

**T.C.  
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA  
BECERİSİ GERİ BİLDİRİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Sibel KAYA**

**Düzce, 2019**



**T.C.**  
**DÜZCE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM**  
**PROGRAMI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Üniversite İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Yazma**  
**Becerisi Geri Bildirim Sürecinin İncelenmesi**

**Hazırlayan**  
**Sibel KAYA**

**Tez Danışmanı**  
**Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ**

**Düzce, 2019**

## ÖNSÖZ

Araştırmaya başladığım anda bekar olan ben, şu anda çok güzel bir evlilikle beraber, iki muhteşem çocuğun da annesi olarak araştırmamı tamamlamış bulunuyorum. Uzun uğraşlar ve çabalar sonucunda edindiğim tecrübeler ve yeni öğrenmelerle alana katkı sağlayabileceğini düşündüğüm bir çalışmanın ortaya çıkmasının mutluluğu içindeyim.

Bu süreçte ve her zaman bana her türlü motivasyon ve desteği sağlayan, sıkıntılara ortak olan canım eşim, sevgilim, yol arkadaşım Mesut KAYA'ya ve çalışmam için istemeyerek de olsa kocaman kalbiyle bana müsaade eden prensesimiz Zeynep Duru ile ailemizin yeni neşe kaynağı, aslanımız Çınar Mete'ye çok teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde koşulsuz yanımda olan, tüm eziyetlerime katlanan, eğitimimde en büyük paya sahip olan anneciğim ve babacığım başta olmak üzere, bu süreçte benden desteklerini esirgemeyen kayınvalideme ve kayınpederime ve tüm aileme teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca engin bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışman hocam Sayın Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a, analizlerimde yardımcı olan ve sorularıma usanmadan yanıt veren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SAPANCI'ya, jürimde bulunarak değerli katkılarını sunan çok sevdiğim hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KUYUMCU VARDAR ve tanışmaktan büyük mutluluk duyduğum Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmama uzmanlığı ile katkı sağlayan dostlarım Öğr. Gör. Neşe BAYRAM'a, Öğr. Gör. Hilal İLHAN'a ve Öğr. Gör. Müşerref Elif GÜVEN'e, arkadaşım Öğr. Gör. Gökhan ÇETİNKAYA'ya, Sayın Doç. Dr. Abdullah COŞKUN'a ve araştırmanın yürütüldüğü üniversitedeki öğrencilere ve öğretmenlere teşekkür ederim.

**ÖZET****ÜNİVERSİTE İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA  
BECERİSİ GERİ BİLDİRİM SÜRECİNİN İNCELENMESİ****KAYA, Sibel****Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç****Kasım 2019, 142 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, üniversite İngilizce hazırlık okulu öğrencilerine yazma becerisini geliştirmede yaşanan geri bildirim sürecini incelemektir.

Bu çalışma, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmanın ihtiyaçları doğrultusunda, iki yöntemden birbirlerinden bağımsız olarak faydalanılmış, nicel ve nitel kısımlarda ayrı araştırma soruları sorulmuş, veri toplama ve analiz etme süreci de birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir.

Nicel veriler, öğrencilerin metinlerine almayı tercih ettikleri geri bildirim türleri tespit etmek ve çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Geri bildirim Tercihleri Anketi” ile toplanmıştır. Bu anket, 2018–2019 akademik yılında, Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin hazırlık okulunda öğrenim görmekte olan ve İngilizce dilini yabancı dil olarak öğrenen, farklı İngilizce yeterlilik seviyelerinden (başlangıç, temel, orta ve orta üst düzey) 166 öğrenciye uygulanmıştır. Nitel veriler, verilen geri bildirim türleri ile geri bildirim verilirken yapılan hataları belirlemek ve geri bildirimlerin programın gereği olan verilme düzeylerine uygunluğunu incelemek amacıyla 86 öğrenci tarafından yazılmış 126 metine verilen geri bildirimlerden oluşmaktadır. Bu geri bildirimlerin programda yer alan yazma becerisi kazanımlarına uygunluğunu belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından her seviye için ayrı bir form oluşturulmuştur. Öğrenci metinleri incelenip, verilen geri bildirimler kodlanarak bu formlar doldurulmuştur.

Bu araştırmanın nicel verilerinin analizinde istatistiksel paket programları kullanılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerini belirlemek amacıyla katılımcıların her bir maddeye verdiği cevapların frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Tercih edilen geri bildirim türlerinin cinsiyet, bölüm ve İngilizce yeterlilik seviyelerine göre anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit edebilmek için Ki kare bağımsızlık testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler geri bildirimleri öğretmenden, sözlü ve yazılı halde, yazdıkları metinlerin olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirilerek verilmesini istemektedirler. Bu öğrencilerin aldıkları geri bildirimlerde, yaptıkları hataların düzeltilmesini ve yaptıklarının neden yanlış olduğunu, bu yanlışın nereden kaynaklandığının detaylı olarak açıklanmasını tercih etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin geri bildirim tercihlerinin cinsiyete, bölüme ve dil yeterlilik seviyelerine göre farklılık göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doküman incelemesi yöntemi ile elde edilen nitel veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilere verilen geri bildirimlerin hedefleri karşılamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Geri bildirimler, genellikle birkaç kazanım ve konuda yoğunlaşmış olduğu, diğer hedeflere yönelik geri bildirim bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun da ödevlerin yeterince kapsamlı ve yönlendirici olmamasından dolayı, öğrencilerin bu hedeflerle ilgili yazı yazmamış ve geri bildirim almamış olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere dolaylı, doğrudan, açıklayıcı ve soru sorularak verilen geri bildirimler verildiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, *soru sorarak verilen geri bildirim türü* ile alan yazında karşılaşılmamış ve bunlar yeni bir geri bildirim türü olarak ortaya çıkmıştır. Son olarak da öğrencilere geri bildirim verilirken, muğlak geri bildirim verme, yıkıcı tutum sergileme ve uygun olmayan dil kullanma gibi yanlışların yapıldığı görülmüştür.

Araştırmadan çıkarılan sonuçlara göre şu öneriler sunulmuştur: Verilen ödevler, programın hedeflerine uygun şekilde belirlenmelidir. Geri bildirim sadece hatalara odaklanmamalı, yazıyı tüm yönleri ile değerlendirmelidir. Geri bildirim verilirken programın hedefleri, öğrencilerin yeterlilik seviyeleri, motivasyonları ve tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır. Geri bildirimde öğrenciyi rencide edici ve geri bildirimi anlamayı güçleştirecek davranışlardan kaçınılmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** dil öğretimi, İngilizce yazma becerisi, geri bildirim, geri bildirim türleri, geri bildirim tercihleri

**ABSTRACT**

**INVESTIGATION OF UNIVERSITY ENGLISH PREPARATORY SCHOOL  
STUDENTS' FEEDBACK PROCESS  
TO THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILL**

**KAYA, Sibel**

**Master of Science, Department of Educational Sciences**

**Advisor: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç**

**November 2019, 142 pages**

The purpose of this study is to investigate the feedback process of university preparatory school students in writing classes, to reveal students' preferences about types of feedback to the writing skill with respect to their gender, department and English language proficiency levels. It also aims to identify feedback types given to the students studying their appropriateness of level of language achievement.

To accomplish these objectives, the quantitative and qualitative research methods were applied independently. 166 students who study at a public university English Language Preparatory School in Ankara, in the 2018-2019 academic year, were surveyed using the instrument of "Types of Feedback Preference Survey", developed by the researcher. To examine the feedback process, feedbacks to the given 126 student texts written by preparatory school students at four different English language proficiency levels (elementary, pre-intermediate, intermediate and upper-intermediate levels) were gathered transferring feedbacks to the computer. To determine the appropriateness of the writing program and writing

achievement goals “Feedback and Writing Skill Achievement Appropriateness Form” developed by the researcher was used.

In the quantitative part of the research, data was analyzed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Chi-Square Tests were applied to determine whether there was a meaningful relationship among feedback preferences of the students in the survey in terms of gender, department and level of language proficiency. For the analysis and interpretation of qualitative data, the content analysis method was applied.

At the end of this study, it was found that there is significant difference related to students’ feedback preference in terms of gender. No significant difference was seen related to students’ feedback preferences in terms of department and level of language proficiency. It was revealed that students prefer direct, indirect, descriptive and interrogative feedback types to their texts.

Researchers and educators might benefit from the results of this study while giving feedback to their students in the writing classes. While doing this it is suggested that they should give different feedback types and not only focusing errors but also positive sides of the writing.

**Key words:** language teaching, English writing skill, feedback, types of feedback, feedback preferences

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ .....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	xii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problem .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	4
1.3 Araştırmanın Önemi .....	5
1.4 Araştırmanın Sayıltıları .....	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	7
<b>2. LİTERATÜR</b> .....	<b>9</b>
2.1 Eğitim ve Öğretim .....	10
2.2 Öğretim Programı .....	11
2.3 Dil Öğretimi .....	15
2.3.1 Türkiye’de Dil Öğretimi .....	17
2.3.2 Dil Öğretim Programı .....	20
2.3.3 Dil Öğretim Yaklaşımları .....	24
2.3.4 Dil Öğretiminde Yeterlilik Seviyeleri .....	27
2.3.5. Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri .....	29
2.4 Dil Öğretiminde Yazma Becerisi .....	30
2.5 Geri Bildirim Kavramı .....	35
2.5.1 Yazma Becerisinde Geri Bildirim .....	39
2.5.2 Yazma Becerisinde Geri Bildirim Türleri .....	43
2.5.3 Dil Öğretimi Yazma Becerisinde Geri Bildirim Türleri Üzerine Yapılan Çalışmalar .....	51
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>53</b>
3. 1. Araştırma Modeli.....	53



3.2. Evren – Örneklem ve Veri Kaynağı .....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.4. Verilerin Toplanması.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	68
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik .....	70
<b>4. BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>72</b>
4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	76
4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	76
4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	78
4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	79
4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	80
4.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	89
4.7 Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	93
4.8 Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	98
4.9 Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	101
4.10 Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	106
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	<b>109</b>
5.1. Sonuçlar.....	109
5.1.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	109
5.1.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	110
5.1.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	111
5.1.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	112
5.1.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	113
5.1.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	114
5.1.7 Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	115
5.1.8 Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	116
5.1.9 Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	117
5.1.10 Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Sonuçlar .....	118
5.2. Öneriler.....	119
<b>6. KAYNAKÇA</b> .....	<b>125</b>

<b>6. EKLER</b> .....	<b>127</b>
Ek 1. Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi.....	127
Ek 2. Geri Bildirim Türleri Çizelgesi .....	129
Ek 3. Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu .....	130
Ek 4. Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu Örneği .....	131
Ek 5. Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi Uzman Değerlendirme Formu .....	132
Ek 6. Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi Ön Uygulama Formu ...	133
Ek 7. Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Kontrol Listesi Örneği .....	135
Ek 8. Anket İzin Formu .....	141



## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> CEFR Dil Yeterlilik Seviyeleri .....	30
<b>Tablo 2.</b> CEFR Dil Yeterlilik Seviyeleri Tanımları .....	31
<b>Tablo 3.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları.....	59
<b>Tablo 4.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları.....	60
<b>Tablo 5.</b> Veri kaynağı .....	61
<b>Tablo 6.</b> Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	72
<b>Tablo 7.</b> Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ki Kare Sonuçları .....	76
<b>Tablo 8.</b> Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerinin Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ki Kare Sonuçları .....	77
<b>Tablo 9.</b> Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerinin Dil Yeterlilik Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ki Kare Sonuçları .....	79
<b>Tablo 10.</b> Başlangıç Seviyesinde Programda Yer Alan Hedefler .....	80
<b>Tablo 11.</b> Başlangıç Seviyesinde Gereksiz Verilen Geri Bildirimler .....	88
<b>Tablo 12.</b> Temel Seviyede Programda Yer Alan Hedefler .....	90
<b>Tablo 13.</b> Temel Seviyesinde Gereksiz Verilen Geri Bildirimler .....	92
<b>Tablo 14.</b> Orta Seviyede Programda Yer Alan Hedefler .....	94
<b>Tablo 15.</b> Orta Seviyede Gereksiz Verilen Geri Bildirimler .....	97
<b>Tablo 16.</b> Orta üstü Seviyede Programda Yer Alan Hedefler .....	99
<b>Tablo 17.</b> Orta üstü Seviyede Gereksiz Verilen Geri Bildirimler .....	101
<b>Tablo 18.</b> Öğrencilere Yazma Becerisi Geliştirmede Verilen Geri Bildirim Türleri .....	102

<b>Tablo 19.</b> Öğrencilere Yazma Becerisi Geliştirmede Geri Bildirim Verilirken Yapılan Hatalara İlişkin Analiz Sonuçları .....	107
---	-----



**ŞEKİLLER TABLOSU**

<b>Şekil 1.</b> Dil Öğretim Programı Öğeleri .....	21
<b>Şekil 2.</b> Yazma Süreci Döngüsü .....	41
<b>Şekil 3.</b> Geri bildirim İletişim Ağı .....	43



**ÇİZELGELER TABLOSU**

<b>Çizelge 1.</b> Yazma Becerisi Geliştirmede Kullanılan Geri Bildirim Türleri .....	45
<b>Çizelge 2.</b> Veri Toplama Çizelgesi.....	65



## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Bu bölümde ilgili alan yazından bilgiler verilerek araştırmanın probleminin ne olduğuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıtlarına ve çalışmada geçen önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

Öğretim sürecinin önemli bir parçası haline gelen, günümüzde birçok araştırmanın da konusu olan geri bildirim, günlük iş ve sosyal yaşamın neredeyse her evresinde karşımıza çıkmaktadır. Geri bildirimler, bazen kişisel ve kurumsal araştırma ve gelişim amacıyla, çoğu zaman da farkında olmadan tecrübelerimizden çıkarım yaparak başvurduğumuz önemli bilgi kaynaklarıdır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde “yapılan bir davranışın, düzenlemenin sonucu hakkında insanın çevreden edindiği bilgi” olarak tanımlanan *geri bildirim* kavramı (TDK, 2018), her türlü özeleştirmeden, iş hayatındaki performansla ilgili yoruma ve günlük yaşamdaki davranışımıza verilen tepkiye kadar birçok bilgiyi kapsamaktadır.

Geri bildirim, kurumsal hayatta performansı artırmak için üzerinde en çok durulan konulardan biridir. İş hayatında geri bildirim, çalışanların istenen davranışlarını teşvik etme ve sürekli kılma, yüksek performansın teşviki için motive etme, çalışanların performansları ile ilgili onlara bilgi verme ve geliştirilmesi gereken davranışları belirleyerek, bu davranışlarla ilgili performans düşüklüğünü engelleme gibi amaçları vardır (Tata, 2002: 481; Akt. Kurtuluş, 2007).

Kurumsal hayatta olduğu gibi öğrenim hayatında da geri bildirim başarıda önemli bir etkidir. Öğrenciler, geri bildirim sayesinde başarılarını hatalarından ayırt etmeyi ve hatalarını başarıya dönüştürmeyi öğrenebilirler (Rijlaarsdam and

Couzijn, 2005); bunun için de sürekli tecrübe etmeye ve yapılan hataları doğru geri bildirimler almaya ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlere düşen görev de öğrenme sürecinde her öğrencinin öğrendiğinden emin olmak için yollar aramayı sürdürmek (Bloom, 1998), öğrenciyi incitmeden ve küçük düşürmeden sürekli, doğru ve yeterli geri bildirimde bulunarak öğrenmenin gerçekleşmesi için çaba sarf etmektir.

Öğretim, kendi işleyişini ve çıktılarını sorgulayarak, elde ettiği sonuçları geri bildirim olarak kullandığında hedeflenen başarıya ulaşacaktır. Bunun için de, öğretim sisteminin içinde aktif olarak yer alan öğrenciler ve öğretmenlerin tecrübeleri, öğrenme-öğretme süreci boyunca yaşadıkları, düşündükleri birer geri bildirim olarak özellikle süreç devam ederken, sistemi değerlendirip gözden geçirmede kullanılmalıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde yaşananlar kadar ölçme-değerlendirme süreci sonucunda ortaya çıkan sonuçlar da geri bildirim olarak işlev görmektedir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları, daha çok öğrenenlerin neyi, ne kadar öğrendiğini sınama amacıyla kullanılan testlerden ibaret olarak düşünülse de; bu sonuçlardan, başarının ve başarısızlığın nedenleri ortaya koyularak sonraki süreçleri planlamada geri bildirim olarak faydalanılabilir.

Geri bildirim ve devamında gelen düzeltme süreci öğrenmeye katkı sağlar. Tam öğrenme modeli, öğrenmede seviye farklılıklarını en aza indirmeyi ve öğrencilerin çoğunluğunun en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamayı hedefleyen bir öğretim sürecidir (Bloom, 1984). Bu modeli ortaya koyan Bloom, kendisiyle yapılan bir söyleşide, amacının özel bir metot geliştirmek değil, çoğu öğrenci için olumlu öğrenme ortamları yaratmak olduğunu ve bunların en önemlisinin de geri bildirim-düzeltilme süreci olduğunu ifade etmiştir (Brandt, 1979).

Geri bildirim öğrencilere, performans değerlendirilmesi yapılmadan önce, eksiklerinin ve hatalarının farkına varma, onları performans notlandırılması yapılmadan önce düzeltilebilme fırsatı sunar. Sunduğu bu fırsatı değerlendirmek isteyen öğrenciler de kendilerine verilen geri bildirimleri değer vererek onlardan faydalanmaktadır.

Dil öğrenme ve dil becerilerini geliştirme sürecinde de geri bildirimler oldukça değerlidir. Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlamaya yarayan doğal bir araçtır ve dilin geliştirilmesi ve öğretilmesi sürecinde, iletişimin başlıca öğelerinden biri olan geri bildirimden yararlanılmaktadır.



Dil öğretiminde dört temel becerinin de (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirilmesi amaçlanır. Her becerinin geliştirilmesinde emek ve zaman ister; ancak dilin içerik, organizasyon, dilbilgisi, kelime bilgisi, imla ve noktalama gibi farklı boyutlarının bir arada kullanılması gerekliliği, yazma becerisini diğer becerilere nazaran öğrenmesi daha zor bir süreç haline getirmektedir. Bu da, dil öğretiminde yazma becerisinin ihmal edilerek diğer becerilerden sonra gelmesine yol açar. Halbuki dilin öğrenilme düzeyi, bu dört temel becerinin tümünün edinilme düzeyine bağlıdır. Dört temel beceriden birindeki yetersizlik, diğer becerilerin gelişimine ve kullanılmasına engel olmaktadır. Bu beceriler bağımsız olarak edinilseler bile, diğer beceriler olmadan belirli bir seviyenin üzerine çıkılması mümkün olamamaktadır.

Yazma becerisi akademik dünya için de oldukça önemli bir dil becerisidir, bu yüzden üniversitelerde akademik yazma bir ders olarak verilir ve bu beceriyi geliştirmeyi amaç edinen yazma merkezlerinin sayısı gitgide artmaktadır. Akademik araştırmaların ezici bir çoğunluğu İngilizce yayımlanmaktadır; örneğin Scopus veri tabanında yer alan yayınların yaklaşık %80'i İngilizce'dir ve İngilizce genel olarak bilim camiasının ortak iletişim dili olarak kabul edilmektedir (British Council ve TEPAV, 2015). Bu yüzden, İngilizce bilmeyen Türk akademisyenler için bu yayınların çoğuna erişmek oldukça güçtür. Ayrıca tüm alanlarda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu da İngilizce yazıldığından, araştırmalarının yayımlanmasını ve uluslararası alanda dolaşıma girmesini isteyen Türk araştırmacıların İngilizce yazma seviyelerinin iyi olması gerekliliği vardır. Raporda Türk akademisyenler, akademik yayın okuma ve hakemli akademik yayınlar için yazma becerilerinin seviyelerinin yetersiz olduğunu ve iyileştirme gerektiren becerilerinin başında yazma becerisinin geldiğini belirtmektedir.

Son zamanlarda öğrencilerin ve akademisyenlerin, genellikle İngilizce yazma becerilerini geliştirme amacıyla açılan akademik yazma merkezleri tüm dünyada çoğalmaya başlamıştır. Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi için o dilde yeterli kelime dağarcığına sahip olmak, dilbilgisi kurallarını bilmek ve yazınsal dil özelliklerine hakim olmak gerekir ki bu da oldukça zorlu olan öğrenme-öğretme sürecinde gereken zamanın ve ilginin gösterilmesi ile mümkündür.

Yazmada dili ve kurallarını doğru kullanmak kadar, bir mesajı doğru olarak ifade edebilmek de çok önemlidir, bu yüzden yazma süreci mekanik bir süreç değil, eleştirel bir düşünme sürecidir (Harmer, 2007). Özellikle öğrencinin yazma

becerisini geliştirmede, deneyimli ve iyi yazarların yazma süreçleri öğrencilere öğretilmeye çalışılır. Bu yazarlar, ne yazacaklarını önceden planlarlar ve yazmaya başlamadan önce ne söyleyeceklerinin denemesini yapar ve ona göre karar verirler (Harmer, 2004:4). Planlamadan sonra yazma sürecine geçerler ve bu kısım genelde bir taslak halindedir. Daha sonra da yazıyı geliştirme süreci başlar; yazar yazıyı eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirir, daha sonra dilbilgisi, kelime kullanımı, noktalama işaretlerine bakarak yazıyı tekrar düzenler (Hedge, 2005: 11-12). Öğrenciler de yazdıklarına devamlı geri bildirimde bulunup, deneyimli ve iyi yazarların benzer aşamalarından geçerek, yazılarında kendilerini daha iyi ifade edeceklerdir.

Dil öğretiminde son yıllarda en çok kullanılan ve en etkili dil öğretim metotlarının başında gelen *iletişimci dil öğretimi* (Solak, 2013; Meskill ve Anthony 2005, Akt. Bal, 2006) öğrenci merkezlidir ve derslerin öğrencilere göre şekillenmesi, bireysel farklılıklardan doğan bireysel iletişim ihtiyaçlarının önem kazanması ve öğrenilenlerin bu ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gibi bazı değişiklikleri ortaya çıkarır (Nunan, 2013:51). Geri bildirim de tek taraflı olmamalı, yazarla okuyucu gerek gördüklerinde, yazı ve geri bildirim üzerine tartışabilmelidir. Verilen geri bildirim ancak alanın bireysel farklılıklarına, tercihlerine, beklentilerine, dil yeterliliklerine uygun olduğunda fayda sağlayacaktır.

Öğrenciler, bazen öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimleri okuyup değerlendirmeyen ve gereken değişiklikleri yapmazlar hatta geri bildirim verenin girişimlerine karşı düşmanlık duyabilir (Ferris, 2001). Bu durumun nedenlerinden birisi verilen geri bildirim ile öğrencinin gereksinim ve beklentilerinin uyuşmamasıdır (Goldstein, 2004). Bu durumda geri bildirim alan ve verenin birlikte çözüm yolu bulması gerekir; geri bildirim alma yollarını tartışılmalı ve öğrencilerin hangi tür geri bildirimleri istediklerini öğrenmelidir; aksi takdirde sonuç memnuniyetsizlik olacaktır (Goldstein, 2005). Bu durum sonucunda, geri bildirim vermek için zaman ve emek harcamalarına rağmen öğretmenlerin bu çabaları, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede onları olumsuz etkileyebilir.

Dil öğretiminde yazma becerisini geliştirirken geri bildirimden yaygın olarak yararlanılmaktadır. Geri bildirim faydalı olabilmesi için dil öğretiminde, öğrencilerin ihtiyaç ve gelişimlerine uygun davranmak, onların dilsel gelişimleri ve dil yeterlilik seviyelerini göz önünde bulundurmak gereklidir. Çünkü öğrencilerin yaptıkları hataları ve hatalarını düzeltme yetenekleri ile dilsel gelişimleri ve dil

yeterlilikleri arasında yakında ilişki bulunmaktadır (Brown, 2007). Ayrıca, dil öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin dil yeterlilik seviyesiyle uygunluğu, verilen geri bildirimlerin belirlenen hedefleri gerçekleştirebilme yeterliği ve uygulanabilirliğine önem verilmeli; kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı iyi bir şekilde belirlenmelidir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin dil öğreniminde yazma becerisine yönelik almayı tercih ettikleri ve aldıkları geri bildirim türlerini belirlemektir. Ayrıca verilen geri bildirimlerin yazma becerisi programının gereği olan verilme düzeylerine uygunluğu ve geri bildirim verilirken yapılan hatalar ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrenciler yazma becerisini geliştirmede ne tür geri bildirimler almayı tercih etmektedir?
2. Öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türleri bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türleri dil yeterlilik seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede verilen geri bildirimlerin programın başlangıç seviyesinde verilme düzeyine uygunluğu nedir?
6. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede verilen geri bildirimlerin programın temel seviyede verilme düzeyine uygunluğu nedir?
7. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede verilen geri bildirimlerin programın orta seviyede verilme düzeyine uygunluğu nedir?
8. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede verilen geri bildirimlerin programın orta üstü seviyede verilme düzeyine uygunluğu nedir?

9. Öğrencilere yazma becerisini geliştirmede ne tür geri bildirimler verilmektedir?

10. Öğrencilere yazma becerisi geliştirmede geri bildirim verilirken yapılan hatalar nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Dil öğretiminde yazma becerisi geliştirmede, öğrencilerin oluşturdukları taslak metinler değerlendirilerek bunlara geri bildirimler sunulmakta, böylece metinlerin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılarak gelişimlerine destek olmak amaçlanmaktadır. Bu geri bildirim sürecinin önemli olduğu aşikardır, ancak bu süreçte öğrenci tercihleri, seviyeleri, öğretim programının hedefleri, geri bildirim verilirken dikkat edilmesi gerekenler konusuna önem verilmediği görülmektedir. Tüm bunlar incelenerek, geri bildirim sürecinde amaçlananlar ne ölçüde gerçekleşmekte olduğu, yaşanan problemler belirlenerek, niteliği artırmak için çözüm önerileri sunulmuştur. Benzer bir çalışmaya rastlanmamış ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil öğretimi yazma becerisi geliştirmede geri bildirimlerle ilgili birçok tartışma yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Çok sayıda çalışma olmasına rağmen ortak kabul gören bir sınıflandırmanın olmadığı ve genellikle yapılan sınıflandırmaların çalışmaların ilgili oldukları geri bildirim türlerine yönelik olarak şekillendiği ve kısıtlandığı görülmektedir (Işık, 2015). Bu çalışmada, alan yazındaki sınıflandırmalardan yararlanılarak, geri bildirim türleri *geri bildirim kaynağı, mesajı, kanalı ve alıcısı* açısından değerlendirilerek kapsamlı ve çok yönlü yeni bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırma doğrultusunda şekil alan bu araştırmada, geri bildirim sürecini birçok açıdan incelemek mümkün olmuştur, bu da kuramsal katkı sağlayacaktır.

Yapılan birçok araştırmada öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri ve dilsel gelişim düzeylerinin, yaptıkları hataları ve hataların türlerini etkilemekte olduğuna; geri bildirimde bulunurken bu dilsel gelişim aşamalarına önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Ferris, 2011; Brown, 2007; Guenette, 2007). Ancak, geri bildirim türleri ile ilgili alanyazında karşılaşılan çalışmalarda öğrencilerin aldıkları geri bildirimlerin dil yeterlilik seviyelerine göre değişiklik gösterip göstermediği ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca verilen geri

bildirimlerin öğretim programının hedeflerine ve verilme düzeylerine uygunluğunu inceleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu açıdan kuramsal katkı sağlayacağı ve yeni araştırmalara yol açacağı beklenmektedir.

Özetleyecek olursak, bu araştırma öğrencilere verilen geri bildirimler mercek altına alınarak süreci birçok boyutuyla ele alması bakımından önemlidir. Geri bildirimün öğrenme hedeflerini gerçekleştirmede ve niteliği arttırmada rolünü ortaya koyma, bundan daha etkili nasıl yararlanılabileceği konusunda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

1. Yapılan yerleştirme sınavlarına göre oluşturulmuş sınıflardaki öğrencilerin sınıf düzeyleri, dil yeterlilik seviyelerini yansıttığı varsayılmıştır.
2. Öğrenciler anket sorularına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2018-2019 akademik yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ankara'da bir İngilizce hazırlık okulunda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada kapsamında incelenen geri bildirimler, ulaşılan ödevlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırmada kapsamında incelenen öğretim programı hedefleri, ulaşılan ödevlerin verildikleri haftalara dair programda belirtilen kazanım ve konularla sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Hazırlık okulu:** Eğitim dili İngilizce olan programlarda okuyacak öğrenciler için zorunlu, diğer programlardakiler için seçmeli olan ve bölümlerine geçmeden önce

yaklaşık sekiz aylık bir süreyle üniversitelerdeki hazırlık sınıflarında sadece yoğun dil eğitimi aldıkları akademik amaçlı dil öğretim programı sunan okullardır.

**Hazırlık öğretim programı:** Öğrencilerin bölüm derslerini takip edebilmeleri, karşılaşabilecekleri İngilizce akademik metinleri doğru şekilde anlayabilmeleri ve dili etkili şekilde kullanabilmeleri için, onlara hedeflenen dil becerilerini yönelik kazanımları, konuları, metinlerin özelliklerini ve haftalık ders programlarını içeren doküman.

**İngilizce yazma becerisi:** Dil öğretiminde dört temel beceriden (okuma, yazma, dinleme, konuşma) biri olan yazma becerisi, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, hissettiklerimizi ve yaşadıklarımızı dilin kurallarına uygun bir biçimde yazı ile ifade etmektir.

**Dil öğretimi:** Dört temel dil becerisinin kazandırılması konusunda uygulanması gereken yöntem ve tekniklerle dil kuralların ve yapıların öğretimi.

**Geri bildirim:** Dil öğretiminde öğrencinin yazdığı metinlere dair öğretmen, akran veya bilgisayar yazılımı tarafından mevcut durumu ve süreçteki ilerlemesine yönelik bilgilendirilmesi, hatalarının düzeltilmesi ya da metnin bir bütün olarak değerlendirilmesidir.

**Dil Seviyesi (Dil yeterlilik seviyesi):** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) dilde yeterlilik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda tanınmış bir standarttır.

CEFR, yabancı dile hakim olma konusunda öğrenenleri, *başlangıç (düşük seviyeli öğrenenler)*, *orta (orta seviyeli öğrenenler)*, *ileri (yüksek seviyeli öğrenenler)* olarak 3 ana başlık altında gruplandırmaktadır. CEFR'a göre; dilde yeterlilik seviyeleri *başlangıç, temel, orta seviye, orta seviyenin üstü, ileri seviye* ve *yeterlilik* olmak üzere altı seviyeden oluşmaktadır.

## 2. BÖLÜM

### LİTERATÜR

#### 2.1. Eğitim ve Öğretim

Eğitim, toplumu ayakta tutan, kalkındıran ve geleceğe hazırlayan en önemli yapıdır. Varış (1981)'a göre “eğitim, kalkınmanın hem nedeni hem sonucudur” ve eğitimin gelişmesinde kalkınmaya, kalkınma için de eğitime ihtiyaç duyulur. Eğitimde arzu edilen yerleşik yapıyı kurmak ve sağlamlaştırmak için her adımı önceden planlamak ve belli bir sistem doğrultusunda bu adımları hayata geçirmek önem teşkil eder.

Öğretim, önceden hazırlanmış bir plan ve programla uygulanan ve değerlendirilen, çoğunlukla ders gibi uygulamalarla bireyin etkin öğrenmesini amaç edinen etkinliklerdir (Taşpınar, 2010:5). Öğretim faaliyetleri önceden belirlenir ve bu faaliyetler belli hedefler doğrultusunda kontrollü bir şekilde, genellikle bir öğretim programı kapsamında, düzenlenip yürütülür (Fidan, 1996:11). Bu yürütme süreci *öğrenme-öğretme süreci, öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenim süreçleri* olarak da adlandırılmaktadır.

Özçelik (1988) “öğrenme-öğretme sürecine bakış açısıyla, eğitim düşüncesi ve uygulamalarında yeni bir çağın başlangıcı olmuştur” dediği Ertürk'ün kendisiyle yapılan bir söyleşide, bir toplumda yeni bir eğitim sistemini nasıl oluşturulmalı sorusuna verdiği yanıtla, öğretimin tüm aşamalarını kısa ve öz ifadelerle şu şekilde ifade ettiğini aktarmaktadır:

- İlk önce toplumda nasıl bir insan yetiştirilmek istendiğini belirlerim (amaç ve hedefleri belirleme),
- Sonra bu hedefleri somutlaştırarak gözlenebilir niteliklere sahip kritik davranışlarla tanımlarım (hedef davranışları tanımlama),

- Sonrasında bu kritik davranışları oluşturabilecek uygun öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesini sağlayacak durumlar bulurum (içerik oluşturma),
- Daha sonra öğrencileri bu durumlarla etkileşime sokarak, tüm bu davranışlar tam anlamıyla öğrenilene kadar etkileşimi sürdürürüm (öğretim yaşantıları sunma),
- Son olarak da hedef davranışların ne derece oluştuğunu ortaya koyacak değerlendirme durumlarından faydalanırım (ölçme ve değerlendirmenin yapılması).

Tüm bu bahsi geçen aşamalardan oluşan öğretim süreci, gelişmiş bir beceri, iyi bir zaman yönetimi, dikkatli şekilde yapılmış bir hazırlık ve sistemli bir uygulama sonucunda ortaya çıkar (Bilen, 2002). Öğretim programı da bir dersin hedeflerinin belirlenmesini ve bu hedeflerin davranışlarla tanımlanmasını; bunun için gerekli çevre düzenlemelerinin yapılmasını ve hedeflerin gerçekleşme derecelerinin belirlenmesinin yollarını içeren bir kaynaktır (Bloom, 1998).

Öğretmenler de meslekleri ile ilgili eğitimlere katılarak, gelişmeleri takip ederek, meslektaşlarının ve kendi tecrübelerinden faydalanarak öğretme becerileri, planlı ve programlı olma, zamanın etkin kullanımı gibi birçok konuda kendilerini geliştirmelidirler. Çünkü genellikle okul gibi bir ortamda sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktarmaya çalışan öğretmenlerin kısıtlı zamanları, teknoloji sayesinde bilgiye kolay ulaşabilen ve öğretmenlerinin öğrenmelerindeki önemli bir faktör olduğunu düşünen öğrencileri vardır.

## **2. 2. Öğretim Programı**

Eğitim ve öğretim kavramları gibi eğitim programı ve öğretim programı kavramları da birlikte, çoğu kez birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Varış (1981:6) öğretim programının, eğitim programı içinde yer aldığını ve öğretim programını, eğitim programı içinde, okullara göre farklılık gösteren yoğunluklarda bilgi, beceri ve uygulamanın eğitim programının amaçları doğrultusunda ve belli bir plan doğrultusunda kazandırılmasına yönelik bir program olduğunu ifade eder. Ancak Kılıç ve Seven (2007) “eğitim programı” kavramının kendi içinde çelişkili bir ifade olduğuna dikkat çekmektedir. Daha önce de bahsettiğimiz gibi eğitimin hem formal hem de informal boyutu vardır ve informal eğitim, bireydeki davranış değişikliğinin plansız ve programsız olma durumudur. Buradan yola çıkarak



“eğitim programı” kavramının “program” yanı ile eğitimin informal özelliği çelişmektedir. Bu nedenle, “eğitim programı” dendiğinde öğretim programını düşünmek ve öğretim programının eğitimin planlı, amaçlı, kasıtlı olan boyutu olduğunu düşünmek gerekir.

Öğretim programı tanımlanırken genellikle hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme gibi programı oluşturan ögelerden söz edilir. Öğretim programı tasarlanırken, öncelikle hayata geçirmek, ulaşılmak ve geliştirilmek istenilen hedef ve amaçların neler olduğu ve bunların neden gerekli olduğu belirlenerek işe başlanmalıdır. Hedeflerin belirlenmesinde birey, toplum ve insanlığın ulaştığı tecrübe ve bilgi birikimi ile insanın dışındaki varlıklar (doğa) da göz önünde bulundurulmalıdır (Kılıç ve Seven, 2007). Yapılacak çalışmalar, belirlenen hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapıldığında arzu edilen başarıya ulaşmak mümkün olacaktır. Her bir hedefi kendi içinde daha küçük hedeflere bölmek, ihtiyaç duyulan zamanın ve karşılaşılacak muhtemel problemlerin analiz edilmesi de bunu kolaylaştıracaktır.

Öğretim etkinlikleri başlamadan önce, belirlenip tanımlanan hedef davranışlara göre konuların düzenlenmesi öğretim programının içerik oluşturma aşamasıdır. Türkiye’de eğitim sistemimde hedefler yerine içerik ön plana çıkmış ve içerik eğitim ortamının odak noktası olmuştur. Öğretim programının hangi ögelerden oluşacağı tasarlanırken genellikle bu ögelerden içerik boyutuna daha çok ağırlık verilmektedir. Halbuki içerik, bu davranışlara ulaşmada kullanılan için araç olmalı (Sönmez, 2011:59) ve hedeflerin dışına çıkıldığında tekrar gözden geçirilip, gerekli olduğunda ve gerektiği kadar düzenlenmelidir.

Eğitimde, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanır ve bunun hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekteleceği planlanır; bu da bizi öğrenme içine ve öğrenmenin gerçekteleği, öğrenme-öğretme sürecine götürür (Fidan, 2012:3). Hedefleri hayata geçirmek için kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, araç ve gereçler, yapılan ders içi ve ders dışı etkinlikler ve fiziki düzenlemeler öğrenme-öğretme sürecini oluşturmaktadır. İçeriğin uygulandığı bu boyutta, esnek davranılabilmeli, amaç hiçbir zaman içerikte yer alan tüm konuların anlatılması olmamalı, süreç boyunca öğrenmenin gerçekteleşmesinde faydalı görülmeyen kısımlar çıkarılıp, gerekli görülen eklemeler yapılmalıdır. Demirel (2007:44b)’e göre öğrenme-öğretme süreci, programın en önemli ögesidir çünkü bu boyutta “konuları nasıl öğretelim” sorusuna cevap aranarak öğrenmenin gerçekteleşmesi sağlanır.

Öğretimin niteliğinin sağlanmasında en önemli etkenler; *öğrenci katılımı, ipucu, pekiştireç, geri bildirim ve düzeltme* bulunmaktadır (Bloom, 1984; Sönmez, 2011:3). Öğrencinin derse aktif katılımı, kendi öğrenme sürecin dışında kalarak seyirci yerine söz sahibi olmasına, aldığı geri bildirimleri değerlendirerek hatalarını düzeltmesine ve eksiklerinin farkına varıp gidermesine, sorumluluk alarak derste kısıtlı zamanda öğrenemediklerini ders dışında tamamlamasına ve böylece öğrenmenin tam olmasına olanak sağlar.

*İpucu*, öğrenciye doğru yanıtı hatırlatan ve bu yanıtı yönelten uyarıcı ya da davranışlar olarak tanımlanabilir. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan işaretler, açıklamalar, ifadeler ve bunlarla ilgili uyarılar; hedef davranışın açıklanması, örneklendirilmesi de ipucu olarak kullanılabilir. İşaret ve açıklamaların öğrencilere iletilmesinde zamanlama, açıklık ve anlaşılabilirlik, dikkat ve algı ile ilgili kurallara uygun biçimde ve öğrencilerin kolay anlayabileceği bir somutluk-soyutluk düzeyinde sunulması gerekir (Özçelik, 1987:165-172).

Öğretme-öğrenmeye ilişkin önemli bir diğer kavram da pekiştireçtir. Bu kavramı alanyazına kazandıran Skinner (1953)'a göre; bir davranış, sonuçlarından etkilenir ve bir davranışın değişimine ve tekrar etme olasılığına, davranışın sonucu kontrol edilerek etki edilebilir. İstenen davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran tüm uyarıcılar *pekiştireç*, azaltan ya da ortadan kaldıranlar ise *ceza* olarak tanımlanır. Eğitimde, ceza ile olumsuz davranışı azaltmak ya da yok etmek yerine, pekiştireç kullanarak başka bir davranış ile yer değiştirmeye; olumlu davranışları artırma yoluna gitmeye gayret edilmelidir. Hovardaoğlu (1988), eğitim alanında bir davranışın öğretilmesi yönünden cezanın yararı bulunmadığını; aksine, kaygı gibi zararlı etkileri bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde pekiştireçten etkili bir biçimde yararlanıldığında, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, sadece bu etkene bağlı olarak önemli şekilde artmaktadır. Örneğin, bu tür önlemin katkısı ile ortalama bir öğrenci, normal okul durumlarındaki öğrencilerden % 88'inin üzerinde bir öğrenme düzeyine çıkabilmektedir (Bloom, 1984:4-17).

Demirel (2007b:276) de eğitim hizmetinin niteliğini arttırmadaki diğer önemli değişkenler *geri bildirim ve düzeltme* üzerinde durmuş; geri bildirimini “öğrenciye program hedeflerine uygun davranışta bulunup bulunmadığının iletilmesi ya da hedef-davranışları kazanıp kazanmadığının bildirilmesi, düzeltmeyi ise “öğrencilerin öğrenme süreci sırasında karşılaştıkları güçlüklerin ya da eksiklerin giderilmesi süreci” olarak tanımlamıştır. İngilizce "feedback" olarak adlandırılan geri bildirim kavramı; Türkçe 'de *geri besleme, dönüt, aydınlatıcı*

*yankı, sonuçların bilgisi* gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Özçelik, 1992). Geri bildirim düzeltmenin yapılmasına olanak sağlar, geri bildirimde amaç pekiştirme ya da düzeltme olmalıdır, bunlara sebep olmayan geri bildirim amacına ulaşmamış demektir. Çünkü geri bildirim ile yakın ilişkisi bulunan *düzeltilme*, eksik öğrenilenlerin tamamlanması, yanlış öğrenilenlerin doğru hale getirilmesidir. Öğretmen yanlış yanıt veren öğrenciyi pas geçmeyerek, geri bildirim sonrasında ona tekrar dönüp soruyu yanıtlamasını ve düzeltme yapmasını sağlamalıdır. Böylece öğretmen eksikleri bulup tamamlamasına, yanlışları düzeltmesine, ipuçlarını kullanarak öğrencinin hatasında farkındalığını arttırıp öğrenmenin gerçekleşmesine doğrudan katkıda bulunmuş olur. Öğretimde genellikle ölçme-değerlendirmenin bir parçası olarak düşünülen ve kullanılan geri bildirim, günümüzde öğretim-öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak işlev görmektedir. Böylece geri bildirimler öğretim-öğrenme sürecinin şekillenmesine, zaman kaybetmeden ve değerlendirmeye geçilmeden önce sürecin iyileştirilmesine fırsat vermektedir.

Hedeflerin belirlenmesi, içeriğin ihtiyaç duyuldukça düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasının yanı sıra öğretim programının düzenli aralıklarla, sürekli ya da ihtiyaç duyuldukça değerlendirilmesi gerekmektedir. Geri bildirim, öğretim-öğrenme süreci kadar ölçme-değerlendirme sürecinin iyileştirilmesinde de rol oynamaktadır. Programı değerlendirme ögesi öğrenme işinin arka planında, görünmeyen kısmında kalsa da, işin aktif olarak yapıldığı ve öğrenmenin gerçekleştiği öğretim-öğrenme süreci kadar önemlidir. Çünkü öğretim etkinlikleri öncesinde hedeflenen davranışları oluşturulurken öğrenim sürecinde ne gibi sorunlarla karşılaşılıyor, öğrencilerden beklenen davranış değişikliği istenilen yönde ve ölçüde mi, öğrenim sonunda program amacına ulaştı mı gibi sorulara değerlendirme boyutunda cevap aranır. Programın değerlendirilme ögesi de sık sık gözden geçirilip varsa aksayan yanları ve bunların nedenleri tespit edilmeli, geri bildirimlerle düzeltmeler sağlanarak mümkünse öğrenim sürecinde değilse süreç sonunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

Sınama amacıyla kullanılan tüm testlerden geri bildirim olarak da yararlanılabilir. Sonuca yönelik değerlendirmenin öğrenciyeye geri bildirim amacı sadece başarılı olup ya da olmadığını bildirmekten ibarettir. Halbuki sınav sorularına verilen yanıtlar biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirildiğinde öğretim süreci için geri bildirim niteliğindedir. Varsa eksik ve

yanlış öğrenmeler düzeltilmeli, bunu da öğretmen, yanlış cevaplanan her sorunun ve verilen cevapların üzerinde tek tek durarak yapmalıdır (Demirel, 2007:276).

Geleneksel değerlendirmede öğrenci performansı sadece subjektif yöntemlerle, öğrenciler birbirleriyle kıyaslanarak göreceli olarak ölçülürdü. Günümüzde ise öğretim programının değerlendirilmesi kapsam ve nitelik değiştirmiş, arzu edilen davranışlara ulaşma sürecinin izlenmesi ve öğrenme düzeyinin objektif ölçüler kullanılarak belirlenmesi yönünde bir gelişim içine girmiştir (Alkan, 2011:25). Böylece sadece ortaya çıkan sonucu değerlendirmeye yönelik olan ürün odaklı değerlendirme, günümüzde süreç odaklı da yapılmaya ve hedef belirleme, ihtiyaç analizi yapma, öğrenci hazır bulunuşluk düzeyini belirleme, öğretim etkinlik durumunu belirleme, tanılama ve yerleştirme gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır.

Öğretim programı, yönelik olduğu amaca göre değerlendirildiğinde üçe ayrılmaktadır: Ölçme değerlendirmenin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeye yönelik olanı tanılayıcı değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin takip etmeye yönelik olanı biçimlendirici değerlendirme ve öğrenme amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiğini tespit etmeye yönelik olanı da düzey belirleyici değerlendirmedir (Çepni, 2011:8-9).

Tanıma ve yerleştirmeye yönelik olan tanılayıcı değerlendirmede amaç, öğretim sürecinin başında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini tanımak ve onları bu özelliklere uygun düşecek programlara yerleştirmektir (Demirel, 2007:264). Üniversitelerin hazırlık sınıflarında öğrencilere yabancı dil eğitimine başlamadan önce, yabancı dil yeterliliklerini belirlemek ve onları seviyelerine göre sınıflara yerleştirmek için yapılan seviye belirleme sınavı tanılayıcı değerlendirmeye örnek olarak gösterilebilir. Seviye belirleme sınavına alınan öğrenciler sınavda başarılı oldukları takdirde bölümlerine geçerler. Yeterli önkoşul niteliğinde olan İngilizce yeterliliğine sahip olmayan öğrenciler ise hazırlık sınıfı eğitimine planlandığı gibi devam ederler.

Öğretim programı gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür (Senemoğlu, 2009:8). Öğretim devam ederken, öğrencilerin hedef davranışlarını ne derece kazandığını ortaya koyabilmek, öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek, verilecek desteğin ne zaman ve nasıl daha faydalı olacağına karar vermek için yapılan biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik yapılan değerlendirme biçimlendirici değerlendirmedir. Sadece ortaya çıkan ürünü

değerlendirmeye yönelik yapılan sonuç odaklı değerlendirmenin yanı sıra, günümüzde öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere ve öğretmenlere geri bildirim sağlayarak süreci daha etkili hale getiren biçimlendirici değerlendirme amaçlı süreç odaklı değerlendirme de yaygın olarak yapılmaktadır (Karaman ve Karaman, 2017).

Öğrencinin gelişimini ve öğrenme düzeyini geliştirmek için yapılan biçimlendirici değerlendirmede öğrenciye not verilmez ve bu değerlendirme geri bildirim görevi görebilir (Sönmez, 2011:270). Değerlendirme sonucunda öğrenciler amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazanmamışlarsa eksiklerini gidermeye yönelik geri bildirim verilir ve çalışmalar yapılır, kazanmışlarsa öğrenmeyi pekiştirmek için geri bildirimde bulunulur ve planlandığı biçimde öğretime devam edilir.

Yapılan araştırmalara (Black, Harrison, Lee, 2003) göre; öğrencilerin başarılarının artmasında etkili olan biçimlendirici değerlendirme aynı zamanda öğrenme düzey ve kalitesini artırır, derste öğretmenlere esneklik sağlar, öğretmenler işlerini daha tatminkar ve mutlu şekilde yaparlar. Öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerini daha çok anlama ve değerlendirme fırsatı bulurlar ve öğrenirken daha çok eğlenirler. Dil öğretimi yazma becerisini geliştirmede sıklıkla kullanılan ve genellikle öğrencinin iki taslak halinde yazdığı kompozisyonları biçimlendirici değerlendirmeye örnek olarak gösterebiliriz.

Öğretim bittikten sonra yapılan, programın öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığını görmeye yarayan sonuç görmeye yönelik olan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme değildir. Ölçme amaçlı yapılan ve sonuç odaklı değerlendirme olarak da adlandırılan bu değerlendirme yaygın olarak kullanılan bir değerlendirme türüdür. Öğrencilerin başarılı olup olmadıklarına karar vermek için başarısına göre -verilen- not, sınıf tekrarı -kararı- ya da karne, sertifika, diploma gibi belgeler; öğrencilerle ve öğretimle ilgili yapılan sonuç değerlendirmesidir (Çepni, 2011:10). Akademik yılı sonunda yapılan yeterlilik sınavlarını bu değerlendirmeye örnek olarak gösterebiliriz. Düzey belirleyici değerlendirmede ortaya çıkan sonuçlar ile başarılı olunup olunmadığı bildirilir ve başarının ya da başarısızlığın nedenleri ortaya çıkarılabilir.

### 2. 3. Dil Öğretimi

Dil, doğduğumuzda var olan, yaşadıkça geliştirdiğimiz, doğrudan doğruya insana özgü, güçlü bir düzen, insanlar arasındaki sözlü ve yazılı iletişimi sağlamaya yarayan bir araçtır. Dil öğrenme ve öğretimi, doğrudan doğruya insanın doğal bir araç ve aynı zamanda oldukça karmaşık bir yapıdır. Örneğin, konuşmayı öğrenmek, bebeklerin en ilginç yeteneklerinden birisidir; doğduğunda çıkardığı seslerle ve ağlayarak iletişim kurmaya çalışan bebek, çok daha sonra bilinçli olarak konuşmayı öğrenir. Her bebeğin dil gelişimi birbirinden farklıdır; bebekler birbirlerinden farklı zamanlarda, farklı amaçlar için farklı sesler çıkararak ve kelimeler kullanarak konuşmaya başlarlar. Dil, düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir (Aksan, 2000), yabancı dil öğrenme süreci de düşünülmesi, bebeklikten itibaren öğrenilen ana dilden başka bir dizgede aktarmaya çalışmadır ve bu oldukça zorlu bir süreçtir çünkü her dilin birbirinden farklı özellikleri vardır.

Dil, belli kalıp ve kurallara, kendine özgü bir kodlama sistemine sahiptir. Dil öğrenmek diğer tüm şeyleri öğrenmekten farklıdır; bundan dolayı olsa gerek, dil öğretimi eğitim akımlarının dışında gelişmiş ve aralarındaki ilişki de eğitim akımlarının dilbilimciler üzerindeki etkisinden kaynaklanmıştır (Nunan, 1988:1). Bu farklılık dil öğrenmenin karmaşık yapısıyla ve her dilin kendine has özelliklere sahip oluşuyla da ilişkilidir.

Bilinen en geniş dil kataloglama kaynağı *Ethnologue*'nın 2018 yılı verilerine göre (Simons and Charles, 2018) dünya üzerinde 7,097 tane yaşayan dil vardır. Yeryüzünde bu kadar çok konuşulan dilin olması ortak kullanılacak bir dile ihtiyacı doğurmuştur. Aynı verilere göre; dünyada yaşayan diller içinde şu ana kadar en yaygın olarak kullanılan dil İngilizcedir ve ortak dil olmaya en büyük adaydır. İngilizceyi ana dili olarak konuşan 56,600,000 kişi, ikinci dil olarak günlük ihtiyaçlarını gidermek için kullanan 743,555,740 kişi bulunmaktadır ve İngilizce toplamda her kıtada 1,121,806,280 kişi tarafından konuşulmaktadır.

Küreselleşen dünyada gittikçe artan uluslararası ilişkiler ve ticaret, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta, bu da diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesine başta o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu, daha sonra askeri sözleşmeler, tarihsel ve kültürel, ticari ilişkiler neden olmaktadır (Demirel, 2007:3). Ekonomi ve teknoloji alanında gelişmiş Amerika'da ve bilim,

kültür, sanat alanında gelişmiş İngiltere’de ana dil olarak İngilizce’nin kullanılması İngilizcenin diğer ülkeler tarafından öncelikli yabancı dil olarak öğrenilmesini sağlamıştır.

En çok kullanılan dil olan İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, II. Dünya Savaşı’ndan sonra göçmenlerin, mültecilerin ve yabancı öğrencilerin İngilizce kurslarına talep göstermesiyle gitgide artmıştır (Richards, 2001:23). Ayrıca İngiltere’nin 19.yüzyılda emperyalizm politikası izlemesi İngilizcenin tüm dünyada yayılmasını sağlamıştır. İngilizcenin uluslararası iletişim dili olarak kullanılması ise 1950’lerde havacılık ticareti ve uluslararası turizmin gelişmesi ile başlamış, 19. Yüzyılın sonlarında ABD’de gelişen reklamcılık ve radyo yayıncılığı, televizyon ve film sektörünün büyümesiyle iyice pekişmiştir.

20. yüzyıl boyunca dünya tek süper güç Amerika’nın ekonomik egemenliği altındaydı bu da İngilizcenin evrensel bir dil olmasında oldukça etkili oldu. Ayrıca günümüzde İngilizcenin dünya dili haline gelmesinde uluslararası güvenlikte kullanılan terimlerin ve en yaygın bilgi kaynağı ve iletişim yolu olan internetin ortak dili olması da oldukça etkilidir (Crystal, 2003:7-10). İngilizce, tüm bu bahsi geçen tarihsel gelişmelerin sonucunda uluslararası ilişkiler, medya (reklamcılık, radyo yayınları, televizyon, filmler, pop müzik), eğitim, uluslararası taşıma, uluslararası güvenlik ve iletişim yoluyla tüm dünyaya yayılmıştır.

### **2.3.1 Türkiye’de Dil Öğretimi**

Günümüzde teknolojiden eğitime birçok alanda kullanılmakta olan İngilizceyi öğrenenler, diğer bireylere oranla sosyal hayatta ve iş yaşamında daha önde olurlar; hatta tek başına İngilizce bilmek bile iş başvurularında onlara büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu yüzden Türkiye’de aileler, özellikle orta sınıf aileler, İngilizce bilmeyi, daha iyi iş imkanlarına ya da daha yüksek sosyal statüye sahip olmak olarak görürler ve çocuklarının yabancı dilde eğitim veren okullarda eğitim almasını isterler (Özdemir, 2006).

Bir gazetenin yazı dizisinde Türkiye’de bulunan en üst düzey yöneticilere iş başvurularında önem verdikleri noktalar sorulduğunda hemen hemen hepsi yabancı dil bilmenin gerekliliğine vurgu yapmakta, özellikle İngilizce bilmenin aranılan en önemli özelliklerden biri olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yöneticilerden biri eğer size lisanınız var mı diye soruyorsa bilin ki aslında “zaten İngilizce’yi biliyorsunuz, başka hangi dili biliyorsunuz demek istiyorlardır” (Kaplan, 2014) ifadeleriyle

İngilizce bilmenin ne denli önemli ve gerekli olduğunu çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır.

Türkiye’de yabancı dile bu kadar çok önem verilmesi yabancı dil öğretimini, eğitimin önemli unsurlarından biri haline getirmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimine bakacak olursak; Osmanlı Devleti’nden başlamak gerekir. Batı’nın ilim, bilim, imar vb. araçlarında bulduklarından faydalanmak amacıyla ilan edilen Tanzimat Fermanı’ndan (1839) önceki dönemde, eğitim din esasına göre yürütülüyordu ve bu dönemde medreselerde Farsça öğretiliyor, Kur’an dilinin Arapça olması nedeniyle de yabancı dil öğretiminde en önemli yeri Arapça tutuyordu (Özkan, 2010). Tanzimat döneminden sonra ise, batılılaşma hareketlerinin de etkisiyle, yabancı dil olarak önce Fransızca daha sonra da Almanca öğrenimi önem kazanmaya başlamıştı (Boyacıoğlu, 2015).

Cumhuriyet döneminde ise yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça kaldırılmış, yerine Batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce konmuştur (Demirel, 2007:9). NATO’ya üye olunduktan (1952 yılından) sonra Türkiye’de İngilizce öğretimine verilen önem, Avrupa Birliği’ne üye olmak için başlanan müzakerelerle daha da artmıştır. İngilizce bilen insan yetiştirmek amacıyla açılan “Maarif Okulları” daha sonra beş yıllık ilkokuldan sonra “hazırlık” adı altında bir yıllık yoğun İngilizce eğitimi yapan Anadolu Liseleri adını almıştır. Ortaokul düzeyinde olan İngilizce eğitimi, 2011 yılında çıkan zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla (4+4+4 olarak da bilinen), yabancı dil dersleri ilköğretim 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmış, böylece öğrenciler erken yaşta yabancı dille tanışmaya başlamıştır (Demirpolat, 2015). Yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlandığında öğrenmek daha kolaydır çünkü ileriki yaşlarda anadilin sistemi kişinin kafasında ve hayatında yerleşir bu da aksanla konuşulması, anadilinin etkisiyle yapılan tipik dilbilgisi yanlışları ve ana dilden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları vb. yabancı dil öğrenimini olumsuz etkileyebilecek unsurlara sebebiyet verebilmektedir. Ayrıca yetişkinler hatalara karşı, çocuklara nazaran daha az toleranslıdır ve hata yapmak da dil öğrenmenin doğal bir parçası olduğundan bu süreçte daha fazla zorlanmaktadırlar.

Tüm bu bahsi geçen çabalara rağmen, halen ülkemizde yabancı dil öğrenimi çözülemeyen bir sorun olmaya devam etmekte ve yabancı dil öğretiminde hedeflenen düzeyde başarı bir türlü sağlanamamaktadır (Demirel, 1999). Yapılan istatistikler de Türkiye’de İngilizce eğitimi konusunda yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, dünyanın en büyük sıralama listesi EF EPI (*İngilizce*



*Yeterlilik Endeksi*, 2019) raporuna göre, İngilizce dil yeterliliği açısından Türkiye, toplam 100 ülke arasından 79. sırada olup *Çok Düşük Yeterlilik* kategorisinde yer almaktadır.

Türkiye’de öğrencilerin çoğu üniversite düzeyine geldiğinde hala istenilen yabancı dil yeterliliğine sahip olamadığından, dil eğitimi üniversitelerde de yoğun olarak devam etmektedir. 1996 yılında, eğitim dili İngilizce olan tüm üniversitelere, bir senelik Akademik Amaçlı İngilizce öğretim programı sunan bir hazırlık okulu kurma zorunluluğu getirilmiş, 2001-2002 öğretim yılında ise bu zorunluluk eğitim dili Türkçe olan üniversitelere de uygulanmıştır (British Council ve TEPAV, 2013). Üniversitelerin eğitim dili İngilizce olan programlarda okuyacak öğrencileri, bölümlerine geçmeden önce yaklaşık sekiz aylık bir süreyle sadece dil eğitimi aldıkları hazırlık sınıflarında öğrenim görürler. Türkiye’de üniversitelerde dil eğitiminin amacı daha çok akademik ihtiyaçları gidermek olsa da, öğrenciler çoğunlukla üniversite eğitimleri sonrasında işe tercih edilmek ve öğrendikleri yabancı dili işte kullanmak gibi mesleki nedenlerle özellikle İngilizce eğitim veren okullara gitmeyi tercih etmekte ve dil eğitimi almaktadırlar. Sekiz aylık hazırlık sınıfı programıyla ‘hemen hemen imkansız’ olan B2 düzeyine ulaşma hedefi ve öğretmenlerden çok az zamanda, çok fazla sayıda öğrenciyle, çok fazla konu işlemeleri beklentileri, öğrencilerin dil becerilerinin hazırlık sınıfından sonra bile zayıf olması sonucunu doğurmuştur (British Council ve TEPAV, 2013).

Hazırlık sınıflarında İngilizce öğretimindeki öğretim programının ihtiyaca uygun ve akademik programlara destek verir nitelikte olmaması, farklı bölümlerden öğrencilerin oluşturduğu bu sınıflarda kullanılan materyallerin çok genel kalması gibi farklı sorunlar da yaşanmaktadır (British Council ve TEPAV, 2015). Bunlara ek olarak, derslerin öğrencilerin akademik kariyerinde en etkili olacağı dönemde verilmemesi motivasyonlarını azaltmakta, öğrencilerin de bu sınıfları genellikle lise son sınıfta üniversiteye giriş sınavlarında başarılı olmak için yoğun olarak çalışılan dönemden sonraki dinlenme yeri olarak görmeleri ve aldıkları İngilizce eğitimi ve kariyerleri arasında ilişki kuramamaları başarısızlığın nedenleri arasındadır.

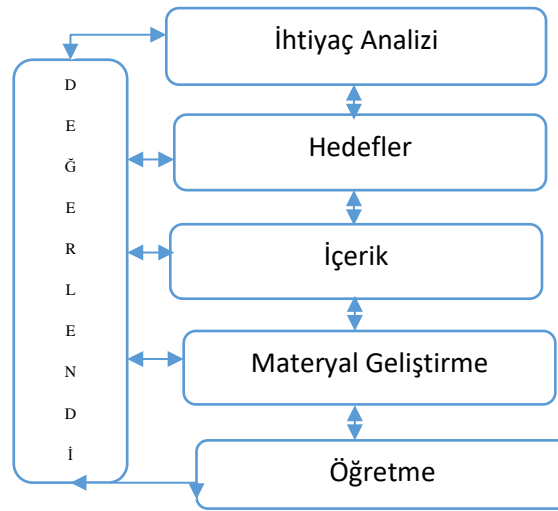
Bahsi geçen sorunlara raporda sunulan önerilerden bazıları, tüm programların ihtiyaç analizi temelinde hazırlanması ve odağın Genel Amaçlı İngilizce’den, Genel Akademik Amaçlı İngilizce’ye kaydırılmasıdır, böylece öğrencilerin akademik uzmanlık alanlarına özel ihtiyaçları karşılanacak şekilde özelleştirilebilecektir (British Council ve TEPAV, 2013). Mümkünse aynı bölümlerden gelen öğrencilerin birlikte eğitim alması, değilse materyallerin ve

aktivitelerin ‘bireyselleştirilmesi’ ve öğrencinin alanıyla ve meslekleriyle daha bağdaşır hale getirilme teknikleri kullanılması hem derslerin öğrencilerin kendileriyle daha ilgili olmasını sağlayacak, hem de öğrencilerin bağımsızlık ve özerklik derecesini arttıracaktır (British Council ve TEPAV, 2015). Tüm bu öneriler yükseköğretim kurumlarındaki dil öğretimi için sunulmuş olsa da genel olarak öğrencilerin dil öğrenme farkındalıklarının artırılması ve ders materyalleri ve aktivitelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, bireysel özelliklerine göre farklılaştırılması, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve başarısını arttıracaktır.

### 2. 3. 2. Dil Öğretim Programı

Dil öğretim programları, ders programlarının yapılmasıyla başlamış, dil öğretim programı geliştirme temelleri de aynı şekilde syllabus (izlençe) geliştirilme süreci olan syllabus design (izlençenin oluşturulması) kavramıyla atılmıştır. İzlençe, bir dersin içeriğinin ayrıntılarını içerir; derste neyin, ne zaman, nasıl öğretileceğini gösterir. Dil öğretim programı izlençeden daha kapsamlıdır ve öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme, bu ihtiyaçlara yönelik hedef ve amaçları oluşturma, uygun bir ders programı, ders yapısı, öğretim yöntem ve materyallerini belirleme ve bu işlemlerin sonucunda dil programını değerlendirme işlemlerini kapsar. Öğretim programını geliştirme gerçek anlamda 1960’larda başlamışken, izlençenin oluşturulması konusu dil öğretiminde çok daha önceleri gündeme gelmiştir (Richards 2001:2.)

Dil öğretim programı ihtiyaç analizi, hedefler, içerik, materyal geliştirme ve değerlendirme öğelerinden oluşur (Brown, 1955). Dil öğretim programının ihtiyaç analizi ögesini içermesi 1960 ve 1970’li yıllarda özel amaçlı İngilizce (ESP)’nin ortaya çıkması ve iletişimci dil öğretiminin yaygınlaşmasıyla başlamıştır (Richards, 2001:36). Özel amaçlı İngilizce, dil öğrenme hedefleri ortak olan öğrencilere belirli bir alan ya da meslekle ilgili ihtiyaç duyulan İngilizce bilgi ve becerilerinin öğretilmesidir. İngilizce dilinin tamamını öğretmeyi hedefleyen genel İngilizce derslerinin aksine bu derslerde, öğrencilere kendi mesleklerinde ihtiyaç duyulan yabancı dil becerilerini kazandırmak amaçlanır. Bu amaç da ihtiyaç analizi yapılması gerekliliğini doğurmuştur.



**Şekil 1.** Dil Öğretim Programı Öğeleri (Brown:1995'den uyarlanmıştır)

Şekil 1’de tüm oklar çift yönlüdür çünkü dil öğretim programının öğeleri etkileşim içindedir ve tüm öğeler birbirlerini etkiler. Bu öğelerin birbiri ile iç içe ve uyum içinde olması, programın hedeflerine ulaşması açısından önem teşkil etmektedir. Şekil 1’te de görüldüğü gibi, değerlendirme ögesi, programı oluşturan diğer öğelerle doğrudan etkileşimde olan tek öğedir ve her bir ögenin sürekli olarak değerlendirilmesi ve verilen geri bildirimlerle gerekli düzeltmelerin yapılması öğretim programının başarıya ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Richterich ve Chancerel (1987) bir dil dersinin planlanmasında ihtiyaç analizi uygulamanın öncelikli olarak düşünülmesi gerektiğini savunmuştur (Akt: Brown, 2016) çünkü ihtiyaçları karşılamayan bir programın başarılı olmasından söz etmek mümkün değildir. İhtiyaç analizi, bir dil programının hedef ve amaçlarının belirlendiği ve öğrencilerin hedef dili öğrenmede ihtiyaç duyacakları içeriğin kararlaştırıldığı, dil öğretim programının başlangıç noktasıdır (Richards & Rodgers, 2014: 156). İhtiyaçlara göre hedefler; hedeflere göre de içerik, materyal ve öğrenme-öğretme şekillenir. İhtiyaç analizinin sonuçlarına göre, var olan programın tekrar değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkar ya da yeni bir öğretim programına ihtiyaç olduğuna karar verilir. Brown (1995) aslında ihtiyaç analizinin, informal olarak iyi öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleği ortaya çıktığından beri yapıldığını ve öğrencilerin hangi konularda ne kadar bilgi sahibi olduklarının, neleri bilmeleri gerektiğinin bilgisinin toplandığını belirtir. Bu toplanan bilgilerle öğretmenler, yaptıkları öğretimi geliştirip “iyi öğretmen” olma yolunda ilerlemiştir, çünkü öğretmen öğrenci öğreniyorsa “iyi öğretmen”dir.

Brindly’e göre (1984) sağlıklı ve çok yönlü bir ihtiyaç analizi için hem objektif hem de subjektif ihtiyaçları belirlemek için gerekli bilgiler toplanmalı, daha

sonra toplanan bu bilgiler analiz edilip geçerliğine, güvenilirliğine ve kullanılabilirliğine bakılarak kullanılmalıdır. Daha sonra, planlama aşamasında, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre amaçlar ve hedefler belirlenir, daha sonra da içerik oluşturulup, sınıflandırılır. Uygulama aşaması sınıfta gerçekleşir ve öğretim programını planlayanların planlama aşamasındaki amaçlarının, uygun öğretme düzenlemeleri ve öğrenci gruplamaları yapılarak, uygun materyaller ve araçlar kullanılarak gerçekleştirilmeye ve eyleme dönüştürülmeye çalışılarak öğrenme-öğretme gerçekleştirilir. Son olarak da ölçme ve değerlendirme araçları seçilir, adapte edilir ya da geliştirilip uygulanarak programın etkinliği değerlendirilir (Nunan 1988:4-5). Değerlendirme aşaması yaygın olarak son aşamada uygulansa da, program sürecinin geliştirilmesi amacıyla kullanıldığı zamanlarda her aşamada değerlendirme yapılmalıdır.

Günümüzde geçerli iki dil öğretimi görüşü vardır ve çoğu derste her ikisinin de unsurlarını görmek mümkündür; bunlar dil öğrenmeyi bilgiye hakim olmak olarak gören *konu-merkezli dil öğretimi* ve beceri edinme süreci olarak gören *öğrenci-merkezli dil öğretimidir*. Konu-merkezli öğretim programı tasarısında, dilin konularını özümsemeye vurgu yapılırken, öğrenci-merkezli program tasarısında dilin iletişimsel sürecinin geliştirilmesi üzerinde durulur (Nunan, 2012:16). Dil öğretiminde son kırk yıldan beri en çok kullanılan ve en etkili dil öğretim metotlarının başında gelen iletişimci dil öğretimi (Solak, 2013; Meskill ve Anthony 2005, akt. Bal, 2006, 11) öğrenci merkezlidir. İletişimci dil öğretimi, derslerin öğrencilere göre şekillenmesi, bireysel farklılıklardan doğan bireysel iletişim ihtiyaçlarının önem kazanması ve öğrenilenlerin bu ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gibi bazı değişiklikleri meydana getirmiş, bu değişiklikler de içerik, öğretim programı ve öğrenim sürecinin de değişimine neden olmuştur (Nunan, 2013:51). Öğrenci-merkezli dil öğretiminin gelişmesinde en büyük itici güç iletişimci dil öğretiminin yaygınlaşmasıyla yabancı dil öğretiminde birçok anlayışın değişmesidir. Öğrenci merkezli öğretimde 5 şey diğerlerinden farklıdır (Weimer, 2002:21-145):

1. Güç dengesi: Öğrenci-merkezli dil öğretiminde odak noktası öğretme değil öğrenmedir. Öğrenciler sınıftaki gücü ve kontrolü öğretmen ile paylaşmaya, idare de öğrenciler ve öğretmenler olmadan karar almamaya başlamıştır.

2. İçeriğin İşlevi: Öğrencilerin gerçek hayattaki görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli iletişimsel ve dilbilimsel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefleyen bu öğretimde anadil olarak konuşanların bile dilin

tamamına hakim olamayacağı görüşü yaygındır (Nunan, 2012:16). Zaten öğrenci-merkezli dil öğretiminde dile hakim olmak, derste konuların hepsinin anlatılması, “konuları bitirme” gibi amaçlar yoktur. Teorik bilgilerin anlatımından çok zaman yönetimi, iletişim becerileri, öğrenme becerileri gibi öğrencilerin iletişim yeteneklerini geliştirmede kullanacakları becerilerin kazandırılması amaçlanır.

3. Öğretmenin rolü: Öğretmen, bilgi kaynağından ziyade, öğrenmeyi yönlendiren ve kolaylaştırandır. Öğretmen sınıf aktivitelerin odak noktasında bulunarak sadece anlatan ve bilgi veren değil, aktivitelerin etkili ve faydalı olmasını sağlayarak öğrencilerin öğrenmeleri için sınıfın bir köşesinde durarak yardımcı olandır. Öğretmen her zaman konuşan değil, öğrencilerin konuşmasını sağlayarak dil gelişimlerine katkıda bulunan ve öğrenmelerin ne kadar gerçekleştiğini, eksikleri takip edendir.

4. Öğrenme Sorumluluğu: Öğrenci-merkezli öğretimde, kurallar ve yasaklarla idare ve öğretmenlerin öğrenciyi zorladığı bir eğitim yerine, ne öğreneceği ve nasıl öğreneceği konusunda aktif ve söz sahibi olan, öğrenme sorumluluğunu alan, öğrenme ihtiyaçlarının farkında olan ve bunları karşılamak için çaba gösteren öğrencilerin olduğu bir anlayış hakimdir.

5. Değerlendirmenin amacı ve süreci: Değerlendirme sadece sürecin sonunda sonuç odaklı değil, süreç boyunca da yapılır. Değerlendirme sürecine öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi ile öğrenciler de katılır ve öğrencilerin bağımsız öz-düzenleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmelerine önem verilir. Değerlendirmenin odağı not vermekten ziyade öğrenimi desteklemektir; bu da öğrencilerin sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin stresinin ve iyi not almak için çalışmanın önüne geçecektir.

Öğrenci-merkezli öğretimde değerlendirme, bir sonraki performansın artmasını hedefleyen düzenleyici (formative) geri bildirim şeklindedir. Değerlendirme daha çok öğrenmeyi geliştirme amaçlı olduğundan, yorumlar ve yüz-yüze yapılan geri bildirimler daha çok ön planda tutulur. Düzenleyici geri bildirimler yapıcı özellikler içerir, öğrenciyi değil, performansı değerlendirmeye yöneliktir ve geri bildirimler değerlendiriciden ziyade açıklayıcıdır. Doğru zamanda ve doğru bilgilerle yapıldığında öğrenmeye etkisi olacaktır.

Değerlendirme, öğrenci merkezli bir öğretim programının sonuncu ögesi ancak programın son sırasında yer alan ögesi değildir. Geleneksel öğretim program sürecinin sonunda yer alan ve programın dışındaki birileri tarafından yapılan

değerlendirme, sonuç odaklıyken; öğrenci merkezli programda değerlendirme, herhangi bir aşamada öğretimde aktif rol alan kişilerce farklı zamanlarda ve farklı sayılarda yapılabilir. Planlama sürecinde ihtiyaç analizi teknikleri ve işlemleri, uygulama sürecinde materyaller, öğrenme aktiviteleri, öğretmen ve öğrenci başarısı değerlendirilir. Bu değerlendirmenin amacı, programın hedeflerinin gerçekleştirme başarısını ölçmektir. İhtiyaç analizinden başlayarak, programın herhangi bir aşamasında saptanan başarısızlıkların nedenlerini anlamak ve süreç devam ederken gerekli değişiklikleri yapmak hedeflenir.

Değerlendirme, bir öğretim programının değerleri, amaçları, fikirleri, yapılan işleri, yöntemleri ve çözümleri ile ilgili yargılama sürecidir ve ölçme-değerlendirme aşamasında amaç programın geliştirilmesiyle, planlananlardan hangilerinin, ne ölçüde öğrenildiği, nelerin öğrenilmede başarısızlığa uğradığı sınırlar ve ortaya çıkarılır. Ayrıca, planlanmayan bir şey öğrenilmiş mi o da bulunmaya çalışılır. Ortaya çıkan sonuçlarla bazı öğrenciler başarılı olmuşken, bazılarının neden başarısız olduğuyla ilgili yargılarda bulunulabilir ve iyileştirmede bulunmak için yapılabilecek değişiklikler ile ilgili önerilerde bulunulabilir. Tüm bu aşamalar oldukça geniş ve karmaşık olan dil öğretim programını oluşturur (Bloom, 1956:123).

Değerlendirme, programa gelecekteki öğretim programı ile ilgili düzeltmeler için de geri bildirim sağlar ve programın geliştirilmesi için gerekli bilgiyi sunar. Ayrıca bu geri bildirim, öğretim sürecinin gözden geçirilmesi için esas alındığında son derece önemli gelişmeler kaydedilir. Programdaki her başarısızlığın ardından yeni bir program yapmak hem zaman hem kaynak israfıdır. Ayrıca programın güçlü yönlerinin de kaybolmasına neden olur. Programın değerlendirilmesiyle zayıf ve güçlü yanlarının ortaya çıkarılması, önce zayıf yanlarının güçlendirilip sonrasında da başarıya ulaşılmış aşamaların güçlendirilmesi programı hedeflerine ulaştıracaktır. Hedef ve amaçlarına ulaşılmış her program da başarılı sayılmamalıdır, çünkü hedefler karşılandıktan sonra ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığı da değerlendirilip ortaya çıkan sonuçlara göre hedef ve amaçların tekrar gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerekebilir.

Öğrenci merkezli dil öğretiminde ve iletişimci dil öğretiminde hatalar iletişim becerisinin geliştirilmesinin doğal sonucu olarak düşünülür. Öğrenme, yaratıcı bir yapım sürecidir ve bu süreç içerisinde deneme ve hatalar vardır. Hatalar, dil öğrenme sürecinin kaçınılmaz bir parçası olarak görülüp hoşgörülle karşılanmalıdır. Öğrenciden kurallara uygun cümleler kurarak hatasız

konusabilmesini beklemek iletişimsel yöntemde hedeflenen en son aşamadır. Aslında dil öğrenenin iletişimde hatasız cümleler kurması yerine, akıcı bir şekilde konuşması daha çok tercih edilir (Adıyaman, 2011: 17) ve iletişimin sağlıklı olup olmadığı geri bildirimlerle kontrol edilerek amacına ulaşmasına önem verilir. Bu nedenden dolayı öğrenci hata yaptıktan sonra onu değerlendirmede aşamasında da geri bildirim önem verilmeli ve değerlendirmelerden geri bildirim olarak faydalanılmalıdır.

### 2. 3. 3. Dil Öğretim Yaklaşımları

Dil öğretiminde takip edilecek program, kullanılacak materyaller, aktiviteler, teknikler, doğru olduğu kabul edilen varsayımlara yani yaklaşımlara göre şekillenmektedir. Amerikalı dilbilimci Edward Anthony 1963 yılında dil öğretimi için kullanılacak aktiviteleri karşılaştırmamızı ve anlamamızı sağlayan halen günümüzde de geçerliliğini koruyan bir çerçeve çizmiş, tüm bu aktiviteleri *yaklaşım yöntem* ve *teknik* adlarını vererek üç kategoride toplamıştır:

Anthony (1963:63-67)'e göre; dil öğretim ve öğrenim doğasıyla ilgili tüm görüşler ve bakış açıları *yaklaşım*dır. Yaklaşım, öğretilecek malzemenin doğasıyla ilgili dilbilimsel varsayımları ve bunların doğal sonuçlarını açıklar. Bilişsel yaklaşım, iletişimci yaklaşım, iş-görev odaklı yaklaşım ve doğal yaklaşımı başlıca dil yaklaşımlarına örnek olarak gösterebiliriz. *Yöntem*, dilin belli bir sıra ve düzen içinde sunumu için yapılan farklı planlardır ve her yöntem, bir yaklaşıma dayanır; yöntemin her bir parçası o yaklaşımın özelliklerine uygun olmak durumundadır. Günümüzde kullanılan yabancı dil öğretimini etkileyen başlıca öğretim yöntemlerini dilbilgisi - çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi, sunu-uygulama-üretim modeli, seçmeli yöntem olarak sıralayabiliriz (Harmer, 1998; Demirel, 2007a). *Teknik* ise sınıfta gerçekte olup bitenlerdir ve daha çok uygulamaya yöneliktir. Hemen ulaşılmak istenen bir amaç için kullanılan yol ya da plandır. Teknikler, yöntem ile buna bağlı olarak da yaklaşımla uyumludur. Bir genelleme yapacak olursak, teknikler, yöntemin, yöntemler de yaklaşımların bir alt basamağıdır diyebiliriz. Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikleri grupla teknik yöntemleri (beyin fırtınası, ikili ve grup çalışmaları, kavram haritaları vb.) ile bireysel öğretim teknikleri (bireyselleştirilmiş, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim) olmak üzere iki grupta toplayabiliriz (Demirel, 2007a).

Günümüze kadar yabancı dil öğretiminde birçok farklı yaklaşım benimsenmiş ve çeşitli yöntemler kullanılmıştır. 18. yüzyılda geliştirilen ve yoğun bir şekilde yabancı dil kurallarının öğretildiği, sonrasında bu bilginin, metinleri kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çeviri yaparak uygulandığı *dilbilgisi-çeviri yöntemi* (Lindsay ve Knight, 2006:15) uzun süre yabancı dil öğretiminde kullanılmıştır, halen de kullanılmaktadır. 1830'lu yıllarda temellerini Amerikalı dilbilimciler Krashen ve Trell'in attığı, yabancı dilin anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini ve bir iletişim tarzı olmaktan daha çok, iletilen ve anlaşılabilir mesajların önemli olduğunu savunan *doğal yaklaşım*, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur (Memiş ve Erdem, 2013). 1930'larda ise konuşma diline önem verilmesiyle birlikte anadilin kullanılmadığı, ders anlatımının sadece hedef dilde yapıldığı *düzvarım (direct) yöntemi* kullanılmaya başlanmıştır. Sonraki yıllarda 2. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla orduların müttefikleri ve düşmanlarının dillerini öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmış ve *Ordu Yöntemi* olarak da bilinen dil öğrenimi taklit, tekrar ve pekiştirme ile alışkanlık kazandırmayı hedefleyen *işitsel-dilsel yöntemi (kulak-dil alışkanlığı yöntemi)* ortaya çıkmıştır (Harmer, 2001:79). 1960'lı yıllarda işitsel-dilsel yöntemin davranışsal özelliklerine tepki olarak Ausubel ve ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle *bilişsel öğrenme yaklaşımı* ortaya çıkmıştır. Öğrenmeyi bir alışkanlık ürünü olarak değil, düşünme doğrultusunda ele alan, anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmiş olanlarla bütünleşmesi gerektiğini savunan ve dil öğreniminin akılcı, zihinsel, yaratıcı bir süreç ve bilinçli bir kazanım olduğunu savunan yaklaşımdır (Demirel, 2003).

Günümüzde yabancı dil öğretmenleri tarafından farklı yaklaşım ve yöntemler de tercih edilmektedir. Bu yaklaşımları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz. *Sunu-uygulama-üretim modeli* (PPP)'nde önce yeni dil sunulur, daha sonra öğrencinin öğrendiklerini uygulama fırsatı bulur ve son olarak da üretim kısmında öğrenilenleri kullanarak yeni bir ürün ortaya koyar. *İş-görev odaklı yaklaşım* (task-based approach)'da gerçek hayatla ilişkili proje ve görevlerle öğrencinin aktif katılımının sağlanması hedeflenir. *Seçmeli yöntem*'de yabancı dil öğretiminde tek bir yöntem kullanmanın yeterli olmayacağını bunun yerine her yöntemin dersin amaçlarına ve öğrencilerinin, sınıflarının durumuna göre uygun olduğunu düşündükleri teknikleri ve aktiviteleri kullanılır.

1960'lı yıllara kadar öğrenciler dil öğrenirken amaç anadili konuşanların bilgisine sahip olmak, bunun için de dilbilgisi kurallarını öğrenmekti ancak 1970'li



yıllarda dil, anlamı ifade etmek için iletişimde kullanılan bir kavram olarak görülmeye başlandı. Son yıllarda yabancı dil öğretimi tartışmalarına ‘iletişim’ kavramı ve ondan türeyen “iletişimsel yeti” ve “iletişimci dil öğretimi” gibi kavramlar egemen olmaya başladı (Littlewood, 2013). Hymes’in öncülük ettiği toplumbilimciler, Chomsky’nin bilimsel öğrenme yaklaşımıyla öne sürdüğü kavramlar *edim* ve *yeti* ile dilin doğasını açıklamanın yetersiz olduğunu savunarak bunlara üçüncü bir boyut olarak iletişim yetisi kavramını eklemişler ve böylece *iletişimci yaklaşım* ortaya çıkmıştır (Demirel, 2007a:48). *Edim* kavramı bir dil sisteminin insanın beyninde veya zihninde nasıl işlediği ve çalıştığı, *yeti* kavramı ise o dilin yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında nasıl uygulandığı ve kullanıldığı ile ilgilidir. *İletişim yetisi* kavramı da iletişim kurmak için gerekli bilgi ve bunların kullanılması için ihtiyaç duyulan becerilere sahip olma, bunların farkında olma ve bunları farklı ortamlarda en uygun şekilde nasıl söyleyeceğini bilmeye ilgilidir. İletişimci dil öğretiminde amaç, öğrencilerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlayacak dil unsurlarının anlamları ve işlevleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunları kullanabilmeleridir.

İletişimci yaklaşımda, öğrencilerin yalnız dilbilgisini doğru bilip kullanması değil, dili kullanarak işlerini halletme yeteneklerini geliştirmeleri de önemlidir. İletişimci yaklaşımda dil öğrenmek için doğal kapasiteye sahip olduğumuz ve dilin açıkça öğretime ihtiyaç duyulmadan, iletişim yoluyla edinileceği ve dil yeterliliğine en iyi gerçek etkileşim ve iletişim içinde bulunarak sahip olunacağı üzerinde de durulur (Littlewood, 2013).

Johnson ve Morrow’a (1981) göre, gerçek iletişimsel aktivitelerin üç ortak özelliği vardır; *bilgi boşluğu*, *tercih* ve *geri bildirim*. *Bilgi boşluğu*; karşılıklı söyleşide iki kişiden birinin bildiği bilgiyi diğerinin bilmemesidir ve bu bilgi eksikliğinden gerçek iletişim ihtiyacı doğar. İletişimde konuşmacılar neyi, nasıl söyleyeceklerini kendileri seçerler (tercih ederler), seçilen aktivite konusu çok kontrollü olur ise, öğrenci içerik ve yapıyı kendisi seçmeden konuşmak zorunda kalırsa bu gerçek iletişim olmaz. Gerçek iletişim anlamlı ve bir amaca yöneliktir, bu yüzden konuşmacı amacına ulaşmış ulaşmadığı bilgisini edinmek ister, bunu da dinleyiciden aldığı *geri bildirim* sayesinde yapabilir. Geri bildirim, gerçek iletişimin yani dilin doğal bir parçasıdır ve konuşma aktivitesinde dinleyicinin konuşmacıya geri bildirimde bulunma şansı yoksa aralarında iletişim kopukluğu oluşur (Demirel 2017a:56). Derste öğretmenler öğrencilerine gerçek iletişim aktiviteleri sunmak istiyorlarsa, bunlar öğrencilerin birbirleriyle bilgi alışverişinde

bulunabilecekleri, anlamlı, öğrencilerin konu ve içeriklerine kendilerinin karar verebilecekleri, konuşmacının dinleyiciden geri bildirim alabileceği etkinlikler olmalıdır.

### 2.3.4. Dil Öğretiminde Yeterlilik Seviyeleri

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), dilde yeterlilik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda yaygın olarak tanınmış bir standarttır. CEFR, belirli hiçbir dil sınavına bağlı değildir, bir Avrupa ölçütüdür ve herhangi bir Avrupa diline uygulanacak şekilde tasarlanmıştır.

CEFR, yabancı dile hakim olma konusunda *başlangıç, temel, orta seviye, orta seviyenin üstü, ileri seviye* ve *yeterlilik* olmak üzere altı seviyeden oluşmaktadır, bu altı seviyeyi de *başlangıç (düşük seviyeli öğrenenler), orta (orta seviyeli öğrenenler), ileri (yüksek seviyeli öğrenenler)* olarak 3 ana başlık altında gruplandırmak mümkündür.

**Tablo 1.** CEFR Dil Yeterlilik Seviyeleri

CEFR Seviyesi	Seviye Açıklaması	Temel Seviyeler
<a href="#">A1</a>	Başlangıç	Başlangıç (düşük seviyeli)
<a href="#">A2</a>	Temel	<b>(TEMEL KULLANICI)</b>
<a href="#">B1</a>	Orta Seviye	Orta (orta seviyeli)
<a href="#">B2</a>	Orta Seviyenin Üstü	<b>(BAĞIMSIZ KULLANICI)</b>
<a href="#">C1</a>	İleri Seviye	İleri (yüksek seviyeli)
<a href="#">C2</a>	Yeterlilik	<b>(İLERİ SEVİYE KULLANICI)</b>

Dil becerilerinin seviyelerinin CEFR’da ayrıntılı tanımları bulunmaktadır. Yazma becerisinin seviye tanımları da şu şekildedir:

**Tablo 2.** CEFR Dil Yeterlilik Seviyeleri Tanımları

	CEFR SEVİYESİ	SEVİYE AÇIKLAMASI	KAZANIMLAR
TEMEL KULLANICI	A1	Başlangıç	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim. Örneğin: otel kayıt formuna isim, uyrak ve adres yazmak gibi.
	A2	Temel	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim.  Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
BAĞIMSIZ KULLANICI	B1	Orta Seviye	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim.  Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.
	B2	Orta Seviyenin Üstü	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim.  Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim.  Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.
İLERİ SEVİYE KULLANICI	C1	İleri Seviye	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim.  Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim.  Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim.  Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
	C2	Yeterlilik	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

### 2.3.5. Dil Öğretiminde Dört Temel Beceri

Demirel'e göre (2007: 29-33), dil öğretiminde benimsenmesi gereken temel ilkelerden ilki dört temel becerinin birlikte öğretilmesidir. Yabancı dil öğretiminde bu dört temel beceriyi birbirinden ayrı düşünmek zordur ve dört temel becerinin birlikte öğretilmesi görüşü oldukça yaygındır (Harmer, 2001; Nation, 2011; Littlewood, 2011; Rost, 2012; Willis, 1996; Yeşilyurt, 2008) ancak bu dört temel beceriyi gruplandırmak da mümkündür:

Geçmişte yazma ve konuşma becerileri *aktif beceriler*; okuma ve dinleme becerileri ise *pasif beceriler* olarak tanımlanırken, günümüzde tüm dil becerilerin bilişsel ve sosyal süreçler gerektirdiği düşüncesiyle aktif olduğu görüşü daha yaygındır (Burns & Siegel, 2018). Örneğin; birçok öğretmen dinlemeyi, bilgi yüklemesi yapıldığında öğrencilerin sadece o bilgileri aldıkları pasif bir beceri olarak düşünülse de; öğrenciler için durum aynı değildir. Öğrenciler dinleme yaparken de aktiftirler ve verilen mesajı uygun bağlamda yorumlarken bir yandan da ona uygun bir cevap vermek için çaba gösterirler (Richards and Burns, 2012). Gerçek hayatta da dinleme bu şekilde gerçekleşmektedir; karşımızdakini dinlerken mesajı yorumlayıp anlamaya çalışırken, bir yandan da uygun bir karşılık vermek için konuşacaklarımıza karar vermek için düşünürüz.

Harmer (1998); Scrivener (2012); Snow (2005:699) da çalışmalarında, başkalarının düşüncelerini öğrenmemize ve bilgi dağarcığımızın zenginleşmesine yardımcı olan okuma ve dinleme becerilerinden *alıcı beceriler*; iletişimde üretken olmamızı gerektiren yazma ve konuşma becerilerinden ise *verici beceriler* olarak bahsetmiştir. Dil öğrenirken, iletişim kurmada konuşma kadar çok kullanılan yazma becerisini geliştirmede, dil öğrenimine başlanıldığı andan itibaren önem verilmelidir. Yazma süreci mekanik bir süreçten çok, eleştirel bir düşünme sürecidir (Harmer, 2007) çünkü yazmada dili ve kurallarını doğru kullanmak kadar, bir mesajı doğru olarak ifade edebilmek de önemlidir.

Dilin içerik, organizasyon, dilbilgisi, kelime bilgisi, imla ve noktalama gibi farklı boyutlarının birarada kullanılma gerekliliği, yazma becerisini diğer becerilere nazaran öğrenmesi zor bir süreç haline getirir, bu yüzden de genellikle dil öğreniminde ihmal edilir ve diğer becerilerden sonra gelir. Halbuki; dilin öğrenilme düzeyi, temel becerilerin tümünün (okuma, yazma, dinleme, konuşma) edinilme düzeyine bağlıdır. Dört beceriden birindeki yetersizlik, diğer becerilerin gelişimine ve kullanılmasına engel olmaktadır ve beceriler birbirlerinden bağımsız olarak

öğretilseler bile, diğer beceriler olmadan belirli bir seviyenin üzerine çıkabilmek pek mümkün olmamaktadır.

#### 2. 4. Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Anadilde okuryazarlığın önemini ve zorluğunu düşündüğümüzde, dil öğreniminde de yazma becerisi gelişiminin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Hemen hemen tüm insanlar ana dillerini konuşmayı, büyürken kendi kendine öğrenirken, yazmanın başkaları tarafından öğretilmesi gerekir. Bir çocuk sürekli maruz kalarak konuşmayı doğal yollarla öğrenirken, yazma becerisini bilinçli edinmek zorunda kalır (Harmer, 2007). Her dilde konuşulan dille yazılı dil arasında bu gibi nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan farklar vardır. Yazılı dil daha ölçülü ve kurallıdır ve yazı çok daha sonra bulunduğu için, yazıya geçirme dizgeleri (ses yazısı, kavram yazısı gibi) temelde konuşma diline dayanır (Aksan, 2000). Buradan yola çıkarak tüm bu farklarına rağmen, yazılı dilin temelini sözlü dilin oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Yazma becerisi, duygu ve düşüncelerini sözlü dile göre daha organize bir şekilde ifade etmemize yardımcı olur. Bu beceride dilin içerik, organizasyon, dilbilgisi ve kelime bilgisi gibi farklı boyutlarının birarada kullanılması gerekliliği, bilişsel ve yaratıcı becerilerin de gelişimine katkı sağlar. Yazma, yazarlar önceden ne yazacaklarını bilmediklerinden anlamın yaratıldığı noktadadır (Zamel, 1982: 195) ve kalıcı, zamansız, organize olma özellikleri sayesinde oldukça etkili ve sağlıklı bir iletişim aracıdır. Yazı, insanların belleğidir ve yazının düşünceyi bulup saptama, zenginleştirip boyutlandırma gücü vardır (Özdemir, 1999). Yazar çoğu zaman yazarken düşünür ve yazdıklarını geliştirir. Yazma, fikirleri toparlayıp onları okuyucu için anlaşılabilir hale getirene kadar düzenlenen bir süreç ile bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünün birleşimidir.

Yazma çok yönlüdür ve zihinde farklı görüntüler uyandırır (Linse, 2005). Yazma denince muhtemelen gözümüzün önüne kağıt, kalem, el yazısı, bir metin yazmak ya da daha önce başka biri tarafından yazılmış bir metin gelir. Çoğu öğrenen için yazma zor ve problemlidir; çünkü konuşmacının sahip olduğu ve iletişimin daha sağlıklı olmasına yardımcı olan jest, mimik, el, kol hareketleri, beden dili, yüz ifadeleri, sesin tonu, vurgusundan yazar yoksundur (Rosen, 1969). 1990'lı yıllarda ortaya çıkan emojiler (yüz ifadeleri), büyük ihtimalle yazmanın bu eksikliğinden doğan ihtiyaç sonucu ortaya çıkmıştır ve aynı sebepten cep telefonu

gibi iletişim alanında kullanılan teknolojik araçlarda yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir.

Yazma aynı zamanda gerekli bir sınıf aktivitesidir ve diğer becerilerin öğrenilmesine katkı sağlar; öğrencilerin yazma, okuma, dilbilgisi, kelime bilgisi gelişimlerini takip etmede, geri bildirim alma ve vermede, öğrencilerin problemlerini gözleme ve tanı koymada yazma becerisinden sıklıkla faydalanılır. Öğretmenler öğrencilerinin sınıfta yazmalarını memnuniyetle karşılar, hatta yazmalarını isterler. Dünyanın her yerinden dil öğretmenlerine, neden öğrencilerinin yazmalarını istedikleri sorulduğunda verilen cevaplar, yazma aktivitelerinin hemen hemen tüm uygulanma nedenleri ortaya çıkmıştır (Hedge, 2005:9):

- Pedagojik amaçlarla (öğrencilerin dil sistemini öğrenmelerine yardımcı olmak için),
- Değerlendirme amacıyla (bir öğrencinin gelişimini izlemek ve yeterliliğini ölçmek için),
- Öğrencilerin yazma öğrenim ihtiyacını karşılamak için,
- Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak için,
- Sessiz öğrencilere kendilerini gösterebilme şansı sunmak için,
- Öğrencilerin sessiz olmasını sağlayan bir sınıf aktivitesi olduğu için,
- Öğrencilerin dil edinimlerinin farkına varmaları için,
- Entellektüel gelişimlerine katkıda bulunmak ve öz-saygı ve öz-güvenlerine katkıda bulunmak için öğretmenler yazma aktiviteleri yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Yazma becerisi akademik dünya için önemli bir dil becerisidir. Üniversitelerde akademik yazma bir ders olarak verilmekte, bu beceriyi geliştirmeyi amaç edinen yazma merkezlerinin sayısı gitgide artmaktadır. İngilizce genelde bilim camiasının ortak iletişim dili olarak kabul edilmektedir. Akademik araştırmaların büyük bir çoğunluğu da İngilizce yayımlanmaktadır. Örneğin, Scopus veri tabanında yer alan yayınların yaklaşık %80'i İngilizce'dir (British Council ve TEPAV, 2015). Bu durumda, İngilizce bilmeyen akademisyenler için bu yayınlara erişmek oldukça güçtür. Ayrıca tüm alanlarda yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu da İngilizce yazıldığından, araştırmalarının yayımlanmasını ve

uluslararası alanda dolaşıma girmesini isteyen araştırmacıların İngilizce yazma seviyelerinin iyi olması gerekliliği vardır.

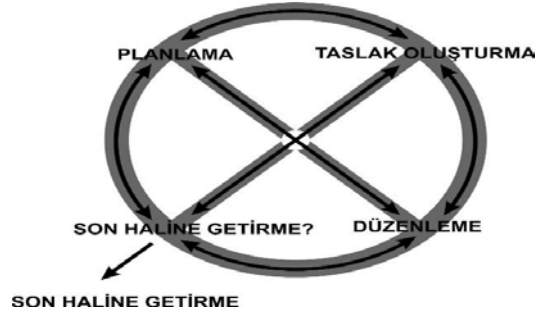
Ülkemizde de durum aynıdır. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında İngilizcenin durum analizinin yapıldığı raporda (British Council ve TEPAV, 2015), Türk akademisyenler akademik yayın okuma ve hakemli akademik yayınlar için yazma becerilerinin seviyelerinin yetersiz olduğunu ve iyileştirme gerektiren becerilerinin başında yazma becerisinin geldiğini belirtmektedirler. Son zamanlarda tüm dünyada yaygın hale gelmiş olan öğrencileri ve akademisyenlerin genellikle İngilizce yazma becerilerini geliştirme amacıyla üniversitelerde açılan akademik yazma merkezleri de çoğalmaya başlamıştır.

Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi için o dilde yeterli kelime dağarcığına sahip olmak, dilbilgisi kurallarını ve yazınsal dil özelliklerine hakim olmak gerekir, bu da öğrenme-öğretme sürecinde bu zorlu sürece gereken zamanın ve ilginin gösterilmesi ile mümkündür. Her ne kadar birbirinden ayrı iki beceri de olsa, okuma, yazmanın gelişmesini sağlar, çünkü okuduğumuz zaman da, dinlediğimiz zamanda olduğu gibi dile maruz kalırız. Bir çalışmada, iyi okuyucu olmasına rağmen, yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin olması, bu öğrencilerin yazma öncesi stratejileri, öz düzenleme ve kendini izleme stratejilerini kullanamamalarıyla açıklanmıştır (Rijlaarsdam, Bergh & Couzijn, 2005:147). Bu yüzden, yazma becerisini geliştirmede bu stratejilere yer verilerek öğrenciler yardım edilmelidir.

Yabancı dilde başlıca yazma öğretimi prensipleri; yeterli sayıda gerçek hayata dair yazma deneyimi sağlamak, yazma sürecini ve ürünü dengelemek (Brown, 2001:347), yazmayla ilgili farklı teknikler ve alıştırma formatlarını öğretmek (Byrne, 1991:28), öğrencilere yazma sanatını ve geleneklerini açık bir şekilde anlatmak (Brown, 2001:356), serbest yazma çalışmalarlarıyla öğrencileri mümkün olduğunca çok yazı yazmaya teşvik edip, hata yapma kaygılarını azaltarak yazı yazmaya karşı cesaretlendirmek (Temizkan, 2010: 627), okumanın, yazmaya katkısını anlatmak ve bundan nasıl faydalanacaklarını öğretmek, yeterli sayıda ve faydalı geri bildirim vermek ve düzeltmeler isteyerek öğrencilerin bundan faydalanmasını sağlamak olarak sıralanabilir.

İyi bir yazılı metin üretme süreci, öğretmenin ve öğrencinin etkin olarak katılımını gerektiren, belirli teslim tarihleri içerisinde gerçekleştirilen etkinlikler dizisidir. Bu sürecin aşamaları planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme,

düzeltilme ve son haline getirmedir ancak gerekirse verilen geri bildirimler doğrultusunda bu süreçler yeteri kadar tekrarlanmalıdır (Harmer, 2007).



**Şekil 2.** Yazma Süreci Döngüsü (Harmer, 2007:6)

Yazmayı *planlama*, *yazma süreci* ve *yazmayı geliştirme* süreci olarak da üçe ayırabiliriz. Yazmayı yazma sürecinde yazar, önce kafasında nereden başlayacağını planını yapar -ki bu plan yazma sürecinde değişecektir. Deneyimli yazarlar, ne yazacaklarını önceden planlarlar ve yazmaya başlamadan önce ne söyleyeceklerinin denemesini yapar ve ona göre karar verirler (Harmer, 2004:4). İyi bir yazar, önce kim için yazdığını ve okuyucuyu nasıl etkileyeceğini düşünür ve esas organizasyona odaklanarak yazacakları bölümleri planlar. Planlamadan sonra yazma süreci başlar ve bu kısım genelde bir taslak halindedir. Daha sonra da yazmayı geliştirme sürecine geçilir. Yazar yazmayı geliştirmeye çalışarak gözden geçirir, daha sonra da dilbilgisi, kelime kullanımı, noktalama işaretlerine bakarak yazmayı tekrar gözden geçirir (Hedge, 2005:11-12). Öğrenciler de kendilerine güvenerek, deneyimli ve iyi yazarların bu aşamalarına benzer yollardan geçerek yazma süreçlerini geliştirebilirler, zaten öğretmenler de genellikle dil öğretiminde yazma becerisini geliştirmelerinde, öğrencilere bu süreci kullanarak iyi yazarlar olabilmeleri için yardımcı olmaya çalışmaktadırlar.

Yazma öğretiminde bir eğitim (sınıf) ortamında izlenecek sıra şöyle olabilir:

- Konunun belirlenmesi, konu hakkında ihtiyaç duyulan bilgi, kelime ve dil yapıları üzerinde durularak ön yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi,
- Yazma amacının ve değerlendirilmesinin neye göre olacağını belirlenmesi,
- Öğrencinin konuyu düşünmesi ve taslağı oluşturmasına yardımcı olmak için aralarında dolaşarak ihtiyaç duydukları anda öğretmenin yanlarında bulunması (Demirel, 2007),



- Öğrencilerce uygun dil ve kelime yapılarını içerik yönünden tutarlı bir bağlamda, organize bir şekilde yazmaya çalışarak taslak metnin oluşturulması,
- Öğrencinin kendisi ve akranları tarafından taslağın kontrol edilerek fikirlerinin tutarlı, yazdıklarının anlaşılır olması için gerekli düzeltmelerinin yapılması;
- Öğrencilerce ikinci taslak metnin oluşturulması ve öğretmen tarafından yazının gelişiminin değerlendirilmesi (Raimes, 1983:141-142)
- Öğrencilerden aldıkları taslak metinlere, öğretmen tarafından ihtiyaç duyulduğu kadar geri bildirim verilmesi (Hedge, 2005).

Öğrenciler tarafından oluşturulan taslak metinlerin öncelikle öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesi, akranları ve öğretmenleri tarafından geri bildirim verilmesinin ardından yine öğrencinin kendisi tarafından düzenlenmesinin yazma becerisini geliştirmesine ve taslak metnin son haline getirmesine büyük katkısı olacaktır. Bu süreç her ne kadar uzun ve zorlu bir süreç gibi görünse de yazma becerisi geliştikçe ve ortaya çıkan yazılar öğrencilerin yazma motivasyonuna, birbirlerine geri bildirim verme becerilerinin gelişmesi de öz-güvenlerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

## 2. 5. Geri Bildirim Kavramı

Günümüzde birçok araştırmanın konusu olan geri bildirim, aslında günlük iş ve sosyal yaşamın hemen hemen her evresinde karşılaşılan ve bazen de farkında olmadan başvurduğumuz tecrübelerimizden çıkardığımız sonuçlar gibi önemli bilgi kaynaklarıdır. Sönmez'e göre (2011:5) de, eğitim sisteminin başlıca dört ögesi bir sistemin hedeflerini gerçekleştirmesi için gerekli olan tüm değişkenler *girdiler*, *girdilerin hedefler doğrultusunda biçimlendirildiği işlemler*, ölçme değerlendirme sonucu ortaya çıkan *çıktılar* ve sisteminin en can alıcı ögesi de *dönüttür (geri bildirim)*.

Geri bildirim; programa, öğrenciye ve öğretmene işlemlerin sonunda sonuçların bilgisini gerekli yer ve zamanda ulaştırmak olarak tanımlanabilir. Geri bildirim, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesidir; çünkü sistemin içindeki her tür değişimi ve ortaya çıkan sonuçları sisteme bildirerek, gerekli düzenlemelerin yapılmasını, varsa problemlerin giderilmesini, sistemin yeniden tutarlı bir biçimde işlemlerini sağlayıcı bir rol oynayabilir (Sönmez, 2011:5). Eğer sonuçlar tatmin

edici değilse her bir öğrenme-öğretme sürecinde iyileştirici aktiviteler yapılmalı ya da içerik değiştirilmelidir (Demirel 2003: 26). Eğer geri bildirim olmazsa sistem kısa zamanda çöker ve iş yapabilirliğini yitirir, yapılan yatırım, harcanan zaman ve emek boşa gider. Bu nedenlerden dolayı eğitim sisteminin her basamağında dönüt kullanılmalıdır. Öğrenme süreci, geri bildirim girdi olarak kullanır ve yetersiz geri bildirim, öğrenmenin etkinliğini azaltır (Rijlaarsdam, Bergh & Couzijn, 2005). Öğrenme sürecinde verilen geri bildirim en önemli olanıdır çünkü süreç daha tamamlanmamış olduğundan öğrenme eksikliklerini tamamlama ve hataları düzeltme fırsatı sunar bu da başarısızlığı önlemeye katkı sağlar.

Öğretimin hemen hemen her basamağında kullanılabilen geri bildirim ve düzeltme, öğretme-öğrenme sürecinde aktif olarak kullanıldığında, öğrenme gerçekleşirken müdahaleye fırsat verir ve yanlış, eksik öğrenmeler oluşmadan öğrenmenin başarıyla gerçekleşmesine katkıda bulunur. Öğretme-öğrenme sürecinde yapılan tüm değerlendirmeler de sınavanın yanında öğrenme performansının arttırmak için de kullanılabilir. Yaygın olarak sınama için kullanılan ödevler ve sınavların öğrenmeye katkıda bulunmasını istiyorsak, bunlarla ilgili öğrenciye geri bildirim vermeli, hatalarının, eksiklerinin farkına varmasını sağlamalı, düzeltme fırsatı sunmalı ve öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesinde geri bildirim ve düzeltmeyi kontrol mekanizması olarak kullanmalıyız.

Dil öğretiminde de önemli bir yeri olan geri bildirim, daha çok öğrencinin kendisini ifade etmesinin gerekli olduğu konuşma ve yazma becerilerinde kullanılmaktadır. Yazışma ve konuşmada geri bildirim olmadığında iletişimde kopukluklar ortaya çıkabilmektedir. Konuşmada jest, mimik ve anlık geri bildirimler daha çok kullanılırken, yazıyı düzeltme ve gözden geçirme işi, yazıya yorum yapan ve öneride bulunan okuyucuların tepki vermesi ve geri bildirimde bulunmasıyla gerçekleşir. Yazma becerisini geliştirmek için öğrencilerin yazdıklarını okuyup varsa sorunu belirlemek, kendisinin düzeltme yapmasını sağlamak, kendisi hatasını düzeltemiyorsa yorum ve açıklama yaparak ona yardımcı olmak öğretmenin başlıca görevlerindedir (Harmer, 2001). Bunu yapan öğretmenler yorumlarında çok seçici ve hassas davranmalı pozitif bir dil kullanmalı, aynı zamanda da gerçekçi ve samimi olmalıdır. Geri bildirim vermek daha çok öğretmenler tarafından yapılıyor ve öğretmenin görevi gibi düşünülüyor olsa da, günümüzde öğrencilerin kendileri, akranları ve çeşitli yazılımlar da geri bildirim kaynağı olarak kullanılmaktadır.

Dil öğretiminde geri bildirim faydalı olması için geri bildirim alan öğrenci ancak geri bildirimden faydalanabilirse geri bildirim hedefine ulaşmış olur. Bunun için de geri bildirim öğrencinin ihtiyaçlarına, dil yeterlilik seviyelerine ve dil gelişim aşamalarına uygun olması gerekmektedir.

Brown'un (2007:266-268) önerdiği öğrenci dil gelişim aşamalarına göre; öğrencilerin yazma hatalarını fark etmesi ve düzeltme yeteneği ile ilgili gelişimleri dörde ayrılabilir; *seçkisiz aşamada* (random stage) öğrenciler yazdıklarıyla ilgili rastgele, deneysel ve doğru olmayan tahminlerde bulunur, kendini düzeltme yeteneğine sahip değildir. *Gelişmekte olan aşamada* (emergent stage) öğrenci basit kuralları açıklamaya başlar ancak kendine başkası tarafından işaret edilen hatalarını düzeltemez. *Sistemik aşamada* (systematic stage) öğrenci kuralları bilerek uygular, kendine işaret edilen hataları - dolaylı olarak yapılsa bile - düzeltebilir ve son olarak da *istikrar aşamasında* (stabilization stage) öğrencinin nispeten az hatası vardır, başkasından geri bildirim ihtiyacı duymadan hatalarını kendisi düzeltebilir.

Geri bildirimlerde bulunurken öğrencilerin bu gelişim aşamalarını anlamak önemlidir. Ferris'e göre (2011:82) düşük seviyelerdeki öğrencilere hatanın yerini göstermek (kodlama ya da açıklama yaparak) ve düzeltmelerini istemek çok etkili olmayabilir, çünkü öğrenci, kodların anlamını bilse bile hatalarını doğru bir şekilde düzeltemeyebilir, bunun yerine, doğrudan düzeltmeden yararlanılabilir. İleri seviyede bir öğrenci için ise daha önce hakkında bilgi verilen hata kodları hatalarını doğru şekilde düzeltmesi için yeterli olabilir ya da öğrenci geribildirimsiz kendi hatasını kendisi düzeltebilir. Öğretmen, öğrencinin çalışmasını değerlendirirken istediği geribildirim türünü seçebilir ancak, geribildirim veren öğrencinin yazma becerisi gelişimi için hangi tür en faydalı ve etkili olabilir diye düşünmeli ve ona göre seçim yapmalıdır (Nelson and Schunn, 2009: 375-401).

### 2.5.1. Yazma Becerisinde Geribildirim

İyi bir yazı yazabilmek için farklı aşamalardan oluşan bir süreçten geçmek gerekir; ön hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama (Richards, 2005:65). Öğretmenin de bu sürece en büyük katkısı, öğrencilerin bu aşamalardan nasıl faydalanacaklarını öğretmek ve onların taslak metinlerine geribildirim vermektir. Öğrenci çalışmalarının düzeltilmesine yardımcı olacak geribildirim planlı bir yazma sürecinin önemli bir basamağını oluşturur.

Öğrenciler ise genellikle yazdıklarının düzeltilmeye ihtiyacı olmadığını ve yazdıkları bittiğinde yazma işinin de bittiğini düşünürler bu yüzden daha önce yazıp bitirdiklerini düşündükleri bir yazıyı yeniden düzenlemek, onlara çoğu zaman zor gelir (Linse, 2005). Öğretmenlerini de yazdıklarının tümünün iyi olduğunu söyleyecek ya da bütün hatalarını bulup düzelterek bir editör olarak görürler. Öğretmen için bunu yapmak hem oldukça zor ve zaman alan bir uğraştır, hem de yazının tüm hatalarının düzeltilmesi, hatalarının nedenini ve nasıl düzeltereklerini öğrenemeyeceklerinden öğrencinin yazma gelişimine katkıda bulunmaz. Öğretmenin rolü bir danışman gibi öğrencilerin kendi hatalarını nasıl düzeltereklerini öğretmek ve yazdıklarını okuyucu için ilginç ve anlaşılır hale getirmesinde yardımcı olmaktadır.

Öğrencilere geri bildirim sağlayan tek kaynak öğretmen olmamalı; yazarın kendisi yazdıklarını gözden geçirmeli, akranları ve başka okurlar tarafından da geri bildirim verilmelidir. Hataları düzeltmek ve geri bildirim vermek de yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Eleştirel bir gözle metni okumak ve değerlendirmek okuyucuya farklı bakış açıları kazandırır. Kendilerinin ve akranlarının yazdıklarına geri bildirim verirken öğrencilere kontrol listesi (check-list) vermek ve neye dikkat edeceklerini konusunda bilgi vermek, hangi düşünce ve organizasyonu koruyup hangilerini değiştirmesi gerektiğini öğretmek onlara yol gösterecek, ayrıca öğretmene de zaman kazandıracaktır. Böylece öğretmen yorumlarında daha çok içeriğe odaklanıp, dilbilgisi ve noktalama hataları üzerinde çok durmasına gerek kalmayacak, çünkü bunlar öğrencinin kendisi ya da akranları tarafından düzeltilecektir.

Geri bildirimde bulunurken öğrencileri motive edecek övgü de öneri kadar yazmanın gelişmesine katkı sağlar. Geri bildirim sadece yapılan hatalara dikkat çeken önerileri değil, öğrencinin başarılı olduğu şeylere dikkat çeken övgüyü de içermelidir. Böylece yazının geliştirilme sürecini sıkıcı bulan öğrencilerin motivasyonları artacaktır.

Yazdıkları yazının üzerinin kırmızı kalemle çizilmiş olduğunu gördüklerinde öğrencilerin çoğunun morali bozulur ve bunu öğrendikleri dil seviyelerinin düşük olduğunun güçlü bir kanıtı olarak görür. Gerçekten de yazı üzerinde çok fazla düzeltilme yapılması ve kağıdın hatalarla dolu olması motivasyon bozucudur. Öğretmen sadece hataları bulup düzeltmek yerine, öğrencilerin yazdıklarını düzeltmesine ve yeni bir taslak yazabilmesine yardımcı olmalıdır (Harmer, 2004:7). Öğretmenler doğru ve dürüst olmayla, öğrencilere

hassas davranmanın dengesini kurmalı, düzeltmelerin yanı sıra metnin altına notlar yazılıp, açıklamalarda bulunmalıdırlar.

Geri bildirim aldığı anda bir kenara koymadan önce genellikle öğrenciler yazıya bir bakış atarlar. Hatalarının ne olduğunu hemen anlarsa genellikle nasıl düzeltilebileceği üzerinde düşünürler. Öğretmenler olarak öğrencinin geri bildirimden azami olarak faydalanmasını sağlamalıyız. Öğretmen öğrencilerinden hataları ile ilgili bir yazı daha isteyebilir (değerlendirme sonrasında) ya da yüzyüze görüşmelerle sohbet eder gibi yazı üzerine konuşabilir (Harmer, 2007).

Eğer öğrenci metni tekrar değerlendirip yeniden yazmazsa geri bildirim bir işe yaramaz, öğretmenlerin öğrencilerinin geri bildirimleri dikkate alarak tekrar düzenleme yaptığından emin olmalıdırlar. Harmer (2004)'a göre, öğrencilere geri bildirim vermek, sadece onlar verilen geri bildirimle bir şey yaptığında faydalı olur, bu da genellikle öğrenciyi motive ederek olmaktadır.

Geri bildirimde yazar ve değerlendiren arasındaki iletişim önemlidir. Geri bildirim tek taraflı olmamalı, yazarla okuyucu gerek gördükleri zaman yazı ve geri bildirim üzerine tartışabilmelidir. Çoğunlukla öğrenciler geri bildirim kabul ederler ancak bazen de, yazdıklarının arkasında durarak onları savunabilir, gerekli görmezse düzenleme yapmayabilirler. Geri bildirim yazar için mantıklı ve gerekli olduğunda düzenlemeye gitmelidir. Bu oldukça normal bir durumdur ve karşılıklı iletişimle yazının son haline getirilmesi için müzakere edilmelidir. “Tüm yazarlar hatalarını düzeltmede iyi değildir ve hepsi hatalarının işe yaramasına izin vermez ve sonunda her öğrenci kendilerine verilen geri bildirimden ne kadarını alacaklar kendileri karar verirler” (Harmer, 2007) ve geri bildirimden azami olarak faydalanabilmeleri için öğretmenlerin tüm bu unsurları göz önünde bulundurmaları gerekir.

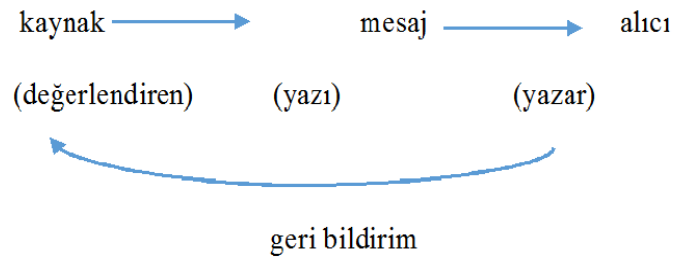
Öğrencilerin dil yeterlilik seviyeleri ve dilsel gelişim düzeyleri de öğrencilerin yaptıkları hataları hem de hataların türlerini ve farklı geri bildirim türlerini işlemeye geçirme yeteneklerini etkilemektedir. Brown (2007) taksonomine göre; öğrencilerin yazma hatalarını fark etmesi ve düzeltme yeteneği ile ilgili gelişimleri dörde ayrılabilir; seçkisiz aşamada (random stage) öğrenciler yazdıklarıyla ilgili rastgele, deneysel ve doğru olmayan tahminlerde bulunur, kendini düzeltme yeteneğine sahip değildir. Gelişmekte olan aşamada (emergent stage) öğrenci basit kuralları açıklamaya başlar ancak kendine başkası tarafından işaret edilen hatalarını düzeltemez. Sistematik aşamada (systematic stage) öğrenci

kuralları bilerek uygular, kendine işaret edilen hataları - dolaylı olarak yapılsa bile - düzeltebilir ve son olarak da istikrar aşamasında (stabilization stage) öğrencinin nispeten az hatası vardır, başkasından geri bildirim ihtiyacı duymadan hatalarını kendisi düzeltebilir.

Geri bildirimlerde bulunurken öğrencilerin bu gelişim aşamaları anlamak önemlidir. Guennette (2007) bazı betimsel çalışmaların öğrencilerin hatalarını düzeltebilmeleri için ne zaman ve nasıl geri bildirim vereceklerine karar vermeden önce öğrencilerin tüm yeterlilik seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini gösterdiğini belirtmiştir. Ferris'e göre (2011: 82) düşük seviyelerdeki öğrencilere hatanın yerini göstermek (kodlama ya da açıklama yaparak) ve düzeltmelerini istemek çok etkili olmayabilir, çünkü öğrenci, kodların anlamını bilse bile hatalarını doğru bir şekilde düzeltemeyebilir, bunun yerine, doğrudan düzeltilmeden yararlanılabilir. İleri seviyede bir öğrenci için ise daha önce hakkında bilgi verilen hata kodları hatalarını doğru şekilde düzeltmede yeterli olabilir ya da öğrenci geri bildirimsiz kendi hatasını kendisi düzeltebilir.

### 2.5.2. Yazma Becerisinde Geri Bildirim Türleri

Geri bildirim, iletişim ağının önemli bir parçasıdır; iletişimin başlıca öğeleri de *kaynak (verici, gönderen)*, *mesaj (ileti)*, *kanal (yol)* ve *alıcıdır (hedef)*. İletişimi başlatan kaynak, iletiyi alıcıya aktarmayı hedefler. Mesaj, kaynağın alıcıya gönderdiği bilgi, görüş ve davranışlar; kanal da iletinin taşındığı ve aktarıldığı ortam ya da araçtır. Alıcı kaynağın gönderdiği iletiyi alan hedefdir. Geri bildirim (dönüt) ise kaynağın aktarmak istediği bilginin iletiye dönüştürülmesinde alıcının kaynağa verdiği karşılıktır. Geri bildirim, bir iletinin karşılıklı olmasını sağlayarak onu iletişime dönüştürür.



**Şekil 3.** Geri bildirim iletişim ağı

Geri bildirim süreci de iletişim sürecine benzer. Kaynak, geri bildirim veren; mesaj, verilen geri bildirim; kanal, geri bildirim iletişim yolu; alıcı da geri

bildirimi alandır. Yazılı metne verilen geri bildirimde kaynak; geri bildirim veren (okuyucu), mesaj; geri bildirim kendisi, kanal; geri bildirim iletim yolu, alıcı da geri bildirim alan (yazar) dır. Geri bildirim de hem iletişimi hem de öğrenmeyi güçlendiren, iletim sürecini "iletişime" dönüştüren önemli bir değişkendir. Geri bildirim yazar ile okuyucu arasında olabileceği gibi, yazarın kendisi tarafından da verilir ve daha çok yazdıklarını düzeltme ve düzenleme ile sonuçlanır. Yazarın kendisi en iyi eleştirmendir, kişi kendini eleştirirken savunma mekanizması geliştirmediğinden kendi verdiği geri bildirimlerden en üst düzeyde faydalanır. Bu işlem taslak son haline gelene kadar gerek görülen sayıda yapılabilir.

Dil öğretimi alanında geri bildirim türleri üzerine yapılan oldukça fazla sayıda çalışma olmasına rağmen ortak kabul gören bir sınıflandırmanın olmadığı ve genellikle yapılan sınıflandırmaların belli geri bildirim türlerine odaklandığı görülmektedir (Işık, 2015). Geri bildirim türlerini kaynağa, mesaja, kanala (iletim yolu) ve alıcıya göre olmak üzere iletişimin bu dört başlığı altında gruplandırmak mümkündür. Buradan yola çıkılarak ve literatürdeki sınıflandırmalardan (Elbow, 1998; Hyland & Hyland, 2001; Ferris, 2006; Hyland & Hyland, 2006; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Tamer, 2013 ) yararlanılarak, bu çalışmada geri bildirim türleri *geri bildirim kaynağı, geri bildirim kendisi, iletim yolu ve alıcısı* açısından değerlendirilmiş ve araştırmacı tarafından yeni bir sınıflandırma yapılmıştır.

### Çizelge 1. Yazma Becerisi Geliştirmede Kullanılan Geri Bildirim Türleri

<b>A. Geri Bildirim Kaynağı Açısından</b>	1. Geri Bildirim Kaynağına Göre:	- bireysel geri bildirim (öz-değerlendirme)
		- yazılım geri bildirim (bilgisayar, video gibi teknolojik araçlar tarafından)
		- diğer insanlardan geri bildirim (öğretmen, akran, yazı merkezi vb.)
	2. Kaynağın Takındığı Tutuma Göre:	- yapıcı geri bildirim
	- yansız geri bildirim	
	- yıkıcı geri bildirim	
<b>B. Geri Bildirim Türüne Göre</b>	3. Kaynağın Dilsel Özelliklerine Göre:	- övgü geri bildirim
		- eleştiri geri bildirim
		- özet geri bildirim
		- öneri geri bildirim
<b>C. Geri Bildirim Türüne Göre</b>	4. Kaynağın Stratejisine Göre:	- seçici (özgül) geri bildirim
		- kapsamlı (genel) geri bildirim
<b>D. Geri Bildirim Türüne Göre</b>	1. Mesajın Doğruluğu:	- Doğru geri bildirim
		- Yanlış geri bildirim

<b>Mesajı</b>		- Eksik geri bildirim
<b>Niteliği</b>	2. Odak noktasına göre	- Biçime yönelik geri bildirim
<b>Açısından</b>		- İçeriğe yönelik geri bildirim
	3. Açıklığına Göre	- Açık geri bildirim
		- Muğlak geri bildirim
	4. İşlevine Göre	- Pekiştirici geri bildirim
		- Bilgilendirici geri bildirim
<b>G. Geri Bildirim Yolu (Kanalı) Açısından</b>	1. Kullanılan Araca Göre:	- Geleneksel geri bildirim
		- Elektronik geri bildirim
	2. İletişim Türüne Göre	- Yazılı geri bildirim
		- Sözlü geri bildirim
	3. Metoduna Göre	- Doğrudan geri bildirim
		- Dolaylı geri bildirim
	4. Bulunduğu Yere Göre	- Metin içi geri bildirim
		- Metin dışı geri bildirim
	5. Zamanlanmasına göre	- Anında geri bildirim
		- Gecikmeli geri bildirim
	6. Verildiği aşamaya göre	- Planlama aşamasında geri bildirim
		- Taslak oluşturma aşamasında geri bildirim
		- Gözden geçirme aşamasında geri bildirim
		- Değerlendirme aşamasında geri bildirim
<b>D. Geri Bildirim Alıcısı Açısından</b>	1. Alıcının seviyesine uygunluğuna göre	- Alıcı seviyesine uygun
		- Alıcı seviyesine uygun olmayan geri bildirim
	2. Alıcının verdiği tepkiye göre	- Hatanın düzeltilmesi:
		- Yanlış değişiklik yapılması
		- Hiçbir değişikliğin yapılmaması

### 2.5.2.1. Geri Bildirim Kaynağı Açısından

Her ne kadar asıl önemli olan aktarılmak istenen mesaj olsa da; geri bildirim alan kişi açısından geri bildirim kimin verdiği, tutumu, kullandığı dil de geri bildirim kendisi kadar önem teşkil eder.

#### a) Geri Bildirim Kaynağına Göre

Johnson & Johnson (1993), bir öğrenme durumunda bireysel geri bildirim (öz-değerlendirme), yazılım geri bildirim (bilgisayar, video gibi teknolojik araçlar



tarafından) ve *diğer insanlardan geri bildirim* (öğretmen, akran) olmak üzere bir sınıflandırma yapmıştır. Bu geri bildirimlerin de en güçlüsünün karşılıklı etkileşim sonucu birbirinden öğrenme gerçekleşeceğinden, diğer insanlar tarafından verilen geri bildirim olduğuna dikkat çekmiştir.

### **b) Geri Bildirim Kaynağının Tutumuna Göre**

Geri bildirim veren kadar geri bildirim verilirken takınılan tutum da geri bildirim alıcısı açısından önem teşkil eder. Tamer (2013)'e göre; metinlere geri bildirimde bulunurken değerlendirenin tavrının geri bildirim başarılarını ve yazarın yazısındaki eksiklikleri düzeltmek için ihtiyaç duyabileceği özgüveni etkileyebilecek bir husustur ve geri bildirimler, verenin takındığı tutum açısından *yapıcı, yansız ve yıkıcı* olarak üç kategoride toplanabilir.

*Yapıcı geri bildirim*, “yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hale getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirme” olarak da tanımlanabilir (Tamer, 2013). Örneğin; “İlk paragrafta ortaya koyduğun düşünce oldukça orijinal, ancak örneklenirken açıklaman daha iyi olacaktır.” gibi yapıcı bir geri bildirim, metnin iyi taraflarını vurgular sonrasında da yazının daha başarılı daha nitelikli hale gelebilmesi için yapılması gerekli görülenleri ekler. Bu geri bildirimde önemli olan, iyi olarak belirtilen bir özelliğe bir öneri eklenerek yazarın yazısını yapılandırmasına katkıda bulunmaktır.

*Yansız geri bildirimde* metin ile ilgili yorum katılmadan durum tespiti yapılır ve olumlu ya da olumsuz yorumlara yer verilmez. Öğrencinin motivasyonunu ve özgüvenini olumsuz etkileyebileceğinden dolayı çok fazla önerilip tercih edilmese de geri bildirimde bulunanın takınabileceği diğer bir tutum da yıkıcılıktır. *Yıkıcı geri bildirim*, değerlendirilen metne sert ve kışkırtıcı bir şekilde eleştiride bulunmaktır (Tamer, 2013). Öğrenmede motivasyonu ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğinden bu tür bir tutum geri bildirim tercih edilmemelidir.

### **c) Geri Bildirim Kaynağının Dilsel Özelliklerine Göre**

Alan yazında dilsel özellikler açısından geri bildirimler *övgü, eleştiri ve özet* olarak kategorize edilmektedir (Nelson, 2004). Metinle ilgili olumlu yönlerini vurgulayarak iyi özelliklerini belirtip ön plana çıkaran geri bildirimleri *övgü geri bildirimi*, metni ya da metnin bir kısmını eleştiren, memnuniyetsizliği bildiren ya

da olumsuz yönlerini vurgulayan değerlendirmeleri *eleştiri geri bildirim*i, metnin temel noktalarını özetleyenleri de *özet geri bildirim*i olarak tanımlayabiliriz.

Hyland ve Hyland (2001) geri bildirimleri, verenin kullandığı dile göre *övgü*, *eleştiri*, *öneri* olmak üzere üç kategoride sınıflandırır ve bu özelliklerin öğrencilerin üzerinde çalıştıkları yazılara yönelik motivasyonları açısından büyük önem taşıdığını belirtir. Geri bildirimde bulunanın kullandığı dile göre literatürde birbirine benzer veya farklı bu gibi birçok sınıflandırma ile karşılaşmaktayız. Örneğin; Hyland ve Hyland (2001) de metni ya da bir kısmını eleştirdikten sonra hataların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi için öneride bulunan öneri geri bildirimini, *yapıcı eleştiri* olarak isimlendirmektedir.

### 2.5.2.2 Geri Bildirim Kaynağının Stratejisine Göre

Geri bildirim kaynağı, metinde belli bir noktaya vurgu yapıp oralara yönelik geri bildirimde bulunabileceği gibi metnin bütününe yönelik geri bildirim de verebilir. Bu geri bildirim verenin seçici olup olmadığı ile ilgilidir.

*Özgül* veya *genel geri bildirim* ayrımı, geri bildirim ayrı ayrı belli konulara mı odaklanacağı yoksa metindeki tüm hatalarla ilgili genel bir değerlendirme yapılacağıyla ilgilidir (Tamer, 2013).

*Özgül (seçici) geri bildirimde*; dar bir alanda metnin belirli noktalarına odaklanılırken; *genel (kapsamlı) geri bildirimde*, metnin geneline yönelik olarak metnin, dil ve anlatım yönünden bir bütün olarak değerlendirilmesidir (Nelson & Schunn, 2009; McGrath vd., 2011; Akt. Coşkun ve Tamer, 2013).

*Özgül* değerlendirmede genel değerlendirmeye göre ayrıntıya daha fazla yer verilmektedir ve öğretilen belli bilgilere odaklanılmaktadır.

### 2.5.2.3 Geri Bildirim Mesajı Açısından

#### a) Mesajın Doğruluğuna Göre:

*Doğru geri bildirim*: Geri bildirimde verilen mesajın doğru bilgi içermesidir. Geri bildirim verenin mesajı doğru olarak vermesidir. Yanlış verilen geri bildirim yanlış öğrenmeye yol açabilir. Aşağıda buna bir örnek verilmiştir.

Hata: I sleep. I always eleven o'clock.

Doğru Geri Bildirim: I **always** sleep **at** eleven o'clock.

*Yanlış geri bildirim:* Geri bildirimde verilen mesajın yanlış bilgi içermesidir. Geri bildirim verenin mesajı yanlış olarak vermesidir.

Hata: I sleep. I always eleven o'clock.

Yanlış Geri Bildirim: I **alway** sleep at eleven o'clock.

Bu örnekteki gibi yanlış verilen bir geri bildirim, öğrencinin kendi yazdığı “always” (her zaman) zarfının doğru yazılışının “alway” şeklinde düşünmesine neden olabilir.

*Eksik geri bildirim:* Geri bildirimde verilen mesajın eksik bilgi içermesidir. Geri bildirim verenin mesajı eksik olarak vermesidir.

Örnek: I sleep. I always eleven o'clock.

I **always** sleep eleven o'clock.

Bu örnekte verilmesi gereken geri bildirim “I **always** sleep **at** eleven o'clock” olmalıdır. Burada “at” kullanımını verilmediğinde öğrenci bu kullanımın doğru olduğunu düşünebilir. Eksik verilen geri bildirim yanlış öğrenmeye yol açabilir.

### **b) Açıklığına göre:**

Geri bildirim açık veya muğlâk olması etkili ve başarılı olmasındaki etkenlerden biridir.

#### **1. Açık Geri Bildirim**

Yazıyla ilgili düşünüldüğünü, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etmektir.

#### **2. Muğlâk Geri Bildirim**

İçeriğinde hata olan, anlamı belirsiz veya birden fazla anlama gelebilecek geri bildirimlerdir.

### **c) Odak noktasına göre**

Geri bildirimler, odak noktasına göre ikiye ayrılır; *biçime yönelik geri bildirim*; yazının yapısal özelliklerine dair (sayfa düzeni, yazının okunaklığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı vb.) biçimle ilgili geri bildirim hatalarını belirleyerek uygun bir dilde geri bildirim yaparak öğrencilere yazılı metinleri üzerinde düzenleme yapabilmeleri için yol göstermedir (Hyland,

2003). *İçeriğe yönelik geri bildirim*, metindeki anlatım bozukluğu, kelime seçimi, anlatım, metin bağdaşıklığı, tutarlılık yönünden yazının anlamsal olarak güçlendirilmesi amacıyla verilmektedir (Işık, 2015). Daha çok anlam ile ilgili noktalara odaklanmaktadır.

#### **d) İşlevine göre:**

Özgür (2005)'e göre; geri bildirim *pekiştirici ve bilgilendirici* olmak üzere iki işlevi vardır. Davranışçı akıma göre pekiştirici olarak görülen geri bildirim de hatalar göz ardı edilerek doğruların pekiştirilmesi üzerinde durulurken, bilişsel kuramcılara göre geri bildirim temel işlevi bellekte saklanan yanlış bilgiyi düzeltecek doğru bilgiyi vermek, bilginin yeniden yapılandırılması ve hataların azaltılmasına yardımcı olmaktadır.

### **2.5.2.4 Geri Bildirim Yolu Açısından**

#### **a) Kullanılan Araca Göre:**

Işık (2015), geri bildirimleri *geleneksel geri bildirim ve elektronik geri bildirim* olmak üzere iki grupta toplamış ve kalem, kâğıt ile ya da sınıf ortamlarında sözlü geri bildirimlerle gerçekleşen geleneksel geri bildirimlerin karşımıza ilk olarak çıktığını ve daha çok tercih edildiğini ifade etmiştir. Geleneksel geri bildirim ulaşımı ve iletimi daha çok alışlagelmiş olduğundan olsa gerek, günümüzde oldukça yaygın olarak hemen hemen her öğrenci ve öğretmen tarafından sahip olunan elektronik araçlar, geri bildirimler söz konusu olduğunda çok fazla kullanılmamaktadır.

Ellis (2009) elektronik geri bildirim, öğretmenin bir hatayı işaret etmesi ve doğru kullanım örneklerinin bulunduğu bir bağlam dizini (concordance) dosyasına köprü (hyperlink) oluşturması olarak tanımlar. Işık (2015) çalışmasında elektronik geri bildirim, bilgisayar ortamı iletişim araçlarının kullanılması ile verilen geri bildirimler olarak daha kapsamlı ele almıştır. Örnek olarak da e-posta, sohbet programları, video görüşmesi, sesli görüşme, eğitim platformları (beyaz tahta), ağ günlükleri (bloglar), bilgisayar yazılımları ve akıllı uygulamalar gibi araçların kullanılmasını göstermiştir ve bu elektronik geri bildirimleri, *e-geri bildirimler* olarak adlandırmıştır. E-geri bildirim araçları internet sayesinde günümüzde mekan ve zamandan bağımsız olarak kullanılabilen, cep telefonları gibi taşınabilir araçlar sayesinde oldukça kolay ulaşılabilir.

### **b) İletişim Türüne Göre:**

Geri bildirim yazılı olabileceği gibi yorumlayarak, eleştirilerek, görüş belirtilerek sözlü ya da her ikisini de kullanılarak sözlü ve yazılı biçimde verilebilir. Tamer (2013), öğrenci metninin geliştirilmesinde öğretmenin metin üzerinde yazdığı her şeyi *yazılı geri bildirim* olarak tanımlarken, buradan yola çıkarak Işık (2015) da öğrenci metinlerinin geliştirilmesi için sözlü olarak öğrenciye verilen her türlü ifadeyi *sözlü geri bildirim* olarak tanımlamaktadır.

Geri bildirim veren bunu sözlü yaptığında, yazılı değerlendirmeye ayırdıkları zamanın daha azını harcayarak, daha fazla bilgi verebilir, kullandığı ifadelerde daha kolay ve anlık düzeltmeler yapabilir. Sözlü geri bildirimde geri bildirim veren ve alan arasında oluşan diyalog, metinle ilgili fikir alışverişi yapmayı ve geri bildirim iki taraflı olmasını sağlar.

Sözlü geri bildirim bireysel olabileceği gibi, grup olarak, hatta ortak hatalar belirlenerek tüm sınıfa da verilebilir. Yazılı geri bildirimde ertelenebilme ve daha sonra verilme, geri bildirim verenin istediği yerde ve zamanda tek başına yapabilmesi, sözlü geri bildirim nazaran daha kalıcı olabilmesi gibi avantajları bulunmaktadır.

### **c) Metoduna Göre:**

**1. Doğrudan geri bildirim:** hataların geri bildirim veren tarafından düzeltilmesidir. Ellis (2009:98) doğrudan geri bildirim ve düzeltmeyi kapsayan ve geri bildirim ana dili konuşan bir kişi tarafından metin ana dile yakın bir şekilde yeniden düzenlenerek veriliyorsa, bu geri bildirim *yeniden düzenleme* (reformulation) olarak adlandırmakta ve her ne kadar sınıflandırmasında bunu doğrudan geri bildirimden ayrı bir tür olarak kabul etse de, doğrudan geri bildirim bir yapılaş biçimi olarak düşünülebilir.

**2. Dolaylı geri bildirim:** geri bildirim hataların varlığına işaret etmesi ya da yazarın kendisinin düzeltilmesi niyetiyle bazı ipuçları verilerek verilmesidir (Ferris, 2001).

Ellis (2009:99)' e göre dolaylı geri bildirim sadece hataya işaret edilerek ya da hataya işaret edilip yeri belirtilerek yapılır; kodlamalarla ve aynı türden hatalar doğası gereği gruplandırılarak numaralandırılıp metnin altında açıklamalarla, ipuçları kullanarak hatanın düzeltilmesi için verilen geri bildirim *üstdilbilimsel*

(*metalinguistic*) *geri bildirim* olarak adlandırmakta ve dolaylı geri bildirimden ayrı olarak sınıflandırmaktadır.

Işık (2015) bazı araştırmacılar tarafından dolaylı geri bildirimlerin şu stratejiler kullanılarak gerçekleştirildiğini belirtmektedir:

- *Kodlama*, öğrenci metinlerindeki hatalar üzerinde yapılan kısaltma ve sembollerle verilen geri bildirimlerdir (Gue´nette 2007; Petchprasert, 2012). Kısaltma ve sembolere ek olarak renge dayalı kodlamalardan da bahsedilebilir.
- *Yuvarlak İçine Alma*, hataların yuvarlak içine alınarak gösterilmesidir (Bitchener ve Knoch, 2010; Gue´nette 2007; Petchprasert, 2012).
- *Altını Çizme*, hataların altının çizilmesidir (Bitchener ve Knoch, 2010; Gue´nette 2007; Petchprasert, 2012).
- *Sayma*, işaretleme ve kodlama yapılmaksızın sadece yanlışların sayılarak sayfa kenarına belirtilmesidir (Bitchener ve Knoch, 2010; Gue´nette 2007; Petchprasert, 2012).
- *Yeniden biçimlendirme (recast)*, içerisinde hata bulunan bir yapının bütün olarak doğrusunun gösterilerek, yazarın doğru yapı ile kendi yapısını karşılaştırarak hatalarını bulmasına yardımcı olunmaya çalışır. Bu sayede hem açıklama hem düzeltme yapılmış olur (Petchprasert, 2012).
- *Hızlıca Düzeltme (Prompt)*, öğrenciye doğru form söylenmeden öğrencinin düzeltmesi için fırsat vermektir (Petchprasert, 2012). Bu yöntemde öğrencilerin belli bir bilgi düzeyine sahip olmaları önemlidir.

Geri bildirim metoduna göre Schimmel (1988) tarafından başka bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, *teşhis edici*, *düzeltilici*, *açıklayıcı*, *teyit edici* ve *genişletmeye/eklemlemeye dönük geri bildirim* olmak üzere 5 tür geri bildirim bulunmaktadır (Akt. Senemoğlu, 2009). Buna göre; “*teyit edici geri bildirim*” öğrenciye öğrenme sonuçları hakkında bilgi verir. “*Düzeltilici geri bildirimde*” teyit edici geri bildirimle birlikte doğru cevabın ne olduğu da söylenir. “*Açıklayıcı geri bildirimde*” öğrencinin öğrenme sonuçları hakkında bilginin verilmesinin yanı sıra, yanlış cevabın neden yanlış, doğru cevabın neden doğru olduğunu açıklanır. “*Teşhis edici geri bildirimde*” öğrencinin yanlış cevabı düzeltmesi için neleri, nasıl çalışması gerektiğine ilişkin bilgiler verilirken,

öğrencinin var olan bilgisini genişletmesini sağlayan geri bildirim de “eklemlemeye dönük geri bildirim” olarak sınıflandırılmıştır.

#### **d) Geri Bildirimin Bulunduğu Yere Göre:**

Geri bildirim metnin boş olan yerlerinde verilebileceği gibi, metnin sonunda veya başka bir kâğıtta da olabilir. Geri bildirim dikkat çekilmek istenen noktalara yakın olacak şekilde metin üzerine yazarak veya işaretleyerek göstermez. *Metin içi geri bildirim* “kâğıdın boş alanlarında veya metindeki hataların hizasındaki boşluklarda yapılan yüzeysel değerlendirmeler” (Hyland, 2003) ve “kâğıt üzerinde problemin görüldüğü yerlerde yapılan değerlendirme” (Nguyen, 2009) olarak tanımlanır. *Metin dışı geri bildirim*, geri bildirim metnin bitiminde veya ayrı bir kâğıtta yazarak veya işaretleyerek sunmadır.

#### **1. Zamanlanmasına göre:**

Geri bildirim bir yanıtın hemen ardından *anında geri bildirim* ve yanıt verildikten belli bir süre sonra *gecikmeli geri bildirim* olmak üzere iki şekilde zamanlanabilir. Araştırmacılar geri bildirim mümkün olduğunca hızlı verilmesi hatta yazma süreci devam ederken taslak metinler üzerinde verilmesi gerektiğini savunurlar, anlık geri bildirim vermek mümkün olmadığı zamanlarda da öğrenci yazma çalışması ile öğrenciye verilen geri bildirim zaman bakımından mümkün olduğunca yakın olmalı görüşü yaygındır (Tamer, 2013; Işık 2015).

Sözel öğrenmede gecikmeli geri bildirim vermek, beceri öğrenmede ise anında geri bildirim vermek daha etkilidir (Dökmen, 1982). Kulhuvy (1977)’a göre, yanlış cevapların unutulması için süre tanındığında yanlış cevapla doğru cevabın karıştırılma ihtimalinin azalır ve verilen geri bildirim de yeni bir öğrenmedir (Akt. Dökmen, 1982).

#### **2. Verildiği aşamaya göre:**

Kane (2000)’e göre yazma süreci, “düşünme” adını verdiği ve konuyu seçme, geliştirme, organizasyon ve yazı üslubunun tasarlandığı, *planlama aşaması* ile başlar. İkinci aşama “yapma” olarak adlandırıldığı, konunun ana ve alt başlıklarının belirlendiği genellikle *taslak oluşturma* aşamasıdır. Üçüncü aşama hazırlanan taslağın birkaç kere gözden geçirilip yazının düzenlenerek yazılma aşaması olan “gözden geçirme”, son aşama da “değerlendirme” adını verdiği metnin son haline getirilme aşamasıdır.

Yazma derslerinde yazılı bir metne geri bildirim genellikle gözden geçirme aşamasında, bazen de değerlendirme aşamasında verilmektedir. Son aşama olan değerlendirme aşamasında, çoğu zaman not verildiğinden ve düzeltmelerin kontrol edilmeyeceği düşünüldüğünden, yazar öğrenciler yazıyı gözden geçirip düzeltme gereği hissetmezler. Bu da son aşamada verilen geri bildirimden öğrenme şanslarını azaltmaktadır. Bu yüzden yazma becerisini geliştirmede oluşturulan taslak metinlere gözden geçirme aşamasında verilen geri bildirimlere göre yazar öğrencilerin düzeltme yapması beklenmekte ve buna ek olarak son aşama olan değerlendirme aşamasında not ile birlikte de geri bildirim sunulmaktadır.

### 2.5.2.5 Geri Bildirim Alıcısı Açısından

Her ne kadar geri bildirim iki yönlü bir süreç olsa da genellikle sınıflandırmalarda geri bildirim diğer türlerine odaklanılırken, geri bildirim alan açısından türlere pek yer verilmemiştir. Halbuki geri bildirim en can alıcı öğelerinden birisi geri bildirim alıcısıdır çünkü alan kişinin geri bildirimi nasıl karşıladığı, değerlendirip kullanabilmesi geri bildirim işe yararlığı açısından büyük önem teşkil eder.

Öğrenciler metinlerini gözden geçirip, hatalarını düzelttiklerinde geri bildirim alan ile almayan arasında büyük farklılıklar ortaya çıkar (Ferris ve Roberts, 2001); metinlerini eleştirel bir şekilde gözden geçirip düzenlemeyenler hatalarını tekrar etmeye devam ederken, düzenleyenler daha az aynı hatayı yapmaktadırlar.

Alıcının geri bildirimine verdiği karşılık, geri bildirim işe yarayıp yaramadığını da göstermektedir. Geri bildirim aldıktan sonra aynı hatayı tekrarlayan öğrenci, geri bildirimden faydalanamamış demektir. Geri bildirim ne kadar iyi olursa olsun amacına hizmet edemiyorsa önemini kaybeder. Bu nedenle geri bildirim verildikten sonra alıcının verdiği tepki ve aldığı geri bildirimle yaptıkları önem teşkil etmektedir.

#### 1. Alıcıya uygunluğuna göre:

Verilen geri bildirim öğrencinin özelliklerine, becerilerine ve yeterliliklerine uygun olması geri bildirim faydalı olması açısından önemlidir.

*Alıcıya uygun geri bildirim:* verilen geri bildirim öğrencinin sahip olduğu yeterliliklere, becerilere uygun olmasıdır. Örneğin; öğrencinin dilsel gelişimine ve dil yeterliliğine uygun olması vb.



*Alıcıya uygun olmayan geri bildirim:* verilen geri bildirim öğrencinin sahip olduğu yeterliliklere uygun olmamasıdır. Örneğin; öğrencinin daha öğrenmediği bir konuda geri bildirim verilmesi, dil yeterlilik seviyesinin çok altında yaptığı bir yanlışa geri bildirim verilmesi, öğrencinin bilmediği terimleri kullanarak geri bildirim verme vb.

## **2. Alıcının Verdiği Karşılığa Göre:**

Alıcının geri bildirimde verdiği karşılık, geri bildirim işe yarayıp yaramadığını da göstermektedir. Geri bildirim aldıktan sonra aynı hatayı tekrarlayan öğrenci, geri bildirimden faydalanamamış demektir. Geri bildirim ne kadar iyi olursa olsun amacına hizmet edemiyorsa önemini kaybeder. Bu nedenle geri bildirim verildikten sonra alıcının verdiği tepki ve aldığı geri bildirimle yaptıkları önem teşkil etmektedir.

Ferris ve Roberts (2001), öğrencilerin aldığı geri bildirim kullanıp kullanmadıklarına odaklanmakta ve geri bildirim alanın verdiği karşılığa göre geri bildirimleri şöyle sınıflandırmaktadır ( Akt. Ellis, 2009 ):

### **a. Hatanın düzeltilmesi:**

- *işaretlenen hatanın doğru şekilde düzeltilmesi:* öğrenci, öğretmenin işaretlediği her hatayı düzeltir.
- *işaretlenmeyen hatanın doğru şekilde düzeltilmesi:* öğretmen geri bildirimde bulunmasa da öğrenci düzeltme yapar.
- *yanlış işaretlenen hatanın doğru şekilde düzeltilmesi:* öğretmen yanlış bir geri bildirimde bulunmasına rağmen öğrenci düzeltme yapar.

### **b. Yanlış değişiklik yapılması:** öğrenci değişiklik yapar, ancak yanlış yapar.

- *işaretlenen hatada yanlış değişiklik yapılması:* öğrenci, öğretmenin işaretlediği hatayı düzeltmek isterken yanlış değişiklik yapar.
- *işaretlenmeyen hatada yanlış değişiklik yapılması:* öğretmen geri bildirimde bulunmamasına rağmen, öğrenci değişiklik yapar ancak yanlış bir şekilde yapar.
- *yanlış işaretlenen hatada yanlış değişiklik yapılması:* öğretmen yanlış bir geri bildirimde bulunur ve öğrenci bu yüzden yanlış değişiklik yapar.

### **c. Hiçbir değişikliğin yapılmaması:** düzeltme adına görünür bir karşılık yoktur.

- işaretlenen hatada değişiklik yapılmaması: öğrenci, öğretmenin işaretlediği hataya rağmen hiçbir değişiklik yapmaz.

- *işaretlenen kısmın silinmesi*: öğrenci, öğretmenin işaretlediği hatada değişiklik yapmak yerine, hatanın olduğu cümleyi ya da bölümü siler.

## 2.6. Dil Öğretimi Yazma Becerisinde Geri Bildirim Türleri Üzerine Yapılan Çalışmalar

Geribildirim dil öğretiminde yazma becerisinin gelişmesinde önemli bir rol oynamakta ve geribildirim türleri, bunların nasıl uygulanması gerektiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin geribildirim türleri hakkındaki düşünceleri ve tercihleri üzerine yapılan araştırmalar, İngilizce yazma öğretimi literatüründe geniş bir yer tutmaktadır. Yapılan çalışmalardan bazılarının sonuçları birbirlerini desteklerken, bazılarında ise çelişkili sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir.

Sakallı (2007) İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda orta öncesi seviyedeki 200 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin kompozisyon yazımında geri bildirim tercihlerindeki değişimi araştırmış ve sonuç olarak birçok öğrencinin zaman içinde geri bildirim tercihlerinin değiştiğini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin tercihlerindeki bu değişimin, öğrencilerin ikinci dilde kompozisyon yazımında kendi gelişimlerinden bilinçli bir şekilde haberdar olmalarından kaynaklandığı sonucuna varmıştır.

Şahan (2012) bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, sınıfı kontrol ve deney gurubu olmak üzere ikiye ayırmıştır. Öğrencilerin bir dönem boyunca haftalık rutin kompozisyonlarında yapmış oldukları dilbilgisi hatalarına kontrol grubu öğrencileri öğretmen tarafından verilen dönütler almış, deney grubu öğrencileri ise kompozisyonlarında yaptıkları hatalarla ilgili geribildirimi veren araştırmacı ile bire bir görüşmelerde bulunmuştur. Sonuç olarak gruplar arasında farklılık olmadığını gösterirken, bire bir görüşmelerle geribildirim alan deney grubunun hata ortalamalarında azalma gözlenmiştir.

Kağıtçı (2013) İngilizce dilini yabancı dil olarak öğrenen, temel seviyedeki üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin, öğretmenin hataları düzeltmesi ya da hata kodlarının kullanılması arasında hangi tür yazılı geri bildirim tercih ettiklerini belirlemek ve öğrencilerin tercih ettikleri düzeltme yöntemini aldıklarında daha

başarılı olup olmadıklarını tespit etmek, öğrencilerin geçmişteki İngilizce yazma becerisi deneyimlerinin, bugünkü tercihlerine ne kadar etkisi olduğunu belirlemek için yürüttüğü çalışmanın sonucunda öğrencilerin birçoğunun hata kodları kullanımını tercih ettiğini, fakat istedikleri yöntemi onlara vermenin her zaman onların gelişimine katkıda bulunmayabileceğini ortaya çıktı. Aynı zamanda, öğrencilerin geçmiş yazma deneyimleri ve bugünkü uygulamaları ve tercihleriyle ilgili bazı çıkarımlara ulaşmıştır.

Dokuzoğlu (2010) bir vakıf üniversitesi İkinci Dilde Yazma Dersi öğretmenlerinin orta-üst düzey İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin kompozisyonlarında bulunan hatalara karşı tutumları ve geri bildirim sağlama tercihlerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin % 80' inin kompozisyonların içerik ve metin düzenlemesini ilgilendiren sorunların kullanılan dilin dilbilgisi doğruluğuna ilişkin hatalardan daha önemli olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenlerin % 20' si ise tam tersini düşünmektedir. Öğretmenlerin geri bildirim sağlama tercihleri ile ilgili olarak, % 90'ının hataları kod kullanarak göstermek istedikleri ve kompozisyonlara kısa yorumlar yazdıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin % 60'ının hataların tümünü öğrencilere göstermek isterken, % 40'ının sadece seçilen bazı hatalara dikkat çekmenin daha uygun olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Ataman (2016), bir üniversitenin B1 düzeyinde (orta düzeyde) hazırlık öğrencileri üzerinde araştırma yapmış ve yazma ödevlerine doğrudan düzeltme alan deney grubu öğrencilerinin, düzeltme almayan kontrol grubu öğrencilerine nazaran yazma becerilerini geliştirmede daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır. Ayrıca, yürüttüğü çalışma sonucunda, deney grubundaki kızların aynı gruptaki erkeklerden daha iyi sonuçlar aldığını ortaya çıkmıştır. Öğrenciler düzeltici geri bildirim seanslarının, onlara hatalarından öğrenebilme fırsatı sunduğunu ve derse karşı daha istekli olmalarını sağladığını belirtmişlerdir.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

##### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Nicel ve nitel yaklaşımlardan faydalanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya göre araştırma problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell, 2009). Araştırmanın nicel kısımlarında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama, nitel kısımlarında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasından yararlanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmanın nitel kısmında, geri bildirim işlemleri derinlemesine incelenmiştir.

Çalışmanın sınırlarını genişletmek amacıyla farklı bileşenleri inceleyerek, nitel ve nicel veriler birbirinden bağımsız olarak kullanılabilir (Greene vd. 1989). Bu araştırmanın ihtiyaçları doğrultusunda, iki yöntemden birbirlerinden bağımsız olarak faydalanılmış, nicel ve nitel kısımlarda ayrı araştırma soruları sorulmuş, veri toplama ve analiz etme süreci de birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, birbirlerini güçlendirmesi amacıyla bir arada yorumlanmıştır (Creswell, 2009).

##### 3.2. Evren-Örneklem ve Veri Kaynağı

Bu araştırma, 2018–2019 akademik yılında Ankara’da bulunan bir devlet üniversitesinin zorunlu İngilizce hazırlık eğitimi gereğince, İngilizce Hazırlık Okulu’nda öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmanın yapıldığı sırada öğrenciler, dört periyotluk bir hazırlık okulunun ikinci periyotunda İngilizce dil eğitimi almaktadır. Öğrenciler, birinci periyotun sonunda yapılmış olan kur geçme sınavı sonucuna göre *başlangıç*

*seviyesi, temel seviye, orta seviye ve orta üstü seviye* olmak üzere 4 farklı düzeydeki sınıflara yerleştirilmişlerdir.

Araştırmanın yapıldığı sırada başlangıç seviyesinde eğitim gören öğrenciler, kur geçme sınavında başarısız olup bir üst seviyeye geçmeye hak kazanamayan tekrar sınıfı öğrencileridir. Diğer seviyelerde tekrara düşen öğrenciler ise alt seviyeden üst seviyeye geçen öğrencilerle aynı sınıflara yerleştirilmişlerdir.

**Çalışmanın nicel boyutunda**, evrenin tamamı ulaşılabilir olduğundan bir örneklem tayinine gidilmemiştir. “Araştırmanın amacı evren hakkında bilgi toplamaktır ve eğer evrenin tümüne ulaşılabiliriyorsa örnekleme ihtiyacı duyulmamakta” ve evren ile örneklem aynı olabilmektedir (Büyüköztürk v.d. 2011: 79).

Bu çerçevede, araştırmanın evren-örnekleme, bahsi geçen üniversitenin İngilizce hazırlık okuluna kayıtlı olan toplam 242 öğrencinin tümü olarak belirlenmiştir. Ancak bazı öğrenciler araştırmanın yürütüldüğü ders saatlerinde sınıfta bulunmadığından, bazı öğrenciler de sürekli olarak devamsızlık gösterdiğinden, ölçme aracının uygulanmasında ve uygulama sonrası veri analizinde alınan sayı kapsamında toplamda 166 öğrenciye ulaşılmış ve bu öğrenciler, çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler	Alt Değişkenler	N	F	%
Cinsiyet	Kız	99	59,6	
	Erkek	67	40,4	
Bölüm	Ekonomi	27	16,3	
	Hukuk	34	20,5	
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	7	4,2	
	İşletme	35	21,1	

	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi	24	14,5
	Uluslararası İlişkiler	39	23,5
	Başlangıç Seviyesi	25	15,1
	Temel Seviye	68	41,1
Dil Yeterlilik Seviyesi	Orta Seviye	48	28,9
		166	
	Orta Üstü Seviye	25	15,1

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 166 öğrencinin; %59,6' sını (n=99) kız öğrenciler, %40,4'ünü (n=67) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrenci sayısının, erkek öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 166 öğrencinin; %16,3'ünü (n=27) Ekonomi, %20,5'ini (n=34) Hukuk, %4,2'sini (n=7) İngiliz Dili ve Edebiyatı, %21,1'ini (n=35) İşletme, %14,5'ini (n=24) Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, %23,5'ini (n=39) Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada katılımın en yüksek olduğu bölümün Uluslararası İlişkiler bölümü, en düşük olduğu bölümün de İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri olduğu görülmüştür.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 166 öğrencinin; % 15,1'ini (n=25) başlangıç seviyesinde, %41,1'ini (n=68) temel seviyede, %28,9'unu (n=48) orta seviyede, %15,1'i (n=25) orta üstü seviyede öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

**Çalışmanın nitel boyutunda** veri kaynağını, İngilizce Hazırlık Okulu yazma dersleri kapsamında, verilen ödevleri yapmış olan 86 öğrenciden toplanan 126 metin oluşturmaktadır. Ödevleri toplanan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler	Alt Değişkenler	N	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kız	86	55	64
	Erkek		31	36
<b>Dil Yeterlilik Seviyesi</b>	Başlangıç Seviyesi	86	20	23,2
	Temel Seviye		33	38,3
	Orta Seviye		21	24,4
	Orta Üstü Seviye		12	13,9

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 86 öğrencinin; %64'ünü (n=55) kız öğrenciler, %36'sını (n=31) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kız öğrenci sayısının, erkek öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 86 öğrencinin; % 23,2'sini (n=20) başlangıç seviyesinde, %38,3'ünü (n=33) temel seviyede, %24,4'ünü (n=21) orta seviyede, %13,9'unu (n=12) orta üstü seviyede öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda, örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir” (Büyüköztürk vd. 2012:100). Bu araştırmanın çalışma grubu olan veri kaynağı oluşturulurken, veri çeşitliliği için tüm grupların ayırt edici özelliklerini içermesine dikkat edilmiştir. Bunun için her seviyeden farklı sınıflarda eğitim alan öğrenciler, verilen tüm ödevler ve geri bildirim veren tüm öğretim görevlilerinin verdiği geri bildirimlere ulaşmak hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın veri kaynağını oluşturan ödev sayıları, tarihleri, ödevleri yapan öğrenci sayıları ve bu ödevler için yazılan metinlere geri bildirim veren öğretim görevlilerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5.** Veri kaynağı

	1. <i>Hafta</i> (26-30 <i>Kasım</i> )	2. <i>Hafta</i> (3-7 <i>Aralık</i> )	3. <i>Hafta</i> (10-14 <i>Aralık</i> )	4. <i>Hafta</i> (17-21 <i>Aralık</i> )	5. <i>Hafta</i> (24-28 <i>Aralık</i> )	Öğrenci Seviyesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Metin Sayısı
	<b>Ödev 1</b>	<b>Ödev 2</b>	<b>Ödev 3</b>	<b>Ödev 4</b>	<b>Ödev 5</b>			
Başlangıç	10 (Öğr. 1)	12 (Öğr. 3)		12 (Öğr. 7)	13 (Öğr. 9)		20	47
Temel	19 (Öğr. 2)		17 (Öğr. 6)				33	36
		<b>Ödev 1</b>		<b>Ödev 2</b>				
Orta		10 (Öğr. 4)		10 (Öğr. 8)			21	20
Orta üstü		23 * (Öğr. 5)		-			12	23
<b>Toplam</b>							<b>86</b>	<b>126</b>

\* bu ödev metinlerinin 12 tanesi ilk taslak, 11 tanesi ise bu metinlerin ikinci taslağı halindedir.

Tablo 5 incelendiğinde veri kaynağı, beş haftalık zaman diliminde yapılan 9 ödevde, dört farklı seviyeden 86 öğrenci tarafından yazılan 126 metinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, yazma derslerini yürüten 10 öğretim elemanından bir tanesi hariç hepsi, araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermiştir. Bu öğretmenler numaralandırılarak isimlendirilmiştir (Öğr.1, Öğr. 2, Öğr. 3, ...).

Tablo 5 incelendiğinde başlangıç seviyesinden 20 öğrenci tarafından, dört farklı ödev için yazılmış 47 öğrenci metni bulunmaktadır. Temel seviyede 33 öğrenci tarafından, iki farklı ödev için yazılmış 20 öğrenci metni bulunmaktadır. Orta seviyeden 21 öğrenci tarafından, iki farklı ödev için yazılmış 19 öğrenci metni bulunmaktadır. Orta üstü seviyede 12 öğrenci tarafından, bir ödev için yazılmış 23 öğrenci metni bulunmaktadır. Tüm seviyelerden toplanan öğrenci metinleri ilk taslak halinde iken, orta üstü seviyedeki öğrencilerden toplanan 23 metinden 12 tanesi ilk taslak (metinlerin ilk yazılmış hali), 11 tanesi de ikinci taslak (metinlere geri bildirim verildikten sonra öğrenci tarafından düzeltilmiş ikinci hali) halindedir ve bir öğrencinin sadece ilk taslak ödevi olup, ikinci taslağı oluşturmadığı görülmüştür. Orta üstü seviyede geri bildirim veren bir öğretim görevlisi



araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermediğinden, bir ödev için (Ödev 2 için) yazılan öğrenci metinlerine ve onlara verilen geri bildirimlere ulaşılamamıştır.

Nitel araştırma için beş haftalık zaman diliminin belirlenmesi, bu süreçte tüm seviyelerde ve sınıflarda olan öğrenci metinleri ile geri bildirim verecek tüm öğretim görevlilerine ulaşma için yeterli bir süre olmasından kaynaklanmaktadır.

Seviyeler arasında öğrenci ödevleri ve toplanan metin sayılarındaki farklılıklar, her seviyede verilen ödev sayısının farklı olmasından ve çalışma kapsamında veri çeşitliliği sağlayabilmek amacıyla, yazma derslerinde geri bildirim veren tüm öğretim görevlilerinden veri toplanmasından kaynaklanmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmış, elde edilen veriler birleştirilip yorumlanarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

Bu doğrultuda; nicel çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan “Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi” ve nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman inceleme yöntemiyle araştırmacı tarafından oluşturulan “Geri Bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel verileri toplamada anketten yararlanılmıştır. Anketin büyük gruplara hızlı uygulama olanağı sunması ve maliyetinin düşük olması gibi avantajları bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2005). Dil öğretimi yazma becerisini geliştirmede öğrencilerin tercih ettiği geri bildirim türlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından “Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi” (Ek 1) oluşturulmuştur. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm, öğrencilerin cinsiyet, bölüm ve dil yeterlilik seviyelerinin yer aldığı kişisel bilgilerle ilgili sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde üçlü likert tipi formunda yazılan geri bildirim türlerine dair maddeler yer almaktadır.

“Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi” hazırlanırken aşağıdaki dört aşama izlenmiştir (Büyüköztürk vd. 2012):

**1. Problemi Tanımlama:** İlk olarak, problem ve alt problemler tanımlanmış, amaç ve sorular belirlenmiştir. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için mevcut araştırmada, araştırmacı tarafından alan yazın detaylı olarak

taranmış ve yazma eğitiminde kullanılan geri bildirim türlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

**2. Madde Yazma:** Bu aşamada, anket maddeleri hazırlanmıştır. Daha önce literatür bölümünde oluşturulan “Geri Bildirim Türleri Çizelgesi” (Ek 2)’nde yer alan ve geri bildirim türlerini kapsayan bir sınıflandırma yapılmıştır. Anket maddeleri oluşturulurken, bu sınıflandırmadan ve daha önceki çalışmalarda (Ferris, 2001; Hyland, 2003; Lee, 2005) kullanılan geri bildirim türlerinden yararlanılmıştır. Ancak, bazı türler benzerlik gösterdiğinden aralarından daha kapsamlı olanlar seçilerek 48 soruluk bir soru havuzu ile anketin taslak formu oluşturulmuştur.

**3. Uzman Görüşü Alma:** Bu aşamada taslak formda yer alan maddelerin kapsam geçerliliği bakımından değerlendirilmesi için “Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi Uzman Değerlendirme Formu” (Ek 5) oluşturulmuştur. Anket, bu alanda çalışma yapmış 1 uzman dahil olmak üzere, 2 dil alanında ve 3 eğitim bilimleri alanında uzman toplamda 7 eğitim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uygun görülmeyen maddeler üzerinde öneriler doğrultusunda gerekli olan değişiklik ve düzeltmeler yapılarak, anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapmaya yönelik farklı bir gruba uygulanmak üzere “Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi Ön Uygulama Formu” (Ek 6) oluşturulmuştur.

**4. Ön Uygulama ve Ankete Son Şekli Verme:** Son olarak, anketin geçerlik ve güvenilirliğinin sorgulanması için ön uygulaması başka bir devlet üniversitesinin 112 İngilizce hazırlık öğrencisine yapılarak ve onların 8 öğretmeninin görüşüne sunularak gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda ankette Cronbach alpha güvenilirlik katsayısını ( $\alpha$ ) düşüren 12 madde çıkartılarak 30 maddelik yeni bir form ile anket son haline getirilmiştir.

Anketin ön uygulamadan sonra güvenilirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alpha ( $\alpha$ ) 0,72 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999)’a göre, Cronbach alpha güvenilirlik değerinin 0,60-0,80 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

### 3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

“Nitel araştırmacılar dokümanları inceleyerek, davranışları gözlemleyerek ve katılımcılarla görüşerek bizzat veri toplar” ve genellikle diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen anket veya araçlara güvenmek yerine kendilerininkini kullanırlar (Creswell, 2013). Bu çalışmadaki nitel veri toplama aracı, araştırmacı

tarafından oluşturulan “Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu” ’dur (Ek 3).

Bu formun oluşturulmasında araştırmacının izlediği aşamalar şu şekildedir:

1. Yazma becerisi öğretim programı her seviye için incelenmiştir.
2. Yazma dersi kapsamında verilen ödevler ve haftalık ders programları incelendi.
3. Haftalık ders programında yer alan kazanımlar belirlendi ve yazma becerisine yönelik olanlar tespit edildi. Buna göre kazanımların, *yazma kazanımları*, *dilbilgisi konuları*, *kelime bilgisi konularından* oluştuğu görüldü ve bu kazanımlar belirlenerek formlara soldan sağa yerleştirildi.
4. Verilen geri bildirimler numaralandırılarak, formda bu geri bildirimlerin kodlanacağı alanlar oluşturuldu.
5. Ayrıca oluşturulan forma öğrenci seviyesi ve ödevin başlığı gibi tanımlayıcı bilgilerin de yer alacağı alanlar eklendi.
6. Formu oluşturma süreci uzmana aktarılarak birlikte değerlendirilmiş, uzman geri bildirimleri doğrultusunda değişikliğe gidilerek, kazanımlara uygun olmayan geri bildirimlerin altında toplanacağı “Diğer geri bildirimler” başlığı eklenmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel veriler, 2018-2019 akademik yılı güz döneminin ikinci periyotunda toplanmıştır.

#### 3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmada ihtiyaç duyulan nicel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Geri bildirim Tercihleri Anketi” ile toplanmıştır. Anket, güz döneminin 12. haftasında hazırlık okulunda öğrenim gören ve İngilizce dilini yabancı dil olarak öğrenen 166 öğrenciye uygulanmıştır.

En üst düzeyde öğrenci katılımı sağlamak amacıyla üniversitenin İngilizce hazırlık okulu dersliklerinde, tüm sınıfların derslerinin olduğu bir günde, sabahtan ve öğleden sonra olmak üzere iki farklı zaman dilimi seçilmiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmış, araştırmanın yürütüldüğü hafta derse gelmeyen

öğrenciler dışında derse kayıtlı ve derse devam eden tüm öğrencilerden veri toplanmıştır.

Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'ne bir dilekçe ile müracaat edilerek gerekli izinler (Ek 8) alınmış ve uygulama bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama esnasında, öğrencilere ankette de yer alan, araştırmanın amaç, kapsam ve özetini barındıran bilgiler yazılı ve sözlü olarak açıklanmıştır. 30 maddeden oluşan anketin doldurulması her sınıfta ortalama 15 dakika sürmüştür. Öğrencilerden ankette yer alan cümleleri iyi anlamaları ve samimi cevaplar vermeleri istenmiş ve ayrıca hiçbir maddeyi boş bırakmamaları vurgulanmıştır.

### 3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, nitel verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın dokümanları olan öğrenci metinlerine verilen geri bildirimlerin değerlendirilmesi sürecinde aşağıdaki adımlar sırası ile gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak, hangi öğrencilerin ödevlerinin toplanacağı, ödevlere hangi öğretim görevlilerinin geri bildirim vereceği, ödevlerin kimler vasıtasıyla alınacağı belirlenmiştir.

Daha sonra her ödev için farklı seviyelerdeki öğrencilerin metinlerine ve bu metinlere geri bildirim verecek öğretim elemanının farklı kişiler olacak şekilde planlanmıştır. Bunun için yazma ödevlerinin verildiği günler, ders saatleri ve yazma derslerinde bu ödevlere geri bildirim verecek olan öğretim görevlileri tespit edilmiştir. Bu bilgilerin yer aldığı aşağıda verilen çizelge oluşturulmuştur.

**Çizelge 2.** Veri Toplama Çizelgesi

Güz Dönemi	Tarihler	Ödevler			
		Başlangıç	Temel	Orta	Orta üstü
2. Periyot					
1. Hafta	26-30	Perşembe 5.saat			
	Kasım	Task 1 / Öğr. 1			
2. Hafta	3-7	Pazartesi 4.saat			
	Aralık	Task 1 / Öğr. 4			

<b>3. Hafta</b>	<b>10-14 Aralık</b>	Pazartesi 5.saat	Pazartesi 3.saat	Salı 2.saat
		Task 2 / Öğr. 2	Task 1 / Öğr. 7	Task 1 / Öğr. 9
<b>4. Hafta</b>	<b>17-21 Aralık</b>	Perşembe 4. saat	Perşembe 3.saat	
		Task 2 / Öğr. 5	Task 2 / Öğr. 8	
<b>5. Hafta</b>	<b>24-28 Aralık</b>	Salı 3.saat	Salı 3. saat	Perşembe 2.saat
		Task 3 / Öğr. 3	Task 3 / Öğr. 6	**Task 2 / Öğr.10

\*Öğretim görevlisi araştırmaya katılımda gönüllülük göstermemiştir.

\*\*Bu ödevde ulaşılamamıştır.

Çizelge 2 incelendiğinde verilerin 26 Kasım- 28 Aralık 2018 tarihleri arasında, güz döneminin ikinci periyotun ilk beş haftası boyunca dört farklı seviyeden öğrenciler tarafından yazılmış metinlere ulaşılması planlanmıştır.

Çizelge 2 incelendiğinde verilerin, 10 öğretim görevlisinden, farklı seviyelerdeki sınıftan öğrencilerin yazdığı ödevlerden toplanması planlanmıştır. Veri toplama sürecinde bir öğretim görevlisi araştırmaya katılmaya gönüllülük göstermemiş, bu nedenle 9 öğretim görevlisinin geri bildirim verdiği 9 ödevden veri toplanmıştır.

Sürecin planı uzmana aktarılarak birlikte değerlendirilmiş, uzman geri bildirimleri doğrultusunda değişikliğe gidilerek, çalışmanın yapıldığı periyotta yazma ödevlerine geri bildirim verecek öğretim görevlilerin hepsinden veri toplanabilmesi adına, çalışmanın başında dört hafta olarak belirlenmiş olan zaman dilimi, beş hafta olarak güncellenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenecek olan öğrenci metinlerinin orijinallerine ulaşmak için geri bildirim veren öğretim elemanları ile iletişime geçilmiş ve metinlerin kopyalanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

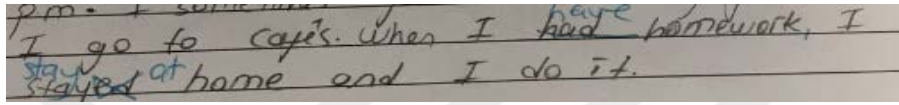
Son olarak, öğrenci metinleri incelenmeye başlamış, verilen geri bildirimlerin programa uygunluğunu tespit etmek için önceden hazırlanan “Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu” (Ek 3) çoğaltılarak her ödev için bir tane olmak üzere 9 tane form doldurulmuştur. Formun doldurulması işlemleri sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir.

1. Ödev başlığı, öğrenci seviyesi, haftalık programda yer alan kazanım bilgileri, önceden belirlenen yerlere uygun olarak doldurulmuştur.

2. Her bir öğrenci ödevi numaralandırılmış ve o ödevine verilen geri bildirimler tek tek forma kodlanmıştır. Benzer şekilde, geri bildirimlerin de tamamı kodlanarak numaralandırılmış ve formda uygun görülen kazanımların altında uygun görülen yerlere yerleştirilmiştir. Geri bildirimlerin kodlanmasında şu aşamalar izlenmiştir:

- İlk olarak geri bildirim verilen cümle veya cümleler, metnin üzerinden bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Bir cümlede birden fazla geri bildirim varsa o cümle o kadar sayıda tekrar yazılmıştır ve geri bildirim adına yapılan her şey aktarılmıştır. Örneğin,

Öğrenci metni üzerindeki geri bildirimler:



Geri bildirimlerin kodlanarak aktarılmış hali:

When I had homework, I stayed home...

3 no'lu geri bildirim: When I ~~had~~ **have** homework, I stayed home...

4 no'lu geri bildirim: When I had homework, I stayed ~~at~~ home...

5 no'lu geri bildirim: When I had homework, I stayed **at** home...

3 no'lu ve 4 no'lu geri bildirimlerde (G3 ve G4) olduğu gibi benzer amaca hizmet eden geri bildirimler için ortak kodlar kullanılmıştır (hatanın üstünün çizilmesi-hatalı kısmın üzerine çarpı atılması vb.)

3. Kodlanan geri bildirimler ait oldukları ödevin Geri bildirim Kazanımlara Uygunluğu Formu'nda yer alan kazanımlardan hangisine hizmet ettiği düşünülüyorsa onun altına yerleştirilmiştir. Kazanımlarla eşleşmeyenler ise "Diğer Geri Bildirimler" başlığı altına yerleştirilmiştir. Formun bir örneği Ek 4'de verilmiştir.

4. Daha sonra, geri bildirimler, araştırmacı ve dil ve eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından birbirinden bağımsız şekilde incelenerek kodlanmıştır. Eşleştirme sağlanamayanlar (kazanımlarla ilgili olmayanlar) "diğer geri bildirimler" başlığı altında ayrı bir kategori altında toplanmıştır. Geri bildirimler ile kazanımlar eşleştirilirken iki araştırmacının görüşleri karşılaştırılarak görüş ayrılıkları ve görüş birlikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için

$$R (\text{Güvenirlik}) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})} = \frac{472}{472+28}$$

formülü kullanılarak, güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak bulunmuştur (Miles and Huberman, 1994 Akt. Türnüklü, 2000).

5. Son haline gelen formlar, verilen geri bildirimlerin kazanımları ne ölçüde karşıladıkları bilgilerine ulaşmada kullanılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde istatistiksel paket programlar, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

#### 3.5.1 Nicel verilerin analizi

Araştırmacı tarafından oluşturulan anket aracılığıyla elde edilen nicel verilerin analizinde istatistiksel paket programlar kullanılmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin verilerin analizinde katılımcıların her bir maddeye verdiği cevapların frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma sorularına ilişkin verilerin analizinde ise Ki kare bağımsızlık testi kullanılmıştır. Cohen, Manison ve Marrison (2007)'nin belirttiği üzere Ki kare testi bu gibi niteliksel ve nominal (sınıflama) verilerinin analizinde yaygın olarak kullanılan bir analiz türüdür. Bu test kullanılarak, nitel iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılabilir.

Ki kare testinin uygulanmasında her bir gözenekteki beklenen değer önem arz etmektedir. Başka bir ifade ile beklenen değer 5'ten küçük olduğu gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aşmaması gerekmektedir. Aşması halinde ise genellikle Fisher kesin testi kullanılır (Cohen, vd., 2007). Bu doğrultuda yukarıda belirtilen durumların ortaya çıktığı analizlerde Fisher kesin testi kullanılmıştır. Ayrıca bu testlerde anlamlılık düzeyi olarak  $p \leq 0,05$  değeri temel alınmıştır.

### 3.5.2 Nitel verilerin analizi

Doküman incelemeyle elde edilen nitel verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “Geri Bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu” ile elde edilen veriler üzerine kodlama ve temalandırma yapılarak ilgili notlar düşünülmüş, ardından kod ve temalardan yola çıkılarak yorumlamalar yapılmıştır.

Veri kaynağını oluşturan geri bildirimler her araştırma sorusu için ayrı olacak şekilde analiz edilmiştir. Doküman inceleme yoluyla elde edilen verilerin içerik analizi yapılırken kodlama; elde edilen verilerin analizinde betimleme ve yorumlama tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel veriler analiz edilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

Öncelikle, geri bildirimler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bunu yaparken tüm ödevler, geri bildirimler ve geri bildirim veren öğretim görevlileri numaralandırılmıştır. Ödevler “Ö”, geri bildirimler “G” , öğretim görevlileri “ÖĞR” ile ifade edilmiştir.

Beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci araştırma soruları kapsamında geri bildirimlerin yazma dersi programına uygunluğunu değerlendirmek amacıyla içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacı ve dil ve eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından birbirinden bağımsız şekilde kodlanarak “Geri bildirim Kazanımlara Uygunluğu Formları” ’na yerleştirilen geri bildirimler kullanılarak, her seviye için ayrı olacak şekilde, geri bildirimlerin kazanımlarla eşleşip eşleşmediğini gösteren bir kontrol listesi (checklist) oluşturulmuştur. Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Kontrol Listesi’nin bir örneği Ek 7’de verilmiştir.

Bu kontrol listesinden faydalanılarak, her seviyeye ayrı bir şekilde geri bildirimlerin yazma dersi programına uygunluğu değerlendirilmiştir. Geri bildirimlerin kazanımları ne düzeyde karşıladıkları ve bunun neden kaynaklandığını açıklamak için bu veriler kullanılmıştır. Program gereği, gerektiği gibi geri bildirim verilen kazanımların yazma, dilbilgisi, kelime bilgisi kazanımlarından hangileri olduğu, verilmesi gerekirken verilmeyen kazanımların neler olduğu, neden verilmediği ve gereksiz verilenlerin neye verildiği bilgilerine çıkarımlarda bulunarak ulaşılmış ve son olarak da tüm bu bilgiler yorumlanmıştır.



Dokuzuncu araştırma sorusu kapsamında geri bildirimlerin nasıl verildiği sorusunun cevabı aranmıştır. İçerik analizi yapılarak öncelikle geri bildirimler gruplandırılmış, betimleme yapılarak kategoriler, alt kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

Bunun yanı sıra hatalı verilen geri bildirimlerle karşılaşılması sonucunda, çalışmanın başında beklenmeyen bir araştırma sorusuna ulaşılmıştır. “Geri bildirim verilirken yapılan yanlışlar nelerdir?” olan onuncu araştırma sorusunun cevabı yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

### **3.6. Geçerlik ve Güvenirlik**

Lincoln ve Guba (1985) geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarını, nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabirlik (geçerlik), tutarlılık ve teyit edilebilirlik (güvenirlik) kavramları ile açıklamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 298).

#### **3.6.1. Nicel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği**

Araştırmanın her aşamasında, süreç uzmana aktarılarak birlikte değerlendirilmiş, geri bildirimler doğrultusunda düzeltmelere ve değişikliklere gidilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı oluşturulurken literatür taraması yapılarak, alan yazındaki benzer çalışmalardan yararlanılmıştır.

Uygulanan anket ve form eğitim bilimleri alanında iki uzman görüşü doğrultusunda düzenlenmiş, anket için ön uygulama yapılarak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır.

#### **3.6.2. Nitel verilerin geçerliği ve güvenirliği**

Geçerliliği artırmak için nitel çalışmada maksimum veri çeşitliliğine gidilmiş; farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip öğrencilerin oluşturduğu metinlere ve bu metinlere farklı öğretim elemanları tarafından verilen geri bildirimler toplanmıştır.

Bu çalışmanın nitel kısmında güvenilirlik (tutarlılık) sağlamak adına, incelenen ödevler ve geri bildirimler öncelikle numaralandırılmıştır. Böylelikle her bir geri bildirim yer aldığı ödevde ihtiyaç duyulduğu takdirde, o ödevde ve verilen

geri bildirimle ulaşma imkanı oluşturulmuştur. Ayrıca geri bildirimler kodlanırken de benzer yaklaşımlar kullanılmış ve veri kaynağını oluşturan hiçbir geri bildirim göz ardı edilmemiştir.

Nitel araştırmada güvenilirlik teyit edilebilirlikle ve araştırma sonuçlarının ham veriler ile karşılaştırılabilir olması ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada teyit edilebilirlik adına, doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler, verilerin toplanması ve analizi sürecinde takip edilen her aşama sırasıyla kaydedilerek, araştırmacıların incelemesine açık hale getirilmiştir.

Nitel çalışmalarda geçerliği (inandırıcılığı) artırmak için verilerin incelenmesi birden fazla araştırmacı tarafından yapılır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda nitel veriler, her ödev için özel olacak şekilde öğretim programında belirtilen hedefler esas alınarak hazırlanmış olan “Geri bildirim Kazanımlara Uygunluğu Formları” ’na araştırmacı ve dil alanında ve eğitim bilimleri alanında bir uzman tarafından, birbirinden bağımsız şekilde kodlanarak yerleştirilmiştir. Bu iki araştırmacının görüşleri karşılaştırılarak görüş ayrılıkları ve görüş birlikleri belirlenmiştir.

Miles & Huberman (1994)’ a göre geçerliğin (aktarılabirliğin) sağlanmasında, araştırma örnekleminin ayrıntılı olarak tanımlanması ve genellemelere olanak verecek şekilde çeşitlendirilmiş olması önem teşkil etmektedir. Bu araştırmada dış geçerlik adına, araştırmanın nitel kısmında amaçlı örnekleme kullanılmış ve örneklem ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca araştırma süreci detaylı olarak anlatılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Son olarak da nitel analizlerde ortaya çıkan kategori, alt kategori ve kodlar dil öğretimi alanında iki uzmana sunularak yapılan nitel analizlerin doğruluğuna ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre bilgiler yeniden düzenlenmiştir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusunun amacı öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerini incelemektir. Bu amaçla katılımcıların araştırmacı tarafından oluşturulan anketteki her bir maddeye verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

	N	Uygun		Kararsızım		Uygun	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
M1. geri bildirim, yazma dersini veren öğretim görevlisinden almayı tercih ederim.	166	0	0	33	19,9	133	80,1
M2. geri bildirim, hazırlık okulu yazma merkezi gibi bir birimden almayı tercih ederim.	166	25	15,1	75	45,2	66	39,8
M3. geri bildirim, sınıf arkadaşım gibi bir akranımdan almayı tercih ederim.	165	10	6,1	41	24,8	15	9,1
M4. geri bildirim, kendimden almayı tercih ederim.	164	12	7,3	28	17,1	12	7,3
M5. geri bildirim verenin, yorum katmadan durum tespiti yapmasını tercih ederim.	166	70	42,2	31	18,7	65	39,2
M6. geri bildirim verenin, metnin olumlu yönlerini vurgulamasını tercih ederim.	166	16	9,6	46	27,7	104	62,7

M7. geri bildirim verenin, metnin olumsuz yönlerini vurgulamasını tercih ederim.	162	13	8	30	18,5	119	73,5
M8. geri bildirim, elektronik iletişim araçları (e-posta, eğitim platformları, bilgisayar yazılımları, akıllı uygulamalar vb.) kullanılarak verilmesini tercih ederim.	165	62	37,6	67	40,6	36	21,8
M9. geri bildirim, yazılı olarak verilmesini tercih ederim.	165	7	4,2	27	16,4	131	79,4
M10. geri bildirim, sözlü olarak verilmesini tercih ederim.	166	40	24,1	41	24,7	85	51,2
M11. geri bildirim verenin, hataları düzeltmesini tercih ederim.	163	11	6,7	21	12,9	131	80,4
M12. geri bildirim verenin, hatalara işaret etmesini (altını çizerek, yuvarlak içine alarak vb.) tercih ederim.	164	6	3,7	14	8,5	144	86,8
M13. geri bildirim verenin, hataları düzeltmem için bazı ipuçları (hata kodu vb.) vermesini tercih ederim.	166	11	6,6	28	16,9	127	76,5
M14. geri bildirim verenin, cevabın neden yanlış olduğunu açıklamasını tercih ederim.	165	1	0,6	13	7,9	151	91,5
M15. geri bildirim verenin, doğru cevaba ek bilgiler sunarak var olan bilgimi genişletmesini tercih ederim.	164	4	2,4	18	11	142	86,6
M16. geri bildirim anında almayı tercih ederim.	166	15	9	66	39,8	85	51,2
M17. geri bildirim bir süre sonra almayı tercih ederim.	156	49	31,4	58	37,2	49	31,4
M18. geri bildirim, taslak oluşturma aşamasında (konunun ana ve alt başlıklarının belirlendiği) almayı tercih ederim.	164	46	28	68	41,5	50	30,5
M19. geri bildirim, gözden geçirme aşamasında (yazının düzenlenerek yazıldığı) almayı tercih ederim.	166	37	22,3	66	39,8	63	38
M20. geri bildirim, değerlendirme aşamasında (yazının son haline getirildiği) almayı tercih ederim.	165	19	11,5	46	27,9	100	60,6
M21. geri bildirim, biçimle ilgili noktalara (sayfa düzeni, yazım kuralları, noktalama işaretleri vb.) odaklanmasını tercih ederim.	165	41	24,8	57	34,5	67	40,6

M22. geri bildirim, içerikle ilgili noktalara (anlatım bozukluğu, kelime seçimi, metin tutarlılığı vb.) odaklanmasını tercih ederim.	166	8	4,8	38	22,9	120	72,3
M23. geri bildirim, metnin boş alanlarında bulunmasını tercih ederim.	165	20	12,1	38	23	107	64,8
M24. geri bildirim, metinden ayrı bir yerde bulunmasını tercih ederim.	164	46	28	64	39	54	32,9
M25. geri bildirim verenin, metnin belli noktalarına (dilbilgisi, kelime seçimi vb.) odaklanmasını tercih ederim.	165	46	27,9	75	45,5	44	26,7
M26. geri bildirim verenin, metnin geneline odaklanmasını tercih ederim.	166	4	2,4	43	25,9	119	71,7
M27. geri bildirim aldığım zaman, işaret edilen hataları düzeltirim.	164	7	4,3	37	22,6	120	73,2
M28. geri bildirim aldığım zaman, işaret edilen hatalarda düzeltme yapmak yerine işaretlenen kısmı silerim.	166	11 5	69,3	36	21,7	15	9
M29. geri bildirim aldığım zaman, işaret <u>edilmeyen</u> hataları düzeltirim.	165	60	36,4	56	33,9	49	29,7
M30. geri bildirim aldığım zaman, geri bildirim verenden kaynaklanan eksik ya da yanlış bir şekilde işaret edilen hatalarda değişiklik yaparım.	166	25	15,1	72	43,4	69	41,6

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar yazma becerilerini geliştirmede 16 geri bildirim türünü ağırlıklı olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar yazma becerilerini geliştirmede geri bildirim türlerine ilişkin 1, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 26, 27 no'lu maddeleri **uygun bulduklarını** belirtmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar yazma becerilerini geliştirmede 3 geri bildirim türünü ağırlıklı olarak tercih etmedikleri, bir geri bildirim türü hakkında ağırlıklı olarak kararsız oldukları tespit edilmiştir. Katılımcılar yazma becerilerini geliştirmede geri bildirim türlerine ilişkin 3, 4, 28 no'lu maddeleri **uygun bulmadıklarını**, 25 no'lu maddede **kararsız olduklarını** belirtmiştir.

Katılımcılar, yukarıda belirtilen geri bildirim türlerinin dışında kalan yazma becerilerini geliştirmede 10 geri bildirim türü için ağırlıklı bir tercih belirtmemiştir.

Öğrencilerin geri bildirim türleri tercihlerine ilişkin anket maddelerine vermiş oldukları cevaplar aşağıda yorumlanmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin % 92 si ( $f=151$ ) “Geri bildirim verenin, cevabın neden yanlış olduğunu açıklamasını tercih ederim” maddesini uygun bulduğunu, % 1 i ( $f=1$ ) uygun bulmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin geri bildirim verenin cevabın neden yanlış olduğunu açıklamasını tercih etme oranı diğer tüm maddeleri tercih etme oranından daha yüksektir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin % 80 i ( $f = 133$ ) “Geri bildirim, yazma dersini veren öğretim görevlisinden almayı tercih ederim.” maddesini uygun bulduğunu, % 20 si ( $f=1$ ) kararsız olduklarını belirtmiştir. Geri bildirim, yazma dersini veren öğretim görevlisinden almayı tercih etmeyen hiçbir öğrenci yoktur.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin % 76 sı ( $f = 109$ ) “Geri bildirim, kendimden almayı tercih ederim.” maddesini uygun bulmadığını, % 7 si ( $f=124$ ) uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin % 66 sı ( $f = 109$ ) “Geri bildirim, sınıf arkadaşım gibi bir akranımdan almayı tercih ederim.” maddesini uygun bulmadığını, % 9 u ( $f=15$ ) uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğrenciler geri bildirim kendinden ya da bir akranından almayı tercih etmediğini belirtmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin % 79 u ( $f = 131$ ) “Geri bildirimleri yazılı olarak almayı tercih ederim” maddesini uygun bulduğunu belirtirken, “Geri bildirimleri sözlü olarak almayı tercih ederim” maddesini uygun bulma oranı % 51 e ( $f = 85$ ) düşmektedir. Buna karşılık öğrencilerin % 4 ü ( $f = 7$ ) “Geri bildirimleri yazılı olarak almayı tercih ederim” maddesini uygun bulmadığını belirtirken, % 24 ü ( $f = 40$ ) , “Geri bildirimleri sözlü olarak almayı tercih ederim” maddesini uygun bulmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin, geri bildirimlerini yazılı olarak almayı tercih etme oranı, sözlü olarak almayı tercih etme oranına göre daha yüksektir.

#### 4.2 Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci araştırma sorusunun amacı öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bunun için katılımcıların araştırmacı tarafından oluşturulan ankette her bir maddeye verdikleri cevapların cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Ki kare testi yapılarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda sadece 5 maddenin cinsiyete göre

farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu maddelere ilişkin Ki kare testi sonuçları aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ki Kare Sonuçları

	Cinsiyet	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	sd	X <sup>2</sup>	p
M5	Kız	47	10	42	2	11,96	0,003
	Erkek	23	21	23			
M18	Kız	31	31	35	2	8,91	0,012
	Erkek	15	37	15			
M24	Kız	35	39	24	2	10,4	0,006
	Erkek	11	25	30			
M28	Kız	76	16	7	2	6,49	0,039
	Erkek	39	20	8			
M29	Kız	45	29	25	2	8,85	0,012
	Erkek	15	27	24			

Tablo 7 incelendiğinde, 5, 18, 24, 28, 29 no’lu maddelerin katılımcılar için uygunluk durumunun cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ankette yer alan diğer maddelerin cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir fark göstermediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde madde 5 te öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 11,96, p = 0,003; p < 0,05$ ). Buna göre kız öğrencilerin %42’si (n=42), “geri bildirim verenin, yorum katmadan durum tespiti yapmasını tercih ederim.” maddesine katıldığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %34’e (n=23) düşmektedir. Kız öğrencilerin, geri bildirim verenin, yorum katmadan durum tespiti yapmasını tercih etme oranı, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 7 incelendiğinde, madde 18 de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 8,91, p = 0,012; p < 0,05$ ). Buna göre kız öğrencilerin %35 i (n=35), “geri bildirim, taslak oluşturma aşamasında almayı tercih ederim” maddesine katıldığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %22 ye (n=15) düşmektedir. Kız öğrencilerin, geri bildirim, taslak oluşturma aşamasında almayı tercih etme oranı, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 7 incelendiğinde, madde 24 te öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 10,4, p = 0,006; p < 0,05$ ). Buna göre kız öğrencilerin % 45 i (n=45), “geri bildirim, metinden ayrı bir yerde bulunmasını tercih ederim” maddesine katılmadığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %33 ye (n=15) düşmektedir. Kız öğrencilerin, “geri bildirim, metinden ayrı bir yerde bulunmasını tercih etmeme oranı, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 7 incelendiğinde, madde 28 de öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 6,49, p = 0,039; p < 0,05$ ). Buna göre kız öğrencilerin %76 sı (n=76), “geri bildirim aldığım zaman, işaret edilen hatalarda düzeltme yapmak yerine işaretlenen kısmı silirim” maddesine katılmadığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %58 e (n=39) düşmektedir. Kız öğrencilerin, geri bildirimde, işaret edilen hatalarda düzeltme yapmak yerine işaretlenen kısmı silmeyi tercih etmeme oranı, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 7 incelendiğinde, madde 29 da öğrenciler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 0,012, p = 0,012; p < 0,05$ ). Buna göre kız öğrencilerin %76 sı (n=76), “geri bildirim aldığım zaman, işaret edilmeyen hataları düzeltirim” maddesine katılmadığını belirtirken, erkek öğrencilerde bu oran %58 e (n=39) düşmektedir. Kız öğrencilerin, geri bildirim aldığım zaman, işaret edilmeyen hataları düzeltmeyi tercih etmeme oranı, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

### 4.3 Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü araştırma sorusu öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerinin öğrencilerin bölümlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların araştırmacı tarafından oluşturulan ankette her bir maddeye verdikleri cevaplar Ki kare testi ile incelenmiştir. Ki kare testi sonucunda sadece 3 maddenin öğrencilerin bölümlerine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu maddelere ait Ki kare testi sonuçları aşağıda Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerinin Bölümlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ki Kare Sonuçları



	Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	sd	X <sup>2</sup>	p.	
M4	Ekonomi	19	8	0	10	17,88*	0,028**
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	7	0	0			
	Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi	16	6	2			
	Hukuk	31	2	0			
	İşletme	23	7	5			
	Uluslararası İlişkiler	28	5	5			
M16	Ekonomi	5	12	10	10	24,04*	0,004**
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	5	0			
	Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi	0	8	16			
	Hukuk	3	18	13			
	İşletme	3	8	24			
	Uluslararası İlişkiler	2	15	22			
M26	Ekonomi	1	7	19	10	20,59*	0,006**
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	0	6			
	Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi	1	9	14			
	Hukuk	0	4	30			
	İşletme	0	16	19			
	Uluslararası İlişkiler	1	7	31			

\*Fisher kesin testi değeri

\*\* Anamlılık Düzeyi

Tablo 8’de görüldüğü üzere 4, 16, 26 maddelerinin katılımcılar için uygunluk durumu bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ankette yer alan diğer maddeler ise öğrencilerin bölümlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, madde 4 te öğrenciler arasında bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 17,88$ ,  $p = 0,028$ ;  $p < 0,05$ ). Buna göre Ekonomi bölümü öğrencilerinin %70 i (n=19), İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin %100 ü (n=7), Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi bölümü öğrencilerinin %67 si (n=16), Hukuk bölümü öğrencilerinin %94 ü (n=31), İşletme bölümü öğrencilerinin %66 sı (n=23), Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencilerinin %74 ü (n=28), “geri bildirim, kendimden almayı tercih ederim” maddesine katılmadığını belirtmiştir. Buna göre, İngiliz Dili ve Edebiyatı ve Hukuk bölümü öğrencilerinin, kendinden geri bildirim almayı tercih etmeme oranı, diğer bölümlerin öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 8 incelendiğinde, madde 16 da öğrenciler arasında bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 24,04, p = 0,004; p < 0,05$ ). Buna göre Ekonomi bölümü öğrencilerinin %37 si (n=10), İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinden hiçbiri, Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi bölümü öğrencilerinin %67 si (n=16), Hukuk bölümü öğrencilerinin %35 i (n=13), İşletme bölümü öğrencilerinin %69 u (n=24), Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencilerinin %56 sı (n=22), “geri bildirim anında almayı tercih ederim” maddesine katıldığını belirtmiştir. Buna göre, İşletme bölümü ve Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi bölümü öğrencilerinin, geri bildirim anında almayı tercih etme oranı, diğer bölümlerin öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 8 incelendiğinde, madde 26 da öğrenciler arasında bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 20,59, p = 0,006; p < 0,05$ ). Buna göre Ekonomi bölümü öğrencilerinin %70 i (n=19), İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin %86 sı (n=6), Siyaset Bilimleri ve Kamu Yönetimi bölümü öğrencilerinin %58 i (n=14), Hukuk bölümü öğrencilerinin %91 i (n=30), İşletme bölümü öğrencilerinin %54 ü (n=19), Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencilerinin %82 si (n=31), “geri bildirim verenin, metnin geneline odaklanmasını tercih ederim” maddesine katıldığını belirtmiştir. Buna göre, Hukuk bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ve Uluslararası İlişkiler bölümü öğrencilerinin, geri bildirim verenin, metnin geneline odaklanmasını tercih etme oranı, diğer bölümlerin öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

#### 4.4 Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü araştırma sorusunun amacı öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerinin öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların araştırmacı tarafından oluşturulan ankette her bir maddeye verdikleri yanıtlar Ki kare testi yapılarak incelenmiştir. Ki kare testinin sonucunda sadece 3 maddenin öğrencilerin buldukları kurlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Tercih Ettikleri Geri Bildirim Türlerinin Dil Yeterlilik Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Ki Kare Sonuçları

		Uygun Değil	Kararsızım	Uygun	sd	X <sup>2</sup>	Sig.
M8	Başlangıç	10	6	9	6	15,53	0,008
	Temel	30	27	11			
	Orta	19	16	12			
	Orta üstü	3	18	4			
M27	Başlangıç	1	6	18	6	12,31*	0,034**
	Temel	6	20	41			
	Orta	0	9	38			
	Orta üstü	0	7	23			
M29	Başlangıç	3	11	11	6	33,83	0,000
	Temel	40	17	11			
	Orta	11	23	14			
	Orta üstü	6	5	13			

\*Fisher kesin testi değeri

\*\* Anlamlılık Düzeyi

Tablo 9’da görüldüğü üzere Ki kare testi sonuçları 8, 27, 29 maddelerinin katılımcıların dil yeterlilik seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ankette yer alan diğer maddeler ise dil yeterlilik seviyesi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, madde 8 de öğrenciler arasında dil yeterlilik seviyelerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 15,53$ ,  $p = 0,008$ ;  $p < 0,05$ ). Buna göre başlangıç seviyesindeki öğrencilerin %36 sı ( $n=9$ ), temel seviyedeki öğrencilerin %16 sı ( $n=11$ ), orta seviyedeki öğrencilerin %26 sı ( $n=12$ ), orta üstü seviyedeki öğrencilerin %2 si ( $n=4$ ) “geri bildirim aldığım zaman, işaret edilen hataları düzeltirim” maddesine katıldığını belirtmiştir. Buna göre, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin “geri bildirim aldığında işaret edilen hataları düzeltmeyi tercih etme oranı, diğer seviyelerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 9 incelendiğinde, madde 27 de öğrenciler arasında dil yeterlilik seviyelerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 12,31$ ,  $p = 0,034$ ;  $p < 0,05$ ). Buna göre başlangıç seviyesindeki öğrencilerin %72 si ( $n=18$ ), temel seviyedeki öğrencilerin %60 ı ( $n=41$ ), orta seviyedeki öğrencilerin %81 i ( $n=38$ ), orta üstü seviyedeki öğrencilerin %92 si ( $n=23$ ) “geri bildirim, elektronik iletişim araçları (e-posta, eğitim platformları, bilgisayar yazılımları, akıllı uygulamalar vb.)

kullanılarak verilmesini tercih ederim.” maddesine katıldığını belirtmiştir. Buna göre, orta üstü seviyedeki öğrencilerin geri bildirim, elektronik iletişim araçları kullanılarak verilmesini tercih etme oranı, diğer seviyelerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 9 incelendiğinde madde 27 de öğrenciler arasında dil yeterlilik seviyelerine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $X^2 = 33,83$ ,  $p = 0,000$ );  $p < 0,05$ ). Buna göre başlangıç seviyesindeki öğrencilerin %12 si ( $n=3$ ), temel seviyedeki öğrencilerin %59 u ( $n=40$ ), orta seviyedeki öğrencilerin %23 ü ( $n=11$ ), orta üstü seviyedeki öğrencilerin %24 ü ( $n=6$ ) “geri bildirim aldığım zaman, işaret edilmeyen hataları düzeltirim.” maddesine katıldığını belirtmiştir. Buna göre, temel seviyedeki öğrencilerin “geri bildirim aldığında işaret edilmeyen hataları düzeltmeyi tercih etme oranı, diğer seviyelerdeki öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksektir.

#### 4.5 Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci alt problemlerin amacı verilen geri bildirimler ile programda belirtilen yazma becerisine yönelik hedeflerin uygunluğunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; *geri bildirim verilen kazanım ve konular, geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular, gereksiz verilen geri bildirimler* olmak üzere 3 ana kategori belirlenmiştir.

##### A. Geri bildirim verilen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda yazma becerisine yönelik programda belirtilen kazanımlar ve konular tespit edilmiştir. Programın hedefleri doğrultusunda bu kazanım ve konulara geri bildirim verilmesi beklenmektedir ve öğrenci metinlerinde bu hedeflerle eşleşen geri bildirimler bulunmaktadır.

##### B. Geri bildirim verilmeyen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda yazma becerisine yönelik programda belirtilen ve öğrenci yazılarında bunlara ilişkin geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Programın gereği bunlara ilişkin geri bildirim verilmesi

beklenmektedir ancak öğrenci metinlerinde bu kazanım ve konularla eşleşen geri bildirim rastlanmamaktadır.

**1. Ödev kapsamında dolayı geri bildirim verilmeyenler:** Bazı ödevler yeterince kapsamlı olmadığı için, öğrencilerin kazandırılması hedeflenen davranışları gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Bu ödevlerin öğrencileri programdaki hedeflere yönelik yazı yazmaya yönlentmediği, dolayısı ile bunlara ilişkin geri bildirim verilmediği tespit edilmiştir.

**2. Geri bildirim verenden dolayı geri bildirim verilmeyenler:** Programda kazandırılması hedeflenen bazı kazanım ve konulara yönelik öğrencilerin davranış göstermesine ( yazı yazmasına ) rağmen geri bildirim verenin bunlara yönelik geri bildirim vermediği görülmüştür. Bu yüzden öğrenci metinlerinde bu kazanımlara yönelik yazı bulunmasına rağmen geri bildirim bulunmamasının nedeni, yazıyı değerlendiren geri bildirim vermemesidir.

### C. Gereksiz verilen geri bildirimler

Yapılan analizler sonucunda programa göre verilmesi gerekli olmamasına rağmen, verilen geri bildirimler tespit edilmiştir. Programda belirtilen kazanım ve konularla ilgili olmayan geri bildirimler “gereksiz verilen geri bildirimler” olarak adlandırılmış ve *organizasyona yönelik geri bildirimler, içeriğe yönelik geri bildirimler, dilbilgisine yönelik geri bildirimler, kelime bilgisine yönelik geri bildirimler ve yazım ve noktalamaya yönelik geri bildirimler* olmak üzere 5 kategoride toplanmıştır.

Öğretim programında yer alan hedefler ile ilgisi olmayan bu “gereksiz” olarak adlandırılan geri bildirimlerin, öğrencilerin yaptıkları her hataya geri bildirim verilmesi sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan her hataya geri bildirim verilmemesi ve öğretilen konular seçilerek onlara yönelik geri bildirim verilmesi önemlidir. Ferris (2011) geri bildirim verenin seçici olması gerektiğini ve sadece öğretilenler hakkında geri bildirim verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü çok sayıda geri bildirim vermek hem veren açısından büyük emek gerektirir hem de alanı kazandırılması hedeflenen öğrenmelere yoğunlaşmasını engelleyebilir.

Beşinci araştırma sorusunun amacı, başlangıç seviyesinde verilen geri bildirimler ile programda belirtilen yazma becerisine yönelik hedeflerin uygunluğunu incelemektir. Bahsi geçen programda yer alan yazma becerisine yönelik hedefler, yazma kazanımları, dilbilgisi ve kelime bilgisi konularından oluşmaktadır. Başlangıç seviyesi ders programında belirtilen yazma kazanımları ve bunlara ilişkin dilbilgisi ve kelime bilgisi konuları Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Başlangıç Seviyesi Programında Yer Alan Hedefler

	<b>Geri Bildirim Verilenler</b>	<b>Geri Bildirim Verilmeyenler</b>	
<b>Yazma Kazanımları</b>	9. Can write simple sentences about personal interests.	1. Can use basic linkers and / but.	
	10. Can write simple sentences about someone’s life and routines.	2. Can organise ideas into simple topic groups with support	
	12. Can write about everyday things (e.g. people, places, jobs, study) in linked sentences.	3. Can use a simple graphic organiser to organise ideas with support.	
	14. Can write a simple short review with support.	4. Can organise ideas into a simple paragraph.	
	15. Can write a short email offering simple advice	5. Can structure a short text into simple paragraphs.	
		6. Can make a basic summary of findings from a simple survey.	
		7. Can use a template or online form to make a basic complaint using a model.	
		8. Can write a short simple description of a place.	
		11. Can write times using both digits and words.	
		13. Can begin to use basic strategies to check/correct written work with support.	
	16. Can write a simple questionnaire with support.		
<b>Dilbilgisi Konuları</b>	1. Present simple	2. To be	
	4. Telling the time	3. Adverbs of frequency	
	6. Countable/ uncountable nouns	5. Object Pronouns	
	9. Past Simple: regular / irregular verbs	7. Some/ any/ much/ many/ a lot of	
		8. Present Continuous	
		10. Should/ shouldn’t	
		11. Have to/ don’t have to	
		12. Past simple of to be	
		13. Could/couldn’t	
	<b>Kelime Bilgisi Konuları</b>	1. Simple verb phrases	2. Days / Time Phrases / Events (cinema, concert, etc.)
		3. Daily Routines	4. Hotel facilities
		5. Transport / Travel	6. Food / drinks
		7. Verbs and nouns related to shops/ shopping	8. Words related to buildings
9. Verbs + prepositions		10. Words related to medicine and science	
		11. Words about money	
		12. Verb phrases about money	

### A. Geri bildirim verilen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programa göre kazandırılması hedeflenen ve geri bildirim verilen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Buna göre, başlangıç seviyesi programına göre yazma becerisine yönelik kazandırılması hedeflenen toplamda 41 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 14 tanesine yönelik geri bildirimle rastlanmıştır.

Tablo 10'da başlangıç seviyesi yazma dersi programında belirtilen hedefler *yazma kazanımları*, *dilbilgisi konuları* ve *kelime bilgisi konuları* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Tablo 10'da *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 9, 10, 12, 14, 15 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Buna göre, başlangıç seviyesinde hedeflenen 16 yazma kazanımından 5'ine yönelik geri bildirim verildiği görülmüştür.

Tablo 10'da *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 1, 4, 6, 9 no'lu konularla verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Buna göre, başlangıç seviyesinde hedeflenen 13 dilbilgisi konusundan 4'üne yönelik geri bildirim verildiği görülmüştür.

Tablo 10'da *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 1, 3, 5, 7, 9 no'lu konularla verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Buna göre, başlangıç seviyesinde hedeflenen 12 kelime bilgisi temasından 5'ine yönelik geri bildirim verildiği görülmüştür.

### B. Geri bildirim verilmeyen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda başlangıç seviyesi programı gereğince geri bildirim verilmesi beklenen ancak geri bildirim verilmeyen hedefler tespit edilmiştir. Buna göre, 41 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 27 tanesine yönelik geri bildirimle rastlanmamıştır.

Tablo 10'da *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 16 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, başlangıç seviyesinde hedeflenen 16 yazma kazanımından 11'ine yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

Tablo 10'da *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 2, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13 no'lu konularla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre,

başlangıç seviyesinde hedeflenen 13 dilbilgisi konusundan 9'una yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

Tablo 10'da *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 2, 4, 6, 8, 10, 11, 12 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, başlangıç seviyesinde hedeflenen 12 kelime bilgisi konusundan 7'sine yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda, başlangıç seviyesinde geri bildirim verilmesi beklenirken, *ödev kapsamı* ve *geri bildirim veren* sebebiyle yukarıdaki kazanım ve konulara yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

### **1. Ödev kapsamından dolayı geri bildirim verilmeyenler**

Başlangıç seviyesinde ödevin kapsamından kaynaklanarak geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Buna göre, 27 tane geri bildirim verilmeyen yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusu tespit edilmiştir. Bu kazanım ve konulardan 20 tanesine geri bildirim verilmeme nedeninin ödev kapsamından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10'da *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 11 tane *geri bildirim verilmeyen kazanımdan* 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 15 no'lu 6 kazanıma yönelik geri bildirim verilmemesinin ödevden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10'da *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 9 tane *geri bildirim verilmeyen dilbilgisi konusundan* 10, 11, 12, 13 no'lu 4 tane konuya yönelik geri bildirim verilmemesinin ödevden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10'da *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 7 tane *geri bildirim verilmeyen kelime bilgisi konuları* 4, 6, 8, 10, 11, 12 no'lu 6 tane konuya yönelik geri bildirim verilmemesinin ödevden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.

### **2. Geri bildirim verenden dolayı geri bildirim verilmeyenler**

Başlangıç seviyesi programına göre aşağıda verilen kazanım ve konulara yönelik geri bildirim verilmemesi geri bildirim verenden kaynaklanmaktadır. Buna göre, başlangıç seviyesinde 27 tane geri bildirim verilmeyen yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusu tespit edilmiştir. Bunlardan 7 tanesine geri bildirim verilmeme nedeninin geri bildirim veren olduğu görülmüştür.



Tablo 10’da *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 11 *yazma kazanımından* 1 no’lu kazanıma yönelik geri bildirim verilmeme nedeninin geri bildirim veren olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10’da *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 9 *dilbilgisi konusundan* 2, 3, 5, 7, 8 no’lu 5 kazanıma yönelik geri bildirim verilmeme nedeninin *geri bildirim veren* olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10’da *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 7 *kelime bilgisi konusundan* 2 no’lu konuya yönelik geri bildirim verilmeme nedeninin geri bildirim veren olduğu ortaya çıkmıştır.

**C. Gereksiz verilen geri bildirimler:** Yapılan analizler sonucunda başlangıç seviyesi programına göre, gereği olmayıp verilen geri bildirimler tespit edilmiştir. Bunlara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Başlangıç Seviyesinde Gereksiz Verilen Geri Bildirimler

Hedeflerle Bildirimler	Eşleşmeyen Geri	Geri Bildirim Türü
İçeriğe yönelik verilen gereksiz geri bildirimler		Altını çizerek hataya işaret etme
Dilbilgisine yönelik verilen gereksiz geri bildirimler		Üstünü çizerek hatayı düzeltme, eksik ögeyi ekleme, genel yorum ekleme, anadilde yorum yapma, muğlak geri bildirim, alaycı ifade kullanma, öğrenci seviyesi üstünde geri bildirim verme, öğrenci seviyesi altında geri bildirim verme
Kelime bilgisine yönelik verilen gereksiz geri bildirimler		Genel yorum yapma
Yazım ve noktalamaya yönelik verilen gereksiz geri bildirimler		Büyük harf /küçük harf hatasını düzeltme, virgül (,) ekleme, yazım hatası düzeltme, konuyu kısaca anlatan notlar ekleme

Tablo 11’de başlangıç seviyesi yazma becerisini geliştirmede programa göre gereksiz verilen geri bildirimler incelendiğinde, *içeriğe, dilbilgisine, kelime bilgisine ve yazım ve noktalamaya yönelik* verildikleri görülmüştür.

#### 4.6 Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı araştırma sorusunun amacı, temel seviyede verilen geri bildirimler ile programda belirtilen yazma becerisine yönelik hedeflerin uygunluğunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Temel seviyede programda belirtilen yazma kazanımları ve bunlara ilişkin dilbilgisi ve kelime bilgisi konuları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12.** Temel Seviyede Programda Yer Alan Hedefler

	Geri Bildirim Verilenler	Geri Bildirim Verilmeyenler
<b>Yazma Kazanımları</b>	1. Can plan and organise information in a short, structured text with support	3. Can use simple headings to organise written work
	2. Can recognise the basic organisational pattern of a familiar academic text	7. Can use notes to write a simple paragraph about a topic
	4. Can summarise the main points of short texts	4. Can use common connectors to tell a story or describe an event
	5. Can identify examples from an academic text to support an argument	10. Can follow conventions when writing a simple review of a film, book or programme
	6. Can write about everyday things (e.g. people, places, job, study) in linked sentences	
	8. Can use very basic connectors like and, but, so and then	
	9. Can write a reflection of individual learning experience in an academic context	
<b>Dilbilgisi Konuları</b>	1. Present simple and continuous: state and action verbs	2. Present simple/ continuous questions
	3. Adverbs of frequency	4. Past simple: regular and irregular verbs
		5. Use of the affirmative with time expressions
		6. Past simple negatives and question forms
		7. Possessive pronouns
		8. Past Continuous
		9. Present perfect with time expressions
		10. Defining relative pronouns: who, which, where, that
<b>Kelime Bilgisi Konuları</b>	1. Linking words: but, and, also, when	4. Modifiers
	2. Countries and regions: adjectives and nouns	5. TV programme genres e.g. comedy, politics
	3. Weather words	6. Personality: adjectives and nouns
		8. Character adjectives and like, look, like, be like, etc
	7. Adventure, holiday activities	9. Medical words
		10. Nouns e.g. journalist /journalism

### A. Geri bildirim verilen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programa göre kazandırılması hedeflenen ve geri bildirim verilen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Temel seviyede yazma becerisine yönelik hedeflenen 32 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 13'ü ile verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Bulgulara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Temel seviyede programda belirtilen kazanımlar *yazma kazanımları*, *dilbilgisi konuları* ve *kelime bilgisi konuları* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Tablo 12'de *yazma kazanımları* kategorisindeki belirtilen 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Temel seviyede hedeflenen 11 yazma kazanımından 7'sinin verilen geri bildirimler tarafından karşılandığı söylenebilir.

Tablo 12'de *dilbilgisi konuları* kategorisindeki belirtilen 1 ve 3 no'lu dilbilgisi konuları ile verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Bu seviyede hedeflenen 10 dilbilgisi kazanımlarının 2 tanesinin geri bildirimler tarafından karşılandığı söylenebilir.

Tablo 12'de *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 1, 2, 3,7 no'lu kelime bilgisi konuları ile verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Bu seviyede hedeflenen 11 kelime bilgisi kazanımından 4'ünün verilen geri bildirimler tarafından karşılandığı söylenebilir.

### B. Geri bildirim verilmeyen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programda yer alan 32 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 21 tanesine yönelik geri bildirim verilmemiştir.

Tablo 12'de *yazma kazanımları* kategorisindeki belirtilen 3, 7, 9, 11 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Temel seviyede hedeflenen 11 yazma kazanımından 4'ünün verilen geri bildirimler tarafından karşılanmadığı söylenebilir.

Tablo 12'de *dilbilgisi konuları* kategorisindeki belirtilen 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 no'lu dilbilgisi konuları ile verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Bu seviyede hedeflenen 10 dilbilgisi kazanımlarının 8 tanesinin geri bildirimler tarafından karşılanmadığı söylenebilir.

Tablo 12’de *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 no’lu kelime bilgisi konuları ile verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Bu seviyede hedeflenen 11 kelime bilgisi kazanımından 7’sinin verilen geri bildirimler tarafından karşılanmadığı söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda, başlangıç seviyesinde geri bildirim verilmesi beklenirken, *ödev kapsamı* ve *geri bildirim veren* sebebiyle yukarıdaki kazanım ve konulara yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

### 1. Ödev kapsamından dolayı geri bildirim verilmeyenler

Temel seviyede ödevin kapsamından kaynaklanarak geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Bunun başlıca nedeni verilen ödevin kazanımları çalıştırmaya yönelik olmamasıdır. Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programa göre 19 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusuna yönelik ödevden dolayı geri bildirim verilmediği ortaya çıkmıştır.

### 2. Geri bildirim verenden dolayı geri bildirim verilmeyenler

Temel seviyede programa göre aşağıda verilen kazanım ve konulara yönelik geri bildirim verilmemesi geri bildirim verenden kaynaklanmaktadır. Buna göre, 2 kazanıma yönelik ödevden dolayı geri bildirim verilmediği ortaya çıkmıştır.

### C. Gereksiz verilen geri bildirimler

Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programa göre, gereği olmayıp verilen geri bildirimler tespit edilmiştir. Bunlara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

**Tablo 13.** Temel Seviyede Gereksiz Verilen Geri Bildirimler

Hedeflerle Eşleşmeyen Geri Bildirimler	Geri Bildirim Türü
Organizasyona yönelik geri bildirimler	Olumlu geri bildirim verme, genel yorum yapma, seviyenin üstünde dil kullanma, hataya işaret etmek için konuşma şeklinde soru sorma, yapıcı geri bildirim verme
İçeriğe yönelik geri bildirimler	Üstünü çizerek hatayı düzeltme, eksik ögeyi ekleme, belli bir konuda hataya işaret ederek yorum yapma, genel yorum yapma, sert ifade kullanma

Dilbilgisine yönelik geri bildirimler	Üstünü çizerek hatayı düzeltme, eksik öğeyi ekleme, genel yorum yapma, öğrenci seviyesinin altında geri bildirim verme
Kelime bilgisine yönelik geri bildirimler	Genel yorum yapma, ok (→) çizerek söz dizimi hatasına işaret ederek düzeltme
Yazım ve noktalamaya yönelik geri bildirim	Yazım hatası düzeltme

Tablo 13'te temel seviyede programa göre gereksiz verilen geri bildirimler incelendiğinde, *organizasyona, içeriğe, dilbilgisine, kelime bilgisine ve yazım ve noktalamaya yönelik gereksiz geri bildirimlerin* verildiği görülmüştür.

#### 4.7 Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yedinci araştırma sorusunun amacı, orta seviyede verilen geri bildirimler ile programda belirtilen yazma becerisine yönelik hedeflerin uygunluğunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, orta seviyesi yazma programında belirtilen 18 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 3'ünün geri bildirimler tarafından karşılandığı, 15 tanesinin ise karşılanmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 14.** Orta Seviyede Programda Yer Alan Hedefler

	Geri Bildirim Verilenler	Geri Bildirim Verilmeyenler
<b>Yazma Kazanımları</b>	1. Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar topics	1. Can use appropriate openings and endings in formal letters and emails
	6. Can write a cause or effect paragraph	2. Can write a basic summary using the original wording and order of short written passages
		3. Can write a brief standard report conveying factual information, stating reasons for actions
		4. Can make recommendations in a report
		5. Can recognise formal and informal language in business correspondence
		7. Can use basic but appropriate language in a formal letter of complaint
		8. Can use appropriate openings and endings in formal letters and emails
	<b>Dilbilgisi Konuları</b>	
		2. Modals (obligation)

		3. Modals (present deduction)
		4. Past continuous
		5. Past Perfect Simple
<b>Kelime Bilgisi Konuları</b>	3. Linkers	1. Word building; design adjectives
		2. Materials, shapes & texture
		4. Business terms and roles
		5. Collocations: Business

### A. Geri bildirim verilen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda orta seviyede programa göre kazandırılması hedeflenen ve geri bildirim verilen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Bulgulara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14'te orta seviyede programda belirtilen hedefler *yazma kazanımları*, *dilbilgisi konuları* ve *kelime bilgisi konuları* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Tablo 14'te *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 1 ve 6 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Orta seviyede hedeflenen 8 yazma kazanımından 2'sinin verilen geri bildirimler tarafından karşılandığı görülmektedir.

Tablo 14'te *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 5 tane dilbilgisi konusu ile eşleşen geri bildirim bulunmazken, hedeflenen 5 tane *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 3 no'lu kelime bilgisi konusuna yönelik geri bildirim verildiği görülmüştür.

### B. Geri bildirim verilmeyen yazma becerisi hedefleri

Yapılan analizler sonucunda orta seviyede programa göre kazandırılması hedeflenen ancak geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Buna göre, 41 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 27 tanesine yönelik geri bildirim rastlanmamıştır.

Tablo 14'te *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 2, 3, 4, 5, 7 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, orta seviyede hedeflenen 8 yazma kazanımından 6 tanesinin verilen geri bildirimler tarafından karşılanmadığı görülmektedir.

Tablo 14'te *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 1, 2, 3, 4, 5 no'lu konularla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, bu seviyede

hedeflenen 5 dilbilgisi konusundan 5 tanesinin de verilen geri bildirimler tarafından karşılanmadığı görülmektedir.

Tablo 14’te *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 1, 2, 3, 4, 5 no’lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, orta seviyede hedeflenen 6 kelime bilgisi konusundan yukarıda verilen 5 tanesinin verilen geri bildirimler tarafından karşılanmadığı görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, başlangıç seviyesinde geri bildirim verilmesi beklenirken, *ödev kapsamı* ve *geri bildirim veren* sebebiyle yukarıdaki kazanım ve konulara yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

### 1. Ödev kapsamından dolayı geri bildirim verilmeyenler

Orta seviyede ödevin kapsamından kaynaklanarak geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Bunun başlıca nedeni verilen ödevin kazanımları çalıştırmaya yönelik olmamasıdır. Buna göre, 15 tane hedefe yönelik ödevin yeterince kapsamlı olmamasından dolayı geri bildirim verilmediği görülmüştür. Verilen geri bildirimlerin, hedeflerin çoğu ile hiçbir şekilde eşleşmediği, sadece birkaç kazanımla üzerinde yoğunlaşarak onlara yönelik verildiği görülmektedir. Bu kazanım ve konulara geri bildirim verilmemesinin nedeni, verilen ödevin öğrenciyi kazanımlara yönelik yazı yazmaya yöneltmemiş olmasıdır. Bu yüzden öğrenciler bu kazanımlara yönelik yazı yazmadığından, bu kazanımlara dair geri bildirim almamıştır.

### 2. Geri bildirim verenden dolayı geri bildirim verilmeyenler

Bu seviyede geri bildirim verenden kaynaklı böyle bir duruma rastlanmamıştır.

### C. Gereksiz Verilen Geri Bildirimler

Yapılan analizler sonucunda orta seviyede programa göre, gereği olmayıp verilen geri bildirimler tespit edilmiştir. Bunlara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

**Tablo 15.** Orta Seviyede Gereksiz Verilen Geri Bildirimler

Hedeflerle Eşleşmeyen Geri bildirimler	Geri Bildirim Türü
Organizasyona yönelik geri bildirimler	Hata kodu kullanma, genel yorum yapma

İçeriğe yönelik geri bildirimler	Hata kodu kullanma, altını çizme ve hata kodu kullanma, genel yorum yapma
Dilbilgisine yönelik geri bildirimler	Hata kodu kullanma, altını çizerek hataya işaret etme, üstünü çizerek hatayı düzeltme, genel yorum yapma, konuyu kısaca anlatan not ekleme
Kelime bilgisine yönelik geri bildirimler	Altını çizerek hatayı düzeltme, üstünü çizerek hatayı düzeltme, eksik ögeyi ekleme, genel yorum yapma
Yazım ve noktalamaya yönelik geri bildirim	-

Tablo 15’te orta seviyede programa göre gereksiz verilen geri bildirimler incelendiğinde *organizasyona, içeriğe, dilbilgisine ve kelime bilgisine yönelik* gereksiz geri bildirimlerin verildiği, yazım ve noktalamaya yönelik verilmediği görülmüştür.

#### 4.8 Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sekizinci araştırma sorusunun amacı, orta üstü seviyede verilen geri bildirimler ile programda belirtilen yazma becerisine yönelik hedeflerin uygunluğunu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Genel olarak bakıldığında, orta üstü seviyede programda belirtilen 8 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 3’ünün geri bildirimler tarafından karşılandığı, 5 tanesinin ise karşılanmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 16.** Orta üstü Seviyede Programda Yer Alan Hedefler

	Geri Bildirim Verilenler	Geri Bildirim Verilmeyenler
<b>Yazma Kazanımları</b>	1. Can summarise and comment on factual information within their field of interest 2. Can write an advantage or disadvantage essay	
<b>Dilbilgisi Konuları</b>		1. Passives (present simple) 2. Passives (present continuous) 3. Passives (future simple) 4. Passives (-ing forms)
<b>Kelime Bilgisi Konuları</b>	1. Describing buildings	2. Prefixes



### **A. Geri bildirim verilen yazma becerisi hedefleri**

Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programa göre kazandırılması hedeflenen ve geri bildirim verilen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Bulgulara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16'da orta üstü seviye yazma dersi programında belirtilen kazanımlar *yazma kazanımları*, *dilbilgisi kazanımları* ve *kelime bilgisi kazanımları* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Orta üstü seviye programda belirtilen 10 yazma kazanımı, dilbilgisi ve kelime bilgisi konusundan 3'ünün verilen geri bildirimlerle eşleştiği görülmüştür.

Tablo 16'da *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 1 ve 2 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmektedir. Buna göre bu seviyede, hedeflenen 2 yazma kazanımının da verilen geri bildirimler tarafından karşılandığı görülmektedir.

Tablo 16'da *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 4 tane dilbilgisi konusu ile eşleşen geri bildirim bulunmazken, hedeflenen 2 kelime kazanımından 1 no'lu kelime konusuna yönelik geri bildirim verildiği görülmüştür.

### **B. Geri bildirim verilmeyen yazma becerisi hedefleri**

Yapılan analizler sonucunda orta üstü seviyede programa kazandırılması hedeflenen ancak geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Bulgulara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16'da orta üstü seviye yazma dersi programında belirtilen kazanımlar *yazma kazanımları*, *dilbilgisi kazanımları* ve *kelime bilgisi kazanımları* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Tablo 16'da *yazma kazanımları* kategorisinde belirtilen 2 yazma kazanımından 2'si ile de verilen geri bildirimler eşleşmemektedir.

Tablo 16'da *dilbilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 1, 2, 3 ve 4 no'lu kazanımlarla verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, orta üstü seviyede kazandırılması hedeflenen 4 dilbilgisi konusundan 4 tanesinin de verilen geri bildirimler tarafından karşılanmadığı görülmektedir.

Tablo 16’da *kelime bilgisi konuları* kategorisinde belirtilen 2 kelime bilgisinden 2 no’lu konu ile verilen geri bildirimler eşleşmemektedir. Buna göre, orta üstü seviyede hedeflenen 2 kelime bilgisi kazanımından 1 tanesi ile verilen geri bildirimlerin karşılanmadığı, görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda, başlangıç seviyesinde geri bildirim verilmesi beklenirken, *ödev kapsamı* ve *geri bildirim veren* sebebiyle yukarıdaki kazanım ve konulara yönelik geri bildirim verilmediği görülmüştür.

### **1. Ödev kapsamından dolayı geri bildirim verilmeyenler**

Orta üstü seviyede ödevin kapsamından kaynaklanarak geri bildirim verilmeyen kazanım ve konular tespit edilmiştir. Bunun başlıca nedeni verilebilecek geri bildirimlerin geri bildirim veren tarafından sunulmamasıdır. Ödevden kaynaklanan böyle bir duruma rastlanmamıştır.

### **2. Geri bildirim verenden dolayı geri bildirim verilmeyenler**

Yapılan analizler sonucunda orta üstü seviyede programa göre yukarıdaki hedeflere yönelik geri bildirim veren tarafından hiçbir davranış gösterilmemesidir. 5 tane geri bildirim verilmeyen hedefe yönelik geri bildirim verilmemesinin nedeninin *geri bildirim veren kaynaklandığı* ortaya çıkmıştır.

Aşağıda verilen kazanımlara geri bildirim verilmemesinin nedeni, öğrencinin kazanımlara yönelik davranış göstermesine (yazı yazmaya) rağmen geri bildirim verilmemesidir. Bu yüzden öğrenci metinlerinde aşağıdaki kazanımlara yönelik yazı bulunmasına rağmen, geri bildirim verilmemesinin nedeninin geri bildirim veren kaynaklı olduğu görülmektedir.

Hatta kazanımları rehber olarak alıp davranış gerçekleşmediğinde de geri bildirim verilmelidir. Eksiğin tespit edilmesi, olması gerekeni bildirmek de geri bildirim faydalı olması açısından önemlidir. Bu çalışma boyunca gerçekleşmesi gereken bir davranışın gerçekleşmediğine dair (kullanılması gereken bir yapının kullanılmadığına dair) bu şekilde verilen sadece 1 tane geri bildirim rastlanmıştır.

### **C. Gereksiz Verilen Geri Bildirimler**

Yapılan analizler sonucunda temel seviyede programa göre, gereği olmayıp verilen geri bildirimler tespit edilmiştir. Bunlara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17.** Orta üstü Seviyede Gereksiz Verilen Geri Bildirimler

Hedeflerle Eşleşmeyen Geri bildirimler	Geri Bildirim Türü
Organizasyona yönelik geri bildirimler	-
İçeriğe yönelik geri bildirimler	Hata kodu kullanma, altını çizerek hata kodu kullanma
Dilbilgisine yönelik geri bildirimler	Hata kodu kullanma, eksik ögeyi ekleme, üstünü çizerek hatayı düzeltme, öğrenci seviyesinin altında geri bildirim verme
Kelime bilgisine yönelik geri bildirimler	Hata kodu kullanma, altını çizerek hata kodu kullanma
Yazım ve noktalamaya yönelik geri bildirim	-

Tablo 17’de orta üstü seviyede yazma becerisini geliştirmede programa göre gereksiz verilen geri bildirimler, yazma dersi programında belirtilen kazanımlara göre incelendiğinde *içeriğe, dilbilgisine, kelime bilgisine* verilirken, *organizasyona* ve *yazım ve noktalamaya yönelik* gereksiz geri bildirimlerin verilmediği görülmüştür.

#### 4.9 Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dokuzuncu araştırma sorusunun amacı üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma becerisi geliştirmede verilen geri bildirim türlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin metinlerine verilen geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilere *dolaylı geri bildirim, doğrudan geri bildirim, açıklayıcı geri bildirim* ve *soru sorularak geri bildirim* verildiği tespit edilmiştir. Bunlara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18.** Öğrencilere Yazma Becerisi Geliştirmede Verilen Geri Bildirim Türleri

KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KODLAR
	İşaret etme	Hatanın altını çizme Noktalama işareti (!, ?) kullanarak hataya dikkat çekme

<b>Dolaylı Geri Bildirim Verme</b>		Hata olmadığını belirtmede doğrulama işareti (√) kullanma
		Hatayı parantez içine ( ) alma
	<b>Hataya işaret etme ve hatayı isimlendirme</b>	Hatadan ok (→) çizerek söz dizimi hatasına işaret etme Hata kodu kullanma Hatayı yuvarlak içine alıp/ hatanın altını çizip hata kodu kullanma Hatanın altını çizme ve noktalama işareti (!, ?) kullanma
<b>Doğrudan Geri Bildirim Verme</b>	<b>Hataya işaret etme ve hatayı düzeltme</b>	Hatanın altını çizerek / üstünü çizerek doğrusunu ekleme Hatanın üstünü çizerek hatayı ortadan kaldırma Eksik ögeyi ekleme
	<b>Hataya işaret etme, hatayı isimlendirme ve düzeltme</b>	Hatanın üstünü çizip düzeltme yapma ve not ekleme Düzeltilme yapma ve örnek kullanım verme Hata kodu kullanma ve düzeltme yapma
<b>Açıklayıcı Geri Bildirim Verme</b>	<b>Metnin geneline yönelik yorum yapma</b>	Emir kipi kullanma (lütfen ile cümleye başlayarak) Yapıcı yorum yapma Anadilde geri bildirim verme
	<b>Metnin belli bir kısmına yönelik yorum yapma</b>	Detaylı yorum yapma Nitelik belirten sıfatlar (iyi, gerçekten iyi vb.) kullanma Örnek kullanım verme Yıkıcı yorum yapma
<b>Soru Sorarak Geri Bildirim Verme</b>	<b>Açıklama isteme</b>	Daha fazla açıklama için soru kelimesi (ne, nasıl, neden vb.) kullanarak soru sorma “Yani” kelimesiyle soru sorarak daha fazla açıklama isteme Soru işareti (?) kullanarak daha fazla açıklama isteme
	<b>Anlamadığını gösterme</b>	Cümle sonunda soru işareti (?) kullanarak anlamadığını gösterme Hatanın altını çizip, soru işareti (?) kullanarak anlamadığını gösterme

Tablo 18’de öğrencilere verilen geri bildirimler, doğrudan ve dolaylı geri bildirim verme, açıklayıcı geri bildirim verme, soru sorarak geri bildirim verme olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır.

**Dolaylı geri bildirim verme** kategorisindeki geri bildirimler, *işaret etme* ile ve *hatayı isimlendirme* şeklinde 2 alt kategoride toplanmıştır. Sadece hatanın işaret edildiği geri bildirim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

*If you want to send a letter, probably it will go there for a long time.* (G614)

*Because of this reason ? city should leave..* (G709)

*.. a student who wants to be a veterenary* √ (G668)

Hataya işaret edilmenin yanı sıra hatanın isimlendirildiği geri bildirim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

*Nobody wants to spent (WF) time in ^ old, neglected building* (G665)

*...has two main causes ^ linker I think that...* (G610)

*... so* (PL) *tourist would visit...* (G666)

*there is very crowded GR* ( G606)

**Doğrudan geri bildirim verme** kategorisindeki geri bildirimler, *işaret etme* ve *düzeltilme* ile *işaret etme*, *isimlendirme* ve *düzeltilme* olarak 2 alt kategoride toplanmıştır. Hata işaret edildikten sonra hatanın düzeltildiği geri bildirim örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*You don't have to be ~~without hope~~ **hopeless**.* (G357)

*I'd like to go to another countries **one day**.* (G482)

*Only I → lived six months there..* (G536 )

*~~I work lesson~~ I learn word. → I study lesson **and** I learn **new** words.* (G28)

*... doesn't know answer of this **these** questions* (G621)

Hata işaret edildikten sonra hatanın isimlendirildiği ve düzeltildiği geri bildirim örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*~~You make those advices~~ → **Follow my advice** ( advice → uncountable bu yüzden these/those kullanamayız ve kelimeyi çoğul yapamayız)* (G280)

I think **you** should remember **to** have fun. (remember to do sth- yapman gereken bir şeyi hatırlarken) (G140)

... hospital can check your health by making blood analyze and gives (WF) you... (G677)

**Açıklayıcı geri bildirim verme** kategorisinde geri bildirimler, *genel yorum yapma* ve *metnin belli bir kısmına özel yorum yapma* olarak 2 alt kategoride toplanmıştır. Genel yorumların yapıldığı geri bildirim örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*Your writing is really like a blog which is really good and it shows that you've understood what blog is.* (G503)

*Kelimelerin yazılışlarına dikkat etmen lazım. Bir de capital lettera dikkat et, kuralı hatırla.* (G141)

*Writingini geliştirdiğini görüyorum. Ama aynı bağlaçları tekrarlamaktan kaçın. Mesela "Except that", "After that" çok sık kullanmışsın, göz yoruyor. Bunun dışında gayet güzel yazmışsın* (G355)

Metnin belli bir kısmına yönelik yorumların yapıldığı geri bildirim örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*Although it is a bit short and its beginning/introduction is like a body your paragraph is clear and to the point. The thing you should do is to start with an effective sentence your paragraph and give more details or start a new topic in your writing.* (G521)

*To make your writing better, you should learn some natural phrases which I wrote here (..what I want to state.., although everyone says it is...)* (G508)

**Soru sorarak geri bildirim verme** kategorisinde geri bildirimler, *açıklama isteme* ve *anlamadığını gösterme* olarak 2 alt kategoride toplanmıştır. Soru sorarak daha fazla açıklamanın istendiği geri bildirim örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*Why did you write "first day" you didn't have another?* (G519)

*.. employers want experience ( **So?** )* (G656)

*.. improve their personality ( **how?** )* (G654)

*The meals are dishes ? (G78)*

Soru sorarak geri bildirim verirken yazarın vermek istediği anlamı anlamadığını gösterdiği geri bildirim örneklerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*They can cope with their foreign language country? (G654)*

*Because of this reason? city should leave... (G710)*

*~~first~~ **First of all?** (G182)*

*I went to Hamamönü **to eat** (?) (G468)*

#### 4.10. Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Onuncu araştırma sorusunun amacı öğrencilere geri bildirim verilirken yapılan hataları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin metinlerine verilen geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilere *hatalı geri bildirim, muğlak geri bildirim ve uygun olmayan dil kullanılarak geri bildirim* verildiği tespit edilmiştir. Bunlara ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

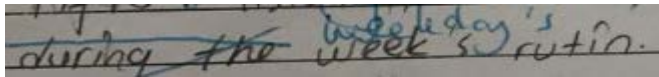
**Tablo 19.** Öğrencilere Yazma Becerisi Geliştirmede Geri Bildirim Verilirken Yapılan Hatalar

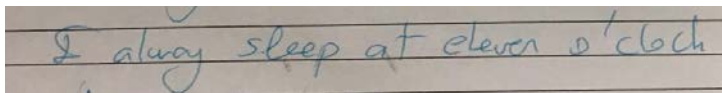
KATEGORİ	ALT KATEGORİ	KODLAR
<b>Hatalı Geri Bildirim Verme</b>	<b>Yanlış bilgi içirme</b>	Hatalı düzeltme yapma
		Yazım hatası yapma
		Birlikte kullanılan kelime (collocation) hatası yapma
		Hatalı açıklama yapma
	<b>Eksik bilgi içirme</b>	Aynı cümledeki hatalardan birini düzeltip diğerini düzeltmeme
		Hatayı düzeltme ancak anlamı daraltma
	<b>Yüzeysel geri bildirim verme</b>	Dilbilgisi hatalarına odaklanma
		Hata arama ve bulunan her hatayı düzeltme
		Kelime hatası varken dilbilgisi geri bildirimini verme

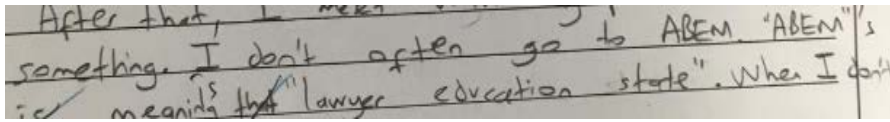
<b>Muğlak Geri Bildirim Verme</b>	<b>Muğlak mesaj verme</b>	Muğlak ifade kullanma
		Aynı anda birden fazla düzeltme yapma
		Parantez içine ( ) alma
	<b>Hatayı açıkça belirtmeme</b>	İşaretleme yapıp isimlendirme yapmama
		Hataya işaret etmeden soru işareti (?) kullanma
		Doğruya işaret etmeden doğrulama işareti (√) kullanma
		Çok genel yorum yapma
		Amacı belli olmayan soru sorma
<b>Uygun Olmayan Dil Kullanma</b>	<b>Yıkıcı geri bildirim verme</b>	Rencide edici ifadeler kullanma
		Alaycı dil kullanma
		Sert ifadeler kullanarak eleştiri yapma
	<b>Anlaşılması zor olan dil kullanma</b>	Üst-dil (metalinguage) kullanma
		Öğrenci yeterlilik seviyesi üstünde dil kullanma
		Çok uzun cümeler kurma

Tablo 19’da öğrencilere geri bildirim verilirken yapılan yanlışlar, *hatalı geri bildirim verme*, *muğlak geri bildirim verme* ve *uygun olmayan dil kullanma* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

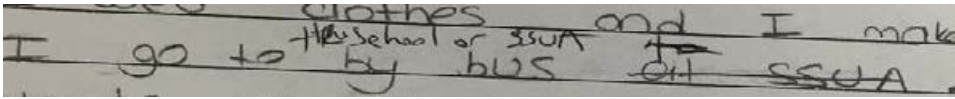
**Hatalı geri bildirim verme** kategorisinde geri bildirimler, *yanlış bilgi içirme*, *eksik bilgi verme* ve *yüzeysel geri bildirim verme* olmak üzere 3 alt kategoride toplanmıştır. Yanlış geri bildirim verildiği örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

 (G3)

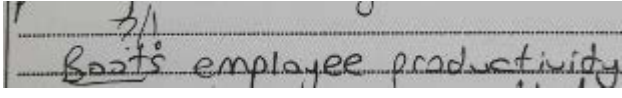
 (G29)

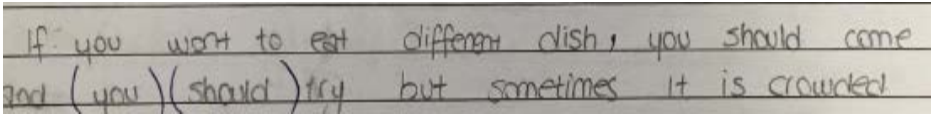
 (G143)

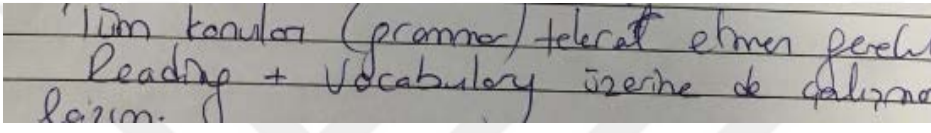


 (G21)

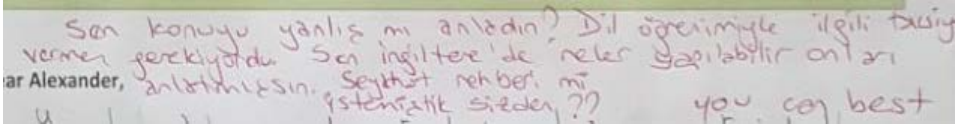
**Muğlak geri bildirim verme** kategorisinde geri bildirimler, *geri bildirim mesajının muğlak oluşu ve hatayı açıkça belirtmeme* olmak üzere 2 alt kategoride toplanmıştır. Bu geri bildirimlerin verildiği örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

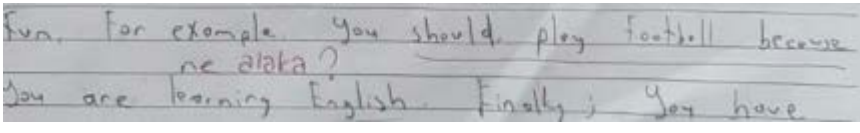
 (G708)

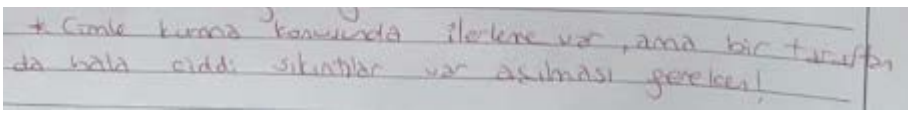
 (G80)

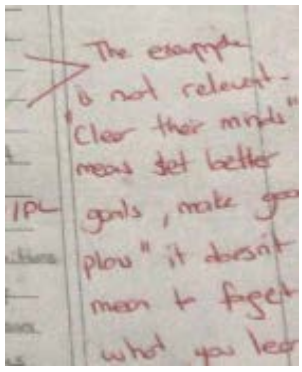
 (G18)

**Uygun Olmayan Dil Kullanma** kategorisinde geri bildirimler, *yıkıcı geri bildirim verme ve anlaşılması zor olan dil kullanma* olmak üzere 2 alt kategoride toplanmıştır. Bu geri bildirimlerin verildiği örneklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

 (G286)

 (G290)

 (G305)

 (G333)

## 5. BÖLÜM

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

Bu bölümde elde edilen sonuçlar araştırma sorularına göre değerlendirilmiştir.

##### 5.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrenciler, düzeltme geri bildirimini, dolaylı geri bildirim ve açıklayıcı geri bildirim türlerini tercih etmektedirler. Öğrenciler geri bildirimlerinde yaptıkları hataların düzeltilmesinin yanı sıra, yaptıkları yanlışın ne olduğunu, neden kaynaklandığını, nasıl düzeltilmesi gerektiğini ve geri bildirimlerinde bunlarla ilgili ek bilgilerin de yer aldığı detaylı açıklamaların bulunmasını tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Buradan yola çıkılarak, öğrencilerin geri bildirim türleri arasında tek bir tercih yapmak yerine, farklı türlerin bir arada olduğu oldukça kapsamlı ve detaylı geri bildirimleri tercih ettikleri söylenebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerden yazma becerisini geliştirmede ortak özellikleri bulunan geri bildirim türleri arasından birini tercih edip diğerini etmemesi beklenmezken (yazılı geri bildirim ya da sözlü geri bildirim vb.), alan yazında karşımıza çıkan benzer çalışmalarda (Lounis, 2010; Şahan, 2012; Kağıtçı, 2013; Dokuzoğlu, 2010; Coşkun 2007) öğrencilerden benzer özellikteki geri bildirim türlerinden birini seçmelerinin beklendiği görülmüştür.

Alan yazında bu tür seçimlerin sunulduğu bazı çalışmalarla karşılaşmıştır. Kağıtçı (2013) İngilizce hazırlık okulu öğrencilerinin hatalarının düzeltilmesini hata kodlarına tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonucun ortaya çıktığı çalışmada, Ferris & Robert (2001) öğrencilerin hatalarının düzeltilmesindenense hata

kodu kullanılarak işaret edilmesini tercih ettiklerini bildirmiştir. İngilizce öğretmen adayı öğrencilerin hata kodu yerine hatalarının düzeltilmesini tercih ettiği farklı bir sonucun da ortaya çıktığı benzer bir çalışmanın (Coşkun, 2007) olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin geri bildirimini, yazma dersini veren öğretim görevlisinden almayı tercih etmektedir. Öğretmenden geri bildirim almayı tercih etmeyen tek bir öğrenci bile bulunmamaktadır. Benzer sonuçların ortaya çıktığı Zidat (2005) ve Coşkun (2007)'nin yaptığı çalışmalara göre; öğrenciler sadece öğretmen geri bildirimini tercih etmiş ve en çok öğretmenin tavsiyelerini hatırladıklarını belirtmişlerdir (Akt, Coşkun 2007).

Bu çalışmada ayrıca, öğrencilerin kendileri ve akranları gibi öğretmen dışında bir geri bildirim kaynağını tercih etmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni geri bildirim geleneksel yolla almaları ve daha önce bundan farklı bir yolla geri bildirim almamaları olabilir. Ayrıca buradan, öğrencilerin öğretmen dışında bir kaynağa güvenmedikleri sonucu da çıkarılabilir.

Halbuki, geri bildirim veren göz önünde bulunduğu karşımıza en sık öğretmen ve akran geri bildirimidir (Houten, 1980; Lounis, 2010) ve öğretmenden başka kaynaklardan geri bildirim almanın birçok avantajı bulunmaktadır. Örneğin, akran geri bildiriminde, öğretmenin hakimiyeti ve otoritesinin ortadan kalkar (Mıstık, 1994) ve öğrenciler bazen birbirlerinin okuyucusu, bazen de değerlendiricisi rolünde olduğu daha rahat bir ortamda geri bildirim alma imkanı yakalayabilir. Böylece geri bildirim sürecinde, fikir sunma, çelişkili durumları tartışma, hatta çözüm önerileri sunmada kendilerini daha rahat hissedebilir. İşte bu gibi durumlarda, öğrenciler yazma derslerini yürüten öğretmenin hakimiyeti ve otoritesinden çekinebileceklerinden, yazdıklarına ders dışı bir öğretmenden, akranından ya da yazma merkezi gibi bir birimden de geri bildirim almayı tercih edebilmektedir. Ayrıca geri bildirim veren öğrenciler eleştirel bir bakış açısı kazanırken, öğretmenler de daha az zaman ve emek harcamış olurlar ve öğrencilerin de yazının düzenlenmesi sürecinde pasif ve güvensiz olmaları engellenmiş olur (Harmer, 2007). Ancak, öğrencilerin birbirlerine faydalı geri bildirimlerde bulunabilmeleri ve kendi yazdıklarını düzenleyip düzeltebilmeleri için nelere dikkat etmeleri ve nasıl bir dil kullanmaları gerektiği konusunda onları eğitmek ve bu konudaki yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler, geri bildirim yazılı ve sözlü olmasını tercih etmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin geri bildirimlerini öğretmenlerinden almayı tercih etmenin yanı sıra bunun hem yazılı, hem sözlü yapılmasını istemektedirler sonucuna ulaşılabilir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin, yazılı geri bildirim kalıcı ve detaylı olabilme, sözlü geri bildirim de nispeten daha az emek ve zaman alması ve genel olabilme özelliklerinden bir arada yararlanmak istemiş olabileceklerini düşünebiliriz.

Alan yazın incelendiğinde, en yaygın ve öğrenciler tarafından en çok tercih edilen geri bildirim türünün, öğretmenin yazılı geri bildirim olduğu görülmektedir (Lounis, 2010). Şahan (2012) çalışmasında, öğretmen yazılı geri bildirim öğrenciler ve öğretmenler tarafından çok fazla tercih edildiğine dikkat çekmekte ve yapılan çalışmalara göre (Cohen & Cavalcanti, 1990; Fathman & Whalley, 1990; Ferris, 2001), öğrencilerin dili doğru kullanımını geliştireceğinden yazılı geri bildirim yazma sürecinin önemli bir parçası olarak gördüğünü aktarmaktadır.

Bu çalışmadan ortaya çıkan diğer bir sonuç, öğrenciler geri bildirimde metnin olumsuz ve olumlu yönlerinin birlikte verilmesini tercih etmektedir. Övgü (olumlu) geri bildirim türünde metindeki eksik ya da hatalı kısımlardan söz edilmezken sadece olumlu yönler üzerinde durulur, bu geri bildirimler öğrenmeyi olumlu yönde etkilemekte ve bu nedenle, öğrencilerde istenilen yönde davranış değişikliğinin gerçekleştirilebilmesi için bu tür davranışların geri bildirim verenlerce sürekli olarak yapılması gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Olumlu geri bildirimden yoksun bir değerlendirme, yazarın yazmaya dair yönelimini ve geri bildirim kabulünü olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Hyland ve Hyland, 2001). Olumlu geri bildirim her ne kadar öğrenciyi motive etse de tek başına verildiğinde, yazıda geliştirilmesi gereken yanların görülmesine engel olabilir. Olumsuz geri bildirim, davranışları ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilmekte ve öğretme-öğrenme sürecinde yapılmaması gereken davranışlar arasında yer almakta (Erişen, 1997) olduğunu düşünenler bulunmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin tercihlerini destekleyecek şekilde, öğrencilere hem olumlu hem olumsuz geri bildirim verilmesi, övgünün de eleştirinin de geri bildirimde yaygın bir şekilde olması gerektiğini ancak bunu yaparken, övgü ve eleştirinin dengeli biçimde sunulması gerektiğini savunanlar da bulunmaktadır (Hyland, 2003).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler geri bildirim metninin geneline yönelik olmasını tercih etmektedirler. Ferris (2001) dil öğretimi araştırmacıları arasında, bu konuda iki ayrı görüşün olduğunu belirtmektedir. Bazı araştırmacılar, belli hatalara odaklanarak geri bildirim vermenin hem öğretmeni yorduğunu, hem de öğrenciyi bıktırdığını, genel geri bildirim daha geniş alanda destek sağladığından uzun vadede öğrenmeye daha faydalı olacağını savunurken, bazıları ise tüm hatalara geri bildirim vermenin zor ve yorucu olduğunu, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmadığını savunmaktadır. Hammerly (1991) geri bildirim verenin seçici olması gerektiğini ve sadece öğrettikleri hakkında geri bildirim vermeleri gerektiğini belirtmektedir (Akt, Coşkun 2007).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin aldıkları geri bildirimde içerikle ilgili noktalara (anlatım bozukluğu, kelime seçimi, metin tutarlılığı vb.) odaklanılmasını tercih etmektedirler. Birçok araştırmacıya göre (Zamel, 1985: 79-101; Hyland, 2003; Ülper, 2011; Coşkun, 2011) öğrenci metinleri değerlendirilirken içerikle ilgili sorunların düzeltilmesi, biçimle ilgili sorunlardan daha önemlidir ve öğrencilerin iletişim odaklı metinler üretebilmeleri için öncelikle anlam, metnin organizasyonu, tutarlılık gibi içerikle ilgili hususlar üzerinde odaklanılmalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarına ve hedeflenen kazanımlara göre içeriğin yanı sıra biçimle ilgili sorunlara ve durumlara da geri bildirim vermenin gerekliliği olabilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler geri bildirim aldıklarında bir sonraki taslakta hatalarını düzeltmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buradan öğrencilerin yazma derslerinde verilen geri bildirim son derece önem verdikleri sonucunu çıkarabiliriz. Cohen & Cavalcanti (1987) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin geri bildirim aldıklarında, onu sistemli bir şekilde analiz etmek yerine, akıllarında tutmaya çalıştıklarını belirtmekte ve öğrencilerin geri bildirimlerden faydalanmasını istiyorsak, onların aldıkları geri bildirimleri analiz etmelerini gerektirecek stratejilerin oluşturulmasını önermektedir.

### **5.1.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerini incelemek için yapılan Ki kare bağımsızlık testi analizinde anketteki 30 maddeden 5 tanesinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Alan yazını incelendiğinde Coşkun (2007) tarafından İngilizce yazma derslerinde öğrencilerin geri bildirim alma tercihlerinde cinsiyete göre geri bildirim alma tercihlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmaya göre düzeltme almamayı tercih etmede kızların lehine anlamlı bir farkın bulunması, her ne kadar farklı bir geri bildirim alma tercihinde olsa da bu çalışmayla örtüştüğü söylenebilir.

Cinsiyet tercih farklılıkları ile ilgili yapılan çalışmalarda kadın ve erkek beyninin farklı oluşundan yola çıkılarak, bu farklılıkların kaynağının çevresel faktörler mi yoksa doğuştan gelen özellikler mi olduğunun araştırılmasına önem verilmiştir (Gültekin, 2014). Farklı ülkelerde yapılan pek çok araştırma sonucunda, kızlarla oğlanların oyuncak tercihlerinin farklılaştığı bulunmuştur ve özellikle bebekler arasında görülebilecek cinsiyet temelli böyle bir farklılaşmanın biyolojik kaynaklı açıklamalara kanıt olabileceği düşünülmüştür (Gültekin, 2014). Buradan yola çıkılarak bu çalışmadaki cinsiyetler arası tercih farklılıklarının da biyolojik kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

### **5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerinde bölüme göre farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan Ki kare bağımsızlık testi analizinde anketteki 30 maddeden 3 tanesinde bölüme göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin eğitim görecekları bölümlerin geri bildirim tercihlerinde büyük bir etkisi olmadığı söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde geri bildirim tercihlerinde bölüm değişkenini inceleyen benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin tercih ettikleri geri bildirim türlerinin dil yeterlilik seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan Ki kare bağımsızlık testi analizinde, anketteki 30 maddeden 3 tanesinde dil yeterlilik seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Buradan yola çıkarak öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerinin geri bildirim tercihlerinde büyük bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak alan yazın incelendiğinde çıkan bu sonucun aksi bir durum söz konusudur. Ferris (2011: 115-140) öğretmenlere, öğrencilerinin dil yeterliliklerine göre ve en önemli, öncelikli olan problemlere, hususlara dair seçici bir şekilde değerlendirmelerde bulunmalarını tavsiye etmektedir.

Brown (2007); Ferris (2009); Harklau, Losey&Siegal (1999); Roberge, Siegal, & Harklau (2009) öğretmenlere geri bildirim verirken öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurmalarını ve onların dil yeterliliklerine göre değerlendirmelerde bulunmalarını tavsiye eder (Akt. Ferris, 2011). Sakallı (2007) orta öncesi seviyedeki öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin kompozisyon yazımında geri bildirim tercihlerindeki değişimi araştırmış ve sonuç olarak birçok öğrencinin zaman içinde dil yeterlilikleri geri bildirim tercihlerinin değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin tercihlerindeki bu değişimin, öğrencilerin ikinci dilde kompozisyon yazımında kendi gelişimlerinden bilinçli bir şekilde haberdar olmalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer bir sonucun çıkması beklenmekteydi ancak araştırmaya katılan öğrenci sayısının çok olmaması (n=166) seviyelere inildiğinde küçük bir örneklemin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunun da sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

### 5.1.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sorusu kapsamında, öğrencilere verilen geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve başlangıç seviyesi yazma dersi programında belirtilen kazanımlarla eşleşip eşleşmediğine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda başlangıç seviyesi programı gereği, hedeflenen kazanımların büyük çoğunluğunun verilen geri bildirimlerle eşleşmediği, bunun başlıca nedeninin **ödevin kapsamından kaynaklandığı** sonucuna ulaşılmıştır. Verilen ödevlerin genellikle programda yer alan birkaç hedef üzerinde yoğunlaştığı ve ödev kapsamlarının yeterince geniş olmadığı görülmüştür. Öğrenci de kendisinden istenenler doğrultusunda yazı yazdığından, aldıkları geri bildirimlerin de bunlarla ilgili olduğu görülmektedir.

Başlangıç seviyesinde **geri bildirim verenden dolayı** verilmemiş olan geri bildirimlerin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilmemiş olan bu geri bildirimlerin, geri bildirim verenin öğrenci metinlerinde hata araması ve

bulamadığında olumlu geri bildirim vermemesinden kaynaklandığı görülmektedir. Sadece hata yapıldığında geri bildirim vermek yeterli değildir; öğrenci davranışı varsa (öğrenci programda hedeflenen davranışı gerçekleştirmişse) bunun değerlendirilmesi mutlaka olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerle yapılmalıdır. Aksi halde burada olduğu gibi programda belirtilen hedeflere yönelik öğrenci yazı yazdığına, verilmesi beklenen geri bildirimler eksik kalabilmektedir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre, başlangıç seviyesinde öğretmenlerin geri bildirim verirken anlam, kelime seçimi, dilbilgisi konularına önem verdiği organizasyona yönelik kazanımlar gibi diğer kazanımlar üzerinde durmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak paragrafta birlik, bütünlük, ana fikrin olması, fikirlerin örnek veya kanıtlarla desteklenmesi gibi organizasyon açısından değerlendirilecek birçok boyut vardır (Boğaziçi Online Writing Lab, 2005). Özellikle düşük seviyelerde tek bir paragraf halinde olan öğrenci metinleri bu boyutlar açısından da değerlendirilmeli, öğrencilere tüm hedeflere yönelik geri bildirimler verilmelidir.

Ortaya çıkan sonuçlara göre bu seviyede programda belirtilen kazanım ve konulara göre gereksiz geri bildirimlerin verildiği görülmektedir. Programdaki hedeflerle ilgisi olmayan bu geri bildirimlerin, öğrenci *içeriğe*, *dilbilgisine*, *kelime bilgisine* ve *yazım ve noktalamayla* ilgili öğrencilerin yaptıkları her hataya verildiği görülmektedir.

Öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşabilmesi için verilen geri bildirimlerin öğrenci seviyesine ve öğrenmesi hedeflenen kazanımlara göre şekillenmesi önemlidir. Programa göre gereksiz olarak verilen geri bildirimler önceki öğrenmeler göz önünde bulundurularak öğrenci seviyesinin altında ve üstünde verilen geri bildirimler olarak ikiye ayrılabilir. Öğrenci seviyesinin altında olanların daha önce öğrenilmesi hedeflendiği için bunlara yönelik geri bildirim verilmesinde öğrenciyi asıl odaktan uzaklaştırması ve geri bildirim verenin emek ve zaman harcatması gibi sonuçları olabilir. Öğrenci seviyesinin üstünde verilen ve hedeflerle ilişkisi olmayan geri bildirimler, geri bildirim alanın ve verenin öğrenilmesi daha gerekli olmayan konularda zaman ve emek harcamasına yol açabilir. Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmadığından konuyu öğrenmede zaman harcayacak ve zorluk çekecektir, bu da motivasyonu olumsuz etkileyebilir.



Her yazıya, yazarına göre farklı geri bildirim verilmelidir, böylece geri bildirimlerden öğrenme sağlanır, geri bildirimler öğrenme hedeflerine ulaşır. Öğretmenler, öğrencilerin yeterlilik seviyesinin altında olan, kendi düzeltebilecekleri hatalarda sadece sorunun yerini gösterebilir (hata kodu gibi yöntemler kullanarak). Böylece öğrenciler kendi hatalarını anlayıp onları düzelterek özgüvenleri artar, motivasyonları olumlu yönde etkilenir. Öğretmenler, öğrencilerin yeterlilik seviyesinin üstünde olan, kendilerinin düzeltemeyeceğini düşündüğü hatalarda ise sorunun yeriyile birlikte çözümünü de sunarsa, öğrenci o düzeyde öğrenmeleri hedeflenmeyen hataları anlamaya çalışıp zaman kaybetmemiş, hataları düzeltmede zorlanıp motivasyonları ve özgüvenleri olumsuz yönde etkilenmemiş olur.

#### 5.1.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sorusu kapsamında öğrencilere verilen geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda temel seviyede program gereği hedeflenen kazanımlar ve konuların büyük çoğunluğunun verilen geri bildirimlerle ilgili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun başlıca nedeni **ödevlerin yeterince kapsamlı olmaması** ve sadece birkaç hedefte yoğunlaşmış olması görülmüştür. Verilen ödevler programdaki hedeflerin çoğunu çalıştırmaya yönelik değildir, bu yüzden de geri bildirim verilmeyen birçok hedefin olduğu görülmektedir. Ödevler hangi hedeflerle ilgili ise öğrenci de onlara ilişkin yazı yazmış, bunun sonucunda da o hedeflerle ilgili geri bildirim almıştır. Bu seviyede **geri bildirim verenden kaynaklanan** böyle bir geri bildirim verilmeme durumuna rastlanmamıştır.

Temel seviyede programda belirtilen kazanım ve konularla eşleşmeyen geri bildirimler bulunmaktadır. Programa göre gereksiz olarak verilen bu geri bildirimlerin *dilbilgisi, kelime bilgisi ve yazım ve noktalamaya yönelik* yapılan hatalara verildiği görülmüştür.

Programa göre gereksiz verilen bu geri bildirimlerin birçok sakıncası olabilir, odağı öğretilmesi hedeflenen konulardan başka konulara kaydırabilir. Bulunduğu seviyede bir öğrencinin öğrenmesi mümkün olmayan konulara yönelik geri bildirim alması, verilen geri bildiri anlayamamasına yola açabilir. Gereksiz verilen geri bildirimler sadece eğer hatalar üzerinde yoğunlaşıyorsa, öğrenci çok

fazla hata yaptığını düşünebilir, bu da onun motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden öğretmenler geri bildirim verirken, öğrencilerin yazılarında buldukları hataların hepsini işaretlememeli, bunların içinden en belirgin ve en genelleştirilebilir olanların üzerinde yoğunlaşarak değerlendirmelerde bulunmalıdır (Hyland, 2003).

### 5.1.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sorusunun amacı, öğrenci metinlerine yönelik verilen geri bildirimlerin orta seviye yazma dersi programında belirtilen kazanımlara uygunluğunu incelemektir. Bu doğrultuda, geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda orta seviyede verilen geri bildirimlerin kazanımları karşılamadığı tespit edilmiştir. Orta seviyede verilen geri bildirimlerin kazanımları karşılamaması, verilen ödevin kazanımlara yönelik olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, bu seviyede verilen 1. ödevin (task 1) başlığı “Write a cause and effect essay: Texting as the most popular means of communication” şeklindedir ve bu ödevde verilen geri bildirimler sadece 1 tane yazma kazanımı (can write a cause or effect paragraph) ile eşleşmektedir. Ödev doğrultusunda verilen geri bildirimlerin sadece bir hedefte yoğunlaşması ve diğer 16 yazma kazanımından 2 tanesi ile eşleşip, 14 ile hiçbir şekilde eşleşmemesi **ödev konusunun ve kapsamının** hedefler doğrultusunda genişletilmesi gerekliliği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bir haftada bu kadar fazla sayıda kazanımın var olması da hedeflerin gerçekleştirilmesini zorlaştıracaktır. Bu seviyede **geri bildirim verenden kaynaklanan** böyle bir geri bildirim verilmeme durumuna rastlanmamıştır.

Orta seviye yazma dersi programında belirtilen kazanımlarla eşleşmeyen “gereksiz” olarak adlandırılan geri bildirimler incelendiğinde, bunların *yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik* verildikleri görülmektedir.

### 5.1.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sorusunun amacı, öğrenci metinlerine yönelik verilen geri bildirimlerin orta üstü seviye yazma dersi programında belirtilen kazanımlara

uygunluğunu incelemektir. Bu doğrultuda, geri bildirimler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda orta üstü seviyede verilen geri bildirimlerin yazma kazanımlarına yönelik kazanımları karşılarken, dilbilgisine yönelik kazanımları karşılamadığı ve kelime bilgisine yönelik kazanımları ise kısmen karşıladığı tespit edilmiştir. Genel olarak, bu seviyede verilen geri bildirimlerin kazanımları kısmen karşıladığı söylenebilir. Ancak bu seviyede sadece 1 ödevde ulaşılması, sonuçların genelleşmesi önünde engel teşkil etmektedir.

Diğer seviyelerden farklı olarak bu seviyede kazanımlara yönelik yazı bulunmasına rağmen, bunlara geri bildirim verilmemesinin **geri bildirim verenden kaynaklanmış** olduğu görülmektedir. Ayrıca kazanım sayısının az olduğu ve ödev kazanımların çoğunu gerçekleştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Verilmemiş olan bu geri bildirimlerin, geri bildirim verenin öğrenci metinlerinde hata araması ve bulamadığında olumlu geri bildirim vermemesi olduğu görülmektedir. Öğrenci kazanıma yönelik bir hata yaptığında geri bildirim verilmiş, yapmadığında verilmemiş olduğu görülmektedir. Ancak kazanımları gerçekleştirmek adına verilen geri bildirimlerin, sadece hata yapıldığında değil, öğrenci davranışı varsa (öğrenci o hedef davranışı gerçekleştirmişse) bu davranışların tümünün değerlendirilmesini yapmalıdır. Bu seviyede **ödevin kapsamından kaynaklanan** böyle bir geri bildirim verilmeme durumuna rastlanmamıştır.

Orta seviyede yazma dersi programında belirtilen kazanımlarla eşleşmeyen geri bildirimlerin, *organizasyona, içeriğe, dilbilgisine ve kelime bilgisine yönelik* “gereksiz geri bildirimler” olarak verildiği görülmektedir.

Tüm seviyeler göz önünde bulundurulduğunda, başlangıç ve temel seviyede “gereksiz” olarak verilen geri bildirimlerin *organizasyona, içeriğe, dilbilgisine, kelime bilgisine, yazım ve noktalamaya* yönelik olduğu, orta ve orta üstü seviyede ise *organizasyona, içeriğe, dilbilgisine ve kelime bilgisine yönelik* verilirken, *yazım ve noktalamaya yönelik* hiçbir geri bildirim görülmemektedir. Düşük seviyelerde öğrenci metinlerinin kısa olmasından dolayı, geri bildirimi veren öğretmenler hata bulmak için yazım ve noktalama hatalarını da düzeltilmiş olabilecekleri sonucu çıkarılabilir.

### 5.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerinde oluşturdukları metinlere verilen geri bildirim türlerini belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere verilen geri bildirim türleri; *doğrudan geri bildirimler*, *dolaylı geri bildirimler*, *açıklayıcı geri bildirimler* ve *soru sorarak verilen geri bildirimler* olmak üzere 4 kategoride toplanabilir.

Dolaylı geri bildirimlerin, öğrencilerin hatalarının nerede olduğuna işaret ederek ve hatalara işaret etmenin yanında hatanın ne olduğunu isimlendirip onları düzelterek verildiği görülmektedir. Dolaylı geri bildirim verilirken, hataları çizerek, kodlar kullanarak ya da noktalama ve soru işaretleri kullanarak işaretlemeler yapıldığı görülmüştür.

Dokuzoğlu (2010) öğretmenlerin geri bildirim sağlama tercihleri ile ilgili olarak, % 90'ının hataları kod kullanarak göstermek istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Objektif bir tutum sergilendiğinden, öğretmenler tarafından oldukça tercih edilen yansız geri bildirim tutumu içinde kısa işaretlemeler ve dolaylı hata düzeltmelere rastlanmaktadır (Akdaş, 2014). Örneğin; “Yazım ve noktalama konusunda yanlışlıklar mevcut: özel isimlerin büyük harfle yazılması vb.”

Doğrudan geri bildirimlerin, öğrencilerin hatalarına işaret edip onları düzelterek ve hataların yerine işaret etmenin yanında hatanın ne olduğunu isimlendirerek verildiği görülmektedir. Doğrudan geri bildirim verilirken, sadece hataların düzeltilmediği, düzeltmelere notlar ve örnek kullanımlar eklenerek ek bilgiler sunulduğu görülmüştür.

Ferris ve Roberts'e (2001: 84-161) göre sadece soruna işaret ederek verilen geri bildirimlerle olan bir değerlendirme, öğrencilerin kendi yazılarını düzeltmelerinde onlara yardımcı olmuştur. Ellis, (2009:98) düşük yeterlilik seviyesindeki öğrenciler için doğrudan geri bildirim dolaylı geri bildirimden muhtemelen daha iyi olduğunu (Ferris ve Roberts, 2001) ancak öğrenci düzeltme yaparken doğru formu üretmek için çok az çaba sarf edeceğinden öğrenmeleri uzun süreli olmayacağını ifade etmektedir.

Açıklayıcı geri bildirimlerin, metnin geneline yönelik yorum yaparak ve metnin belli bir kısma özel yorum yaparak verildiği görülmektedir. Açıklayıcı geri bildirim verilirken, sık sık detaylı yorumların yapıldığı, bunun da anadilde olduğu görülmüştür. Geri bildirim verenin bunu hedef dilde geri bildirim vermenin ve

almanın yorucu ve anlamı zorlaştırıcı olmasından kaynaklanmış olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, dolaylı geri bildirim ve doğrudan düzeltme geri bildirimleri verilirken yansız bir tutum sergilenirken, açıklayıcı geri bildirimlerde yorum yapılırken yıkıcı, yapıcı ve övgü içeren tutumların tümünün sergilendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Geri bildirim yapıcı olup olmaması yazarın motivasyonunu etkileyebilir. Hyland'a (2003) göre yapıcı geri bildirim; yazının geliştirilebilmesi için telafisi mümkün faaliyetler planı; Nelson ve Schunn'a (2009:375-401) göre öğrenciye yazısının olumlu taraflarını göstererek onun motivasyonunu artırma çabasıdır (Akt. Coşkun ve Tamer, 2013).

Öğrenciler düşüncelerini rencide edici bir şekilde değiştirmeye çalışan ve sert ifadeler kullanarak yargılayan, cezalandırma niteliği taşıyan, kendilerini beceriksiz hissettiren geri bildirimleri tercih etmezler (Elbow, 1998). Öğrenmede motivasyonu ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebileceğinden bu tür bir tutum geri bildirim veren tarafından da tercih edilmemelidir.

Araştırma sonucunda, *soru sorarak verilen geri bildirim türü* ile alan yazında karşılaşılma ve bunlar yeni bir geri bildirim türü olarak ortaya çıkmıştır. Soru sorarak verilen geri bildirimlerin, daha fazla açıklama isteyerek, hataya işaret ederek ve anlamadığını göstermek amacıyla verildiği görülmektedir. Soru sorarak geri bildirim verilirken, soru işareti ve soru kelimelerinden ya da konuşma şeklindeki sorulardan faydalandığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu araştırma türü, geri bildirim verenin geri bildirim verilirken ve verildikten sonra alıcı ile diyalog halinde olmaya gereksinim duyduğu sonucunu çıkarmıştır. Buradan da, geri bildirim verme sürecinde birden fazla geri bildirim ve düzeltme yaşanması ihtiyacı olduğu görülmüştür.

#### **5.1.10. Araştırmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Sonuçlar**

Öğrencilere geri bildirim verilirken yapılan yanlışlar, *hatalı geri bildirim verme, muğlak geri bildirim verme ve uygunsuz dil kullanma* olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır.

Hatalı geri bildirimlerin, yanlış bilgi içerdiği ve eksik bilgi içerdiği ve vüzeysel şekilde verildiği görülmektedir. Bu tür geri bildirimlerde hatalı

düzeltilmelere, hatalı açıklamalara, yazarın söylenmek istediğini anlamadan yaptığı yüzeysel düzeltmeler olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak geri bildirim verenin bunu yaparken gerekli hassasiyeti ve önemi vermediği söylenebilir. Halbuki, geri bildirim verilirken öğrenciye ancak doğru tespit ve bilgi ile yardımcı olunabilir, yanlış bilgi ve yönlendirmeler öğrencinin kafasını karıştırmaya ve yanlış öğrenmelere neden olabilir. Öğrencilerin hatalarının doğru tespit edilmesi ve onlara kaliteli geri bildirimlerin verilmesi, doğru öğrenmelerine ve verilen geri bildirimlerden faydalanmalarını sağlayacaktır.

Öğrenci metinlerine geri bildirim vermek hataları arayıp bulmak, çok hata olduğunda ya da büyük hatalar olduğunda olumsuz, bulamayınca olumlu karşılık vermek demek değildir. Brown (2007:273) “öğretmenlerin, öğrencilerin başarıya giden yolculuklarında onların olumlu yanlarının üzerinde durmanın ve onların hatalarını saplantı haline getirmemenin önemli olduğunu” ve öğrencilerin zorluklardan başarıya ulaşmalarının yolunun, hataların kendilerine karşı değil, kendileri için nasıl çalışacağını ve aldıkları geri bildirimden nasıl faydalanacaklarını anlamalarına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Bazı araştırmacılara göre (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) hatalara dair geri bildirim vermek öğrencilerin cesaretlerini kırmakta ve yazılarını geliştirmelerinde onları olumsuz etkilemektedir (Akt. Tamer, 2013).

Bu çalışmada sıklıkla karşılaşılan bir geri bildirim hatası, öğrencilerin hatalarına odaklanılarak, hata yaptıklarında hataların düzeltilmesi ya da olumsuz geri bildirim verilmesi; hata yapmadıklarında ise hiçbir geri bildirim verilmemesi ya da “çok iyi yaptın” manasında gelen çok genel ifadelerle övgüde bulunulmasıdır. Halbuki geri bildirim vermedeki amaç, öğrencilerin ne yapmak istediğini anlamaya çalışmak, bunu gerçekleştirebilmelerinde öğrencilere yardımcı olmak olmalıdır. Bunu yaparken de onların ne yaptığını, neden yaptığını açık bir şekilde ifade etmek ve neleri doğru yaptığını, neyi hatalı yaptığını bildirmek, hatasını nasıl öğrenebilecekleri konusunda onlara yol göstermek ve onları cesaretlendirip takdir etmek gereklidir. Öğretmenlerin geri bildirim verirken amacı, öğrencilerin yazma konusunda kendilerini geliştirmelerine destek olmak ve öğrencilerin kendi yazdıklarını değerlendirebilecek, yazılarındaki hataları fark edip düzeltebilecek noktaya getirmek olmalıdır (Hyland and Hyland, 2006).

Bunun için geri bildirim aşamalarının şu şekilde değişmesi önerilebilir:

- hata aramak → öğrencinin ne yapmak istediğini anlamaya çalışmak (amacını anlamaya çalışmak)
- hata bulunca hataya işaret etmek ve / veya hatayı düzeltmek → öğrencinin ne yaptığını açık bir şekilde ifade etmek (neyi doğru yaptığını, neyi hatalı yaptığını bildirmek)
- hata bulmayınca geri bildirim vermemek
- hata bulunca olumsuz geri bildirim vermek ve / veya sert eleştiride bulunmak → hatasını nasıl düzeltip, doğrusunu nasıl öğrenebileceği konusunda onlara yol göstermek ve onları cesaretlendirmek, doğru yaptıkları için takdir etmek
- hata bulmayınca olumlu geri bildirim vermek ve / veya övgü bildirmek

Muğlak geri bildirimlerde, muğlak mesaj verilmesi ve hatanın açıkça ifade edilmemesi gibi hataların olduğu görülmektedir. Bu tür geri bildirimler ile geri bildirim alan mesajı net bir şekilde anlayamazsa ondan doğru şekilde faydalanamayabilir. Geri bildirim açık olması değerlendirenle değerlendirilen arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını sağlar. (Coşkun ve Tamer, 2015).

Uygun dil kullanılmadan verilen geri bildirimlerin, yıkıcı geri bildirim verme ve anlaşılması zor olan dil kullanma şeklinde verildiği görülmektedir. Bu tür geri bildirimlerin rencide edici ifadeler, alaycı dil kullanılarak ya da öğrencinin anlamakta güçlük çekebileceği üst-dil (metalinguage), öğrenci seviyesi üstünde dil kullanarak ve çok uzun tümceler kurarak yapıldığı olduğu görülmektedir

Zamel (1985:86), yabancı dil yazma dersi öğretmenlerinin, öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken bu yazıları yanlış okuyabileceklerini, değerlendirmelerinde bir takım tutarsızlıklar ortaya çıkabileceğini, gelişigüzel düzeltmeler yapabileceklerini, çelişkili yorumlar yapıp bir takım geçici çözümler önerebileceklerini ve aynı zamanda soyut bazı kuralları uygulayarak öğrenci yazılarını sabit, değişmez ve sonuç ürün olarak değerlendirip, kendilerini yazma öğretmeninden çok dil öğretmeni olarak görebileceklerini söylemektedir (Akt. Kayaoğlu ve Özbay, 2008).

## 5.2 Öneriler

### Üniversite Hazırlık Okullarına Yönelik Öneriler

- Geri bildirim verecek olan öğretim elemanlarına geri bildirim ne olduğu, nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili eğitimler verilmelidir.
- Yazma becerisini değerlendirme yaygın olarak kullanılan rubriklere (puanlama yönergeleri) benzer şekilde, geri bildirim ölçütlerinin belirlenmesi ve yazma yönergesi oluşturulmalı, geri bildirimler bunlar göz önünde tutularak verilmelidir.
- Her ne kadar bu çalışma sonuçları, akran gibi öğretmen dışında bir geri bildirim kaynağının öğrenciler tarafından tercih edilmediğini göstermiş olsa da bu gibi geri bildirim kaynaklarından faydalanmak gerekmektedir. Bu gibi geri bildirim kaynaklarından faydalanmak, öğrencilere farklı bir bakış açısı sunarken, öğretmenin de zamanını ve emeğini daha etkin olarak kullanmasına yardımcı olur.

### Öğretim Programını Hazırlayanlara Yönelik Öneriler

- Öğrenciye verilen ödevlerin ve geri bildirimler programın hedeflerine uygun olmalıdır. Ancak bu şekilde hedeflenen davranışların gerçekleştirilmesine katkı sağlamaları mümkün olacaktır. Bu araştırmanın sonucunda verilen ödevlerin, programın hedeflerinin çoğunu gerçekleştirilmeye yönelik hazırlanmadığı ortaya çıkmıştır. Ödevler belirlenirken programın öğretilmesini hedeflediği kazanımlar ve konular göz önünde tutulmalıdır. Ödev birkaç hedef üzerinde yoğunlaşmamalı, yönergelerle öğrenciler farklı hedeflere yönelik davranış göstermesi sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin bunlara ilişkin geri bildirim alması ve öğrenmeleri hakkında bilgi edinmesi mümkün olacaktır.
- Öğrencilerin mutlaka ikinci taslağı oluşturmalarına fırsat tanınmalı, yaptıklarının sonuçlarını görmelerine imkan verilmelidir. Böylece neyi doğru, neyi yanlış, neyi eksik yaptıklarını görebilirler ve bu bilgilerde yararlanarak yazma becerilerini geliştirebilirler.



## Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Geri bildirimler öğretim programının hedeflerine uygun olarak verilmelidir. Geri bildirim verenin bunu yaparken hedeflerin farkında olmalı ve geri bildirim verirken bu hedeflere odaklanmalıdır.
- Geri bildirim verilirken sadece hatalara odaklanmamak gereklidir. Geri bildirim verilen yazıyı tüm yönleri ile değerlendirmeli, öğrenciye yazdıkları ile ilgili ayna tutmak gereklidir.
- Öğrencilere verilen geri bildirimlerde mümkün olduğunca farklı türlerden yararlanılmalıdır. Bunu yaparken de öğrencilerin motivasyonları ve tercihleri göz önünde bulundurularak geri bildirimden en üst düzeyde faydalanmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin geri bildirim verirken amacı, öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmak ve onların kendi yazdıklarını değerlendirebilecek, yazılarındaki hataları fark edip düzeltebilecek noktaya getirmek olmalıdır.
- Geri bildirim verilirken dikkat edilmesi gereken birçok husus vardır. Geri bildirim açık ve net olması, öğrencinin motivasyonu olumsuz yönde etkilememesi gerekmektedir.
- Geri bildirim doğru bilgiyi içermesi büyük önem teşkil etmektedir. Öğrenci geri bildirim mutlak doğru kabul ederse, yanlış bilgi içeren geri bildirimler yanlış öğrenmeye yol açabilir. Bu da amacı öğrenmeye yardımcı olmak olan geri bildirimi, öğrenmenin önünde bir engele dönüştürebilir.
- Geri bildirim verilirken uygun bir dilin kullanılması oldukça önemlidir. Öğrenciyi rencide edici ifadeler kullanılmamalı ve öğrencinin geri bildirim anlamasını engelleyecek kadar seviyesinin üstünde bir dil tercih edilmemelidir.
- Öğrenci seviyesinin altında hata yaptığında verilen geri bildirim türü farklı, seviyesinin üstünde yaptığında farklı olmalıdır. Seviyenin altında yapılan hatalarını kendi düzeltmesi mümkün olabileceğinden buna imkan veren hata kodları gibi bir geri bildirim metodu kullanılmalıdır. Seviyenin üstünde yapılan hatalarda ise öğrenci farkındalığı arttırılmalı, bu konuyu bu seviyede öğrenmesi gerekmediği bilgisi verilmelidir. Öğrenci ihtiyaç duyabilir düşüncesi ortaya çıkarsa, konuyu genel hatları ile öğrenebileceği bir kaynağa yönlendirilmelidir.
- Geri bildirim öğrencinin almak isteyeceği, ihtiyaç duyduğu, aldığı anda motivasyonunu olumlu etkileyecek bir öğrenme aracına dönüştürülmelidir.

- Geri bildirimlerde övgüye de eleştiriye de dengeli olarak yer verilmelidir.

### **Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler**

- Öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede verilen geri bildirimlerin programa uygunluğu incelenebilir.
- Öğrencilere yazma becerisini geliştirmede verilen geri bildirimlerin öğrenci dil yeterlilik seviyelerine uygunluğu araştırılabilir.
- Yazma becerisini geliştirmede kullanılacak geri bildirim ölçütlerinin belirlenip ve yazma yönergesi oluşturulabilir.



## 6. KAYNAKÇA

- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi* (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English language teaching*, 17(2), 63-67.
- Ataman, Ş. D. (2016). *Contribution of corrective feedback to English language learners' writing skills development through workfolio based tasks*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı. *Kurgu Dergisi* (17), 183-197.
- Bal, S. M. (2006). *Teachers' Perceptions of Communicative Language Teaching (CLT) In Turkish EFL Setting Theory vs. Practices* (Yüksek lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (6. Basım) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. *New York: McKay*, 20-24.
- Brandt, R. (1979). A Conversation with Benjamin Bloom. *Educational Leadership*, 37(2), 157-61.

- British Council ve TEPAV (2013). Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi. Ankara: Yorum Yayın.
- British Council ve TEPAV (2015). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarında İngilizce - Bir Durum Analizi. Ankara: Yorum Yayın.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., ve Wilde, R. D. (2003). *Teaching English as a foreign language* (2nd Edition) London and Newyork: Routledge
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language teaching*. New York: Longman.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Brown, H.D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th Ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Brown, J. (2007). Feedback: the student perspective. *Research in Post-Compulsory Education*, 12(1), 33-51.
- Burns, A., & Siegel, J. (2018). Teaching the Four Language Skills: Themes and Issues. In *International Perspectives on Teaching the Four Skills in ELT*, 1-17. Palgrave Macmillan, Cham.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Byrne, D. (1991). *Teaching writing skills-longman handbooks of language teachers*. Longman: New York.
- Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. (1987). Giving and getting feedback on compositions: A comparison of teacher and student verbal report. *Evaluation and Research in Education*, 1(2), 63-73
- Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri ve Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32).

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. (Second Edition) New York: Cambridge University Press:
- Çepni, S. , Bayrakçeken, S. ve (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.) Ölçme ve Değerlendirme (2-15) (4. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikleri*. Usem Yayınları (2.baskı) Ankara: Şafak Matbaası
- Demirel, Ö.(2003). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş* (2. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dili öğrenemiyoruz*.  
<http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>  
adresinden 25.06.2018 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. 2007a. *Yabancı Dil Öğretimi* (3.baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık
- Demirel, Ö. 2007b. *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı* (12.baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Dokuzoğlu, S. (2010). *L2 writing teachers' perceptions of mistakes in student writing and their preferences regarding feedback* (Yüksek lisans Tezi).
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı Tür Geribildirimlerin (Feedback) Öğrenmeye Etkisi. *AÜ EBF Dergisi*.
- Elbow, P. (1998). *Writing With Power: Revising With Feedback*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT journal*, 63(2), 97-107.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 45-62.

- ERTÜRK, S. (1993). *Eğitimde "Program" Geliştirme* (Yedinci Baskı) Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ferris, D. R. (2006). 'Does error feedback help student writers? New evidence on short- and long-term effects of written error correction' in K. Hyland and F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error second language student writing*. Michigan: Michigan University Press.
- Ferris, D. R., ve Roberts, B. J. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161–184. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X) adresinden 22.11.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3. Baskı) Ankara: Pegem Yayınevi
- Fidan, N. ve M. Erden. (1998) *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Goldstein L. M. (2005) *Teacher Written Commentary in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80
- Göçer, A. (2011). *Yazma çalışmalarını değerlendirme*. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2.Baskı), (195-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin M. (2014). *Bilimsel Araştırmalarda Kadın-Erkek Farklılıkları*, [http://aileakademisi.org/sites/default/files/arastirma\\_kadin\\_erkek\\_farkliliklari.pdf](http://aileakademisi.org/sites/default/files/arastirma_kadin_erkek_farkliliklari.pdf) adresinden 04.09.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3): 255–274.
- Guenette, D. (2007). 'Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing'. *Journal of Second Language Writing* (16): 40–53.

- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1): 147-165.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Essex: Longman
- Harmer, J. (2007). *How to teach writing*. Essex: Longman
- Harmer, Jeremy. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hedge, T. (2005). *Resource books for teachers: Writing*. (2nd Edt.) Oxford University Press.
- Hovardaoğlu, S. (1988). Cezanın Davranışlar Üzerindeki Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 12(68).
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing* (10): 185-212.
- 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.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2),: 5.
- Işık, Ö. F. (2015). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde elektronik geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jervis, K., & Tobier, A. (Eds.). (1988). *Education for democracy: Proceedings from the Cambridge School conference on progressive education, October, 1987*. Cambridge School.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1993). Cooperative learning and feedback in technology-based instruction. *Interactive instruction and feedback*, 133-157.
- Johnson, Keith and Keith Morrow (eds.). 1981. *Communication in the Classroom*. Essex: Longman
- Kağıtçı, B. (2013). *The Relationship Between Students' preference For Written Feedback And Improvement in Writing: Is The Preferred One The Best One?* (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University).
- Kane, T. S. (2000). *The Oxford essential guide to writing*. Oxford University Press.
- Karaman, P., ve Karaman, A. (2017). Öğretmen Adaylarının Biçimlendirici Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi: Eylem Araştırması Modeli. *Katamonun Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385-2400.
- Kurtuluş, K. (2007). Davranış boyutuyla performans geribildirim olgusu ve süreci. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(04), 141-178.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (2<sup>nd</sup> Edt.) Oxford University Press.
- Laska, John A. The relationship between instruction and curriculum: A conceptual clarification. Cited in: *Instructional Science*, (13): 203-213. Elsevier Science Publishers B.V. Amsterdam). Çev. Oğuz Gürbüzürk. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (22,1): 251-259, Ankara, 1989.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and teaching English: A course for teachers*. Oxford University Press
- Linse, C. 2005. *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGrawHill
- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25.
- Lounis, M. (2010). Students' response to teachers' feedback on writing. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X9390041E> adresinden 11.12.2019 tarihinde alınmıştır.



- McDonough, J., Shaw, C., Masuhara, H., & Prowse, P. (2013). Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide (third edn.). *New Ideas for L2 Materials*, 47.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd Edt.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Nelson, M. M. (2004). *The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. B.A. in Psychology, University of South Florida.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1021.7293&rep=rep1&type=pdf> adresinden 14.10.2018 tarihinde ulaşılmıştır.
- Nelson, M. M. & Schunn, C. D. (2009). "The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance". *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları
- Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme Ve Değerlendirme* (2.Baskı). Ankara: Ösym Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1988), Prof. Dr. H. Selahattin Ertürk'ün Eğitime Bakış Açısı Düşünce Ve Uygulamalarda Yeni Bir çağın başlangıcı olmuştur. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3).
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, E. (1999). *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. A. (2006). Türkiye'de İngilizce öğreniminin yaygınlaşmasının nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).

- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Burns, A. (2012). *Tips for teaching listening*. New York: Pearson.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rosen, H. (1969). *An investigation of the effects of differential writing assignments on the performance in English composition of a selected group of 15-to-16 year old pupils*. Unpublished doctoral dissertation, University of London.
- Rijlaarsdam, G., Bergh, H., & Couzijn, M. (Eds.). (2005). *Effective learning and teaching of writing: A handbook of writing in education*.
- Rijlaarsdam, G. & Couzijn, M. (2004) *Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and written Feedback(209-241)* (Second Edition) Kluwer Academic Publishing.
- Scrivener, J. (2012). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kılıç, A. ve Seven, S., (2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahan, O. (2012). *The Effectiveness of Writing and Oral Feedback on EFL Writing Performance*. Erzurum: Ataturk University.
- Simons, Gary F. and Charles D. Fennig (eds.). 2018. *Ethnologue: Languages of the World, Twenty-first edition*. Dallas, Texas: SIL International. <http://www.ethnologue.com> adresinden 24.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi. *Journal of International Social Research*, 6(28).

- Sönmez, V. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (IV. basım). Ankara: Data.
- Türk Dil Kurumu (TDK). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 20.04.2019 tarihinde alınmıştır.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük bilimi Araştırmaları (XXVII)*: 621-643.
- Ur, P. (1996). *A Course in Teaching English: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri, *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 280-300.
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyurt, S. (2008). A Self-Determination Approach to Teaching Writing in Pre-Service EFL Teacher Education, Unpublished PhD Thesis, Erzurum: Atatürk University, The Institute of Social Sciences.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık. Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H., 2008. *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL quarterly*, 16(2), 195-2 <https://www.cambridgeenglish.org/tr/exams-and-tests/cefr/> adresinden 18.02.2019 tarihinde alınmıştır.

Boğaziçi Online Writing Lab. (2005). *Online Writing Merkezi*.

<http://www.buowl.boun.edu.tr/students/Paragraph%20Writing%20Exercises.htm> adresinden 18.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Kaplan, P. (2014, 4 Nisan). *CEOlardan iş bulma rehberi*. *Habertürk*.

<http://www.haberturk.com/yazi-dizisi/haber/1065836-ceolardan-is-bulma-rehberi> adresinden 14.04.2019 tarihinde alınmıştır.

CEFR. (2000). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid> adresinden 14.08.2019 tarihinde alınmıştır.

EF EPI. (2019). English Proficiency Index. Education First. *İngilizce Yeterlilik Endeksi*. <https://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/> adresinden 17.05.2018 tarihinde alınmıştır.

## 7. EKLER

### EK 1. Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi

#### ÜNİVERSİTE HAZIRLIK ÖĞRENCİLERİ YAZMA BECERİSİ GERİ BİLDİRİM TERCİHLERİ ANKETİ

Sayın öğrencimiz;

Bu ankette, yazma derslerinde almayı tercih ettiğiniz geri bildirim türleri hakkında sorular yer almaktadır. Bu bir test değildir, “doğru” ya da “yanlış” yanıt yoktur. Bu daha çok sizin kişisel görüşlerinizi öğrenmeye yönelik bir araştırmadır.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, kişisel bilgilerle ilgili sorulardan; ikinci bölüm ise tercih ettiğiniz geri bildirim türlerini belirleme amacıyla hazırlanan maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için, lütfen soruları içtenlikle ve doğru olarak yanıtlayınız. Vereceğiniz yanıtlar gizli tutulacak ve sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Öğr. Gör. Sibel KAYA

#### BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

**1. Cinsiyetiniz:** ( ) 1. Kadın ( ) 2. Erkek

**2. Bölümünüz:** ( ) 1. Ekonomi

- ( ) 2. İngiliz Dili ve Edebiyatı
- ( ) 3. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
- ( ) 4. Hukuk
- ( ) 5. İşletme
- ( ) 6. Uluslararası İlişkiler

**3. Eğitim Gördüğünüz Seviye:** ( ) 1. Başlangıç seviyesi ( Elementary )

( ) 2. Başlangıç-üstü seviye ( Pre-intermediate )

( ) 3. Orta seviye ( Intermediate )

( ) 4. Orta-üstü seviye ( Upper-intermediate )

## BÖLÜM 2. ANKET SORULARI

**Yönergeler:** Lütfen aşağıda verilen ifadeleri okuyunuz ve görüşünüzü en uygun şekilde yansıtan seçeneği yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Eğer ifadenin “size uygun olduğunu” düşünüyorsanız 2’yi, “size uygun olmadığını” düşünüyorsanız 0’ı, “ikisi arasında kararsız” kaldıysanız 1’i yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

Soru No	Yazma derslerinde yazdığım metinler için ...	Uygun değil	Kararsızım	Uygun
1	geri bildirim, yazma dersini veren öğretim görevlisinden almayı tercih ederim.	0	1	2
2	geri bildirim, hazırlık okulu yazma merkezi gibi bir birimden almayı tercih ederim.	0	1	2
3	geri bildirim, sınıf arkadaşım gibi bir akranımdan almayı tercih ederim.	0	1	2
4	geri bildirim, başkasından almayı tercih etmem, kendim düzeltmeyi tercih ederim.	0	1	2
5	geri bildirim verenin, yorum katmadan durum tespiti yapmasını tercih ederim.	0	1	2
6	geri bildirim verenin, metnin olumlu yönlerini vurgulamasını tercih ederim.	0	1	2
7	geri bildirim verenin, metnin olumsuz yönlerini vurgulamasını tercih ederim.	0	1	2
8	geri bildirim, elektronik iletişim araçları (e-posta, eğitim platformları, bilgisayar yazılımları, akıllı uygulamalar vb.) kullanılarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
9	geri bildirim, yazılı olarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
10	geri bildirim, sözlü olarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
11	geri bildirim verenin, hatalarımı düzeltmesini tercih ederim.	0	1	2
12	geri bildirim verenin, hatalarıma işaret etmesini (altını çizerek, yuvarlak içine alarak vb.) tercih ederim.	0	1	2
13	geri bildirim verenin, hatalarımı düzeltmem için bazı ipuçları (hata kodu vb.) vermesini tercih ederim.	0	1	2

14	geri bildirim verenin, yaptığının neden yanlış olduğunu açıklamasını tercih ederim.	0	1	2
15	geri bildirim verenin, doğru cevabıma ek bilgiler sunarak var olan bilgimi genişletmesini tercih ederim.	0	1	2
16	geri bildirimimi, anında almayı tercih ederim.	0	1	2
17	geri bildirimimi bir süre sonra almayı tercih ederim.	0	1	2
18	geri bildirimimi, taslak oluşturma aşamasında (konunun ana ve alt başlıklarının belirlendiği) almayı tercih ederim.	0	1	2
19	geri bildirimimi, gözden geçirme aşamasında (yazının düzenlenerek yazıldığı) almayı tercih ederim.	0	1	2
20	geri bildirimimi, değerlendirme aşamasında (yazının son haline getirildiği) almayı tercih ederim.	0	1	2
21	geri bildirimimin, biçimle ilgili noktalara (sayfa düzeni, yazım kuralları, noktalama işaretleri vb.) odaklanmasını tercih ederim.	0	1	2
22	geri bildirimimin, içerikle ilgili noktalara (anlatım bozukluğu, kelime seçimi, metin tutarlılığı vb.) odaklanmasını tercih ederim.	0	1	2
23	geri bildirimimin, metnin boş alanlarında bulunmasını tercih ederim.	0	1	2
24	geri bildirimimin, metinden ayrı bir yerde bulunmasını tercih ederim.	0	1	2
25	geri bildirim verenin, metnin belli noktalarına (dilbilgisi, kelime seçimi vb.) odaklanmasını tercih ederim.	0	1	2
26	geri bildirim verenin, metnin geneline odaklanmasını tercih ederim.	0	1	2
27	geri bildirim aldığım zaman, işaret edilen hataları düzeltirim.	0	1	2
28	geri bildirim aldığım zaman, işaret edilen hatalarda düzeltme yapmak yerine işaretlenen kısmı silerim.	0	1	2
29	geri bildirim aldığım zaman, işaret <u>edilmeyen</u> hataları düzeltirim.	0	1	2
30	geri bildirim aldığım zaman, geri bildirim verenden kaynaklanan eksik ya da yanlış işaret edilen hatalarda değişiklik yaparım.	0	1	2

## EK 2. Geri Bildirim Türleri Çizelgesi

<b>A. GERİ BİLDİRİM KAYNAĞI AÇISINDAN</b>	1. Geri Bildirim Kaynağına Göre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bireysel geri bildirim (öz-değerlendirme)</li> <li>- yazılım geri bildirim (bilgisayar, video vb.)</li> <li>- diğer insanlardan geri bildirim (öğretmen, akran, yazı merkezi vb.)</li> </ul>
	2. Kaynağın Tutumuna Göre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yapıcı geri bildirim</li> <li>- yansız geri bildirim</li> <li>- yıkıcı geri bildirim</li> </ul>
	3. Kaynağın Dilsel Özelliklerine Göre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- övgü geri bildirim</li> <li>- eleştiri geri bildirim</li> <li>- özet geri bildirim</li> <li>- öneri geri bildirim</li> </ul>
	4. Kaynağın Stratejisine Göre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- özgül (seçici) geri bildirim</li> <li>- kapsamlı (genel) geri bildirim</li> </ul>
<b>B. GERİ BİLDİRİM MESAJININ NİTELİĞİ AÇISINDAN</b>	1. Mesajın Doğruluğu:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doğru geri bildirim</li> <li>- hatalı geri bildirim</li> <li>- eksik geri bildirim</li> </ul>
	2. Odak noktasına göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- biçime yönelik geri bildirim</li> <li>- içeriğe yönelik geri bildirim</li> </ul>
	3. Açık Oluşuna Göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- açık geri bildirim</li> <li>- muğlak bildirim</li> </ul>
	4. İşlevine Göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pekiştirici geri bildirim</li> <li>- bilgilendirici geri bildirim</li> </ul>
	5. Amaca Uygunluğuna Göre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- amaca uygun geri bildirim</li> <li>- amaca uygun olmayan geri bildirim</li> <li>- amaca göre gerekli ama verilmeyen geri bildirim</li> </ul>
<b>C. GERİ BİLDİRİM YOLU AÇISINDAN</b>	1. Kullanılan Araca Göre:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geleneksel geri bildirim</li> <li>- elektronik geri bildirim</li> </ul>
	2. İletişim Türüne Göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- yazılı geri bildirim</li> <li>- sözlü geri bildirim</li> </ul>
	3. Metoduna Göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doğrudan geri bildirim</li> <li>- dolaylı geri bildirim</li> <li>- üst-dilbilimsel (metalinguistic) geri bildirim</li> </ul>
	4. Bulunduğu Yere Göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metin içi geri bildirim</li> <li>- metin dışı geri bildirim</li> </ul>



	5. Zamanlanmasına göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>anında geri bildirim</i></li> <li>- <i>gecikmeli geri bildirim</i></li> </ul>
	6. Verildiği aşamaya göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>planlama aşaması</i></li> <li>- <i>taslak oluşturma aşaması</i></li> <li>- <i>gözden geçirme aşaması</i></li> <li>- <i>değerlendirme aşaması</i></li> </ul>
<b>D. GERİ BİLDİRİM ALICISI AÇISINDAN</b>	1. Alıcıya uygunluğuna göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alıcıya uygun</li> <li>- alıcıya uygun olmayan geri bildirim</li> </ul>
	2. Alıcının verdiği tepkiye göre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hatanın düzeltilmesi:</li> <li>- Yanlış değişiklik yapılması</li> <li>- Hiçbir değişikliğin yapılmaması:</li> </ul>





## EK 4. Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Formu Örneği

Temel- Ödev 5	Read the letter below about Alexander's problem. Write a reply to him and give advice. In your letter, you need to use <u>should/shouldn't/ have to/ don't have to</u> in 100-130 words. I am a university student in Athens I want to work in a hotel in Mykonos in summer because I need to save money to buy a small car. There are a lot of tourists on the island and I will need English to communicate with those people. The problem is, I speak very little English. How can I improve my English? What should I do?		DİL BİLGİSİ		KELİME BİLGİSİ		488. I think speaking is more important than the others skills 459. ... these books are very good 9. (Bazı ufak terak kelime hataları dışında güzel olmuş)		
	ORGANISATION	Can make a basic summary of findings from a simple survey.	Can use a template or online form to make a basic complaint using a model.	Can write a short email offering simple advice	Can write a simple questionnaire with support.	Past Simple: regular / irregular verbs			
Öğretici Ödev No						Ödev konusu bu kelimeleri kullanmaya yönelik değil. Bu kelimelerin kullanılabileceği durum yok, verilen geri bildirim de yok			
						Words related to medicine and science			
						Verb phrases about money			
77			452. <del>shouldn't</del> <del>leave</del> <del>try</del> 453. You shouldn't give up. You should <del>try</del> <del>learn</del> <del>regularly</del> . 454. I believe that you will learn English 455. <del>You</del> <del>make</del> <del>these</del> <del>advices</del> Follow my advice ( advice → uncountable bu yüzden these/ those kullanamayız ve kelimeyi çoğul yapılamayız	456. <del>shouldn't</del> <del>leave</del> <del>try</del> 457. You shouldn't give up. You should <del>try</del> <del>continue</del> <del>study</del> regularly					
78			460. (sen konuyu yanlış mı anladın? Dil öğrenimi ile ilgili tavsiye vermen gerekiyordu. Sen İngiltere de neler yapabilir ornan anlatmışsın. Seyahat rehberi mi istemişiz sizden? 461. <del>English</del> <del>the</del> <del>best</del> <del>learn</del> <del>English</del> there. 462. After that you shouldn't for to be bored 463. this work <del>year</del> <del>are</del> <del>help</del> <del>er</del> will help you	464. You should play football because you are learning English (ne alaka?)				465. there are people <u>talking</u> <u>speaking</u> English 466. ... A lot of English schools 467. You should visit <del>to</del> historical places	
79			468. You should speak to your girlfriend ... 469. You can <del>even</del> <del>use</del> Instagram and follow different <del>person</del> <del>people</del> 470. You should Speak to <del>his</del> <del>these</del> <del>people</del> and improve your English	471. You should read books. 472. You should listen to English music				473. You have to be <u>very</u> careful. 474. Özellikle kullanmanız istenilen yapılan <u>should/ have to</u> çok az kullanmışsın (Head of kazanım doğrultusunda verilen geri bildirim, kullanılmayan yapılarla verilmis). Verilen yönlere dikkat etmen gerekiyor	475. English is a very hard <del>a</del> language. 476. <del>The</del> <del>These</del> <del>activities</del> will <u>help</u> <u>improve</u> English. 477. Maybe you can have a girlfriend <del>but</del> and she is can <u>help</u> <u>you</u> <u>to</u> <u>improve</u> <u>your</u> <u>English</u> and you <u>fit</u> <u>in</u> <u>hardworking</u> because you work English and you <u>fit</u> <u>in</u> <u>information</u> <u>brain</u> ?? (Meaning is unclear) 479. (Cümle kurma konusunda ilerleme var ama hala ciddi sıkıntılar var çözülmüş gereken !!) <u>genel</u> <u>ve</u> <u>yüksek</u> <u>geri</u> <u>bildirim</u>
								482. This problem is very bad but <del>we</del> <del>are</del> <del>solve</del> <del>this</del> <del>problem</del> can solve <u>it</u> 483. .. Those <del>every</del> <del>country's</del> language is english English 484. ... You should help <del>to</del> tourists. 485. You should use phone applications 486.	

## **EK 5. Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi Uzman Değerlendirme Formu**

### **Üniversite Hazırlık Öğrencileri Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi**

#### **Uzman Değerlendirme Formu**

Sayın:

Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma dersinde yazdıkları taslak metinlere yönelik almayı tercih ettikleri geri bildirim türlerini inceleme konusu alan bir araştırma yapmaktayım. Araştırmada gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla hazırlanacak ankette yer alması düşünülen sorular uzman değerlendirmesi için ilişikte sunulmuştur. Ankette yer alacak sorular sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeleri yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Sizden ankette yer alan soruların üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma dersinde yazdıkları taslak metinlere yönelik almayı tercih ettikleri geri bildirim türlerini belirlemede uygun olup olmadıklarını değerlendirmeniz beklenmektedir. Araştırmanın amacına uygun bulmadığınız veya dil açısından hatalı olduğunu düşündüğünüz maddelerin içinden üzerinde düzeltme yapılarak ankete dahil edilebilir bulduklarınız için önerilerinizi ifade üzerinde veya açıklama sütununda belirtiniz. Konuya ilişkin yeni madde önerilerinizi bölüm sonuna not edebilirsiniz. Formun ikinci bölümünde sorulması gereken demografik sorulara yer verilmiştir. Bu soruların geliştirilmesine yönelik önerileriniz varsa lütfen bunu soru üzerinde gösteriniz. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sibel Kaya

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

### **BÖLÜM 1: Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri**

Bu bölümde, öğrencilerin yazma becerisine yönelik geri bildirim tercihleri ile ilgili ifadelere yer verilmiştir. Sizden konuya ilişkin aşağıda sıralanan maddelerin araştırmanın amacına uygun olup olmadığına ilişkin değerlendirmenizi ifadenin karşısında bulunan “uygun değil” ve “uygun” seçeneklerinden birine “X” işaretini kullanarak belirtmeniz beklenmektedir.

Soru No		Uygun değil.	Uygun.	Açıklama
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim verenin ...</b>			
1	yazma dersi öğretmenim olmasını tercih ederim.			
2	yazma dersi öğretmenimden başka bir öğretmen olmasını tercih ederim.			
3	yazma merkezi gibi bir birim olmasını tercih ederim.			
4	sınıf arkadaşım olmasını tercih ederim.			
5	bilgisayar, video gibi bir yazılım olmasını tercih ederim.			
6	olmasını istemem, yazdıklarımı kendim düzeltmeyi tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim verenin ...</b>			
7	yapıcı bir tavır sergilemesini, olumlu yönleri vurgulamasını ve yazının iyileştirilmesi için yapılması gerekenleri bildirmesini tercih ederim.			
8	yansız bir tavır sergilemesini, yorum katmadan durum tespiti yapmasını tercih ederim.			
9	yıkıcı bir tavır sergilemesini, sert eleştirilere yer vermesini tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için verilen geri bildirim için ...</b>			
10	sadece olumlu yönleri vurgulamasını tercih ederim.			
11	eleştirel olmasını, olumsuz yönlerini vurgulamasını tercih ederim.			
12	metnin temel noktalarını özetlemesini tercih ederim			
13	eleştirdikten sonra hataların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi için öneride bulunmasını tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim için ...</b>			
14	kalem, kâğıt ile ya da sınıf ortamında verilmesini tercih ederim.			
15	bilgisayar ortamı iletişim araçları kullanılarak verilmesini tercih ederim.			
16	yazılı olarak verilmesini tercih ederim.			
17	sözlü olarak verilmesini tercih ederim.			
18	hem yazılı hem de sözlü olarak verilmesini tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için verilen geri bildirimde ...</b>			
19	hataların düzeltilmesini tercih ederim.			
20	ana dili konuşan (native) bir kişi tarafından İngilizce diline en yakın şekilde yeniden düzenlenmesini tercih ederim.			
21	hatalara işaret edilmesini ve düzeltme yapabilmem için bazı ipuçlarının verilmesini tercih ederim.			

22	düzeltilme yapabilmem için aynı türden hataları gruplandırarak numaralandırılıp, metnin altında açıklamalar yapılmasını tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim ...</b>			
23	anında verilmesini tercih ederim.			
24	bir süre sonra verilmesini tercih ederim.			
25	planlama aşamasında verilmesini tercih ederim.			
26	taslak oluşturma aşamasında verilmesini tercih ederim.			
27	gözden geçirme aşamasında verilmesini tercih ederim.			
28	yazı son haline getirildikten sonra verilmesini tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için verilen geri bildirim ...</b>			
29	sayfa düzeni, yazının okunaklığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimle ilgili noktalara odaklanmasını tercih ederim.			
30	metindeki anlatım bozukluğu, kelime seçimi, metin bağdaşıklığı, tutarlılığı gibi içerikle ilgili odaklanmasını tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için verilen geri bildirim ...</b>			
31	kâğıdın boş alanlarında veya metindeki hataların hizasındaki boşluklarda yapılmasını tercih ederim.			
32	metnin bitiminde veya ayrı bir kâğıtta yazılarak veya işaretlenerek yapılmasını tercih ederim.			
33	metnin belirli noktalarına odaklanmasını tercih ederim.			
34	metnin geneline odaklanmasını, dil ve anlatım yönünden bir bütün olarak değerlendirilmesini tercih ederim.			
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim verenin ...</b>			
35	yalnızca cevabın "doğru" ya da "yanlış" olduğunu bildirmesini tercih ederim.			
36	cevabın "doğru" ya da "yanlış" olduğunu bildirmenin yanı sıra, doğru cevabı da vermesini tercih ederim.			
37	doğru cevabı vermesinin yanısıra, yanlış cevabın neden yanlış, doğru cevabın neden doğru olduğunu açıklamasını tercih ederim.			
38	var olan bilgimi genişletmesini ve ek bilgiler sunmasını tercih ederim.			
39	hataları göz ardı ederek doğruları pekiştirmesini tercih ederim.			
40	yanlış bilgiyi düzelterek doğru bilgiyi vermesini ve hataların azaltılmasına yardımcı olmasını tercih ederim.			

	<b>Yazma dersinde yazdığım metinlere geri bildirim aldığım zaman...</b>			
41	işaret edilen her hatayı doğru bir şekilde düzeltmeyi tercih ederim.			
42	işaret edilen her hatada doğru ya da yanlış bir değişiklik yapmayı tercih ederim.			
43	işaret edilen bazı hatalarda hiçbir değişiklik <u>yapmamayı</u> tercih ederim.			
44	işaret edilen hatalarda düzeltme yapmak yerine işaretlenen kısmı silmeyi tercih ederim.			
45	işaret edilmeyen hataları doğru bir şekilde düzeltmeyi tercih ederim.			
46	işaret edilmeyen hatalarda doğru ya da yanlış bir değişiklik yapmayı tercih ederim.			
47	geri bildirim verenin hatasından kaynaklanan eksik ya da yanlış bir yönlendirme olsa da değişiklik yaparım.			
48	geri bildirim verenin hatasından kaynaklanan eksik ya da yanlış bir yönlendirme varsa hiçbir değişiklik <u>yapmam</u> .			

## BÖLÜM 2. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:  1. Kadın  2. Erkek
2. Bölümünüz:  1. Ekonomi  
 2. Hukuk  
 3. İngiliz Dili ve Edebiyatı  
 4. İşletme  
 5. Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi  
 6. Uluslararası İlişkiler
3. Eğitim Gördüğünüz Seviye:  1. Başlangıç seviyesi ( Elementary )  
 2. Başlangıç-üstü seviye ( Pre-intermediate )  
 3. Orta seviye ( Intermediate )  
 4. Orta-üstü seviye ( Upper-intermediate )

## EK 6. Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi Ön Uygulama Formu

### Üniversite Hazırlık Öğrencileri Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri Anketi

Öngörülen Süre: 20 dk

#### BÖLÜM 1: YAZMA DERSİ GERİ BİLDİRİM TERCİHLERİ ANKETİ

Sayın Öğrencimiz;

Bu ankette yer alan yazma dersleri kapsamında yazdığımız metinlere verilen geri bildirimler hakkındaki soruları yanıtlayarak bize yardımcı olmanızı diliyoruz. Bu bir test değildir, o nedenle “doğru” ya da “yanlış” yanıtlar yoktur. Biz daha çok sizin kişisel görüşlerinizle ilgileniyoruz.

Bu araştırmanın amacı; yazma dersinde almayı tercih ettiğiniz geri bildirim türlerini belirlemektir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için, lütfen soruları içtenlikle yanıtlayınız. Yardımlarınız için çok teşekkür ederiz. Herhangi bir soruya ya da tüm sorulara verdiğiniz yanıtlar en itinalı şekilde gizli tutularak ele alınacaktır. Kimliğinizin el yazınızdan da anlaşılması için, yanıtlarınız bilgisayarda yazılacaktır.

Yönergeler: Aşağıdaki ifadelerde görüşünüzü en uygun yansıtan seçeneği yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Eğer ifadenin size uygun olduğunu düşünüyorsanız 2’yi, uygun olmadığını düşünüyorsanız 0’ı, ikisi arasında kararsız kaldıysanız 1’i yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.

SORU NO	Cevaplar aşağıdaki gibi numaralandırılmıştır:  0 = “ Bana uygun değil. ” 1 = “ Kararsızım. ” 2 = “ Bana uygun. ”	Bana uygun değil.	Kararsızım.	Bana uygun.
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim verenin ...</b>			
1	yazma dersi öğretmenim olmasını tercih ederim.	0	1	2
2	yazma merkezi gibi bir birim olmasını tercih ederim.	0	1	2
3	sınıf arkadaşım olmasını tercih ederim.	0	1	2
4	bilgisayar, video gibi bir yazılım olmasını tercih ederim.	0	1	2
5	olmasını istemem, yazdıklarımı kendim düzeltmeyi tercih ederim.	0	1	2
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim verenin ...</b>	0	1	2
6	yapıcı bir tavır sergilemesini ve yazının iyileştirilmesi için yapılması gerekenleri bildirmesini tercih ederim.	0	1	2



7	yansız bir tavır sergilemesini, yorum katmadan durum tespiti yapmasını tercih ederim.	0	1	2
8	sert eleştirilere yer vermesini tercih ederim.	0	1	2
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için verilen geri bildirim ...</b>	0	1	2
9	sadece olumlu yönleri vurgulamasını tercih ederim.	0	1	2
10	eleştirel olmasını, olumsuz yönlerini vurgulamasını tercih ederim.	0	1	2
11	metnin önemli noktalarını özetlemesini tercih ederim	0	1	2
12	eleştirdikten sonra hataları düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi için öneride bulunmasını tercih ederim.	0	1	2
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim ...</b>	0	1	2
13	kalem, kâğıt ile ya da sınıf ortamında sözlü olarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
14	bilgisayar ortamlı iletişim araçları kullanılarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
15	yazılı olarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
16	sözlü olarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
17	hem yazılı hem de sözlü olarak verilmesini tercih ederim.	0	1	2
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim verenin ...</b>	0	1	2
18	hataları düzeltilmesini tercih ederim.	0	1	2
19	ana dili konuşan (native) bir kişi tarafından İngilizce diline en yakın şekilde yeniden düzenlenmesini tercih ederim.	0	1	2
20	hatalara işaret etmesini ve düzeltme yapabilmem için bazı ipuçları vermesini tercih ederim.	0	1	2
21	düzeltilme yapabilmem için aynı türden hataları gruplandırarak numaralandırılıp, metnin altında açıklamalar yapmasını tercih ederim.	0	1	2
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için geri bildirim ...</b>	0	1	2
22	anında verilmesini tercih ederim.	0	1	2
23	bir süre sonra verilmesini tercih ederim.	0	1	2
24	planlama aşamasında verilmesini tercih ederim.	0	1	2
25	gözden geçirme aşamasında verilmesini tercih ederim.	0	1	2
26	yazı son haline getirildikten sonra verilmesini tercih ederim.	0	1	2
	<b>Yazma dersinde yazdığım metinler için verilen geri bildirim ...</b>	0	1	2
27	sayfa düzeni, yazının okunaklığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimle ilgili noktalara odaklanmasını tercih ederim.	0	1	2
28	metindeki anlatım bozukluğu, kelime seçimi, metin bağdaşıklığı, tutarlılığı gibi içerikle ilgili odaklanmasını tercih ederim.	0	1	2
		0	1	2



## EK 7. Geri bildirimlerin Kazanımlara Uygunluğu Kontrol Listesi Örneği

Yazma dersi programında belirtilen hedef kazanımlar		Geri bildirimler	
		hedef kazanımlarla eşleşiyor mu?	Geri bildirim yöntemi
<b>Yazma kazanımları</b>	1. Can use appropriate openings and endings in formal letters and emails	X	
	2. Can use appropriate openings and endings in formal letters and emails	X	
	1. Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar topics	√	genel yorum yapma
	2. Can write a basic summary using the original wording and order of short written passages	X	
	3. Can write a brief standard report conveying factual information, stating reasons for actions	X	
	4. Can write a cause or effect paragraph	√	genel yorum yapma, hata kodu kullanma, altını çizip hataya işaret etmek için soru sorma, eksik geri bildirim verme (hata var geri bildirim yok)
<b>Dilbilgisine yönelik kazanımlar</b>	1. Modals (necessity)	X	
	2. Modals (obligation)	X	
	3. Modals (present deduction)	X	
	4. Past continuous	X	
	5. Past Perfect Simple	X	
<b>Kelime bilgisine yönelik kazanımlar</b>	1. Word building; design adjectives	X	
	2. Materials, shapes & texture	X	
	3. Linkers	√	hata kodu kullanma, ipucu ile hata kodu kullanma

## EK 8. Anket İzin Formu



T.C.  
ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 25716097-044-E.4836  
Konu : Anket İzin Talebi

23/07/2019

Sayın Öğr. Gör. Sibel KAYA  
Öğretim Görevlisi

İlgi : 22/07/2019 tarihli ve sayılı yazı.

İlgi yazıya istinaden; Yüksekokulumuz öğrencilerine "Yazma Becerisi Geri Bildirim Tercihleri" isimli anketi uygulama talebiniz Müdürlüğümüzce uygun bulunmuştur. Bilgilerinizi rica ederim.

**e-İmzalıdır**

Öğr. Gör. Nevfel BAYTAR  
Yüksekokul Müdürü