



T.C.

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

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA
EĞİTİMİNDEKİ GERİ BİLDİRİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet TAMER

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Hatay-2013



T.C.

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

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA
EĞİTİMİNDEKİ GERİ BİLDİRİMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet TAMER

Tez Danışmanı

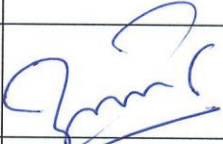
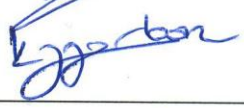

Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Hatay-2013

ONAY

MEHMET TAMER tarafından hazırlanan **“TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNDEKİ GERİ BİLDİRİMLERİ”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

10 / 09 /2013

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN (Tez Danışmanı - Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ (Üye)	
Yrd. Doç. Dr. Muamber YILMAZ (Üye)	

Mehmet Tamer Tarafından Hazırlanan **“Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunana jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Halil DEMİRER
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çalışmanın **Giriş Bölümü**'nde problem durumu, ilgili araştırmalar, amaç ve alt amaçlara yer verilmiştir. Ayrıca yazma, yazma süreci, yeni ölçme anlayışı gibi çalışmanın bazı temel kavramları ve çalışmanın gerekliliği açıklanmıştır.

1. Bölümü'nde geri bildirim kavramı, öğretmen geri bildirim, öğretmen yazılı ve sözlü geri bildirim, akran geri bildirim açıklanmıştır.

2. Bölümü'nde öğretmen geri bildirim türleri; 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'nde öğretmen yazılı geri bildiriminde önemli esaslar üzerinde durulmuş; yazılı geri bildirim ölçütleri, odak noktası, miktarı ve zamanı anlatılmıştır.

4. Bölümü'nü oluşturan "**Yöntem**" bölümünde "Araştırmanın Modeli", "Evren ve Örneklem", "Veri Toplama Araçları ve Uygulanması", "Veri Çözümleme Teknikleri" anlatılmıştır.

5. Bölüm'de araştırma sonucu ulaşılan "**Bulgular**" ortaya konulmaktadır. Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları geri bildirim türlerinin dağılımı belirlenmiş, öğretmenlerin kullandıkları geri bildirim türlerinden alınan örnekler sunulmuştur. Bu dağılımla ilgili değerlendirme yapılırken geri bildirim türleri; türlerin çapraz dağılımı, kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte 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 öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına, araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

Çalışma sürecinin her aşamasında engin birikimi ile bana yol gösteren, destek veren, gayretlendiren, öğrencisi olmaktan şeref duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Eyyup Coşkun'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ölçek geliştirme sürecinde görüşlerinden yararlandığım değerli uzmanlar Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER, Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ, Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI'ya; Türkçe eğitimi bölümünden hocalarım Yrd. Doç. Dr. Bilginer Onan, Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK, Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN'a; çalışmam süresince her an destek olarak beni yalnız bırakmayan eşim Tuğba TAMER'e; tezi yazmama müsaade eden kızım Ayşe Berra TAMER'e teşekkür ederim.

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA EĞİTİMİNDEKİ GERİ BİLDİRİMLERİ

Mehmet TAMER

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 2013

Danışman: Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geri bildirimlerini sınıflandırmak, bu sınıflandırmaya bağlı olarak geri bildirim türlerinin dağılımını, bu dağılımın mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul değişkenlerine göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir.

Bu çalışma, nitel ve nicel veri değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini Osmaniye il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 74 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin 42'si bayan 32'si erkektir.

Araştırmada iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar ortaokul 6. sınıf seviyesinde farklı öğrenciler tarafından farklı konularda ve düzeyde (başarılı, orta, başarısız) yazılmış “üç adet öğrenci metni” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “yazılı geri bildirim değerlendirme formu”dur.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin yazılı geri bildirim türlerini kullanma sıklıkları şu şekildedir. Övgü geri bildirimi %6.8, yergi geri bildirimi %93.2; yapıcı geri bildirim %1.7, yansız geri bildirim %96.2, yıkıcı geri bildirim %2.2; özgül geri bildirim %70.2, genel geri bildirim %29.8; biçime yönelik geri bildirim %70, içeriğe yönelik geri bildirim %30; açık geri bildirim %77.6, muğlak geri bildirim %22.4; metin içi geri bildirim %65.3, metin dışı geri bildirim

%34.7'dir. Öğretmenlerin verdikleri geri bildirim türlerinin dağılımında, övgü geri bildirimini hariç, metin düzeylerine (başarılı, başarısız, orta) göre bir farklılık yoktur.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları geri bildirim türleri arasındaki çapraz dağılım da belirlenmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin verdikleri geri bildirimlerde mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyete göre geri bildirim türlerini kullanma sıklıklarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre özgül, biçime yönelik ve metin içi geri bildirimlerde bayanlar lehine; genel geri bildirimde ise erkekler lehine anlamlı fark vardır ($p < .05$).

ANAHTAR KELİMELEER

Yazma Eğitimi, Yazma Süreci, Yazılı Geri Bildirim, Geri Bildirim Türleri, Türkçe Öğretmenleri, Ölçme ve Değerlendirme.

FEEDBACK OF TURKISH LANGUAGE TEACHERS IN WRITING EDUCATION

Mehmet TAMER

Turkish Language Education, Master's Thesis 2013

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Eyyup COŞKUN

ABSTRACT

The purpose of this study is to classify the written feedback created by Turkish language teachers in respect texts written by primary school students, to identify the distribution of feedbacks subject to that classification, and to determine whether such distribution differs according to variables such as professional seniority, gender, and graduated school.

This study is a field study using the descriptive survey model. The population of the research is comprised of 74 Turkish language teachers from primary schools in downtown Osmaniye. 42 of the Turkish language teachers are women, and 32 are men.

Two data collecting tools were used in the research. These are “three student texts” written by primary school 6th grade students on different topics and at different levels (successful, fair, unsuccessful), and the “written feedback assessment form” developed by the author.

According to the results of the research, the frequency of use of written feedback by Turkish language teachers is as follows. Laudatory feedback 6.8%; critical feedback 93.2%, constructive feedback 1.7%, unbiased feedback 96.2%, destructive feedback 2.2%, specific feedback 70.2%, general feedback 29.28%, formal feedback 70%, contextual feedback 30%, open feedback 77.6%, ambiguous feedback 22.4%, intra-textual feedback 65.3%, and extra-textual feedback 34.7%. In the distribution of types of feedback given by teachers, there is no difference in terms of text levels (successful, unsuccessful, fair) except laudatory feedback.

In the study, the cross-distribution between the types of feedback used by the Turkish language teachers was also described.

In the research, no significant difference in terms of professional seniority and graduated school was found in the feedbacks given by the Turkish language teachers. According to the results of the independent sample t-test regarding the frequency of the use of types of feedbacks by gender, there is significant difference in favour of women in specific, formal and intra-textual feedback, and in favour of men in general feedback ($p < .05$).

KEY WORDS

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

İÇİNDEKİLER		<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ		ii
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER		iv
ABSTRACT AND KEYWORDS		vi
TABLolar LİSTESİ		xi

GİRİŞ	1
--------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

GERİ BİLDİRİM KAVRAMI VE TÜRLERİ

1.1. Geri Bildirim Kavramı	9
1.2. Akran Geri Bildirimi	16
1.3. Öğretmen Geri Bildirimi	20
1.3.1. Öğretmen Sözlü Geri Bildirimi	21
1.3.2. Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi	24

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMEN YAZILI GERİ BİLDİRİMİNİN TÜRLERİ

2.1. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre Geri Bildirim	26
2.2. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirim	33
2.3. Özgül veya Genel Geri Bildirim	38
2.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	42
2.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirim	45
2.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirim	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMEN YAZILI GERİ BİLDİRİMİNİNDE ÖNEMLİ ESASLAR

3.1. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Ölçütleri	50
3.2. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Odak Noktası	52

3.3. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Miktarı	53
3.4. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Zamanı	55

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli	56
4.2. Evren ve Örneklem	56
4.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması	56
4.4. Veri Çözümleme Teknikleri	61

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

5.1. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Türleri	63
5.1.1. Övgü veya Yergi (sorun, çözüm, sorun ve çözüm) Geri Bildirimlerinin Dağılımı	63
5.1.2. Değerlendirenin Tutumuna (yapıcı, yansız, yıkıcı) Göre Geri Bildirimlerin Dağılımı	68
5.1.3. Özgül (spesifik) veya Genel Geri Bildirimlerin Dağılımı	71
5.1.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Dağılımı	74
5.1.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Dağılımı	77
5.1.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Dağılımı	80
5.1.7. Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı	82
5.1.8. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı	84
5.1.9. Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı	86
5.1.10. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı	87
5.1.11. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı	88

5.2. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı	88
5.3. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı	93
5.4. Cinsiyete Göre Geri Bildirim Türlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları	99

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma	101
Öneriler	109

KAYNAKÇA

111

EKLER

Ek- 1: Araştırmada Kullanılan Metinler	125
Ek- 2: Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi	128
Ek- 3: Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu	130

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dağılımı.....	56
Tablo 2: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Dağılımı.....	68
Tablo 3: Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimlerin Dağılımı.....	71
Tablo 4: Özgül (spesifik) veya Genel Geri Bildirimlerin Dağılımı.....	74
Tablo 5: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Dağılımı.....	76
Tablo 6: Biçime Yönelik Geri Bildirimlerin Kendi İçinde Dağılımı.....	77
Tablo 7: İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Kendi İçinde Dağılımı.....	77
Tablo 8: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Dağılımı.....	80
Tablo 9: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Dağılımı.....	82
Tablo 10: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Tutuma Göre Dağılımı.....	83
Tablo 11: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Özgül veya Genel Oluşuna Göre Dağılımı.....	83
Tablo 12: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Dağılımı.....	83
Tablo 13: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Açık veya Muğlâk Oluşuna Göre Dağılımı.....	84
Tablo 14: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerinin Metin İçi veya Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı.....	84
Tablo 15: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Özgül-Genel Oluşuna Göre Dağılımı.....	85
Tablo 16: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Dağılımı.....	85

Tablo 17: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Açık veya Muğlâk Oluşuna Göre Dağılımı.....	85
Tablo 18: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı.....	86
Tablo 19: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Dağılımı.....	86
Tablo 20: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Açık-Muğlâk Oluşuna Göre Dağılımı.....	86
Tablo 21: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı.....	87
Tablo 22: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Açık-Muğlâk Oluşuna Göre Dağılımı.....	87
Tablo 23: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı.....	87
Tablo 24: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı.....	87
Tablo 25: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Dağılımı.....	89
Tablo 26: Öğretmenlerin Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	89
Tablo 27: Yapıcı, Yansız veya Yıkıcı Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	89
Tablo 28: Öğretmenlerin Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	90
Tablo 29: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	90
Tablo 30: Öğretmenlerin Özgül veya Genel Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	91

Tablo 31: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	91
Tablo 32: Öğretmenlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	91
Tablo 33: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	92
Tablo 34: Öğretmenlerin Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	92
Tablo 35: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	93
Tablo 36: Öğretmenlerin Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	93
Tablo 37: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı.....	94
Tablo 38: Öğretmenlerin Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	94
Tablo 39: Yapıcı, Yansız veya Yıkıcı Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı.....	95
Tablo 40: Öğretmenlerin Yapıcı, Yansız veya Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	95
Tablo 41: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı.....	96
Tablo 42: Öğretmenlerin Özgül veya Genel Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	96
Tablo 43: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı.....	97
Tablo 44: Öğretmenlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	97

Tablo 45: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı.....	98
Tablo 46: Öğretmenlerin Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	98
Tablo 47: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı.....	99
Tablo 48: Öğretmenlerin Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	99
Tablo 49: Cinsiyete Göre Geri Bildirim Türlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları.....	100

GİRİŞ

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

Problem Durumu

Yazı, “İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı sözün resimleştirilmiş biçimidir.” (Özbay, 2006:121).” Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004: 24).

İlköğretim 6-8. sınıflar için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 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 amaçlamaktır” (MEB, 2006). Bu amaçlar ilköğretimde diğer dil becerileriyle (dinleme/izleme, konuşma ve okuma) birlikte yazma becerisinin geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. İlköğretim 1-5. sınıflar için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) yazma, öğrencilere belli bir süreç içinde öğretilmesi gereken bir alan olarak kabul edilmiştir.

Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi, bunu iletecek bir biçimde düzenlenmesiyle başlayan yazma süreci, her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığı kazanmayı sağlar (Özdemir, 1991; Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2002). Yazma süreci, temel olarak; hazırlık, içeriği planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarından oluşur (Coşkun, 2007: 56; Karatay, 2011: 30; Ülper ve Uzun, 2009).

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). Yazma becerileri iyi olan öğrencilerin zihinlerinde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenlemesi gerekmektedir (Güneş, 2009: 11). Yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) yazma, öğrenciye süreç içinde kazandırılacak bir beceri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım öğrencinin yazma becerisinin daha yakından takip edilebilmesini, sorunların daha doğru tespit edilmesini ve çözümlerin de daha doğru olmasını sağlar.

Yazma birçok aşamadan oluşan bir süreçtir. Ülper ve Uzun'a (2009) göre yazılı metin üretme süreci, öğretmenin de etkin olarak katılımının gerektiği, belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler dizisi; Tomkins'e (2004: 9) göre öğrencilerin yazmaya başladığı andan ürünü çıkarana kadarki süreçte ne düşündüklerinin ve ne yaptıklarının izlendiği bir yol haritasıdır.

Yazma sürecini oluşturan aşamalar, genel kabul görmüş biçimiyle hazırlık (düşünce üretme, planlama), taslak yazma (drafting), gözden geçirme (revising), düzeltme (editing) ve yayımlamadır (Richards, 2005: 65; Coşkun, 2007). Ancak yazma sürecini oluşturan bu aşamalar her zaman kronolojik bir sıralama şeklinde olmayabilir (Coşkun, 2007: 56). Zaman zaman geriye dönüşler ve önceki aşamalarda değişiklikler yapılabilir (Tomkins, 1998: 111). Bu süreç içerisinde öğretmenlerce yerine getirilmesi gereken öncelikli görev, öğrencilerce yazılan taslak metinleri gözden geçirerek onlara geri bildirimde bulunmaktır.

Raimes (1983: 141-142), yazma sürecinin işleyişini ve bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirebilecekleri etkinlikleri şöyle sıralar:

- ✓ Konunun saptanması
- ✓ Önyazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi
- ✓ Öğretmen tarafından notların, listelerin vb. okunması ve öğrencilere öneriler sunulması
- ✓ Öğrencilerce taslak metnin ana hatlarının yazılması
- ✓ Öğrencilerce taslak metnin oluşturulması

- ✓ Taslak metnin öğretmen ve öğrencilerce okunması; içerik hakkında yorumlar yapılması ve öneriler sunulması
- ✓ Öğrencilerce ikinci taslak metnin oluşturulması
- ✓ Öğrencilerce kontrol listesine göre ikinci taslağın düzeltilmesi
- ✓ Öğretmen tarafından ikinci taslağın okunması ve iyi noktaların ve geliştirilebilecek düşüncelerin gösterilmesi
- ✓ Öğrencilerce üçüncü taslak metnin oluşturulması
- ✓ Öğrencilerce taslak metnin düzeltilmesi
- ✓ Öğretmen tarafından ilk taslaktan son taslağa dek yazının gelişiminin değerlendirilmesi
- ✓ Öğretmen tarafından öğrencilerin zayıf noktalarını geliştirmeleri için ödev verilmesi

Bir sınıf ortamında yazma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına dek yaşanan bu süreçte öğretmenlerce yerine getirilebilecek en önemli görev, öğrencilerce oluşturulan taslak metinlerin incelenmesi ve bu inceleme sonuçlarının öğrencilerce paylaşılmasıdır (Ülper ve Uzun, 2009).

Aşağıda yazma sürecini oluşturan aşamalar ve bu aşamaların içeriği özetlenmektedir:

Hazırlık: Yazma eğitiminin en önemli aşamasıdır. Çünkü hazırlık aşaması sağlam yürütülen bir yazının başarılı olma ihtimali yükselir. Hazırlık aşaması; öğrencileri yazmaya karşı olumsuz tutum ve korkularını yenmek için yazmaya güdüleme, konuyu seçme, yazılacak metnin türünü ve yazma amacını, ulaşılmak istenen hedef kitleyi, metinde işlenecek temel düşünceleri belirleme gibi aşamalardan oluşur. Temel düşünceler belirlenirken; beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma, araştırma yapma, sınıfta tartışma, görsel araçlardan yararlanma, resim yapma ve örnek metin okuma gibi çeşitli yöntemlerden faydalanılabilir (Coşkun, 2007: 56; Yılmaz, 2012; 327).

Plan Oluşturma: Hazırlık aşamasında konuyla ilgili düşünceler ortaya çıkarıldıktan sonra bu düşüncelerin belli bir plana sokulması gerekir (Coşkun, 2007: 62). Hazırlık aşamasında bir araya getirilen düşünceler, duygular, gözlemler ve yaşantılar aralarındaki ilgi ve önem derecelerine göre sıralanıp gereksiz ayrıntılar

çıkarılır (Karatay, 2011: 34). Bu aşamada belirlenen ana düşünceden hareketle metindeki temel boyutlardan yardımcı fikirlere doğru bir detaylandırmadan bahsedilebilir. Plan oluşturma aşamasında yazar, yazının amacını, hedef kitlesini, türünü yeniden gözden geçirebilir gerekirse değişiklikler yapabilir. Yazma sürecinde taslak bir kez değil birkaç kez oluşturulabilir (Coşkun, 2007: 65).

Düzenleyerek Yazma: Bu aşamada öğretmen, öğrencilerle yazı planlarını nasıl oluşturdukları ve konuyu nasıl ele aldıklarıyla ilgili görüşmeler yapmalı ancak öğrencilerin yazı planları hakkında yargı bildirmekten kaçınmalıdır (Karatay, 2011: 36). Hazırlanan plan yazar tarafından en iyi biçimde metin haline getirilmeye çalışılmalı; bunun için yazar, planı birkaç kez gözden geçirip yazıya nasıl başlayacağını belirlemelidir. Yazma sırasında düşüncelerin arka arkaya sıralanması yeterli değildir. Düşüncelerin mantıksal ilişkiler içinde ve birbirini tamamlar nitelikte olması önemlidir. Bunu sağlamak için öğrenci yazdığı metni tekrar tekrar okumalı, metin üzerinde birkaç arkadaşı veya öğretmeniyle tartışmalı (Coşkun, 2007: 66), öğretmeninden aldığı geri bildirim ve düzeltmeler doğrultusunda yazısını tekrar yazmalıdır (Yılmaz, 2012; 328). Bu aşamada yapılması gerekenlerden biri de yazıya başlık koymaktır.

Düzeltilme (tashih): Bu aşamada yazıdaki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yolları ve alıntı tekniklerinin doğru kullanılıp kullanılmadığı, metnin anlam bütünlüğü açısından durumu kontrol edilir (Karatay, 2011: 37). Coşkun'a göre (2007: 67), düzeltme (tashih / redaksiyon) aşaması yazıdaki son düzenlemelerin yapıldığı aşamadır. Bu aşamaya kadar daha çok yazının içeriği üzerinde durulurken bu aşamada içerikle birlikte yazım, dil bilgisi kurallarına uygunluk, yazının okunaklılığı, sayfa düzeni gibi biçimsel niteliklere de dikkat edilir (Yılmaz, 2012; 328).

Bu aşamada metin tekrar tekrar okunsa da yazıdaki bütün eksiklikleri ve yanlışları görmek mümkün olmayabilir. Bu yüzden yazma işlemi bittikten sonra düzeltme için bir süre beklenmesinde yarar vardır (Coşkun, 2007: 67).

Yayımlama ve Paylaşım: Yazma sürecinin son aşaması yayımlama ve paylaşımdır. Coşkun'a (2007: 67) göre her insan ortaya koyduğu ürünün başkaları tarafından dikkate alınmasını ister. Yazma sürecinin birçok aşamasından sonra ortaya

çıkan ürünün defter yaprakları arasında kaybolup gitmemesi ve başka insanlara ulaştırılması için öğretmenler şu yollara başvurabilir:

- ✓ Metin, öğrencinin arkadaşlarına, öğretmene ve aile bireyelerine okunabilir.
- ✓ Metin, yayımlanmak üzere bir gazete ve dergiye gönderilebilir.
- ✓ Metin kompozisyon ve şiir yarışmalarına gönderilebilir.
- ✓ Metin okul veya sınıf panosuna asılabilir.
- ✓ Metin öğretmen veya öğrencilerin hazırlayacağı bir web sayfasında yayımlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin yazdığı eserlerden küçük kitapçıklar oluşturulabilir.

Karatay'a göre (2011: 37) yazıları yayınlamanın öğrenciler açısından çeşitli yararlarından bahsetmek mümkündür. Bunlar:

- ✓ Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
- ✓ Öğrencilerin özgüvenini artırır.
- ✓ Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
- ✓ Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
- ✓ Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- ✓ Öğrencilere başarıya duygusunu aşılar.

Eğitim sürecinde sonuçtan ziyade sürece odaklanması, öğrenme-öğretme etkinliklerindeki değişimin yanı sıra, değerlendirme uygulamalarındaki değişimi de zorunlu kılmıştır (Birgin ve Baki, 2009). Bunun bir sonucu olarak da, ülkemizde kullanılmaya başlayan yeni ölçme değerlendirme anlayışı özellikle süreç değerlendirmesini, bu değerlendirmenin bir parçası olarak da öğrencilere geri bildirim verilmesini ön plana çıkarmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin konuları kavrayıp kavrayamadığını ve bunları doğru kullanıp kullanmadıklarını görmek için birtakım değerlendirmelerde

bulunurlar (Hyland and Hyland, 2006). Bu değerlendirmeler çok çeşitli Şekillerde elde edilebilir (Overall and Sangster, 2006).

Öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin farklı öğrenciler için değişiklik göstermesi gerekir. Öğretmenler ödevlerin çeşitlerine göre, geri bildirim verildiği dönemin yapısına göre ve öğrencinin yeterliliğine göre farklı geri bildirim türleri kullanabilirler (Ferris, 1997: 315-339). Öğretmen, öğrencinin çalışmasını değerlendirirken kendine uygun olan, istediği geri bildirim tarzını seçebilir (Hyland and Hyland, 2001: 185-212). Ancak öğrencilere en çok faydalı olacak, onların yazma becerilerinin gelişiminde etkili olacak geri bildirim türünü seçip kullanmalıdır (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

Öğretmenler geri bildirimde bulunurken öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözönünde bulundurmalıdır. Öğretmenlerin geri bildirim vermede temel amacı öğrencileri yazı alanında, olduklarından daha iyi bir noktaya taŐımak ve öğrenciyi kendi yazısını değerlendirebilecek, yazısındaki hataları görebilecek ve düzeltebilecek noktaya getirmektir (Hyland and Hyland, 2006).

2005 yılından itibaren uygulanmaya baŐlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarıyla birlikte eğitim-öğretimde kullanılmaya baŐlanan yeni lme değerlendirme anlayışı özellikle süreç değerlendirmesini, bu değerlendirmenin bir parçası olarak da öğrencilere geri bildirim verilmesini ön plana çıkarmıştır.

Ancak, literatürü incelediğimizde, ülkemizde yazma eğitiminde geri bildirim ile ilgili yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olması, öğretmen ve öğretmen adaylarının geri bildirim algıları hakkındaki çalışmalara çok az rastlanması bu çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu alıŐma ile Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde oluşturdukları yazılı geri bildirimlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylece Türkçe öğretmenlerine ve Türkçe öğretmeni adaylarına yazma eğitiminde geri bildirim etkili biçimde kullanılmasına yönelik öneriler ortaya konulacaktır.

İlgili Araştırmalar

Ülper ve Uzun'un (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.

Hamzadayı ve Çetinkaya'nın (2011) "Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları" adlı çalışmasında yazılı anlatımı düzenlemede akran geri bildiriminin işlevselliği alanında çalışılmıştır. 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 ve Uzun'un (2011) "Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri" adlı çalışmasında öğrencilerin ürettikleri taslak metinlere ilişkin hangi türde, kimden ve metnin hangi düzeyine ilişkin geri bildirim almayı yeğlediklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 184'ü ilköğretim, 106'sı ortaöğretim ve 109'u yükseköğretim öğrencisi olan toplam 399 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim ve yükseköğretim öğrencileri metnin tüm düzeylerine göre sık sık, lise öğrencileri ise

ara sıra geri bildirim almayı tercih etmektedir. Yine öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmenlerinden sözlü olarak geri bildirim almayı daha çok tercih etmektedir.

Temizkan'ın (2008) "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları" adlı çalışmasında öğretmen adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri düzeltme ve değerlendirme durumları araştırılmış ve yeterli düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir.

Göçer, (2005: 202-203) yaptığı bir çalışmada öğretmenlere "Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?" şeklinde bir soru sormuş ve öğretmenlerin çoğu 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 sadece %21.2'dir.

Corno ve Cardelle'nin (1990: 174) yaptığı çalışmaya göre kaliteli yazmayı desteklemenin en iyi yolu övgü ve yergi arasında denge kurmaktır.

Hyland ve Hyland'ın (2001: 185-212) yaptığı çalışma, öğrencilere geri bildirim sunarken övgü ve yerginin dengeli biçimde sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ngan'ın yaptığı bir çalışma (2009: 52), çok fazla yergi ya da çok fazla övgü alan öğrencilerin, yazılı anlatımlarını geliştirme çabasından vazgeçebildiğini göstermektedir.

Neuwirth ve diğ., (1994: 51-57) ve Hyland ve Hyland'ın (2001: 185-212) yaptıkları çalışmalara göre yapıcı geri bildirim, hem öğrenciler tarafından tercih edilmekte hem de öğretmenler tarafından oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Lee, (2000) MacArthur ve Fitzgerald'ın (2006) çalışmalarına göre öğrenciler düşüncelerini yargılayan, cezalandıran, yazma cesaretlerini kıran yıkıcı değerlendirmeleri sevmemektedir.

Straub'un (1997: 91-119) araştırmasına göre öğrenciler genel değerlendirmeler yerine özgül değerlendirmeleri tercih etmektedir.

Leki'nin araştırmasına göre (1990: 57-68) öğrenciler yazılılarıyla ilgili geri bildirim aldıklarında bunun biçimle ilgili olmasını tercih etmektedir.

Ferris'in araştırması (1999: 1-10) öğrencilerin yazılarının biçimlerine dair geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini belirttiklerini ortaya koymuştur.

White ve Arndt'in araştırmasına göre (1991) biçimle ilgili hatalar üzerine yoğunlaşmanın öğrencinin biçimle ilgili konularda ilerlemesine ve yazının akıcılığına katkısı yoktur.

Perl (1980) ve Sommers'in araştırmalarına göre (1982: 232-240) göre, biçime ait unsurlara gereğinden fazla önem vermek yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.

Lizzio ve Wilson'un (2008: 263-275) araştırmasına göre öğrenciler açık geri bildirimde daha fazla değer vermektedir.

Trang'ın (2009: 4) araştırmasına göre iyi bir geri bildirim içeriği açık olmayan işaretler, kısaltmalar içermemelidir.

To, (2008: 208) ve Hyland'ın (2003) araştırmalarına göre metin içinde yapılan geri bildirim öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmesi açısından faydalı ve daha etkilidir.

Ferris'in (1997: 315-339) araştırmasına göre geri bildirim metin dışında vermek performansı olumlu yönde etkilemektedir.

Fathman ve Whalley'in (1990: 179) araştırmasına göre geri bildirim metin içinde mi yoksa metin dışında mı yapıldığının geri bildirim yeterliliğine hiçbir etkisi yoktur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geri bildirimleri sınıflandırmak, bu sınıflandırmaya bağlı olarak geri bildirim türlerinin dağılımını, bu dağılımın çeşitli değişkenlerine göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemektir.

Alt Amaçlar

1. Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlere yönelik olarak oluşturdukları yazılı geri bildirimlerin
 - a. Övgü veya yergi (sorun, çözüm, sorun ve çözüm) bildirişine göre
 - b. Değerlendirenin tutumuna göre (yapıcı, yansız, yıkıcı)
 - c. Özgül (spesific) 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 muğlâk oluşuna göre
- f. Metin içinde veya dışında oluşuna
- g. Metin türüne göre dağılımını belirlemek.

2. Geri bildirim türleri arasındaki çapraz dağılımı belirlemek.

3. Öğretmenlerin verdiği geri bildirimlerin türlerinde

- a. Mesleki kıdem
- b. Cinsiyet
- c. Mezun olunan okul değişkenlerine göre bir farklılaşma olup oluşmadığını belirlemek.

BİRİNCİ BÖLÜM

GERİ BİLDİRİM KAVRAMI VE TÜRLERİ

Bu bölümde geri bildirim kavramı, akran geri bildirim, öğretmen geri bildirim, öğretmen yazılı ve sözlü geri bildirim, üzerinde durulmuştur.

1.1. Geri Bildirim Kavramı

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

Ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, derslerin içerik ve işlenmesinde değişiklikler yapabilir, öğrencilerinin eksik ve yanlış öğrenmelerini düzeltici yönde tedbirler alabilirler. Ayrıca, ölçme sonuçlarına dayanarak öğrencilerine performansları ile ilgili geri bildirim verebilir, öğrenciler de çalışmalarını bu geri bildirimler ışığında yönlendirebilirler (Çimer ve diğ. 2010: 505-516).

Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı'na (MEB, 2005: 167) 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.

Değerlendirme etkinliği, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinin ne derece işlevsel olduğu, öğrencilerin beceri ve kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarının belirlenebilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin, süreç boyunca değerlendirme faaliyetlerinde bulunması gerekir (Göçer, 2007: 435). Özellikle yazma eğitiminde geri bildirim, öğrencilerin yazma yeteneklerini keşfetmeleri, yaptıkları yanlışları düzeltmeleri ve etkili bir yazılı

anlatım becerisi kazanmaları için yazma sürecinin olmazsa olmaz aşamasıdır (Karatay, 2011).

Çeşitli kaynaklarda geri bildirim terimine anlam olarak benzer ve bazen onun yerine kullanılabilen bazı terimler mevcuttur. Bunlar; yorum, karşılık verme, düzeltme gibi terimlerdir. Kepner'e (1991: 305-313) göre, bu terimler birbirleriyle yer değiştirilerek kullanılabilir. Harmer (2004), "düzeltme" ifadesini bir şeylerin doğru olmadığı durumlar için kullanırken; Edge (1989), düzeltmeyi: "İnsanlara kendilerini daha rahat ifade etmeleri için onlara yardım etmek." şeklinde ifade eder.

Yazma eğitiminde teşvik edici ve birleştirici çok önemli bir unsur olarak yaygın bir şekilde görülmekte olan geri bildirim, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır:

- ✓ Öğrenci ile öğretmen arasında öğrencinin yazısına dair değerlendirmelerden oluşan bir iletişim kaynağı (Nelson & Schunn, 2009: 375-401).
- ✓ Okuyucu tarafından yazara iletilen bütün bilgilerin yazar tarafından gözden geçirilmesi (Keh, 1990: 294-304).
- ✓ Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlere ve öğretmenlerin bunları nasıl şekillendirebileceğine dair varsayımlar (Hyland & Hyland, 2006).
- ✓ Anlamaların biçimlendirilmesinde okuyucunun verdiği karşılıklar (Probst, 1989: 68-79).
- ✓ Öğrencilerin çalışmalarına karşılık verme, onların fikirlerine ve açıklamalarına tepki gösterme (Harmer, 2004).
- ✓ Öğretilenin doğru olup olmadığı konusunda öğrenciyi bilgilendirme yöntemi (Kepner, 1991: 305-313).
- ✓ Öğretmenlerin değerlendirmelerini karışıklıktan çıkaracak ve onları anlamaya yarayacak anahtar ölçülerden meydana gelen çalışma (Reid, 1994: 273-294).
- ✓ Öğretmenle öğrenci arasında süre giden bir diyalog (Hyland & Hyland, 2006).
- ✓ Bir öğretmenin ya da öğrencinin diğer öğrencilerin durumlarının nasıl olduğu konusunda bilgi vermesi, gerektiğinde zayıf olunan hususlarda

yardıml etmesi ya da öğrencilerin öğrenim durumlarının öğretmen tarafından planlanması (Nguyen, 2009).

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinde de değerlendirme çalışmaları çeşitli biçimlerde yapılmaktadır. Overall ve Sangster (2006), öğretmenlerin değerlendirme biçimlerini şöyle sıralar:

- ✓ Dersi yürütürken öğrencilere çalışmalarını hakkında yorum yapma.
- ✓ Onlara sorduğunuz sorunun ardını bırakmama.
- ✓ Yazdıklarını değerlendirirken yazdığınız kısa not.
- ✓ Derslerinizi takip etmede kullandığınız plan.
- ✓ Gayret gösteren, başarılı olan bir öğrenciye gülümseme.

Yazılı anlatım çalışmalarında hedeflenen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesinde çeşitli yöntemler kullanılabilir. 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: 435). Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan "Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür." açıklaması da ilköğretimde yazma öğretiminde süreç yaklaşımının varlığına işaret etmektedir (Ülper, 2011). Yazılı anlatım çalışmalarında hedeflenen kazanımların ölçülmesine yönelik geri bildirimde bulunulması, öğrencilerle birlikte düzeltme çalışmalarının yapılması gerekir (Karaalioğlu, 1992: 67).

Düzeltilme ve değerlendirme aşaması, yazılı anlatımın vazgeçilmez bir parçasıdır (Coşkun, 2007; Temizkan, 2008: 50). Öğrenmenin desteklenmesi, netleştirilmesi ve başarı elde edilmesi için geri bildirim yazma çalışmasından hemen sonra yapılması faydalı olacaktır (Overall & Sangster, 2006). Yılmaz'a (1998: 307) göre sınıf içi yazma çalışmalarının mutlaka düzeltilmesi ve öğrencilere geri bildirim verilmesi gerekir.

Düzeltilme kelimesinin tanımı ve kapsamı hakkında Karaalioğlu (1992: 67) şöyle demektedir:

Düzeltilme; 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 yönelmesini 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.”

Özçelik'in (1998:195) de belirttiği gibi, geri bildirim ve düzeltme işlemlerinin öğrenme üzerinde çok büyük etkisi vardır. Geri bildirim ve düzeltme işlemlerinde görülebilecek aksamlar, öğrenmeyle ilgili önemli sorunlara ve ilerleyen aşamalarda öğrenme güçlüklerine yol açar. Buna karşın bu işlemlerin yerinde kullanılması öğrenme düzeyini önemli ölçüde artırır. Bu bağlamda öğrencilerle öğretmen ve öğrencilerle öğrenciler arasında etkileşim sağlanarak taslak metinlerin incelenmesi gerçekleştirilmelidir. Bunun yanı sıra geri bildirim, öğretme-öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak sürekli olmalı, ölçmeden kısa süre sonra verilmeli ve açık ve anlaşılır olmalıdır. Bu özellikleri içeren dönütlerin öğretmenlerce kullanılması öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerine olumlu etkiye sahiptir (Ramaprasad ve diğ. 2002'den akt. Çimer ve diğ. 2010: 505-516).

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: 53). Öğrencilerin yazdıkları yazıların mutlaka değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirecektir (Gül, 2007: 29). Çünkü yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük destek öğrenciler tarafından üretilmiş olan taslak metinlerin öğretmen ya da akran tarafından değerlendirilerek öğrencilere geri bildirim sunulması ve böylelikle öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılmasıdır (Ülper, 2011).

Gerçek bildirim çalışmaları öğrencileri bireysel değerlendirmeler yapabileceği yönünde cesaretlendirmesi için öğretmenlerin öğrencilere hatalarını göstermeleri gerekmektedir (Beach & Friederich, 2006: 222-234). Öğrenciler kendilerinden beklenen bir şeyi ürettikleri zaman takdir edilmek isterler. Ancak öğretmenin yazı üzerinde düzeltme ve değerlendirme yapmaması öğrencide gereksiz bir çaba içine girdiği hissini uyandırır. Öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmeli ve

bunun doğru biçimlerini de öğrenmelidir. Böylece bir sonraki yazılı anlatım çalışmasında aynı hataların tekrarlanma olasılığı azalacak (Temizkan, 2009: 90-112), olumlu bulunan niteliklerini de görmesiyle daha iyi bir anlatım becerisine sahip olabilecek (Göçer, 2007: 86), aldığı geri bildirim ile mevcut durumu ve bundan sonra izlemesi gereken yol hakkında bilgi edinebilecektir (Çimer ve diğ. 2010: 505-516).

Geri bildirim uygulamasında öğretmenler bilinçli hareket etmeli ve amaca hizmet eden bir yaklaşım benimsemelidir. Bu kapsamda öğretmenlerin geri bildirimde bulunurken aşağıda belirtilecek hususlarda hassas davranmaları verimliliği arttıracaktır:

- ✓ Geri bildirim, öğrencinin yazma davranışlarında performans değişikliği sağlayıcı bilgileri içermelidir (McGrath ve diğ. 2011).
- ✓ Öğretmen, süreci değerlendirmenin yanında öğrencilerin yazma ürünlerini de değerlendirmelidir (Maltepe, 2007: 146).
- ✓ Etkili bir geri bildirim için öğrenci doğru yönlendirilmelidir (Hillocks, 1986).
- ✓ Öğretmen düzeltme esnasında objektif olmalıdır (Yılmaz, 2006: 235).
- ✓ Geri bildirimler karışık olmayan, açık, anlaşılır ölçütlerden meydana gelmelidir (Reid, 1994: 273–294).
- ✓ Öğretmenler, yapılan her yazma çalışmasının kontrolünü ihmal etmemeli ve kontrollerde yapılan yanlışlarla ilgili olarak düzeltme sembollerini kullanmalı, açıklayıcı notlar düşmelidir (Göçer, 2007).
- ✓ Geri bildirim somut tavsiyeler içermelidir (Hyland & Hyland, 2006).
- ✓ Yergide ve övgüde aşırıya kaçılmamalıdır (Yılmaz, 2006: 203-276).
- ✓ Geri bildirim öğrencinin performansına dair bir özetle başlamalıdır (Stenberg, 2002; Roediger, 2007: 41-43).
- ✓ Düzeltme için kullanılan ortak ölçütler oluşturulmalıdır. (Yılmaz, 2006: 203-276).
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı (2000). İlköğretim Okulu Türkçe – Yazı Öğretim Programı'nda yer alan düzeltme sembolleri ve anlamları tablo halinde sınıfın bir köşesine asılmalı, öğrencilerin söz konusu sembolleri ve anlamlarını öğrenmeleri sağlanmalıdır.

McGrath ve diğ. (2011) geri bildirim modelini anlatırken onda bulunması gereken beş önemli özellikten bahsetmektedir. Bunlar: özetleme, geri bildirim belirlenliği, açıklamalar, kapsam ve etkili dil. Bu özellikler geri bildirim içeriğine dair özelliklerdir ve okurun geri bildirim anlamasını büyük oranda etkilemektedir.

Ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, derslerin içerik ve işlenmesinde değişiklikler yapabilir, öğrencilerinin eksik ve yanlış öğrenmelerini düzeltici yönde tedbirler alabilirler. Ayrıca, ölçme sonuçlarına dayanarak öğrencilerine performansları ile ilgili geri bildirim verebilir, öğrenciler de çalışmalarını bu geri bildirimler ışığında yönlendirebilirler (Çimer ve diğ. 2010: 505-516).

Yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük destek ise öğrenciler tarafından üretilmiş olan taslak metinlerin öğretmen ya da akran tarafından değerlendirilerek öğrencilere geri bildirim sunulması ve böylelikle öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılmasıdır (Ülper, 2011).

Yazılı metni değerlendiren açısından sınıflandırıldığında geri bildirim iki türünden bahsedilebilir: öğretmen geri bildirimi, akran geri bildirimi.

1.2. Akran Geri Bildirimi

Yazılı geri bildirim diğer türü akran değerlendirmesidir. Bu geri bildirim türü araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır:

- ✓ Yazma çalışmalarında öğrencilere daha fazla kontrol ve özerklik verilmesine dair yöntem (Mendoca and Johnson, 1994: 745-768).
- ✓ Deneyimsiz yazarlara, okuyucuların eserlerini nasıl gördükleri konusunda yardımcı olan kilit bir unsur (Hyland and Hyland, 2006).
- ✓ Öğrencilerin akranı oldukları diğer öğrencilerin performanslarını değerlendirmesi (Temizkan, 2009: 90-112).
- ✓ Bireylerin, benzer konumdaki (statü) akranlarının öğrenme işi ile ilgili ortaya koydukları ürünleri başarı, nitelik, değer, düzey açısından sorgulamalarını sağlayan bir planlama işi (Topping 1998'den akt. Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 147-165).

Akranlar birbirlerinin ürünlerini puanlayarak, yorumlayarak, eleştirerek veya görüş belirterek sözlü ve yazılı biçimde değerlendirebilirler (Hamzadayı ve Çetinkaya 2011: 147-165). Ancak yapılan bu değerlendirmelerin birtakım sakıncalarından bahsedilebilir.

- ✓ Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin güvenilirlik ve geçerlik dereceleri istenen düzeyde olmayabilir (Bostoc, 2000).
- ✓ Öğrenciler hataların doğru tespit edilmesi ve kaliteli geri bildirim verme konusunda sorunlar yaşayabilir (Leki 1990: 57-68; Nelson and Murphy 1992: 171-193; 1993: 135-141; Lockhart and Ng 1993: 17-29; Mendoca and Johnson 1994: 745-768; Hyland, 2000a: 33-54).
- ✓ Akranlar arasındaki arkadaşlık düzeyi birbirlerine yüksek veya çok düşük puan vermelerine neden olabilir. (Temizkan, 2009: 90-112).
- ✓ Uygunsuz veya aşırı eleştirel geri bildirimlerde bulunabilirler (Amores, 1997: 513-523).
- ✓ Yüzeysel hatalar üzerinde fazlaca yoğunlaşabilirler (McGroarty and Zhu, 1997: 1-43).
- ✓ Öğrenciler değerlendirme işini ciddiye almayıp, onu bir eğlence olarak görebilir (Temizkan, 2009: 90-112).
- ✓ Akran değerlendirmeleri yeterince açık ve anlaşılır olmayabilir (McGrath ve diğ., 2011).

Farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan tüm bu sakıncaların yanında öğrencilerin de akranlarının yorumlarına güvenme ve akranlarının uzmanlık sahibi olmadıkları alanlar hakkında yorum yapma becerileri konusunda tereddütleri vardır (Hyland and Hyland, 2006). Öte yandan öğrencilerin çoğu akranlarının onların sorunlarını teşhis edebilecek kadar bilgili (Sengupta, 1998: 19-28.), yaptıkları değerlendirmelerin de yeterince belirgin olmadığını düşünürler (Cheng and Warren 1997; Ruston ve diğ., 1993). Ancak yapılan bazı araştırmalar (Hedgcock and Lefkowitz 1992: 255-276; Berg 1999: 215-241; Paulus 1999: 265-289) öğrencilere akran değerlendirmesiyle ilgili eğitim verildiğinde bu sakıncaların ve tereddütlerin ortadan kalkabildiğini göstermektedir.

En etkili akran geri bildirimleri öğrencilere değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili rehberlik yapıldığı zaman ortaya çıkmaktadır

(Herrington and Cadman, 1991: 184-199). Akranlar, geri bildirim yöntemleri ve diğer akranlarla işbirliği içinde çalışma (Dahl and Farnan, 1998; Fitzgerald and Stamm, 1990: 96-135; Patthey, Chavez and Ferris, 1997: 51-90), olumlu ve yapıcı değerlendirmede bulunma (Kaufman and Schunn, 2010) gibi konularda iyi bir eğitim aldıklarında *daha kullanışlı* (Hyland and Hyland, 2006), *faydalı* (Dahl and Farnan, 1998; Fitzgerald and Stamm, 1990: 96-135; Patthey, Chavez and Ferris, 1997: 51-90) ve *kaliteli* (Berg, 1999: 215-241) geri bildirimde bulunabilmekte; eğitim almayan öğrenciler, arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinin bu durumdan etkilenebileceğine dahi aldırmadan *aşırı eleştirel* ya da *olumsuz* geri bildirim verebilmektedir (Beach and Friederich, 2006: 222-234).

Yapılan araştırmalar akran geri bildiriminin yazma eğitiminde birçok olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır:

- ✓ Akran geri bildirimi, diğer öğrencilerin de yazım konusunda kendileriyle aynı zorlukları yaşadıklarını görecekleri için öğrenci eleştirmenlerin yazım konusundaki tedirginliklerini azaltır, özgüvenlerini artırır (Chaudron, 1984: 1-15; Curtis, 2001: 129-143; Cotterall and Cohen, 2003: 158-66).
- ✓ Kendi eserlerini değerlendirme becerilerini geliştirir (Stoddard and MacArthur, 1993: 76-103; Cheng and Warren, 1996: 61-75).
- ✓ Akran geri bildirimi; doğruluk, yenilenebilirlik, etkililik, öğrencilere ilerlemenin derecesini gösterme, yüksek kalitede geri bildirim verme, akranlarını değerlendirme becerilerini geliştirme gibi değerlendirme sürecinin birçok iyi karakteristiğini bünyesinde barındırır (Temizkan, 2009: 90-112).
- ✓ Öğretmenin geri bildirim vermede yeterli zamanı bulamadığı durumlarda hızlı biçimde geri bildirim vermeyi sağlar.

Akran geri bildirimiyle alakalı olumlu-olumsuz sonuca ulaşan birçok araştırma olduğu gibi bu değerlendirme yönteminin etkililiğini ve güvenilirliğini özellikle öğretmen geri bildirimiyle karşılaştıran birçok araştırma da vardır. Bu çalışmalardan hareketle ortaya çıkan sonuçları şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ Akran değerlendirmesi öğretmen değerlendirmesi kadar değer görmeyebilir. Öğretmenlerin temel otorite olduğu kültürlerde öğrenciler arkadaşlarının verdiği geri bildirimleri önemsemediği için akran değerlendirmesi etkili olmayabilir (Nelson and Murphy, 1993: 135–141).
- ✓ Öğrenciler öğretmenin uzman olduğu inancıyla kendi akranları yerine öğretmenlerine güvenme eğilimindedir (Hyland and Hyland, 2006).
- ✓ Öğrenciler akran değerlendirmesinden çok az faydalanmaktadır; ancak yine de öğrenciler öğretmenlerinden geri bildirim alma adına akran değerlendirmesini faydalı bir basamak olarak görürler (Beach and Friederich, 2006: 222-234).
- ✓ Bir grup lise öğrencisinin katılımından oluşan bir araştırmada hem akran hem de öğretmen değerlendirmesi alan öğrencilerin sadece öğretmen değerlendirmesi alan öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları, yazma kalitesi daha yüksek portfolyolar hazırladıkları gözlenmiştir (Simmons, 2003: 683-684).
- ✓ Hong Kong’da ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma; öğrencilerin öğretmeni “kalite garantisi veren bir otorite figürü” olarak gördüklerini ve akranlarına güvenme konusunda isteksiz olduklarını ortaya koymuştur (Tsui and Ng, 2000: 147-170).
- ✓ Öğretmen ve akran dönütlerini karşılaştıran bir çalışma, öğretmenlerin oldukça genel, öğrencilerin ise daha özgül (specific) dönütler sağladıklarını göstermektedir (Caulk, 1994: 181-187).

Yukarıda verilenlere benzer veya farklı sonuçlar ortaya koyan başka araştırmalardan da bahsedilebilir. Bütün araştırmaların sonunda dayandığı nokta akran değerlendirmelerinin niteliği ve güvenilirliğidir. Topping’e (1998), göre akran değerlendirmesinden profesyonellerin yapabileceği gibi yüksek derecede kaliteli bir geri bildirim beklememek gerekir. Çünkü öğrenciler bu konuda ne kadar eğitilirse eğitilsin akran değerlendirmesinden sağlanacak yararlar değerlendirmeyi yapanların becerileri nispetinde olacaktır.

Öğretmen ve akran geri bildirimlerinin birbirini dışlamasına gerek olmadığı gibi öğrencilerden öğretmen ve akran dönütü arasında bir seçim yapmalarını isteyen çalışmalar da yanıltıcı olabilir. Jacob ve arkadaşlarının (1998: 307-317), bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin %93’ünün öğretmen

geri bildirimle beraber verildiği durumlarda akran geri bildirim almayı istediklerini ortaya koymuştur.

Sonuç olarak denilebilir ki; öğrenciler etkili ve geçerli geri bildirim verebilme konusunda eğitilir, kendilerini rahat hissedecekleri etkin iletişim kurabilecekleri güven ortamı oluşturulur, süreç içerisinde gerekli deneyimi kazanmaları sağlanırsa akranlarına daha faydalı geri bildirimde bulunabilirler.

1.3. Öğretmen Geri Bildirimi

Yazma eğitiminde öğretmen geri bildirim; bir metnin içeriği ve yapısı üzerine yorumlar yapılması, öğrencilerin öğrenmelerinin pekiştirilmesi, yazma becerilerinin gelişmesi yönünde cesaretlendirilmesi ve yazı alanında ilerlemelerinin sağlanması yönüyle oldukça önemli bir konuma sahiptir (Hyland & Hyland, 2006).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki öğretmen geri bildiriminin hedeflenen başarıya ulaşması için taşınması gereken bazı özellikleri vardır:

- ✓ Öğretmen, geri bildirimlerinde olabildiğince yapıcı ve geliştirici olmalıdır (Overall & Sangster, 2006).
- ✓ Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmeler, geri bildirimle öğrenme arasında birbirine ışık tutucu, sınıfta öğrenilenleri pekiştirici bir yol oluşturmalıdır (Hyland & Hyland, 2006).
- ✓ Etkili bir öğretmen geri bildirim belirgin, tanımlayıcı, yargılamayan ve öğrencinin gelişim seviyesine göre değişebilen, dil becerilerine uygun, öğrencinin idrak edebileceği biçimde ve bireysel değerlendirmeye uygun bir yapıda olmalıdır (Beach & Friederich, 2006: 222-234).

Öğretmenler öğrencilere faydalı olmak için tecrübelerini kullanarak, ne üzerinde odaklanacaklarına ve değerlendirmelerini nasıl yapacaklarına özen göstermelidirler. Öğretmenler değerlendirme yaparken doğal olarak kendilerinden bir şeyler; dile dair inançlar, öğrenme, yazma ile ilgili kişisel tutumlar ortaya koyabilirler. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eleştirel, aydınlatıcı, samimi, yardımcı ve kendinden emin olmaları öğrencilerin yapılacak değerlendirmeleri daha ciddiye almalarını sağlayacaktır (Hyland & Hyland, 2006).

Welch'e (1997) göre öğretmenlerin farklı bakış açıları geliştirebilmeleri için öğrencilerine ilham verici değerlendirmelerde bulunarak yol göstermelerinde fayda vardır. Öğretmenler basit değerlendirmeler yapmaktansa öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onların farklı bakış açıları geliştirebilmelerine ışık tutacak değerlendirmeleri tercih etmelidir.

Bazı durumlarda öğretmenler öğrencilere, bir dizi zorluk içeren, yoğun içerikli geri bildirimler sunarlar. Ancak çok fazla zorlukla karşılaşmak öğrencileri bezdirebilir. Ferris (2003: 115-140), öğretmenlere öğrencilerinin dil yeterliliklerine göre, en önemli, öncül olan problemlere, hususlara dair seçici bir şekilde değerlendirmelerde bulunmalarını tavsiye eder.

Öğretmenin öğrencinin yazısını değerlendirirken kendini onun yerine koyabilmesi, onun düşüncelerini daha iyi anlamasını sağlayacağından daha faydalı değerlendirme sonuçları doğuracaktır. Bir öğrencinin kişiliğine dair olumsuz, basmakalıp yorumlar; öğretmende, öğrencinin yazısına dair önyargılar oluşturabilir, böyle bir durumun ortaya çıkması halinde geri bildirim amacına ulaşılmamış, zararlı bir sonuç ortaya çıkmış olur (Hyland, 1998: 255-286). Ferris'e (2003: 115-140) göre öğretmen tarafından yapılan geri bildirim taşıdığı bu risklere rağmen akran geri bildirimine göre daha etkili ve daha güvenilir sonuçlar doğurmaktadır ve öğrenciler tarafından güvenirliliğinden dolayı tercih edilmektedir.

Öğretmenler yazma eğitiminde her öğrencinin metni üzerinde yazılı geri bildirimler verebileceği gibi öğrencilere sözlü iletişim yoluyla da geri bildirim verebilir.

1.3.1. Öğretmen Sözlü Geri Bildirimi

Yazılı bir metne yönelik yapılabilecek tek değerlendirme türü yazılı geri bildirim değildir. Öğrencilerin bize sunduğu herhangi bir metnin geliştirilmesiyle ilgili plan yapmada, taslak metinleri tekrar yazdırmada sözlü iletişimin önemli bir rolü vardır (Hyland and Hyland, 2006).

Öğretmen öğrencinin yazısına yüz yüze görüşme yolu ile de geri bildirim verebilir (McCarthy,1992: 1). Hatta yaptığı bu değerlendirmeleri sesli bir şekilde dijital ortamda ya da kasete kaydederek de öğrencilere sunabilir (Anson, 1997: 105-

113). Bu yöntem, özellikle açıklama ve örnek verme gerektiren durumlarda hızlı ve etkili bir yoldur (Overall and Sangster, 2006). Öğretmenler böyle yaparak, yazılı değerlendirmeye harcadıkları zamanın daha azını harcayarak, yazılı değerlendirmeye nazaran daha fazla bilgi verebilir, gerektiğinde ifadelerinde daha rahat düzeltmeler, elemeler yapabilir ve iletişime daha açık yorumlar oluşturabilirler (MacArthur; Fitzgerald, 2006: 171-183).

Bazı araştırmacılar sözlü geri bildirim avantajlarından bahseder:

- ✓ Bu değerlendirme şeklinin öğretmen ve öğrenci arasında oluşan diyalog yolu ile metnin anlamı üzerine fikir alışverişi yaparak yazılı geri bildirim tek taraflı olan sınırlarını genişletme gibi önemli bir avantajı vardır (McCarthy, 1992: 51-82).
- ✓ Sözlü geri bildirim interaktif doğal yapısı öğretmene; öğrencilerin kültürel, eğitimsel ve yazılı çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verebilme, metinlerdeki anlamın netleştirilmesi, anlam belirsizliklerinin çözülmesi, kâğıdın detaylı bir şekilde değerlendirilmesi için zaman ayırma gibi avantajlar sunar (Hyland, 2003)

Hyland'a (2003) göre sözlü geri bildirim öğrencinin yazısının gelişmesinde büyük bir etkisi vardır. Bütün eğitim metotlarında olduğu gibi sözlü değerlendirme de başarılı veya başarısız olma potansiyeline sahiptir ve başarılı olabilmesi için dikkatli bir planlama ve hazırlık gerektirir.

Öğrencilerin değerlendirmeye aktif biçimde katıldıkları, soru sordukları, anlamları netleştirdikleri ve kendi kâğıtlarını tartıştıkları sınıf ortamları, pasif biçimde öğretmenlerin tavsiyelerini dinledikleri ortamdaki çok daha etkilidir. Sözlü değerlendirmeler öğrencilerin yazı taslaklarını tekrar gözden geçirmede, daha sonraki kompozisyon çalışmalarında, yazının geliştirilmesi bakımından kalıcı etkiye sahiptir (Patthey-Chavez and Ferris, 1997: 51-90).

Öğretmenin sözlü geri bildirimde bulunurken dikkat etmesi gereken hususlar vardır:

- ✓ Öğretmen, sözlü geri bildirim verirken açık olmalıdır. Öğretmenin bir öğrencinin çalışması hakkında sözlü yorum yapması aynı zamanda

diğerlerinin de eksiklerini ve dikkat etmeleri gereken yerleri gösteren bir mesajdır (Overall and Sangster, 2006).

- ✓ Öğretmenler, öğrencilere yazılarıyla ilgili ne yapmaları gerektiğini söyleyen mesajlar verirken muğlâk yorumlar kullanmamalı daha belirgin, daha anlaşılır bir düzende oluşturulmuş konuşma dili tonunu kullanmalıdır (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

Sözlü geri bildirimde bulunurken öğretmenin değerlendirme yaklaşımı çok önemlidir. Öğrencilere belirgin tavsiyeler verildiğinde, öğrenciler değerlendirmeye aktif bir katılım gösterdiğinde ve bu katılımlar yazıya aktarıldığında ortaya başarılı sonuçlar çıkmaktadır. Sözlü geri bildirim ortamında pasif kalan öğrenciler öğretmenler tarafından verilen tavsiyeleri yazılarına aktarma konusunda da pasif kalmaktadır (Hyland and Hyland, 2006).

Öğretmenler de öğrenciler de sözlü geri bildirim ortamlarının kendilerine sağladığı fırsatlar konusunda pozitif düşüncelere sahiptir. Zamel'in (1985: 79-101) yaptığı araştırma sözlü müzakerede öğrencilere yazılı geri bildirimle kıyasla daha fazla odaklanıldığını ve daha faydalı bilgiler verildiğini göstermektedir. Yapılan başka araştırmalar da göstermektedir ki öğrenciler yazılarında belirli alanlar üzerinde yoğunlaşan, öğrenci ve öğretmen arasında pozitif ilişkilerin kurulmasında etkili olan sözlü geri bildirim tercih etmektedir (Todd, Mills, Palard and Khamcharoen, 2001: 354-359).

Sözlü geri bildirimle ilgili bildirilen olumlu görüşlerin yanında bu konuyla ilgili çekinceler ortaya koyan görüşler de vardır. Goldstein ve Conrad'a (1990) göre bazı öğrenciler otoriter bir güç olarak gördükleri öğretmenleriyle resmi olmayan bir iletişime geçebilmede sosyal ve kültürel birtakım kısıtlamalar yaşamakta, öğretmenlerine rahatlıkla sorular soramamaktadır. Bu durum öğrencileri pasif bırakmakta ve öğretmenlerinden aldıkları değerlendirmeleri yazılarına yansıtmakta zorluk yaşamalarına neden olmaktadır.

Ayrıca sözlü geri bildirim çalışmalarının öğretmenler açısından dezavantajları olabilir. Bunlar sözlü değerlendirmelerin bazen beklenenden çok zaman istemesi ve iyi bir iletişim kabiliyeti gerektirmesidir. Bu ikisinden daha önemlisi ise sözlü geri

bildirim ortamında bulunan katılımcıların bu müzakere ortamından beklentilerinin uyuşmama olasılığıdır (Hyland, 2003).

1.3.2. Öğretmen Yazılı Geri Bildirimi

Öğrencilerin taslak metin çalışmaları üzerinde, performanslarına dair yol gösterici yazılı değerlendirmelerde bulunma, eğitimcilerin kullandığı yaygın bir yöntemdir (Nelson & Schunn, 2009: 375-401). Birçok öğretmen yazılarını geliştirmeleri ve verilen puanı hak etmeleri için yazma eğitimi çalışmalarında öğrencilere yardım eder. Bunu yaparken öğrencilerin çabalarına karşı okuyucu tepkisi sağlamak için kâğıtlara önemli yorumlar yazmaları gerektiğini düşünürler (Hyland, 2003).

Yazılı geri bildirim bir kâğıda işaretler koymaktan daha öte bir şeydir (Hyland & Hyland, 2006). Yazılı geri bildirim öğretmenin öğrencinin metninin üzerine onun daha iyi hale gelebilmesi için yazdığı her şeydir. Kısa işaretlemeler, kullanılan semboller, satır aralarında yapılan düzeltmeler, metin boşluklarına yapılan yorumlar, metin sonuna, arkasına veya başka bir kâğıda metnin daha iyi bir hale gelebilmesi için yapılan genel değerlendirmelerin her biri birer yazılı geri bildirim örneğidir.

Öğretmen yazılı yorumlar yaparken buna yeterince zaman ayırmalı, önemli noktaları belirgin biçimde vurgulamalı, yapılan yorumlar iyi metnin nasıl olması gerektiğini yansıtmalıdır. Değerlendirenin yazısının açık, anlaşılır, okunabilir olması ve yazı üslubunun öğrencilerin aşına olduğu bir tarzda olması yazılı geri bildirim güçlü bir değerlendirme yöntemi yapar (Overall and Sangster, 2006). Yazılı değerlendirmeler bir taslağın belirgin bazı bölümleri üzerinde yoğunlaşabilir. Bu durumda geri bildirim detaylar, örnekler ilave etme, yeniden düzenleme gibi özellikler barındırır ki bu da yazılı metni geliştirici etkiye sahiptir (Beach and Friederich, 2006: 222-234).

Bazı araştırmacılar, (Sommers, 1982: 232-240; Zamel, 1985: 86; Connors & Lunsford, 1993: 200-223) öğretmen yazılı geri bildiriminin öğrencinin yazma yeteneğini geliştirmede etkili bir yol oluşunu sorgulamıştır. Bazı araştırmalar (Smith,

1997: 249-268; Straub, 1996: 223-251) göstermiştir ki öğretmenler, öğrencilere yazılı değerlendirmeler yapma konusunda kendilerini sorumlu görmektedir. Ancak yazılı değerlendirmeler çoğu zaman oldukça belirsiz, genel, tutarsız ve formalitedir (Smith, 1997; Straub, 1996). Birinci dil yazımı üzerine yapılan bazı araştırmalar, (Sommers, 1982: 232-240; Zamel, 1985: 79-101; Connors and Lunsford, 1993: 200-223; Ferris, 2003) öğretmen yazılı geri bildirimlerinin çoğunun düşük kalitede, çoğu zaman öğrenci tarafından yanlış anlaşılır nitelikte, çok belirsiz ve tutarsız (Knoblauch and Brannon 1981: 1-4), otoriteci, şekilci ve hissiz (Connors and Lunsford, 1993: 200-223) olduğunu ileri sürer.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMEN YAZILI GERİ BİLDİRİMİNİN TÜRLERİ

Yazma eğitiminin doğru bir şekilde kazanılmasında geri bildirim önemli bir faktördür; ancak böyle bir kazanımdan geri bildirim tek başına sorumlu olamaz. Geri bildirim öğretmenler tarafından eğitimde yaygın olarak uygulanmasına rağmen, hangi tür geri bildirim daha faydalı olduğu ve neden faydalı olduğu hakkında genel bir mutabakata varılamamıştır (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

Bu bölümde öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını değerlendirirken kullandıkları farklı geri bildirim türlerinden bahsedilmiştir. Övgü veya yergi bildirişine, değerlendirenin tutumuna, özgül veya genel oluşuna, biçime veya içeriğe yönelik oluşuna, açık veya muğlâk oluşuna, metin içinde veya metin dışında oluşuna göre sınıflandırdığımız türler avantajları ve dezavantajlarıyla ele alınmıştır.

2.1. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre Geri Bildirim

Övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim, literatürde birbirine benzer veya farklı sınıflandırmalarla en çok karşılaşılan geri bildirim türüdür. Kaynakların birçoğu övgü geri bildirim ve olumlu geri bildirim birlikte kullanmaktadır (Raimes, 1983: 258-272; Stanley, 2003; Coffin vd. 2003; Hyland and Hyland, 2001: 185-212, 2006).

Hyland and Hyland'a (2001: 185-212) göre yazma eğitiminde geri bildirim vermenin her zaman ve her öğrenci için geçerli kurallarından bahsetmek doğru değildir. Ancak genel olarak öğrencilere geri bildirim sunarken övgü ve yerginin dengeli biçimde sunulması gerektiği söylenebilir. Her öğrencinin geri bildirimden beklentisi farklıdır. Bazı öğrenciler övgüyü çok önemsemezken bazıları onu ihtiyaç olarak görürler; bazıları sadece fikir bazında bir değerlendirme isterken bazıları da yazılarındaki bütün hataların düzeltilmesini isterler (Hyland, 2003).

Övgü geri bildirim, yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamadır. Bu geri bildirim türünde (ister biçimle ister içerikle ilgili olsun)

metindeki eksik ya da hatalı kısımlardan bahsedilmez. Övgü geri bildiriyle ilgili aşağıdaki örnekler verilebilir.

- ✓ *Yazının başlığı, içeriğini çok güzel yansıtmış.*
- ✓ *Duygularını yazıya bu kadar düzenli dökebilmen harika.*
- ✓ *Sayfa düzeni, imla ve noktalama açısından çok iyi bir yazı.*
- ✓ *Kompozisyonun giriş, gelişme ve sonuç bölümleri gereğine uygun şekilde, konu bütünlüğüne dikkat edilerek mükemmel işlenmiş.*

Övgü geri bildiri öğrencinin daha sonraki yazma çalışmalarına motivasyonunu önemli ölçüde artırır (Nguyen, 2009). Öğrenciler, özellikle de yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, başarılı çalışmalar çıkardıklarında onları övmek daha iyi ürünler ortaya koymalarını desteklemek ve öğrencinin kendine olan güvenini arttırmak anlamına gelir (Hyland and Hyland, 2002: 83-101). Bu anlamda övgü, daha iyisini yapmaya motive edici bir araç olarak düşünülebilir (Brown, 1932; Symonds and Chase, 1929'dan akt. McGrath ve diğ., 2011).

Övgü, geri bildirimde yaygın bir şekilde olması gereken özelliklerden biridir (Grimm, 1986: 91-94; Nilson, 2003: 34-38; Saddler and Andrade, 2004: 48-52). Öğrenciler övgüye yönelik değerlendirmeleri daha iyi hatırlarlar ve bu değerlendirmeye daha fazla önem verirler (Hyland and Hyland, 2001). Bu açıdan değerlendirdiğimizde öğrenciler açısından iyi bir geri bildirim ışık tutması bakımından övgünün önemli bir yeri vardır (McGrath ve diğ., 2011).

Gülçat ve Özağaç'a (2004) göre "Geri bildirim verirken en önemli husus öğrencinin çalışmasına karşı olumlu bir tavır içinde olmaktır." Övgü geri bildiri öğrencinin iyi yapıp yapmadığını anlaması, buna ek olarak yazısını nasıl geliştirebileceğini öğrenmesi için çok önemlidir (Coffin, 2003). Raimes, (1983: 258-272) övgü geri bildiriminin etkili oluşunu aynı şekilde açıklar; öğrencilerin iyi yaptığı her şeyi fark etmek ve onları övmek, onların yazılarını geliştirmelerine, hatalarını düzeltmede kullanılan herhangi bir düzeltme yöntemi ya da miktarından daha fazla katkı sağlar. Stanley'in (2003) bakış açısına göre kompozisyona yönelik övgü, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını ve sonraki yazma dersinde kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar.

Övgü geri bildiriyle ilgili olumlu görüşlerin yanında bu tür geri bildirimlerin olumsuz yönleri olduğunu vurgulayanlar da vardır.

- ✓ Öğretmen, övgü geri bildirimini kullanırken yerine ve zamanına dikkat etmelidir; çünkü vaktinden önce yapılan ve asılsız olan övgüler öğrencilerin zihinlerini karıştırıp cesaretlerini kırabildiği gibi öğretmenlerin eleştirel güçlerinde yumuşamaya yol açabilir (Hyland and Hyland, 2001)
- ✓ Öğrencilerin yazı çalışmalarında övgü kullanılacaksa bir ödül olarak yazılarının sonlarında onları cesaretlendirmek için kullanılmalıdır, özellikle yazının başlarında övgü kullanmak öğrencilerin tekrar yapmaları hususunda isteksizlik meydana getirebilir (Hyland, 2003).
- ✓ Övgü geri bildiri gerekli görüldüğü yerde verilmelidir çünkü öğrenciler gereksiz övgülerin kullanımından oluşmuş bir geri bildirim almaktansa onlara yazılarında ilerleme sağlayacak eleştiri almayı tercih ederler (Ferris, 1995: 33-55; Hyland, 1998: 255-286).

Hyland'a (2006) göre övgü geri bildiri öğrencilerin yazılarını geliştirmede tek başına yeterli olmaz. Çünkü övgü geri bildiri öğrencinin yazısındaki olumlu yönleri belirterek onu motive etmekle birlikte yazısında geliştirilmesi gereken noktaların görülmesini engelleyebilir. Bu anlamda yergi geri bildiri, öğrencilerin yazılarında yapacakları değişikliklere ışık tutması yönüyle faydalıdır (Coffin, 2003: 117). Araştırmalar öğrencilerin öğretmenlerinden onların yazılı hataları üzerine değerlendirmeler yapmalarını beklediklerini ve eğer bu olmazsa öğrencilerin hayal kırıklığına uğradıklarını ortaya koymaktadır (Cohen and Cavalcanti, 1990: 155-177; Leki, 1991: 203-218; Hedgcock and Lefkowitz, 1994: 141-163; Cumming, 1995: 375-397; Ferris, 1995: 33-55; Hyland, 1998: 255-286; Ferris and Roberts, 2001: 84-161; Lee, 2004: 285-312).

Literatürde olumsuz geri bildirim (Coffin, 2003; Hyland and Hyland, 2006) ve eleştiri (Connors and Lunsford, 1993; Hyland and Hyland, 2001, 2006; Hyland, 2003) şeklinde adlandırılan yergi geri bildiriminin üç türünden bahsedilebilir: Sadece sorunu gösteren geri bildirim, sadece çözümü gösteren geri bildirim, sorunla birlikte çözümü de gösteren geri bildirim.

Sorun bildiren geri bildirim, düzeltme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu, ne yapılması gerektiğini yazı veya işaretle belirtmez. Hataların yerini belirtmeyle öğrencilerden bu hataları kendi kendilerine düzeltmeleri istenmektedir (Ferris and Roberts, 2001: 84-161).

- ✓ *Sayfa düzeninde paragraf başlarına dikkat etmemişsin.*
- ✓ *Sürekli “ve” bağlacı kullanmak metni sıkıcı hale getirmiş.*
- ✓ *Bu cümlede anlatım bozukluğu var.*

Bu tarz geri bildirimde hatalar doğrudan düzeltilmez, hataların yeri ve ne tarz hata oldukları belirlenir, hataları düzeltme öğrencinin kendisine bırakılır. Bu değerlendirme tarzı öğrencinin kendi kendine değerlendirme yapabilmesinde ve kendi kendine yazı düzeltme stratejileri geliştirmesinde oldukça etkilidir (Bates ve diğ. 1993; Ferris, 1997: 315-339). Geri bildirimde sorunun çözümü gösterilmeden sadece sorunun yeri belirtildiğinde onun yazıyı geliştirmeye etkisi daha fazla olmaktadır. Yazıdaki sorunun yerini bildiren geri bildirim öğrenciyi sorunun çözümünü araştırarak bulmaya çalışma atmosferi içine itmektir; dolayısıyla öğrenci daha çok çaba harcamaktadır (Gass and Selinker, 2001; Mitchell and Myles, 2004). Diğer birçok araştırmacıya göre de sorunu bildiren geri bildirim yazma eğitimine olumlu katkısı tartışılmaz. Ancak yeterliliği az olan öğrenciler için hatalar işaretlense bile bu öğrenciler hatalarını belirleyemeyebilir ve düzeltemeyebilirler (Ferris and Hedgcock, 2005).

Ferris ve Roberts’e (2001: 84-161) göre sadece sorunu gösterme üzerine yoğunlaşan geri bildirim öğrencilere kendi kendilerine yazılarını düzeltebilmelerinde yardımcı olmuştur. Hatalarıyla ilgili geri bildirim almayan öğrencilerde bu durum görülmemiştir. Zaten öğrenciler de sorunu bildiren geri bildirim alma konusunda olumlu düşünmektedirler. Öğrenciler hatalarının düzeltilmesinden hatalarına dair ipuçları almayı tercih etmektedirler; bu şekilde kendi hatalarını düzeltebilmek için cesaretlerini toplayabileceklerdir (Arndt, 1993: 90-116; Saito, 1994: 46-70; Hyland, 2001a).

Yazı yazmak oldukça profesyonel bir iştir ve çok eleştiri aldıklarında öğrencilerin motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri zedelenebilir (Connors and Lunsford, 1993: 200-223). Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında gördükleri bütün

hataları işaretlememeli, hataların en önemli ve en genelleştirilebilir olanları üzerinde değerlendirmeler yapılmalıdır (Hyland, 2003).

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.

Bu yüzden öğretmenler genel bazı alanlar üzerinde duran, olabildiğince en az seviyede işaretleme koduyla, değerlendirme yapılmalıdır (Hyland, 1990: 279-285).

Öğretmenler öğrenci tarafından düzeltilebilecek hatalarda sadece sorunun yerini gösterme, düzeltilemeyecek hatalarda sorunun yeriyile birlikte çözümünü de gösterme eğilimindedirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin düzeltilemeyen hatalarda zorlanacaklarını düşünmelerinden kaynaklanmaktadır (Ferris, 1999: 1-10).

Yergi bildiren geri bildirim sadece yazıdaki hatanın yerini gösteren sorun bildiren geri bildirimden ibaret değildir. Çözümü gösterme geri bildirimini belirgin kılan bir diğer unsurdur. Bu yergi geri bildirim türünde, üzerinde durulan problemin giderilmesine dair bir yöntem tavsiye edilir (McGrath ve diğ. 2011). Yani metindeki hatanın sebebini söylemeden, düzeltilmesi için ne yapılması gerektiği doğrudan belirtilir.

- ✓ ~~birşey~~ - bir şey
- ✓ mesala - mesela
- ✓ sebeble - sebeple

Örneklerden de anlaşılacağı üzere daha çok yazım ve noktalama ile ilgili bu tür geri bildirimde öğretmen hatalı gördüğü yerin altını veya üstünü çizer, yuvarlak içine alır ve hatanın sebebini söylemeden çözümünü gösterir.

Yergi geri bildirim türü içinde değerlendirebilecek bir diğer tür de hem yazıdaki sorunun sebebini hem de soruna dair çözümü içeren sorun+çözüm geri bildirimidir.

Nilson'a (2003: 34-38) göre bir geri bildirim sorunu ve çözümü içermesi onun en önemli özelliğidir ve faydalıdır. McGrath ve diğ.'ne (2011) göre de geri bildirim hata ve çözümü içermesi yazar açısından geri bildirim uygulanabilir kılmaktadır. Ayrıca belirgin bir şekilde çözümler sunmanın geri bildirim etkili kılan önemli özelliklerden biri olduğu söylenebilir (Sugita, 2006; Tseng and Tsai, 2006).

- ✓ *Bağlaç olan "de" ayrı yazılır: ~~onlarda~~ - onlar da, temelinde – temelini de*
- ✓ *Konuştuğun gibi yazmamalısın: bilmiyon - bilmiyorsun*
- ✓ *"Huzurlu" kelimesini aynı cümlede iki kez kullanman doğru değil. "İnsanlar barış ve huzurlu bir ortamda daima mutlu ve huzurlu olurlar." yerine "İnsanlar barışın olduğu huzurlu bir ortamda daima mutlu olurlar."*

Uzun süre yazı çalışması yapmış ve metin yazarken ortaya çıkan eksiklikleri konusunda geri bildirimler almış bir öğrenciye sadece hatalarının yerini işaretlemek yeterli olabilir; ancak acemi bir yazarın yazı çalışması için sadece sorunun yerini belirtmek yerine açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı olacaktır. Çünkü sadece çözümlerin sunulduğu bir değerlendirmede yazar, hatanın nereden kaynaklandığını göremeyebilir. Oysa yapılan hatayı, içeriğe dair alternatif yollar göstererek, belirgin bir şekilde açıklamak yazarın hatasını daha iyi anlamasını sağlayabilir (McGrath ve diğ., 2011).

Üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer durum da çözüm önerilerinin bitmiş bir metne mi yoksa taslak halindeki metne mi verileceğidir. Yazı taslağında karışıklıkların olması geri bildirimde açıklamalara yer verilmesini gerekli kılar.

Açıklamalar geri bildirim amacına yönelik ifadeler içerir. Mesela değerlendirme yapan kişi açıklamada bulunmaksızın şunu tavsiye edebilir:

“Üçüncü sayfadaki ikinci paragrafı silmelisin.”

Böyle bir değerlendirme yazar tarafından kayda alınmayabilir; çünkü değerlendirme açıklayıcı olmamıştır (McGrath ve diğ., 2011).

Bazı araştırmacılar düzeltme ile öğrenme arasında doğrudan bir iletişim olmadığını, ayrıca yazıdaki teknik hataları işaretlemenin öğrencide hayal kırıklığı oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Mesela Master, (1995: 183-205) çözüm gösteren geri bildirim ancak sınıf ortamında kullanılan diğer geri bildirim türleriyle kombine edildiğinde faydalı olabileceğini ifade eder. Fathman ve Whalley, (1990: 179-189) geri bildirim aldıktan sonra öğrencinin dil bilgisi ve içeriğe dair düzeltmeler yapmasının olumlu tesiri olduğunu bulmuştur. Bu tarz bir düzeltmenin etki derecesini sorgulayan Truscott’a göre (1996: 327-369), sorunların çözümünü göstermenin öğrencinin yazısını geliştirmede etkisi yoktur.

Bir grup lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada (Chandler, 2003: 267-296) 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. Beach ve Friederich’e (2006: 222-234) göre öğretmen tarafından yapılan geri bildirim diğer geri bildirim türlerine göre daha etkili ve daha güvenilir olması bakımından öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Ancak öğrenciler öğretmen tarafından hataların altları çizildikten sonra kendi başlarına yaptıkları bireysel değerlendirmelerle daha fazla öğrenme sağladıklarını dile getirmişlerdir. Öte yandan Ferris ve Roberts’e (2001: 84-161) göre sadece sorunu işaretleme şeklindeki bir değerlendirme öğretmen için daha az zaman alıcı bir değerlendirmedir. Bu konu ile ilgili bir diğer araştırmada bir grup lise öğrencisine 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.

Yazıdaki eksik yönleri ve hataları ortaya koyan, düzeltilmesi için yapılması gerekenleri sıralayan yergi geri bildirimleriyle ilgili olumsuz görüşler de vardır. Bazı araştırmacılara göre öğrencilere hatalarına dair geri bildirim vermek onların cesaretlerini kırmakta ve yazı taslaklarını geliştirme yönünde onları olumsuz etkilemektedir (Robb, Ross and Shortreed, 1986: 83-93; Kepner, 1991: 305-313; Sheppard, 1992: 103-110; Polio, Fleck and Leder, 1998: 43-68; Fazio, 2001: 235-249). Truscott, (1996, 1999) ise yergi geri bildirimini çok az faydalı bulmuştur. Ona göre öğrencilerin davranışlarını değiştirmek öğretmenlerin sorumluluğu altındadır ve öğretmenler sınıflarında “serbest-düzeltilme yaklaşımı” uygulayarak değerlendirme noktasında öğrencilerin davranışlarına yön vermelidirler.

Chandler (2003) bir dönem boyunca öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonra hatalarını düzeltmeleriyle yazılarının belirgin bir şekilde geliştiği, düzeltme yapmadıklarında yazılarının gelişmediğini ortaya koymuştur. Buna karşılık Truscott, (2004: 342) Chandler’in bulgularını sorgulamış ve geri bildirim sadece etkisiz olabileceğini değil ayrıca öğrencilerin akıcı bir şekilde çalışmalarını ve yazma kalitelerini de engelleyici olabileceğini belirtmiştir. Ona göre öğrenciler sınıfta hata düzeltme ile uğraşacaklarına zamanlarını daha fazla yazı yazma uygulamaları için kullanmalıdır.

Değerlendirmenin merkezinde övgü, yergi ve tavsiye vardır. Bu unsurların etkili bir şekilde kullanımı öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili bir geri bildirim oluşturur (Hyland and Hyland, 2002: 83-101). Corno ve Cardelle’ye (1990: 174) göre “yergi ve övgü” arasında denge kurmak kaliteli yazmayı desteklemenin en iyi yoludur. Övgü bir yazarın yazma hususunda kendine olan güveninin artmasını etkilerken yergide öğretmenin otoritesini ima etmesi, öğretmenin değerlendiren, öğrencinin değerlendirilen olması bakımından bir risk taşır (Hyland and Hyland, 2006).

2.2. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirim

Yazma eğitiminde geri bildirim öğrenci ve öğretmen arasında sadece bilgi aktarımı sağlamakla kalmaz; sosyal ve duygusal bir iletişim biçimi de geliştirir (Hyland and Hyland, 2006). Öğrencilerin yazılarını değerlendirirken göz ardı edilmemesi gereken bir diğer husus öğretmenin takındığı tutumdur. Çünkü

değerlendirenin tavrı hem geri bildirim başarısını hem de yazısındaki eksiklikleri düzeltmek için öğrencinin ihtiyacı olan özgüveni etkileyebilir. Değerlendirenin geri bildirim verirken takındığı tutum yapıcı, yansız ve yıkıcı olarak sınıflandırılabilir.

Yapıcı geri bildirim: “Yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hale getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirme” olarak tanımlanabilir. Hyland’a (2003) göre yapıcı geri bildirim; yazının geliştirilebilmesi için telafisi mümkün faaliyetler planı; Nelson ve Schunn’a (2009: 375-401) göre öğrenciye yazısının iyi taraflarını göstererek onun motivasyonunu arttırma çabasıdır. Aşağıdaki örnekler tanımlamaların anlaşılmasında faydalı olacaktır.

- ✓ *Yazım kuralları bakımından genel olarak başarılısın ancak birleşik kelimelerin yazımına dikkat etmelisin.*
- ✓ *Yazının giriş ve gelişme bölümünde yakaladığın orijinal fikirleri sonuç bölümüne de taşıyabilsen daha güzel bir yazı olurdu.*
- ✓ *Bu paragrafta ortaya koyduğun düşünce çok güzel, ancak bir örnekle açıklaman daha iyi olurdu.*

Örneklerde de görülebileceği gibi 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.

Yeni fikirler üretmek, ortaya kendilerine has bir şeyler koymak, öğrenciler için çok memnun edici bir durumdur. Öğrencilerin yazılarının içeriği onların bireysel olarak düşünebildiklerinin göstergesidir. Darlaştırılmış bir çerçevede yapılan eleştiriler, öğrencilerin şahsi imajlarına zarar verebilir, doğruluğuna inandıkları hususlarda onların inançlarını zayıflatabilir ve öğretmenlerine olan güvenlerini zedeleyebilir (Hyland and Hyland, 2006). Birçok öğrencinin geri bildirimden nefret etmesinin ya da ondan faydalanamamasının sebebi, geri bildirim onları beceriksizlermiş gibi hissettirmesidir (Elbow, 1998).

Öğretmenler bütün bu muhtemel durumların önüne geçmek için değerlendirmelerinde, eleştirilerinin dozunu hafifletme yetkilerini kullanabilirler

(Hyland and Hyland, 2006). Yapıcı geri bildirim muhtemelen en yaygın kullanım alanına sahip öğretmen yazılı geri bildirim türüdür. Bu değerlendirme tarzında öğrencinin kâğıdı eleştirel kıstaslarla ele alınmaz, bu tarz daha ziyade öğrenciye bir cevap niteliğindedir, öğrencinin yazısının okur üzerinde bıraktığı etkiye, yazısının başarısına ve nasıl geliştirilebileceğine değinilir (Hyland, 2003). İşte tam da bu nokta yapıcı geri bildirimden ayrıldığı yerdir.

Yergi: Düşüncelerin sunulduğu dağınık.

Yapıcı: Metinde birçok orijinal düşünce yer almakla birlikte bunların sunulduğu dağınık.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere yapıcı geri bildirimde yergi geri bildiriminden farklı olarak geri bildirim öneri getirilen konuyla ilgili olumlu şeyler söylenerek başlanır.

Yapıcı geri bildirim karıştırılabileceği diğer değerlendirme türü övgüdür. Övgü ve yapıcı geri bildirim birbirine benzemektedir, aralarında sadece ufak bir fark vardır. O da yapıcı geri bildirimde az da olsa eleştiri vardır. Öğretmen eleştirinin dozunu yumuşatmak için dilde hafifletme yolunu tercih eder. Aradaki farkı daha iyi anlayabilmek adına aşağıdaki örneğe bakmakta fayda vardır: (McGrath ve diğ., 2011).

Övgü: “Kullandığın örnekler konuyu daha anlaşılır kılmış.”

Yapıcı: “Ana düşüncen çok açık ama daha fazla örnek kullanmalısın.”

Örneklerden de anlaşılacağı üzere övgü geri bildirim metnin olumlu yönüne vurgu yaparken, yapıcı geri bildirim metnin olumlu yönüne vurgu yaparken aynı konuda metnin daha iyi hale gelmesi için öneriler de içerir. Yapılan birçok araştırmanın öğrencilerin onları öven cesaretlendirici ifadelerle değer verip onları unutmadıklarını göstermesine rağmen şu bir gerçektir ki öğrenciler basmakalıp övgü sözlerinden ziyade yapıcı geri bildirim elde etmeyi istemektedirler (Hyland, 2006).

Yapıcı geri bildirim, öğrencilerin çok tercih ettiği bir geri bildirim türü olmasının yanında öğretmenler tarafından da oldukça yaygın bir şekilde kullanılan

bir yöntemdir (Neuwirth ve diğ., 1994: 51-57; Hyland and Hyland, 2001: 185-212). Bu yöntemin öğrenciler üzerinde şu olumlu etkilerinden bahsedilebilir:

- ✓ Yazı taslakları arasında öğrencinin yazma performansını olumlu yönde etkileyebilir (Tseng and Tsai, 2006).
- ✓ Yazarın geri bildirim veren kişiyi daha iyi anlamasını sağlar, böylece değerlendiren değerlendirilenin gözünde daha sempatik daha güvenilir bir hal alır. Bu da geri bildirim başarılarını arttırabilir (Neuwirth ve diğ., 1994: 51-57).
- ✓ Yapıcı geri bildirim kullanılması, öğrencinin değerlendireni ve değerlendirilmiş olan yazıyı daha iyi anlamasına sebep olabilmekte ve dolayısı ile geri bildirim uygulanabilir kılmaktadır (McGrath ve diğ., 2011).
- ✓ Yapıcı geri bildirim; işbirlikçi, pedagojik bir ortamın gelişmesinde etkilidir (Hyland, 2001b: 375-382; Hyland and Hyland, 2006b: 83-101).

Yapıcı geri bildirim yaygın şekilde kullanılması, öğrenciler tarafından tercih edilmesi, daha uygulanabilir olması gibi birçok özelliğinin yanı sıra kişisel özelliklerden kaynaklanan birtakım riskleri de beraberinde taşır:

- ✓ Değerlendirmeler öğrenciler tarafından kabul görmeyebilir (Hyland and Hyland, 2006).
- ✓ Yazma performansını olumsuz etkileyebilir (Sugita, 2006).
- ✓ Yapıcı geri bildirim ortada bir sorun olabileceğine işaret ederek öğrencilerin dikkatlerini yükseltebilir ama öğrenciler nasıl tekrar yapabileceklerini de tam olarak anlayamayabilirler (Ferris, 1997).
- ✓ Kullandığı dolaylı yaklaşım, öğrencinin değerlendirmedeki esas noktayı kaçırmaya ya da geri bildirim yanlış algılamaya gibi tehlikeleri doğurabilir (Hyland, 2001b: 375-382; Hyland and Hyland, 2006b: 83-101).
- ✓ Yapıcı geri bildirim sorular sorarak ya da önemsiz, küçük problemlerin üzerinde durularak yapıldığında uygulanabilirliği azalabilmektedir (McGrath ve diğ., 2011).

Öğretmenlerin öğrencilerin kâğıtlarına geri bildirim verirken takındıkları bir tutum da yansızlıktır. Yansız geri bildirim, içinde ne övgü ne de eleştiri barındırır. Öğretmenlerin sıkça tercih ettikleri bu geri bildirim içinde bahsettiğimiz kısa işaretlemeler, dolaylı hata düzeltme öğretmenin takındığı tutum açısından değerlendirildiğinde yansız geri bildirimdir. Aşağıda farklı durumlarda verilebilecek yansız geri bildirim örnekleri yer almaktadır.

- Metinde hatalı görülen yerin altı çizilerek veya başka bir şekilde gösterilmesi:
 - ✓ *anladımki*
 - ✓ *sapsağlam*
 - ✓ *~~başkent~~*
- Metinde yanlış yazılan bir kelimenin, ekin; olumlu, olumsuz hiçbir yorumda bulunmadan düzeltilmesi:
 - ✓ *~~birdenbire~~- birdenbire*
 - ✓ *yalnış-yanlış*
 - ✓ *~~yardım sever~~ - yardımsever*
- Metinde düzeltilmesi gereken noktaların tarafsız bir şekilde yazıyla belirtilmesi:
 - ✓ *Ayrı yazılan eklere dikkat etmelisin.*
 - ✓ *Yazım ve noktalama konusunda yanlışlıklar mevcut.*
 - ✓ *Aynı kelimeler sürekli tekrar edilmiş.*

Örneklerden de anlaşılacağı gibi yansız geri bildirim metindeki hatalarla ilgili yorumda bulunmadan bir anlamda durum tespiti yapmaktır.

Öğrencilerin yazılarıyla ilgili değerlendirme yaparken çok tercih edilmese de değerlendirenin takınabileceği diğer tutum yıkıcılıktır. Yıkıcı geri bildirim ele alınan metni sert ve kışkırtıcı bir şekilde değerlendirmedir.

Öğrenciler düşüncelerini değiştiren, yargılayan, adeta bir ceza niteliğinde olan, yazı yazma cesaretlerini kırıcı değerlendirmeleri sevmemektedirler. Öğrenciye sunulacak eleştirel geri bildirim bir cezalandırma aracı niteliğinde olmaması gerekmektedir (Beach and Friederich, 2006: 222-234). Bu yüzden:

- ✓ *Yazın kötü olmuş.*
- ✓ *İfade hiç anlaşılır değil.*

- ✓ *El yazısıyla yazamıyorsan bırak, bu kadar çirkin bir yazıyla ilk defa karşılaşıyorum.*
- ✓ *Sınıf seviyesinin çok altında bir yazı, eline bir sözlük alıp baştan sona yazmalısın.*
- ✓ *İmla kuralları bakımından berbat bir kompozisyon, ayrı yazılması gereken bütün bağlaçları bitişik yazmışsın.*

gibi yıkıcı geri bildirimleri kullanmamak gerekir. Öğretmenler değerlendirmelerinde ifadelerini yumuşatarak, sert sözler kullanmayarak eleştirinin tonunu düşürebilirler. (Hyland and Hyland, 2006). Geri bildirimde kışkırtıcı manada olan eleştiri öğrenciler tarafından yapıcı bulunmamış, rencide edici olarak görülmüştür (McGrath ve diğ., 2011).

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 öğrenciye yaklaşım tonu profesyonelce ayarlanmalı, kişisel saldırılar olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki herkes hata yapabilir, herkes yazma becerisini geliştirebilir (McGrath ve diğ., 2011).

Son olarak öğretmenler öğrencilerin çalışmaları üzerinde yaptıkları değerlendirmelerinde kullanacakları övgünün, eleştirinin ve verecekleri tavsiyelerin hassas bir dengede olmasına çok dikkat etmelidir (Hyland and Hyland, 2006).

2.3. Özgül veya Genel Geri Bildirim

Özgül veya genel geri bildirim ayrımı geri bildirim tek tek metindeki hatalarla ilgili mi olacağı veya metnin sonunda hatalarla ilgili genel bir değerlendirme mi yapılacağıyla ilgilidir.

Ferris ve Hedgcock'a (1998) göre özgül (spesific) geri bildirim "el altındaki metnin değerlendirilmesi"; McGrath ve diğ. (2011) göre ise dar bir alanda, yüzeysel özellikler üzerinde yoğunlaşan değerlendirmedir. Genel anlamda bir tanımlama yapılacak olursa özgül (spesific) geri bildirim; metnin belirli bir noktasına odaklanılarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunmadır.

Şüphesiz ki hataların nerelerde ve neden yapıldığını gösteren, tavsiyelere yer veren özgül değerlendirme öğrencilerin gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir. Ferris'e (1995: 33-55) göre öğretmenlere belirli bir bilgi sorulabildiğinde ya da öğretmenler somut ve net sorular sorduklarında öğrenciler memnuniyet yaşarlar ve bu durum onların daha verimli çalışmalar ortaya çıkarmalarına zemin hazırlar. Özgül değerlendirmede genel değerlendirmeye göre bolca detayın olması öğrencinin yazısında değişiklik yapabilmesine daha fazla imkân tanır (Reid, 1993: 218).
Örneğin;

- ✓ *Alıntı cümleyi tırnak içine alman gerekirdi. “Yurtta sulh, cihanda sulh.”*
- ✓ *“şuan” ayrı yazılır – şu an*
- ✓ *İkinci paragraftaki tüm cümlelerin “isterim ve dilerim” fiilleriyle bitmiş. Bu durum yazının akıcılığını bozuyor.*
- ✓ *Yazının giriş cümlesini değiştir. Daha genel bir yargıyla başlamalısın.*

Geri bildirimde bir hatanın / çözümün yerini belirtme, karışıklığı ortadan kaldıracığından geri bildirim daha anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Hatanın yeri gösterilmeksizin sadece “geçişlerde hata var” gibi bir genel değerlendirme 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 birindedir. Dolayısı ile eleştirmenin değerlendirme yaparken hatanın / çözümün yerini belirtmesi yazarın geri bildirimden istifade etmesini, yapılan geri bildirim daha iyi anlamasını sağlayabilir (McGrath ve diğ., 2011).

Geri bildirim belirgin olmasını sağlayan unsurlardan biri de problemi belirlemektir. Öğrenciler genel problemleri algılamada zorluk çekerler (Hayes ve diğ., 1987: 176–240). Dolayısı ile problemi somutlaştırmak öğrenciler için faydalı olacaktır (McGrath ve diğ., 2011).

Öğrenciler kendilerine sunulan özgül geri bildirim nedenini anladığında daha az sorunla karşılaşmaktadır (Ferris, 1997, 2003). Bu yüzden özgül geri bildirim anlaşılır olması önemlidir.

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 birçok araştırmacı tarafından genel geri bildirimde göre daha avantajlı olarak görülse de uygulamada bazı eksiklikleri de içinde barındırır:

- ✓ Birçok öğretmenin özgül değerlendirmeleri belirsiz direktiflerden ve basmakalıp ifadelerden oluşabilir. Bu da geri bildirimde hem anlaşılabilir kılar hem de uygulanmasını güçleştirir. (Sommers, 1982: 232-240)
- ✓ Özgül değerlendirmeler yüzeysel, basit hatalar üzerinde çok fazla yoğunlaşma riski taşıyabilir (Searle and Dillon, 1980'den akt. Leki, 1990: 57-68).
- ✓ Dil bilgisi hatalarına yönelik geri bildirimlerde hatalarla ilgili açıklamalar yapmadan, sorun basit bir şekilde ele alınır ya da düzeltilir ve geri bildirimde karşılıklı iletişim içinde olması yönünde hiçbir çaba sarf edilmez. Bu durum öğrencilerle karşılıklı diyalog ortamının doğmasına engel teşkil edebilir (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

Öğrencilerin yazdığı metinlere yönelik değerlendirmelerin nasıl yapılacağına dair görüşlerden diğeri geri bildirimde metnin geneline yönelik yapılması gerektiğidir. Nelson ve Schunn'a (2009) göre genel geri bildirimde metnin geneline yönelik yapılan, yani spesifik olmayan değerlendirme; McGrath ve diğ. (2011) göre ise öğrencinin ortaya koyduğu yazma performansının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesidir. Bunlardan farklı bir tanımlama yapılacak olursa; metnin geneline yönelik olarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma şeklinde tanımlanabilir. Aşağıdaki örnekler genel geri bildirimde özgül geri bildirim arasındaki farkın daha iyi anlaşılmasında yardımcı olabilir.

- ✓ *Metinde birçok anlatım bozukluğu var.*

- ✓ *Konuyu daha somut biçimde anlatman yararlı olur.*
- ✓ *Metin konuyla ilgili doyurucu bilgiler içermiyor.*

Örneklerden de anlaşılacağı gibi genel geri bildirim özgül geri bildirim gibi metnin herhangi bir noktasına odaklanmaz; ister biçim ister içerikle ilgili olsun metnin geneline yönelik övgü veya yergi içerir.

Bazı araştırmacılara göre öğretmenler, öğrencilerin hatalarını görüp anlayabilmeleri ve bu hataları kendi kendilerine düzeltebilmeleri için özet halinde, metnin sonunda genel değerlendirmeler yapmalıdır. 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 (Nunan, 2003).

Öğrencilere genel değerlendirmelerde bulunmak, yazacakları kompozisyonların içeriklerini geliştirmede onlara katkı sağlar (Fathman and Whalley, 1990: 186). Bir öğretmen öğrencisine yüzeysel detaylardan kaçınarak belirgin bir şekilde oluşturulmuş genel değerlendirme içeren bir geri bildirim sunduğunda öğrenci daha sağlam düzeltmeler yapabilir (Mlynarczyk, 1996: 3-22). Ferris de (1997) öğrencilere yazıları ile ilgili metin sonlarında genel değerlendirmeler yapıldığında onların daha faydalı tekrarlar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmacılar yazının sonuna yazılan, genel değerlendirme ile sayfa içine ve kenarlarına yazılan özgül değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslamışlardır. Straub'un (1997: 91-119) araştırmasına göre öğrenciler genelleştirilmiş değerlendirmeler yerine daha belirgin ya da ayrıntılı değerlendirmeler olan özgül değerlendirmeleri tercih etmektedir. Bu tarz değerlendirmeler, öğrenciler tarafından öğretmenlerin yazılarını daha dikkatli okuduklarının işareti olarak değerlendirilmektedir. Bundan farklı bulgular ortaya koyan araştırmalar da vardır. Mesela metnin belli noktalarına yönelik değerlendirmelerin düzensiz olanları öğrenciler tarafından faydalı görülmemiştir (Smith, 1997: 249-268). Ancak Beach ve Friederich'in (2006: 222-234) aktardığı bir araştırmaya göre öğrenciler, yazıda ele alınan fikirler ve yazıyı geliştirmek için yapılması gerekenler hususunda genel;

kelime düzeni, cümle yapısı gibi hususlarda da özgül değerlendirmeleri tercih etmektedirler.

Sonuç olarak denebilir ki; hem özgül geri bildirim hem de genel geri bildirim avantaj ve dezavantajları vardır.

2.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

Geri bildirim meydana gelmesinde kişiden kişiye değişen durumların etkili olduğu bir diğer alan da öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını değerlendirirken ne üzerinde yoğunlaşacaklarını seçme durumlarıdır. Öğrencilerin metinlerine yönelik geri bildirim verirken öğretmen biçime yönelik bir yaklaşım mı sergilemelidir, yoksa içeriğe yönelik bir yaklaşım mı? Elbow'a (1998) göre öğretmenin bitmiş bir yazının hatalarını düzeltmek için her zaman değerlendirme yapması gerekir. Kullanılan değerlendirme biçiminin türü önemli değildir, sadece değerlendirme yapılması yeterlidir.

Biçime yönelik değerlendirme; metnin sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimsel konularda öneri ve eleştiride bulunmadır. Hyland'a (2003) göre biçimle ilgili geri bildirim yazının yapısal özelliklerine dair hataları belirleyerek uygun bir dilde geri bildirim yapma, ayrıca öğrencilere yazılı metinleri üzerinde düzenleme yapabilmeleri için yol göstermedir. Aşağıda biçime dair geri bildirim örnekleri verilmiştir.

- ✓ *Kenar boşluklar olması gerektiği gibi.*
- ✓ *Özel isimlere gelen ekler kesme işaretiyle ayrılır.*
- ✓ *sağası - sahası*
- ✓ *El yazısını daha özenli kullanmalısın.*
- ✓ *Neredeyse satır sonlarındaki tüm kelimeleri bölmüşsün, bu durum görüntüyü bozuyor.*
- ✓ *"mi" soru edatı her zaman ayrı yazılır.*

Örneklerde de görülebileceği üzere biçime yönelik geri bildirimler metindeki sayfa düzeni, yazım, noktalama, okunaklılık gibi özelliklere ilgilidir.

Biçime yönelik geri bildirim hem öğretmen hem de öğrenci açısından bakmak gerekir. Öğretmen açısından bakıldığında birkaç yarardan bahsedilebilir:

- ✓ Öğretmenler öğrencilerinin yazı taslaklarını değerlendirirken biçimsel hatalar üzerinde yoğunlaşarak daha “anlaşılır bir yapı” oluşturabilirler (Cumming, 1985: 375–397).
- ✓ Öğretmen, dil bilgisi kurallarının öğretiminde öğrenci metnindeki hatalar üzerinde yoğunlaşırsa sorunların kaynağına daha rahat inebilir ve o doğrultuda değerlendirmelerde bulunabilir. (Holt, 1997: 69-76; Beach and Friederich, 2006: 222-234).

Bazı araştırmacılara göre öğrenciler de yazılarıyla ilgili geri bildirim aldıklarında bunun biçimle ilgili olmasını tercih ederler (Leki, 1990: 57-68). Öğrenciler yazılarının biçimlerine dair geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir (Ferris, 1999: 1-10).

Bazı araştırmacılar öğrencilerin metnlerinde yer alan biçime yönelik yüzeysel hataların düzeltildiği geri bildirim bazı sakıncaları üzerinde durmuştur:

- ✓ Biçime yönelik geri bildirim öğrencinin yazısının gelişiminde pek de etkili değildir (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).
- ✓ Yazıdaki sadece biçimle ilgili mekanik hataları işaretleme pek de fayda sağlamazken, bu hataları düzeltme ile yazı yazmayı öğrenme arasında doğrudan bir ilişki olduğu da söylenemez (Hyland, 2003).
- ✓ Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma çalışmalarında sadece dil bilgisine dair düzeltmeler yapması onların yazma uğraşında belirli bir akademik seviyeye gelmeleri için yeterli değildir (Radecki and Swales, 1988: 355-365).

Coşkun’a (2011) göre öğrenci metnlerini 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, metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlığı, metin birimlerinin oluşturulması gibi konulardaki öneri ve eleştirilerdir. Metnin içeriğine yönelik bu konularda öğretmen, değerlendirme yaparken öncelikle öğrencilerin sıkça sorun yaşadığı yanlış kelime tercihi, ne

söylediği anlaşılmayan cümle yapılarını düzeltmeli; yazı çalışmasının başarılı olmasını engelleyen bölümleri gerektiğinde tekrar yazdırmalı veya düzelttirmelidir (Hyland, 2003).

Aşağıda içerikle ilgili geri bildirim örnekleri verilmiştir:

- ✓ *Yazının başlığı “düşlerimdeki okul ve öğretmen” ancak yazıda düşlerindeki öğretmenden hiç bahsedilmemiş.*
- ✓ *Üçüncü paragraf metnin anlam bütünlüğünü bozuyor.*
- ✓ *Etkileyici bir giriş olmuş.*
- ✓ *Aynı kelimeleri tekrar etmen metnin akıcılığına zarar veriyor.*
- ✓ *Anlatım bozuklukları var.*

Beach ve Friederich (2006: 222-234) öğrencilere içerikle ilgili geri bildirim verilirken aşırı bilgi yüklemenin geri bildirim verimsiz hale getireceğini belirtmiştir. Onun için içerik hususunda değerlendirme yaparken öğretmenlerin daha esnek, daha az kuralcı olmaları gerekir (Hyland and Hyland, 2006). Nelson ve Schunn’a (2009: 375-401) göre öğrenciler yazının içeriğine yoğunlaşan geri bildirimler aldıklarında, yazıyla ilgili analizler, yorumlar ve değerlendirmeler yapabilmeye becerileri gelişmektedir.

Sommers’ın (1982: 232-240) öğretmenlerin öncelikle içerik üzerine yoğunlaşmaları, biçimle ilgili düzeltmeleri sonra yapmalarını gerektiğini söylemesine karşılık; Fathman ve Whalley (1990: 179-189) öğrencilerin yazılarının biçimleri ve içerikleri birlikte değerlendirildiklerinde daha fazla gelişim gösterdiklerini belirtmiştir. Hyland ve Hyland’a (2006) göre öğretmenler, yazılı metinleri yazının düzeni, yapısı, biçimi, içeriğe, sunumu gibi bütün yönleriyle değerlendirmelidirler. Çünkü geri bildirim yaparken biçim ve içeriği birbirinden ayırmak zordur, öğretmenlerinin çoğu, öğrencilerin metinlerini değerlendirirken içerik ve biçimi bir arada ele alırlar.

Birçok araştırma metinde yer alan konunun anlamının dilin doğru kullanımıyla anlaşıldığını, bu yüzden içerik-biçim ayrımının yanlış sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir (Hyland, 2003; Ferris and Hedgcock 2005). Bazı araştırmalara göre önce anlam, sonra biçim üzerinde durmak yazı çalışmalarının son hallerinin kalitesinde biraz farklılık oluşturacaktır (Ashwell, 2000: 227-257).

Araştırmacılar tarafından yapılan bazı anketler öğrencilerin öğretmenlerinden dilbilgisi hatalarını göstermelerini istedikleri sonucunu ortaya koyarken bazı anketler de öğrencilerin öğretmenlerinden dilbilgisi hatalarını göstermeye ek olarak içeriğe ve yazıdaki düşüncelerine dair değerlendirmelerde bulunmalarını istediklerini ortaya koymuştur (Hedgcock and Lefkowitz, 1994: 141-163, 1996: 287-308). Öğrencilerden çeşitli taslaklar yazmaları istendiğinde öğrenciler ilk taslaklarında fikir ve metnin organizasyonuna dair değerlendirmeler, sonraki taslaklarında dil bilgisine dair değerlendirmeler tercih etmektedir (Hyland, 2003)

2.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirim

Öğretmenin metne yönelik görüşlerinin açık veya muğlâk olması geri bildirim etkili ve başarılı olmasını sağlayan en önemli husustur. Geri bildirim açık olması değerlendirenle değerlendirilen arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını sağlar. Geri bildirim anlaşılır olmaması iletişim kanalını kapatarak yapılan değerlendirmenin yazarı amaçlanan hedefe ulaşmasını engeller.

Açık geri bildirim, yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etmektir. Açık geri bildirimde bir hata açıktan açığa ve net olarak karakterize edilir ve yeniden biçimlendirilir (Rezaei, 2011).

Aşağıda açık geri bildirim için örnekler verilmiştir.

- ✓ *Ana fikri, yardımcı fikirlerle zenginleştirmen yazıyı daha başarılı yapar.*
- ✓ *işte– İşte – Cümle büyük harfle başlar.*
- ✓ *Yuvarlak içine aldığım kelimeleri ayrı yazmalısın.*
- ✓ *~~döğüştüler~~ – dövüştüler.*

Örneklerde de görülebileceği gibi metne yönelik açık geri bildirim vermek, öğretmenin öğrenciden beklentisini yanlış anlamaya sebep vermeyecek şekilde ortaya koyması demektir.

Muğlâk geri bildirim; içeriği hatalı, anlamı belirsiz veya birden fazla anlama gelebilecek geri bildirimlerdir. Aşağıda muğlâk geri bildirim örnekleri verilmiştir.

- ✓ *Yazım kuralları konusunda baştan sona kendini yenilemen, doğru bildiğin yanlışların düzeltilmesiyle ilgili çaba göstermen gerekir.*
- ✓ ~~Eyer birgün~~ *bir arkadaşınız sizin hakkınızda yanlış ~~bişeyler~~ düşünürse ona kızmayın.*
- ✓ Onlarda bazan *bizimle aynı fikiri paylaşırlarmı.*

Yukarıdaki geri bildirimleri alan bir öğrenci hem geri bildirim anlamaya hem de ne yapması gerektiğiyle ilgili sorun yaşayabilir. Metindeki yanlış görülen yerlerin işaretlenmesi geri bildirim yeterince açık olduğunu göstermez.

Bu konuda daha önce yapılan araştırmalarda, öğretmen yazılı geri bildirimlerinde yazıdaki hataları gösteren düzeltme işaretlerinin ya da tek ifadelik değerlendirmelerin anlaşılır olması gerektiği vurgulanmıştır (Hodges, 1997: 77-89; Holt, 1997: 69-76; Lunsford, 1997: 91-104; Nelson and Schunn, 2009). Çünkü öğrencilerin problemi çözmek amacıyla ne yapmaları gerektiğini açık bir şekilde belirtmeyen eleştirilerde imaları, işaret ya da değerlendirmeleri anlamak zordur.

- ✓ ~~onuda~~
- ✓ bir takım

Öğrenci örneklerdeki işaretlerden bir şey anlamayabilir. Eğer öğrenci geri bildirimde ne söylendiğini anlamazsa, sorunun ne olduğunu da tam olarak anlamayabilir (McGrath ve diğ., 2011), değerlendirmeyi kolayca görmezden gelebilir veya o bölümü yazıdan çıkarabilir (Hyland, 2003). Geri bildirim ancak açık olarak sunulduğunda ve yazılan yazı ile alakalı mesajlar içerdiğinde öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

Geri bildirim açık olmaması aşağıdaki örneklerdeki gibi farklı şekillerde de olabilir:

- ✓ *Aferin, iyi yapmışsın.*
- ✓ *Daha çok çalışmalısın.*

Bu gibi yorumlarda öğrenci neyi başardığı veya nerede hata yaptığını belirleyemez. Muğlak geri bildirimde gelişimin nasıl gerçekleşeceğini belirten bir işaret yoktur (Overall and Sangster, 2006). Eğer öğrenciye sadece “Aferin, iyi

yapmışsın.”Denilirse öğrenci nerede başarılı olduğunu anlamayabilir. Eğer öğretmen öğrencinin başarılı olmasını istiyorsa:

- ✓ *Nasıl?*
- ✓ *Yapmam gereken nedir?*

sorularının cevaplarını verecek değerlendirmelerde bulunmalıdır. Sadece “Aferin, iyi yapmışsın.” değerlendirmesi öğrencinin kolaylıkla anlayabilmesi için yeterince açık değildir (Overall and Sangster, 2006). Açık geri bildirim bu tarz belirsizlikten uzaktır, öğrenciye çalışmasını geliştirmesi için gereken bilgiyi açık bir şekilde sunar. Çünkü muğlak bir geri bildirim öğrencinin kendi kendine düzeltme yapabilmesine yardımcı olmaz (Nelson and Schunn, 2009).

Öğrencilerin tam olarak anlaşılmayan dolaylı yorumlardan ötürü sık sık zihinleri karışabilir, dolayısı ile yapılan değerlendirmeleri kabul etmeyebilirler ya da yorumları tam anlamadıkları durumlarda gereksiz tekrarlar yapabilirler. Ayrıca bütün bu olumsuz durumlar öğrencide öğretmene karşı güvensizlik ve kızgınlık gibi hislerin oluşmasına yol açabilir (Hyland, 2003).

Bu konuda yapılan çalışmalar, öğrencilerin öğretmen geri bildirimini yanlış anladıklarında hatalı düzeltmelerde bulduklarını göstermiştir (Ferris, 1995: 33-55; Conrad and Goldstein, 1999: 147-180). Öğrenciler, geri bildirim anlamadıklarında sorunu ortadan kaldırmak için yazının hatalı bölümünü düzeltmek yerine silmeyi tercih edebilmektedir (Hyland, 1998: 255-286).

Sonuç olarak geri bildirim yanlış anlaşılması veya hiç anlaşılması demek, metindeki yanlışlıkların ve eksikliklerin ya düzeltilememesi ya da yanlış düzeltilmesi demektir. Öğretmen metindeki hatanın ister altını çizmiş olsun, ister işaretler kullanmış olsun, isterse de hatalarla ilgili bilgi vermiş olsun geri bildirim öğrenci tarafından açık bir şekilde anlaşılması gerekir.

2.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirim

Metin içi geri bildirim, metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin üzerinde yazarak veya işaretleyerek göstermedir. Hyland (2003), metin içi geri bildirim

“öğretmenin isterse ve zamanı yeterse kâğıdın boş alanlarında veya metindeki hataların hizasındaki boşluklarda yaptığı yüzeysel değerlendirmeler” olarak tanımlarken; Nguyen, (2009) *“kâğıt üzerinde problemin görüldüğü yerlerde yapılan değerlendirme”* olarak tanımlar.

Öğrencilerin kâğıtlarının boş kalan yerleri öğretmenin yazılarla ilgili değerlendirmeler içeren geri bildirimler yazmaları için uygun alanlardır (Nelson and Schunn, 2009: 375-401). Yazıların boşluklarında yapılan değerlendirmeler genellikle metnin önemli yerlerinde ortaya çıkan, acil olan, ilk önce yapılan değerlendirmelerdir (Hyland, 2003).

Metinlerin boşluklarında yapılan geri bildirim öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmesinde faydalıdır. (To, 2008: 208). Öğrenci açısından, metin dışı geri bildirimle göre daha geniş etki alanına sahip olan metin içi geri bildirimler okuyucunun yazıya anında cevap verdiği, yazıyı anlamaya çalıştığına dair kuvvetli bir izlenim oluşturur. Ayrıca Hyland’a (2003) göre metin içi değerlendirmeler metin dışı geri bildirimlerden daha etkilidir. Çünkü öğrencinin geri bildirimden kastedileni anlaması daha kolaydır.

Ancak geri bildirim metin üzerinde verilmesini olumsuz bulan araştırmacılarda da vardır. Nunan’a (2003) göre kâğıttaki dar boşluklar öğretmenlerin uzun değerlendirmeler yapmaları için yeterli değildir. Bu yüzden öğretmenler geri bildirimlerini boşluklara yerleştirebilmek için öğrencinin pek de faydalanamayacağı:

- ✓ sevimsiz
- ✓ anlaşılması çok zor
- ✓ net olmayan ifade veya şekiller
- ✓ soru işareti “?”

kullanabilirler. Bu sorunların ortaya çıkarabileceği olumsuzluklardan dolayı geri bildirim kâğıt üzerindeki boşluklarda yapılmasına gerek yoktur.

Geri bildirim metin içinde yapılan değişikliklerden ibaret değildir (Hillocks, 1986’dan akt. Beach and Friederich, 2006: 222-234). Öğretmenler öğrencilerin yazılarına metin dışında da geri bildirimde bulunabilirler (Hyland, 2003). Metin

dışındaki geri bildirim, metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin dışında (metnin bitiminde veya ayrı bir kâğıtta) yazarak veya işaretleyerek sunma; Nguyen'e (2009) göre öğrencilerin yazılarının sonlarında yapılan değerlendirmedir.

Metin dışında yapılan geri bildirimler öğretmenlere öğrencilerin kâğıtlarının sonuna metinle ilgili genel değerlendirmeler yazma, metinle ilgili anahtar noktaları özetleme, geniş çapta sonuç değerlendirmesi yapma gibi geniş imkânlar sunar (Hyland, 2003). To'ya (2008: 208) göre metin dışında yapılan geri bildirim; daha net, daha sade, okunması daha kolay ve daha kapsamlı oluşuyla, öğrencinin genel performansını değerlendirmede fayda sağlamaktadır. Ferris (1997: 315-339), öğrencilere metin dışında geri bildirim vermenin performansı olumlu yönde etkilediğini ve onların daha faydalı tekrarlar yaptıklarını aktarmaktadır.

Ancak metin dışında yapılan geri bildirim bazı sakıncaları da vardır:

- ✓ Öğrenciler sorunun tam olarak ne olduğunu anlamadan yazılarını gözden geçirebilir (Hyland, 2003).
- ✓ Metin dışında yapılan değerlendirme her öğrenci için özet yazımını gerektirdiğinden dolayı öğretmenlerin çok zamanını alır, bu da geri bildirim sağlıklı olmasını engelleyebilir (To, 2008: 208).

Öğretmenlerin öğrencilerin yazılarını geliştirmek için yaptıkları değerlendirmelerde metin içi ve metin dışı geri bildirimlerden hangisinin daha etkili olduğu konusu bir sonuca bağlanamamıştır (To, 2008: 208). Stiff'e (1967) göre geri bildirim metin içinde mi yoksa metin dışında mı yapıldığının geri bildirim yeterliliğine doğrudan bir etkisi yoktur (Akt. Fathman and Whalley, 1990: 179). Metin içinde kâğıt üzerindeki bir boşluğa ya da metin dışında kâğıdın sonuna yazılacak geri bildirimler öğrencilerin yaptıkları hataları anlamada onlara yeterli olmayabilir (Stannard, 2006).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMEN YAZILI GERİ BİLDİRİMİNDE ÖNEMLİ ESASLAR

Öğrencilerin becerilerini geliştirmek amacıyla onlara geri bildirim sağlamak, hem anadilindeki hem de ikinci dildeki yazma eğitimi çalışmalarında en dikkat çeken konulardan biri haline gelmiştir. Araştırmacılar ve eğitimciler “Ne çeşit bir geri bildirim öğrenciler için bir değer ifade eder? İyi bir geri bildirim ölçütü nedir? Ne zaman verilmeli, ne üzerine odaklanmalıdır? Ne kadar olmalıdır?” gibi sorulara cevap aramaktadır.

3.1. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Ölçütleri

Overall ve Sangster’a (2006) göre geçmişte bir öğretmen öğrencinin yaptığı bir ödevin ne kadar başarılı olduğu hususunda öğrenciyi bilgilendirmek için on veya yüz üzerinden puan verebilir; “aferin” veya “daha çok çalışmalısın” gibi kısa notlar yazabilirdi. Böyle bir geri bildirim eskiden yeterli sayılırken günümüzde yeterli sayılmamaktadır. Günümüzde hem öğretim programları hem de öğretmen-öğrenci etkileşimi açısından geri bildirim amacına hizmet etmeyen bu tip değerlendirmeleri yazma eğitiminde kullanmak doğru değildir.

Net ölçütleri olan iyi bir yazılı geri bildirim, öğretmene öğrencinin çalışmasını değerlendirirken çok yardımcı olabilir. Ancak birçok araştırmacı bu konuda farklı fikirde olduğundan, ölçütleri herkes için geçerli olan tek bir geri bildirim türünden bahsetmek doğru değildir. Bu duruma en iyi çözüm iyi bir öğretmen yazılı geri bildirim için farklı ölçütler bulmak olabilir (Nguyen, 2009).

Çok fazla sayıda kâğıdı bir oturuşta okumak ve her biriyle ilgili tam değerlendirmede bulunmak öğretmenin her zaman yapabileceği bir iş değildir. Okunacak her kâğıda uygulanabilecek bir kriterler düzeni oluşturmak hem zamandan tasarruf sağlar hem de güvenilirlik adına daha faydalı olabilir. Elbow’a (1998) göre bu kriterler:

- ✓ *yazıdaki uyum*
- ✓ *işlenen konu*
- ✓ *yazının açıklığı*

- ✓ *yazının tekniği*
- ✓ *bunların hedeflenen amaca uygunluğudur.*

İyi bir öğretmen yazılı geri bildiriminde bulunması gereken özellikleri araştırmacılar farklı şekillerde ifade etmişlerdir.

- ✓ İyi bir geri bildirim öğrencileri cesaretlendirici, destekleyici güzel ifadelerle yapıcı eleştiriler içermelidir (Hammond, 2002).
- ✓ İyi bir geri bildirimde olumlu yorumlar, eleştiri ve daha iyi sonuç elde edebilmek için değerlendirmeler olmalıdır (Coffin, 2003).
- ✓ İyi bir geri bildirim olumlu, cesaretlendirici yorumlar ve tavsiyeler içermeli, hatalar düzeltilmeden altları çizilmiş durumda olmalı ve öğrencilerin hatalarının farkına varmalarını sağlayan sorular olmalıdır (Nguyen, 2009).
- ✓ İyi bir geri bildirim, öğrencilerin metinlerini tüm yönleriyle; içeriği, cümle yapısı ve dil bilgisiyle ele alıp değerlendirmelidir (Ferris, 2003.)
- ✓ Net ve somut olmalıdır (Ryoo, 2004: 115-130).
- ✓ Geri bildirim; dil bilgisi, noktalama işaretleri ve imla gibi sınırlı alanlarda yoğunlaşmalıdır (Leki, 1990: 57-68).
- ✓ İyi bir geri bildirim zamana uygunluk, doğruluk, yapısalcılık, netice odaklı olmak gibi unsurları bünyesinde bulundurmalıdır (Konold ve Miller, 2004: 64-69).
- ✓ Bilinmeyen kısaltmalar, işaretler, yerine getirilemeyecek tavsiyeler içermemelidir (Mastropieri and Scruggs, 1994: 34-43).

Görüldüğü gibi iyi bir geri bildirim özellikleriyle ilgili ortak sonuca varmak güç bir iştir. Öğrencilerin kompozisyonlarını değerlendirirken öğretmenin hangi ölçütlere dikkat etmesi gerektiğine dair yönergelerin olması hem yazının performansını ölçme hem de not değerlendirmesi yapma konusunda öğretmene büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu, aynı zamanda öğretmenin öğrenciye yazısında neye önem verdiğini de gösterir (Hyland, 2003).

Öğrencilerin hata yapmalarında birçok unsur etkilidir. Öğretmenlerin değerlendirme yaparken bireysel farklılıkları ve öğrencilerin geri bildirimden

beklentilerini dikkate almaları gerekmektedir. Ferris, (2002) yazılı anlatımdaki hataları şöyle sınıflandırır:

- ✓ *Yazı türüne dair belirli güncel temel hatalar*
- ✓ *Okuyucuyu rahatsız eden belirgin hatalar*
- ✓ *Yazının anlaşılmasını engelleyen hatalar*
- ✓ *Öğrencinin kendi yazısından kaynaklanan, sıkça tekrarlanan hatalar*
- ✓ *Öğrencinin belirlediği, öğretmenin üzerinde durmasını istediği hatalar*

Bir metindeki geri bildirim amacı yazıya karşılık vermek ve yazıyı olumlu yönde etkilemektir. Bates (1993), aşağıdaki yöntemleri bu amaçlara ulaşmak için tavsiye etmiştir:

- ✓ *Kişisel değerlendirmeler yazın, yazarla okuyucu arasında bir diyalog sürdürün.*
- ✓ *Çok doğrudan tavsiyeler ve bakış açıları vermeden gerekli olan yerlerde yönlendirmelerde bulunun..*
- ✓ *Metin odaklı değerlendirmeler yapın, değerlendirmeleriniz genel kurallara dair değil metinle alakalı olsun.*
- ✓ *Olumlu ve olumsuz değerlendirme arasında bir denge oluşturun, eleştiri yaparak öğrencileri cesaretlendirmenin önüne geçmeyin.*

3.2. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Odak Noktası

Geri bildirim oluşturulurken üzerinde dikkatle durulması gereken bir diğer konu da bir öğrencinin yazısında hangi hataların ya da hususların ele alınacağı, metni değerlendirirken ne üzerinde yoğunlaşılacağıdır. (Fathman and Whalley, 1990: 179-189). Bu soruların cevabını belirleyen etkenlerden birisi de zamandır. Çünkü öğretmenlerin her problemin üzerinde durmaları için yeterince zamanları olmayabilir (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

Grami'ye göre biçime yönelik geri bildirim, bir diğer ifadeyle dil bilgisi geri bildirim ve yüzeysel geri bildirim; imla, dil bilgisi, noktalama işaretleri gibi hususları içerir. Diğer taraftan içeriğe yönelik geri bildirim; organizasyon,

kelimelerin seçimi, dilin etkili kullanımı, ifadeler arası uyum, somut ve kavramsal ifadeler gibi esaslar üzerinde durur.

Geri bildirim ne üzerine odaklanacağı konusunda hem biçim hem de içerikle ilgili olumlu ve olumsuz görüşler mevcuttur. Edge, (1989) içerik odaklı geri bildirim faydasını savunurken, Harmer de (2004) benzer bir görüşle öğrenciye dil bilgisi hatalarıyla alakalı değerlendirmelerde bulunmak yerine onlara içerikle ilgili tavsiyeler vermenin ve yol göstermenin daha faydalı olabileceğini savunur. White ve Arndt'e (1991: 90-116) göre dil hataları üzerine yoğunlaşmanın öğrencinin dil bilgisi konusunda ilerlemesine ve yazının akıcılığına katkısı yoktur. Buna karşılık Zamel, (1985) içerik üzerine yapılan yorumları; belirsiz, çelişkili, sistemsiz ve tutarsız bulur. Ona göre bu durum öğrencinin zihninde karışıklığa yol açıp geri bildirim olan güvenini, ilgisini zedeleyebilir.

Araştırmacılar geri bildirimde ne üzerine yoğunlaşılacağına dair farklı görüşler sunmaya devam ederken bazı yazarlar en iyisinin hem içerik hem de biçim üzerine yoğunlaşmak olduğunu ifade eder (Krashen, 1984; Raimes, 1993; Reid, 1993; Ferris and Hedgok, 1998; Hyland and Hyland, 2006). Çünkü geri bildirim yaparken biçim ve içeriği birbirinden ayırmak zor olabilir (Coşkun, 2007).

Ayrıca Song da (1998: 135-156) öğrencilerin yazma eğitimi gelişimlerini desteklemek adına, biçimsel hataları düzeltilmiş içerik odaklı bir geri bildirim, sadece biçimle ilgili ya da sadece içerikle ilgili hataları düzelten geri bildirimlerden çok daha etkili olduğunu belirtir.

3.3. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Miktarı

Öğrencilere yapılacak geri bildirim miktarının ne kadar olması gerektiği öğretmen yazılı geri bildirimle ilgili bir diğer meseledir. Bu durum öğretmen aşırı düzeltmeci bir tavır sergilediğinde veya hiç düzeltme yapmadığı durumlarda sorun olarak ortaya çıkar (Bartram and Walton, 1991).

Anker'a (2000: 20-22) göre önemli önemsiz, biçim içerik demeden gördükleri her hatayı düzeltme eğiliminde olan öğretmenlerin bu davranışının temelinde öğrencileri tarafından iyi öğretmen olarak görülme kaygısı yatmaktadır. Öte

yandan bazı öğretmenler, bütün hataların düzeltilerek öğrenciye bildirilmesinden yanayken bazı öğrenciler de bütün hatalarının kendine bildirilmesinden yanadır.

Yazılı bir metin üzerinde yapılan birçok düzeltme ve yazılan notlar öğrenci için sıkıcı ve heves kırıcı olabilir (Gülçat ve Özağaç, 2004). Anker (2000: 20-22), dünyanın her tarafından kendisine yazan öğretmenlerin geri bildirimle ilgili görüşlerinden hareketle şu tavsiyede bulunur: “Eğer öğretmenler öğrencilerin yaptığı her hatayı düzeltirlerse, bir süre sonra öğrenciler onlardan nefret etmeye başlar”. Ayrıca bu aşırı düzeltme tavrı öğretmenin çok zamanını alır ve öğrenciye de pek katkı sağlamaz. Çünkü düzeltme çok olduğundan öğrenci bunların çoğunu hatırlayamayabilir.

Bartram ve Walton’a (1991) göre hiç hata düzeltilmeden yapılan geri bildirim yoğun bir şekilde hata düzeltilerek yapılan geri bildirimden çok daha fazla olumsuz sonuçları vardır. Çünkü böyle bir geri bildirim öğrenciye hiç faydasının olmadığı gibi, bu durum öğrencilerin öğretmenlerinin tembel, sorumsuz ya da yeteneksiz olduklarını düşünmelerine yol açabilir.

Yukarıda bahsedilen sorunlar geri bildirim miktarını ve odak noktasını iyi belirlemek gerektiğini ortaya koymaktadır. Metindeki belli başlı bazı hataların düzeltilerek yapıldığı bir geri bildirim, her tarafı kırmızı kalemle düzeltilmiş bir çalışmanın verdiği karışıklığı ortadan kaldıracak ve yazma eğitiminde daha iyi bir öğrenim aracı olacaktır (Harmer, 2004). Bu tarz bir değerlendirmede öğretmenlerin her şeyi düzeltmelerine gerek kalmaz, sadece belli başlı alanları seçip onlar üzerinde yoğunlaşırlar. Gülçat ve Özağaç’a (2004) göre “Ciddi hata ve küçük hatayı birbirinden ayırmak doğruyu bulmada fayda sağlayacaktır.” Hata küçük de olsa eğer ciddi bir hataysa üzerinde durmak gerekir.

Bartram ve Walton’a (1991: 74) göre öğrencilerin bütün hatalarını düzeltmek iyi bir işin yapıldığı anlamına gelmez. Böyle yapmak yerine bazı hataları öğrencilerin bulmalarına fırsat vermek lazımdır.

Öğretmenler tarafından yapılacak geri bildirimlerin çok zaman alması yazma sürecini olumsuz etkileyebilir. Öğretmenler yazma eğitimiyle ilgili ilk derslerde öğrencilere bolca geri bildirim verebilir; ancak zaman ilerledikçe öğrencinin

akademik durumunun ilerlemesi adına yapılan geri bildirimlerin miktarı azaltılmalıdır.

3.4. Öğretmen Yazılı Geri Bildiriminin Zamanı

Geri bildirim ne zaman verileceğinin öğrencinin yazısının gelişiminde önemli bir rolü vardır (Ryoo, 2004: 57-68; Leki, 1990: 57-68). Geri bildirim çalışmanın sonunda verilmesi yerine yazma süreci devam ederken taslak metinler üzerinde verilmesi gerektiği hususunda araştırmacılar hemfikirlerdir.

Freedman, (1987) yazma sürecinde ara müdahalede bulunup değerlendirmeler yapmanın öğrencinin yazısının gelişimine fayda sağlayabileceğini; Leki, (1990: 57-68) geri bildirim metin son halini almadan önce vermenin öğretme/öğrenme ve değerlendirme arasında bir köprü oluşturup, öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak kendi hatalarını görüp ortaya ürün koyabilmesine zemin hazırlayabileceğini belirtir. Buna ek olarak Stanley, (2003) süreç bittikten sonra metin üzerinde yapılacak düzeltmelerin öğrenciye pek de fayda sağlamayacağı görüşündedir.

Bu anlamda, öğretmen öğrencinin çalışmasının son halinde değil, taslaklar arasında defalarca değerlendirmeler yapmalıdır. Bu değerlendirmeler hem içerikle hem de biçimle ilgili olabilir. Öğretmen, öğrenci düşüncelerini planlayıp organize ederken, fikirlerin belli bir düzende ve uyumda olması için onları değerlendirmeli, ya da öğrenci taslağını oluştururken öğretmen; kelime düzeninde, özne yüklem uyumunda, imla hatalarında düzeltmeler yapmalıdır.

Metin tamamlanmadan yapılan değerlendirmeler geri bildirim başarısına yönelik iki önemli fayda sağlayabilir: Birincisi ara düzeltmeler sayesinde öğrencinin kâğıdındaki kırmızı kalemli düzeltmeler en aza inecek ve böylece öğrencinin geri bildirim karşısında olumsuz tutum geliştirmesinin önüne geçilebilecektir. İkincisi böyle bir değerlendirme, öğrencinin düzeltmeleri bilgiler zihninde henüz tazeyken görmesine imkân tanımasıdır (Gülçat ve Özağaç, 2004).

Geri bildirimle ilgili olarak şimdiye kadar bahsedilen birçok mesele tartışma konusu olmasına rağmen, değerlendirmenin yazma süreci içinde verilmesi gerektiği konusunda fikir birliği sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel ve nicel veri değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı betimsel bir alan araştırmasıdır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninde Osmaniye il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 95 Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ancak araştırmaya katılmayı kabul eden 74 öğretmenden veri alınmıştır. Bu sayı evrenin tamamını temsil etmek için yeterli olduğundan ayrıca örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Dağılımı

	Değişken	f	Yüzde
Kıdem	1-9 Yıl	27	% 36
	10-14 Yıl	34	% 46
	15 Yıl ve Üzeri	13	% 18
Cinsiyet	Bayan	42	% 57
	Erkek	32	% 43
Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Fak. Türkçe Öğretmenliği	36	% 49
	Eğitim Fak. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	% 24
	Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	20	% 27
	Diğer	--	---

4.3. 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: Osmaniye'nin Kadirli ilçesindeki 7 Mart Ortaokulu'nda 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenciye deneme türünde, 6. Sınıf seviyesine uygunluğu araştırmacı ve bir uzman tarafından tespit edilen üç ayrı kompozisyon konusu birer hafta aralıkla yazdırılmıştır. Uygulamada konular “a. Hayalimdeki okul ve hayalimdeki öğretmen, b. Kardeşlik ve barışın dünyaya

yayılması için neler yapılmalıdır?, c. Bireylerin birbirlerinin görüşlerine karşılıklı saygı göstermelerinin niçin gerektiğini ve hoşgörünün topluma neler kazandıracağını açıklayınız.” şeklindedir.

Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar araştırmacı ve bir uzman tarafından sınıflandırılarak biri başarılı, biri başarısız, biri de orta düzeyde olmak üzere üç metin belirlenmiştir (Ek-1). Bu metinlerin her birinin uygulamada verilen farklı konularda olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen üç metin fotokopi yoluyla çoğaltılarak öğretmenlere aşağıdaki açıklamayla birlikte verilmiştir:

Değerli Öğretmenim,

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yürütülen "***Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri***" adlı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere üç adet öğrenci kompozisyon metni ekte sunulmuştur. Sizden beklenen, verilen metinlerde 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 öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul bilgilerini içeren bir kişisel bilgi formunu doldurmaları sağlanmıştır.

b. Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu: Öğretmenlerden alınan yazılı geri bildirimleri değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun geçerliğini sağlamak amacıyla şu aşamalar uygulanmıştır:

1. İlgili literatür (Elbow, 1998; Hyland & Hyland, 2001; Hyland & Hyland, 2006a; Hyland & Hyland, 2006b; Overall & Sangster, 2006; Nguyen, 2007; Çimer, Bütüner ve Yiğit, 2010; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011) 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 (Ek-3). 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 toplam 246 geri bildirim “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu”nu esas alarak birlikte sınıflandırmışlardır. Bu sınıflandırmada farklı örneklerin nasıl değerlendirileceği üzerinde tam bir mutabakata varılmıştır. İkinci aşamada ise 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.

$$Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği}{Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı} = \frac{540}{586} = 0.92$$

10 öğretmenin oluşturduğu 586 geri bildirim üzerinde araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı yapılan değerlendirme sonuçlarının yukarıdaki formüle uygulanması sonucunda değerlendirme formunun güvenilirliği 0.92 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

Barış içinde yaşamak çok önemlidir. Barış önemli bir ihtiyacıdır. İnsanlar barış ve huzurlu bir ortamda daima mutlu ve huzurlu dururlar. Barışın, kardeşliğin olduğu bir toplumda gülen yüzler vardır. Savaş ise insanı mutsuz ve huzursuz eder.

Barış aslında geleceğin temelini de etkiler. Bunu şöyle açıklayabiliriz: Eğer geçmişte yapılan barış antlaşmaları yapılmıyorsa, şuan başka ülkelerde okuyup, çalışıp büyüyecektik. Onlarda bizim ülkemize gelemezlerdi. Hala savaşın devam etseydi sokaklara çıkıp hiç korkmadan dolaşabiliyorduk?

Örnekteki geri bildirimde bazı cümlelerin ve kelimelerin altı çizilmiş, bazı kelimeler ve ekler yuvarlak içine alınmıştır; ancak herhangi bir açıklamada bulunulmadığı ve düzeltme yapılmadığı için muğlâk geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2: Muğlâk Geri Bildirim

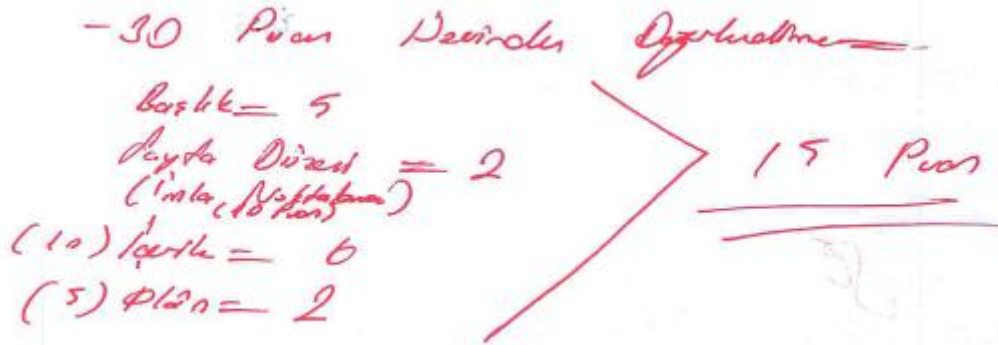
Mesela bin gün bin onkadeşimiz bizim halkımızda söylüyor sanırsınız. Halbiki o onkadeşimiz bizim halkımızda hiç bişey söylemez. Biz öyle sandığımızdan bu sebeple döğüş çıkar. Halbiki ikisi de konşilikli gönöş lene katıl saydılan ilişkisinde gönöş lene daha iyi olundu. Mesela ikisinde gönöş lene iyi

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 karşılaşmadığı için bu geri bildirimler de muğlâk geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

2) Bazı öğretmenler 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.

3) Öğretmen, 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 10 üzerinden “8,9,10” a karşılık gelen puanlar “övgü geri bildirimi”; 7 ve altındaki puanlar “yergi (sorun) geri bildirimi” olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 1: Puan Verilerek Yapılan Geri Bildirim



Örnekteki geri bildirimde öğretmen yazıyı; başlık, sayfa düzeni (imla, noktalama) içerik ve plan kategorilerinde 30 puan üzerinden değerlendirmiştir. Her kategori ayrı bir geri bildirim sayılmıştır. Puanlamalarda herhangi bir yorum olmadığı için tamamı yansız geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Başlık koyma 5 üzerinden 5 puan aldığı için övgü; plan 5 üzerinden 2 puan aldığı için yergi; içerik 10 üzerinden 6, sayfa düzeni 10 üzerinden 2 puan aldığı için yergi geri bildirimi olarak değerlendirilmiştir.

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

Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri kurallara uygun olarak yazılmış. Ancak "de, da" yazımları yanlış, soru eki olan "mi" ayrı yazılmalıydı.

Örnekteki geri bildirim ilk kısmında metin bütünlüğüyle ilgili bir olumlu geri bildirim verilirken ikinci kısmında biçimle (yazım kuralları) ilgili bir geri

bildirimde bulunulduğu için iki ayrı geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

Örnek 2: Övgü veya Yergiyi Bir Arada Barındıran Geri Bildirim

Bicim olarak ilk bakışta şahane gibi gözükse de bağlaları ayrı yazmakta sıkıntı var.

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

5) Değerlendirme sırasında nadiren de olsa yazılı geri bildirim değerlendirme formundaki kategorilere girmeyen geri bildirimlere rastlanılmıştır.

Örnek 1: Kategori Dışı Geri Bildirim

Sonuç: Daha çok okuyan, düşüncelerini, duygularını her fırsatta yazılı ve sözlü olarak dile getirebilen bireyler...

Yukarıdaki örnek geri bildirim değerlendirme formunda sınıflandırılan hiçbir kategoriye girmemektedir.

Örnek 2: Kategori Dışı Geri Bildirim

İtistik eğit el yazısı konusundaki dayatmaların boş olduğu gerçeği bir tez daha taraflardan anlatılmıştır.

Yukarıdaki örnek geri bildirim değerlendirme formunda sınıflandırılan hiçbir kategoriye girmemektedir.

6) Metinlerin başlığına yönelik geri bildirimler özgül geri bildirim olarak değerlendirilmiştir.

4.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden “içerik analizi tekniği” kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde geri bildirim türleri

araştırmacı ve bir uzman tarafından “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu” esas alınarak kodlanmıştır. Kodlama sonuçları bilgisayar ortamına aktarılarak betimsel istatistik teknikleri (yüzde, frekans, ortalama) ile t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde verdikleri geri bildirimlerin türleri ve bu türlerin dağılımı çeşitli değişkenler (kıdem, cinsiyet, mezun olunan fakülte) açısından değerlendirilerek tablolarla sunulmuştur.

5.1. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Türleri

Türkçe öğretmenlerinin kendilerine değerlendirmeleri için sunulan üç metne verdikleri geri bildirimler “Yazılı Geri Bildirim Değerlendirme Formu” yardımıyla sınıflandırılmıştır.

5.1.1. Övgü veya Yergi (sorun, çözüm, sorun ve çözüm) Geri Bildirimlerinin Dağılımı

Övgü geri bildirimi, yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları övgü geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Övgü Geri Bildirimi

Barış içinde yaşamak dünyada ve toplumda en önemli konulardan biridir. Barış tacı, salkınat tacıyla kıyaslanmayacak kadar güzel ve değerlidir.

Güzel bir ifade.

Örnekteki geri bildirimde öğretmen yazıdaki bir cümleyi beğendiğini göstermek için cümlenin altını çizmiş ve övgü geri bildiriminde bulunmuştur.

Örnek 2: Övgü Geri Bildirimi

Duygu ve düşüncelerini güzel bir şekilde ifade edebilmiş.

Örneklendirmeler güzel.

Örnekteki geri bildirimde metnin içeriğine yönelik genel bir değerlendirmeyle övgü geri bildiriminde bulunulmuştur.

Örnek 3: Övgü Geri Bildirimi

- * Kompozisyon başlığı içerik ile uyumludur.
- * Gelişme bölümünde kullanılan "tanıtı gösterme" anlatım şekli ile anlatımların örnekler verilmesi yazıda örneklendirme açısından etkilidir.
- * Sonuç bölümünde konu güzel bir cümle ile sonuca bağlanmıştır, ora düşünce yansıtılmıştır.

Örnekteki geri bildirimde metnin bölümlerine yönelik övgü geri bildiriminde bulunulmuştur.

Yergi geri bildirimlerinden sorun bildiren geri bildirim, düzeltme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu, ne yapılması gerektiğini belirtmez. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları yergi-sorun geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yergi – Sorun Geri Bildirimi

2. Yazım ve noktalamada sıkıntılar vardır. Kelimelerin bazıları eksik yazılmıştır. Aynı yazılması gereken ekler birleşik, birleşik yazılması gereken bazı ekler de ayrı yazılmıştır.

Örnekteki geri bildirimde yazım ve noktalamayla ilgili eksikliklerden bahsedilmiş; ancak doğru yazım ve noktalamanın nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verilmemiştir.

Örnek 2: Yergi – Sorun Geri Bildirimi

Berim hayalindeki okulun çok künyüleyici olma-
sını istendim ve en çokta sınıfların güzel olma-
sını dilerim. Berim istediğim okulun her dersin ayrı sınıflarına olmasını istenim ve sınıfların temiz olması için et-
imden gelen her şeyi yaptırımın. Her sınıfta biner tane projeksiyon aletinin olmasını

Örnekteki geri bildirimde metinde hatalı görülen yerlerin altı çizilerek hatanın adı söylenmiş; fakat çözümü gösteren herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Örnek 3: Yergi – Sorun Geri Bildirimi

- Yazın yarıkları yapılmış.
- Çerçevesi çok değişik.
- Anlam kargaşası var.
- Anlatım bozukluğu var.

Örnekteki geri bildirimde metinde biçim ve içerikle ilgili eksiklikler genel ifadelerle ortaya konmuş; ama bunları düzeltmek için bir öneride bulunulmamıştır.

Yergi geri bildirimlerinden çözüm bildiren geri bildirim, metindeki hatanın sebebini söylemeksizin, düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan belirtmedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları yergi-çözüm geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yergi – Çözüm Geri Bildirimi

Barış aslında geleceğin temelinde etkiler. Bunu şöyle açıklayabiliriz: Eğer geçmişte yapılan barış antlaşmaları yapılmıyorsa, şuan başka ülkelerde okuyup, çalışıp büyümüşlerdik. Onlarda bizim ülkemize gelemezlerdi. Hala savaşlar devam etseydi sokaklara çıkıp hiç katkıdan dokunabilirdik!

Örnekteki geri bildirimde metindeki hataların ne olduğu söylenmeksizin doğru yazımlar metnin üstünde gösterilmiştir. Yani sorunun nereden kaynaklandığı belirtilmemiş sadece çözüm sunulmuştur.

Örnek 2: Yergi – Çözüm Geri Bildirimi

Benim hayalindeki okulun çok büyüleyici olmasını istendim. ^{se} Fer çokta ^{da} sınıfların güzel olmasını dilerim. Benim istediğim okulun her dersin ayrı sınıfları olmasını istenim. ^{se} Sınıfların temiz olması için ^{et} imden gelen her şeyi yaptırırım. Her sınıfta birer tane projeksiyon aletinin olmasını ^{hece ayrı yonlu} istenim. Bilgisayar odasına bilgisayar alınmasını ^{se} ve beden dersleri için ^{se} voleybol ^{sahası} sahası ay- ^{bir} bir ^{se} ni basketbol ^{se} sağı ^{se} ayrı ^{se} birde ^{se} okulun bir tarafına ^{se} yürüme ^{se} hasuzu ^{se} yeri ^{se} üç katlı bir binaya ^{se} ayrı ^{se} bir ^{se} hark

Örnekteki geri bildirimlerde metindeki hataların ne olduğu söylenmeksizin noktalama işaretleri kullanılmış veya doğru yazımlar metnin üstünde gösterilmiştir. Yani sadece çözüm sunulmuştur.

Örnek 3: Yergi – Çözüm Geri Bildirimi

Mesala bir gün bir onkadoşımız bizim halkımızda söylüyor sanınız. ^{Halbuki} Halbuki o onkadoşımız bizim halkımızda hiç ^{bir şey} bir şey söylemez. Biz ayla sandığımızdan bu ^{sebeple} sebeple doğru? Çıkon: ^{Halbuki} Halbuki ikisi de konşılıklı gönöşlene katıl sayılı lan ileisinin ^{de} de gönöşlene daha iyi ^{de} oldu. Mesela ikisi de gönöşlene iyi

Örnekteki geri bildirimde metindeki hataların ne olduğu söylenmeksizin yanlışların altı veya üstü çizilmiş, doğru yazımlar metnin üstünde gösterilmiştir. Yani sadece çözüm sunulmuştur.

Yergi geri bildirimlerinden sorun+çözüm bildiren geri bildirim, metindeki hatanın sebebini ve düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan

belirtmez. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları sorun+çözüm geri bildirimlerinden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Sorun + Çözüm Geri Bildirimi

tenelinde: tenelini de ayrılıyor. (toplumu da)
onlarda: onlar da
dolaşabiliyorduk?: dolaşabilir miydik?

Örnekteki geri bildirimde ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılan kelimeler tespit edilmiş, hatanın sebebi söylenmiş ve doğru yazımı gösterilmiştir.

Örnek 2: Sorun + Çözüm Geri Bildirimi

3. Kelimelerin yanlış kullanım söz konusu.
Örn: birşey → bir şey
halbise → halbeti
olmasak → olmazsak

Örnekteki geri bildirimde yanlış yazılan kelimeler tespit edilmiş, hatanın sebebi söylenmiş ve doğru yazımı gösterilmiştir.

Örnek 3: Sorun + Çözüm Geri Bildirimi

— Bazı cümlelerde düşüklük var. Mesela "dünyada ve toplumda" yerine "toplumumuzda ve dünyada" denilebilirdi.

Örnekteki geri bildirimde metindeki cümle düşüklüğü tespit edilmiş, hatanın sebebi söylenmiş ve doğru şekli gösterilmiştir.

Araştırmanın bu kısmında övgü veya yergi geri bildirimlerinin metin türüne göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü						Toplam	
	Başarılı		Orta		Başarısız			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Övgü	161	% 18.2	52	% 4.6	16	% 1.2	229	% 6.8
Yergi (Sorun)	516	% 58.4	659	% 58.7	986	% 71.7	2161	% 63.9
Yergi Yergi (Çözüm)	174	% 19.7	399	% 35.5	360	% 26.2	933	% 27.6
Yergi (Sorun + Çözüm)	32	% 3.6	13	% 1.2	14	% 1.0	59	% 1.7
Toplam	883	% 100.0	1123	% 100.0	1376	% 100.0	3382	% 100.0

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin sunduğu geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%93.2) yergi türünde geri bildirimdir. Övgü geri bildirimi sadece (%6.8) oranında kullanılmıştır. Öte yandan yergi geri bildirimlerinin çoğu da sadece sorunu ortaya koyan geri bildirimlerdir. Sorun ve çözümü ortaya koyan geri bildirimler çok azdır. Başarılı metinde övgü geri bildiriminin oranı artarken (%18.2) diğerlerinde düşüktür.

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

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

Örnek 1: Yapıcı Geri Bildirim

Planlama, kağıt düzeni ve fikrin işlenmesi bakımından iyi. Ama giriş paragrafı ana fikri bu kadar açık göstermemeli, konuya giriş ya da hazırlık şeklinde olmalı.

Örnekteki geri bildirimde metindeki iyi nitelikler ortaya konmuş ama yazının daha iyi olması için ne yapılması gerektiği de anlatılmıştır.

Örnek 2: Yapıcı Geri Bildirim

Konunun ele alınışı ve anlatılmak istenen düşünceler iyi; ancak parça bütünlüğü oluşturulamamışlığı için akıcılık teşkil etmemektedir.

Örnekteki geri bildirimde metindeki iyi nitelikler ortaya konmuş; ama yazının daha iyi olması için ne yapılması gerektiği de anlatılmıştır.

Örnek 3: Yapıcı Geri Bildirim

2.) Gelişimde konu açıklanmış. ama "bunu şöyle açıklayabiliriz" sözü gereksiz kullanılmış.

Örnekteki geri bildirimde metnin gelişme bölümündeki iyi nitelikler ortaya konmakla birlikte bu bölümün daha iyi olması için ne yapılması gerektiği de anlatılmıştır.

Yansız geri bildirim, metinde düzeltilmesi gereken noktaları tarafsız bir şekilde belirtmedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları yansız geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yansız Geri Bildirim

- * Ayır yazılan oklara dikkat etmelisin.
- * Sıralı cümlelerin yüklemelerindeki şahıs ekleri birbirine uymamakta.
- * Kısa cümleler kullanılmıyor. Uzun cümleler bulunduğundan için ve sıralı cümlelerle söz uzattığın için anlam yönünden başı ve sonu uyum olmayan cümleler ortaya çıkmış.

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

Örnek 2: Yansız Geri Bildirim

Mesala bin gün bin on kadedir bizim hak-
kımızda ~~söyleniyor~~ sonunuz. ~~Halbuki~~ o on kade-
miz bizim hakkımızda hiçbir ~~sey~~ söylemez.
Biz ayle ~~gördüğümüzden~~ bu sebepte ~~başvuruyor~~
çıkın. ~~Halbuki~~ ikisi de ~~karşılıklı~~ ~~gözetlene~~
~~katil~~ ~~sayılan~~ ~~ilkesinde~~ ~~gözetlene~~ daha
iyi ~~oldu~~. Mesala ikisi de ~~gözetlene~~ ~~iyi~~
~~katil~~ ~~sayılan~~ ~~hiç~~ ~~bin~~ ~~değis~~ ~~koşu~~ ~~olmaz~~.
Bütün bu ~~şeylerin~~ ~~ilkesinin~~ ~~gözetlene~~
~~katil~~ ~~meması~~. Mesala toplumda ~~herkes~~

Örnekteki geri bildirimde metinde görülen yanlışlıkların üzeri çizilmiş, doğru yazımları yansız bir şekilde düzeltilmiş, yapıcı ya da yıkıcı herhangi bir yorumda bulunulmamıştır.

Örnek 3: Yansız Geri Bildirim

1. Özellikle "de" bağlacının ayrı yazılması, gerekirken bir-
lesikle yazıldığı görülmüştür.
2. Birkaç noktalama eksikliği vardır.
3. Kağıdın sağ tarafındaki düzene uyulmamıştır.
4. Plan yapılmış olup, içerik örnek sözlerle desteklen-
miştir.

Örnekteki geri bildirimde metinde görülen eksiklikler sıralanmış, yapıcı ya da yıkıcı herhangi bir yorumda bulunulmamıştır.

Yıkıcı geri bildirim, metni sert ve kışkırtıcı şekilde değerlendirmedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları yıkıcı geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Yıkıcı Geri Bildirim

* Daha yazıyı okumadan görsel olarak bir iticilik göze çarpıyor.

Örnekteki geri bildirimde öğretmen öğrencinin duygusal olarak olumsuz etkilenebileceği bir ifade kullanmıştır.

Örnek 2: Yıkıcı Geri Bildirim

*İmlâ hatası dizboya, cümle kurma becerisi yok, ok-
bildiğinçe dağınık bir yazıdan ziyade kişiliğe sahip bu
yazının sahibi. Düzeltmeye çalıştım; latim sıkıldım. Sanki
ilköğretim üçüncü sınıf seviyesinde.*

Örnekteki geri bildirimde metnin biçim ve içerik özelliklerine hatta metni yazanın kişiliğine yönelik yıkıcı “**becerisi yok, dağınık kişilik, seviyesi düşük**” şeklinde geri bildirimde bulunulmuştur.

Araştırmanın bu kısmında değerlendirenin tutumuna göre geri bildirimlerin metin türüne göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3: Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü							
	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam	
	f	Yüzde	f	%	f	%	f	%
Yapıcı	40	% 4.5	12	% 1.1	4	% 0.3	56	% 1.7
Yansız	837	% 94.8	1092	% 97.2	1324	% 96.2	3253	% 96.2
Yıkıcı	6	% 0.7	19	% 1.7	48	% 3.5	73	% 2.2
Toplam	883	% 100.0	1123	% 100.0	1376	% 100.0	3382	% 100.0

Tablo 3'e göre öğretmenlerin sunduğu geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%96.2) yansız geri bildirimdir. Yapıcı geri bildirim (%1.7) oranında kullanılırken yıkıcı geri bildirim kullanma oranı (%2.2) olarak gerçekleşmiştir. Bu dağılımda metin türüne göre önemli bir fark oluşmadığı görülmektedir.

5.1.3. Özgül (Spesifik) veya Genel Geri Bildirimlerin Dağılımı

Özgül geri bildirim, metnin belirli bir noktasına odaklanılarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları özgül geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Özgül Geri Bildirim

su sözü söylemiştir "Yurtta barış dünyada barış" demektir.
 Demokrasi, özgürlük, paylaşma, birlik içinde olma, barışın sağlan-
 ması için önemlidir.
 Barış içinde yaşamak dünyada ve toplumda en önemli
 şartlardan biridir. Barış taci, saltanat tacıyla kıyaslanmaz
 fak kadar güzel ve değerlidir.
 Gerekli bir kelime.

Örnekteki geri bildirimde öğretmen metindeki bir kelimeye yönelik geri bildirimde bulunmuştur.

Örnek 2: Özgül Geri Bildirim

Barış aslında geleceğin temelini de etkiler. Bunu şöyle
 açıklayabiliriz: Eğer geçmişte yapılan barış antlaşmaları yapılmı-
 şaydı, şuan başka ülkelerde okuyup, çalışıp büyüyemeydik.
 Onlarda bizim ülkemize gelemezlerdi. Hala savaşlar devam
 etseydi sokaklara çıkıp hiç korkmadan dolasabilirdik?
 ayrı yan

Örnekteki geri bildirimde öğretmen metnin geneline yönelik değerlendirmeler yerine metinde yanlış bulunduğu kelimelerin altını çizerek özgül geri bildirimde bulunmuştur.

Örnek 3: Özgül Geri Bildirim

kesin görüşlerine saygılı olmamı lazım.
 Eğer henkesein görüşlerine saygı duyulmı-
 şaydı çok kötü bir şeyler olurdu. Mesela
 okulda desek kız arkadaşının hiç görüşle-
 rini hiç saygı tutmuyor. desek. Bu olay
 anlatır büyükler baya, baya. doğru meye kardan gelben. Anke-

Örnekteki geri bildirimde öğretmen metinde yanlış bulunduğu kelimelerin altını çizerek düzeltilmiş, özgül geri bildirimde bulunmuştur.

Genel geri bildirim, metnin geneline yönelik olarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları genel geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Genel Geri Bildirim

→ Genelinde güzel bir yazı. Eksikler giderilirse daha da güzel olabilir. Ama diğer yazma konusunda yeterli.

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

Örnek 2: Genel Geri Bildirim

Kompozisyon sayfayı dolduracak kadar uzun olabilir. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmeli. Aynı kelimeler sık sık tekrar edilmemeli. Birden fazla kullanmak gerekiyorsa eş anlamlısı kullanılabilir. Kompozisyon bitişik çigik el yazısıyla yazılmalı.

Örnekteki geri bildirimde biçim ve içerikle ilgili metnin geneline yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 3: Genel Geri Bildirim

Bazı cümlelerde mantık hataları var. Genellikle yazım hataları yapılırsa da gelişme ve sonuç bölümlerinde güzel bir okuş yakalanmış.

Örnekteki geri bildirimde biçim ve içerikle ilgili metnin geneline yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Araştırmanın bu kısmında özgül veya genel geri bildirimlerin metin türüne göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4: Özgül (Spesifik) veya Genel Geri Bildirimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü							
	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Özgül	593	% 67.2	794	% 70.7	987	% 71.7	2374	% 70.2
Genel	290	% 32.8	329	% 29.3	389	% 28.3	1008	% 29.8
Toplam	883	% 100.0	1123	% 100.0	1376	% 100.0	3382	% 100.0

Tablo 4'e göre öğretmenlerin sunduğu geri bildirimlerin çoğunluğu (%70.2) özgül geri bildirimdir. Genel geri bildirimi kullanma oranı (%29.8) olarak gerçekleşmiştir. Özgül geri bildirimler başarılı metinden başarısız metne doğru artış gösterirken (%67.2 - %71.7), genel geri bildirimler başarılı metinden başarısız metne doğru azalmıştır (%32.8 - %28.3). Bu dağılımda metin türüne göre önemli bir fark oluşmadığı görülmektedir.

5.1.4. 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 öğretmenlerin kullandıkları biçime yönelik geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Biçime Yönelik Geri Bildirim (*Sayfa Düzeni İle İlgili*)

1-Düzen : Sayfa düzeni hiç yok denemek düzeyindedir. Paragraf ve satırbaşı oluşturulmamıştır. Harf hatası oldukça fazladır.

Örnekte sayfa düzenine yönelik geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 2: Biçime Yönelik Geri Bildirim (*Yazının Okunaklılığı İle İlgili*)

"r" ve "n" harfleri aynı şekilde yazılmış.

Örnekte öğretmen öğrencinin iki harfi benzer şekilde yazdığını belirten geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 3: Biçime Yönelik Geri Bildirim (*Yazım Kuralları İle İlgili*)

Gelişme bölümünde 1. cümlede de bağlacının ayrı yazılması gerekiyor. Şu an sözcük yanlış yazılmış. Bu soru etkinin ayrı yazılması gerekiyor. Bunun yanında verdiği örnek başlıkla uyumlu.

Örnekte metinde yapılan yazım yanlışlarıyla ilgili geri bildirimde bulunulmuştur.

Örnek 4: Biçime Yönelik Geri Bildirim (*Noktalama İşaretleri İle İlgili*)

Noktalama İşaretlerini Kullanma

Eskiden öğretmenler heceyi bölen öğrenciye sıfır verirlermiş. Bu yazıda da hece bölünmüş. Böyle büyük hatalar yapılmamalıydı. En sık kullanılan ancak çok önemli olan nokta ve virgölün kullanılmadığını görüyoruz.

Örnekte noktalama yanlışlarıyla ilgili geri bildirimde bulunulmuştur.

İçeriğe yönelik geri bildirim, metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlılığı, metin birimlerinin oluşturulması gibi içerikle ilgili konularda öneri ve eleştiride bulunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları içeriğe yönelik geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

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

— Anlatım bozuklukları (Anlatım bozuklukları) gösterilmeli

3-) Bazı sözcükler yanlış yerde ve yanlış anlamlarda kullanılmıştır. Bu için anlatım bozukluğuna sebep olmuştur.

Örneklerde metinde yapılan anlatım bozukluklarıyla ilgili geri bildirimde bulunulmuştur.

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

Bazı sözcükler sık tekrar edildiğinden sıkıcılığa neden olmuştur.

Örnekte metindeki kelime tercihiyle ilgili geri bildirimde bulunulmuştur.

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

Sonuç Bölümünün Özelliğine Uygunluğu: Sonuç bölümü ana fikir cümlelerin olduğu bölümdür. Konunun özünü okuyucuya vermelidir. Tavsiye cümleleri ile bitirilmelidir. Burada ana fikir verilmeğe çakışsa da giriş bölümüne yakın bir sonuç olmuştur.

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

- Gelişme bölümünde olaylar belli bir sıra dahilinde, olayları, fikirleri birbirine karıştırmadan anlatılmalı. Düşünceyi geliştirme yollarından daha fazla yararlanılmalı
- Sonuç bölümünde ana fikre tam olarak ulaşılmalı.

Örnek 3 ve Örnek 4'te metin içi ilişkilerle ilgili geri bildirimlerde bulunulmuştur.

Araştırmanın bu kısmında biçime veya içeriğe yönelik geri bildirimlerin metin türüne göre dağılımı; biçime veya içeriğe yönelik geri bildirimlerin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 5: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü							
	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Biçime Yönelik	555	% 63.0	753	% 67.1	1057	% 76.8	2366	% 70.0
İçeriğe Yönelik	328	% 37.0	370	% 32.9	319	% 23.2	1016	% 30.0
Toplam	883	% 100.0	1123	% 100.0	1376	% 100.0	3382	% 100.0

Tablo 5'e göre öğretmenlerin sunduğu geri bildirimlerin çoğunluğu (%70) biçime yönelik geri bildirimlerdir. İçeriğe yönelik geri bildirimlerin oranı %30 olarak gerçekleşmiştir. Öte yandan biçime yönelik geri bildirimler başarılı metinden başarısız metne doğru artış gösterirken (%63- %76.8), içeriğe yönelik geri bildirimler başarılı metinden başarısız metne doğru azalmıştır (%37 - %23.2). Bu dağılımda metin türüne göre önemli bir fark oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 6: Biçime Yönelik Geri Bildirimlerin Kendi İçinde Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü							
	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sayfa Düzeni	40	% 7.2	31	% 4.2	47	% 4.4	118	% 5.0
Okunaklılık	7	% 1.2	35	% 4.6	201	% 19.0	243	% 10.3
Yazım	407	% 73.4	542	% 71.9	769	% 73.0	1717	% 72.6
Noktalama	101	% 18.2	145	% 19.3	38	% 3.6	284	% 12.1
Toplam	555	% 100	753	% 100	1057	% 100	2366	% 100

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin sunduğu biçime yönelik geri bildirimlerin çoğunluğu (%72.6) yazım kurallarıyla ilgilidir. En az geri bildirim (%5) sayfa düzeniyle ilgilidir. Başarısız metinde okunaklılıkla ilgili geri bildirim oranı artarken (% 19) noktalama ile ilgili geri bildirim oranı (%3.6) diğer metinlere göre azalmaktadır.

Tablo 7: İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Kendi İçinde Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü							
	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatım Bozukluğu	79	% 24.0	84	% 22.7	93	% 29.2	256	% 25.1
Kelime Tercihi	33	% 10.1	70	% 19.0	34	% 10.7	137	% 13.4
Metin İçi İlişkiler	216	% 65.9	216	% 58.3	195	% 60.1	627	% 61.5
Toplam	328	% 100.0	370	% 100.0	319	% 100.0	1016	% 100.0

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin sunduğu içerikle ilgili geri bildirimlerin çoğunluğu (%61.5) metin içi ilişkilerle ilgilidir. Anlatım bozukluğuyla ilgili geri bildirimlerin oranı (%25.1), kelime tercihiyle ilgili geri bildirimlerin oranı (%13.4)'tür. Bu dağılımda metin türüne göre önemli bir fark oluşmadığı görülmektedir.

5.1.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Dağılımı

Açık geri bildirim, yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etmedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları açık geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Açık Geri Bildirim

Şerh ve mühtesa açısından çok kötü. Cümlelerimiz çok bozuk. Belofur sorununuz var. (Gönlük konuşma diline yakınsınız) İttihaf'ı kullanı açısından çok yanlış.

Örnekte metnin geneline yönelik geri bildirimler açık ve net olarak ortaya konmuştur.

Örnek 2: Açık Geri Bildirim

- Metnin başında barışın tanımı yapılabiliirdi.
- Gereksiz kelime tekrarı yapılmış (Huzur kelimesi gibi)
- Eklerin yazımında yanlışlıklar yapılmış. (da, mi gibi)
- Aynı anlama gelecek sözcükler bir arada kullanılmış.

Örnekte metnin geneline yönelik geri bildirimler açık ve net olarak ortaya konmuştur.

Muğlâk geri bildirim, içeriği hatalı, anlamı belirsiz (muğlâk) veya birden fazla anlama gelebilecek dönütler vermedir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları muğlâk geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Muğlâk Geri Bildirim

Mesela bigân bi onkadeşimiz bizim haka
kımızda söyleyen sonunuz. Halbiyse o onkadeşi
miz bizim hakkımızda hiç bişey söylemez
Biz ayta sandığımızdan bu sebeble doğru
çıkan. Halbiyse ikisi de konşilıklı gönüşlene
katıl soydi ten ilişkisinde gönüşlene doğru
iyi olundu. Mesela ikisinde gönüşlene iyi

Örnekte öğretmen bazı kelimelerin altını çizmiş bazı kelimelerde farklı işaretler kullanmıştır. Ancak bu durum öğrenci açısından bir anlam ifade etmeyecektir çünkü verilen geri bildirimde metindeki hatanın ne olduğunu anlatacak hiçbir ifade mevcut değildir. Yani geri bildirim açık değil muğlâktır.

Örnek 2: Muğlâk Geri Bildirim

Barış altında geleceğin temelini de etkiler. Bunu şöyle açıklayabilirsiniz: Eğer geçmişte yapılan barış antlaşmaları yapılmıyorsa, şuan başka ülkelerde akuyup? çalışıp büyüyemeyiz. Onlarda bizim ülkemize gelemezlerdi. Hala savaşlar devam etseydi sokaklara çıkıp hiç korkmadan dolaşabiliirdik? İşte barış ve kardeşlik o kadar önemlidir ki hayatımızı ve geleceğimizi dahi etkiler. Gelecekteki hayatta belki biz onlara, onlarda bize muhtaç olacaktır. Barış içinde yaşamak hayatımızı kolaylaştıracağı gibi toplumuda güçlendirir. Savaş yerine barışı seçmek hayatın güzelliklerini seçmek tir. Atatürk barışın ne kadar önemli olduğunu belirtmek için şu sözü söylemiştir. "Yurtta barış dünyada barış" demektir. Demokrasi, özgürlük, paylaşma, birlik içinde olma, barışın sağlanması için önemlidir.

Örnekte öğretmen bazı cümlelerin altını çizmiş, bazı yerlerde ok işareti kullanmıştır. Ancak bu durum öğrenci açısından bir anlam ifade etmeyecektir çünkü verilen geri bildirimde metindeki hatanın ne olduğunu anlatacak hiçbir ifade mevcut değildir. Yani geri bildirim açık değil muğlâktır.

Örnek 3: Muğlâk Geri Bildirim

- ✓ *Genellikle isteklerini yazmak yerine daha geniş kapsamlı fikirler sunarak, anlatım tekniklerinden yararlanmalısın.*

Örnek 4: Muğlâk Geri Bildirim

- ✓ *Paragraflar çok güzel yapılmış, ancak tam bir paragrafın giriş cümlesi gibi değil de konuşma dilindeki konudan konuya atlıyor gibi olmuş.*

Örnek 3 ve Örnek 4'te söyleyenin bu ifadelerden tam olarak ne söylediği belli değildir.

Aşağıda açık veya muğlâk geri bildirimlerin metin türüne göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 8: Açık veya Muğlak Geri Bildirimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

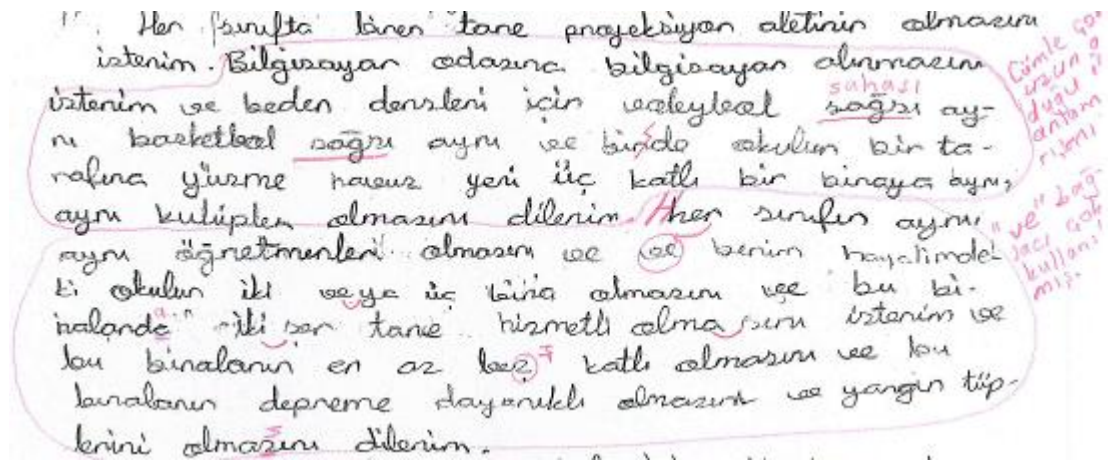
Geri Bildirim Türü	Metin Türü							
	Başarılı		Orta		Başarısız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Açık	733	% 83.0	933	% 83.1	959	% 69.7	2625	% 77.6
Muğlak	150	% 17.0	190	% 16.9	417	% 30.3	757	% 22.4
Toplam	883	% 100.0	1123	% 100.0	1376	% 100.0	3382	% 100.0

Tablo 8'e göre öğretmenlerin sunduğu geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%77.6) açık geri bildirimlerdir. Muğlak geri bildirimlerin oranı (%22.4) olarak gerçekleşmiştir. Bunun yanında başarılı metinde "muğlak" geri bildirimlerin oranı (%17) olurken başarısız metinde bu oran (%30.3) olarak gerçekleşmiştir.

5.1.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Dağılımı

Metin içi geri bildirim, metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin üzerinde yazarak veya işaretleyerek sunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları metin içindeki geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Metin İçi Geri Bildirim



Örnekte öğretmen metinde yanlış gördüğü yerleri metin içinde işaretlemiş, yorumlarını ayrı bir kâğıda yazmak yerine metnin kenarına yazmıştır.

Örnek 2: Metin İçi Geri Bildirim

Barış içinde yaşamak çok önemlidir. Barış önemli bir ihtiyaçtır. İnsanlar barış ve huzurlu bir ortamda daima mutlu ve huzurlu durur. Barışın, kardeşliğin olduğu bir toplumda gülen yüzler vardır. Savaş ise insanı mutsuz ve huzursuz eder.

Örnekte öğretmen metnin bir bölümüne yönelik geri bildirimini metnin içinde vermeyi tercih etmiştir.

Örnek 3: Metin İçi Geri Bildirim

→ Günze örnekte başlanmaz.
Mesala bin gün bin onkadeşimiz bizim halkımızda söylenen sözünüz. Halbikiye o onkadeşimiz bizim hakkımızda hiç bir şey söylemez. Biz ayle sandığımızdan ^{ilustrasyon} ^{bir} ^{diğer} bu sebeble doğru?

Örnekte öğretmen metne yönelik düzeltmelerini metnin üstünde yapmayı tercih etmiştir.

Metin dışı geri bildirim, metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin dışında (metnin bitiminde veya ayrı bir kâğıtta) yazarak veya işaretleyerek sunmadır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları metin dışındaki geri bildirimlerden örnekler verilmiştir.

Örnek 1: Metin Dışı Geri Bildirim

Dil Bilgisi Kurallarını Uygulama

Ayrı yazılan "de" her öğrencide olduğu gibi yine burada da karşımıza çıkmış. Oysa kolay bir konu. Yazının doğru anlaşılması için de önemi açıktır. Bağlaçlar çok lazım olmayan kelimelerdir. Ya kullanmayalım veya kullandığımız bu "de" leri önceki kelimedenden ayrı yazalım.

Örnekte öğretmen metne yönelik geri bildirimlerini ayrı bir kâğıda yazarak vermeyi tercih etmiştir.

Örnek 2: Metin Dışı Geri Bildirim

Bu21 cümlelerin mantık hataları var. Genellikle yazım hataları yapılırsa da gelişme ve sonuç bölümlerinde güzel bir okis yakalanmış.

Örnekte öğretmen metne yönelik geri bildirimlerini metnin üstünde veya metnin kenarında vermek yerine metnin arkasına yazarak vermeyi tercih etmiştir.

Örnek 3: Metin Dışı Geri Bildirim

→ Giriş paragrafında "Baris" in fonemini yapması ya da bahsedeceği konuyu kısaca açıklaması. Hızlı bir şekilde konuya girmesinde daha iyi bir yöntem olur.

Örnekte öğretmen metne yönelik geri bildirimlerini metnin üstünde veya metnin kenarında vermek yerine metnin arkasına yazarak vermeyi tercih etmiştir.

Araştırmanın bu kısmında metin içinde veya metin dışında verilen geri bildirimlerin dağılımı sunulmuştur.

Tablo 9: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Metin Türlerine Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin Türü						Toplam	
	Başarılı		Orta		Başarısız			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Metin İçi	510	% 57.8	751	% 66.9	946	% 68.8	2207	% 65.3
Metin Dışı	373	% 42.2	372	% 33.1	430	% 31.3	1175	% 34.7
Toplam	883	% 100.0	1123	% 100.0	1376	% 100.0	3382	% 100.0

Tablo 9'a göre öğretmenler sundukları geri bildirimlerin çoğunu (%65.3) metin içinde vermeyi tercih etmişlerdir. Geri bildirimleri metin dışında vermeyi tercih eden öğretmenlerin oranı (%34.7) olarak gerçekleşmiştir. Başarılı metinlerde metin içi (%57.8) veya metin dışı (%42.2) geri bildirim verme oranı çok farklı değilken başarısız metinlerde metin içi geri bildirim (%68.8) verme oranı metin dışı geri bildirim (%31.3) verme oranının iki katından fazladır.

5.1.7. Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında övgü veya yergi bildiren geri bildirimlerin diğer geri bildirim türleri içindeki dağılımı sunulmuştur.

Tablo 10: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Tutuma Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Yapıcı GB		Yansız GB		Yıkıcı GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%
Övgü GB	21	% 9.2	208	%90.8	0	% 0.0	229	%6.8
Yergi-Sorun GB	27	%1.3	2062	%95.4	72	% 3.3	2161	%63.9
Yergi-Çözüm GB	1	%0.1	931	%99.8	1	% 0.1	933	%27.6
Yergi-Sorun+Çözüm GB	7	%11.9	52	%88.1	0	% 0.0	59	% 1.7

Tablo 10'a göre öğretmenlerin verdiği övgü veya yergi geri bildirimlerinin tamamına yakını yansız geri bildirimdir.

Tablo 11: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Özgül veya Genel Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Özgül GB		Genel GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Övgü GB	75	% 32.8	154	% 67.2	229	% 100
Yergi-Sorun GB	1343	% 62.2	818	% 37.8	2161	% 100
Yergi-Çözüm GB	913	% 97.9	20	% 2.1	933	% 100
Yergi-Sorun+Çözüm GB	43	% 72.9	16	% 27.1	59	% 100

Tablo 11'e göre övgü bildiren geri bildirimlerin çoğu (%67.2) genel geri bildirimken; sorun (%62.2) ve sorun + çözüm (%72.9) bildiren geri bildirimlerin çoğu; çözüm bildiren geri bildirimlerin tamamına yakını (%97.9) özgül geri bildirimdir.

Tablo 12: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Biçim GB		İçerik GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Övgü GB	64	% 28.0	165	% 72.0	229	% 100
Yergi-Sorun GB	1401	% 64.8	760	% 35.2	2161	% 100
Yergi-Çözüm GB	867	% 92.9	66	% 7.1	933	% 100
Yergi-Sorun+Çözüm GB	34	% 57.6	25	% 42.4	59	% 100

Tablo 12'ye göre övgü geri bildirimlerin çoğu içerikle ilgili geri bildirimdir. Yergi geri bildirimlerin çoğunluğu ise biçimle ilgilidir.

Tablo 13: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerin Açık veya Muğlâk Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Açık GB		Muğlâk GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Övgü GB	218	% 95.2	11	% 4.8	229	% 100
Yergi-Sorun GB	1418	% 65.6	743	% 34.4	2161	% 100
Yergi-Çözüm GB	931	% 99.8	2	% 0.2	933	% 100
Yergi-Sorun+Çözüm GB	58	% 98.3	1	% 1.7	59	% 100

Tablo 13'e göre övgü, çözüm ve sorun + çözüm geri bildirimlerinin tamamına yakını açık geri bildirimdir. Ancak sorun bildiren geri bildirimlerin açık olma oranı %65.6 olarak gerçekleşmiştir. Övgü, çözüm ve sorun + çözüm bildiren geri bildirimlerin muğlak olma oranı %0.2 - %4.8 arasında değişirken bu oran sorun bildiren geri bildirimlerde %34.4'e çıkmaktadır.

Tablo 14: Övgü veya Yergi Bildiren Geri Bildirimlerinin Metin İçi veya Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin İçi		Metin Dışı		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Övgü GB	24	% 10.5	205	% 89.5	229	% 100
Yergi-Sorun GB	1254	% 58.0	907	% 42.0	2161	% 100
Yergi-Çözüm GB	909	% 97.4	24	% 2.6	933	% 100
Yergi-Sorun+Çözüm GB	20	% 33.9	39	% 66.1	59	% 100

Tablo 14'e göre övgü bildiren geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%89.5) metin dışında yapılmıştır. Sorun + çözüm bildiren geri bildirimlerin metin dışında verilme oranı %66.1'dir. Buna karşılık çözüm bildiren geri bildirimlerin tamamına yakını (%97.4) metin içinde verilirken, sadece (%2.6)'sı metin dışında verilmiştir. Sorun bildiren geri bildirimlerin metin içinde veya metin dışında verilmesi bakımından aralarında önemli bir fark oluşmamıştır.

5.1.8. Tutuma Göre Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirilere Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında tutuma göre geri bildirimlerin diğer geri bildirim türleri içindeki dağılımı sunulmuştur.

Tablo 15: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Özgül-Genel Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Özgül GB		Genel GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yapıcı GB	18	% 32.1	38	% 67.9	56	% 100
Yansız GB	2353	% 72.3	900	% 27.7	3253	% 100
Yıkıcı GB	3	% 4.1	70	% 95.9	73	% 100

Tablo 15'e göre yansız geri bildirimlerin çoğunluğu (%72.3) özgüldür. Yapıcı geri bildirimlerin çoğu (%67.9), yıkıcı geri bildirimlerin tamamına yakını (%95.9) genel geri bildirimdir.

Tablo 16: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Biçim GB		İçerik GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yapıcı GB	15	% 26.8	41	% 73.2	56	% 100
Yansız GB	2329	% 71.6	924	% 28.4	3253	% 100
Yıkıcı GB	22	% 30.1	51	% 69.9	73	% 100

Tablo 16'ya göre yansız geri bildirimlerin çoğu (%71.6) biçimle ilgili geri bildirimken, buna karşın yapıcı (%73.2) ve yıkıcı (%69.9) geri bildirimler biçimden çok içerikle ilgilidir.

Tablo 17: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Açık-Muğlak Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Açık GB		Muğlak GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yapıcı GB	47	% 83.9	9	% 16.1	56	% 100
Yansız GB	2505	% 77.0	748	% 23.0	3253	% 100
Yıkıcı GB	73	%100.0	0	% 0.0	73	% 100

Tablo 17'ye göre yıkıcı geri bildirimlerin tamamı (%100), yapıcı (%83.9) ve yansız (%77.0) geri bildirimlerin büyük çoğunluğu açık geri bildirimlerdir. Yansız geri bildirimlerde muğlak geri bildirimlerin oranı artmaktadır.

Tablo 18: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin İçi GB		Metin Dışı GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yapıcı GB	8	% 14.3	48	% 85.7	56	% 100
Yansız GB	2198	% 67.6	1055	% 32.4	3253	% 100
Yıkıcı GB	1	% 1.4	72	% 98.6	73	% 100

Tablo 18'e göre yansız geri bildirimlerin çoğu (%67.6) metin içinde verilen geri bildirimlerdir. Yapıcı (%85.7) ve yıkıcı (%98.6) geri bildirimlerin tamamına yakını metin dışında verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır.

5.1.9. Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirimlere Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında özgül veya genel geri bildirimlerin diğer geri bildirim türleri içindeki dağılımı sunulmuştur.

Tablo 19: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Biçim GB		İçerik GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Özgül GB	2008	% 84.6	366	% 15.4	2374	% 100
Genel GB	358	% 35.5	650	% 64.5	1008	% 100

Tablo 19'a göre özgül geri bildirimler çoğunlukla biçimle ilgiliyken genel geri bildirimler daha çok içerikle ilgilidir.

Tablo 20: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Açık-Muğlak Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Açık GB		Muğlak GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Özgül GB	1624	% 68.4	750	% 31.6	2374	% 100
Genel GB	1001	% 99.3	7	% 0.7	1008	% 100

Tablo 20'ye göre özgül geri bildirimlerin çoğu (%68.4), genel geri bildirimlerin tamamına yakını (%99.3) açık geri bildirimdir. Genel geri bildirimlerin muğlak olma oranı %0.7 olarak gerçekleşirken bu oran özgül geri bildirimlerde %31.6'ya çıkmaktadır.

Tablo 21: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin İçi GB		Metin Dışı GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Özgül GB	2195	% 92.5	179	% 7.5	2374	% 100
Genel GB	12	% 1.2	996	% 98.8	1008	% 100

Tablo 21'e göre özgül geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%92.5) metin içinde verilmiştir. Genel geri bildirimlerin tamamına yakını (%98.8) metin dışında verilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenler özgül geri bildirimleri metin içinde, genel geri bildirimleri metin dışında vermeyi tercih etmişlerdir.

5.1.10. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirimlere Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında biçim veya içerikle ilgili geri bildirimlerin diğer geri bildirim türleri içindeki dağılımı sunulmuştur.

Tablo 22: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Açık-Muğlâk Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Açık GB		Muğlâk GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Biçim GB	1686	% 71.3	680	% 28.7	2366	% 100
İçerik GB	939	% 92.4	77	% 7.6	1016	% 100

Tablo 22'ye göre biçimle ilgili geri bildirimlerin çoğu (%71.3), içerikle ilgili geri bildirimlerin tamamına yakını (%92.4) açık geri bildirimlerdir. İçerikle ilgili geri bildirimlerin muğlak olma oranı %7.6'da kalırken bu oran biçimle ilgili geri bildirimlerde %28.7'ye çıkmaktadır.

Tablo 23: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin İçi GB		Metin Dışı GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Biçim GB	1970	% 83.3	396	% 16.7	2366	% 100
İçerik GB	237	% 23.3	779	% 76.7	1016	% 100

Tablo 23'e göre biçimle ilgili geri bildirimlerin büyük çoğunluğu (%83.3) metin içinde verilirken içerikle ilgili geri bildirimlerin çoğu (%76.7) metin dışında verilmiştir.

5.1.11. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Diğer Geri Bildirimlere Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında açık veya muğlâk geri bildirimlerin metin içi veya metin dışı oluşuna göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 24: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Metin İçi-Metin Dışı Oluşuna Göre Dağılımı

Geri Bildirim Türü	Metin İçi GB		Metin Dışı GB		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Açık GB	1454	% 55.4	1171	% 44.6	2625	% 100
Muğlâk GB	753	% 99.5	4	% 0.5	757	% 100

Tablo 24'e göre açık geri bildirimlerin metin içinde veya metin dışında benzer bir dağılım gösterirken muğlâk geri bildirimlerin tamamına yakını (%99.5) metin içinde verilmiştir.

5.2. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde verdikleri geri bildirim türlerinin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

5.2.1. Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında övgü veya yergi geri bildirimlerin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 25: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	Övgü GB	Yergi GB
		\bar{X}	\bar{X}
Düşük (1-9 yıl)	27	2.15	37.85
Orta (10-14 yıl)	34	3.74	43.88
Yüksek (15 yıl ve üzeri)	13	3.38	49.15
Toplam	74	3.09	42.61

Tablo 25'e göre düşük, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinde yergi geri bildirimleri ağırlıktadır.

Tablo 26: Öğretmenlerin Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Övgü	Gruplar Arası	39.236	2	19.618	1.249	0.293
	Gruplar İçi	1115.102	71	15.706		
	Toplam	1154.338	73			
Yergi	Gruplar Arası	1223.006	2	611.503	1.213	0.303
	Gruplar İçi	35786.629	71	504.037		
	Toplam	37009.635	73			

Tablo 26, kıdemlerine göre öğretmenlerin övgü ve yergi geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.249, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 1.213, p > 0.05$].

5.2.2. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında tutuma göre geri bildirimlerin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	Yapıcı GB	Yansız GB	Yıkıcı GB
		\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Düşük (1-9 yıl)	27	0.59	38.63	0.78
Orta (10-14 yıl)	34	0.68	45.56	1.38
Yüksek (15 yıl ve üzeri)	13	1.31	50.85	0.38
Toplam	74	0.76	43.96	0.99

Tablo 27'e göre düşük, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinde yansız geri bildirimler ağırlıktadır. Her üç grupta yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimlerin dağılımı benzerlik göstermektedir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Yapıcı	Gruplar Arası	4.893	2	2.446	1.067	0.349
	Gruplar İçi	162.729	71	2.292		
	Toplam	167.622	73			
Yansız	Gruplar Arası	1470.507	2	735.254	1.392	0.255
	Gruplar İçi	37506.371	71	528.259		
	Toplam	38976.878	73			
Yıkıcı	Gruplar Arası	11.213	2	5.607	1.935	0.152
	Gruplar İçi	205.773	71	2.898		
	Toplam	216.986	73			

Tablo 28, kıdemlerine göre öğretmenlerin yapıcı yansız ve yıkıcı geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.067$, $p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 1.392$, $p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 1.935$, $p > 0.05$].

5.2.3. Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Aşağıda özgül veya genel geri bildirimlerin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 29: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	Özgül GB	Genel GB
		\bar{X}	\bar{X}
Düşük (1-9 yıl)	27	26.22	13.78
Orta (10-14 yıl)	34	34.68	12.94
Yüksek (15 yıl ve üzeri)	13	37.46	15.08
Toplam	74	32.08	13.62

Tablo 29'a göre düşük, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinde özgül geri bildirimler ağırlıktadır.

Tablo 30: Öğretmenlerin Özgül veya Genel Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Özgül	Gruplar Arası	1532.175	2	766.087	1.485	0.234
GB	Gruplar İçi	36635.339	71	515.991		
	Toplam	38167.514	73			
Genel	Gruplar Arası	43.933	2	21.967	0.351	0.706
GB	Gruplar İçi	4449.472	71	62.669		
	Toplam	4493.405	73			

Tablo 30, öğretmenlerin özgül ve genel geri bildirimlerinin ortalamalarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.485, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 0.351, p > 0.05$].

5.2.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında biçim veya içerikle ilgili geri bildirimlerin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 31: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	Biçim GB	İçerik GB
		\bar{X}	\bar{X}
Düşük (1-9 yıl)	27	26.63	13.37
Orta (10-14 yıl)	34	33.50	14.12
Yüksek (15 yıl ve üzeri)	13	39.15	13.38
Toplam	74	31.99	13.72

Tablo 31'e göre düşük, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu biçimle ilgilidir. Farklı kademelere sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Biçim	Gruplar Arası	1520.498	2	760.249	1.776	0.177
GB	Gruplar İçi	30396.489	71	428.120		
	Toplam	31916.986	73			
İçerik	Gruplar Arası	10.138	2	5.069	0.082	0.922
GB	Gruplar İçi	4398.903	71	61.956		
	Toplam	4409.041	73			

Tablo 32, kıdemlerine göre öğretmenlerin biçime veya içeriğe yönelik geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.776, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 0.082, p > 0.05$].

5.2.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Aşağıda açık veya muğlâk geri bildirimlerin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 33: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	Açık GB		Muğlâk GB	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Düşük (1-9 yıl)	27	32.96	16.938	7.04	8.248
Orta (10-14 yıl)	34	35.59	25.561	12.03	11.902
Yüksek (15 yıl ve üzeri)	13	41.77	22.975	10.00	11.612
Toplam	74	35.72	22.218	9.85	10.751

Tablo 33'e göre düşük, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu açık geri bildirimdir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir.

Tablo 34: Öğretmenlerin Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Açık GB	Gruplar Arası	681.535	2	340.767	0.684	0.508
	Gruplar İçi	35353.506	71	497.937		
	Toplam	36035.041	73			
Muğlâk GB	Gruplar Arası	375.431	2	187.716	1.653	0.199
	Gruplar İçi	8061.934	71	113.548		
	Toplam	8437.365	73			

Tablo 34, kıdemlerine göre öğretmenlerin açık ve muğlâk geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 0.684, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 1.653, p > 0.05$].

5.2.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında metin içi veya metin dışı geri bildirimlerin kıdeme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 35: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	n	Metin İçi GB	Metin Dışı GB
		\bar{X}	\bar{X}
Düşük (1-9 yıl)	27	23.85	16.15
Orta (10-14 yıl)	34	32.62	15.00
Yüksek (15 yıl ve üzeri)	13	34.92	17.62
Toplam	74	29.82	15.88

Tablo 35'e göre düşük, orta ve yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu metin içi geri bildirimdir. Farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir.

Tablo 36: Öğretmenlerin Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Metin İçi GB	Gruplar Arası	1566.356	2	783.178	1.564	0.216
	Gruplar İçi	35552.360	71	500.737		
	Toplam	37118.716	73			
Metin Dışı GB	Gruplar Arası	67.421	2	33.711	0.388	0.680
	Gruplar İçi	6168.484	71	86.880		
	Toplam	6235.905	73			

Tablo 36, kıdemlerine göre öğretmenlerin metin içi ve metin dışı geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. [$F_{(2-71)} = 1.564, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 0.388, p > 0.05$].

5.3. Öğretmenlerin Yazma Eğitiminde Kullandıkları Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde verdikleri geri bildirim türlerinin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi değerlendirilerek tablolarla sunulmuştur.

5.3.1. Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Aşağıda övgü veya yergi geri bildirimlerinin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 37: Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	N	Övgü GB	Yergi GB
		\bar{X}	\bar{X}
Türkçe Öğretmenliği	36	2.64	39.61
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	4.50	40.22
Türk Dili ve Edebiyatı	20	2.65	50.15
Toplam	74	3.09	42.61

Tablo 37'ye göre farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu yergi geri bildirimidir.

Tablo 38: Öğretmenlerin Övgü veya Yergi Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Övgü	Gruplar Arası	46.982	2	23.491	1.506	0.229
	Gruplar İçi	1107.356	71	15.597		
	Toplam	1154.338	73			
Yergi	Gruplar Arası	1563.418	2	781.709	1.566	0.216
	Gruplar İçi	35446.217	71	499.242		
	Toplam	37009.635	73			

Tablo 38, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin övgü ve yergi geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.506, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 1.566, p > 0.05$].

5.3.2. Öğretmenlerin Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında yapıcı, yansız veya yıkıcı geri bildirimlerin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 39: Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	n	Yapıcı GB	Yansız GB	Yıkıcı GB
		\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Türkçe Öğretmenliği	36	0.64	40.81	0.81
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	0.83	42.78	1.11
Türk Dili ve Edebiyatı	20	0.90	50.70	1.20
Toplam	74	0.76	43.96	0.99

Tablo 39'a göre farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu yansız geri bildirimdir.

Tablo 40: Öğretmenlerin Yapıcı, Yansız, Yıkıcı Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Yapıcı GB	Gruplar Arası	1.016	2	0.508	0.217	0.806
	Gruplar İçi	166.606	71	2.347		
	Toplam	167.622	73			
Yansız GB	Gruplar Arası	1291.928	2	645.964	1.217	0.302
	Gruplar İçi	37684.950	71	530.774		
	Toplam	38976.878	73			
Yıkıcı GB	Gruplar Arası	2.370	2	1.185	0.392	0.677
	Gruplar İçi	214.617	71	3.023		
	Toplam	216.986	73			

Tablo 40, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 0.217, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 1.217, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 0.392, p > 0.05$].

5.3.3. Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Bu çalışmada özgül veya genel geri bildirimlerin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 41: Özgül veya Genel Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	n	Özgül GB	Genel GB
		\bar{X}	\bar{X}
Türkçe Öğretmenliği	36	29.17	13.08
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	30.11	14.61
Türk Dili ve Edebiyatı	20	39.10	13.70
Toplam	74	32.08	13.62

Tablo 41'e göre farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu özgül geri bildirimdir.

Tablo 42: Öğretmenlerin Özgül veya Genel Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P
Özgül	Gruplar Arası	1360.936	2	680.468	1.313	0.276
	Gruplar İçi	36806.578	71	518.403		
	Toplam	38167.514	73			
Genel	Gruplar Arası	28.178	2	14.089	0.224	0.800
	Gruplar İçi	4465.228	71	62.891		
	Toplam	4493.405	73			

Tablo 42, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin özgül ve genel geri bildirim ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.313, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 0.224, p > 0.05$].

5.3.4. Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Aşağıda biçim veya içerikle ilgili geri bildirimlerin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 43: Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	n	Biçim GB		İçerik GB	
		\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Türkçe Öğretmenliği	36	29.42	18.631	12.83	7.089
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	29.78	19.613	14.94	8.342
Türk Dili ve Edebiyatı	20	38.60	25.161	14.20	8.606
Toplam	74	31.99	20.910	13.72	7.772

Tablo 43'e göre öğretmenlerin biçim ($\bar{X}= 31.99$) ve içerik ($\bar{X}= 13.72$) geri bildirimleri ortalamaları arasında biçim geri bildirimini lehine belirgin bir fark vardır. Bu fark mezun olunan bölüme göre her üç grupta da gözlenmektedir. Ayrıca her üç grupta biçim ve içerik geri bildirimlerinin dağılımının homojen bir yapı gösterdiği görülmektedir.

Tablo 44: Öğretmenlerin Biçime veya İçeriğe Yönelik Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Biçim GB	Gruplar Arası	1200.325	2	600.163	1.387	0.256
	Gruplar İçi	30716.661	71	432.629		
	Toplam	31916.986	73			
İçerik GB	Gruplar Arası	59.896	2	29.948	0.489	0.615
	Gruplar İçi	4349.144	71	61.256		
	Toplam	4409.041	73			

Tablo 44, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin biçim ve içerik geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.387, p>0.05$; $F_{(2-71)} = 0.489, p>0.05$].

5.3.5. Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Araştırmanın bu kısmında açık veya muğlâk geri bildirimlerin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 45: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	n	Açık GB	Muğlâk GB
		\bar{X}	\bar{X}
Türkçe Öğretmenliği	36	34.83	7.42
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	30.11	14.06
Türk Dili ve Edebiyatı	20	42.35	10.45
Toplam	74	35.72	9.85

Tablo 45'e göre farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin açık ve muğlâk geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu açık geri bildirimdir.

Tablo 46: Açık veya Muğlâk Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Açık	Gruplar Arası	1473.713	2	736.856	1.514	0.227
	Gruplar İçi	34561.328	71	486.779		
	Toplam	36035.041	73			
Muğlâk	Gruplar Arası	538.720	2	269.360	2.421	0.096
	Gruplar İçi	7898.644	71	111.249		
	Toplam	8437.365	73			

Tablo 46, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin açık ve muğlâk geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.514$, $p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 2.421$, $p > 0.05$].

5.3.6. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Araştırmada metin içi veya metin dışı geri bildirimlerin mezun olunan bölüme göre dağılımı ve tek yönlü varyans analizi sunulmuştur.

Tablo 47: Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerin Mezun Olunan Bölüme Göre Dağılımı

Mezun Olunan Bölüm	n	Metin İçi	Metin Dışı
		GB	GB
		\bar{X}	\bar{X}
Türkçe Öğretmenliği	36	26.97	15.28
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	18	27.39	17.33
Türk Dili ve Edebiyatı	20	37.15	15.65
Toplam	74	29.82	15.88

Tablo 47'ye farklı bölümlerden mezun olan öğretmenlerin metin içi ve metin dışı geri bildirimlerinin dağılımı benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimlerinin çoğu metin içi geridir.

Tablo 48: Öğretmenlerin Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirimlerinin Mezun Olunan Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

GB Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Metin İçi GB	Gruplar Arası	147.916	2	736.458	1.467	0.238
	Gruplar İçi	3564.800	71	502.054		
	Toplam	3711.716	73			
Metin Dışı GB	Gruplar Arası	52.133	2	26.067	0.299	0.742
	Gruplar İçi	6183.772	71	87.095		
	Toplam	6235.905	73			

Tablo 48, mezun olunan bölüme göre öğretmenlerin metin içi ve metin dışı geri bildirimlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(2-71)} = 1.467, p > 0.05$; $F_{(2-71)} = 0.299, p > 0.05$].

5.4. Cinsiyete Göre Geri Bildirim Türlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında cinsiyete göre geri bildirim türlerini kullanma sıklıklarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 49: Cinsiyete Göre Geri Bildirim Türlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t testi Sonuçları

GB Türü	Grup	n	X	SS	sd	t	p
Övgü	Bayan	43	3.47	3.857	72	0.943	0.349
	Erkek	31	2.58	4.145			
Yergi	Bayan	43	45.70	24.413	72	1.399	0.166
	Erkek	31	38.32	19.147			
Yapıcı	Bayan	43	0.72	1.579	72	-0.238	0.813
	Erkek	31	0.81	1.447			
Yansız	Bayan	43	47.74	25.157	71.781	1.756	0.083
	Erkek	31	38.71	19.084			
Yıkıcı	Bayan	43	0.70	1.282	45.166	-1.590	0.119
	Erkek	31	1.39	2.155			
Özgül	Bayan	43	37.09	24.367	72	2.284	0.025
	Erkek	31	25.13	18.843			
Genel	Bayan	43	12.07	6.881	72	-2.047	0.044
	Erkek	31	15.77	8.675			
Biçim	Bayan	43	36.12	22.714	72	2.044	0.045
	Erkek	31	26.26	16.830			
İçerik	Bayan	43	13.05	7.121	72	-0.872	0.386
	Erkek	31	14.65	8.628			
Açık	Bayan	43	39.07	24.145	71.634	1.610	0.112
	Erkek	31	31.06	18.615			
Muğlâk	Bayan	43	10.09	10.619	72	0.226	0.822
	Erkek	31	9.52	11.099			
Metin İçi	Bayan	43	34.51	24.058	72	2.158	0.034
	Erkek	31	23.32	18.757			
Metin Dışı	Bayan	43	14.65	8.023	72	-1.353	0.180
	Erkek	31	17.58	10.611			
Toplam	Bayan	43	49.16	25.086	72	1.506	0.137
	Erkek	31	40.90	20.499			

Tablo 49'a göre bayan öğretmenlerin verdikleri toplam geri bildirim ortalaması 49.16 iken; erkek öğretmenlerin ortalaması 40,9'dur. Ancak t testi sonuçlarına göre bu fark anlamlı değildir ($t_{(72)}=1.506$; $p > .05$). Övgü, yergi, yansız, özgül, biçim, açık, muğlâk ve metin içi geri bildirim türlerinde bayan öğretmenlerin ortalaması erkek öğretmenlerden daha fazla iken yapıcı, yıkıcı, genel, içeriğe ilişkin ve metin dışı geri bildirimlerde erkek öğretmenlerin ortalaması bayan öğretmenlerden daha fazladır. t testi sonuçlarına göre özgül, biçime ilişkin ve metin içi geri bildirimlerde bayanlar lehine; genel geri bildirimde ise erkekler lehine anlamlı fark vardır ($p < .05$). Bayan ve erkek öğretmenlerin övgü, yapıcı ve yıkıcı geri bildirim türlerinde verdikleri geri bildirim ortalamaları düşüktür.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde kullandıkları yazılı geri bildirimleri değerlendirmektir. Araştırmanın bulguları, geri bildirim türlerine göre, bu türlerin birbirleri ile ilişkisine ve öğretmenlere ilişkin değişkenlere göre değerlendirilmiştir.

Araştırma Sonuçlarının Yazılı Geri Bildirimin Türlerine Göre Değerlendirilmesi:

Bu çalışmada öğretmen yazılı geri bildirimi; 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.

Türkçe öğretmenlerinin verdikleri geri bildirimlerin %93.2'si yergi türünde geri bildirim, %6.8'i övgü türündedir. Övgü geri bildirimi öğretmenlerce değerlendirilen üç düzey metinde de (başarılı, orta, başarısız) düşük bulunmuştur. Bu beklenen bir durum değildir. Övgü geri bildiriminin başarısız metinde %1.2 gibi çok düşük çıkması bu metinde çok fazla biçim ve içerikle ilgili hata olmasıyla açıklanabilir. Ancak övgü geri bildiriminin orta düzey metinde %4.6 oranında, başarılı metinde %18.2 oranında çıkması dikkat çekici bir durumdur. Bu da öğretmenlerin metinleri değerlendirirken eleştiriye yöneldiklerini gösterir. Üstelik başarılı metinde bile yergi geri bildirimi %81.8 gibi çok yüksek seviyede belirlenmiştir.

Övgü veya yergi geri bildirimlerinin bu dağılımının uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü öğrencilere geri bildirim sunarken övgü ve yerginin dengeli biçimde sunulması gerekir (Hyland ve Hyland, 2001: 185-212). Corno ve Cardelle'nin (1990: 174) yaptığı araştırmaya göre övgü ve yergi arasında denge kurmak kaliteli yazmayı desteklemenin en iyi yoludur. Hamzadayı'nın (2011:154) akran dönütlerini inceleyen araştırmasında öğrencilerin yergi türü geri bildirimleri %53, övgü türü geri bildirimleri %47 oranında kullandıklarını göstermektedir.

Bu iki geri bildirim türünün dengeli bir dağılım göstermesi, ağırlıklı olarak övgü ya da ağırlıklı olarak yergi içerikli değerlendirmelerin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiler göz önüne alındığında, büyük önem taşımaktadır. Çünkü çok fazla yergi ya da çok fazla övgü alan öğrenciler, yazılı anlatımlarını geliştirme çabasından vazgeçebilmektedirler (Ngan, 2009: 52). Araştırmamızın sonucunda övgü geri bildirimlerinin az, yergi geri bildirimlerinin çok olması Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarını değerlendirirken metindeki hatalara daha çok önem verdiklerini metindeki olumlu noktaları vurgulamayı ihmal ettiklerini göstermektedir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %96.2'si yansız geri bildirim, %1.7'si yapıcı geri bildirim, %2.2'si yıkıcı geri bildirim olarak belirlenmiştir. Bu oranlar metin türlerine göre önemli bir fark göstermemektedir.

Hyland'ın (2006) araştırmasına göre öğrenciler onları öven geri bildirimlerden daha çok yapıcı geri bildirim almayı istemektedirler. Yapıcı geri bildirim, hem öğrenciler tarafından tercih edilmekte hem de öğretmenler tarafından da oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Neuwirth ve diğ., 1994: 51-57; Hyland and Hyland, 2001: 185-212). Öğrenciler düşüncelerini yargılayan, cezalandıran, yazma cesaretlerini kıran yıkıcı değerlendirmeleri sevmemekte (Lee, 2000; MacArthur; Fitzgerald, 2006), bu tür geri bildirimleri rencide edici olarak görmektedir (McGrath ve diğ., 2011). Lee (2004: 285-312) ve MacArthur; Fitzgerald'ın (2006: 171-183) çalışmalarına göre öğrencilere hatalarını gösteren geri bildirimlerin onları cezalandırma aracı olarak kullanılmaması, yapıcı bir biçimde oluşturularak sunulması gerekir.

Buna göre araştırmamızda geri bildirimlerin büyük oranda (%96.2) yansız geri bildirim türünde olup yapıcı ve yıkıcı geri bildirim az yer verilmesini şu şekilde yorumlayabiliriz: Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazılarını değerlendirirken metindeki hataları işaret veya yazıyla sadece göstermekten ibaret olan yansız geri bildirimi tercih etmektedir. Öğretmen kendisini sadece doğruyu ve yanlış gösteren “bilirkişi” olarak görmektedir. Oysa yapıcı geri bildirimlerin artması öğrencinin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Hamzadayı'nın (2011:155) çalışmasında yapıcı geri bildirim oranının %61 olarak çıkması öğrencilerin geri

bildirimde yapıcı ifadeleri önemsediklerini göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin yapıcı geri bildirimini çok az kullanmaları öğrencilerin bu doğal beklentilerini göz ardı ettiklerini göstermektedir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %70.2'si özgül, %29.8'i genel geri bildirim olarak belirlenmiştir. Bu dağılım başarılı, orta düzey ve başarısız metinde benzer şekildedir.

Straub'un (1997: 91-119) araştırmasına göre öğrenciler genel değerlendirmeler yerine özgül değerlendirmeleri tercih etmekte; Mlynarczyk (1996: 3-22), MacArthur; Fitzgerald (2006: 171-183) gibi araştırmacıların çalışmalarına göre ise öğrencilere genel geri bildirim sunulduğunda öğrenciler daha sağlam düzeltmeler yapabilmektedir. Hamzadayı'nın (2011:157) akran dönütlerini inceleyen araştırmasına göre öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirimlerin %58'i özgül, %42'si genel geridir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin geri bildirimlerin çoğunun özgül geri bildirim olması, öğretmenlerin metnin bütünlüğünden çok metnin küçük birimlerindeki sorunlara dikkat ettiğini göstermektedir. Hamzadayı'nın araştırmasındaki sonuçlara göre bu durum öğrencilerin beklentileriyle uyumlu değildir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %70'i biçime, %30'u içeriğe yönelik geri bildirim olarak belirlenmiştir. Bu dağılımda başarılı metinden başarısız metne doğru gidildiğinde anlamlı bir fark oluşmamaktadır.

Göçer, (2005: 202-203) yaptığı bir çalışmada öğretmenlere "*Kompozisyonlarda hangi öge ve özellikleri aramaktasınız?*" şeklinde bir soru sormuş ve öğretmenlerin çoğu 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 sadece %21.2'dir. Bu sonuçlar çalışmamızın bulguları arasında yer alan öğretmenlerin içerikten çok biçimle ilgili geri bildirim verme eğiliminde oldukları

sonucuyla örtüşmektedir. İlgili literatürde öğrencilere sunulacak geri bildirimlerin ağırlığının biçimle ilgili mi yoksa içerikle ilgili mi olması gerektiği hususunda farklı görüşler mevcuttur. Leki'ye göre (1990: 57-68) öğrencilerin yazılarıyla ilgili geri bildirim aldıklarında bunun biçimle ilgili olmasını tercih ettiklerini aktarırken, Ferris'in (1999: 1-10) öğrencilerin yazılarının biçimlerine dair geri bildirim aldıklarında dili doğru kullanabilme becerilerinin geliştiğini belirttikleri çalışması da bu doğrultudadır. White ve Arntd'e (1991) göre ise biçimle ilgili hatalar üzerine yoğunlaşmanın öğrencinin biçimle ilgili konularda ilerlemesine ve yazının akıcılığına katkısı yoktur. Perl (1980) ve Sommers'e (1982: 232-240) göre, biçime ait unsurlara gereğinden fazla önem vermek yazma sürecini olumsuz etkilemektedir. Coşkun'a (2011: 52) göre biçim ve içerik arasında bir tercih söz konusu olduğunda içeriğin biçimden daha önemli olduğu şüphesizdir. Öğretmenler bir metinde içeriğin düzenlenişi ile ilgili sorunlar ağırlıktaysa ilk önce bu sorunlar üzerinde durmalı ve öğrenciye metnin içeriğini geliştirme yollarını öğretmelidir; içerikle ilgili sorunlar az ise biçimle ilgili sorunlara ağırlık verilmelidir.

Araştırmamızın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%70) biçimle ilgili geri bildirim vermeyi tercih etmiştir. Bunu şu şekilde yorumlayabiliriz. Öğretmenler geri bildirimde bulunurken öncelikle yazım kurallarına dikkat etmektedir. Çünkü araştırmamızın sonuçlarına göre 74 öğretmenin verdiği toplam 3382 geri bildirimden yarısından fazlası (1717'si) yazım kurallarıyla ilgili geri bildirimlerdir. Bu da geri bildirimlerin büyük çoğunluğunun neden biçimle ilgili olduğunu açıklamaktadır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %77.6'sı açık, %22.4'ü muğlak geri bildirim olarak belirlenmiştir. Bu dağılımda metin türlerine göre önemli bir farklılaşma yoktur.

Lizzio ve Wilson'un (2008: 263-275) araştırmasına göre öğrenciler açık geri bildirimde daha fazla değer vermektedir. Trang'ın (2009: 4) aktardığı araştırmaya göre iyi bir geri bildirim içeriği açık olmayan işaretler, kısaltmalar içermemeli; McGrath ve diğ. araştırmasına göre (2011: 1) ne anlama geldiği belli olmayan kısaltmaları veya değerlendirmeleri aydınlatıcı açıklamalar içermelidir. Hamzadayı'nın (2011:158) akran dönütlerini inceleyen araştırmasına göre öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirimlerin %91'i açık, %9'u muğlak geri bildirimlerden

oluşmaktadır. Araştırmamızın sonucu geri bildirim anlaşılmayan işaret, kısaltma ve ifadeler içermemesi gerektiğini belirten çalışmalar ve Hamzadayı'nın araştırmasının yukarıda verilen sonuçlarıyla çelişmektedir. Bunu şu şekilde açıklayabiliriz:

Araştırmamızın sonuçlarına göre 74 öğretmenin verdiği toplam 3382 geri bildirim 2161'i sadece sorunun yerini gösteren geri bildirimdir. Araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenlerinin verdiği 2161 sorun bildiren geri bildirimden 743'ü (%34.4) metindeki hatanın sadece altı çizilerek veya anlamı belirsiz işaretler konularak sunulmuştur. Yöntem bölümünde de belirtildiği gibi öğretmenler hiçbir açıklama yapmadan sorun gördükleri yerin sadece altını çizmişler veya anlamı belirsiz işaretler kullanmışlarsa bu tür geri bildirimler muğlak geri bildirim olarak değerlendirilmiştir. Bu da araştırmamızın sonucuna göre muğlak geri bildirimlerin neden (%22.4) gibi yüksek bir oranda çıktığını açıklamaktadır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerin %65.3'ü metin içinde, %34.7'si metin dışında verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır. Bu dağılımda başarılı metinden başarısız metne doğru gidildiğinde önemli bir fark oluşmamaktadır.

To'ya (2008: 208) ve Hyland'a (2003) göre metin içinde yapılan geri bildirim öğretmenlerin öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmesi açısından faydalı ve daha etkilidir. Bu görüşün aksine Ferris, (1997: 315-339) geri bildirim metin dışında vermenin performansı olumlu yönde etkilediğini aktarırken, Fathman ve Whalley (1990: 179) geri bildirim metin içinde mi yoksa metin dışında mı yapıldığının geri bildirim yeterliliğine hiçbir etkisi olmadığını aktarır.

Araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenlerinin verdikleri geri bildirimler çok yönlü değerlendirildiğinde öğretmenlerin özgül geri bildirimleri metin içinde, genel geri bildirimleri metin dışında vermeyi tercih ettikleri görülmektedir. Buradan şu sonuca ulaşılabilir: Türkçe öğretmenleri metnin bir bölümüyle ilgili geri bildirimleri metin içinde, metnin geneline yönelik geri bildirimleri metin dışında vermektedir.

Araştırma Sonuçlarının Geri Bildirim Türleri Arasındaki Çapraz Dağılım Açısından Değerlendirilmesi:

Bu bölümde övgü veya yergi, değerlendirenin tutumu, özgül veya genel, biçime veya içeriğe, açık veya muğlâk, metin içinde veya metin dışında olarak sınıflandırılan geri bildirim türleri arasındaki çapraz dağılım değerlendirilecektir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları övgü veya yergi bildiren geri bildirimlerin tamamına yakını yansız geri bildirimlerden oluşmaktadır. Övgü veya yergi bildiren geri bildirimlerin yapıcı olma oranı %1.7, yıkıcı olma oranı %2.2'dir. Bu da öğretmenlerin geri bildirim verirken yapıcı ve yıkıcı geri bildirimini tercih etmedikleri sonucunu ortaya çıkarır. Türkçe öğretmenleri geri bildirimlerinde övgüyü kullanırken bunu çoğunlukla genel geri bildirim (%67.2), yergiyi ise (%72.9) özgül geri bildirim olarak kullanmaktadır. Bu da öğretmenlerin övgü geri bildirimini metinle ilgili genel değerlendirmelerinde yergiyi ise metin üzerinde belli noktalara yoğunlaşarak yaptıkları değerlendirmelerinde tercih ettiklerini gösterir.

Türkçe öğretmenlerinin övgü geri bildirimlerinin %72'si içerikle ilgili iken yergi geri bildirimlerinin %73'ü biçimle ilgilidir. Bu da öğretmenlerin övgüyü daha çok metnin içeriğine, yergiyi ise metnin biçimsel özelliklerine yönelik kullanmayı tercih ettiklerini gösterir.

Övgü geri bildirimlerinin %95.2'si açık geri bildirimken, yergi geri bildirimlerin %23.6'sı muğlak geri bildirimdir. Yergi geri bildirimlerinin muğlak olma oranının yüksek çıkması öğretmenlerin metinde hatalı gördükleri yeri hiçbir açıklama ve düzeltmede bulunmadan, öğrenci tarafından anlaşılmayacak şekilde işaretleyip geçmesiyle açıklanabilir. Yine öğretmenler övgüye yönelik geri bildirimlerin %89.5'ini metin dışında kullanırken, yergi geri bildirimlerinin %69.2'sini metin içinde kullanmıştır.

Çalışmamızın sonuçlarına göre yapıcı geri bildirimlerin %67.9'u genel, yansız geri bildirimlerin %72.3'ü özgüldür. Araştırmamıza katılan öğretmenler yapıcı ve yıkıcı geri bildirimleri daha çok içerikle ilgili konularda, yansız geri bildirimleri ise daha çok biçimle ilgili konularda vermeyi tercih etmiştir. Yıkıcı geri bildirimlerin tamamı, yapıcı geri bildirimlerin %83.9'u, yansız geri bildirimlerin

%77'si açık geri bildirimlerdir. Yansız geri bildirimlerin muğlak olma oranı (%23)'tür. Bu oranın yüksek çıkması öğretmenlerin hiç açıklama yapmadan hata gördükleri yerin altını çizip geçmeleriyle açıklanabilir.

Öğretmenler yapıcı geri bildirimlerin %85.7'sini, yıkıcı geri bildirimleri %98.6'sını metin dışında vermeyi tercih ederken, yansız geri bildirimlerin %67.6'sını metin içinde vermeyi tercih etmektedir. Bu durum öğretmenlerin yapıcı ve yıkıcı geri bildirimleri çoğunlukla metnin geneline yönelik ve metin dışında vermeleriyle, yansız geri bildirimleri ise özgül olarak metnin içinde vermeleriyle açıklanabilir.

Özgül ve genel geri bildirim kullanımının biçim ve içerik geri bildirimini kullanımı ile yakından ilişkili olması beklenir. Çünkü biçim geri bildirimleri çoğunlukla özgül, içerik geri bildirimleri ise çoğunlukla genel geri bildirimlerdir. Beach ve Friederich'e (2006: 222-234) göre öğrenciler, yazıda içerikle ilgili konularda genel; biçimle ilgili konularda özgül geri bildirim tercih etmektedirler.

Araştırmamızdaki biçim veya içerikle ilgili geri bildirimlerin dağılımı özgül ve genel geri bildirimlerin dağılımıyla örtüşmektedir. Biçimle ilgili geri bildirimlerin % 84.6'sı özgül, içerikle ilgili geri bildirimlerin % 64.5'i genel geri bildirim olarak bulunmuştur. Bunu şu şekilde yorumlayabiliriz: Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin yazılı metinlerini değerlendirirken biçimle ilgili hata gördüklerinde çoğunlukla özgül geri bildirim; içerikle ilgili hata gördüklerinde genel geri bildirim vermeyi tercih etmektedirler.

Çalışmamızın sonuçlarına göre özgül geri bildirimlerin %84.6'sı biçimle, genel geri bildirimlerin %64.5'i içerikle ilgilidir. Bu durum araştırmamıza katılan öğretmenlerin yazım, noktalama, sayfa düzeni gibi biçimle ilgili hataları özgül bir şekilde metin üzerinde; anlatım bozukluğu, metin içi ilişkiler gibi içerikle ilgili hataları genel geri bildirim şeklinde metin dışında vermeyi daha fazla tercih etmeleriyle açıklanabilir.

Yine özgül geri bildirimlerin %68.4'ü, genel geri bildirimlerin %99.3'ü açık geri bildirimlerden oluşmaktadır. Özgül geri bildirimlerin muğlak olma oranı %31.6 gibi yüksek bir orandır. Bu durum öğretmenlerin özgül geri bildirim verirken hiç

açıklama yapmadan veya anlamı belirsiz bir işaret kullanarak metinde gördükleri bazı hataların sadece altını çizerek geçmelerinden kaynaklanmaktadır.

Çalışmada belirlenen özgül geri bildirimlerin %92.5'i metin içinde, genel geri bildirimlerin %98.8'i metin dışında verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır. Yani öğretmenler metindeki belli bir noktayla ilgili geri bildirim verdiklerinde bunu metin içinde; metnin geneline yönelik geri bildirim verdiklerinde metin dışında vermeyi tercih etmektedir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre biçimle ilgili geri bildirimlerin %71.3'ü, içerikle ilgili geri bildirimlerin %92.4'ü açık geri bildirimlerden oluşmaktadır. Biçimle ilgili geri bildirimlerin %28.7'si muğlaktır. Öğretmenler biçimle ilgili geri bildirimleri metin içinde, içerikle ilgili geri bildirimleri metin dışında vermeyi tercih etmektedir.

Çalışmamızın sonuçlarına göre açık geri bildirimlerin metin içinde veya metin dışında verilme oranı birbirine yakınken (%55.4 - %44.6), muğlak geri bildirimlerin %99.5'i metin içindedir. Bu sonuç öğretmenlerin metnin biçimiyle ilgili sorun gördükleri yerleri metin içinde yetersiz biçimde vermeleriyle açıklanabilir.

Öğretmenlerin Verdiği Geri Bildirimlerin Mesleki Kıdem, Cinsiyet ve Mezun Olunan Okul Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesi:

Öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerde mesleki kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani farklı özelliklere sahip öğretmenlerin verdiği geri bildirimler benzer bir dağılım göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin zihninde geri bildirim algısının farklı değişkenlerden etkilenmediğini göstermektedir. Farklı okullardan mezun olan ve farklı kıdeme sahip olan öğretmenler daha çok özgül, metin içi, açık, sorun bildiren, biçime yönelik ve yansız geri bildirimler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyete göre geri bildirim türlerini kullanma sıklıklarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre özgül, biçime yönelik ve metin içi geri bildirimlerde bayanlar lehine; genel geri bildirimde ise erkekler lehine anlamlı fark vardır ($p < .05$).

Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, öğretim programlarına, ders kitaplarına ve öğretim materyallerine yönelik öneriler dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yazma eğitiminde kullandıkları geri bildirim alanında bundan sonra yapılabilecek akademik çalışmalarla ilgili görüşlere de yer verilmiştir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

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

- ✓ Türkçe öğretmenleri övgü ve yergi geri bildirimini dengeli kullanmalıdır.
- ✓ Türkçe öğretmenleri çok kötü metinlerde bile yıkıcı geri bildirim vererek öğrencilerin yazmaya karşı istek ve motivasyonlarını kırmamalı aksine birkaç tane bile olsa yapıcı geri bildirim vermeye özen göstermelidir.
- ✓ Türkçe öğretmenleri yansız geri bildirimini çok fazla kullanmamalıdır.
- ✓ Türkçe öğretmenleri metinde gördükleri her hatayı işaretleyerek geri bildirim itici hale getirmemeli, metin üzerinde sadece önemli gördüğü noktalarda geri bildirimde bulunmalı ve daha sonra metnin geneline yönelik geri bildirim vermelidir.
- ✓ Türkçe öğretmenleri öncelikle metnin içeriğine yönelik geri bildirim vermeli, biçimle ilgili geri bildirimleri metnin son halinde vermelidir.
- ✓ Türkçe öğretmenleri geri bildirim verirken öğrenciler tarafından anlaşılmayacak işaret ve semboller kullanmamalıdır.
- ✓ “Yazılı Anlatım Geri Bildirim Sembolleri” tablosu öğretmen tarafından sınıfa asılmalı ve öğretmen geri bildirimde bulunurken bu sembolleri kullanmalıdır.

Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin yazma eğitimini nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmek için en önemli görev eğitim fakültelerininindir. Eğitim fakültelerinin yetiştireceği Türkçe öğretmeni adayları için öğretim programlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

- ✓ Eğitim fakültelerinde yazma eğitimi, yazılı anlatım gibi alan eğitimi derslerinde her türdeki metinlerde geri bildirim verme ve geri bildirim türleriyle ilgili konular yer almalıdır.
- ✓ Türkçe öğretmeni adaylarına eğitim fakültelerinde farklı metin türlerinde etkili ve başarılı geri bildirim verme konusunda eğitim verilmelidir.
- ✓ Şu an görevde olan Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitim yoluyla aynı eğitimin verilmesi sağlanmalıdır.

Ders Kitaplarına ve Öğretim Materyallerine Yönelik Öneriler

Ders kitaplarında 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'deki yazma eğitimiyle ilgili çalışmalar içerisinde öğretmenlerin geri bildirim verme ve bunun yazma sürecine etkisiyle ilgili çalışmaların çok az olması önemli bir eksikliklerdir. Bu açıdan yazma eğitiminde geri bildirim vermeyeyle ilgili şu çalışmalar yapılabilir:

- ✓ Benzer çalışmalar daha geniş örneklem grubu ile farklı bölgelerde yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.
- ✓ Bu çalışmanın benzeri başka çalışmalar Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılabilir.
- ✓ Daha küçük örneklem gruplarıyla çalışılıp öğretmenlerin kullandıkları geri bildirim türleri belirlendikten sonra öğretmenlere bu geri bildirim türlerini niçin tercih ettikleriyle ilgili görüşmeler yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmanın benzeri başka çalışmalar akran geri bildirimi üzerine yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.

- ✓ Öğrencilerin öğretmenlerin verdikleri geri bildirimlerle ilgili düşüncelerini ve verilen geri bildirimlerin öğrencilerin yazma beceri ve motivasyonlarına etkisini araştıran bir çalışma yapılabilir.
- ✓ Geri bildirim konusunda eğitim verilmiş bir grup Türkçe öğretmeniyle, eğitim verilmemiş bir grup Türkçe öğretmenin geri bildirimini kullanma durumlarını karşılaştıran bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA:

- Amores, M. (1997). A new perspective on peer editing. *Foreign Language Annals* 30.4, 513–523.
- Anker, W. (2000). Errors and corrective feedback (updated theory & classroom practice). *English Teaching*, 38, (4), 20-22.
- Anson, C. M. (1997). In our own voices: Using recorded commentary to respond to writing. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 105-113.
- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. Brook & L. Walters (eds.), *Teaching composition around the Pacific rim: Politics and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 90–116.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multi-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing* 9.3, 227–257.
- Bartram, M. & Walton, R. (1991). *Correction Mistake Management: a positive approach for language teachers*. London: Language Teaching Publications.
- Bates, L., Lane, J., Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL composition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Beach, R. & Friederich, T. (2006). “Response to Writing”. In C. A MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press. New York: pp. 222-234.
- Berg, E. (1999). The effects of trained peer response on ESL students’ revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing* 8.3, 215–241.
- Birgin, O., & Baki, A. (2009). An investigation of primary school teachers’ proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 681-685.
- Bostock, S. J. (2000). *Computer Assisted Assessment - experiments in three courses*. A workshop at Keele University.
- Brannon, L. & Knoblauch, C. H. (1982). On students’ rights to their own texts: A model of teacher response. *College Composition and Communication*, 33, 157-166.
- Brown, F. J. (1932). Knowledge of results as an incentive in school room practice. *Journal of Educational Psychology*, 23(7), 532–552.

- Cardelle, M., Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15, 251-261.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly* 28.1, 181–187.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing* 12.3, 267–296.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal* 15.2, 1–15.
- Cheng, W. & Warren, M. (1996). Hong Kong students' attitudes toward peer assessment in English language courses. *Asian Journal of English Language Teaching* 6, 61–75.
- Cheng, W. & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Students perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22(2), 233–239.
- Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lilis, T., Swan, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.
- Cohen, A. D. & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 155-177.
- Connors, R. J. & Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.
- Conrad, S. M. & Goldstein, L. (1999). Student revision after teacher written comments: Text, contexts and individuals. *Journal of Second Language Writing* 8.2, 147–180.
- Coşkun, E. (2007). "Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi". (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 233-279.
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. *Yazma Eğitimi*. (Ed.: Murat Özbay). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 45-83.

- Cotterall, S. & Cohen, R. (2003). Scaffolding for second language writers: Producing an academic essay. *ELT Journal* 57.2, 158–66.
- Cumming, A. (1995). Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modeling and evaluation. In Belcher & Braine, (eds.), 375–397.
- Curtis, A. (2001). Hong Kong student teachers' responses to peer group process writing. *Asian Journal of English Language Teaching* 11, 129–143.
- Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö., ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Dönütlerin Tiplerinin ve Niteliklerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 505-516.
- Dahl, K. L., & Farnan, N. (1998). *Children's Writing: Perspectives from Research. Literacy Studies Series*. International Reading Association.
- Edge, J. (1989). *Mistake and Correction* (7th Ed.). New York Longman.
- Elbow, P. (1998). *Writing With Power: Revising With Feedback*. Oxford: Oxford University Press.
- Fathman, A. K., Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 179-189.
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority language students. *Journal of Second Language Writing* 10.4, 235–249.
- Ferris, D. R. (1995). Students reaction to teacher response in multiple-draft composition classroom. *TESOL Quarterly*, 29, 33-55.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315–339.
- Ferris, D. R., Hedcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing* 8.1, 1–10.
- Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing* 10.3, 161–84.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error second language student writing*. Michigan: Michigan University Press.

- Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploiting the Dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press. 115-140.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fitzgerald, J., & Stamm, C. (1990). Effects of group conferences on first graders' revision in writing. *Written Communication*, 7(1), 96-135.
- Freedman, S. W. (1987). *Response to student writing*. Urbana, III.: National Council of teachers of English.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course* (2nd edn.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Jurnal of Second Language Writing*. 13 (31). 63-80.
- Goldstein, L., and Conrad, S. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24(3): 443-60.
- Göçer, A. (2007). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayınları*.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Grami, M. (2004). The Effect of Teachers Written Feedback on ESL Students Writing: A Study on a Saudi ESL University-Level Context.
- Grimm, N. (1986). Improving students' responses to their peers' essays. *College Composition and Communication*, 37(1), 91-94.
- Gül, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi. *İlköğretmen*, 5, 28-29.
- Gulcat, Z., & Ozagac, O. (2004). Correcting and giving feedback to writing. *Retrieved December, 12, 2008*.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (6), 1-21.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1) 147-165.

- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Pearson Education Limited.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (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.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing* 1.3, 255–276.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing* 3.2, 141–163.
- Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal* 80.3, 287–308.
- Herrington, A. J., & Cadman, D. (1991). Peer review and revising in an anthropology course: Lessons for learning. *College Composition and Communication*, 42, 184-199.
- Hillocks, G. J. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, III.: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills and the National conference on Research in English.
- Hodges, E. (1997). Negotiating the margins: Some principles for responding to our students' writing, some strategies for helping students read our comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 77-89.
- Holt, S. L. (1997). Responding to grammar errors. *New Directions for Teaching and Learning*, 70, 69-76.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*, 44 (4), 279-285.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 255-286.
- Hyland, F. (2000a). ESL writers and feedback: giving more autonomy to learners. *Language Teaching Research*, 4 (1), 33-54.
- Hyland, F. (2000b). Teacher management of writing workshops: Two case studies. *Canadian Modern Language Review* 57.2, 272–294.
- Hyland, F., Hyland, K. (2001). Sugaring The Pill: Praise And Criticism In Written Feedback. *Journal of Second Language Writing*. 10 (3). 185-212.

- Hyland, F. (2001a). Providing effective support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning* 16.3, 233–247.
- Hyland, F. (2001b). Dealing with plagiarism when giving feedback. *English Language Teaching Journal* 55.4, 375–382.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83–101.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K., Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006b). "Feedback on second language students' writing", *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.
- Jacobs, G., Curtis, A., Braine, G. & Huang, S. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing* 7.3, 307–317.
- Karaalioglu, S. K. (1992). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon* (7. Basım), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karatay, H. (2011). "Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme". (Ed: M. Özbay), *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, s. 21-42.
- Kaufman, Julia. H. & Schunn, Christian. D. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: Their origin and impact on revision work. Springer Science Business Media B.V.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Jurnal*, 44 (4), 294-304.
- Kepner, C. (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.
- Knoblauch, C. H., Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: the state of the art. *Freshman English News*, 10, 1-4.
- Konold, K. E., Miller, S. P., & Konold, K. B. (2004). Using teacher feedback to enhance student learning. *Teaching Exceptional Children*, 36(6), 64-69.

- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, theory, and applications*. New York: Pergamon Institute of English.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing* 13.4, 285–312.
- Leki, I. (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, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals* 24.3, 203–218.
- Lizzio, A., & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263-275.
- Lockhart, C. & P. Ng (1993). How useful is peer response? *Perspectives* 5.1, 17–29.
- Lunsford, R. E. (1997). When less is more: Principles for responding in the disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 69, 91-104.
- MacArthur, C. A. (2000). New tools for writing: Assistive technology for students with writing difficulties. *Topics in Language Disorders*, 20, 4, 85–100.
- MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *The handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 171-183.
- Maltepe, S. (2007). “Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerinde Oluşturulan Yazılı Anlatım Ürünlerinin Değerlendirilmesi”, *Eğitim Araştırmaları*, S. 26, s. 143-154.
- Master, P. (1995). Consciousness raising and article pedagogy. In D. Belcher and G. Braine (eds.), *Academic writing in a second language*, Norwood, NJ: Ablex. 183–205.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1994). Text-based vs. activities-oriented science curriculum for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 34–43.
- McCarthy, S. J. (1992). The teacher, the author, and the text: variations in form and content of writing conferences. *Journal of Reading Behaviour*, 24(1), 51–82.
- McGrath, April L.; Taylor, Alyssa; and Pchyl, 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).
- McGroarty, M. & Zhu, W. (1997). Triangulation in classroom research: A study of peer revision. *Language Learning* 47.1, 1–43.
- Mendoca, C. & Johnson, K. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly* 28.4, 745–768.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). *İlköğretim Okulu Türkçe – Yazı Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Mlynarczyk, R. W. (1996). Finding grandma's words: A case study in the art of revising. *Journal of Basic Writing* 15(1), 3-22.
- Nelson, G. & Murphy, J. (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing* 1.3, 171–193.
- Nelson, G. & Murphy, J. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly* 27.1, 135–141.
- Nelson, Melissa. M. & Schunn, Christian. D. (2009). "The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance". *Instructional Science*, 37 (4), 375-401.
- Neuwirth, C. M., Chandhok, R., Charney, D., Wojahn, P., & Kim, L. (1994). Distributed Collaborative writing: A comparison of spoken and written modalities for reviewing and revising documents. Proceedings of the Computer-Human Interaction '94 Conference, April 24–28, 1994, Boston Massachusetts (pp. 51–57). New York: Association for Computing Machinery.
- Ngan, B. (2009). *The Effectiveness Of Peer Written Feedback On First Year Students Writing Skill*. University of languages and international studies. Vietnam National University.

- Nguyen, T. H. T. (2009). *Relationship Between Teacher Written Feedback And Progress Of The Freshmen In Writing*, Hanoi: Vietnam National University Press.
- Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34–38.
- Nunan, D. (Ed.). (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill companies, Inc.
- Overall, L. and Sangster, M. (2006). *Assessment: a practical guide for primary teachers*. London: Continuum
- Özbay, Murat. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1-2*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. Ali. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). *Yazma Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını.
- Patthey-Chavez, G., and Ferris, D. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*, 31.1, 51–90.
- Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing* 8.3, 265–289.
- Perl, S. (1980). A look at basic writers in the process of composing. In L N Kasden and D R Hoerber (eds). *Basic Writing*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Polio, C., Fleck, C. & Leder, N. (1998). 'If I only had more time': ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing* 7.1, 43– 68.
- Probst, R. E. (1989). Transactional theory and response to student writing. In C. Anson (ed.), *Writing and response*. Urbana, IL: NCTE, 68–79.
- Radecki, P. & Swales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their work. *System* 16.3, 355–365.
- Raimes, A. (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, A. (1993). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. In S.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4–13.
- Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. New Jersey: Prentice Hall.

- Reid, J. M. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly* 28.2, 273–294.
- Rezaei, S. (2011). *Corrective feedback in task-based grammar instruction*. Saarbrücken, Germany. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20.1, 83–93
- Roediger, H. L. (2007). Twelve Tips for Reviewers. *APS Observer*, 20(4), 41–43.
- Rushton, C., Ramsey, P., & Rada, R. (1993). Peer assessment in a collaborative hypermedia environment. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20, 75–80.
- Ryoo, M. L. (2004). The effect of teacher feedback on EFL student's writing in a Korea University class. *The Journal of Asia TEFL*, 1, (1), 115-130.
- Saddler, B., & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*, 62 (2), 48–52.
- Saito, H. (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.
- Sangster, M. and Overall, L. (2006) *Assessment: a practical guide for primary teachers*. London: Continuum.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31(4), 785-811.
- Searle, D., Dillon, D. (1980). The message of marking: Teacher written response to student writing at intermediate grade levels. *Research in the teaching of English*, 14, 233-242.
- Sengupta, S. (1998). Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*, 52.1, 19–28.
- Sever, S. (2004); "*Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*," Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal* 23.1, 103–110.
- Simmons, J. (2003). Responders are taught, not born. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(8), 684-683.

- Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*, 48(2), 249-268.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student writing. In I. L. Clark, (Ed.), *Concepts in Composition: theory and practice in teaching of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher. 232-240.
- Song, M. J. (1998). Relationship between types of written feedback and development of English writing skills. *English Teaching*, 53 (2), 135-156.
- Stanley, G. (2003). Approaches to process writing. *Teaching English. British Council, BBC*.
- Stannard, R. (2006). The spelling mistake: Scene one, take one. *Times Higher Education Supplement*.
- Sternberg, R. J. (2002). On civility in reviewing. *APS Observer*, 15 (1).
- Stiff, R. (1967). The effect upon student composition of particular correction techniques. *Research in the teaching English*, 1, 54-75.
- Stoddard, B., and MacArthur, C. (1993). A peer editor strategy: guiding learning disabled students in response and revision. *Research in the Teaching of English*, 27(1), 76–103.
- Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of “directive” and “facilitative” commentary. *College Composition and Communication*, 47(2), 223-251.
- Straub, R. (1997). Students reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*. 31, 91-119.
- Sugita, Y. (2006). The impact of Teachers’ comment types on students’ revision. *ELT Jurnal*, 60, (1). Oxford: Oxford University Press.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- To, T. H. et al. (2008). *ELT Methodology II*. Hanoi: Vietnam National University Press.

- Todd, R.W., Mills, N., Palard, C., & Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *ELT Journal*, 55 (4), 354-359.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Contents and Teaching Strategies*. Ohio: Uppe Saddle River.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-69.
- Truscott, J. (1999). The case for 'the case against grammar correction in L2 writing classes': A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing* 8.2, 111-122.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing* 13.4, 337-343.
- Tseng, S. C. & Tsai, C. C. (2006). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Learning*, 9, 147-170.
- Ülper, H. (2009). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 422-429.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. S. 6/4.
- Welch, N. (1997). *Getting restless: Rethinking revision in writing instruction*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- White, R. & Arntd, V. (1991). *Process writing*. New York: Longman.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2006). Yazma Öğretimi. *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed.: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 203-276.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.

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

EK: 1

BAŞARILI METİN ÖRNEĞİ

BARİŞ VE KARDEŞLİK

Barış içinde yaşamak çok önemlidir. Barış önemli bir ihtiyaçtır. İnsanlar barış ve huzurlu bir ortamda daima mutlu ve huzurlu durur. Barışın, kardeşliğin olduğu bir toplumda gülen yürekler vardır. Savaş ise insanı mutsuz ve huzursuz eder.

Barış altında geleceğin temelinde etkiler. Bunu şöyle açıklayabiliriz: Eğer geçmişte yapılan barış antlaşmaları yapılmıyorsa, şuan başka ülkelerde okuyup, çalışıp büyüyemeyiz. Onlarda bizim ülkemize gelemezlerdi. Hala savaşlar devam etseydi sokaklara çıkıp hiç katkıdan dokunabilirdik?

İşte barış ve kardeşlik o kadar önemlidir ki hayatımızı ve geleceğimizi dahi etkiler. Gelecekteki hayatta belki biz onlara, onlarda bize muhtaç olacağız. Barış içinde yaşamak hayatımızı kolaylaştırır gibi toplumuda güçlendirir. Savaş yerine barışı seçmek hayatın güzelliklerini seçmektir. Atatürk barışın ne kadar önemli olduğunu belirtmek için şu sözü söylemiştir. "Yurtta barış dünyada barış" demektir. Demokrasi, özgürlük, paylaşma, birlik içinde olma, barışın sağlanması için önemlidir.

Barış içinde yaşamak dünyada ve toplumda en önemli değerlerden biridir. Barış tacı, salkınat tacıyla kıyaslanmayacak kadar güzel ve değerlidir.

EK: 1

ORTA METİN ÖRNEĞİ

DÜŞLERİMDEKİ OKUL VE
ÖĞRETMEN

Berim hayalindeki okulun çok büyüleyici olmasını istendim ve en çokta sınıfların güzel olmasını dilerim. Berim istediğim okulun her dersin ayrı sınıfları olmasını isterim ve sınıfların temiz olması için etimden gelen her şeyi yaptırım.

Her sınıfta birer tane projeksiyon aletinin olmasını isterim. Bilgisayar odasına bilgisayar olmasını isterim ve beden dersleri için voleybol sağı ayrı basketbol sağı ayrı ve binde okulun bir tarafına yürme kavuz yeri üç katlı bir binaya ayrı, aynı kulüpler olmasını dilerim her sınıfın ayrı ayrı öğretmenleri olmasını ve ve berim hayalindeki okulun iki veya üç bina olmasını ve bu binalarda "iki bir tane" hizmetli olmasını isterim ve bu binaların en az beş katlı olmasını ve bu binaların depreme dayanıklı olmasını ve yangın tüplerini olmasını dilerim.

Berim hayalindeki okul için etimden gelen her şeyi olmasını isterim ve okulundaki öğrencilerin çalışkan, tenliyel, durust ve akıllı olmasını dilerim her bir öğrenci akıllı ve çalışkan ve temiz olursa okulumuz temiz olur ve belki bin binada iki hizmetli olacağı yere bir tane hizmetli olursa, okulumuz temiz ve düzenli olur ve hizmetliler herkele temizlik yapmak zorunda kalmaz ve berim hayalindeki okulun ipte böyle olmasını isterim ve berim hayalindeki okul ve öğretmen ve hayalindeki öğretmen nazil olursa, olsun yeter ki çocuklara bilgi öğretsin yeter ipte berim hayalindeki okul ve öğretmen.

EK:1

BAŞARISIZ METİN ÖRNEĞİ

KARSILIKLI GÖRÜŞLER

Mesala bin gın bin onkadoşımız bizim haka-
kımızda söylöyön sonunuz. Halbiyse o onkadoş-
mız bizim hakkımızda hiç bişey söylemez.
Biz ayle sandığımızdan bu sebeble döğö?
çıkön. Halbiyse ikisi de karşılıklı gönöşlene
katılsoydı lan ikisininde gönöşlene daha
iyi olundu. Mesela ikiside gönöşleni iyi
katılsoydı hiç bin döğöş kauge olmazdı.
Bütön bu sonunlan ikisinin gönöşlenine
katılmaması. Mesela toplumda henkes
gönöşlene katılsoydı hiç bin döğöş olmaz-
dı. Toplumda açıklamak işde dilkeni hen-
kesin gönöşlenine saygılı olması lazım.
Eyen henkesin gönöşlenine saygı duyulmo-
soydı çok kötü bişeylen olundu. Mesela
okulda desek kız onkadoşının hiç gönöşle-
nini hiç saygı tutmuyön. desek. Bu olay
bayan, bayan döğöşmeye kaptan gıten. Anka-
doşı hakkında kötü gönöşlenine saygılı
olmoyön insan hiç bin zaman kimses
kendinde saygılı olmazdı. Bu konuşma-
dan yonı ders çıkönöçümüz hen onka-
doşımızın gönöşlenine mutlaka saygılı olma-
mız lazım. Saygılı olmasale eyen onnot-
tiğim gibi kendinde hiç kimses saygı gös-
tenmez. Toplumda bile henkesin gönöşüne
mutlaka katılmak lazım. Katılmasale
çok kötü sonunlanla karşılaşabiliniz.
Bu yazdan onkadoşına da, topluma da
mutlaka saygı göstermek lazım. Ben
bu dersten onkadoşlarının gönöşleri-
nide mutlaka saygılı olmam lazım.

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 darmadağın, 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, tutarlığı, 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.

