirir ve düzenler.*

- *Yazısını içerik (başlık, kelime tercihleri, anlatım bozuklukları, paragraflar arası ilişkiler, metin bütünlüğü, akıcılık, üslup vb.) açısından değerlendirir ve düzeltir.*
- *Yazısını biçim (sayfa düzeni, yazım, noktalama, okunaklılık vb.) açısından değerlendirir ve düzeltir.*

5. *Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır.*

- *Yazdıklarını öğretmeni, arkadaşları, aile bireyleri ve uzak çevredeki insanlarla paylaşır.*
- *Yazdıklarını okuma, panoda sergileme, elektronik ortamlar (sosyal ağlar, bloglar, web sayfası), basılı olarak yayımlama (dergi, gazete, kitap vb.) gibi yolları kullanarak başkalarıyla paylaşır.*

BECERİ 3: Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma.

- Bilgi vermeye dayalı metin yapılarını (tanımlamaya dayalı, listelemeye dayalı; kronolojik sıralama, sebep sonuç ve problem-çözüm ilişkisine dayalı metinler) oluşturur.

- Öykülemeye dayalı metin yapısını ve türlerini (masal, hikâye, fabl, kısa oyun metni) oluşturur.

- Düzeyine uygun deneme metinleri oluşturur.

- Tartışmaya dayalı metin oluşturur.

- Günlük yaşamda gereksinim duyabileceği metinleri (dilekçe, öz geçmiş, özet, tutanak, davetiye, duyuru, afiş, poster, mektup, e-posta, forumlarda görüş, günlük – blog, reklam metni) oluşturur.

BECERİ 4: Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma.

- Farklı kaynaklardan edindiği bilgileri karşılaştırır, sentezleyerek kendi cümleleriyle ifade eder.

- Hazırlayacağı rapora ilişkin kaynakların ve bilgilerin doğruluğunu sorgular.

- Alıntı yaptığı kaynakları metin içinde ve dışında gösterir.

BECERİ 5: Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan (bilgisayar, internet vb.) yararlanma.

- Elektronik ortamda, özellikle interneti kullanarak, çeşitli metinler üretir, metinleri içerik ve biçim açısından düzenler.

- Oluşturduğu metinleri görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirir / görsel materyalleri metinle zenginleştirir.

- Elektronik ortamlarda paylaştığı yazılı ve görsel içeriğin sorumluluğunu alır.

1.2.3.2. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Düzeyler

Öğretim programında bulunan yazma becerileri “başlangıç düzeyinde”, “orta düzeyde”, “yeterli düzeyde”, “ileri düzeyde” olmak üzere dört farklı düzeyde ele alınmıştır. Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinin seçmeli bir ders olması ve öğrencilerin bu dersi 5,6,7 ve 8. sınıflarda tekrar seçebilecek olması düzeylerin ortaya çıkmasında önemli bir etken olmuştur. Düzeyler, öğrencilerin sınıfı veya bu dersi kaçınıcı kez aldıklarına göre değil; öğrencilerin yazma becerileri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerinin yazma başarısını değerlendirerek düzey belirlemesi yapabilir. Programın Uygulama Kılavuzu'nda kazanımların hangi beceri düzeyinde nasıl uygulanabileceğine dair örnekler verilmiştir. Öğretmenlerden beklenen, kazanımlara yönelik çalışmalarını öğrencilerin düzeyine uygun biçimde uygulamasıdır. Dersin temel hedefi, tüm öğrencilerin “yeterli düzeyde” yazma becerisine sahip olmasını sağlamaktır. Bununla birlikte yazma konusunda üstün yetenekli öğrencilerin düzeylerini daha da geliştirmek için alternatif uygulamalar “ileri düzey” başlığı altında ifade edilmiştir (MEB, 2012: 11).

Yazma becerilerinin düzeylere göre dağılımı (MEB, 2012: 11) aşağıdaki tabloda olduğu gibidir:

Tablo 3: Yazma Becerilerinin Düzeylere Göre Dağılımı

BECERİLER	DÜZEYLER			
	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	Yeterli Düzeyde	İleri Düzeyde
Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle ve paragraflar oluşturma	Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ortaya koymakta güçlük çeker.	Duygu ve düşüncelerini ortaya koyan cümle, paragraf ve metinleri kıs men oluşturabilir.	Duygu ve düşüncelerini açık biçimde ortaya koyan cümle, paragraf ve metinler oluşturabilir.	Duygu ve düşüncelerini açık ve etkili biçimde ortaya koyan cümle, paragraf ve metinleri üst düzeyde oluşturabilir.
Metin oluşturma sürecinde yazma aşamalarını uygulama	Yazma aşamalarını uygulayamaz.	Yazma aşamalarını kıs men uygulayabilir.	Yazma aşamalarını uygular.	Yazma aşamalarını üst düzeyde uygular
Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını kullanma	Metin yapılarını oluşturmada güçlük çeker.	Bazı metin yapılarını oluşturabilir.	Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını oluşturabilir.	Yazma amacına uygun farklı metin yapılarını özgün biçimde oluşturabilir.

Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma	Araştırma aşamalarını uygulayamaz ve/veya araştırmalarını rapor haline getiremez.	Araştırma aşamalarını ve araştırmalarını rapor haline getirmede kısmen başarılıdır.	Araştırma aşamalarını uygular ve araştırmalarını rapor haline getirebilir.	Araştırma aşamalarını uygular ve araştırmalarını özgün bir rapor haline getirebilir.
Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan (bilgisayar, İnternet vb.) yararlanma	Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmada güçlük çeker.	Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan kısmen yararlanabilir.	Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanır.	Yazılı anlatım çalışmalarında teknolojinin sunduğu imkânlardan başarılı biçimde yararlanır.

Programda yazma becerilerinin düzeylere göre verilmesinin ardından kazanımlarda düzeylere göre yapılabilecek çalışma örnekleri her kazanım için tablo halinde sunulmuştur. Örnek olarak “Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma” becerisinde kazanımlara göre yapılabilecek çalışmalar (MEB, 2012: 11) aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Farklı Alanlarda Araştırma Yapararak Sonuçlarını Yazılı Olarak Sunma Becerisi Çalışma Örneği

BECERİ	BECERİ 4:Farklı alanlarda araştırma yaparak sonuçlarını yazılı olarak sunma			
	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	Yeterli Düzeyde	İleri Düzeyde
Farklı kaynaklardan edindiği bilgileri karşılaştırır, sentezleyerek kendi cümleleriyle ifade eder.	Önce öğretmen, örnek rapor metinleri üzerinde farklı kaynaklardan edinilen bilgilerin nasıl karşılaştırıldığını ve sentezlendiğini örneklerdir. Sonra bir konuda sınıfa getirdiği birkaç kaynaktan bilgilerin sentezlenmesini birkaç paragraf yazarak gösterir.	Öğretmen, bir konuda sınıfa getirdiği birkaç kaynaktan bilgilerin sentezlenmesini birkaç paragraf yazarak gösterir. Öğrencilere birkaç kaynaktan aynı konuda yazılmış metinleri fotokopi yaparak dağıtır. Öğrencilerden bu metinlerden yararlanarak bir iki paragraflık yeni bir metin yazmalarını ister.	Öğretmen, öğrencilere birkaç kaynaktan aynı konuda yazılmış metinleri fotokopi yaparak dağıtır. Her öğrenciden bu metinlerden yararlanarak 2-3 paragraflık yeni bir metin yazmasını ister. Yazma işlemi tamamlandığında seçtiği birkaç öğrencinin metnini sınıfla birlikte değerlendirir.	Öğretmen, öğrencilere birkaç kaynaktan aynı konuda yazılmış metinleri fotokopi yaparak dağıtır. Öğrencilerden bu metinlerden yararlanarak birkaç sayfalık yeni bir metin yazmalarını ister. Yazma işlemi tamamlandığında öğrencilerin birbirlerinin yazdığı metinleri değerlendirmesini ister.

Hazırlayacağı rapora ilişkin kaynaklardaki bilgilerin doğruluğunu sorgular.	Öğretmen, araştırma sürecinde ulaşılan bir kaynaktaki bilgilerin doğru olup olmadığını anlamının yollarını sınıfa getirdiği basılı ve elektronik metin örnekleri üzerinden gösterir. Sonra öğrencilerden getirdiği diğer kaynakları bilgilerin doğruluğu açısından değerlendirmelerini ister.	Öğretmen, araştırma sürecinde ulaşılan bir kaynaktaki bilgilerin doğru olup olmadığını anlamının yollarını sınıfa getirdiği basılı ve elektronik metin örnekleri üzerinden gösterir. Sonra öğrencilerden verdiği konuda biri doğru diğeri yanlış bilgiler içeren iki kaynak bulmalarını ve bu kaynaklarda bilgilerin doğru olup olmadığını belirleyen özelliklerini açıklamalarını ister.	Öğretmen, öğrencilerden verdiği konuda biri doğru diğeri yanlış bilgiler içeren iki kaynak bulmalarını ve bu kaynaklarda bilgilerin doğru olup olmadığını belirleyen özellikleri maddeler halinde yazmalarını ister.	Öğretmen, her öğrenciden hazırladığı bir raporu kaynaklarıyla birlikte sınıfa getirmesini ister. Her öğrenciden bir arkadaşının hazırladığı ödevi bilgilerin doğruluğu bakımından değerlendirmesini ister.
---	---	---	--	--

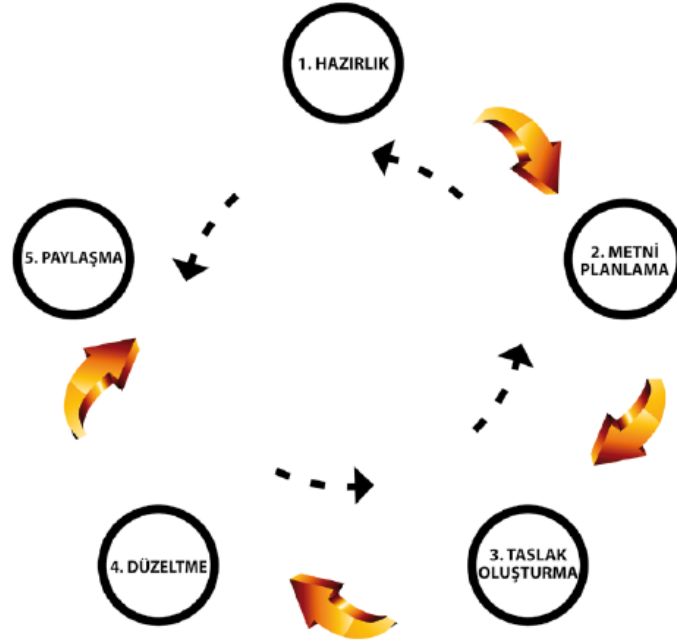
1.2.3.3. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programında Yazma Süreci

Yazma, parçadan bütüne, kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru ilerleyen planlı çalışmalarla geliştirilebilir. Yazma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin yazma sürecini bilmesi ve yazılarını bu sürece göre oluşturması gerekmektedir (MEB, 2012: 30).

Programa göre yazma süreci beş aşamadan oluşmaktadır:

1. Yazma öncesi hazırlık çalışmaları yapma
2. Yazacağı metni planlama
3. Planladığı metnin taslağını oluşturma
4. Metni içerik ve biçim yönünden gözden geçirme ve düzeltme
5. Paylaşma

Yazma sürecinin aşamaları sırasıyla hazırlık, planlama, taslak oluşturma, düzeltme, paylaşma şeklindedir. Ancak, bu aşamalar her zaman tek yönlü değildir. Gerekirse önceki aşamalara dönülebilir veya bir aşama birkaç kez tekrarlanabilir (MEB, 2012: 30).

Tablo 5: Yazma sürecinin aşamaları (MEB, 2012)

1.2.3.4. Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda Metin Yapıları

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

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

Yazarlık ve Yazma Becerileri dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları, programın genel yapısına uygun olarak süreç temelli yazma eğitimi yaklaşımı doğrultusunda ele alınmıştır. Program kapsamında gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme çalışmaları sürece odaklandığı için biçimlendirici ölçme yaklaşımının kullanılması uygun görülmüştür (MEB, 2012: 57).

Biçimlendirici ölçme değerlendirme yaklaşımında, ölçme sonunda not vermek değil, öğrencinin gösterdiği gelişmeyi ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini sağlamak esas alınmıştır.


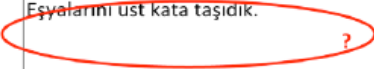


Bu sayede öğretmen, belirlenen eksiklikleri gidererek öğrenme öğretme sürecini yeniden tasarlama imkânı bulacaktır (MEB, 2012: 57).

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

Tablo 6:Yazılı Anlatım Geri bildirim Sembolleri (MEB, 2012: 69)

Yazılı Anlatım Geribildirim Sembolleri			
(5-8. Sınıflar için)			
Sembol	Anlamı	Örnek Düzeltme	Doğru Şekli
	Buraya ekle.	Kitaptaki yanlışlar düzeltilecek ve ikinci baskıya girecek.	Kitaptaki yanlışlar düzeltilecek ve kitap ikinci baskıya girecek.
	Bu harfi büyük yaz.		Türkçe konuşabiliyor.
	Bu harfi küçük yaz.	Seni	Seni dünyalara değişmem
	doğrusu Kelime yanlış yazılmış.	Herkes 	Herkes sabah erken kalkar.
	Paragraf başı yap.	Osman, insanlara yardım etmeyi çok sevdiği için bunu yapmıştı.	... çok sevdiği için bunu yapmıştı. Bir yaz Ahmet ona sürpriz yaptı...
	Paragraf başını kaldır.	Sabahları erken kalkar, bakkala gider, süt ve ekme alır. 	Sabahları erken kalkar, bakkala gider, süt ve ekme alır. Annese kahvaltısı hazırlarken uzun uzun onu izlerdi.
	Noktalama işareti ekle.	Buraları yazın çok sıcak olurdu.	Buraları yazın çok sıcak olurdu. .
	Noktalama işaretini çıkar.	Sınava kalem	Kadın, adamın elindeki bilete baktı.
	Sil.	Bu konuda, herkesin fikir ve görüşü alınmalı.	Bu konuda, herkesin görüşü alınmalı.
	Kelime veya cümleleri yer değiştir.	Ankara'da	Kızılay'ın Ankara'da yapılan yeni binası görkemli olacak.

Tablo 6: Yazılı Anlatım Geri bildirim Sembolleri (MEB, 2012: 69) "(Devamı)"

	Anlam açık değil.	 Eşyalarını üst kata taşıdık.?	Senin eşyalarını üst kata taşıdık. / Onun eşyalarını üst kata taşıdık.
	Ayrı yaz	Koyumavi bir elbise aldı.	Koyu mavi bir elbise aldı.
	Birleşik yaz	Olağan üstü hal ilan edildi.	Olağanüstü hal ilan edildi.

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

İKİNCİBÖLÜM

YAZMA EĞİTİMİNDE GERİ BİLDİRİM

Süreç temelli yazma eğitiminde öğretmen öğrencisine yazma çalışmalarının hazırlık, planlama, yazma ve paylaşma gibi aşamalarının her birinde verdiği geri bildirimlerle rehberlik yapar (Coşkun, 2007b: 57). Yazma eğitiminde geri bildirim, öğretmenler tarafından genellikle yazılı olarak verilmesine karşın; yazma çalışması esnasında sözlü olarak da verilebilmektedir. Ayrıca akran değerlendirmesi kapsamında öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından da geri bildirim verilmesi sağlanabilmektedir.

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

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

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

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

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

Yazma eğitiminde küçük geri bildirimler öğrencilere büyük katkılar sağlayabilir. Öğretmenin, öğrenci metnlerinin içeriği üzerine yazdığı bir paragraf, ayrı bir cümle veya ibare öğrencilere doğru bir model olabilir. Öğretmenin, öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini tetiklemek için yönelttiği sorular ve yorumları öğrencilerini cesaretlendirir vedaha donanımlı hale getirir.

2.1. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim

Ölçme, geniş anlamıyla herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir. Günümüzde geçerli olan çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı, not vermektan çok öğrencilere rehberlik etmeyi esas almaktadır. Ölçme ve değerlendirme çalışması, öğrencilerin görülen yetersizliklerini gidermede ve daha sonraki öğrenmelerin planlanmasında ışık tutmadaki işlevselliği oranında değer kazanır (Göçer, 2007: 431- 465).

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (6-8. Sınıflar) göre ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrencilerin eksik yönlerinin tamamlanmasına ve becerilerinin geliştirilmesine yardım etmektir. Ölçme, öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini belirlemek ve değerlendirmek için yapılmaktadır (MEB, 2009: 167).

Değerlendirme etkinliği, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlediği, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyeti yürütmesi gerekir. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme çalışmaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarında hedeflenen kazanımların ölçülmesinde çeşitli ölçekler kullanılmaktadır (Göçer, 2011a: 71-97). Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara sahip olma seviyeleri ile ilgili kanaat oluştururken sadece yazılı sınav sonuçlarına bağlı kalınmamalı, öğrencilerin dönem ya da öğretim yılı boyunca göstermiş oldukları performans da göz önünde bulundurulmalıdır (Göçer, 2007: 431-465).

Yazılı anlatım çalışmalarında hedeflenen kazanımların ölçülmesi aşamasından sonra inceleme sonucu yapılan değerlendirmelerle ilgileri bildirimde bulunulması, öğrencilerle birlikte düzeltme çalışmalarının yapılması gerekir. Düzeltme kelimesinin tanımı ve kapsamı hakkında Karaalioğlu (1992: 67) şöyle demektedir: Düzeltme; düzgün bir hale getirme, bir yazının bozukluğunu giderme, yanlıştan kurtarma, kompozisyon çalışmalarında öğrenciye zayıf bulunduğu yönleri haber vermedir. Gayesi, dil ve Türkçe çalışmalarının verimini artırmak, öğrencinin yetersiz olduğu yerleri belirterek doğruya yönlenmesini sağlamak, öğrenciye gelecek kompozisyonlarda daha başarılı olma yollarını göstermektir. Yazma çalışmalarının verimi; özellikle, yapılacak düzeltmelerle sıkı sıkıya ilgilidir. Kompozisyon düzeltimi, oluş halindeki kişiliğe en doğru yolu göstermektir.

Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir. Bunu sağlamak için öğretmenlerin geri bildirimlerde bulunmaları çok önemlidir (Coşkun, 2007: 49-91). Öğrencilerin yazdıkları yazıların mutlaka değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirir (Göçer, 2011a: 71-97).

Yazılı anlatımda geri bildirim etkinlikleri sayesinde öğrenciler yaptıkları hataları görerek tekrarına engel olacak, olumlu bulunan niteliklerini de görmesiyle daha üst düzey bir anlatım becerisine sahip olabilecektir. Bu uygulama, öğrencilerin

yazma yeteneklerini keşfetmeleri, yaptıkları yanlışları düzeltmeleri ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazanmaları için yazma sürecinin olmazsa olmaz aşamasıdır (Göçer, 2011b: 195–237).

Temizkan (2008: 50) da düzeltme, dönüt verme ve değerlendirme aşamasının yazılı anlatımın vazgeçilmez bir parçası olduğunu belirtmektedir. Türk Eğitim Derneğinin 2009 yılında yaptırdığı “Öğretmen Yeterlikleri” adlı araştırmanın “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı bölümünde “öğretmenlerin yaklaşık % 40’ı öğrencilerin ödev ve alıştırmaları gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol etmediklerini ve geri bildirim sağlamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin % 73’ü öğretmenlerinin ödev, proje ve benzeri çalışmalarını kontrol ettiğini, ancak öğretmenlerinin % 66’sının ödev, proje ve benzeri çalışmalarını ile ilgili doğru, eksik ya da yanlışlar konusunda kendilerine bildirmediğini belirtmişlerdir (TED, 2009’dan aktaran Göçer: 2011a: 71–97).

İlgili alanyazında geri bildirim uygulamasında öğretmenlerin geri bildirim vermesiyle ilgili olarak aşağıdaki hususlar vurgulanmıştır:

- Öğretmen, süreci değerlendirmenin yanında öğrencilerin yazma ürünlerini de değerlendirmelidir. Bu amaçla metinleri yalnızca yazım, noktalama, dil bilgisindeki belli kurallara ve düşüncelerin mantıklı bir şekilde dizilip dizilmediğine göre değerlendirmesi yanında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgün ve akıcı fikirler ışığında anlatabilmesini de değerlendirmesi gerekir (Maltepe, 2007: 146).

- “Bu yanlışlardan dolayı zayıf aldım” demek yerine “Bu konularda eksiklerin var!” şeklinde bir üslup kullanılmalıdır (Göçer, 2011b: 195–237).

- Öğretmenler, yapılan her yazma çalışmasının kontrolünü ihmal etmemeli ve kontrollerde yapılan yanlışlarla ilgili olarak düzeltme sembollerini kullanmalı, açıklayıcı notlar düşmelidir. Çalışmasını gözden geçiren öğrenciler gördükleri bu sembol ve notlar yardımıyla hatalarını görecek ve bir daha aynı hataya düşmeyecektir (Göçer, 2011b: 195–237).

- Düzeltme esnasında objektif olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin yapması gereken kişiyi değil, yazıyı değerlendirmektir. Öğretmen düzeltme yaptığı kâğıdın kime ait olduğunu düzeltmeyi yaptıktan sonra öğrenmelidir (Göçer, 2011b: 195–237).

- Yanlış olan öğrencinin yanlışı rencide edici biçimde yüzüne vurulmamalı, yanlış olmayan öğrenci de abartılı düzeyde övülmemelidir (Yılmaz, 2006: 235).

- Öğretmen, yazılı anlatım çalışmasındaki yanlışlarla birlikte öğrencinin başarılı olduğu yönleri de bildirmelidir. Değerlendirmede göz önünde tutulacak ölçütler vardır. Bunların en önemlisi sınıf düzeyidir. Öğrencinin yazma başarısı sınıfa göre ölçülür (Göçer, 2011b: 195–237).

- Düzeltme için ortak ölçütlere uyulmalı. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programında (MEB, 2006: 51) yer alan düzeltme sembolleri ve anlamları tablo biçiminde hazırlanıp sınıfın bir köşesine asılmalı, öğrencilerin söz konusu sembolleri ve anlamlarını öğrenmeleri sağlanmalıdır (Göçer, 2010: 178–195).

2.2. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri

1990'lı yıllara kadar etkileşimci bakış açısıyla, yazma eğitiminde geri bildirim kavramı, anlamın yapılandırılmasında okuyucunun verdiği karşılıklar olarak kabul edilmiştir. Sonraki dönemlerde ise geri bildirim türlerinde de farklı algılamalar oluşmuştur. Bu kapsamda öğretmen geri bildirimini günümüzde çoğu zaman akran değerlendirmesiyle, uygulamalı değerlendirme çalışmalarıyla, sözlü-tartışmalarla ya da bilgisayar destekli değerlendirmelerle birlikte ele alınmaktadır (Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Yazma eğitiminde geri bildirim türleri; öğretmen geri bildirimini ve akran geri bildirimini olarak iki bölümde incelenmektedir (Tamer, 2013: 16). Öğretmen geri bildirimini yazılı veya sözlü olarak sunulabilir.

2.2.1. Öğretmen Geri Bildirimi

Bireyin yazma hayatına başlamasından itibaren, her zaman yanında olan uzman kişi öğretmendir. Öğretmen öğrencisine; hareketleri, konuşmaları hatta bakışlarıyla sürekli örnek olmakta ve bir bakıma öğrencisine daima geri bildirim vermektedir. Bu kapsamda yazma eğitiminde öğretmen geri bildirimi; öğrenci ile öğretmen arasında öğrencinin yazısına dair değerlendirmelerden oluşan bir iletişim kaynağıdır (McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011: 1).

Öğretmenler yazılarını geliştirmeleri ve daha başarılı olmaları için öğrencilere yardım eder. Bunu yaparken öğrencilerin çabalarına karşı kâğıtlara dikkate değer yorumlar yazmaları gerektiğini hissederler (Hyland ve Hyland 2006: 83–101). Öğretmenler bu davranışlarıyla öğrencilerin hatalarını metin üzerinden gösterip yanlışların bir daha tekrar etmemesini hedeflemektedir (Hyland 1998; Conrad ve Goldstein,1999; Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Öğretmen tarafından sunulan geri bildirim, öğrenciyi yazısını tekrar gözden geçirmeye motive eder. Çünkü öğretmenin düzeltmesi olmadan öğrencinin yapacağı gözden geçirme yeterli olmayacaktır (Sommers, 1982: 232-240). Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilere yüksek kalitede geri bildirim sunmaları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olan önemli bir sorumluluktur (McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011: 8).

Ferris'in öğretmen geri bildirimleri ile öğrenci düzeltmesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmasında İngilizce öğrenen öğrencilere ait 110 tane birinci ve ikinci taslak incelemiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerinin %75'inin kullanıldığını ve öğrencilerin yazılarını geliştirme yönünde faydalı olduğunu gözlemlemiştir. Değişikliklerin çok azının (%5'ten daha az) olumsuz etkisi olmuştur (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Öğretmenlerin farklı bakış açıları geliştirebilmeleri için öğrencilerine ilham verici değerlendirmelerde bulunarak yol göstermeleri gerekir. Welch'e göre, öğretmenler basit değerlendirmeler yapmaktansa öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onların farklı bakış açıları geliştirebilmelerine ışık tutacak

değerlendirmeler yapmaları gereklidir (Aktaran: Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

Bir öğrencinin yazma becerisinin üst düzeyde gelişmesi öğretmenlerin yazma çalışmalarında izleyecekleri yol ve takımacakları tutumla paraleldir. Öğretmenlerin öğrencilere yüksek kalitede geri bildirim sunmaları, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olan, önemli bir sorumluluktur. Dahası bu durum gelecekteki çalışmalara yol gösterici bir unsurdur (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8). Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin becerilerini geliştirmek adına yaptıkları değerlendirmeler, öğrenciler ile öğretmenler arasında sosyal bağların kurulmasına da vesile olacaktır (Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

Öğrenciler özellikle yazma çalışmalarında yanlarında öğretmenlerini bulmak ve detaylı ve tatmin edici geri bildirimler almak ister. Bu kapsamda, öğretmen tarafından yapılan geri bildirim etkili ve daha güvenilir sonuçlar doğurur (Beach ve Friederich, 2006: 222-234). Zhang'ın (1995) 81 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin % 75'i tüm diğer yöntemler yerine öğretmen değerlendirmesini tercih ettiği belirlenmiştir (Aktaran: Hyland ve Hyland 2006: 83–101).

Öğrencilerin yazılarında hatalarını görmeleri ve düzeltmeleri için öğretmenlerinden geri bildirim almaları tek başına yeterli değildir. Geri bildirim niteliği ve öğrenci için uygunluğu da önemlidir. Geri bildirim vermede doğru yöntemler kullanan ve öğrencinin anlayabileceği tarzda geri bildirim veren öğretmenlerin bilgi ve tecrübe olarak diğer meslektaşlarından üstün oldukları söylenebilir. Lee'nin yaptığı bir çalışmada (2004) Hong Konglu öğretmenlerin yarısının, hataları yanlış bir şekilde düzelttiklerini bulmuştur. Ferris'in çalışmasında ise öğretmen geri bildirimlerinin büyük çoğunluğunun doğru olduğu bulunmuştur (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101). Bu araştırmalardan da anlaşılacağı gibi geri bildirim verme başarısında öğretmenden öğretmene ciddi farklılıklar görülebilmektedir.

Geri bildirim vermede başarılı sayılan öğretmenler öğrencilerini tıpkı bir terzinin şekil verdiği objeler gibi değerlendirir. Öğretmenlerin, her bir öğrencisine

uygun gelecek şekilde öğrencilerinin geçmişlerini, ihtiyaçlarını ve tercihlerini hesaba katarak geri bildirim düzeyini ayarlamaları ve öğrencileriyle sürekli bir diyalog içerisinde olmaları gerekir (Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Öğrenciler çoğu zaman yüksek puan alma kaygısında oldukları için öğretmenlerin söylediklerine hemen uyum sağlama eğilimindedirler. Öğretmenlerinin tavsiyeleri, yazılarını geliştirmeleri için onlara fayda sağlamasa bile öğrenciler, iyi bir not almak için çoğu zaman öğretmenlerin yönlendirmesine uyum sağlarlar ve “Bana sadece ne yapacağımı söyle” durumunu benimserler (Straub, 1997: 91-119). Öğrenciler özellikle de daha az tanıdığı yapılarla karşılaştığında öğretmenin ya da rehberinin fikirlerini ve kelimelerini aynen kullanma eğiliminde olurlar (Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Çeşitli araştırmalarda anketler kullanılarak öğrencilerin öğretmen geri bildirimine dair düşündükleri hakkında daha fazla bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğretmen geri bildirimine, alternatif tarzlar olan akran değerlendirmesinden ve sözlü değerlendirmeden daha fazla değer verdiklerini göstermiştir (Radecki ve Swales 1988; Leki 1991; Saito 1994; Ferris 1995). Bazı araştırmalar öğrencilerin öğretmenlerinden dil bilgisi hatalarını göstermelerini istedikleri sonucunu ortaya koyarken; bazı araştırmalar da öğrencilerin öğretmenlerinden dil bilgisi hatalarını göstermeye ek olarak içeriğe ve yazıdaki düşüncelerine dair değerlendirmelerde bulunmalarını istediklerini ortaya koymuştur (Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Bunların yanında öğrenciler iki çeşit geri bildirim daha faydalı görmektedirler. Bunlardan birincisi, gelişimin yollarını gösteren tavsiyeleri içeren geri bildirimler (Ferris, 2003); ikincisi, yazılarına dair neyin kötü, neyin iyi olduğunu nedenleriyle gösteren, açıklamalı değerlendirmeleri içeren geri bildirimlerdir (Beach, 1989’dan aktaran: Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

Öğretmenler öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirirken sadece not vermekle yetinmemeli, olumlu bulunan niteliklere ve yanlışlara ilişkin açıklamalar ve geri bildirimler vermelidir. Bu yolla öğrenciler yazılarındaki eksiklikleri ve

başarılı yönlerini görerek sonraki çalışmalarında daha dikkatli davranacaktır (Göçer, 2011:195–237).

Öğretmenler öğrencilerine geri bildirim verirken şu hususlara dikkat etmelidir:

✓ Öğretmen tarafından yapılan geri bildirim, öğrenciyi konuyu tekrar etmeye motive eder. Öğretmenin düzeltmesi olmadan öğrencinin yapacağı tekrar yeterli olmayacaktır (Sommers, 1982: 232-240).

✓ Öğretmenlerin verdiği geri bildirimler, öğrencilere yazılarındaki hatalarını göstermekle kalmaz aynı zamanda öğretmenin geri bildirim sunmadığı sonraki yazılarında da hatalarını kendi başına fark etmesini sağlayacak bir bilişsel farkındalık oluşturur (Trang, 2009).

✓ Yazılı geri bildirim öğrencilerin, sadece zayıf olduğu alanları göstermez ayrıca öğrencilerin kendi gelişim süreçlerini gözlemlemelerini sağlar (Hedge, 2000). Esasen öğretmen yazılı geri bildirim öğrencilerin kendi kendilerine çalışma becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Trang, 2009).

✓ Öğretmenin öğrencinin yazısını değerlendirirken kendini onun yerine koyabilmesi, onun düşüncelerini daha iyi anlamasını sağlayacağından daha faydalı değerlendirme sonuçları doğuracaktır (Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

✓ Öğretmenlerin geri bildirimini belirli esaslar dâhilinde kullanmaları gerekmektedir. Sınıfın yapısına çok az uyum sağlayacak genel kriterlerden ziyade, öğretmenlerin belirgin içeriği olan kriterler oluşturması gerekmektedir. Öğrencilere bu kriterleri ya da yönergeleri nasıl kullanacakları öğretilmelidir (Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

✓ Öğretmenler, eleştirel geri bildirim elde etmenin tersine öğrencinin yazısını ele alan, tanımlayıcı, “okuyucu odaklı” geri bildirim verebilir (Elbow, 1981; Johnson, 1983).Böyle yaparak öğrencilere yazma süreçlerine dair tanımlayıcı bir bilgi (değerlendirme) sunulabilir (Aktaran: Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

✓ Öğretmenler günlük yazıları değerlendirirken dolaysız ifadelerden oluşan konuşma diline yakın bir dili tercih etmelidir (Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

✓ Bazı durumlarda öğretmenler öğrencilere, bir dizi zorluk içeren, yoğun içerikli geri bildirim sunarlar. Ancak çok fazla zorlukla karşılaşmak öğrencileri bezdirebilir. Öğretmenlere öğrencilerinin dil yeterliliklerine göre, en önemli

problemlere dair seçici bir şekilde değerlendirmelerde bulunmaları gerekir (Ferris, 2003).

✓ Öğrencinin geri bildirim anlamasında ve geri bildirim karşılık vermesinde açıklığın önemli bir rolü vardır; dolaylı hata düzeltme öğrenciyi kendi kendine düzeltmeler yapması yönünde cesaretlendirebilir. Ancak yeterliliği az olan öğrenciler için hatalar işaretlense bile bu öğrenciler hatalarını belirleyemeyebilir ve düzeltemeyebilirler (Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

✓ Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma başarılarının öğrenme-öğretme sürecinde zaman içerisinde gelişeceğini aklından çıkarmaması ve düzeltme çalışmaları sırasında hoşgörüyü hareket etmesi gerekir. Eksikliklerin, yanlışların belirtilmesinde öğretmenin kullanacağı üslup, öğrencileri eksikliklerini gidermek için daha özenli davranmaya sevk edebileceği gibi yazma çalışmalarından soğutabilir de. Öğretmenin hataları belirtirken olumlu bir üslup kullanması yanında yazının şekil ya da içeriğiyle ilgili olumlu nitelikleri de aşırıya kaçmadan ifade etmelidir. Bu yolla hem ilgili öğrenci sonraki çalışmalarına motive edilmiş olacak hem de diğer öğrencilerin özenerek bakmaları ve örnek almaları sağlanmış olacaktır (Göçer, 2011b: 195–237).

✓ Öğretmenlerin uygulamalarda ya da değerlendirmelerde, öğrencilerin yazıları arasında asla kıyaslama yapmamaları ve kendi görüşlerini öğrencilere kabul ettirmeye çalışmamaları gerekir. Öğretmenlerin yapması gereken kişiyi değil, yazıyı değerlendirmektir. Yazıyı değerlendirirken asla olumsuz sıfatlar kullanmamalıdır. Öğretmen çok kötü bulduğu bir yazı için bile abartıya kaçmadan olumlu sözcükler kullanmalıdır. Öğretmen yazıları değerlendirirken öğrencilere bireysel olarak geri bildirim verebilirse, öğrencinin özgüvenini artırır. Öğrenci kendi kendine yeterli olmaya başladıktan sonra, öğretmen eserin grupta paylaşılmasını sağlamalıdır. Öğretmen bireysel ya da grupta olsun, bir fikrin neden söylendiğini eleştirmek ya da değerlendirmekle görevli değildir (Göçer, 2011b: 195–237).

✓ Bazı araştırmacılar (Ferris, 2002, 2003; Truscott, 1996: 327–369) bir öğretmenin öğrencilerin hatalarını doğrudan düzeltmesinden öğrencilerin kendi hatalarını fark etmeyi ve düzeltmeyi öğrendikleri durumda daha az hata yaptıkları sonucuna varmışlardır. Bir grup İngilizce öğrenen kolej öğrencisinin katılımıyla, hataların öğretmen tarafından düzeltilmesiyle, öğretmen tarafından işaretlendikten sonra öğrenci tarafından düzeltilmesini kıyaslayan bir araştırma yapılmıştır. Neticede öğretmenin hata düzeltmesi ve hataların altlarını çizmesi hatanın türünü

tanımlamaktan daha üstün görülmüştür. Öyle ki sadece hataların altlarını çizmenin bile hata miktarını azalttığı gözlenmiştir (Chandler, 2003: 267–296). Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin kendi başlarına düzeltebilecekleri hataları doğrudan düzeltmeyip hataya işaret etmekle yetinmesi daha doğrudur.

✓ Öğrenciler, başkalarının sunduğu geri bildirimlere kıyasla daha etkili ve daha güvenilir buldukları öğretmen geri bildirimlerini tercih ederler (Beach ve Friederich, 2006: 222-234). Bu yüzden öğretmenlerin kendilerinin vereceği geri bildirim, akran geri bildiriminden daha çok kullanması yerinde olacaktır.

✓ Öğretmenler yazma eğitiminde yazılı geri bildirim sözlü geri bildirim göre daha çok tercih ederler (Beach ve Friederich, 2006: 222-234). Çünkü yazılı geri bildirim bireysel bir değerlendirmedir ve her öğrenciye yazısı üzerinde geri bildirim verme imkanı sunması bakımından çoğunlukla daha yararlıdır.

2.2.2. Akran Geri Bildirimi

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

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına çeşitli kaynaklardan geri bildirimler gelebilir. Bunlardan birisi ve en önemlisi yazma derslerinde öğretmenlerdir. Başka bir olası geri bildirim kaynağı ise birçok yazma sınıflarında ders sürecinin bir parçası olarak sınıf arkadaşlarından gelen akran geri bildirimidir (Chen, 2010: 152). Akran geri bildirimi, özellikle de öğrencilere daha fazla kontrol ve özerklik verilmesine yönelik bir yöntem olarak görülmektedir. Çünkü yazılarını “düzeltmek” üzere öğretmenlerinin geri bildirimine pasif bir şekilde bel bağlamaları yerine akranları geri bildirim sürecine aktif bir şekilde dâhil etmektedir (Mendoca ve Johnson: 1994’ten aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

“Akran değerlendirme” Vygotsky (1978), Piaget (2001) gibi yapılandırmacıların görüşleri doğrultusunda bir öğretim etkinliği olarak biçimlenmiştir. Topping (1998:250), akran değerlendirmeyi “bireylerin, benzer konumdaki akranlarının öğrenme işi ile ilgili olarak ortaya koydukları ürünleri başarı, nitelik, değer, düzey açısından sorgulamalarını sağlayan bir planlama işi” olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme planına bağlı olarak, akranlar birbirlerinin

öğretimsel iş ile ilgili ürünlerini puanlayarak değerlendirebilecekleri gibi yorumlayarak, eleştirerek, görüş belirterek ya da her ikisini de kullanarak sözlü ve yazılı biçimde de değerlendirebilirler. Bu nitelikleriyle akran değerlendirme “hem geri bildirim verme amacıyla yapılan süreç değerlendirmenin hem de başarı belirleme yönüyle düzey değerlendirmenin kapsamına girmektedir (Temizkan, 2009: 90-112).

Bugüne değin, yazılı eğitiminde akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin sorgulayan birçok çalışma yapılmıştır. Ancak bu araştırmaların sonuçlarının oldukça çelişkili olduğu görülmektedir. (Caulk, 1994: 181-188), öğretmen ve akran dönütlerini karşılaştırdığı çalışmasının sonuçlarında, öğretmenlerin oldukça genel, öğrencilerin ise daha özgül (specific) dönütler sağladıklarını belirtmektedir. Tsui ve Ng (2000) ise, ikinci dil öğretim sınıflarında yürüttükleri çalışmada akran dönütlerinin oldukça genel olduğunu ve bu dönütlerin yazılı anlatımlarını düzenlemeleri açısından öğrencilere gerekli katkıyı sağlamadığını öne sürmektedir. Richer (1992), akran dönütlerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini sınıadığı çalışmasında, yalnızca akran dönütü alan üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin, yalnızca uzman dönütü alan diğer sınıf öğrencilerinden daha çok geliştiğini belirtmektedir (Aktaran: Hamzadayı ve Çetinkaya 2011: 147–165).

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın akran geri bildirimini üzerine yaptıkları araştırmada (2011: 147–165), dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaufman ve Schunn'un (2010: 1) altı farklı üniversitenin öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada internet üzerinden akran değerlendirmesini sağlayan SWORD isimli sistemi kullanan 250 öğrencinin ödevleri değerlendirilmiştir. Akran değerlendirmesine ek olarak öğretmen değerlendirmesinin verilmesi ile öğrencilerin oldukça iyi sonuçlar aldıkları gözlenmiştir.

Bir diğer araştırma ise SWORD kullanan 84 öğrenci ile yapılmıştır. Bu grubun ödevleri bir eğitimci değil akranları tarafından değerlendirilmiştir. Bu

araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin akran değerlendirmesini bazen belirsiz bulduklarını ve akranların yaptıkları işte ehil olmadıkları görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Ancak yine de öğrenciler akran değerlendirmesini faydalı ve olumlu bulmuşlardır (Kaufman ve Schunn, 2010: 1).

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

Topping'e (1998: 249-276) göre akran değerlendirmesinden profesyonellerin yapabileceği gibi yüksek derecede kaliteli bir geri bildirim beklememek gerekmektedir. Bu yüzden akran değerlendirmesinden sağlanacak yararlar değerlendirmeyi yapanların becerileri nispetinde olacaktır ya da en azından yapanlar çoklu bir grup olduğu için bir kişinin (bu uzman da olabilir) değerlendirmesine nazaran daha iyi sonuçlar elde edilebilecektir (Kaufman ve Schunn, 2010: 4).

Geri bildirim en önemli rolü kendi yazılarını eleştirebilen, değerlendirebilen ve bu şekilde yazılarını geliştirebilen yazarlar olmaları için öğrencilere yardım etmektir (Hyland ve Hyland, 2006: 83-101). Kendi yazılarını eleştirebilmenin bir yolu da arkadaşının yazısını incelemek ve yazı hakkında yorumlar yapabilmekten geçmektedir. Yazma çalışmalarında hataları bulma ve geri bildirim verme alışkanlığı akran değerlendirmesi ile öğrencide gelişirken; öğrenci bu becerisini kendi yazılarına da aktarabilir.

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

Schunn'un (2008) 250 üniversite öğrencisi üzerinde yazılı anlatımı değerlendirmede akran dönütlerinin etkililiğini sorguladığı çalışmanın sonuçları, akran puanlamasıyla öğretmen puanlamasının bir arada olduğu durumlarda öğrencilerin akran değerlendirmesine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ancak yalnızca akrana bağlı kalınarak yapılan puanlamada algılarının düştüğünü ve birçok

öğrencinin akran puanlamasını güvenilir bulduğunu ortaya koymaktadır (Kaufman ve Schunn, 2010: 1).

Ngan (2009), üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin akranlarına büyük oranda (%64) genel dönütler sağladıklarını, bu durumun öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını ve akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Sözü edilen çalışmaların sonuçları, öğrencilerin önemli bir bölümünün akran dönütlerini olumsuz karşıladıklarını ortaya koymaktadır (Aktaran: Hamzadayı ve Çetinkaya 2011: 147–165).

Davies (2000) ve Liu ve Carless (2006: 279–290) akran değerlendirmesine dair olumsuz algılamaları olan bazı öğrencilerin değerlendirme noktasında (öğretmenleriyle kıyaslandığında) arkadaşlarına güvenmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre akran değerlendirmesinde öğrencilerin rahat olmamaları ve bu değerlendirmenin güven vermeyen olumsuz yönü dolayısıyla öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerinde sorunlar görülebilir (Aktaran: Kaufman ve Schunn, 2010: 3).

Zhang'in (1995), üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında, öğrencilerin % 75'i tüm diğer yöntemler yerine öğretmen değerlendirmesini tercih etmiştir. Öğrenciler, öğretmenin uzman olduğu inancıyla kendi akranları yerine öğretmenlerine güvenme eğilimindedir. Öte yandan akranları onların sorunlarını teşhis edebilecek kadar bilgili olmayabilir (Sengupta, 1998). Tsui ve Ng (2000) Hong Kong'daki ortaokul öğrencilerinin öğretmeni "kalite garantisi veren bir otorite figürü" olarak gördüklerini ve akranlarına güvenme konusunda isteksiz olduklarını ortaya koymuştur (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

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

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

2.2.2.1. Akran Geri Bildiriminde Uzman Desteği

Akran geri bildirimlerinden verim almak için öğrencilere önceden eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen veya alanında uzman bir personel konu hakkında öğrencilere uygulamalı bir eğitim vermeli ve akabinde akran değerlendirmesi uygulamalarına geçilmelidir. Akran değerlendirmesinin devam eden bir desteğe ve eğitime ihtiyacı vardır.

Akran değerlendirmesi yapan öğrencilere olumlu ve yapıcı geri bildirimler verebilmeleri hususunda verilecek eğitim neticesinde öğrencilerin akran değerlendirmesine karşı bakış açılarında olumlu yönde gelişmeler görülecektir.

Kaufman ve Schunn'ın (2010: 18) araştırmasında öğrencilere, arkadaşlarına nasıl olumlu ve yapıcı geri bildirim verecekleri, bir kâğıttaki hataların yeri konusunda nasıl daha belirgin bir yaklaşım sergileyebilecekleri ve hataları düzeltmeye dair nasıl uygun tavsiyelerde bulunabileceklerini hususunda eğitim almışlardır. Çalışma sonunda öğrencilerin akran geri bildirimine yönelik bakış açılarında olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir.

2.2.2.2. Akran Geri Bildirimi ve Teknoloji

Hızla gelişen teknolojiye paralel olarak bilgisayar ve iletişim alanında da farklılaşmalar olmaktadır. Bu maksatla her alanda olduğu gibi akran geri bildiriminde de bilgisayardan, internetten vb. alanlardan istifade edilebilir. Konu hakkında çalışmalar yapan Braine (1997, 2001) sınıf ortamında yüz yüze yapılan münazaralarda internet üzerinden yapılan münazaralara nazaran öğrencilerin sene sonunda daha kaliteli denemeler elde ettiklerini belirlemiştir (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Hyland ve Hyland'a (2006: 83–101) göre bilgisayar aracılı iletişim kullanan öğrenciler, özellikle de internet üzerinden sohbet odaları vasıtası ile iletişim kuranlar

çok fazla sayıda değerlendirme alabilmektedirler ancak bu değerlendirmeler tekrarlarında, düzeltmelerde daha az derecede faydalı olmaktadır.

İnternet üzerinden yapılan akran değerlendirmesi, yazılara not verirken ve yazıları değerlendirirken öğretmenlere zaman kazandıracak teknolojik araçlardan biri olmaktadır. Ayrıca bu tarz bir değerlendirmenin güvenilir ve geçerli olduğu düşünülmektedir (Cho, Schunn ve Wilson, 2006: 891–901).

Hyland ve Hyland'a (2006: 83–101) göre son yıllarda yazılım alanında çok fazla gelişme görülmektedir, bu gelişmeye paralel olarak öncelikli olarak bilgisayar tabanlı geri bildirimle dair daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Teknoloji geliştikçe, öğretmenler teknolojiyi sınıflarında uygulayabildikçe hem eğitim hem de geri bildirim bağlamında dil öğretim yaklaşımı değişip gelişmeye devam edecektir

2.3. Öğretmen Geri Bildirim Türleri

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

2.3.1. Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi

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

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

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

Öğretmenler, öğrencilere yazılı geri bildirim verilirken onların seviyelerine inerek değerlendirme yapmaları uygun olacaktır. Yazılı anlatımda yeni yeni kendini göstermeye başlayan bir öğrenci ile sınıfta üst seviyede yazılar yazan bir öğrenci aynı kapsamda değerlendirilmemelidir. Alt düzey bir öğrencinin yazı çalışması için sadece problemin yerini belirtmek yeterli olmayacaktır, problemin anlaşılır olması için açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı olacaktır. Çünkü açıklamalar olmaksızın yapılan, sadece çözümlerin sunulduğu bir değerlendirmede yazar, hatanın nereden kaynaklandığını göremeyecektir. Yapılan hatayı, içeriğe dair alternatif yollar göstererek, belirgin bir şekilde açıklayarak yazarın hatasını tam olarak anlaması sağlanabilir.

Öğretmenler düzeltilebilen hataları dolaylı yoldan düzeltme ve düzeltilemeyen hataları da doğrudan düzeltme eğilimindedirler. Bu durum büyük ihtimalle öğretmenlerin öğrencilerin düzeltilemeyen hatalarda zorlanacaklarını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler yazılarının biçimlerine dair doğrudan bir geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini düşünürler. Ayrıca kişiye has hatalara da dolaylı yönlü geri bildirim teknikleriyle daha iyi cevap verilebilir; hataların yerini belirtip, öğrencilerden bu hataları kendi kendilerine düzeltmeleri istenebilir (Ferris ve Roberts 2001: 161–184).

Öğretmenler sadece dil bilgisini ya da içeriği değerlendirmezler, onların başka amaçları da vardır. Öğretmenler ödevlerin çeşitlerine göre, geri bildirim verildiği dönemin yapısına göre ve öğrencinin yeterliliğine göre farklı geri bildirim türleri kullanırlar. Konu ile ilgili yapılan bir araştırmada 1500 öğretmenin, 8 farklı genel amaçla değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Bu değerlendirmelerin ortak

yönleri “öğrencilerin neleri bilmediklerini değerlendirme” ve “öğrencilerin fikirleri üzerine açıklamalarda bulunma” olmuştur (Hyland ve Hyland, 2001: 185-212).

Olumsuz geri bildirim erken dönemde, yazarın yazma rahatlığına zarar verebilir. Geri bildirimde öğrenciye gösterilen olumsuz, kırıcı ve sert üslup öğrencinin yazma hevesini kırıp; öğrencinin yazılı anlatım derslerine önyargılı bakmasına sebep olabilir. Bu durumu engellemek için öğretmenler, dolaylı ifadeler, soru biçimleri ve kişisel özellikler kullanarak eleştirilerinin ve tavsiyelerinin öğrencide bırakması muhtemel olumsuz havayı hafifletmeye çalışmalıdır. Williams (2004) öğretmenlerin öğrencilere iletişim noktasında ve öğrencilerin bağımsız hareket edebilmelerinde metinlerindeki kritik noktaları işaretleyerek, geri bildirimini basitleştirerek onlara yardımcı olmalarını tavsiye eder (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

Yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla geri bildirim vermede düzeltme sembollerinden yararlanmak da çok önemlidir. Öğretmenler, yapılan yazma çalışmalarının kontrolünü ihmal etmemeli ve kontrollerde yapılan yanlışlarla ilgili düzeltme sembollerini kullanmalı ve yazı çalışmalarına açıklayıcı notlar düşmelidir. Öğretmenlerinin incelediği çalışmasını gözden geçiren öğrenciler gördükleri bu sembol ve notlar yardımıyla hatalarını görecek ve bir daha aynı hataya düşmeyecektir (Göçer, 2011b: 195–237). Öğrencilerin gerek yazılı sınavda yazmaları istenen kompozisyon çalışması gerekse diğer yazma çalışmalarındaki (ödevlerin kontrolünde, sınıf içi ve dışı yazma etkinliklerinde vb.) yazılı anlatım çalışmaları değerlendirilirken görülen yanlışlar düzeltme sembolleri kullanılarak belirtilmeli ve çalışmalar öğrencilere dağıtıldığında öğrenciler yaptıkları hataları görebilmelidir (Göçer, 2011b: 195–237).

2.3.2. Öğretmen Sözlü Geri Bildirimi

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

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

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

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

2.4.Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi Türleri

Geri bildirim türlerine ilişkin olarak ana hatlarında zaman içinde değişimler olmasına rağmen, konu ile ilgili hâlâ tam bir fikir birliğine varılamamıştır (Trang, 2009). Bu araştırmada yazma eğitiminde kullanılan yazılı geri bildirim sınıflandırılmasında ilgili alanyazından yararlanılmakla birlikte temelde Tamer (2013) tarafından geliştirilen sınıflandırma esas alınmıştır. Buna göre öğretmen yazılı geri bildirim türleri övgü veya yergi bildirişine göre, değerlendirenin tutumuna göre, özgül (spesifik) veya genel oluşuna göre, biçime veya içeriğe yönelik oluşuna göre, açık veya muğlak oluşuna göre, metin içinde veya dışında oluşuna göre altı başlık altında incelenmiştir. Bu geri bildirimlerden hangisinin öğrenciler için daha yararlı olacağı öğrenciye, metne, sorunların türüne ve sıklığına göre değişir. Öğrencilere faydalı olacağı düşünülen, onların yazı yazmalarının gelişiminde etkili olacak geri bildirim türünü seçip kullanmak yerinde bir davranış olacaktır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8).

2.4.1.Övgü veya Yergi Bildirişine Göre Geri bildirim

Övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim tüm öğretmenlerin sıklıkla başvurdukları geri bildirim türlerindedir. Öğretmenler geri bildirim verme anlayışlarına göre beğendikleri anlatımları överek teşvik etmenin yanında; beğenmediği anlatımları yansız, yapıcı veya yıkıcı biçimde yerebilir (Hyland ve Hyland, 2001: 185-212; 2006: 83-101; Trang, 2009).

2.4.1.1.Övgü Geri Bildirimi

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

Değerlendirmenin merkezinde övgü, eleştiri ve tavsiye vardır. Bu unsurların etkili bir şekilde kullanımı öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde, kişilerarası iletişimde etkili bir geri bildirim oluşturur. Yazı yazmak oldukça profesyonel bir iştir ve öğrencilerin motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri ağır eleştiriler aldıklarında zedelenebilir. Ayrıca, öğrenciler başarılı çalışmalar çıkardıklarında,

özellikle de yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, onları övmek daha iyi ürünler ortaya koymalarını desteklemek ve öğrencinin kendine olan güvenini arttırmak anlamına gelir. Öğretmenlerin öğrencinin gelişimi adına yaptıkları bazı tavsiyeler imalı eleştiriler niteliği taşır. Bu yüzden öğretmenlerin değerlendirmelerinde ifadelerini yumuşatarak, sert sözler kullanmayarak eleştirinin tonunu düşürmeleri, fırsat buldukça da yazıdaki olumlu yönleri vurgulamaları yararlı olacaktır (Hyland ve Hyland, 2006b:1–27).

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

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

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

Hyland'ın (2006b: 1-27) Yeni Zellanda Üniversitesi'nde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve farklı dil geçmişleri olan öğrencilerden oluşan, iki İngilizce sınıfında yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrencilere yönelik oluşturduğu geri bildirimlerin % 44'ü övgü içeren değerlendirmelerden; % 31'i ise eleştirel değerlendirmeden oluşmaktadır (Bkz.:Tablo 7).

Tablo 7: Öğretmenlerin Geri Bildirim Kullanma Durumları

Öğretmen	Övgü	Eleştiri	Tavsiye	Toplam
Joan	160 (%42)	114 (%30)	109 (%28)	383
Nadia	58 (%52)	39 (%35)	15 (%13)	112
Toplam:	218 (%44)	153 (%31)	124 (%25)	495

Kaynak: Hyland ve Hyland, 2006b: 1-27

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

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

Övgü içerikli geri bildirimler öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarına daha yapıcı ve istekli devam etmelerini sağlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere onlardan bekledikleri davranışları hatırlatmaları ve övgü içeren değerlendirmelerde bulunmaları, öğrencilerin küçük ve sık tekrarlanan sorunların üstesinden gelmelerini kolaylaştırır. Bu durum öğretmen ve öğrencinin konu odaklı konuşabilmelerinde ve

daha iyi bir atmosfer oluşturabilmelerinde olumlu etki yapar (Overall ve Sangster, 2006).

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

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

Övgü geri bildirimi, yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamadır. Bu geri bildirim türünde (ister biçimle ister içerikle ilgili olsun) metindeki eksik ya da hatalı kısımlardan bahsedilmez (Tamer, 2013: 26).

Övgü Geri Bildirimine örnekler

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

2.4.1.2. Yergi Geri Bildirimi

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

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

Öğretmenler değerlendirmelerinde övgüyü sıklıkla kullanırlar, ancak öğrenciler gereksiz övgülerin kullanımından oluşmuş bir geri bildirim almaktansa yapısal eleştiri almayı tercih ederler (Ferris 1995: 33–53; Hyland ve Hyland, 2006a: 83–101).

Bazı durumlarda öğretmenler öğrencilere, bir dizi zorluk içeren, yoğun içerikli geri bildirim sunarlar. Ancak çok fazla zorlukla karşılaşmak öğrencileri bezdirebilir. Öğretmenlere öğrencilerinin dil yeterliliklerine göre, en önemli, öncül olan problemlere dair seçici bir şekilde değerlendirmelerde bulunmaları tavsiye edilir (Ferris, 2003).

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

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

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011:147–165) yaptığı araştırmada ise 30 öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” aracılığıyla yazdıkları geri bildirimler incelenmiş ve toplam 377 geri bildirim 201'nin övgü (% 53), 176'sının (% 47) eleştiri içerikli olduğu tespit edilmiştir.

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

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

Yergi geri bildirim literatürde olumsuz geri bildirim (Hyland ve Hyland, 2006a,b) veya eleştiri geri bildirim (Connors ve Lunsford, 1993; Hyland ve Hyland, 2001, 2006; Hyland, 2003) şeklinde adlandırılabilir. Yergi geri bildirimleri “sadece sorunu bildiren”; “sadece çözümü bildiren” ve “sorun ve çözüm bildiren geri bildirim olarak üç kategoriye ayırabiliriz (Tamer, 2013: 28). Her bir yergi bildirim örnekleriyle birlikte aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1.2.1. Sadece Sorunu Bildiren Geri Bildirim

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

Geri bildirim belirgin olmasını sağlayan unsurlardan biri de problemi belirlemektir. Öğrenciler genel problemleri algılamada zorluk çekerler (Hayes, Flower, Schriver, Stratman ve Carey: 1987: 176–240) dolayısı ile problem yerlerinin öğretmen tarafından belirtilmesi öğrenciler için yararlı olacaktır (Hyland, 2003).

Sadece sorunu bildiren geri bildirim gerekli olduğunu ve yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere çeşitli kazanımları olacağını ifade eden araştırmacıların görüşleri şu şekildedir:

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

✓ *Öğrenciler dolaylı geri bildirim alma konusunda olumlu düşünmektedirler. Öğrenciler hatalarının düzeltilmesindenense hatalarına dair ipuçları almayı tercih etmektedirler; bu şekilde kendi hatalarını düzeltebilmek için cesaretlerini toplayacaklardır* (Hyland ve Hyland, 2006a: 83–101).

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

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

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

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

✓ *Bazı araştırmacılar İngilizce öğrenen öğrencilerin bir öğretmenin onların hatalarını düzeltmesindenense öğrencilerin hatalarını fark etmeyi ve düzeltmeyi öğrendikleri durumda daha az hata yaptıkları sonucuna varmışlardır* (Ferris ve Roberts, 2001: 161–184).

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

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

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

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

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

Burada önemli olan bir diğer konu öğretmenlerin yazıdaki hataları gösterirken bunu nasıl yapacaklarıdır. Öğretmen yazıdaki hataları işaretlerken bir dizi düzeltme kodları kullanabilir. Bu teknik kırmızı kalemle yapılan, neyi ifade ettiği belli olmayan, karışık bir görünüm arz eden bir değerlendirmeye nazaran daha sade, daha açık, dolayısı ile öğrenci tarafından daha rahat anlaşılabilir, öğrencilere daha faydalı olan bir değerlendirme tekniğidir. Ancak semboller kullanılarak verilen geri bildirim bazı dezavantajları mevcuttur:

✓ *Problem cümle sınırlarının ötesinde metnin geneline yönelik olduğunda sorun anlaşılabilir.*

- ✓ *Kodların anlamları geri bildirim alan kişi tarafından bilinmiyor olabilir.*
- ✓ *Kodların sayısını genişletmek karışıklığa yol açabilir (Tamer, 2013:30).*

2.4.1.2.2. Sadece Çözümü Bildiren Geri Bildirim

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

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

- ✓ ~~Eski şehir~~ Eskişehir
- ✓ Babamın ismi ~~mehmetziya~~ → Babamın ismi Mehmet Ziya

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

2.4.1.2.3. Sorun ve Çözümü Bildiren Geri Bildirim

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

Yazı taslağında karışıklıkların olması geri bildirimde açıklamalara yer verilmesini gerekli kılmaktadır. Acemi bir yazarın yazı çalışması için sadece

problemin yerini belirtmek yeterli olmayacaktır. Yapılan hataya uygulanan düzeltmenin anlaşılır olması için açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı olacaktır. Çünkü açıklamalar olmaksızın yapılan ve sadece çözümlerin sunulduğu bir değerlendirmede yazar, hatanın nereden kaynaklandığını göremeyecektir. (Nelson ve Schunn'a göre (2008: 375–401). Yazarın hatasını tam olarak anlaması yapılan hatanın içeriğine dair alternatif yollar göstererek, hatanın kaynağını belirgin bir şekilde açıklayarak sağlanabilir.

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

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

2.4.2. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimler

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

2.4.2.1. Yapıcı Geri Bildirim

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

özelliklerini methetmek iken; yapıcı geri bildirim, hatalara yazarın yazma hevesini kırmayacak şekilde yaklaşmaktır. Bir diğer ifade ile yapıcı geri bildirim: “Yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hale getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirme” olarak tanımlanabilir (Tamer, 2013: 34).

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

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

Gulcat ve Ozagac'a (2004) göre “geri bildirim verirken en önemli olan husus öğrencinin çalışmasına karşı olumlu bir tavır içinde olmaktır”. Olumlu yorumlar öğrencinin iyi yapıp yapmadığını anlaması, buna ek olarak yazısını nasıl geliştirebileceğini öğrenmesi için çok önemlidir.

Raimes (1983), yapıcı geri bildirim etkili oluşunu aynı şekilde açıklar; öğrencilerin yazılarını geliştirmelerine, onların iyi yaptığı her şeyi fark etmek ve onları övmek, hatalarını düzeltmede kullanılan herhangi bir düzeltme yöntemi ya da miktarından daha fazla katkı sağlar. Stanley'in (2003) bakış açısına göre yapıcı değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını ve sonraki yazma dersinde kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar (Aktaran: Trang, 2009).

Hyland, (2003) yapıcı geri bildirimini şu şekilde örnelemiştir:

✓ Makul bir şekilde meselelere değinmişsin, giriş ve sonuç bölümleri güzel şekillendirilmiş. Ancak, ülkelerle alakalı, soyut olmayan, gerçek yaşamdan bazı örnekler vermen yerinde olurdu.

✓ Burada alt konu başlıkları kullanmak iyi bir fikir olabilir. Mesela, aktiviteler, kalmamak süre, konaklama gibi.

✓ Öğretmenler, değerlendirmelerinde kullanacakları eleştirilerde hafifletme yöntemini seçerken bilinçli olmaya özen gösterip kendilerine en uygun olanını bulup kullanmaya çalışmalıdır. “Şöyle olsa daha iyi olur...” gibi ifadeler kullanarak eleştirilerine yumuşaklık katarlar.

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

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

Daiker (1989) yapıcı yazılı değerlendirmenin altını önemle çizmiştir. Ona göre yapıcı değerlendirmeler, öğrencinin yazmaya yönelik olumlu bir tutum sergilemelerini sağlamaktadır. Olumlu değerlendirmeler, öğrenciye yazı yazmaya karşı bir rahatlık oluşturmakta, öğrencileri yazı yazmaya ve tekrarlar yapmaya motive etmektedir (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8). Öğrenciler, öğretmenlerinin onları cesaretlendirmesiyle, öğrendikleri modelleri ve yöntemleri kullanarak farklı bakış açılarını uyumlu bir metne dönüştürebilmektedirler (Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

Hafifletilmiş tavsiyeler yazarın değerlendirme yapan kişiyi anlamasını etkiler;

değerlendirmeci yazarın gözünde daha sempatik, daha güvenilir bir hal alır (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401).

Öğretmenlerin olumlu değerlendirmeyi, yukarıda belirtilen hususlardan dolayı, çok dikkatli bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Olumlu geri bildirim olmaksızın yapılan bir değerlendirme öğrencilerin yazmaya dair eğilimlerini ve değerlendirmenin kabulünü olumsuz bir şekilde etkileyecektir (Hyland ve Hyland, 2001: 185-212). Çünkü geri bildirim vermede amaç, hata yaptığı için yazarı cezalandırmak olmamalıdır. Onun yerine amaç, yazısını geliştirmesi için ona yardımcı olmaktır. Problemlerin olduğu yerler belirtilmelidir. Ama bununla kalınmamalı, problemlere dair açıklamalarda bulunulmalı ve bu problemleri düzeltmek için bazı tavsiyeler sunulmalıdır. Ayrıca yaklaşım tonu profesyonelce ayarlanmalıdır. Kişisel saldırılar olmamalıdır, çünkü herkes hata yapabilir (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401). Fakat hatalar ne kadar çok olursa olsun, yapıcı geri bildirim sayesinde yazma becerisi geliştirebilir.

Yapıcı Geri Bildirim Örnekleri

- ✓ Yazının sayfa düzeni iyi; fakat noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmelisin.
- ✓ Ana düşünceni destekleyen yardımcı düşünceler çok iyi ifade edilmiş; ama bu düşünceleri paragraflar halinde ifade etmelisin.
- ✓ Gelişme paragrafında konuyu ifade etme tarzın çok güzel. Fakat bir veya iki örnekle görüşünü desteklersen daha da güzel olur.

Yapıcı geri bildirim metnin iyi taraflarını vurgular ve yazının daha başarılı daha nitelikli hale gelebilmesi için yapılması gerekenleri sıralar. Burada önemli olan nokta yazıda iyi olduğu belirtilen hususta bir öneri getirilmiş olmasıdır. Övgü ile öneri farklı konularda ise burada iki ayrı geri bildirim var demektir (Tamer, 2013: 34).

- ✓ Bu paragrafta düşünceni ifade ediş tarzın çok etkileyici, ancak noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat etsen daha iyi olurdu.

2.4.2.2. Yansız Geri Bildirim

Geri bildirimde yansızlık; yazılı bir metni inceleme sırasında bir problemi / çözümlü belirlerken tarafsız davranma, olumlu veya olumsuz bir tutum takınmamaktır (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401). Yansız geri bildirimde öğrencinin hatası olduğu gibi ifade edilir. Öğrenciyi güdüleyen olumlu ifadeler kullanılmaz ve/veya kışkırtıcı eleştirilerden kaçınılır. Yansız geri bildirimde birçok öğretmen, düzeltme ifadelerini öğrenciyi hatanın ne olduğu konusunda düşünmeye sevk etmek için kullanır. Böylelikle öğrenci kendi hatalarını düzeltebilir. Bunun için daha çok sembollerden azami istifade edilir. Geri bildirimde bir dizi semboller yani kodlar kullanıldığında öğretmen zamandan ve emekten tasarruf sağlayacaktır. Zira böylelikle öğretmenin uzun uzun hata düzeltme ifadeleri yazmasına gerek kalmayacaktır. Kodlar kullanmak bolca kırmızı kalem kullanma durumunu ortadan kaldıracaktır. Bolca kırmızı kalem kullanıldığı, işaretlerin emirlerin olduğu bir düzeltme yerine kodların olduğu bir düzeltme öğrencinin kaygısını azaltacağı için daha faydalı olacaktır (Harmer, 2001 :111 'den aktaran: Trang, 2009).

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

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

Yansız Geri Bildirime Örnekleri

- ✓ Noktalama işaretlerinden virgülün kullanımında hatalar var.
- ✓ Başlığın ilk harfleri küçük harfle yazılmış.
- ✓ izmir / ~~Fenerbahçe~~ / sor ki adam
- ✓ mehmet → Mehmet/ ~~ankara~~ → Ankara

✓ orada ki adam → oradaki adam

2.4.2.3 Yıkıcı Geri Bildirim

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

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

Geri bildirim öğrencilerin yazma becerilerini düzeltmede en önemli faktörlerdendir. Fakat yıkıcı geri bildirim öğretmenin niyeti her ne kadar olumsuz olmasa bile öğrencinin yazma becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Bazı durumlarda öğretmenler öğrencilere, bir dizi zorluk içeren, yoğun içerikli geri bildirim sunarlar. Ancak çok fazla zorlukla karşılaşmak öğrencileri bezdirebilir (Ferris, 2003).

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

Yıkıcı geri bildirim göstergelerinden birisi metin üzerinde yapılan geri bildirimlerin olumsuz görüntüsüdür. Bolca kırmızı kalem kullanılarak düzeltilmiş ifadelerin olduğu bir kâğıt görmek öğrenciyi memnun etmez. Ufacık bir kâğıt

parçasındaki bol miktarda kırmızı kalemli düzeltme olumsuzluk uyandıran bir durumdur. Bu tarz düzeltmeler öğrenci için şevk kırıcı olabilir, sonraki çalışmalarında tekrar yazmaları gerektiğinde isteksiz davranabilirler hatta bir daha yazmaya cesaret bile edemeyebilirler. Bu yüzden Hammond (2002) geri bildirim verirken öğretmenlerin kırmızı kalem yerine kurşunkalem kullanmalarını tavsiye eder. Ona göre kırmızı kalem öğretmenin aşırıcı tutumunu simgelemektedir; kurşunkalem kullanımı, aşırıcı tutumun aksine ılıman bir hava oluşturduğundan okuyucuya çok daha sempatik gelmektedir (Coffin, 2003: 121'den aktaran: Trang, 2009).

Bunun yanı sıra yıkıcı geri bildirimde öğrenciyi aşağılayıcı ve sınıfta okunduğu zaman öğrencinin yüzünü kızartan ifadelerin kullanılması söz konusu olabilir. Böyle bir durumda öğretmen her ne kadar öğrenciyi güdülemek istese de gururu kırılan öğrenci yazma çalışmalarına karşı soğukluk hissederek, hem derse karşı hem de öğretmenine karşı küskün bir tavır sergileyebilir. Beach ve Friederich'e (2006: 222–234) göre de öğrenciler düşüncelerini değiştiren, yargılayan, adeta bir ceza niteliğinde olan, yazı yazma cesaretlerini kırıcı değerlendirmeleri sevmemektedirler.

Bir yazıyı değerlendiren kişinin amacı hata yaptığı için yazarı cezalandırmak değil, yazara yazısını geliştirmesi için yardımcı olmaktır. Problemlerin olduğu yerler belirtilmeli ama bununla kalınmamalı, problemlere dair açıklamalarda ve bu problemleri düzeltmek için bazı tavsiyelerde bulunulmalıdır. Ayrıca öğrenciyi yaklaşım tonu profesyonelce ayarlanmalı, kişisel saldırılar olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki herkes hata yapabilir, herkes yazma becerisini geliştirebilir (McGrath ve diğ., 2011'den aktaran Tamer, 2013: 38).

Yıkıcı Geri Bildirim Örnekleri

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

2.4.3.Özgül (Spesifik) veya Genel Oluşuna Göre Geri Bildirim

Özgül değerlendirme, dar bir alanda yoğunlaşılacak geri bildirim iken (mesela biçimsel özellikler üzerinde yoğunlaşma gibi); genel seviyede bir değerlendirme

performansın ya da ortaya çıkan ürünün sınanmasıdır. Özgül geri bildirim; kelime düzeyinde biçime yönelik bir düzeltme veya paragrafta sadece o paragrafa ait bir yanlışa odaklanma iken genel geri bildirim metnin birden fazla bölümüne veya tümüne ait bir değerlendirme olarak karşımıza çıkar.

2.4.3.1.Özgül Geri Bildirim

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

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

Öğrenciler iki çeşit geri bildirim çok faydalı görmektedirler: Birincisi, gelişimin yollarını gösteren tavsiyeler (Ferris, 2003); ikincisi, yazılarına dair neyin kötü, neyin iyi olduğunu nedenleriyle gösteren, açıklamalı değerlendirmeler (Beach, 1989). Bu açıdan bakıldığında özgül geri bildirim aşamasında öğrenciye hatası ile ilgili açıklamalı değerlendirme verilebilir. Düzeltilen her hatadaki geri bildirim ayrı ayrı özgül geri bildirimdir (Aktaran: Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

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

Bazı öğretmenler yazılı anlatımlarda geri bildirim verirken yer belirtmeksizin genel ifadelerle sadece hataları söyleme eğilimindedirler. Halbuki geri bildirimde bir hatanın / çözümün yerini belirtme karışıklığı ortadan kaldıracığından geri bildirim daha anlaşılır olmasını sağlayabilir. Bir geri bildirimde hatanın yeri gösterilmeksizin sadece “geçişlerde hata var” gibi bir değerlendirmenin yapılırsa öğrenci, yazı çalışmasının başlangıcındaki bir dizi geçişi inceler, inceledikleri de hatasızsa geçişlerin hatasız olduğu kanısına varabilir. Oysa hatalı geçiş ilerideki paragraflarda

olabilir. Dolayısıyla öğretmenin değerlendirme yaparken hatanın / çözümün yerini belirtmesi öğrencinin geri bildirimden istifade etmesini, yapılan geri bildirim daha iyi anlamasını sağlayacaktır (Nelson ve Schunn, 2009:375–401).

Özgül geri bildirimde sembollerden ve kısa düzeltme ifadelerinden sıklıkla istifade edilir. Birçok öğretmen düzeltme ifadelerini öğrenciyi hatanın ne olduğu konusunda cesurca düşünmeye ve öğrencinin kendi hatalarını düzeltmesine sevk etmesi için kullanır. Geri bildirimde bir dizi semboller yani kodlar kullanıldığında öğretmen zamandan ve emekten tasarruf sağlayacak ve böylelikle öğretmenin uzun uzun hata düzeltme ifadeleri yazmasına gerek kalmayacaktır. Trang'a (2009) göre ise; geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı, öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir.

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

Ferris'e (1997: 315-339) göre özgül geri bildirimde problemlili olan sayfalar ve paragraflar açık şekilde işaretlenmeli, belirgin hatalara dair açıklamalar yapılmalıdır. Geri bildirimde belirginliği geri bildirimdeki detaylara bağlıdır. Yazı taslaklarında özgül değerlendirmeler genel olanlara nazaran daha faydalı bulunmuştur. Ayrıca özgül değerlendirmeler öğretmenin öğrencinin yazısıyla aktif bir şekilde ilgilendiğini gösterdiği için daha motive edici olabilmektedir (Goldstein, 2004: 63-80).

Özgül Geri Bildirim Örnekleri

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

2.4.3.2.Genel Geri Bildirim

Trang (2009) ve Nunan'a (2003) göre öğretmenler öğrencilerin hatalarını görüp anlayabilmeleri ve bu hataları kendi kendilerine düzeltebilmeleri için özet halinde, kısa değerlendirmeler yapmalıdırlar. Mesela, öğretmen değerlendirme yaparken ayrı yazılması gereken bütün kelimeleri düzeltmemeli, onun yerine öğrencinin yazısının sonunda "Ayrı yazılması gereken birçok kelime mevcut. Bu kelimeleri düzelt ve sonraki yazılarında bu kelimeleri doğru yazmaya gayret et." şeklinde bir not düşmelidir.

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

Genel Geri Bildirim Örnekleri

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

Anker (2000: 20-25), dünyanın her tarafından yazan öğretmenlerin görüşlerinden topladığı koleksiyonunda şu tavsiyede bulunur: "Eğer öğretmenler öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltirlerse, öğrenciler onlardan nefret etmeye başlar". Aşırı düzeltmecilik çok zaman alır, ayrıca öğrenciye de pek katkı sağlamaz. Zira öğrenci fazla miktarda düzeltmeyi hatırlamayacaktır. Bu yüzden öğretmenlerin küçük küçük çok sayıda düzeltme vermek yerine daha genel ve az sayıda düzeltme vermesi daha yararlıdır.

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

2.4.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Geri Bildirim

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

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

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

Hyland ve Hyland’a (2006a: 83-101) göre yazarlar, içerik ya da dil bilgisinin eşit olması veya birinin diğerinden önce gelip gelmemesi konusuna pek önem vermezler. Bunun aksine tercih, öğretmen ve öğrencilerin geçmişleri, öğrencilerin ihtiyaçları, ödevlerin durumu gibi alanlarda yoğunlaşır.

Fathman ve Whalley'e (1990: 179-189) göre öğrencilerin yazılarının biçimleri ve içerikleri birlikte değerlendirildiklerinde öğrenciler yazıda daha fazla gelişim gösterebiliyorlar. Fakat geri bildirim yaparken biçim ve içeriği birbirinden ayırmak zordur. Hyland ve Hyland (2006a: 83-101) özellikle yabancı dil öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin metinlerini değerlendirirken içerik ve biçimi bir arada ele aldıklarını belirtmiştir. Fathman ve Whalley'e göre (1990: 179-189) öğrencilerin yazılarının biçimleri ve içerikleri birlikte değerlendirildiklerinde öğrenciler yazıda daha fazla gelişim gösterebiliyorlar.

Coşkun'a (2007b: 49-91) göre ise:

“Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir. Her yazıda biçimsel nitelikler ve içerik olmak üzere iki boyut vardır. Biçimsel nitelikler (okunaklılık, kenar boşlukları, satırların düzeni, paragraf girintileri, kelimelerin yazım kurallarına uygunluğu vb.) ve içerik (düşünceler, metin birimleri arasındaki tutarlılık ve uyum) birbirini tamamlayan unsurlardır. Bununla birlikte biçim ve içerik arasında bir tercih söz konusu olduğunda içeriğin biçimden daha önemli olduğu şüphesizdir.”

2.4.4.1. Biçime Yönelik Geri Bildirim

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

Riazi (1997) mezun olmuş dört İranlı öğrencinin katılımıyla oluşan bir araştırma yapmıştır. Öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dilde kendilerini geliştirebilmek için geri bildirimini, özellikle de biçim odaklı geri bildirimini gerekli görmüşlerdir. Öğrenciler yazılarının biçimlerine dair geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini düşünürler (Aktaran: Ferris 1999: 1–10).

Leki (1990: 57-68) de benzer bir düşünceye sahiptir. Ona göre, öğretmen yazılı geri bildirim; dil bilgisi, noktalama işaretleri ve imla gibi sınırlı alanlarda yoğunlaştığında etkilidir. Ferris (1999:1–10) bazı hataların (fiiller ile ilgili

problemler, özne-yüklem uyumu, eksik cümleler, cümle düşüklükleri, isim, zamir, belirteç ve imla hataları gibi) kurallara dayalı bir yol izlenerek düzeltilebileceğini söylemiştir.

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

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

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

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

Biçime Yönelik Geri Bildirim Örnekleri:

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

2.4.4.2.İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

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

Öğrencilerin yazma çalışmalarına başlamalarını müteakip aldıkları geri bildirimler, yolun başında doğru mantığı öğrenmeleri bakımından önemlidir. Bu maksatla öğretmenler, öğrencilerin karışıklık yaşadığı, uygun olmayan cümle yapılarını kullandığı, hatalı zaman ve kelime kullanımlarının olduğu bölümleri düzeltmede ertelemeye gitmemelidirler (Hyland, 2003). Ferris'e göre öğretmenlerin öğrencilerin taslakları üzerindeki hatalarda yoğunlaşmasıyla, düzeltmelerden ziyade yorumlar yapmasıyla öğrenciler, ilerleyen çalışmalarında daha az hata yapıyorlar (Hyland, 2003).

Geçmişte yapılan geri bildirimlerin tersine günümüzde, öğretmenler yazılı geri bildirimini yazıda organizasyon üzerine ve öğrencilerin düşünceleri üzerine daha

çok yoğunlaşmak için kullanılmaktadır (Conrad ve Goldstein, 1999: 147–180; Ferris, 1997: 315–339; Beach ve Friederich, 2006: 222-234). Birçok eğitimci sınıf içi öğrenim boyunca, yazma sürecinden ziyade yazının içeriği üzerinde daha fazla dururlar. Öğrencinin yazısının içeriğine yoğunlaşan geri bildirim, öğrencinin yazılı biçimde analizlere varabilmesinde, yorumlar ve değerlendirmeler yapabilmesinde faydalı olmuştur (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8).

Biçime dayalı geri bildirim verirken sembollerden sıklıkla istifade edilir. İçerik odaklı geri bildirimde ise sembollerin kullanımından ziyade yorumlar ön plandadır. Hyland ve Hyland’a (2006a: 83-101) göre de:

“Geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir. Ancak açıklamaların yapıldığı, biçimin, içeriğin vb. incelendiği değerlendirmelerde semboller kullanmak güç bir durumdur. Çünkü kelime seçimine dayalı hatalar düzeltilemez. Bu kelimelerle ilgili olarak öğrencilerin başvurabileceği bir el kitabı ya da kurallar dizini yoktur.”

İçerik odaklı geri bildirim faydasını savunan Edge’ye (1989) göre, öğrencinin yazdığı metnin içeriğine dair ona yorumlarda bulunmak demek; öğrenciyi örnekler sunarak, sebep sonuç ilişkisi göstererek yardımlarda bulunmak demektir. Harmer’e (2004) göre ise:

Öğrenciyeye geri bildirim sunarken sadece sözcük ve dil bilgisi hataları üzerinde durmak uygun değildir, onun yerine tavsiyeler vermek ve yol gösterici olmak öğrenciyeye daha faydalı olacaktır. Önemli olan yazının doğruluğu, yazının tamamındaki anlam bütünlüğü ve yazıdaki dil hâkimiyetidir (Aktaran: Trang, 2009).

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

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

Matsumura, Patthey- Chavez ve Valdes (2002) yaptıkları çalışmanın sonucu olarak şunları söyler:

“İçerik odaklı geri bildirim taslaklar arasında gelişmenin artmasında fayda sağlamamakta, sadece yazının uzunluğunu arttırmaktadır. Çünkü içerik odaklı geri bildirimlerin çoğu daha fazla bilgi vermeye dayanır. Verilen bu bilgi öğrencilerin yazılarını geliştirmede pek de etkili değildir. Sağlam, güvenilir değerlendirmeler yapan, yazma kalitesini geliştiren çok az sayıda öğrenci belirgin ve özet sonuçlar içeren değerlendirmelerin rehberliğinde bu başarıyı elde etmişlerdir.” (Aktaran: Beach ve Friederich, 2006: 222-234).

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

Coşkun'a (2007b) göre ise öğrenci metinlerini değerlendirirken biçim ve içerik arasında bir tercih söz konusu olduğunda içerik biçimden daha önemlidir. Zamel (1985: 79-101) ve Hyland da (2003) öğretmenlerin değerlendirmelerinde anlam ve metnin organizasyonu gibi hususlar üzerinde yoğunlaşmaları gerektiğini vurgulamıştır.

İçeriğe Yönelik Geri Bildirim Örnekleri

- ✓ Giriş paragrafı yok, yazıya giriş paragrafı eklemelisin.
- ✓ Aynı kelimeler (okuldan gelince, sabah kalkınca gibi) metinde sık sık tekrarlanmış.
- ✓ Yazının giriş ve sonuç bölümleri çok iyi olmasına rağmen gelişme bölümünde fazlaca anlatım bozukluğu var.

- ✓ Üçüncü paragrafta ne denilmek istendiği tam anlaşılmıyor.

2.4.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirim

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

2.4.5.1. Açık Geri bildirim

İyi bir geri bildirim elde etmek için karışık, belirsiz değerlendirmeler yapmaktansa çok belirgin değerlendirmeler yapmak gerekir (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401). Öğrencinin geri bildirimini anlamasında ve geri bildirim karşılık vermesinde açıklığın önemli bir rolü vardır. İyi bir geri bildirim, öğrencilerin metinlerini tüm yönleriyle; içeriği, cümle yapısı ve dil bilgisiyle ele alıp değerlendirmeli, net ve somut olmalıdır (Trang, 2009). Açık geri bildirimde bir hata açıktan açığa ve net olarak karakterize edilir ve biçimlendirilir (Overall ve Sangster, 2006).

Açık olmayan bir geri bildirimde yeterliliği az olan öğrenciler için hatalar işaretlense bile bu öğrenciler hatalarını belirleyemeyebilir ve düzeltemeyebilirler. Çünkü iyi bir geri bildirim; bilinmeyen kısaltmalar, işaretler, yerine getirilemeyecek tavsiyeler içermemelidir (Trang, 2009).

- ✓ Okulada gidelim mi?

Cep telefonu

- ✓

Yukarıdaki örneklerle de görüldüğü gibi öğretmen çeşitli işaretlerle yanlışla dair bir geri bildirim vermektedir. Fakat öğrenciler bu işaretlerin ne anlama geldiğini bilmediği zaman geri bildirimden herhangi bir anlam çıkaramamaktadır.

Dil bilimciler öğretmenlerin; soyut yorumlar yapmak yerine konuşma dili tonunu kullanmalarını ve belirsiz olan kısaltmalar ya da tek ifadelik

değerlendirmelerden ziyade aydınlatıcı açıklamalar yapmalarını istemektedirler (Hodges, 1997: 77-89; Holt, 1997: 69-76; Lunsford, 1997: 91-104).

Lizzio ve Wilson'a (2008: 263-275) göre öğrenciler açık, cesaretlendirici ve gelişimsel odaklı geri bildirim türüne değer vermektedirler. Geri bildirim açık olarak sunulduğunda ve yazılan yazı ile alakalı mesajlar içerdiğinde öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir. Geliştirilmiş bir geri bildirim öğrenciye yazısını geliştirmesi yönünde bazı stratejiler ve bilgiler sunar. Öğrenci bu strateji ve bilgileri diğer yazı taslaklarında da kullanabilir.

Problem açık bir şekilde belirtilmezse yazar sorunun ne olduğunu tam olarak anlamayabilir (Nelson ve Schunn, 2008: 375-401). Belirgin olmayan geri bildirimde, öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesinde ona faydalı olamamaktadır (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8). Bir öğrencinin yazı çalışması için sadece problemin yerini belirtmek yeterli olmayacaktır, problemin anlaşılır olması için açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı olacaktır. Çünkü açıklama olmaksızın yapılan ve sadece sorunun işaretlendiği bir değerlendirmede öğrenci, hatanın nereden kaynaklandığını göremeyecektir. Bundan dolayı hatayı, içeriğe dair alternatif yollar göstererek ve belirgin bir şekilde açıklayarak vermek hatanın tam olarak anlaşılmasını sağlayabilir (Nelson ve Schunn, 2008: 375-401).

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

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

Açık Geri Bildirim Örnekleri

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

2.4.5.2. Muğlak Geri bildirim

İyi bir geri bildirim; bilinmeyen kısaltmalar, işaretler, yerine getirilemeyecek tavsiyeler içermemelidir (Trang, 2009). Anlamı bilinmeyen işaretler ve anlaşılmayan ifadeler öğrencinin hatasını anlamasına dair bir olgu ifade etmeyeceği için bu geri bildirim türü muğlak geri bildirim olarak tanımlanır. Muğlak geri bildirim; içeriği hatalı, anlamı belirsiz veya birden fazla anlama gelebilecek geri bildirimlerdir (Tamer, 2013: 50).

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

Öğrencilerin dolaylı yorumlardan ötürü sık sık zihinleri karışabilir, dolayısıyla yapılan değerlendirmeleri kabul etmeyebilirler ya da yorumları tam anlamadıkları durumlarda gereksiz tekrarlar yapabilirler. Ayrıca bütün bu olumsuz durumlar öğrencide öğretmene karşı güven duymama ve nefret gibi hislerin oluşmasına yol açabilir (Hyland, 2003). Öğrenciler yazılarının olumsuz yönleri üzerinde yoğunlaşan muğlak geri bildirimleri kendileri için faydalı görmezler. Belirgin olmayan geri bildirim öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesinde ona faydalı olamamaktadır (McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011: 8).

Hyland ve Hyland'a göre (2001: 185-212) öğrenciler hafifletilmiş, dolaylı eleştirilerin tamamını ya da bir kısmını anlamayabilirler. Bu hususta çok dikkatli olunmalıdır. Özellikle de anlama güçlüğü çeken, seviyesi düşük olan öğrenciler

dolaylı mesajları anlamada güçlük çekebilirler. Bu yüzden öğretmenler, hassas eleştirilerin tonunu düşürürken karışıklığa meydan vermemeye çalışmalıdırlar. “Aferin, iyi yapmışsın.”, “Daha çok çalışmalısın.” gibi ifadelerle öğrenciye olumlu mesajlar verilebilir. Ancak bu durumda öğrenci hangi konuda başarılı olduğunu anlayamaz? Eğer öğretmen öğrencinin başarısının devam etmesini istiyorsa: “Nasıl?” ya da “Yapmam gereken nedir?” sorularının cevaplarını verecek değerlendirmelerde bulunmalıdır (Overall ve Sangster, 2006).

Bir geri bildirimde hatanın yeri gösterilmeksizin sadece ‘geçişlerde hata var’ gibi bir değerlendirmenin yapıldığını farz edelim. Böyle bir durumda yazar, yazı çalışmasının başlangıcındaki bir dizi geçişi inceler, inceledikleri de hatasızsa geçişlerin hatasız olduğu kanısına varabilir. Oysa hatalı geçiş ilerideki sayfaların birinde olabilir veya öğrenci geçiş hatasını fark etmeyebilir. Dolayısıyla eleştirmenin değerlendirme yaparken hatanın / çözümün yerini belirtmesi yazarın geri bildirimden istifade etmesini, yapılan geri bildirimini daha iyi anlamasını sağlayacaktır (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401).

Öğrencilerin hatalarına yönelik geri bildirimler yeterli açıklamayı içermezse amacına ulaşmaz. Mesela değerlendirme yapan kişi açıklamada bulunmaksızın şunu tavsiye edebilir: “Üçüncü sayfadaki ikinci paragrafı sil çünkü yazının akışını kesiyor.” Böyle bir değerlendirme yazar tarafından kayda alınmayabilir çünkü değerlendirme açıklayıcı olmamıştır ve öğrenciyi tatmin edici veya teşvik edici bir üslupta değildir (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401).

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

Muğlak Geri Bildirim Örnekleri

- ✓ Yazı kötü olmuş.
- ✓ Yazıyı dikkatli yazmalısın.
- ✓ Eyitici oyunlar oynayalım.
- ✓ ~~öğletmenim beni çok seviyor.~~

2.4.6. Metin İçinde veya Dışında Oluşuna Göre Geri Bildirim

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

Eğitmciler, öğrencilerin performansını geliştirmek için yazı performansını en çok etkileyen geri bildirim türünü iyi belirlemeli ve onunla ilgili notlar almalıdırlar. Nelson ve Schunn'a (2009: 375–401) göre geri bildirim, öğrencinin performansına dair bir özetle başlamalıdır. Çünkü geri bildirimde özet kullanma profesyoneller arasında oldukça yaygındır. Beach ve Friederich (2006: 222–234) ise araştırmacıların yazının sonuna yazılan, sonuç değerlendirmesi ile sayfa kenarlarına yazılan değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslamışlar ve özet niteliğinde olan sonuç değerlendirmelerinin daha genel ve formüleleştirilmiş bir yapıda olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca sayfa kenarlarına yapılan değerlendirmelerin düzensiz olanlarının öğrenciler tarafından faydalı görülmediğini ileri sürmüşlerdir.

2.4.6.1. Metin İçi Geri Bildirim

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

Yazıların boşluklarında yapılan değerlendirmeler genellikle metnin önemli yerlerinde ortaya çıkan, acil olan, ilk bakışta yapılan, metin dışı değerlendirmelere göre daha dar kapsamlı değerlendirmelerdir. Bu değerlendirmeler öğretmenin yazıya

anında cevap verdiğine, yazıyı anlamaya çalıştığına dair kuvvetli bir izlenim oluşturur. Hyland'a göre bu değerlendirmeler sonuç değerlendirmelerinden daha etkilidir, çünkü öğrencinin değerlendirmeden ne anladığı daha belirgindir (Hyland, 2003).

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

Geri bildirim belirgin olmasını sağlayan unsurlardan birinin de problemi belirlemek (Nelson ve Schunn, 2008: 375–401) olduğu dikkate alındığında metin içinde verilen geri bildirimler, problemin belirgin olarak ifade edildiği alanlardır. Bu açıdan; problem, metin içinde işaret veya kısa açıklamalarla ifade edilip öğrencinin en hızlı anlayabileceği biçimde geri bildirim verilebilir. Williams (2004) öğretmenlere öğrencilerin bağımsız hareket edebilmesini sağlama açısından metindeki kritik noktaları işaretleyerek, metni basitleştirerek onlara yardımcı olmalarını tavsiye eder (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006: 83–101).

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

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

2.4.6.2. Metin Dışı Geri Bildirim

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

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

Metin içinde semboller vasıtası ile ve kısa notlarla kolayca geri bildirim verilebilmektedir. Geri bildirimde çok fazla sembol kullanımı, öğrencilerin kendi hatalarını kolayca düzeltebilecekleri yüzeysel değerlendirmelerde fayda sağlayabilir. (O'Mircheartaigh, 2002'den aktaran: Trang, 2009). Sembollerin kullanımının mümkün olmadığı içerikle alakalı yorumların yapılacağı veya biçimle ilgili genel değerlendirmelerin yapılacağı durumlarda metin dışında geri bildirim verilmesi gerekmektedir.

Bu değerlendirme tarzında öğrencinin kağıdı eleştirel kıstaslarla ele alınmaz, bu tarz daha ziyade öğrenciye bir cevap niteliğindedir. Öğretmen, öğrencinin yazısının okur ve üzerinde bıraktığı etkiye, yazısının başarısına ve nasıl geliştirilebileceğine değinir. Öğretmen, zamanı yeterliyse öğrencinin kağıdının boş alanlarında veya sonunda değerlendirmelerde bulunur. Öğrencilerin kâğıtlarının sonuna genel değerlendirmeler yazabilir, anahtar noktaları özetleyebilir veya geniş çapta sonuç değerlendirmesi yapabilir (Hyland, 2003).

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

✓ Öğretmenlerin öğrencilerin kâğıtlarına sadece not vermelerindense onların kâğıtlarına kısa yorumlar yazarak not vermeleri çok daha etkilidir (Hyland ve Hyland, 2006b:1–27).

✓ Araştırmacılar yazının sonuna yazılan, sonuç değerlendirmesi ile sayfa kenarlarına yazılan değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslamışlardır. Özet niteliğinde olan sonuç değerlendirmeleri daha genel ve formüsel bir yapıdadır. Sayfa kenarlarına yapılan değerlendirmeler ise öğrenciler tarafından faydalı görülmemiştir (Mlynarczyk, 1996: 3-22).

✓ Ferris'e göre öğretmenlerin öğrencilerin taslakları üzerindeki hatalarda yoğunlaşmasıyla; düzeltmelerden ziyade yorumlar yapmasıyla öğrenciler, ilerleyen çalışmalarında daha az hata yapıyorlar (Aktaran: Hyland, 2003).

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

✓ Bir öğretmen öğrencisine yüzeysel detaylardan kaçınarak belirgin bir şekilde oluşturulmuş sonuç değerlendirmesi içeren bir geri bildirim sunduğunda öğrenci daha sağlam düzeltmeler yapabilir (Mlynarczyk, 1996: 3-22).

✓ Araştırmacılar, sayfaların boşluklarına yazılan değerlendirmelerin problemin kaynağını görmede öğrencilere kolaylık sağladığını ve öğrencilerin daha doğru bir biçimde düzeltmeler yapabilmelerinde onlara yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Metin dışı değerlendirmeler temel problemleri özetledikleri müddetçe öğrencilere faydalı olabilmektedirler (Goldstein, 2004: 63-80).

✓ Metin dışı değerlendirmeler daha net, daha sade, okunması daha kolay ve daha kapsamlı oluşuyla, öğrencinin genel performansını değerlendirirken fayda sağlar (To, 2008' den aktaran: Trang, 2009).

✓ Öğretmenlerin öğrencilerin kâğıtlarına sadece not vermektense kısa yorumlar yazarak not vermeleri çok daha etkilidir (Hyland ve Hyland, 2006b: 1-27).

✓ Öğretmenler geri bildirim yaparken, özellikle sonuç değerlendirmelerinde kendilerini bir tavsiyede bulunmak durumunda hissederler (Hyland ve Hyland, 2001: 185–212).

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

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

✓ Stannard'a (2006) göre bir boşluğa ya da bir kağıdın sonuna yazılacak notlar öğrenciler için yaptıkları hataları anlamada yeterli olmayacaktır. Kâğıttaki dar boşluklar öğretmenlerin uzun değerlendirmeler yapmaları için yeterli değildir. Bu yüzden öğretmenler değerlendirmelerini boşluklara yerleştirebilmek için öğrencinin pek istifade edemeyeceği ve sevimsiz olan, anlaşılması çok da kolay, net olmayan ifadeler ya da sadece soru işareti (?) kullanabiliyorlar. Bu sorundan dolayı geri bildirim satır aralarındaki boşluklarda yapılmasına gerek yoktur.

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

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

Öte yandan sonlu değerlendirme (metin sonunda) özet yazımını gerektirmesinden dolayı öğretmenlerin çok zamanını almaktadır. Ancak, hangisinin daha etkili olduğu bir yana, bu iki geri bildirim türünün rolü inkar edilemez. Aslında boşluk değerlendirmeli geri bildirim öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmesinde faydalı olabilir. Diğer yandan metin dışı değerlendirme daha net, daha sade, okunması daha kolay ve daha kapsamlı oluşuyla, öğrencinin genel performansını değerlendirirken fayda sağlar (To, 2008'den aktaran Trang: 2009).

Bu bölümde görüldüğü gibi yazma eğitiminde farklı geri bildirim türleri bulunmakta ve bu geri bildirim türlerinin olumlu ve olumsuz yönleri ifade edilmektedir. Hangi durumda hangi tür geri bildirim daha yararlı olduğunu belirlemede hatanın türü, öğrenci seviyesi, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişim ve deneyimlerin etkisi vardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tek grup ön test-son test desenli bir alan araştırmasıdır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Mustafa Kemal Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileridir. Çalışmada öğretmen adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini almadan önceki ve aldıktan sonraki uygulamalarda 6. sınıf öğrenci metinlerine yönelik olarak ürettikleri geri bildirimler sınıflandırılmış ve karşılaştırılmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen üç üniversitedeki Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak iki uygulamadan en az birine katılmayan öğrenciler örneklem dışında tutulmuştur.

Tablo 8: Örneklemdeki Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Mustafa Kemal Üniversitesi	92	34,5
Erciyes Üniversitesi	73	27,3
İnönü Üniversitesi	102	38,2
Toplam	267	100,0

Örneklemdeki öğretmen adaylarının % 34,5'i Mustafa Kemal Üniversitesi, % 27,3'ü Erciyes Üniversitesi, % 38,2'si İnönü Üniversitesi öğrencisidir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci metinleri ve yazılı geri bildirim değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu araçların geliştirilme ve uygulanma süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir:

a.Öğrenci Metinleri: Antakya merkezdeki bir ortaokulda 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciye üç ayrı kompozisyon konusu birer hafta aralıkla yazdırılmıştır.

Birinci uygulamadaki konular:

- a. *İnternet öğrenciler için yararlı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi ayrıntılarıyla yazınız.*
- b. *En sevdiğiniz mevsimi ve bu mevsimi niçin çok sevdiğinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.*
- c. *Göl kenarında gezerken kanadı kırık bir kuş gören Yiğit'in başından geçen olayları anlatan bir hikâye yazınız, şeklindedir.*

İkinci uygulamadaki konular ise;

- a. *Arkadaşlığın önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.*
- b. *Kıskançlığın zararları hakkında bir kompozisyon yazınız.*
- c. *Hayalî bir hayvanla başınızdan geçen maceraları anlatan bir hikaye yazınız, şeklindedir.*

Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar araştırmacı ve bir uzman tarafından sınıflandırılarak biri başarılı, biri başarısız, biri de orta düzeyde olmak üzere ön test için 3 metin, son test için 3 metin belirlenmiştir. Bu metinlerin her birinin uygulamada verilen farklı konularda olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen metinler fotokopi yoluyla çoğaltılarak öğretmen adaylarına ön testte ve son testte aşağıdaki açıklamayla birlikte verilmiştir:

Değerli Öğretmen Adayı,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen "***Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Metinlerine Yönelik Geri Bildirimleri***" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere üç adet öğrenci kompozisyon metni ekte sunulmuştur. Sizden beklenen, metni yazan öğrenciye yönelik önerilerinizi (geri bildirimlerinizi) yazılı olarak belirtmenizdir. Lütfen uygun gördüğünüz geri bildirimleri **metnin üzerinde veya arka tarafında** gösteriniz. Bu çalışmada kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde açıklanmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim türü, cinsiyet, öğrenim görülen üniversite bilgilerini içeren bir kişisel bilgi formunu doldurmaları sağlanmıştır.

b. Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu: Öğretmen adaylarından alınan yazılı geri bildirimleri değerlendirmek amacıyla Tamer (2013) tarafından geliştirilen formdan yararlanılmıştır. Geliştirilen formun geçerliğini sağlamak amacıyla Tamer (2013) tarafından şu aşamalar uygulanmıştır:

1. İlgili literatür taranarak öğretmen yazılı geri bildirimleri konusundaki sınıflandırmalar ve tanımlar incelenmiştir.

2. Öğretmen yazılı geri bildirimleri konusunda literatürdeki sınıflandırmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından yeni bir taslak sınıflandırma ve tanımlama çizelgesi (Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi) oluşturulmuştur.

3. “Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi”, 2’si ölçme ve değerlendirme alanından 5’i Türkçe öğretimi alanından olmak üzere 7 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre bazı düzeltmeler yapılarak “Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi”ne son hali verilmiştir (Ek-2)

4. “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu”, “Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi” esas alınarak oluşturulmuştur. Bu formda çizelgedeki sınıflandırmaya bağlı olarak geri bildirimlere ilişkin verilerin kodlanması amaçlanmıştır.

Araştırmada ölçme aracının güvenilirliğini denetlemek üzere iki aşamalı bir çalışma yapılmıştır. İlk olarak araştırmacı ve bir uzman rastgele seçilen on iki metindeki geri bildirimleri “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu”nu esas alarak birlikte sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmada farklı örneklerin nasıl değerlendirileceği üzerinde tam bir mutabakata varıldıktan sonra ikinci aşamada araştırmacı ve bir uzman otuz metin üzerinde ayrı ayrı kodlamalar yapmıştır. Bu kodlamalar Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen ve aşağıda verilen güvenilirlik analizi formülüne göre değerlendirilmiştir.

Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi 0.94 olarak bulunmuştur. Metinlerde yer alan geri bildirimler “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu”na göre sınıflandırılırken şu hususlara dikkat edilmiştir:

1) Geri bildirim verilirken “yanlış”ın sadece altı çizilmişse, öneri veya değişiklik yapılmamışsa biçimle ilgili bile olsa bu geri bildirim “muğlâk” geri bildirim olarak kabul edilmiştir.

Örnek 1: Muğlâk Geri Bildirim

*Yaz mevsimi bittiği için çok
üzülüyorum. Yazın çok güzel vakitleri-
miş oluyordu. Yazlar benim sevdiğim
mevsime. Yaz bittiği için okullarda
başlıyordu. Daha başarılı olmak gerekir.*

Örnekteki geri bildirimde bazı cümlelerin ve kelimelerin altı çizilmiştir; ancak herhangi bir açıklamada bulunulmadığı ve düzeltme yapılmadığı için muğlâk geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2: Muğlâk Geri Bildirim

*Mesela bir gün bir onkodaşımız bizim haka-
kimizde söylüyor sonunuz. Halbiki o onkodaşı-
mız bizim hakkımızda hiç bişey söylemez.
Biz ayle sandığımızdan bu sebeple döğü?
Çıkon. Halbiki ikisi de konşılıklı gönöşlene
katıl soydılan ikisininde gönöşlene daha
iyi olundu. Mesela ikisinde gönöşlene iyi*

Örnekteki geri bildirimde bazı kelimelerin altı çift çizilmiş, bir kelime yuvarlak içine alınmıştır; fakat bu örnekte de hatayı düzeltme veya hatanın kaynağını ifade etme gibi bir durumla karşılaşılmadığı için bu geri bildirimler de muğlâk geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

2) Bazı öğretmen adayları verilen metinlerin üzerine puan yazmıştır. Bu durumda öğretmen tek bir puan vermişse bu bağımsız bir geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Verilen puan 100 üzerinden 70'in üzerinde ise övgü geri

bildirimi; 70'in altında ise yergi geri bildirimi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu tür geri bildirimler yansız, genel, açık ve metin dışı geri bildirim olarak kabul edilmiştir.

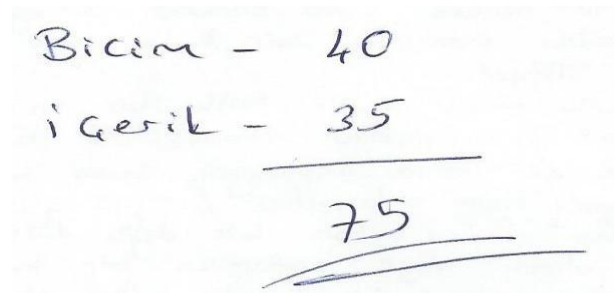
Örnek: Puanlamaya Dayalı Geri Bildirim



Örnekte öğretmen adayı 100 puan üzerinden 67 puan vermiştir. Puan 70 puanın altında olduğu için yergi geri bildirimi olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bu geri bildirim; yansız, genel, açık ve metin dışı geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

3) Öğretmen adayları, öğrenci metni üzerinde analitik puanlama yapmışsa her puanlama kategorisi ayrı bir geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Bu tür geri bildirimlerde öğretmen özel olarak bir övgü veya yergi ifadesi kullanmamışsa geri bildirim “yansız” olarak değerlendirilmiştir. Yine bu tür geri bildirimlerde 100 üzerinden 70 puan ve üstü “övgü geri bildirimi”; 70 ve altındaki puanlar “yergi (sorun)geri bildirimi” olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 1: Puan Verilerek Yapılan Geri Bildirim



Örnekte öğretmen adayı puan vererek geri bildirim vermiştir. Puanlamayı biçim ve içerik olarak iki parçaya ayırmış ve 50 üzerinden biçime 40 puan; içeriğe ise 35 puan vermiştir. Biçim ve içerik ayrı ayrı puanlandığı için burada iki ayrı geri bildirim olduğu kabul edilmiştir. Her iki geri bildirimde de maksimum puan olan 50'nin %70'inden fazla puan verildiği için geri bildirimler övgü geri bildirimi olarak

değerlendirilmiştir.

Örnek 2: Analitik Puanlama İle Yapılan Geri Bildirim

Başlık : 10
 İmla ve noktalama : 20
 Kâğıt düzeni : 20
 İçerik : 20

70 (Yetmiş)

Örnekteki geri bildirimde öğretmen adayı yazıyı; başlık, imla ve noktalama, kâğıt düzeni ve içerik kategorilerinde 100 puan üzerinden değerlendirmiştir. Her kategori ayrı bir geri bildirim sayılmıştır. Puanlamalarda herhangi bir yorum olmadığı için tamamı yansız geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Verilen geri bildirimde kategorilere verilen puanların en yüksek değerleri ifade edilmediği için 100 üzerinden 70 puan olarak değerlendirilmekte puan ve övgü geri bildirimi olarak değerlendirilmektedir.

4) Övgü ve yergiyi bir arada barındıran değerlendirmelerde övgü ve yergi aynı konuda yapılmışsa bu değerlendirme tek bir geri bildirim, farklı konularda yapılmışsa övgü ayrı, yergi ayrı geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 1: Övgü veya Yergiyi Bir Arada Barındıran Geri Bildirim

- Yazar kompozisyon kuralına uyarak metni giriş, gelişme, sonuç diye ayırmış görünüm olarak ancak içerik olarak bu bölümlere uygun değilmiş + ilk ve cümle ve başlık farklı bir konu devarı farklı bir konu gibi ilerlenmiş.

Örnekteki geri bildirimde ilk kısmında metin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ayrılmasının uygunluğuyla ilgili olumlu bir geri bildirim verilirken ikinci kısmında içerikle ilgili bir geri bildirimde bulunduğu için iki ayrı geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2: Övgü veya Yergiyi Bir Arada Barındıran Geri Bildirim

Sayıllı arkadaşım, yazına kuslanmak sözcüğünün tanımını vermekle bir şeye yapmışsın. Genel olarak felsefi giriş bölümünü birkaç cümleyle destekleyerek biraz daha okunabilir.

Örnekteki geri bildirimde övgü de yergi de aynı konuda (içerik) yapıldığı için tek geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

5) Değerlendirme sırasında nadiren de olsa yazılı geri bildirim değerlendirme formundaki kategorilere girmeyen geri bildirimlere rastlanılmıştır. Bu geri bildirimlerin ortak özelliği metinle doğrudan ilişkili olmamalarıdır.

Örnek 1: Kategori Dışı Geri Bildirim

Bos zamanlarında yazma çalışmalarını yapmalısın.

Örnek 2: Kategori Dışı Geri Bildirim

*Bütün hayvanlara yigit gibi yardımcı olalım.

Örnek 3: Kategori Dışı Geri Bildirim

Kitaplarını okumak için evinde zaman var. Bu zamanı iyi değerlendirilmelidir. Kitap okunabilir. Yeni çalışmaların yapılabilir.

Yukarıdaki örnekler öğrencinin metniyle doğrudan ilgili olmadığı için geri bildirim değerlendirme formunda sınıflandırılan hiçbir kategoriye girmemektedir.

6) Metinlerin başlıklarına yönelik geri bildirimler, başlıkların metnin bütününe temsil ettiği düşüncesiyle, genel geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

Örnek: Başlığa Yönelik Geri Bildirim

3-) Başlığın yazı mevsimi ama sadece yazları bahis etmemişsin. Daha genel bir başlık kullanabilirdin.

Örnekte öğretmen adayı başlıkla metin içeriği arasındaki uyumsuzluğu ifade etmiştir. Bundan dolayı geri bildirim genel geri bildirim kapsamında değerlendirilmiştir.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde öğretmen adaylarının oluşturduğu geri bildirimler araştırmacı tarafından “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu” esas alınarak kodlanmıştır. Kodlama sonuçları bilgisayar ortamına aktarılarak betimsel istatistik teknikleri (yüzde, frekans, ortalama) ile sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlere yönelik olarak verdikleri geri bildirimler, türleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilerek tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Türleri

Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine değerlendirmeleri için sunulan (ön test ve son testte üçer metin) 6 metne verdikleri geri bildirimler “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu” (EK-3) yardımıyla sınıflandırılmıştır.

4.1.1. Övgü veya Yergi (Sorun, Çözüm, Sorun ve Çözüm) Geri Bildirimlerinin Dağılımı

Övgü geri bildirimi, yazıdaki beğenilen özellikleri belirtme ve olumlu yönleri vurgulamadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları övgü geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Övgü Geri Bildirimi

- 2) Yazım yanlısın çok az. Bu güzel bir durum.
- 3) Kağıt düzeni de güzel.

Örnekteki geri bildirimde yazılı anlatım çalışmasını inceleyen öğretmen adayı metinde yazım yanlısının az olduğunu ve kâğıt düzenini beğendiğini ifade eden övgü geri bildiriminde bulunmuştur.

Örnek2: Övgü Geri Bildirimi

Sayfa düzenine dikkat etmelisin. Aferin Sana

Yukarıdaki örnekteki geri bildirimde öğretmen biçime yönelik unsurlardan olan sayfa düzenini beğendiğine dair övgü geri bildiriminde bulunmuş ve "Aferin Sana" diyerek övgüyü kuvvetlendirmiştir.

Örnek3: Övgü Geri Bildirimi

Yazı okunaklı ve sayfa düzeni iyi.

Yazı okunaklı ve sayfa düzeni iyi. . .

Örnekteki geri bildirimde metnin okunaklılığı ve sayfa düzeninin iyi olduğuna dair genel ve basit bir övgü geri bildirimini kullanılmıştır.

Sadece sorun bildiren geri bildirim, düzeltme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu ve bu hataya yönelik olarak ne yapılması gerektiğini belirtmez. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları yergi-sorun geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yergi – Sorun Geri Bildirimi:

Tatil oluyor ve yazın giresli havada
oluyor arkadaşlarımızla birlikte oyunlar
oyunlayıp eğleniyoruz. Arkadaşlarımızla
en sevdiğimiz oyun futbol oynamaktır.

bu cümlede de
mantık hatası
var.

Örnekteki geri bildirimde mantık hatası olduğu değerlendirilen cümle işaretlenmiş ve "bu cümlede mantık hatası var" ibaresi yazılmıştır. Fakat yanlışla ilgili herhangi bir düzeltmeye gidilmemiştir.

Örnek 2: Yergi – Sorun Geri Bildirimi

Cümlelerinde mantık hataları var. Buna dikkat etmelisin.

Örnekteki geri bildirimde incelenen metnin sonunda, metinde mantıksal hataların olduğuna dair (sorunu bildiren) genel bir değerlendirmede bulunulmuş; fakat bu hataların neler olduğu ve nasıl giderileceğine dair bir açıklamada bulunulmamıştır.

Örnek 3: Yergi – Sorun Geri Bildirimi

- Kelime yazımına dikkat etmeli. Kelimelerde yazılış hataları var.
Bazı seslerin noktaları konulmamış. Seslerin yazımlarına dikkat etmeli.
Bazı cümlelerin kuruluşlarında boşluklar var. Cümle kurma üzerine daha çok çalışmalısın. Daha okunaklı yazmalısın.

Örnekteki geri bildirimde metindeki biçim ve içerikle ilgili sorunlara değinilmiş; ama bu sorunların düzeltilmesine dair çözüm önerileri sunulmamıştır.

Sadece çözüm bildiren geri bildirim, metindeki hatanın sebebinin söylemeksizin, hatanın düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan yazarak ifade etmektir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları yergi-çözüm geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yergi – Çözüm Geri Bildirimi

Yan yardemde eğlenmelidir. Oyunda olan eğitici oyunlar
testler ve anlatır eğlenmelidir. oyunlar eğitici
Eğitler

Örnekteki geri bildirimde sorun olduğu değerlendirilen kelimelerin yerine doğru kullanımları yazılmıştır. Öğretmen adayı, yazım yanlışı yapıldığını belirtmeden doğrudan çözümü sunmuştur.

Örnek 2: Yergi – Çözüm Geri Bildirimi

oynuyamıyoruz ⇒ oynayamıyoruz.

Örnekteki geri bildirimde metin içinde geçen ve yazım yanlışlığı olan bir kelime metin dışına yazılarak doğru kullanımı verilmiş; ama konu ile ilgili hiçbir yorum ve açıklamada bulunulmamıştır.

Örnek 3: Yergi – Çözüm Geri Bildirimi

İnternet ^{Yararlıdır} ~~Yararlıdır~~ zararıdır? ^{Yaparsın} ~~Yaparsın~~
 Bence ^{Yararlıdır} ~~Yararlıdır~~ çünkü; hem ^{Yaparsın} ~~Yaparsın~~ hem 'bulamadığın
 yanlarında sana ^{leir} ~~leir~~ dost ^{leir} ~~leir~~ arkadaş alıp onları ^{sarı yaza} ~~sarı yaza~~
 olarak bulup ^{gönderin} ~~gönderin~~ ve sen onu ^{çıkarmadığın} ~~çıkarmadığın~~ yanları ^{çıkarsın} ~~çıkarsın~~.

Örnekteki geri bildirimde metin içinde öğretmen adayı tarafından yanlış yazılan kelimenin doğru kullanımını içeren geri bildirimler görülmektedir.

Sorun+çözüm bildiren geri bildirim, metindeki hatanın sebebini ve düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan belirtmez. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları sorun+çözüm geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Sorun+Çözüm Geri Bildirimi

teriner ^{leey} ~~leey~~ kusun ^{koradını} ~~koradını~~ ^{teğlestirdi} ~~teğlestirdi~~.
 Yigit ^{kusu} ~~kusu~~ eve ^{getirdi} ~~getirdi~~. Annesi:
 -^{Bu ne} ~~Bu ne~~ oğlum! (Bitişik yazılmış)

Örnekteki geri bildirimde yazım yanlışlığı olan kelimelerin üstü çizilerek sorun olan kelime belirtilmiş, yanlışlığın sebebi ifade edilip doğru kullanım gösterilmiştir.

Örnek 2: Sorun+Çözüm Geri Bildirimi

* "Tatilde havalar güneşli olduğunda arkadaşlarımızla birlikte oyunlar oynayıp eğleniriz." Eylem şeklini yanlış ve cümlede olan karmaşık yapı vardır.
 * Cümle şu şekilde olmalıdır: "Yazın havalar güneşli olduğu işin günleri çok sıcak geçer ama şimdi diğer mevsimimiz değil havalar sadece ~~güneşli~~ geçiyor."

Örnekteki geri bildirimde cümledeki hataların sebebi ifade edilmiş ve cümlelerin doğru şekli gösterilmiştir.

Örnek 3: Sorun+Çözüm Geri Bildirimi

Kuşun karada kurt ve çok hassas iğle- ayıklamaz
 zmesi için biraz beklemek gerekir. Kuşun iğleştii yanlış
 karada iğleştii ^{biraz} ve gölün benzeri geri ayıklanmış.
 benaktım. ^{iyileştii} biraz bekleyip gölü izlemeye iğle-
 karar verdim. Suyun içinde küçük ti
 küçük küçük balıklar var. ^{güçsüz} ^{itilene} ^{kuşu} ^{kuşu} ^{şeklinde} ^{duolu} ^{ama} ^{gizel} ^{yaşı} ^{da} ^{kelimeler} ^{ayıklamaz-}
 . Gölün kenarında ve her yerde olsa
 bütün hayvanlara yardım edelim ve

Örnekteki geri bildirimde hata yapılan kelimenin altı çizilmiş, hatanın sebebi ifade edilmiş ve doğru yazımı gösterilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında övgü veya yergi geri bildirimlerinin ön test ve son test sonuçlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 9: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Ön test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı

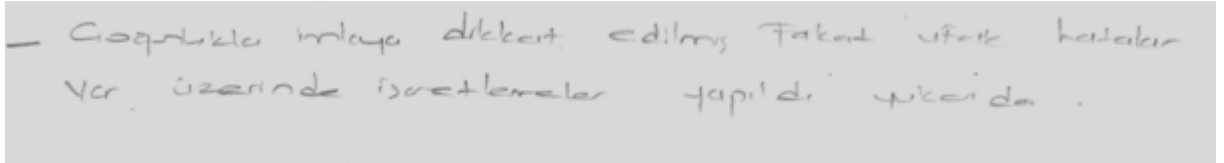
	Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%
Övgü	263	2,6	539	5,3
Yergi-Sorun	4041	39,2	5380	52,4
Yergi Yergi-Çözüm	5607	54,4	3932	38,3
Yergi-Sorun + Çözüm	394	3,8	408	4,0
Toplam	10305	100,0	10259	100,0

Tablo 9'a göre ön testte öğretmen adaylarının sunduğu geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%97,4) yergi türündendir. Övgü geri bildirimi ise %2,6 oranında kullanılmıştır. Son testte ise övgü geri bildirim oranı %5,3 seviyesine gelmiştir. Tabloda dikkat çeken diğer önemli nokta ise; yergi-sorun geri bildirimi ön testte % 39,2'iken bu oran son testte % 52,4 olarak gerçekleşmiştir. Yani ön test ile son test sonuçları arasındaki en önemli fark, yergi çözüm türündeki geri bildirimlerin azalmasına karşılık yergi-sorun türündeki geri bildirimlerin artmasıdır.

4.1.2. Değerlendirenin Tutumuna Göre (Yapıcı, Yansız, Yıkıcı) Geri Bildirimlerin Dağılımı

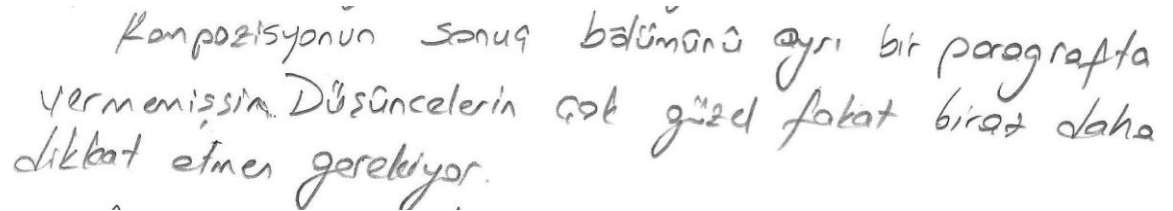
Yapıcı geri bildirim, yazıdaki beğenilen nitelikleri belirtme ve olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hâle getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları yapıcı geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yapıcı Geri Bildirim



Örnekteki geri bildirimde imla kurallarına dikkat edildiğine dair iyi nitelikler ortaya konmuş; ama yazının daha iyi olması için nerelerde düzeltmeler yapılması gerektiği de anlatılmıştır.

Örnek 2: Yapıcı Geri Bildirim



Örnekteki geri bildirimde metindeki iyi nitelikler ortaya konmuş ve yazının daha iyi olması için sonuç bölümünün ayrı bir paragrafta verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Örnek 3: Yapıcı Geri Bildirim

Görüş bölümünü biraz uzun tutmuş gibisin. Görüş bölümünde yazdıklarının bir kısmı daha çok gelişme bölümüne uygun görünüyor. Sonuç bölümünde konuşu güzel toparlamışsın. Tebrabra dikkat etsem daha güzel olurdu.

Örnekteki geri bildirimde metindeki iyi nitelikler ortaya konmuş (sonuç bölümünün beğenilmesi) ve yazının daha iyi olması için neler yapılması gerektiği anlatılmıştır.

Yansız geri bildirim, metinde düzeltilmesine ihtiyaç duyulan noktaların tarafsız bir şekilde belirtilmesidir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları yansız geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yansız Geri Bildirim

1-) Çok fazla imlâ ve noktalama hatası var. Çünkü bittikten sonra nokta konur ve büyük harfle başlanır. Yumurşak g'lerin yazımında hatalar yapılmış. Kelimeler çoğu yerde doğru olarak yazılmış (örneğin; yararlıdır değil yararlıdır)

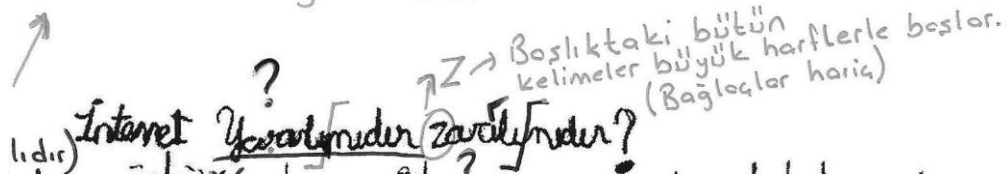
Örnekteki geri bildirimde metinde görülen eksiklikler yansız bir şekilde ele alınmış, bazı yanlışların doğru yazımları gösterilmiş, yapıcı ya da yıkıcı herhangi bir yorumda bulunulmamıştır.

Örnek 2: Yansız Geri Bildirim

- * Yazı okunaklı olmadığı için, hataları bulmak zorlayıcı. Öğrenci yazımına dikkat etmelidir.
- * Bağlaç ve edatların kullanımına dikkat edilmemiş.
- * Kelimelerin doğru kullanımına dikkat edilmelidir.
- * Noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir.

Örnekteki geri bildirimde metinde görülen biçime yönelik eksiklikler genel ifadelerle ve yansız bir şekilde ele alınmış, yapıcı ya da yıkıcı herhangi bir yorumda bulunulmamıştır.

Örnek 3: Yansız Geri Bildirim



Örnekteki geri bildirimde metinde görülen eksiklik işaretlenmiş, hatanın sebebi anlatılmış ve doğru kullanımı yazılmıştır. Hata yansız bir şekilde ele alınmış, yapıcı ya da yıkıcı herhangi bir yorumda bulunulmamıştır.

Yıkıcı geri bildirim, metni sert bir üslupla ve kışkırtıcı şekilde değerlendirmedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları yıkıcı geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yıkıcı Geri Bildirim



Okunaksız, yorumsuz . . .

Örnekteki geri bildirimde öğretmen öğrencinin duygusal olarak olumsuz etkilenebileceği bir ifade kullanmıştır. Öğrenci, emek harcayıp yazdığı yazının sadece iki kelime ile değerlendirilmesi karşısında aşağılanma hissi ile olumsuz etkilenebilir.

Örnek 2: Yıkıcı Geri Bildirim

Döğrusu metni okumakta güçlük çektiğim için pek bir şey yazamıyorum. Fakat çok fazla yazım yanlışı var metinde. Anlatım bozuklukları bulunuyor. 6. sınıfta okuyan normal öğrenci seviyesinin çok altında olan bir öğrenci tarafından yazılmıştır.

Örnekteki geri bildirimde metindeki hatalar belirtilmiş ve "6. sınıfta okuyan normal öğrenci seviyesinin çok altında olan bir öğrenci tarafından yazılmıştır." ifadesi kullanılmıştır. Bu ifade geri bildirimde yıkıcılık katılmıştır. Öğrenci, bu ifadeler karşısında yazma hevesini kaybedebilir.

Örnek 3: Yıkıcı Geri Bildirim

Vallah böyle geri bildirim mi olur. Yetiştiriyorsun ha c. b. /
Yurt at upe, dözgen bir tarafı yok. 27/

Örnekteki geri bildirimde öğretmen adayı öğrencinin metnini aşağılayıcı ifadeler kullanarak yıkıcı geri bildirim kullanmıştır.

Tablo 10: Yapıcı, Yansız ve Yıkıcı Geri Bildirimlerin Ön test ve Son test Sonuçlarına Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%
Yapıcı	11	0,1	63	0,6
Yansız	10277	99,7	10185	99,3
Yıkıcı	17	0,2	11	0,1
Toplam	10305	100,0	10259	100,0

Tablo 10'da öğretmen adaylarının ön test ve son testte verdiği yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimlerin dağılımında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.1.3. Özgül (Spesifik) veya Genel Geri Bildirimlerin Dağılımı

Özgül geri bildirim, metnin belirli bir noktasına odaklanılmak suretiyle sadece bir noktaya ait değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları özgül geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Özgül Geri Bildirim

igleştii kelimesini yanlış yazmış. Doğrusu iyileştii olacak.

Örnekteki geri bildirimde tek bir kelime yanlış ile ilgili yani özgül bir geri bildirim verilmiştir.

Örnek 2: Özgül Geri Bildirim

Arkadaşlarımla birlikte

Örnekteki geri bildirimde bir kelimedeki yapılan küçük harf -büyük harf hatası ile ilgili geri bildirim verilmiştir.

Örnek 3: Özgül Geri Bildirim

K
Cümle başı harfler büyük yazılır.
-Bune oğlum!
-kuş anne
-Naparaksın leu kusu?
-Kuşun karade kirekte ben de veteriner'e kesme işaret kullanılmaz.
götürdüm.

Örnekteki dört geri bildirimde de biçime yönelik ayrı ayrı özgül geri bildirimler verilmiştir. Verilen geri bildirimlerin tümü de metnin geneline ilgilendirmeyen, özgül değerlendirmelerdir.

Genel geri bildirim, metnin geneline kapsayacak biçimde değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları genel geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Genel Geri Bildirim

Yazının anlaşılır bir şekilde okunması için yazı düzeltilmeli. Bazı konular eksik bırakılmış, daha dikkatli olunmalı, metnin bittikten sonra metin kontrol edilip okunmalı, eksik ve yanlış yerler düzeltilmeli. Noktalamaya dikkat edilmeli. Büyük küçük harf kullanımına dikkat edilmeli.

Örnekteki geri bildirimde metindeki herhangi bir noktaya değinilmeden, biçimle ilgili hususlarda metnin geneline yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 2: Genel Geri Bildirim

Kullanılmaya ...
- Noktalama işaretlerine dikkat etmelisin. Eksik noktalama işaretleri var.

Örnekteki geri bildirimde metindeki herhangi bir noktaya değinilmeden metnin geneline yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 3: Genel Geri Bildirim

Metni yazan öğrenci birkaç yerde yazım yanlışı yapmış, Dilbilgisi konularında eksiklikleri var. Metinde birden fazla zaman kullanılmıştır. (geçmiş zaman, geniş zamanın kısaltması, geniş zaman). Akıcılığını kaybetmiş.

Örnekteki geri bildirimde metindeki herhangi bir noktaya değinilmeden metnin biçim ve içerik olarak geneline yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Tablo 11: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerinin Ön test ve Son test Çalışmasına Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%
Özgül	8330	80,8	7706	75,1
Genel	1975	19,2	2553	24,9
Toplam	10305	100,0	10259	100,0

Tablo 11'e göre öğretmen adayları özgül geri bildirimini ön testte %80,8 oranında kullanmışken bu oran son testte %75,1'e gerilemiştir. Bu duruma paralel olarak genel geri bildirim kullanım oranı ön testte 19,2 iken, son testte %24,9'a çıkmıştır.

4.1.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Dağılımı

Biçime yönelik geri bildirim, metnin sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimsel konularda öneri ve eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları biçime yönelik geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Biçime Yönelik Geri Bildirim (*Yazının Okunaklılığı ve Yazım Kuralları ile İlgili*)

El yazısında problem var. Öğrenci bitişik eğik el yazısını anlaşılır şekilde yazmamış, Bu nedenle yazıyı okumakta güçlük yaşadım.
Bazı yerlerde yazım ve noktalamaya dikkat edilmemiş.

Örnekte bitişik el yazısının anlaşılır olmadığını ve yazım ve noktalamada hataların olduğunu ifade eden; biçime yönelik geri bildirimler verilmiştir.

Örnek 2: Biçime Yönelik Geri Bildirim

Büyük harf eksikliği
Ne yazılacakmış
olmalı

-Bune oğlum! → ne oğru olmalı
-Buş anne
-Napacaksınız bu kuzu?
-Kuşun karade kirekte ben de veteriner'e → oğru olmalı
götürdüm.

Örnekteki metinde büyük harf eksikliği ve yazım yanlışları gibi biçimsel hataları vurgulayan geri bildirimler verilmiştir.

İçeriğe yönelik geri bildirim, metindeki kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlılığı, anlatım bozukluğu, metin birimlerinin oluşturulması gibi

içerikle ilgili konularda öneri ve eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları içeriğe yönelik geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim (*Anlatım Bozukluğu İle İlgili*)

* Öğrenci metnin birinci paragrafında "yaşın çiçekler civıl civıl ötüyor." cümlesini kullanmış. Çiçekler ötmez. Cümlede mantık hatası var.

Örnekte, incelenen metinde anlatım bozukluğunun olduğuna dair bir geri bildirim verilmiştir.

Örnek 2: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim (*Kelime Tercihi İle İlgili*)

Bütün kenarında ve her yerde ^{olan} olsa → Mantık hatası
leütlür hayvanlara yardım edelim ve → Olsa yerine olan
konuşalım. Yiğit gibi leütlür hayvan → desen daha
ların yanında olalım. → doğru olacak.

Örnekte kelime tercihinin yanlış olduğuna dair yani içeriğe yönelik bir geri bildirim verilmektedir.

Örnek 3: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim (*Metin İçi İlişkilerle İlgili*)

* Yazının içeriğine yönelik Değerlendirme:
 - Bir konuda yazı yazarken giriş gelişme sonuç
 bölümünde neler yazabileceğini önceden kurgulamaktır.
 B, bölümler ayrılmıştır. B, yazı 2 bölüme
 ayrılmıştır. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri birbirinin
 içine geçmez.

4: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim (Metin İçi İlişkilerle İlgili)

Yaz mevsimi bittiği için çok üzülüyorum. Yazın çok güzel vakitlerimiz oluyordu. Yazlar benim sevdiğim mevsimdir. Yaz bittiği için okullarda başlayordu. Daha başarılı olmak gerekir. Yazları çok sıcak geçirir ve güneş çukur. Ama şimdi kış oldu havalar çok soğuk oluyor. Yazları bazen sıcaklıktan yorgun çıkardı.

Cümleler arasında anlamlı bağlantılar yoktur.

Yaz mevsimi bitti ve üzülüyorum. Yaz mevsimi sandığımızdan daha eğlenceli oldu. Yazın insanlara bise daha çok mutluluk ^{geçti} verdi. Yaz mevsiminde ^{gelmesi} bitti.

Örnek 3 ve Örnek 4' te metin içi ilişkilerle ilgili hataları ifade eden geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 5: İçeriğe Yönelik Geri Bildirim (Metin İçi İlişkilerle İlgili)

lar çok soğuk oluyor. Yazları bazen sıcaklıktan yorgun çıkardı.

Yaz mevsimi bitti ve üzülüyorum. Yaz mevsimi sandığımızdan daha eğlenceli oldu. Yazın insanlara bise daha çok mutluluk verdi. Yaz mevsiminde bitti.

Metnin akışını kesip... B...
cümledeki önce yazın diye kalmanı yapıp
yazın kış ile ilgili bir cümle
dünürüp
tabii ki
yaz ile
ilgili düşünce
bu cümle
bağlatıyor,
metnin akışını
bozuyor.

Örnekte metnin akışını bozan cümle işaretlenmiş ve hata ile ilgili açıklamalar yapılmak suretiyle geri bildirim verilmiştir.

Tablo 12: Biçim veya İçerik Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%
Biçim	7549	73,3	4249	41,4
İçerik	2756	26,7	6010	58,6
Toplam	10305	100,0	10259	100,0

Tablo 12' ye göre öğretmen adaylarının ön testte biçime yönelik verdikleri geri bildirim oranı %73,3 olarak gerçekleşirken son testte bu oran %41,4'e gerilemiştir. İçeriğe yönelik geri bildirim verme oranı ise ön testte %26,7 iken bu oran son testte %58,6 olarak gerçekleşerek iki kattan daha fazla artış göstermiştir. Buna göre Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının biçimden çok içeriğe odaklanmalarını sağladığı söylenebilir.

4.1.5. Açık veya Muğlak Geri Bildirimlerin Dağılımı

Açık geri bildirim, yazılı anlatımdaki yanlışların neler olduğu ve yanlışların giderilmesine yönelik olarak yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etmedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları açık geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Açık Geri Bildirim

Dil bilgisi kurallarına uymamışsın. Ayrı yazılması gereken ekleri bitişik yazmışsın. Noktalama işaretlerini de göz ardı etmişsin. Konuşma aygıtlarını kullanman çok güzel. Biraz daha dikkat etmelisin dil bilgisine, özellikle vurgulara.

Örnekte öğrencinin dil bilgisi kurallarına uymada bazı hatalar yaptığını net bir şekilde ifade eden açık geri bildirim kullanılmıştır.

Örnek 2: Açık Geri Bildirim

* Öğrenci metnin birinci paragrafında "yazın çiçekler civil civil ötüyor." cümlesini kullanmış. Çiçekler ötmez. Cümlede mantık hatası var.

Örnek 2: Muğlak Geri Bildirim

İnternet Yararlıdır zararlıdır?

Bence yararlıdır çünkü; hem bilgi sağlar hem bulamadığın yerlerde sana bir destek bir arkadaş olup anladığın soruları olarak bulup gönderir ve sen onu anlamadığın yerleri anlattır.

→ bu konuda yardımcı olur. → All annelerimiz için bir deyer yardımı olarak yardım etmek zorunlu ve hastalıkları, iş bulmaya bir yardımla destekleyebilir. Örneğin her eğitimci öğretmenler.

→ her şey vardır.

Örnekte metinde hata görülen yerlere ok işaretleri konulmuş ve yanına herhangi bir açıklama yazılmamıştır. Öğrenci için bu işaretlerin anlamı açık değildir.

Örnek 3: Muğlak Geri Bildirim

Sakin zamanlarında vardır. Bu zamanlar bilgisayar başına otururken bilinmeyen daha sonra kendi alışkanlıklarında.

Örnekte iki kelimenin altı çizilmiş bir kelime de daire içine alınmıştır. Öğrenci için anlamlı bir şey ifade etmeyen bu geri bildirim de muğlak bir geri bildirimdir.

Tablo 13: Açık veya Muğlak Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%
Açık	8568	83,1	8710	84,9
Muğlak	1737	16,9	1549	15,1
Toplam	10305	100,0	10259	100,0

Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının ön testte kullandıkları açık geri bildirim %83,1 iken; son testte %84,9'a yükselmiştir. Verilen muğlak geri bildirim oranı ise: ön testte %16,9 iken; bu oran son testte %15,1 olarak gerçekleşmiştir.

4.1.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Dağılımı

Metin içi geri bildirim, metinle ilgili yapılan eleştiri, öneri veya düzeltmeyi metin üzerinde yazarak veya işaretleyerek sunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan

öğretmen adaylarının kullandıkları metin içindeki geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Metin İçi Geri Bildirim

Arkadaşlarımla kendimise bir rakım
kurduk. Starımızda basen araba oluyor
burun için oynuyamıyoruz. Yazın çiçekler
cuel cuel oluyor. Yazın çiçekler
Nina mevsimi bittisi için çok

metni
bittikten
sonra
okumalı
yazılı
kelimeler
düzeltilme

Örnekte kelimedeki hata metnin içinde (problemin olduğu yerde) geri bildirim verme yoluyla ifade edilmiştir.

Örnek 2: Metin İçi Geri Bildirim

Ne yapacaksın?
- Kuşun karade kırkta ben de veteriner'e
götürdüm.
- Peki tamam.

Kuşun karade kırk ve çok hassas iğle
şmesi için biraz beklemek gerekir. Kuşun
karade iğleste ve gölin borana geri
benaktım. Biraz bekleyip göldü izlemeye
karar verdim. Suyun içinde küçük
küçük küçük balıklar var.

Noktalara işaretlerini
kullanmaya özen göstermelisin.

İyileşmesi
- kelimeleri
yazar keş
daha dikkatli
olmalısın.

kelime'hen
yazılı yazıl-
mı, hem de
yazılı heceler-
mı.

Örnekte öğretmen adayı geri bildirimleri metin içinde geri bildirim verme yoluna gitmiştir.

Örnek 2: Metin Dışı Geri Bildirim

Aynıyamıyoruz

Yazın kuşlar civil civil ötüyor,
 Yaz benim sandığım mevsimdir.
 Yaz bittiği için okulda da başlıyordu.
 Yaz mevsimi bittiği için işliyorum.
 Yaz mevsimi sandığımdan daha eğlenceli geçti!
 Yaz mevsimi de bitti.

Örnekte metin içinde geçen ve yanlışlık görülen kelime ve cümlelerin doğru şekilleri, metin dışında verilmek suretiyle ifade edilmiştir.

Örnek 3: Metin Dışı Geri Bildirim

Yaz mevsimi bitti ve işliyorum.
 Yaz mevsimi sandığımdan daha eğlenceli
 oldu. Yazın insanlara bise daha
 çok mutluluk verdi. Yaz mevsiminde
 bitti.

Genel olarak yazım ve imlaya dikkat edip yazmışsın. Birkaç yerde yaptığın bağlaçları kelimeyle bitişik yazma hatası dışında hata göremedim.

Metni genel olarak düşündüğümüzde paragraflar içerisindeki anlam bütünlüğüne dikkat etmek gerekir. Yani paragrafta bahsettiğin herhangi bir konunun dışına o paragraf içinde çıkmamalısın. Neyden bahsediyorsan paragraf dışına kadar aynı ya da benzeri şeylerden bahsetmelisin.

Örnekte öğretmen adayı metne yönelik geri bildirimlerini metnin bitiminden sonra sayfanın alt boşluğunda kalan kısma yazarak vermeyi tercih etmiştir.

Tablo 14: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerinin Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Ön Test		Son Test	
	f	%	f	%
Metin İçi	7730	75,0	6415	62,5
Metin Dışı	2575	25,0	3844	37,5
Toplam	10305	100,0	10259	100,0

Tablo 14' e göre öğretmen adaylarının metin içinde verdikleri geri bildirim ön testte %75 olarak gerçekleşirken; bu oran son testte %62,5 olmuş ve metin içi geri bildirimde %13,5 azalma görülmüştür. Ön testte metin dışı geri bildirim kullanma oranı%25 (2575 kez) iken; son testte bu oran %37,5 (3844 kez) olmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini almadan önce ve aldıktan sonra yazma eğitiminde kullandıkları yazılı geri bildirimleri değerlendirmektir.

Çalışmada öğretmen adaylarının vermiş oldukları geri bildirimler; övgü veya yergi bildirişine, değerlendirenin tutumuna, özgül veya genel, biçime veya içeriğe yönelik, açık veya muğlâk, metin içinde veya metin dışında oluşuna göre altı şekilde değerlendirilmiştir. Çalışmamızda Türkçe öğretmeni adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini üniversitede almadan önce verdikleri geri bildirimlerle dersi aldıktan sonra yapılan çalışmada verdikleri geri bildirimler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Türkçe öğretmeni adaylarının ön testteki geri bildirimlerinin %97.4'ü yergi türünde, %2.6'sı övgü türünde geri bildirimdir. Öğretmen adaylarının Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini aldıktan sonra yapılan son testte ise verilen geri bildirimlerin %94,7'sinin yergi türünde, %5.3'ünün de övgü türünde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersini aldıktan sonraki değerlere göre incelendiğinde; dersin alınmasından sonra yergi geri bildiriminde kısmi bir azalma, övgü geri bildiriminde ise kısmi bir artış gözlenmiştir. Son testte yergi geri bildiriminin kullanımının %94.7 gibi yüksek bir oranda olması ve övgü geri bildiriminin %5.3 gibi düşük bir oranda kalması dersin övgü-yergi geri bildiriminin kullanımı bağlamında beklenen düzeyde etkili olmadığını göstermektedir.

Tamer'in (2013) yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin verdikleri geri bildirimlerin %93.2'si yergi türünde geri bildirim, %6.8'i övgü türünde geri bildirimdir. Buna göre Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının övgü ve yergi geri bildirimlerini kullanım oranlarının neredeyse aynı seviyede olduğu görülmektedir.

Ülper'in (2012) çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin yine %80,3'ü "eleştiri" biçiminde en az bir kez geri bildirim sunmuştur. Bu sonuca göre de yergi geri bildiriminin kullanımı kapsamında çalışmamızın sonucu ile Ülper'in (2012) araştırma sonucu arasında paralellik olduğu ortadadır.

Çalışmamızın sonuçları övgü geri bildirimlerinin Türkçe öğretmeni adaylarınca istenilen ölçüde kullanılmadığını göstermektedir. Connors ve Lunsferd'a göre; öğrenciler olumlu değerlendirmeleri daha iyi hatırlarlar ve bu değerlendirmeye daha fazla önem verirler. Bu kapsamda öğrencilerin önemli bir beklentisi, yapılandırmacı eleştiriler içeren değerlendirmeler elde etmektir (Connors ve Lunsford,1993: 200-223). Yapılan araştırmalara göre öğrenciler, belirsiz olan ve yazılarının olumsuz yönleri üzerinde yoğunlaşan geri bildirim kendileri için faydalı görmezler (Weaver, 2006: 379-394).

Ülper'in (2012) çalışmasına göre hiçbir öğretmen isteklendirici nitelikte geri bildirim sunmayı yeğlememiştir. Bu durum çalışmamızdaki övgü türünde geri bildirim azlığı ve geri bildirim veren bireylerin bu konudaki düşünce tarzlarının benzerliği ile örtüşmektedir.

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011: 147-165) yaptığı araştırmada 30 öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları" üzerine yazdıkları dönütler incelenmiş ve toplam 377 dönütün 201'inin övgü, 176'sının eleştiri içerikli olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada övgü-eleştiri karşılığı açısından öğrencilerin, eleştiri ve övgü içerikli dönütleri birbirine yakın oranlarda (% 53 - % 47) kullandıkları görülmüştür.

Hyland ve Hyland'ın (2006b:1-27) Yeni Zellanda Üniversitesi'nde, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ve farklı dil geçmişleri olan öğrencilerden oluşan, iki İngilizce sınıfında yaptığı araştırmada öğretmenlerin geri bildirimlerinden elde edilen veriler sonucunda görülüyor ki; 500 geri bildirim %44'ü övgü içeren değerlendirmelerden; % 31'i ise eleştirel değerlendirmeden oluşmaktadır.

Bu iki araştırma sonucu ile çalışmamızın sonuçları arasında farklılıklar mevcuttur. Çalışmamızda yergi türünde geri bildirim %94.7 oranında kullanılırken

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın çalışmasında bu oran %47; Hyland ve Hyland'ın çalışmasında ise %31 oranında olmuştur.

Araştırmamızın sonucunda övgü geri bildirimlerinin kullanım oranının çok düşük olması, öğretmen adaylarının metinleri incelerken yanlış bulma ve düzeltme arayışına girdikleri ve metnin olumlu yönlerini övme yolunda çaba harcamadıklarını göstermektedir.

Çalışmamızda öğretmen adaylarının son testteki geri bildirimlerinin bile 94.7'sinin yergi geri bildirimi olduğu belirlenmiştir. Bu geri bildirimlerin yarıdan fazlasında sadece sorun, bir kısmında sadece çözüm ortaya konulurken çok azında sorun ve çözüm bir arada verilmiştir. Bu geri bildirimlerden hangisinin daha yararlı olduğu konusunda farklı görüşler vardır.

Ülper'in (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenler öğrenci metinlerine en çok sorun odaklı geri bildirim vermiştir. Öğretmenlerin % 4,9'u hiç sorun odaklı geri bildirim sunmamışken %95,1'i en az bir kez sunmuştur. Bu çalışma sonucunda yergi geri bildirimi %95,1 iken bizim çalışmamızda bu oran% 94.7 'dir. Bu kapsamda yergi geri bildirimlerinin kullanımında iki çalışma sonuçları arasında büyük benzerlikler vardır.

Bu konuda Ferris ve Roberts (2001:161–184) tarafından üç araştırma yapılmıştır. İlk çalışmada beşinci sınıf Fransız öğrencilerine sorunun ve çözümün bir arada olduğu geri bildirimler verilmiş, daha sonra aynı gruba sorunların yalnızca işaretlendiği, düzeltilmenin öğrenciye bırakıldığı geri bildirim verilmiştir. Neticede hataların düzeltilmesi bakımından iki çalışma arasında bir fark görülmemiştir.

İkinci çalışmada bir grup İngilizce öğrenen lise öğrencisinin katılımıyla, hataların öğretmen tarafından düzeltilmesiyle, öğretmen tarafından işaretlendikten sonra öğrenci tarafından düzeltilmesini kıyaslayan bir çalışma yapılmıştır. Neticede öğretmenin hata düzeltmesi ve hataların altlarını çizmesi hatanın türünü tanımlamaktan daha üstün görülmüştür. Öyle ki sadece hataların altlarını çizmenin bile hata miktarını azalttığı gözlenmiştir.

İngilizce öğrenen lise öğrencilerinin katıldığı üçüncü araştırmada ise bir grup öğrenciye sadece hataların altının çizildiği geri bildirimler verilmiştir. Diğer gruba hatalarının altları çizilerek, yaptıkları beş hata türü kodlanarak belirtilmiştir. Neticede sadece hatalarının altları çizilen grubun etkili bir öz-değerlendirme yaptığı ve ikinci grup kadar iyi olduğu gözlenmiştir (Ferris ve Roberts, 2001:161–184). Buna göre öğrenci seviyesi uygunsa geri bildirimde sorunla birlikte çözümü de sunmak yerine çözümü öğrenciye buldurmak daha etkili olabilir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre ön testte öğretmen adaylarının verdikleri geri bildirimlerin %99.7'si yansız geri bildirim, %0.1'i yapıcı geri bildirim, %0.2'si yıkıcı geri bildirim olarak belirlenmiştir. Son test çalışmasının sonuçlarına göre ise verilen geri bildirimlerin %99.3'ü yansız geri bildirim, %0.6'sı yapıcı geri bildirim, %0.1'i ise yıkıcı geri bildirim olarak tespit edilmiştir. Ön test ve son test çalışmaları karşılaştırıldığında, yapıcı geri bildirim vermedeki artışın %0.5 oranında; yıkıcı geri bildirim oranındaki azalmanın ise %0.2 oranında kalması, Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin yapıcı, yıkıcı ve yansız geri bildirim verme konularında yeterli düzeyde verimli olmadığını göstermektedir.

Tamer'in (2013) yaptığı çalışmada öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %96.2'si yansız geri bildirim, %1.7'si yapıcı geri bildirim, %2.2'si yıkıcı geri bildirim olarak belirlenmiştir. Tamer'in(2013) çalışması ile son test çalışmamız kıyaslandığında Türkçe öğretmenlerinin yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirim verme oranlarının öğretmen adaylarının geri bildirimleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Gee'ye göre, öğrencilere olumlu geri bildirim sağlamak önemlidir. Çünkü olumlu değerlendirmeler öğrencide yazı yazmaya karşı olumlu tutumlar oluşturmada etkilidir (Gee, 1972'den aktaran: McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8). Daiker (1989: 103-113) olumlu yazılı değerlendirmenin altını önemle çizmiştir. Ona göre olumlu değerlendirmeler öğrencinin yazma ile alakalı kaygısını azaltmaktadır. Olumlu değerlendirmeler, öğrenciye yazı yazmaya karşı bir rahatlık oluşturmakta, öğrencileri yazı yazmaya ve tekrarlar yapmaya motive etmektedir (McGrath, Taylor ve Pychyl, 2011: 8).

Neuwirth ve arkadaşlarının çalışmasına göre ise öğrencinin seveceği ve yumuşak bir üslupla yapılan tavsiyeler yazarın değerlendirme yapan kişiyi anlamasını sağlar ve değerlendirmeci yazarın gözünde daha sempatik, daha güvenilir bir hâl alır (Aktaran: Nelson ve Schunn, 2008: 375–401).

Corno ve Cardelle'nin yaptığı değerlendirmeye göre, eleştirme ve övme arasında denge kurmak kaliteli yazmayı desteklemenin en iyi yoludur (Aktaran: Trang 2009). Beach ve Friederich'in (2006: 222–234) yaptığı çalışmaya göre; öğrenciler düşüncelerini değiştiren, yargılayan, adeta bir ceza niteliğinde olan, yazı yazma cesaretlerini kırıcı değerlendirmeleri sevmemekte ve bunları rencide edici olarak görmektedirler.

Buna göre araştırmamızın son test aşamasında geri bildirimlerin %99,3'ünün yansız geri bildirim, %0,6'sının ise yapıcı geri bildirim, %0,1'inin ise yıkıcı geri bildirim türünde olmasını şu şekilde yorumlayabiliriz: Türkçe öğretmeni adayları öğrencilerin yazılarını değerlendirirken metindeki hataları çeşitli sembollerle veya yazıyla göstermekten ibaret olan yansız geri bildirimini tercih etmektedir. Öğretmen adayları yazılı metinleri incelerken genelde yanlış bulmaya çalışan bir "yazı polisi" gibi görmektedir. Hâlbuki yapılan çalışmalar gösteriyor ki yapıcı geri bildirim, öğrencilerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Konu ile ilgili Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011: 155) yaptığı çalışmada yapıcı geri bildirim oranının %61 olarak çıkması öğrencilerin geri bildirimde yapıcı ifadeleri önemsediklerini göstermektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının yapıcı geri bildirimini %0.6 oranında kullanmaları öğrencilerin bu doğal beklentilerini göz ardı ettiklerini ve geri bildirim verirken bu konuda herhangi bir gayret içinde olmadıklarını göstermektedir.

Ön test sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri geri bildirimlerin %80.8'i özgül, %19.2'si genel geri bildirim olarak belirlenmiştir. Son test çalışmasının sonuçlarına göre ise verilen geri bildirimlerin %75.1'i özgül geri bildirim, %24.9'u genel geri bildirimden oluşmaktadır. Ön test ve son test uygulamalarının sonuçları karşılaştırıldığında, özgül geri bildirim verme oranı son testte %5.7 oranında azalmış, buna karşılık genel geri bildirim verme oranı ise % 5.7

artmıştır. Bu sonuca göre Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin özgül ve genel geri bildirim verme konusunda davranış değişikliğine yol açtığı söylenebilir.

Tamer'in (2013) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %70.2'si özgül, %29.8'i genel geri bildirim olarak tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığımız son test çalışmasında ise %75.1 özgül geri bildirim, %24.9 genel geri bildirim kullanıldığı dikkate alınırsa; özgül geri bildirim kullanım oranının her iki çalışmada da genel geri bildirim kullanımına nazaran çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Ülper (2011: 280-300) araştırmasında İÖO öğrencilerinin metnin bütünsel özelliklerini yansıtan tüm maddelere ilişkin “sık sık” geri bildirim almak istediklerini tespit etmiştir.

Özgül geri bildirimlerin mi yoksa genel geri bildirimlerin mi daha yararlı olduğu konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Beach ve Friederich'in (2006: 222–234) lise birinci sınıfta öğrenim gören 172 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler “genelleştirilmiş”, “sıkıştırılmış” değerlendirmelerden daha belirgin ya da ayrıntılı değerlendirmeleri tercih etmektedirler.

Anker (2000: 20-25), dünyanın her tarafından yazan öğretmenlerin görüşlerinden topladığı koleksiyonunda şu tavsiyede bulunur: “Eğer öğretmenler öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltirlerse, öğrenciler onlardan nefret etmeye başlar”. Aşırı düzeltmecilik çok zaman alır, ayrıca öğrenciye de pek katkı sağlamaz. Zira öğrenci fazla miktarda düzeltmeyi hatırlamayacaktır. Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011: 147-165) akran dönütlerini inceleyen araştırmasına göre öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirimlerin %58'i özgül, %42'si genel geri bildirimden oluşmaktadır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının verdikleri geri bildirimlerin %75.1'inin özgül geri bildirim olması, öğretmen adaylarının metnin bütünlüğünü değerlendirmekten ziyade metin içindeki küçük birimlerindeki hatalara dikkat ettiğini göstermektedir. Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011) araştırmasındaki

sonuçlara göre bu durum öğrencilerin öğretmenlerinden beklentilerinden uzak bir konumdur.

Çalışmamızda ön test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının verdikleri geri bildirimlerin %73.3'ü biçime, %26.7'si içeriğe yöneliktir. Son test çalışmasının sonuçlarına göre ise verilen geri bildirimlerin %41.4'ü biçime yönelik geri bildirim, %58.6'sı içeriğe yönelik geri bildirimden oluşmaktadır. Buna göre ön test ile son test arasında biçime ve içeriğe yönelik geri bildirim vermede önemli oranda değişiklik görülmektedir.

Biçime yönelik geri bildirim verme oranı son testte %31.9 azalmış; buna karşılık içeriğe yönelik geri bildirim verme oranı %31.9 oranında artmıştır. Buna göre Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının metin değerlendirmesinde içeriğe daha fazla odaklanmasını göstermektedir.

Tamer'in (2013) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %70'i biçime, %30'u içeriğe yönelik geri bildirim olarak belirlenmiştir. Bu oranlar Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığımız ön test sonuçları ile büyük oranda paralellik göstermektedir. Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığımız son test çalışmasında ise, biçime yönelik geri bildirim %41.4; içeriğe yönelik geri bildirim ise %58.6 olarak kullanıldığı göz önüne alındığında Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlere nazaran daha fazla içerik odaklı geri bildirim verme eğiliminde oldukları görülmektedir.

Ülper'in (2012) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler en çok metnin mekanik özelliklerine (biçim) odaklanmışlardır. Öğretmenlerin %95.1'i mekanik özelliklerle ilgili en az bir kez geri bildirim sunmuştur.

Ülper'in (2011: 280-300) yaptığı araştırma sonuçlarına göre İÖÖ öğrencileri metnin küçük düzeyini (biçimsel özellikler) yansıtan tüm maddelere ilişkin "sık sık" geri bildirim almak istemektedirler. Lise öğrencileri metnin küçük düzeyine ilişkin "ara sıra"- "sık sık" arasında geri bildirim almak istemektedirler. Bu öğrenciler sadece eksik sözcük kullanımına yönelik sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Üniversite öğrencileri de metnin küçük düzeyine ilişkin "ara sıra"-

“sık sık” arasında geri bildirim almak istemektedirler. Bu durumda öğrencilerin daha çok yazım ve noktalama konusunda sık sık geri bildirim almayı yeğlemeleri, bu konudaki yetersizliklerine de yorulabilir.

Özbay’ın (2003) araştırmasına göre Türkçe öğretmenlerinin %54,6’sı öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirirken imlâ, noktalama ve dış düzenlemeye dikkat ederken, içeriğe öncelik veren Türkçe öğretmenlerinin oranı ise %21.2’dir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulguları arasında yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının içerikten çok biçimle ilgili geri bildirim verme eğiliminde oldukları sonucuyla örtüşmektedir.

Göçer (2005: 202-203) yaptığı bir araştırmada öğretmenlere “Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?” şeklinde bir soru sormuş ve öğretmenlerin çoğu içerikten çok biçime ait özelliklere önem verdiklerini belirtmiştir.

Öğrencilere sunulacak geri bildirimlerin ağırlığının biçimle ilgili mi yoksa içerikle ilgili mi olması gerektiği hususunda ilgili literatürde farklı görüşler mevcuttur. Lekî’ye göre, öğretmen yazılı geri bildirimde; dilbilgisi, noktalama işaretleri ve imla gibi sınırlı alanlarda yoğunlaştığında etkilidir (Aktaran: Trang 2009).

Ferris’in (1999: 1-10) yaptığı çalışmaya göre ise; öğrenciler, yazılarının biçimlerine dair geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini ifade etmektedir. Harmer’e (2004) göre ise: Öğrenciye geri bildirim sunarken sadece sözcük ve dilbilgisi hataları üzerinde durmak uygun değildir, Önemli olan yazının doğruluğu, yazının tamamındaki anlam bütünlüğü ve yazıdaki dil hâkimiyetidir (Aktaran: Trang 2009). Perl (1980) ve Sommers’e (1982: 232-240) göre, biçime ait unsurlara gereğinden fazla önem vermek yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. White ve Arntd’e (1991) göre ise biçimle ilgili hatalar üzerine yoğunlaşmanın öğrencinin biçimle ilgili konularda ilerlemesine ve yazının akıcılığına katkısı yoktur (Aktaran: Tamer,2013). Coşkun (2011: 52) ise biçim ve içerik arasında bir tercih söz konusu olduğunda içeriğin biçimden daha öncelikli olduğunu savunur.

Riazi (1997) mezun olmuş dört İranlı öğrencinin katılımıyla oluşan bir araştırma yapmıştır. Öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dilde kendilerini geliştirebilmek için geri bildirim, özellikle de biçim odaklı geri bildirim gerekli görmüşlerdir. Öğrenciler yazılarının biçimlerine dair geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini düşünürler (Ferris 1999: 1-10). Zamel'in (1985) araştırmasına göre içerik üzerine yapılan yorumlar; belirsiz, çelişkili, sistemsiz ve tutarsızdır. Ona göre bu durum öğrencinin zihninde karışıklığa yol açar, geri bildirimde olan güvenini, ilgisini zedeler (Aktaran: Trang 2009).

Bazı yazarlar en iyisinin hem içerik hem de biçim üzerine yoğunlaşmak olduğunu düşünürler. Raimes, öğretmenlerin içeriğe ve yapıdaki hatalara şöyle bir göz attıktan sonra önce yazıdaki düşünce üzerine sonra dilin yapısı üzerine yoğunlaşmasını tavsiye ederken (Aktaran: Trang 2009); Fathman ve Whalley (1990: 179-189) öğrencilerin yazılarının biçimleri ve içerikleri birlikte değerlendirildiklerinde öğrenciler yazıda daha fazla gelişim gösterdiklerini ifade etmektedir.

Araştırmamızın son test çalışmasının sonuçlarına göre Türkçe öğretmeni adaylarının %58.6'sı içeriğe yönelik geri bildirim vermeyi tercih etmiştir. Bunu şu şekilde yorumlayabiliriz: Öğretmen adayları Yazma Eğitimi dersini aldıktan sonra geri bildirimde bulunurken yazım ve noktalama kurallarına dikkat etmenin yanında metnin içeriğine yönelik de inceleme yapmakta ve bu kapsamda geri bildirim vermeye gayret etmektedirler.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ön testte verdikleri geri bildirimlerin %83.1'i açık, %16.9'u muğlak geri bildirim olarak belirlenmiştir. Son test çalışmasının sonuçlarına göre ise verilen geri bildirimlerin %84.9'u açık geri bildirim, %15.1'i muğlak geri bildirim olarak tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmen adaylarına uygulanan son testte açık geri bildirimde artış ve muğlak geri bildirimde azalma görülse de değişim oranının %1.8 oranında olması beklentilerin altında bir değişim olduğunu göstermektedir.

Tamer'in (2013) yaptığı çalışmada öğretmen geri bildirimlerinin %77.6'sının açık geri bildirim, %22.4'ünün muğlak geri bildirim olduğu belirlenmiştir.

Çalışmamızın son test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının geri bildirimlerinin %84,9'unun açık geri bildirim, %15,1'i muğlak geri bildirim olduğu bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının açık geri bildirim verme konusunda öğretmenlere nazaran daha özenli oldukları görülmektedir.

Ülper'in (2012) araştırma sonuçlarına göre genel nitelikli geri bildirim sunan öğretmenlerin oranı %85,2; karmaşık geri bildirim sunan öğretmenlerin oranı ise %67,2'dir. %67,2-85,2 aralığındaki öğretmenlerin en az bir kez dahi olsa genel ve karmaşık geri bildirim sunmuş olması bu geri bildirimlerin işlevselliği açısından olumsuz bir sonuç olarak gözükmektedir. Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, öğrenciler belirsiz, karmaşık, tutarsız geri bildirimlerle karşılaşabilmektedir.

Ferris (2006) 5.000 öğretmenin değerlendirmelerinden oluşan bir araştırmada, açık geri bildirim dolaylı ve muğlak geri bildirim nazaran daha kalıcı ve etkili olduğunu gözlemlemiştir (Aktaran: Hyland ve Hyland, 2006a: 83–101). Hyland ve Hyland'ın (2006a: 83-101) yaptığı araştırmada birçok öğrenci, geri bildirimi faydalı bulduklarını ancak hatalarını açık olarak gösteren ve akademik bilgiler veren geri bildirimleri daha çok seveceklerini dile getirmişlerdir.

McGrath'a (2011) göre de öğrenciler belirsiz olan ve yazılarının olumsuz yönleri üzerinde yoğunlaşan geri bildirim kendileri için faydalı görmezler. Belirgin olmayan geri bildirim öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesinde ona faydalı olamamaktadır (McGrath, Taylor ve Pynchyl, 2011: 8).

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011:158) akran dönütlerini inceleyen araştırmasına göre öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirimlerin %91'i açık, %9'u muğlak geri bildirimlerden oluşmaktadır.

Araştırmamızın sonuçları geri bildirim anlaşılmayan işaret, kısaltma ve ifadeler içermemesi gerektiğini belirten çalışmalar ve Hamzadayı ve Çetinkaya'nın araştırmasının yukarıda verilen sonuçlarıyla çelişmektedir. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz: Öğretmen adaylarının muğlak geri bildirim verme oranları %15,1 gibi yüksek bir oranda olmasının sebebi muğlak geri bildirim olarak ifade edilen bölümlerdeki hataların sadece altı çizilerek veya anlamı belirsiz işaretler konularak

sunulmasıdır. Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi birçok öğretmen adayı hiçbir açıklama yapmadan sorun gördükleri yerin sadece altını çizmiş veya anlamı belirsiz işaretler kullanmışsa bu tür geri bildirimler muğlak geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Bu da araştırmamızın sonucuna göre muğlak geri bildirimlerin yüksek bir oranda çıktığını açıklamaktadır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ön test çalışmasına verdikleri geri bildirimlerin %75'i metin içinde, %25'i metin dışında verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır. Son test çalışmasının sonuçlarına göre ise verilen geri bildirimlerin %62.5'i metin içinde, %37.5'i metin dışında verilmiştir. Bu sonuçlardan da hareketle Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi dersinin metin içi ve metin dışı geri bildirim verme bağlamında amacına ulaştığı söylenebilir.

Tamer'in (2013) yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %65.3'ü metin içinde, %34.7'si metin dışında verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır. Buna göre metin içi ve metin dışı geri bildirim verme oranlarında Tamer'in (2013) yaptığı çalışma ile bizim araştırmamızdaki son test arasında büyük benzerlik vardır.

Ülper'in (2012) yaptığı çalışmaya göre öğretmenler, öğrenci metni üzerindeki yanlışları silerek veya bu yanlışları düzelterek geri bildirim sunmayı yeğlemektedirler. Öğretmenlerin %80,3'ü iki taslak metinle ilgili bu biçimde en az bir kez geri bildirim vermişlerdir. Öğretmenler, yanlışları büyük oranda kelime veya cümlenin bulunduğu yerde yaptıkları için geri bildirimlerin büyük çoğunluğu metin içinde verilmiştir. Bu kapsamda Ülper'in (2012) araştırma sonuçları ile araştırmamızın sonuçları arasında benzerlik vardır.

Mlynarczyk (1996: 3-22) tarafından yapılan araştırmada özet niteliğinde olan metin dışı geri bildirimler öğrenciler tarafından daha faydalı görülmüştür. Ferris'in (1997: 315-339) araştırma sonuçlarına göre öğrencilere yazıları ile ilgili özet değerlendirmeler yapıldığında onların daha faydalı tekrarlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Bir diğer araştırmada da sonuç değerlendirmesi ile sayfa kenarlarına yazılan değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslanmıştır. Araştırmada özet niteliğinde olan sonuç değerlendirmeleri daha genel ve formüsel bir yapıda

olduğu ve metin içinde yapılan değerlendirmelerin düzensiz öğrenciler tarafından faydalı görülmediği sonucuna ulaşılmıştır (Smith, 1997: 249-268). Bunların yanı sıra Hyland'a (2003) göre metin içinde yapılan geri bildirim öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmesi açısından faydalı ve daha etkilidir. Fathman ve Whalley (1990: 179) ise geri bildirim metin içinde mi yoksa metin dışında mı yapıldığının geri bildirim yeterliliğine hiçbir etkisi olmadığını aktarır.

Araştırmamıza katılan Türkçe öğretmeni adaylarının verdikleri geri bildirimler çok yönlü değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının özgül geri bildirimleri metin içinde, genel geri bildirimleri metin dışında vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Buradan şu sonuca ulaşılabilir: Türkçe öğretmeni adayları metnin bir bölümüyle ilgili geri bildirimleri metin içinde, metnin geneline yönelik geri bildirimleri ise metin dışında verme eğilimindedirler.

Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, öğretmen adaylarına, öğretim programlarına, ders kitaplarına ve öğretim materyallerine yönelik öneriler dile getirilmiştir. Ayrıca yazma eğitiminde geri bildirim konusunda bundan sonra yapılabilecek akademik çalışmalarla ilgili önerilere de yer verilmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenci metinlerine yönelik geri bildirim verirken övgü geri bildirimini ve yapıcı geri bildirimi çok az, yergi, yansız, özgül ve muğlak geri bildirimi çok fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirim verme ve geri bildirimleri amacına uygun kullanma konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerine yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

✓ Türkçe öğretmenleri metinleri incelerken gördükleri tüm hataları işaretleyip metnin her tarafını geri bildirimlerle doldurmak yerine yazarın motivasyonunu bozmayacak biçimde ve daha yapıcı geri bildirim vermeyi öğrenmelidir.

✓ Türkçe öğretmenleri konu akışı, metin birimleri arasındaki ilişkiler gibi metnin bütününe ilgilendiren konularda sorunlar varsa özgül geri bildirimleri daha az kullanıp metnin geneline yönelik geri bildirimleri daha çok vermelidir.

✓ Türkçe öğretmenleri övgü ve yergi geri bildirimini dengeli kullanmalıdır.

✓ Türkçe öğretmenleri geri bildirim verirken öğrencilerin onurlarını zedeleyici sözlerden kaçınmalı, öğrencilerin yazma hevesini kırmayacak sözlerle geri bildirim vermelidir.

✓ Türkçe öğretmenleri geri bildirim verirken öğrenciler tarafından anlaşılmayacak işaret ve semboller kullanmak yerine “Yazılı Anlatım Geri Bildirim Sembolleri” tablosunu öğrenmeli ve meslek hayatlarında bu tabloyu kullanmalıdır.

Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

Öğretmen adaylarının yazma eğitimini konusunda uzmanlaşmaları ve yazma eğitiminde geri bildirim konusunu öğrenmeleri için en önemli görev eğitim fakültelerininindir. Eğitim fakültelerinin yetiştireceği Türkçe öğretmeni adayları için öğretim programlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

✓ Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecinde yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve bu türlerin avantaj ve dezavantajları konusunda eğitim verilmelidir. Öğretmenlere de aynı konuda seminerler verilmelidir.

✓ Benzer bir eğitimin sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenleri için de yapılması gerekir.

Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

✓ Ders kitaplarında özellikle akran geri bildirimleri için öğrencilere geri bildirim türleri örneklerle gösterilmelidir. Çünkü geri bildirim vermeyi öğrenen öğrenci kendi metinlerine de eleştirel gözle bakabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Türkiye’de yazma eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmen geri bildirimi, akran geri bildirimi ve geri bildirim verme sürecinin yazma becerisine etkisi üzerine yapılan çalışmaların sayısı çok azdır. Bu maksatla yazma eğitiminde geri bildirim konusu ile ilgili şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ Yazılı metinlere geri bildirim verme konusunda farklı örneklem grupları üzerinde çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara benzer şekilde öğrenci görüşlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmanın benzeri başka çalışmalar akran geri bildirimi üzerine yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati (2010). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alperen, Nusret (1994). Okuma Yazma Öğretim Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Anker, William (2000). "Errors and corrective feedback (updated theory & classroom practice)". *English Teaching*, 38, (4), 20-25.
- Arndt, Valerie. (1993). Response to writing: "Using feedback to in form the writing process". In M. Brook & L. Walters (eds.), *Teaching composition around the Pacific rim: Politics and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 90–116.
- Beach, Richard & Friederich, Tom.(2006). "Response toWriting". In Charles. A MacArthur, SteveGrahamJill Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Wiriting Research*. The Guilford Press. New York: pp.222-234.
- Caulk, Nat (1994). "Comparing teacher and student responses to written work". *TESOL Quarterly*, 28, 181-188.
- Ceran, Dilek (2013). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi". *Turkish Studies*, 8 (1), 1151-1169.
- Chandler, Jean (2003). "The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing". *Journal of Second Language Writing* 12 (3), 267–296.
- Cho, Kwangsu., Schunn, Christian D., & Wilson, Roy (2006). "Validity and reliability of scaffolded peer assessment of writing from instructor and student perspectives". *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 891–901

- Connors, Robert J. & Lunsford, Andrea (1993). "Teachers' rhetorical comments on student papers". *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Conrad, Susam. M. and Goldstein, Lynn (1999). "Student revision after teacher written comments: Text, contexts and individuals". *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 147-180.
- Coşkun, Eyyup (2007a). "Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi". (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 233-279.
- Coşkun, Eyyup (2007b). "Yazma Eğitimi". (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 49-91.
- Coşkun, Eyyup (2011). "Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim". (Ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara. Akademi Yayıncılık. s.45- 82
- Daiker, Donald A. (1989). "Learning to praise". In C. M. Anson (Ed.), *Writing and response: Theory, practice, and research* (pp. 103-113). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fathman, Annand Whalley, Elizabeth. (1990). "Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second languagewriting: Resarch insights for the clasroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 179-189.
- Ferris, Dana R. (1995). "Student reactionsto teacher response in multiple draft composition classrooms". *TESOL Quarterly* 29. 1, 33-53.
- Ferris, Dana R. (1997). "Theinfluence of teacher commentary on student revision". *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, Dana R. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A responseto". *Journal of Second Language Writing*, 8.1, 1-10.

- Ferris, Dana R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.
- Ferris, Dana R. (2003). *Response to student writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, Dana. R. & Roberts, Barrie (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10.3, 161–184
- Goldstein, Lori (2004). "Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together". *Journal of Second Language Writing*. 13 (31). 63-80.
- Göçer, Ali (2005). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Göçer, Ali (2007). "Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme". (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol) İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 431-465.
- Göçer, Ali (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3 (12), 178-195.
- Göçer, Ali (2011a). "Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine" *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30 (2), s. 71-97.
- Göçer, Ali (2011b) "Yazma Çalışmalarını Değerlendirme" (Ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara. Akademi Yayıncılık. s.195–237.
- Göğüş, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yay.

- Gulcat, Zeynep and Ozagac, Oya (2004). "Correcting and giving feedback to writing".<http://www.buowl.boun.edu.tr/teachers/CORRECTING%20AND%20GIVING%20FEEDBACK%20TO%20WRITING.htm>, Erişim Tarihi: 15.05.2014
- Hamzadayı, Ergün ve Çetinkaya, Gökhan (2011). "Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları". AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 147-165.
- Hayes, John R., Flower, Linda, Schriver, K. A., Stratman, James, & Carey, Linda (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume II: Reading, writing, and language processing* (pp. 176–240). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hodges, Elizabeth (1997). "Negotiating the margins: Some principles for responding to our students' writing, some strategies for helping students read our comments". *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 77-89.
- Holt, Sheryl L. (1997). "Responding to grammar errors". *New Directions for Teaching and Learning*, 70, 69-76.
- Hyland, Fiona (1998). "The impact of teacher written feedback on individual writers". *Jurnal of Second Language Writing*, 7 (3), 255-286.
- Hyland, Fiona ve Hyland, Ken (2001). "Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback". *Jurnal of Second Language Writing*. 10 (3). 185-212
- Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken ve Hyland, Fiona (2006a). "Feedback on second language students' writing", *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.

- Hyland, Ken ve Hyland, Fiona (2006b). "Interpersonal aspects of response: constructing and interpreting teacher written feedback". *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-27.
- Karaalioglu, Seyit Kemal (1992). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon (7. Basım)*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Kaufman, Julia. H. & Schunn, Christian. D. (2010). "Students' perceptions about peerassessment for writing: Their originandimpact on revision work". *Instruction Science*, 39: 387-406. (DOI 10. 1007/s11251-010-9133-6).
- Keh, Claudia. L. (1990). "Feedback in the writing process: A model and methods for implementation". *ELT Jurnal*, 44 (4), 294-304.
- Kepner, Christine (1991). "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills". *The Modern Language Journal*, 75, 305-313.
- Leki, Ilona (1990). "Coaching from the margins: Issues in written response". In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-68.
- Leki, Ilona. (1991). "The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes". *Foreign Language Annals* 24.3, 203–218.
- Liu, Ngar Fun & Carless, David (2006). Peer feedback: "The learning element of peer assessment". *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
- Lizzio, Alfand and Wilson, Kethia (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in HigherEducation*, 33(3), 263-275.

- Lunsford, Ronald F. (1997). Whenless is more: Principles for responding in the disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 91-104.
- Maltepe, Saadet (2007). “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, 26, 143-154.
- McGrath, April L.; Taylor, Alyssa; and Pychyl, Timothy A. (2011) "Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance" *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2 (2), 1-14.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Basım) (6, 7, 8. Sınıflar), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.
- Mlynarczyk, Rebecca Williams (1996). “Findingr and ma’swords: A case study in the art of revising”. *Journal of Basic Writing* 15(1), 3-22.
- Nelson, Melissa M. &Schunn, Christian D. (2008). “The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance”. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nilson, Linda B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34–38.

- Nunan, David (Ed.). (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Radecki, Patricia & Swales, John. (1988). "ESL student reaction to written comments on their work". *System* 16.3, 355–365.
- Raimes, Ann (1983). "Anguish as a second language? Remedies for composition teachers". In A. Freeman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language*. (s. 258-272). London: Longman.
- Raimes, Ann (1991). "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing". *TESOL Quarterly*, 25 (3), 407-430.
- Saito, Hiroko (1994). "Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners". *TESL Canada Journal* 11. 2, 46–70.
- Smith, Summer (1997). "The genre of the endcomment: Conventions in teacher responses to student writing". *College Composition and Communication*, 48(2), 249-268.
- Sommers, Nancy (1982). "Responding to student writing". In IL. Clark, (Ed.), *Concepts in Composition: the theory and practice in teaching of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher. 232-240.
- Stanley, Graham (2003). *Approaches to process writing. Teaching English*. British Council, BBC.
- Stannard, Russell (2006). *The spelling mistake: Scene one, take one*. *Times Higher Education Supplement*.
- Straub, Richard (1997). "Students' reactions to teacher comments: An exploratory study." *Research in the Teaching of English*: 91-119.

- Truscott, John (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46, 327–369.
- Overall, Lyn and Sangster Margaret (2006). *Assessment A Practical Guide For Primary Teachers*. London: Continuum.
- Özbay, Murat (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, Murat (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Richer, Dawid L. (1992). "The Effects of two feedback systems on first year college students' writing proficiency". *Dissertation Abstracts International*, 53, 2722.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tamer, Mehmet (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Temizkan, Mehmet. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Temizkan, Mehmet (2008). "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları". *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, Mehmet (2009). "Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90-112.
- Topping, K. J. (1998). "Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities". *Review of Educational Research*, 68, 249-276.

- Trang, Nguyen Thi Huyen. (2009). *Relationship Between Teacher Written Feedback and Progress of the Freshmen in Writing*. Unpublished Master Thesis. Vietnam National University.
- Tsui, Amy B. M. and NG, Maria (2000). "Do secondary L2 writers benefit from peercomments? *Journal of Second Language Learning*, 9, 147-170.
- Tüzel, Sait (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Medya Okuryazarlığı Eğitimi: Bir Eylem Araştırması. On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale.
- Ülper, Hakan (2009). "Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 422-429.
- Ülper, Hakan (2011). "Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 22, s.280-300.
- Ülper, Hakan (2012). "Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geri bildirimlerin Özellikleri". *Eğitim ve Bilim*, 37, s. 121-136
- Ülper, Hakan ve Uzun, Leyla. (2009). "Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi". *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Weaver, Malanie R. (2006). "Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
- Yılmaz, Yakup (2006). "Yazma Öğretimi". *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed.: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 203-276.

BİRİNCİ UYGULAMADAKİ ÖĞRENCİ METİNLERİ

Göl Kenarı

Yiğit göl kenarında gezerken bir bakmış karada kirk bir kuş görmüş. Kuş çok acı çekip çırpıyordu. Yiğit hemen bu kuşu alıp veteriner'e götürdü. Veteriner bey kuşun karadını iğlestirdi. Yiğit kuşu eve getirdi. Annesi:

-Bune oğlum!

- kuş anne

- Napaçaksın bu kuşu?

- Kuşun karada kirkte ben de veteriner'e götürdüm.

- Peki tamam.

Kuşun karada kirk ve çok hassas iğlestirmesi için biraz beklemek gerekir. Kuşun karada iğleştirdi ve gölün kenarına geri bıraktım. Biraz bekleyip gölden izlemeye karar verdim. Suyun içinde küçük küçük balıklar var.

Gölün kenarında ve her yerde olsa bütün hayvanlara yardım edelim ve koruyalım. Yiğit gibi bütün hayvanların yanında olalım.

Yaz Mevsimi

Yaz geldiğinde okullar tatil oluyor ve kamelerimizi sevince alıyoruz. Tatil oluyor ve yazın giresli havaları oluyor arkadaşlarımızla birlikte oyunlar oynayıp eğleniyoruz. Arkadaşlarımızla en sevdiğimiz oyun futbol oynamaktır. Arkadaşlarımızla kendimize bir takım kurduk. Aramızda bazen aralar oluyor bunun için oynuyoruz. Yazın çiçekler cıvıltıyor.

Yaz mevsimi bittiği için çok üzülüyorum. Yazın çok güzel vakitlerimiz oluyordu. Yazlar benim sevdiğim mevsimdir. Yaz bittiği için okullarda başlıyordu. Daha başarılı olmak gerekir. Yazlar çok sıcak geliyor ve gires çıkıyor. Ama şimdi kış oldu havalar çok soğuk oluyor. Yazlar bazen sıcaklıktan yangın çıkarırdı.

Yaz mevsimi bitti ve üzülüyorum. Yaz mevsimi sandığımızdan daha eğlenceli oldu. Yazın ırsarlar bize daha çok mutluluk verdi. Yaz mevsiminde bitti.

İnternet Yararlıdır zararlıdır?

Bence yararlıdır çünkü; hem edilebilir yapısını hem 'bulamadığın yerlerde sana bir dost bir arkadaş olup anlaşılan soruları olarak bulup gönderir ve sen onu anlamadığın yerleri anlarsın bu konuda yardımcı olur. İki anlaşılan için bir diğer yolda yararlı olduğu yemek tarifleri ve hastalıkları, iş bulmaya bir yardımla eşleşebilir. Oyunlar ve 'yitici' oyunlar testler vardır.

Sakin zamanlarda vardır. Bu zamanlar bilgisayarın basına alınması kalmamak daha sana katkı alırsanlıkta olur. ve en sonunda kavgalı olmak zorunda bu nedenle bilgisayarın basında çok oturup öğrenmesi kavgalı için ve öğrenme için de yararlı olur bu nedenle çok oturmayacağı hem zaman ve hemde yararlıdır ancak zaman saatıyla bir saat oturmak daha iyi olur. İki anlaşılan bululmaz.

İKİNCİ UYGULAMADAKİ ÖĞRENCİ METİNLERİ

ADINIZ- SOYADINIZ:

→ HAYATIMIZDA ARKADAŞ ←

Hayat arkadaşlıkla başlar altında. Arkadaşlıklar vardır. Ömür boyu sürer, arkadaşlık vardır bir gün bile sürmez. Hayatta arkadaşını seçemez isen hayatın düzeniniz olabilir. Arkadaşınız, sizi kötü yollara, kötü alışkanlıklara sürükleyebilir. Arkadaşını dikkatli seçen birisi hayatında hem kendine hem de o arkadaşına hayatında büyük başarı, mutluluk ve en önemlisi iyi bir arkadaşlık sağlar.

Bir hayata daima iyi yönden bakmalıyız. Yani arkadaşlarımızı iyi seçip geleceğimizi kurtarmalıyız. Arkadlık hayat boyu sürebilir fakat şimdiki arkadaşlıklar eskisi gibi uzun sürmüyor. Güçlü arkadaşlık üç beş kuruşa satılıyor, kavgalar artıyor. İyi arkadaş olmak yerine herkes kötü arkadaş olmayı tercih ediyor. Çünkü şimdiki insanların bir kalbi yok sizce neden çünkü arkadaşlık bitiyor.

Arkadaş olmak mutlu olmak onunla mutlu bir an yaşamak gibi. Sesizce kapıyı akıncısına şimdiki arkadaşlıklar bitiyor. Çünkü o kapı açılmamak üzere kapanıyor. Yavaş yavaş arkadaş kapısı kapanıyor. Eğer o kapıdan içeriye giren olursa "ne mutlu arkadaş" diyene. Son bir defa düşünmeli ve arkadaşımız nasıl olmalı diye kafamıza bir takım sorular koymalıyız. Çünkü arkadaşlık bundan ibarettir. Kendi sonunu kendi arkadaşlığını düşün bir kez. Bir süre sonra tüm arkadaşlık bitecektir. Buna hiç kuzkumuz, olmadan. Tabiki mutlu bir arkadaşın olursa o arkadaşlık ömür boyu sürebilir. Yani o kapı açılır. Kapanmamak üzere...

SONU

ADINIZ-SOYADINIZ:

KISKANÇLIK

"Kiskanmak" sözünde anlatılmak istenen bir arkadaşımızın veya başta-
rının başlarını, onları getememektir.

Bu kiskanma olayı birçok dünyadaki insanların özelliklerinde vardır.
Kiskanma aile içinde de olabilir. Örneğin; yeni doğan bir kardeni kiskan-
mak, kardeşlerin birbirini veya eşyalarını kiskanması gibidir. Kiskanma aile
içinde iletişimsizliği yaratır. İnsandaki bu özellik yeni kiskanma böyle
devam ederse o kisede hırızlığı da saplar. Bir arkadaşının eşyasını
kiskanarak ve onu kendine mal edebilir.

Kıskançlık ruhsal bozukluk yaratır. Kişiyi saldırgan yapar ve
başkasına en başta da kendine zarar vermiş olur. Kıskançlık aile
içinde, akraba ve arkadaşlık içinde sorunlar yaratarak ailenin dağılma-
sına, arkadaşlığında bozulmasına, iletişimsizliğe yol açabilir. Hiç kimse
birbirini kiskanmamalı. tam tersine onlara imrendirmeliyiz. İmrendirmiş
kişiler elbette beşarlı kişilerdir ve onları o davranışlarından tak-
dir etmeliyiz. Bu davranış dinimizde yasaklanmıştır.

ADINIZ- SOYADINIZ:

Mavi Balina

Bir gün bir çocuk denize gider ve elinde bir çikolata vardır. Çocuk çikolatanın kabuğunu denize atar. Diğer çocuk gelir ve elinde bir gazoz şişesi vardır gazozu bitirdikten sonra onu denize atar ve yarın pilya geldiklerinde ne görürler bir bakmışlar ki her köşe de bir balık ölmüştü.

Çocuklar bir gün bir çalışma yapmışlardı ve o çalışmanın ismi ise "denizleri kirleten insanlar" di bir çocuğun aklına bir şey takıldı çünkü bir denize çöp attık dedi. Oğundan sonra bir daha denize çöp atmayacağ. ız dediler demekki okadar balığın ölmesine neden olduk dedi. Bir gün denizde balina görülmüştü.

Balina uzaktan çok güzel görünüyordu uzaktan güzel bir mavi bir balı. naydı. Mavi balina içinden geçen bir olaydı buda herkes denize çöp atıyor dedi yani şuradaki ölen balıklara baksana. Her köşede bir balık ölmüş çok kötü bir şey yani bu insanlar denize çöp atmasa bu kadar denizin kenarında ölmezdi çünkü şu insanlar çöp atmaza denizin düze ni kadar dünyanın düzeni de çok güzel bir şekilde olurdu.

EK :2

YAZILI GERİ BİLDİRİM TANIM VE ÖRNEKLERİ ÇİZELGESİ*

Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnekler	
A) Övgü veya Yergi Bildirişine Göre	1) Övgü Geri Bildirimi	Yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulama.	<ul style="list-style-type: none"> Etkili bir başlangıç yapmışsın. Paragraflar arası geçişler güzel. Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler iyi yazılmış. 	
	2) Yergi Geri Bildirimi	2.1. “Sorun” u Bildiren G.B.	Düzeltilme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu, ne yapılması gerektiğini belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> Bu kelimelerin standart dildeki karşılıklarını yazmalısın. Başlık metnin içeriği ile uyumsuz.
		2.2. “Çözüm” ü Bildiren G.B.	Metindeki hatanın sebebini söylemeksizin, düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> halbiyse -> halbuki eyer-> eğer annattığım-> anlattığım
		2.3. “Sorun ve Çözüm” ü Bildiren G.B.	Metindeki hatanın sebebini ve düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> Yerel söyleyiş yerine standart dili kullanmalısın. (halbiyse -> halbuki, eyer-> eğer, annattığım->anlattığım
Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnekler	
B) Değerlendirenin Tutumuna Göre	1) Yapıcı Geri Bildirim	Yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hale getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirme.	<ul style="list-style-type: none"> Ana düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler iyi yazılmış ancak bu düşüncelerin daha iyi ilişkilendirilmesi gerekir. 	
	2) Yansız Geri Bildirim	Metinde düzeltilmesi gereken noktaları tarafsız bir şekilde belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> İlk iki paragraf arasındaki ilişki zayıf. 	
	3) Yıkıcı Geri Bildirim	Metni sert ve kışkırtıcı şekilde değerlendirme.	<ul style="list-style-type: none"> Paragrafı anlamak imkânsız, bu kadar kötü bir paragraf yazmak özel bir başarı! Metin darmadağınık, son günlerde rastladığım en kötü metin. 	
Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnekler	
C) Özgül (spesifik) veya Genel Oluşuna Göre	1) Özgül Geri Bildirim	Metnin belirli bir noktaya odaklanılarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma.	<ul style="list-style-type: none"> De bağlacını ayrı yaz. “Herkesin görüşlerine saygılı olmalıyız.” cümlesini tekrar edip durmuşsun. 	
	2) Genel Geri Bildirim	Metnin geneline yönelik olarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma.	<ul style="list-style-type: none"> Verilmek istenen ana fikir metnin geneline yayılamamış. Düşünceyi geliştirme yollarından faydalanmalısın. 	

Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnekler
D) Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre	1) Biçime Yönelik Geri Bildirim	Metnin sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimsel konularda öneri ve eleştiride bulunma.	<ul style="list-style-type: none"> • Paragraf başlarında boşluk yok. • Cümle sonlarına nokta koymalısın. • Yazının okunaklı olması için harflerin bağlantılarına dikkat etmelisin.
	2) İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	Metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlılığı, metin birimlerinin oluşturulması gibi içerikle ilgili konularda öneri ve eleştiride bulunma.	<ul style="list-style-type: none"> • Bazı kelimeler metinde sık tekrarlanmış. • Cümlelerde öge eksikliği ve özne-yüklem uyumsuzluğu var. • Paragraflar arasında anlam bütünlüğü oluşmamış. • İkinci paragraf konuyla alakasız.
Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnekler
E) Açık veya Muğlak Oluşuna Göre	1) Açık Geri Bildirim	Yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etme.	<ul style="list-style-type: none"> • Metin boyunca aynı fikirler tekrar edilmiş. • ‘mi’ soru eki ve ‘de’ bağlacının yazımında hatalar var.
	2) Muğlak Geri Bildirim	İçeriği hatalı, anlamı belirsiz (muğlak) veya birden fazla anlama gelebilecek dönütler verme.	<ul style="list-style-type: none"> • Genellikle isteklerini yazmak yerine daha geniş kapsamlı fikirler sunarak, anlatım tekniklerinden yararlanmalısın.
Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnekler
F) Metin İçinde veya Dışında Oluşuna Göre	1) Metin İçindeki Geri Bildirim	Metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin üzerinde yazarak veya işaretleyerek sunma.
	2) Metin Dışındaki Geri Bildirim	Metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin dışında (metnin bitiminde veya ayrı bir kağıtta) yazarak veya işaretleyerek sunma.

* Bu tablo Tamer (2013) ‘ten alınmıştır.

