

YAZMA EĞİTİMİNDE GERİ BİLDİRİM TÜRLERİ VE KULLANIMI *

Doç. Dr. Eyyup COŞKUN

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ecoskun@mku.edu.tr

Mehmet TAMER

Mustafa Gürbüz–Necat Bayel Anadolu Lisesi Edebiyat Öğretmeni,
80mtamer@gmail.com

Özet

Yazma bir hamlede başlayıp biten bir eylem değildir. Yazma süreci; hazırlık, plan yapma, taslak oluşturma, düzeltme paylaşma aşamalarından oluşur. İyi bir metin yazmak için düzeltme aşamasında çoğu zaman bir metni birkaç kez gözden geçirmek gerekir. İnsanlar kendi yazdıkları metinlerdeki hatalarını belirlemede güçlük çekebilir. Bu bakımdan yazma eğitiminde okur/öğretmen geri bildirim yazma kalitesini etkileyen önemli bir etkidir. Bu çalışmada yazma eğitiminde kullanılan geri bildirimler sınıflandırılmış, açıklanmış ve örneklendirilmiş, avantaj ve dezavantajlarıyla değerlendirilmiştir.

Yazma eğitiminde geri bildirimler bakış açısına göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Metni değerlendiren kişi açısından geri bildirimler öğretmen ve akran geri bildirim olarak ikiye ayrılmaktadır. İletişim biçimi açısından ise yazılı ve sözlü geri bildirim olarak ikiye ayrılmaktadır. Diğer geri bildirim türleri ise şöyledir: Övgü ve yergi bildiren geri bildirimler, değerlendirenin tutumuna göre yapıcı, yansız ve yıkıcı geri bildirimler; özgül ve genel geri bildirimler; biçime ve içeriğe yönelik geri bildirimler; açık ve muğlak geri bildirimler; metin içi ve metin dışı geri bildirimler.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, yazma eğitimi, yazma süreci,

TYPES AND USE OF FEEDBACK IN WRITING EDUCATION

Abstract

Writing is not an action that starts and ends at one fell swoop. The writing process consist of preparation, planning, drafting, revising and sharing. It is often necessary to revise a text a few times for writing a good text. People may have difficulty in defining the errors in the texts they have written by themselves. In this respect, reader / teacher feedback is an important factor identifying writing quality in writing education. In this study, feedback used in writing was categorized, described, exemplified, and it was assessed in terms of its pros and cons.

Feedback in writing education can be classified in different ways from the point of view. Feedback is divided into two as teacher and peer feedback from the viewpoint of the person studying the text. Whereas it is divided into two as verbal and written feedback with regard to the way of communication. Other types of feedback are as follows: complimentary and critical feedback; constructive, neutral and destructive feedback according to the evaluator's attitude; intrinsic and extrinsic feedback; form-oriented and content-oriented feedback; clear and ambiguous feedback; intratextual and extratextual feedback

Key Words: Feedback, writing education, writing process

* Bu makale, "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Geri Bildirimleri" isimli yüksek lisans tezinden geliştirilerek oluşturulmuştur.

1. Giriş

Yazma bir anda kazanılan bir beceri değildir. İyi bir yazılı metne ulaşmak için çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç gereklidir. Yazma süreci olarak adlandırılan bu süreç, genel kabul görmüş biçimiyle şu aşamalardan oluşur: Hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama (Richards, 2005: 65; Coşkun, 2007; Akyol, 2006, Karatay, 2011; Yılmaz, 2012: 321-330). Bu sürecin etkili bir şekilde kazanılmasında öğrencilere, öğretmenlere, öğretim materyallerine ve ailelere çeşitli görevler düşmektedir. Öğretmenlere düşen en önemli görevlerden biri yazma sürecinde öğrencilerin taslak metinlerine geri bildirim sunmaktır.

Yazma sürecinin düzeltme aşamasında yazı, düşünce ve olayların açık ve tutarlı biçimde ortaya konulması, cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük taşıması, düşüncelerin geliştirilmesi, metnin ikna edicilik düzeyi, yazım, noktalama, okunaklılık gibi birçok açıdan değerlendirilebilir (Coşkun, 2007: 67; Karatay, 2011: 37).

Bir yazar, tekrar tekrar okusa da kendi yazısındaki bazı hataları görmeyebilir. “Yazar körlüğü” olarak adlandırılacak bu duruma karşı yapılabilecek en iyi şey yazıyı başkalarına okutarak geri bildirim almaktır. Yazma eğitiminde geri bildirim, öğrencilerin yazma yeteneklerini keşfetmeleri, yaptıkları yanlışları düzeltmeleri ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazanmaları için yazma sürecinin önemli parçalarından biridir (Ülper, 2009: 422-429; 2011: 280-300).

Öğretmenler, öğrenci metinlerini sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için de değerlendirmelidir (Coşkun, 2007: 53). Öğrencilerin yazılarının değerlendirilmesi, başarılı yönlerinin takdir edilip hatalı yönlerinin düzeltilmesi öğrenciyi yazmaya isteklendirecektir (Gül, 2007: 29; Temizkan, 2008). Ülper’e (2011) göre yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük destek, öğrenciler tarafından üretilen taslak metinlerin öğretmen ya da akran tarafından değerlendirilerek geri bildirim sunulması ve böylelikle öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılmasıdır.

Ölçme değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir parçasıdır. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, hedeflenen beceri ve kazanımlara ulaşım durumlarını belirlemek, öğretimdeki eksikleri belirleyerek giderilmesini sağlamak amacıyla öğretim sürecinin başında, öğretim süreci boyunca, öğretim sürecinin sonunda ölçme ve değerlendirme yapılabilir.

Öğretim sürecindeki işlevleri bakımından değerlendirme üç şekilde gerçekleşmektedir:

a) *Tanılayıcı Değerlendirme*: Öğretim sürecinin başında öğrencilerin ön koşul niteliğindeki becerilere sahip olma düzeylerini, yanlışlarını, eksiklerini, kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmedir (Tan, 2010; Bulunuz ve Bulunuz, 2013). Bu tür değerlendirmelerde ulaşılan sonuçlar eğitim öğretim sürecinin planlanmasına katkı sağlar (Demirel, 2006).

b) *Biçimlendirici Değerlendirme*: İpucu, pekiştiren, geri bildirim, düzeltme gibi teknikler kullanılarak öğrenciyle etkileşimin gerçekleştiği, not verme amacının güdülmeyip öğretim sürecinin bir parçası olarak görölen değerlendirme türüdür (Senemoğlu, 2002; Keeley, 2008; Demirel, 2006). Öğretim sürecinin devam ettiği bir dönemde gerçekleştirilen bu değerlendirme öğrenme durumlarıyla ilgili sorunları belirleyerek eksiklik ve yanlışlıkları düzeltmeye imkân verir (Balta ve Türel, 2013).

c) *Düzey (Başarı) Belirleyici Değerlendirme*: Öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kazanmış olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri belirlemek ve başarılarını not vererek ölçmek amacıyla, genellikle ünite veya dönem sonunda yapılan sınavlarla gerçekleştirilen değerlendirme türüdür (Demirel, 2006; Balta ve Türel, 2013). Bu tür değerlendirmede öğrencilerin başarısı bir puanla ölçölüp belgelenir ve öğrenciler alınan puana göre sıralanır.

Süreç odaklı yazma eğitiminde yukarıda sıralanan değerlendirme biçimlerinden özellikle biçimlendirici değerlendirme önemli hâle gelmektedir. Öğretmenler verecekleri geri bildirimlerle öğrencilerin yazma hatalarını ve sorunlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapabilir, süreç içerisinde becerilerinin gelişmesini sağlayabilir.

2. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim

Yazma eğitiminde teşvik edici ve geliştirici bir unsur olarak geri bildirim, araştırmacılar tarafından şu şekillerde tanımlanmaktadır: Anlamaların biçimlendirilmesinde okuyucunun verdiği karşılıklar (Probst, 1989: 68-79); okuyucu tarafından yazara iletilen bütün bilgilerin yazar tarafından gözden geçirilmesi (Keh, 1990: 294-304); öğretmenlerin değerlendirmelerini karşılıklıktan çıkaracak ve onları anlamaya yarayacak anahtar ölçülerden meydana gelen alışma (Reid, 1994: 273–294); öğretmenle öğrenci arasında süre giden bir diyalog (Hyland & Hyland, 2006).

Tanımlarda öğretmen (okuyucu) ile öğrenci (yazar) arasındaki iletişimin ve öğrencinin yazısının gelişimine dair değerlendirmelerin sunulmasının vurgulandığı görölmektedir.

Overall ve Sangster'a (2006) göre öğrencilerin çalışmaları hakkındaki her türlü değerlendirme, kısa bir not, hatta küçük bir gülümseme bile birer geri bildirim olarak öğrencilerin motivasyonunu sağlamada önemli bir rol üstlenebilir. Öğrenmenin desteklenmesi, netleştirilmesi ve başarı elde edilmesi için geri bildirim yazma çalışmasından hemen sonra yapılması faydalı olacaktır. Karaalıoğlu'na (1992: 67) göre *"Yazma çalışmalarının verimi; özellikle, yapılacak düzeltmelerle sıkı sıkıya ilgilidir. Kompozisyon düzeltimi, oluş hâlindeki kişiliğe en doğru yolu göstermektedir."*

Öğretmenin, öğrenci metinlerini okumayıp hiçbir geri bildirimde bulunmaması öğrencide gereksiz bir çaba içine girdiği hissini uyandırabilir. Öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmeli ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmelidir. Böylece bir sonraki yazısında aynı hataların tekrarlanma ihtimali

azalacak (Temizkan, 2009: 90-112), olumlu bulunan niteliklerin görülmesiyle daha iyi bir anlatım becerisine sahip olabilecek (Göçer, 2007: 86), bundan sonra izlemesi gereken yol hakkında bilgi edinecektir.

3. Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri

Yazma eğitiminde verilen geri bildirimler bakış açısına göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir. Aşağıda bu türler sınıflandırılmış, tanımlanmış ve örneklerle karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

3.1. Metni Değerlendiren Kişi Açısından Geri Bildirim

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

a. Öğretmen Geri Bildirimi

Öğretmen; metin türleri, dil yapıları, dil bilgisi kuralları, edebiyat bilgileri, yazma teknikleri, üslup özellikleri gibi konularda öğrencilere göre daha bilgili durumdadır. Bu bakımdan okuduğu bir yazının kalitesini arttırma konusunda öğrencilere göre daha deneyimli olması ve bu deneyimiyle öğrencilerine yol göstermesi beklenir. Hyland & Hyland'a (2006) göre öğretmen geri bildirimi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede cesaretlenmelerini ve kendilerini geliştirmelerini sağlar. Beach ve Friederich'e (2006: 222-234) göre öğretmen geri bildirimi, öğrenciler tarafından diğer geri bildirim türlerine göre daha etkili ve daha güvenilir bulunmakta ve tercih edilmektedir.

Öğretmen geri bildiriminin başarıya ulaşması için taşınması gereken bazı özellikleri vardır. Öğretmen geri bildirimleri olabildiğince yapıcı ve geliştirici olmalıdır (Overall & Sangster, 2006). Geri bildirimler; belirgin, tanımlayıcı, yargılamayan ve öğrencinin gelişim seviyesine göre değişebilen, dil becerilerine uygun, öğrencinin idrak edebileceği biçimde ve bireysel değerlendirmeye uygun bir yapıda olmalıdır (Beach & Friederich, 2006: 222-234).

Öğrencilere faydalı olmak için tecrübelerini kullanarak ne üzerinde odaklanacaklarına ve değerlendirmelerini nasıl yapacaklarına özen göstermesi gereken öğretmenler, öznel değerlendirme ve tutumlar da ortaya koyabilirler. Öğretmenlerin değerlendirmelerinde eleştirel, aydınlatıcı, samimi, yardımcı ve kendinden emin olmaları öğrencilerin yapılacak değerlendirmeleri daha ciddiye almalarını sağlar (Hyland & Hyland, 2006).

Welch'e (1997) göre öğretmenler, yazılı metinlerle ilgili basit değerlendirmeler yapmaktansa öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek, onların farklı bakış açıları geliştirebilmelerine katkı sağlayacak değerlendirmeler yapmalıdır. Bazı durumlarda öğretmenler öğrencilere, bir dizi zorluk içeren, yoğun içerikli geri bildirimler sunar. Ancak metni düzeltmek için çok fazla şey yapması gerektiğini düşünmek öğrencileri yıldırabilir. Ferris (2003: 115-140), öğretmenlerin

öğrencilerinin dil yeterliliklerine göre, en önemli problemlerden başlayarak seçici bir şekilde değerlendirmelerde bulunmalarını tavsiye etmektedir.

Öğretmenin, yazıyı değerlendirirken kendini öğrencinin yerine koyabilmesi, onun düşüncelerini daha iyi anlamasını sağlayacağından daha faydalı değerlendirme sonuçları doğuracaktır. Bir öğrencinin kişiliğine dair olumsuz, basmakalıp yorumlar; öğretmende, öğrencinin yazısına dair önyargılar oluşturabilir, böyle bir durumun ortaya çıkması hâlinde geri bildirim amacına ulaşılammış, olur (Hyland, 1998: 255-286).

Geri bildirim uygulanmasında öğretmenler bilinçli hareket etmeli ve işlevsel bir yaklaşım benimsemelidir. Geri bildirim, öğrencinin yazma davranışlarında performans değişikliği sağlayıcı somut bilgi ve öneriler içermeli; açık, anlaşılır ölçütlerden meydana gelmelidir (Reid, 1994: 273–294; McGrath, Taylor & Pchyl, 2011; Hyland & Hyland, 2006). Öğretmen geri bildirim sunarken yergide ve övgüde aşırıya kaçmamalıdır (Yılmaz, 2006: 203-276).Geri bildirim öğrencinin performansına dair bir özetle başlamalıdır (Sternberg, 2002; Roediger, 2007: 41-43).Düzeltilme için standart ölçütler oluşturulmalı (Yılmaz, 2006: 203-276), bu ölçütler öğrencilerle de paylaşılmalıdır.

b. Akran Geri Bildirimi

Öğrencilerin benzer konumda oldukları arkadaşlarının yazılarını değerlendirmesidir. Yapılan araştırmalar akran geri bildiriminin yazma eğitiminde birçok olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Arkadaşının yazısına geri bildirim veren öğrenciler iyi bir yazıda nelere dikkat edilmesi gerektiğini, daha da önemlisi bir yazının yeni bakışlarla nasıl zenginleştirilebileceğini fark eder. Akranlarının da yazma konusunda kendileriyle benzer zorlukları yaşadıklarını gören öğrencilerin yazma konusundaki tedirginlikleri azalır, özgüvenleri artar, kendi eserlerini değerlendirme becerilerini gelişir. Akran geri bildirimi ayrıca, öğretmenin geri bildirim vermede yeterli zamanı bulamadığı durumlarda hızlı biçimde geri bildirim vermeyi sağlar (Coşkun, 2007; Chaudron, 1984: 1-15; Mendoca & Johnson, 1994: 745-768; Curtis, 2001: 129-143; Cotterall & Cohen, 2003: 158–66; Stoddard & MacArthur, 1993: 76-103; Cheng & Warren, 1996: 61-75).

Ancak alanyazında akran geri bildiriminin birtakım sakıncalarından da bahsedilmektedir. Öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmelerin geçerlik ve güvenilirliği istenen düzeyde olmayabilir (Bostoc, 2000). Öğrenciler hataları doğru tespit edemeyebilir ve kaliteli geri bildirim veremeyebilir (Nelson & Murphy 1992: 171-193; Lockhart & Ng, 1993: 17-29; Mendoca & Johnson, 1994: 745-768).Akranlar aralarındaki arkadaşlık ilişkileri yüzünden birbirlerine yüksek veya çok düşük puan verebilir, değerlendirme işini ciddiye almayıp, onu bir eğlence olarak görebilir (Temizkan,2009: 90-112); uygunsuz veya aşırı eleştirel geri bildirimlerde bulunabilir (Amores, 1997: 513–523). Ayrıca öğrenciler, yüzeysel hatalar üzerinde fazlaca yoğunlaşabilir (McGroarty & Zhu, 1997: 1-43).

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

Akran geri bildiriminin olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyan bu çalışmaların yanında bu değerlendirme yönteminin etkililiğini ve güvenilirliğini özellikle öğretmen geri bildirimleriyle karşılaştıran araştırmalar da vardır. Bu çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- Akran değerlendirmesi öğretmen değerlendirmesi kadar değer görmeyebilir. Özellikle öğretmenlerin temel otorite olduğu kültürlerde öğrenciler arkadaşlarının verdiği geri bildirimleri önemsemediği için akran değerlendirmesi etkili olmayabilir (Nelson & Murphy, 1993: 135-141; Hyland & Hyland, 2006).

- Öğrenciler, akran değerlendirmesinden çok az faydalansa da öğretmenlerinden alacakları geri bildirim için akran değerlendirmesini faydalı bir basamak olarak görürler (Beach & Friederich, 2006: 222-234).

- Hem akran hem de öğretmen değerlendirmesi alan bir grup lise öğrencisinin sadece öğretmen değerlendirmesi alan öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları, yazma kalitesi daha yüksek ürün dosyaları hazırladıkları gözlenmiştir (Simmons, 2003: 683-684).

- Hong Kong'ta ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma; öğrencilerin öğretmeni "kalite garantisi veren bir otorite figürü" olarak gördüklerini ve akranlarına güvenme konusunda isteksiz olduklarını ortaya koymuştur (Tsui & Ng, 2000: 147-170).

- Öğretmen ve akran dönütlerini karşılaştıran bir çalışma, öğretmenlerin oldukça genel, öğrencilerin ise daha özgül (spesifik) dönütler sağladıklarını göstermektedir (Caulk, 1994: 181-187).

- Farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin, akranlarının metinlerine ilişkin sunmuş oldukları eleştirilerin dilsel özellikleri (eleştiri sunmadaki duyarlılık) aynı değildir (Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011: 147-165).

- İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin kendi yazılarına yönelik olarak en çok tercih ettiği geri bildirim türü öğretmen tarafından verilen sözlü geri bildirimlerdir. Üniversite öğrencileri ise hem öğretmenlerinden hem de akranlarından sözlü geri bildirim almayı tercih etmektedir (Ülper, 2011).

Herrington ve Cadman'a (1991: 184-199) göre en etkili akran geri bildirimleri öğrencilere değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili rehberlik yapıldığı zaman ortaya çıkmaktadır. Akranlar, geri bildirim yöntemleri ve diğer akranlarla

işbirliği içinde çalışma, olumlu ve yapıcı değerlendirmede bulunma gibi konularda iyi bir eğitim aldıklarında daha kullanışlı (Hyland & Hyland, 2006), faydalı (Dahl & Farnan, 1998; Fitzgerald & Stamm, 1990: 96-135; Patthey, Chavez & Ferris, 1997: 51-90) ve kaliteli (Berg, 1999: 215–241) geri bildirimde bulunabilmekte; eğitim almayan öğrenciler, arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinin bu durumdan etkilenebileceğine aldirmedan aşırı eleştirel veya olumsuz geri bildirim verebilmektedir (Beach & Friederich, 2006: 222-234).

Topping'e (1998) göre akran değerlendirmesinden profesyonellerin yapabileceği gibi yüksek derecede kaliteli bir geri bildirim beklememek gerekir. Çünkü öğrenciler bu konuda ne kadar eğitilirse eğitilsin akran değerlendirmesinden sağlanacak yararlar değerlendirmeyi yapanların becerileri nispetinde olacaktır. Öğretmen ve akran geri bildirimlerinin birbirini dışlamasına gerek olmadığı gibi öğrencilerden öğretmen ve akran geri bildirimini arasında bir seçim yapmalarını isteyen çalışmalar da yanıltıcı olabilir. Jacob, Curtis, Braine ve Huang'ın (1998: 307-317), bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin %93'ünün öğretmen geri bildiriyle beraber verildiği durumlarda akran geri bildirimini almayı istediklerini ortaya koymuştur.

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

3.2. İletişim Biçimi Açısından Geri Bildirim

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

a. Yazılı Geri Bildirim

Öğrencilerin taslak metin çalışmaları üzerinde, performanslarına dair yol gösterici yazılı değerlendirmelerde bulunması eğitimcilerin kullandığı yaygın bir yöntemdir (Nelson & Schunn, 2009: 375-401). Yazılı geri bildirim öğretmenin öğrencinin metninin üzerine onun daha iyi hâle gelebilmesi için yazdığı her şey olabilir. (Hyland & Hyland, 2006). Kısa işaretlemeler, kullanılan semboller, satır aralarında yapılan düzeltmeler, metin boşluklarına yapılan yorumlar, metin sonuna, arkasına veya başka bir kâğıda metnin daha iyi bir hâle gelebilmesi için yapılan değerlendirmelerin her biri birer yazılı geri bildirim örneğidir.

Bazı araştırmacılar, (Sommers, 1982: 232-240; Zamel, 1985: 86; Connors & Lunsford, 1993: 200-223) öğretmen yazılı geri bildiriminin öğrencinin yazma yeteneğini geliştirmede etkili bir yol oluşunu sorgulamıştır. Öğretmenler, öğrencilere yazılı değerlendirmeler yapma konusunda kendilerini sorumlu hissetse bile yazılı değerlendirmeler çoğu zaman oldukça belirsiz, genel, tutarsız ve formalite olarak kalır (Smith, 1997: 249-268; Straub, 1996: 223-251). Ana dildeki yazma çalışmaları üzerine yapılan bazı araştırmalar, (Sommers, 1982: 232-240; Zamel,

1985: 79-101; Connors & Lunsford, 1993: 200-223; Ferris, 2003) öğretmen yazılı geri bildirimlerinin çoğunun düşük kalitede, çoğu zaman öğrenci tarafından yanlış anlaşılır nitelikte, çok belirsiz ve tutarsız (Knoblauch & Brannon 1981: 1-4), otoriteci, şekilci ve hissiz (Connors & Lunsford, 1993: 200-223) olduğunu ileri sürer.

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

b. Sözlü Geri Bildirim

Öğretmen, öğrencinin yazısına yüz yüze görüşme yolu ile de geri bildirim verebilir. Öğrencilerin sunduğu herhangi bir metnin geliştirilmesinde sözlü iletişim de son derece verimli olabilir (McCarthy, 1992: 1; Hyland & Hyland, 2006). Anson'a (1997: 105-113) göre öğretmen yaptığı değerlendirmeleri sesli bir şekilde dijital ortamda veya kasete kaydederek bile öğrencilere sunabilir. Bu yöntem, özellikle açıklama ve örnek verme gerektiren durumlarda hızlı ve etkili bir yoldur (Overall & Sangster, 2006). Öğretmenler sözlü geri bildirim ile yazılı değerlendirmeye ayırdıkları zamanın daha azını harcayarak, yazılı değerlendirmeye nazaran daha fazla bilgi verebilir, gerektiğinde ifadelerinde daha rahat düzeltmeler, elemeler yapabilir ve iletişime daha açık yorumlar oluşturabilirler (MacArthur, Graham & Fitzgerald, 2006: 171-183).

Sözlü geri bildirimde öğretmen ve öğrenci arasında oluşan diyalog, metnin anlamı üzerine fikir alışverişi yapmayı ve böylece yazılı geri bildirim tek taraflı olan sınırlarını genişletmeyi sağlar (Carthy, 1992: 51-82). Sözlü geri bildirim etkileşimli doğal yapısı öğretmene; öğrencilerin kültürel, eğitimsel ve yazılı çeşitli ihtiyaçlarına yanıt verebilme, metinlerdeki anlamın netleştirilmesi, anlam belirsizliklerinin çözülmesi, kâğıdın detaylı bir şekilde değerlendirilmesi için zaman ayırma gibi avantajlar sunar (Hyland, 2003).

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

Sözlü geri bildirimlerin yazılı geri bildirimlere göre önemli avantajlarından biri de bireysel geri bildirim yerine toplu geri bildirim imkân vermesidir. Öğretmenin bir öğrencinin çalışması hakkında sözlü yorum yapması aynı zamanda

diğerlerinin de eksiklerini ve dikkat etmeleri gereken yerleri gösteren bir mesajdır (Overall & Sangster, 2006). Öğrencilerdeki ortak yanlışlar az sayıda metin üzerinden öğretmen tarafından topluca gösterilebilir. Böylece hem zamandan tasarruf edilmiş olur, hem de öğrenciler kendi yazılarında olmasa bile çeşitli hataları bir arada görebilirler. Ayrıca sözlü geri bildirim sırasında yazı değerlendirme konusunda deneyim kazanırlar.

Hyland'a (2003) göre de sözlü geri bildirim öğrencinin yazısının gelişmesinde büyük bir etkisi vardır. Ancak bütün eğitim yöntemlerinde olduğu gibi sözlü geri bildirimler de başarılı veya başarısız olma potansiyeline sahiptir ve başarılı olabilmesi için dikkatli bir planlama ve hazırlık gerektirir. Öğretmen, sözlü geri bildirim verirken açık olmalı, muğlak yorumlar kullanmamalı, daha belirgin, daha anlaşılır bir düzende oluşturulmuş konuşma dilini kullanmalıdır (Nelson & Schunn, 2009: 375-401).

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

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

Sözlü geri bildirimde bulunurken öğretmenin değerlendirme yaklaşımı çok önemlidir. Öğrencilere açık ve anlaşılır öneriler verildiğinde, öğrenciler değerlendirmeye aktif bir katılım gösterir ve bu katılım yazıya olumlu biçimde etkiler. Öte yandan sözlü geri bildirim ortamında pasif kalan öğrenciler öğretmenler tarafından verilen önerileri yazılarına aktarma konusunda da pasif kaldıkları gözlenmiştir (Hyland & Hyland, 2006).

Bu yararlarıyla birlikte sözlü geri bildirim çalışmalarının öğretmenler açısından dezavantajları olabilir. Bunlar sözlü değerlendirmelerin bazen tahmin edilenden çok zaman gerektirmesi ve iyi bir iletişim becerisi gerektirmesidir. Bu ikisinden daha önemlisi ise sözlü geri bildirim ortamında bulunan katılımcıların bu tartışma ortamında beklentilerinin uyuşmama ihtimalidir (Hyland, 2003). Örneğin öğretmenin içtenlikle ve önemseyerek sunduğu bir öneri öğrenciler tarafından umursanmayabilir, hafife alınabilir veya tepkiyle karşılaşabilir.

3.3. Övgü veya Yergi Bildirişine Göre Geri Bildirim

Yazıyla ilgili bir geri bildirim ya övgü ya da yergi içerir.

a. Övgü Geri Bildirimi:

Övgü geri bildirimi, yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamadır. Bu geri bildirim türünde (ister biçimle ister içerikle ilgili olsun) metindeki eksik ya da hatalı kısımlardan bahsedilmez. Övgü geri bildirişimiyle ilgili aşığıdaki örnekler verilebilir.

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

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

Övgü geri bildirimi öğrencinin daha sonraki yazma çalışmalarına motivasyonunu önemli ölçüde arttırır (Nguyen, 2009). Özellikle yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin küçük de olsa başarılı çalışmalar çıkardıklarında övülmesi daha iyi ürünler ortaya koymalarını desteklemek ve öğrencinin kendine olan güvenini arttırmak anlamına gelir (Hyland & Hyland, 2002: 83-101). Bu anlamda övgü, daha iyisini yapmaya motive edici bir araçtır (McGrath vd., 2011).

Övgü, geri bildirimde yaygın bir şekilde olması gereken özelliklerden biridir (Grimm, 1986: 91-94; Nilson, 2003: 34-38; Saddler & Andrade, 2004: 48-52). Öğrenciler övgüye yönelik değerlendirmeleri daha iyi hatırlarlar ve bu değerlendirmeye daha fazla önem verirler (Hyland & Hyland, 2001). Gülçat ve Özağaç'a (2004) göre "*Geri bildirim verirken en önemli husus öğrencinin çalışmasına karşı olumlu bir tavır içinde olmaktır.*" Övgü geri bildirimi öğrencinin iyi yapıp yapmadığını anlaması, buna ek olarak yazısını nasıl geliştirebileceğini öğrenmesi için çok önemlidir (Coffin vd., 2003).

Raimes, (1983: 258-272) övgü geri bildiriminin etkili oluşunu şu şekilde açıklar: "*Öğrencilerin iyi yaptığı her şeyi fark etmek ve onları övmek, onların yazılarını geliştirmelerine, hatalarını göstermede kullanılan herhangi bir düzeltme yöntemi ya da miktardan daha fazla katkı sağlar.*" Stanley'in (2003) bakış açısına göre kompozisyona yönelik övgü, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını ve sonraki yazma dersinde kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlar.

Alanyazında övgü geri bildiriminin olumlu yönleriyle birlikte olumsuz yönlerine de vurgu yapılmaktadır. Hyland & Hyland'a (2001) göre öğretmen, övgü geri bildirimini kullanırken yerine ve zamanına dikkat etmelidir; çünkü vaktinden

önce yapılan ve asılsız olan övgüler öğrencilerin zihinlerini karıştırıp cesaretlerini kırabildiği gibi öğretmenlerin eleştirel güçlerinde yumuşamaya yol açabilir. Yazı çalışmalarında övgü kullanılacaksa bir ödül olarak yazılarının sonlarında onları cesaretlendirmek için kullanılmalıdır. Yazının başlarında övgü kullanmak metin üzerinde tekrar emek verme hususunda öğrencilerin isteksizlik davranmasına neden olabilir (Hyland, 2003). Övgü geri bildirim gerekliliği görüldüğü yerde verilmelidir çünkü zeki öğrenciler gereksiz övgülerin kullanımından oluşmuş bir geri bildirim almaktansa onlara yazılarında ilerleme sağlayacak eleştiri almayı tercih ederler (Ferris, 1995: 33-55; Hyland, 1998: 255-286).

b. Yergi Geri Bildirimi:

Hyland'a (2006) göre övgü geri bildirim öğrencilerin yazılarını geliştirmede tek başına yeterli olmaz. Çünkü övgü geri bildirim öğrencinin yazısındaki olumlu yönleri belirterek onu motive etmekle birlikte yazısında geliştirilmesi gereken noktaların görülmesini engelleyebilir. Bu anlamda yergi geri bildirim, öğrencilerin yazılarında yapacakları değişikliklere ışık tutması yönüyle faydalıdır (Coffin vd., 2003: 117). Araştırmalar öğrencilerin öğretmenlerinden onların yazılarındaki hatalar üzerine değerlendirmeler yapmalarını beklediklerini ortaya koymaktadır (Cohen & Cavalcanti, 1990: 155-177; Leki, 1991: 203-218; Hedgcock & Lefkowitz, 1994: 141-163; Ferris, 1995: 33-55; Hyl&, 1998: 255-286; Ferris & Roberts, 2001: 84-161; Lee, 2004: 285-312; Ülper, 2011).

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

• **Sadece Sorunu Gösteren Geri Bildirim:** Düzeltme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu, ne yapılması gerektiğini yazı veya işaretle belirtmez. Hataların yerini belirtmeyle öğrencilerden bu hataları kendi kendilerine düzeltmeleri istenmektedir (Ferris & Roberts, 2001: 84-161).

Örnek:

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

Bu tarz geri bildirimde hatalar doğrudan düzeltilmez, hataların yeri ve ne tarz hata oldukları belirlenir, hataları düzeltme öğrencinin kendisine bırakılır. Bu değerlendirme tarzı öğrencinin kendi kendine yazı düzeltme stratejileri geliştirmesinde oldukça etkilidir (Bates, Lane & Lange, 1993; Ferris, 1997: 315-339).

Gass & Selinker (2001) ve Mitchell & Myles (2004) geri bildirimde çözüm gösterilmeden sadece sorunun yeri belirtildiğinde onun yazıyı geliştirmeye etkisinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Onlara göre yazıdaki sorunun yerini bildiren

geri bildirim öğrenciyi sorunun çözümünü araştırarak bulmaya sevk etmektedir. Dolayısıyla öğrenci daha çok çaba harcamaktadır.

Diğer birçok araştırmacıya göre de sorunu bildiren geri bildirim yazma eğitimine olumlu katkısı tartışılmaz. Ancak yeterliliği az olan öğrenciler için hatalar işaretlense bile bu öğrenciler hatalarını belirleyemeyebilir ve düzeltemeyebilirler (Ferris & Hedgcock, 2005). Ferris ve Roberts'e (2001: 84-161) göre sadece sorunu gösterme üzerine yoğunlaşan geri bildirim yazılarını kendi kendilerine düzeltebilmelerinde öğrencilere yardımcı olmuştur. Hatalarıyla ilgili geri bildirim almayan öğrencilerde bu durum görülmemiştir. Zaten öğrenciler de sorunu bildiren geri bildirim alma konusunda olumlu düşünmektedirler. Öğrenciler hatalarının düzeltilmesindenense hatalarına dair ipuçları almayı tercih etmektedirler; bu şekilde kendi hatalarını düzeltebilmek için cesaretlerini toplayabileceklerdir (Arndt, 1993: 90-116; Saito, 1994: 46-70; Hyland, 2001a).

Öte yandan çok eleştiri aldıklarında öğrencilerin motivasyonları ve kendilerine olan güvenleri zedelenebilir (Connors & Lunsford, 1993: 200-223). Öğretmenler, öğrencilerin yazılarında gördükleri bütün hataları işaretlememeli, hataların en önemli ve en genelleştirilebilir olanları üzerinde değerlendirmeler yapmalıdır (Hyland, 2003).

Burada önemli olan bir diğer konu öğretmenlerin yazıdaki hataları gösterirken bunu nasıl yapacaklarıdır. Öğretmen yazıdaki hataları işaretlerken bir dizi düzeltme sembolleri kullanabilir. Bu yöntem; kırmızı kalemle yapılan, neyi ifade ettiği belli olmayan, karışık bir görünüm arz eden bir değerlendirmeye nazaran daha sade, daha açık, dolayısıyla öğrenci tarafından daha rahat anlaşılabilir, öğrencilere daha faydalı olan bir değerlendirme tekniğidir.

Semboller kullanılarak verilen geri bildirim bazı dezavantajları da mevcuttur.

- Problem, cümle sınırlarının ötesinde metnin geneline yönelik olduğunda sorun anlaşılabilir.
- Sembollerin anlamları geri bildirim alan kişi tarafından bilinmiyor olabilir.
- Sembollerin sayısını genişletmek karışıklığa yol açabilir.

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

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

• **Sadece Çözümü Gösteren Geri Bildirim:** Bazen geri bildirimde soruna dair hiçbir açıklama yapılmadan doğrudan çözümü gösterme yoluna başvurulur. Bu tür

geri bildirimde, üzerinde durulan problemin giderilmesine dair bir çözüm önerilir (McGrath vd. 2011). Yani metindeki hatanın sebebini söylemeden, düzeltilmesi için ne yapılması gerektiği doğrudan belirtilir. Daha çok yazım ve noktalama ile ilgili düzeltmeleri içeren bu tür geri bildirimlerde öğretmen, hatalı gördüğü yerin altını veya üstünü çizebilir, yuvarlak içine alabilir ve hatayı açıklamadan ne yapılması gerektiğini (çözümü) gösterir.

Örnek:

- ✓ *bir şey → bir şey*
- ✓ *mesala → mesela*
- ✓ *Bu düşünceye şöyle bir örnek verebilirsin: Şehirlerde bisiklet yolları yapılmalı.*
- ✓ *Sonuç cümlesini şöyle yazabilirsin: Demek ki hiçbir iyilik karşılıksız kalmamış.*

• **Hem Sorunu Hem de Çözümü Gösteren Geri Bildirim:** Yergi geri bildirimleri içinde değerlendirebilecek bir diğer tür de hem yazıdaki sorunun sebebini hem de soruna dair çözümü içeren sorun+çözüm geri bildirimidir.

Nilson'a (2003: 34-38) göre bir geri bildirim sorunu ve çözümü içermesi çok yararlıdır. McGrath vd.'ye (2011) göre de geri bildirim hata ve çözümü içermesi yazar açısından geri bildirim uygulanabilir kılmaktadır. Ayrıca belirgin bir şekilde çözümler sunmanın geri bildirim etkili kılan önemli özelliklerden biri olduğu belirtilmektedir (Sugita, 2006; Tseng & Tsai, 2006).

Örnek:

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

Master (1995: 183-205), çözüm sunan geri bildirim ancak sınıf ortamında kullanılan diğer geri bildirim türleriyle kombine edildiğinde faydalı olabileceğini ifade eder. Fathman ve Whalley, (1990: 179-189) geri bildirim aldıktan sonra öğrencinin dil bilgisi ve içeriğe dair düzeltmeler yapmasının gelişim sağladığını bulmuştur. Bu tarz bir düzeltmenin etki derecesini sorgulayan Truscott'a göre (1996: 327-369) ise sorunların çözümünü göstermenin öğrencinin yazısını geliştirmede etkisi yoktur.

Bazı araştırmacılara göre öğrencilere hatalarına dair geri bildirim vermek onların cesaretlerini kırmakta ve yazı taslaklarını geliştirme yönünde onları olumsuz

etkilemektedir (Robb, Ross & Shortreed, 1986: 83-93; Kepner, 1991: 305-313; Sheppard, 1992: 103-110; Polio, Fleck & Leder, 1998: 43-68; Fazio, 2001: 235-249). Truscott (1996, 1999), ise yergi geri bildirimini çok az faydalı bulmuştur. Ona göre öğrencilerin davranışlarını değiştirmek öğretmenlerin sorumluluğu altındadır ve öğretmenler sınıflarında “serbest-düzeltilme yaklaşımı” uygulayarak değerlendirme noktasında öğrencilerin davranışlarına yön vermelidir.

Chandler (2003) bir dönem boyunca öğrencilerin geri bildirim aldıktan sonra hatalarını düzeltmeleriyle yazılarının belirgin bir şekilde değiştirdiğini, düzeltme yapmadıklarında yazılarının değişmediğini ortaya koymuştur. Truscott, (2004: 342) öğrencilerin akıcı bir şekilde çalışmalarını engelleyebileceğini belirtmiştir. Ona göre öğrenciler sınıfta hata düzeltme ile uğraşacaklarına zamanlarını daha fazla yazı yazma uygulamaları için kullanmalıdır.

Görüldüğu üzere alanyazında sadece sorunu sunan geri bildirimlerin daha yararlı olduğunu savunanların (Bates vd. 1993; Ferris, 1997: 315-339; Gass & Selinker, 2001; Mitchell & Myles, 2004) yanında sorun ve çözümü içeren geri bildirimlerin daha yararlı olduğunu savunanlar (Nilson, 2003: 34-38; McGrath vd.: 2011; Sugita, 2006; Tseng & Tsai, 2006) da vardır. Bu noktada her zaman ve her öğrenci için geçerli için geçerli tek bir ilke olduğunu söylemek doğru olmaz.

Hyland’a (2003) göre de öğrencilere geri bildirim sunarken övgü ve yerginin dengeli biçimde sunulması gerekir. Her öğrencinin geri bildirimden beklentisi farklıdır. Bazı öğrenciler övgüyü çok önemsemekle bazıları onu ihtiyaç olarak görürler; bazıları sadece fikir bazında bir değerlendirme isterken bazıları da yazılarındaki bütün hataların düzeltilmesini isterler.

Yazma çalışmalarına uzun süre katılmış ve metin yazarken ortaya çıkan eksiklikler konusunda geri bildirimler almış bir öğrenci için sadece hatalarının yerini işaretlemek yeterli olabilir; ancak amatör bir yazar için sadece sorunun yerini belirtmek yerine açıklamalı çözümler sunmak daha faydalı olabilir. Çünkü sadece çözümlerin sunulduğu bir değerlendirmede yazar, hatasını anlayamayabilir. Yapılan hatayı, içeriğe dair alternatif yollar göstererek, belirgin bir şekilde açıklamak yazarın hatasını daha iyi anlamasını sağlar (McGrath vd., 2011). Ayrıca basit yazım ve noktalama hataları gibi konularda sadece hatalı yazının altının çizmek ya da doğru biçimi göstermek birçok kişi için yeterlidir. Ancak metnin planıyla ilgili sorunların fark edilmesi için daha ayrıntılı ve çözümü de içeren geri bildirimlere ihtiyaç duyulur.

3.4. Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirim

Geri bildirim, öğrenci ve öğretmen arasında sadece bilgi aktarımı sağlamakla kalmaz; sosyal ve duygusal bir iletişim biçimi de geliştirir (Hyland & Hyland, 2006). Öğrencilerin yazılarını değerlendirirken göz ardı edilmemesi gereken bir diğer husus öğretmenin takındığı tutumdur. Çünkü değerlendirenin tavrı hem geri bildirim başarısını hem de yazısındaki eksiklikleri düzeltmek için öğrencinin ihtiyacı olan özgüveni etkileyebilir. Değerlendirenin geri bildirim verirken takındığı tutum yapıcı, yansız ve yıkıcı olarak sınıflandırılabilir.

a. Yapıcı Geri Bildirim

Hyland'a (2003) göre yapıcı geri bildirim; yazının geliştirilebilmesi için telafisi mümkün faaliyetler planı; Nelson ve Schunn'a (2009: 375-401) göre öğrenciye yazısının iyi taraflarını göstererek onun motivasyonunu arttırma çabasıdır. Buna göre yapıcı geri bildirim; yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hâle getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirme olarak tanımlanabilir.

Örnek:

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

Örneklerde de görüldüğü gibi yapıcı geri bildirim metnin iyi taraflarını vurgular ve yazının daha başarılı, daha nitelikli hâle gelebilmesi için yapılması gerekenleri sıralar. Burada yazıda övgü ile önerinin aynı konuda yapılmış olması önemlidir. Çünkü övgü ile öneri farklı konularda ise burada iki ayrı geri bildirim var demektir. Örneğin "*Bu paragrafta ortaya koyduğun düşünce çok güzel, yazın okunaklı değil.*" cümlesi biri övgü (*Bu paragrafta ortaya koyduğun düşünce çok güzel*) diğeri yergi (*yazın okunaklı değil*) şeklinde iki ayrı geri bildirim içermektedir. Ancak "*Bu paragrafta ortaya koyduğun düşünce çok güzel, fakat bir örnekle daha da geliştirebilirsin.*" cümlesinde aynı konuda bir yapıcı geri bildirim vardır.

Yapıcı geri bildirimlerde öğrencinin kâğıdı eleştirel kıstaslarla ele alınmaz, bu tarz daha ziyade öğrenciye bir cevap niteliğindedir, öğrencinin yazısının okur üzerinde bıraktığı etkiye, yazısının başarısına ve nasıl geliştirilebileceğine değinilir (Hyland, 2003). Yapıcı geri bildirim sadece övgü şeklinde olabileceği gibi, övgü ve eleştiriyi birlikte de sunabilir (McGrath vd., 2011). Bu durumda eleştirinin tonu hafifletilir.

Örnek:

- ✓ *Düşüncelerininle ilgili ikna edici gerekçeler sunmuşsun. (sadece övgü yapılan yapıcı geri bildirim)*
- ✓ *Düşüncelerininle ilgili ikna edici gerekçeler sunmuşsun ancak bu gerekçeleri daha iyi ilişkilendirebilirsin. (Övgü ile birlikte eleştirinin yapıldığı yapıcı geri bildirim)*

Yapıcı geri bildirim, öğrencilerin daha çok tercih ettiği bir geri bildirim türü olmasının yanında öğretmenler tarafından da oldukça yaygın bir şekilde kullanılan bir yöntemdir (Hyland & Hyland, 2001: 185-212). Yapıcı geri bildirim, işbirlikçi, pedagojik bir ortamın gelişmesinde etkilidir (Hyland, 2001b: 375-382; Hyland & Hyland, 2006b: 83-101); yazarın geri bildirim veren kişiyle olumlu bir iletişim

kurmasını sağlar, böylece değerlendiren kişi, değerlendirilen kişinin gözünde daha sempatik, daha güvenilir bir hâl alır. Bu da geri bildirim başarısını arttırır (McGrath vd., 2011).

b. Yansız Geri Bildirim

Öğretmenlerin öğrencilerin kâğıtlarına geri bildirim verirken takındıkları bir tutum da yansızlıktır. Yansız geri bildirim, içinde ne övgü ne de eleştiri barındırır. Öğretmenlerin sıkça tercih ettikleri bu geri bildirim farklı biçimlerde kullanılabilir:

• Metinde hatalı görülen yerin altı çizilerek veya başka bir şekilde gösterilmesi:

✓ *anladımki*

✓ *sapsağlam*

• Metinde yanlış yazılan bir kelimenin, ekin; olumlu, olumsuz hiçbir yorumda bulunmadan düzeltilmesi:

✓ *birdenbire- birdenbire*

✓ *yalnış-yalnış*

✓ *yardım sever - yardımsever*

• Metinde düzeltilmesi gereken noktaların tarafsız bir şekilde yazıyla belirtilmesi:

✓ *Yazım ve noktalama hataları var.*

✓ *Yazı bir sonuca bağlanmamış.*

✓ *Aynı kelimeler sürekli tekrar edilmiş.*

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

c. Yıkıcı Geri Bildirim

Yıkıcı geri bildirim ele alınan metni sert ve kışkırtıcı bir şekilde değerlendirmedir.

Örnek:

✓ *Yazın çok kötü olmuş.*

✓ *İfadelerinden bir şey anlaşılıyor.*

✓ *Bu kadar çirkin bir yazıyla ilk defa karşılaşıyorum, el yazısıyla yazamıyorsan bırak!*

✓ *Sınıf seviyesinin çok altında bir yazı, eline bir sözlük alıp baştan sona yazmalısın.*

✓ *Dil bilgisi kuralları bakımından berbat bir kompozisyon, cümleleri katletmişsin.*

Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin benlik algısına zarar verebilir, doğruluğuna inandıkları hususlarda inançlarını zayıflatabilir ve öğretmenlerine olan

güvenlerini zedeleyebilir (Hyland & Hyland, 2006). Birçok öğrencinin geri bildirimden nefret etmesinin veya ondan faydalanamamasının sebebi, geri bildirim kendilerini beceriksiz kişilermiş gibi hissettirmesidir (Elbow, 1998).

Bir yazıyı değerlendiren kişinin amacı hata yaptığı için yazarı cezalandırmak değil, yazara yazısını geliştirmesi için yardımcı olmaktır. Problemlerin olduğu yerler belirtilmeli ama bununla kalınmamalı, problemlere dair açıklama ve öneriler sunulmalıdır (McGrath vd., 2011). Ayrıca öğrenciye yaklaşım tonu profesyonelce ayarlanmalı, kişisel saldırılar olmamalıdır. Unutulmamalıdır ki herkes hata yapabilir ve herkes yazma becerisini geliştirebilir.

Öğrenciler düşünceleriyle birlikte kişiliklerini yargılayan, adeta bir ceza niteliğinde olan, yazı yazma cesaretlerini kırıcı bu tür değerlendirmeleri sevmez (Beach & Friederich, 2006: 222-234). Bu yüzden bu tür geri bildirimlerin hiç kullanılmaması gerekir. Öğretmenler; övgü, eleştiri ve önerileri hassas bir dengeyle sunmaya, sorunları yumuşak ifadelerle anlatmaya dikkat etmelidir.

3.5. Özgül veya Genel Geri Bildirim

Geri bildirimler, metindeki bir noktaya vurgu yapabileceği gibi metnin bütünü hakkında da değerlendirme yapabilir. Buna göre geri bildirimler iki türde ortaya çıkar:

a. Özgül (Spesifik, Hususi) Geri Bildirim

Özgül (spesifik) geri bildirim; “el altındaki metnin değerlendirilmesi” (Ferris & Hedgcock, 1998), “dar bir alanda, yüzeysel özellikler üzerinde yoğunlaşan değerlendirme” (McGrath vd., 2011) ve “metnin belirli bir noktasına odaklanılarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma” olarak tanımlanabilir.

Ferris’e (1995: 33-55) göre öğretmenler somut ve net sorular sorduklarında öğrenciler memnuniyet yaşarlar ve bu durum onların daha verimli çalışmalar ortaya çıkarmalarına zemin hazırlar. Özgül değerlendirmede genel değerlendirmeye göre ayrıntının daha fazla olması öğrencinin yazısında neyi değiştirmesi gerektiğini daha kolay anlamasını sağlar (Reid, 1993: 218).

Örnek:

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

Öğrenciler kendilerine sunulan özgül geri bildirim nedenini anladığında daha az sorunla karşılaşmaktadır (Ferris, 1997, 2003). Bu yüzden özgül geri bildirim anlaşılır olması önemlidir. Geri bildirim belirgin olması için problemin açıkça ifade edilmiş olması gerekir. Öğrenciler genel problemleri algılamada zorluk çekerler

(Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey: 1987: 176–240). Dolayısıyla problemi somutlaştırmak öğrenciler için faydalı olur (McGrath vd., 2011).

Geri bildirim metnin hangi bölümüyle ilgili olduğunun açıkça görölmesi daha anlaşılır olmasını sağlar. Hatanın yeri gösterilmeksizin sadece “Geçişlerde hata var.” gibi bir genel değerlendirme yapıldığını farz edelim. Böyle bir durumda yazar, yazı çalışmasının başlangıcındaki bir dizi geçişi inceler, inceledikleri de hatasızca eleştirinin yanlış olduğu kanısına varabilir (McGrath vd., 2011). Oysa hatalı geçiş ilerideki bölümlerde olabilir. Dolayısıyla değerlendirme yapılırken hatanın / çözümün yerinin belirtilmesi yazarın geri bildirimden istifade etmesini kolaylaştırır.

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

Özgül geri bildirim yukarıda açıklanan gerekçelerle genel geri bildirimde göre daha avantajlı olarak görölse de uygulamada bazı eksiklikleri de içinde barındırır:

- Birçok öğretmenin özgül değerlendirmeleri belirsiz yönergelerden ve basmakalıp ifadelerden oluşur. Bu da geri bildirim hem anlaşılmaz ve uygulamaz hâle getirir (Sommers, 1982: 232-240).

- Özgül değerlendirmeler önemli hatalar yerine yüzeysel, basit hatalar üzerinde gereğinden fazla yoğunlaşma riski taşır (Searle & Dillon, 1980’den akt. Leki, 1990: 57-68).

- Dil bilgisi hatalarına yönelik geri bildirimlerde hatalarla ilgili açıklamalar yapmadan, sorunun doğrudan düzeltilmesi öğrencilerin karşılıklı diyalogla daha rahat anlayabilecekleri konuların göz ardı edilmesine yol açabilir (Nelson & Schunn, 2009: 375-401).

b. Genel Geri Bildirim

Genel geri bildirim; metnin geneline yönelik olarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma, öğrencinin ortaya koyduğu yazma performansının dil ve anlatım yönünden bir bütün olarak değerlendirilmesidir (Nelson & Schunn, 2009; McGrath vd., 2011).

Örnek:

- ✓ *Metinde çok sayıda anlatım bozukluğu var.*
- ✓ *Konuyu daha somut biçimde anlatman yararlı olur.*
- ✓ *Metin, konuyla ilgili doyurucu bilgiler içermiyor.*

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

Nunan'a (2003) göre öğretmenler, öğrencilerin hatalarını görüp anlayabilmeleri ve bu hataları kendi kendilerine dzeltebilmeleri için zet hlde, metnin sonunda genel değerlendirmeler yapmalıdır. Mesela, ğretmen değerlendirme yaparken ayrı yazılması gereken bütün kelimeleri dzeltmemeli, onun yerine öğrencinin yazısının sonunda "Ayrı yazılması gereken birçok kelime mevcut. Bu kelimeleri düzelt ve sonraki yazılarında bu kelimeleri doğru yazmaya gayret et." Şeklinde bir not düŐmelidir.

Fathman ve Whalley'e (1990: 186) göre öğrencilere genel değerlendirmelerde bulunmak, yazacakları kompozisyonların içeriklerini geliştirmede onlara katkı sağlar. Bir ğretmen öğrencisine ayrıntılardan kaçınarak belirgin bir Şekilde oluşturulmuş genel değerlendirme içeren bir geri bildirim sunduğunda ğrenci daha sağlam düzeltmeler yapabilir (Mlynarczyk, 1996: 3-22). Ferris de (1997) ğrencilere yazıları ile ilgili metin sonlarında genel değerlendirmeler yapıldığında onların daha faydalı düzeltmeler yaptıkları gözlemlemiŐtir.

Araştırmacılar yazının sonuna yazılan genel değerlendirme ile sayfa içine ve kenarlarına yazılan özgül değerlendirmeleri faydaları açısından kıyaslamıŐlardır. Straub'un (1997: 91-119) araŐtırmasına göre öğrenciler genelleŐtirilmiŐ değerlendirmeler yerine daha belirgin ve ayrıntılı değerlendirmeler olan özgül değerlendirmeleri tercih etmektedir. Bu tarz değerlendirmeler, öğrenciler tarafından öğretmenlerin yazılarını daha dikkatli okuduklarının iŐareti olarak değerlendirilmektedir. Bundan farklı bulgular ortaya koyan araştırmalar da vardır. Mesela metnin belli noktalarına yönelik değerlendirmelerin düzensiz olanları öğrenciler tarafından faydalı görülmemiştir (Smith, 1997: 249-268). Ancak Beach ve Friederich'e (2006: 222-234) göre öğrenciler, yazıyı geliŐtirmek için yapılması gerekenler hususunda genel; kelime düzeni, cümle yapısı gibi hususlarda da özgül değerlendirmeleri tercih etmektedirler.

3.6. Biçime veya içeriğe Yönelik Geri Bildirim

Geri bildirim türlerini belirleyen bir başka durum da değerlendirilen yazıda ne üzerinde yoęunlaŐılacaęıdır. Öğrencilerin metinlerine yönelik geri bildirim verirken ğretmen biçime yönelik sorunlara mı yoksa içeriğe yönelik sorunlara mı yoęunlaŐmaktadır?

a. Biçime Yönelik Geri Bildirim

Metnin sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimsel konularda öneri ve eleştiride bulunmadır. Hyland'a (2003) göre biçimle ilgili geri bildirim yazının yapısal özelliklerine dair hatalarla ilgili olarak yapılan geri bildirimlerdir.

rnek:

✓ *zel isimlere gelen ekler kesme iŐaretiyle ayrılır.*

- ✓ *sağası - sahası*
- ✓ *El yazısını daha özenli kullanmalısın.*
- ✓ *Neredeyse satır sonlarındaki tüm kelimeleri bölmüşsün, bu durum görüntüyü bozuyor.*
- ✓ *“mi” soru edatı her zaman ayrı yazılır.*

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

Biçime yönelik geri bildirimün öğretmen açısından birkaç yararından bahsedilebilir: Öğretmenler öğrencilerinin yazı taslaklarını değerlendirirken biçimsel hatalar üzerinde yoğunlaşarak daha “anlaşılır bir yapı” oluşturabilirler (Cumming, 1985: 375–397). Öğretmen, dil bilgisi kurallarının öğretiminde öğrenci metinlerindeki hatalar üzerinde yoğunlaşırsa sorunların kaynağına daha rahat inebilir ve o doğrultuda değerlendirmelerde bulunabilir. (Holt, 1997: 69-76; Beach & Friederich, 2006: 222-234).

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

Yüzeysel hataların düzeltildiği biçime yönelik geri bildirimlerin kullanımıyla ilgili bazı riskler de vardır. Yazıda içerikle ilgili önemli sorunları göz ardı ettiği için biçime yönelik geri bildirimlerin yazının geliştirilmesine katkıları azdır (Nelson & Schunn, 2009: 375-401; Radecki & Swales, 1988: 355-365). Biçimle ilgili hataları düzeltme ile yazı yazmayı öğrenme arasında zayıf bir ilişki vardır (Hyland, 2003).

b. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim

Metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı, tutarlığı, metin birimlerinin oluşturulması gibi konulardaki öneri ve eleştirilerdir. İçerikle ilgili geri bildirimler ikiye ayrılabilir:

• **Küçük ölçekli yapılarla ilgili geri bildirimler:** Bu geri bildirimler, metinde yanlış kelime kullanımı, anlatım bozukluğu, bağdaşıklık sorunları gibi genellikle cümle içinde ve cümleler arasında ortaya çıkan sorunlara ilişkin geri bildirimlerdir.

Örnek:

- ✓ *Aynı kelimeleri tekrar etmen metnin akıcılığına zarar veriyor.*
- ✓ *İlk paragrafta anlatım bozuklukları var.*
- ✓ *Burada uygun kelime çekingem değil çekimser.*
- ✓ *Bu cümlenin öznesi eksik.*

• **Büyük ölçekli yapılarla ilgili geri bildirimler:** Bu geri bildirimler, metnin büyük yapısı (metinde konu akışındaki sorunlar, tutarlılık, metin birimlerinin oluşturulması) ile ilgili olan geri bildirimlerdir. Bu tür geri bildirimler, genellikle paragraflar arasındaki ilişkilerde ortaya çıkan sorunlarla ilgili.

Örnek:

- ✓ *Etkileyici bir giriş olmuş.*
- ✓ *Üçüncü paragraf metnin anlam bütünlüğünü bozuyor.*
- ✓ *Yazının başlığı "Düşlerimdeki Okul ve Öğretmen" olmasına rağmen ancak yazıda düşlerindeki öğretmenden hiç bahsedilmemiş.*
- ✓ *Metni bir sonuca bağlamamışsın.*

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

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

Metinde yer alan konunun anlaşılması dilin doğru kullanımıyla mümkündür. Bu yüzden bazı araştırmacılar (Hyland, 2003; Ferris & Hedgcock 2005) içerik-biçim ayrımının yanlış sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Ashwell'e (2000: 227-257) göre önce anlam, sonra biçim üzerinde durmak yazı çalışmalarının son hâllerinin kalitesinde farklılık oluşturacaktır.

Coşkun'a (2011) göre öğrenci metinleri değerlendirilirken içerikle ilgili sorunların düzeltilmesine biçimle ilgili sorunlardan daha önemlidir. İçerikle ilgili sorunlar arasında da büyük yapıyla ilgili sorunların düzeltilmesine öncelik verilmelidir. Zamel (1985: 79-101) ve Hyland (2003) öğretmenlerin değerlendirmelerinde öncelikle anlam ve metnin organizasyonu gibi hususlar üzerinde yoğunlaşmaları gerektiğini vurgulamıştır. Ülper (2012) de öğrencilerin iletişim odaklı metinler üretebilmelerini sağlamak için içerik özellikleri ve tutarlılığa daha çok odaklanması gerektiğini vurgulamıştır.

3.7. Açık veya Muğlâk Geri Bildirim

Öğretmenin metne yönelik görüşlerinin açık veya muğlâk olması geri bildirim etkili ve başarılı olmasını sağlayan etkenlerden biridir. Geri bildirim açık olması değerlendirenle değerlendirilen arasındaki iletişimin sağlıklı olmasını sağlar..

a. Açık Geri Bildirim

Yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etmektir. Açık geri bildirimde bir hata net olarak karakterize edilir ve yeniden biçimlendirmeye dair açık ipuçları verilir (Rezaei, 2011).

Örnek:

- ✓ *Ana fikri, yardımcı fikirlerle zenginleştirmen yazıyı daha başarılı yapar.*
- ✓ *işte– İşte → Cümle büyük harfle başlar.*
- ✓ *Yuvarlak içine aldığım kelimeleri ayrı yazmalısın.*
- ✓ *hikaye – hikâye (Şapka işaretini unutmamalısın.)*

b. Muğlâk Geri Bildirim

İçeriği hatalı, anlamı belirsiz veya birden fazla anlama gelebilecek geri bildirimlerdir.

Örnek:

- ✓ *Yazım kuralları konusunda baştan sona kendini yenilemen, doğru bildiğin yanlışların düzeltilmesiyle ilgili çaba göstermen gerekir.*
- ✓ *Bu paragraftaki düşüncelerinde önekilere göre daha ekonomik davranırsan da toplamda en kaliteliyi sağlayamıyorsun.*
- ✓ *Onlarda bizimle aynı fikri paylaşırlar bazan. (Kelimelerin altını çizmek)*
- ✓ *Aferin, iyi yapmışsın.*
- ✓ *Daha çok çalışmalısın.*

Yukarıdaki geri bildirimleri alan bir öğrenci ne yapması gerektiğiyle ilgili sorun yaşayabilir. Metindeki yanlış görülen yerlerin üstünün çizilmesi geri bildirim yeterince açık olduğunu göstermez. Geri bildirim ancak açık olarak sunulduğunda ve yazılan yazı ile ilgili açık mesajlar içerdiğinde öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir (Nelson & Schunn, 2009: 375-401).

Bu konuda yapılan çalışmalar, öğrencilerin geri bildirim yanlış anladıklarında hatalı düzeltmelerde bulduklarını göstermiştir (Ferris, 1995: 33-55; Conrad & Goldstein, 1999: 147-180). Öğrenciler, geri bildirim anlamadıklarında sorunu ortadan kaldırmak için yazının hatalı bölümünü düzeltmek yerine silmeyi tercih edebilmektedir (Hyland, 1998: 255-286). Ayrıca bütün bu olumsuz durumlar öğrencide öğretmene karşı güvensizlik ve kızgınlık hislerinin oluşmasına yol açabilir (Hyland, 2003).

Sonuç olarak öğretmen metindeki hatanın ister altını çizmiş olsun, ister işaretler kullanmış olsun, isterse de hatalarla ilgili bilgi vermiş olsun geri bildirim öğrenci tarafından kuşkuyla yol açamayacak şekilde anlaşılması gerekir. Geri bildirim yanlış anlaşılması veya hiç anlaşılmaması, metindeki hataların düzeltilmesini engeller.

3.8. Metin İçi veya Metin Dışı Geri Bildirim

Geri bildirim metnin satırları arasında yani metin içinde yer alabileceği gibi, metnin sonunda veya başka bir kâğıtta da olabilir.

a. Metin İçi Geri Bildirim

Metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin üzerinde yazarak veya işaretleyerek göstermedir. Hyland (2003), metin içi geri bildirimini “kâğıdın boŐ alanlarında veya metindeki hataların hizasındaki boŐluklarda yapılan yüzeysel değerlendirmeler” olarak tanımlarken; Nguyen (2009), “kâğıt üzerinde problemin görüldüğü yerlerde yapılan değerlendirme” olarak tanımlar.

Kâğıdın boŐ kalan yerleri öğretmenin yazıyla ilgili değerlendirmeler içeren geri bildirim yazmaları için uygun alanlardır (Nelson & Schunn, 2009: 375-401). Yazıların boŐluklarında yapılan değerlendirmeler genellikle metnin önemli yerlerinde ortaya çıkan, acil olan, ilk önce yapılan değerlendirmelerdir (Hyland, 2003).

Metinlerin boŐluklarında yapılan geri bildirim öğrencilerin dikkatlerini hataların olduğu yere çekmek açısından faydalıdır (To, 2008: 208). Öğrenci açısından, metin dışı geri bildirimde göre daha geniş etki alanına sahip olan metin içi geri bildirimler okuyucunun yazıya anında cevap verdiğine, yazıyı anlamaya çalıŐtıđına dair kuvvetli bir izlenim oluŐturur. Ayrıca Hyland’a (2003) göre öğrencinin geri bildirimden kastedileni anlaması daha kolay olmasından dolayı metin içi geri bildirimler, metin dışı geri bildirimlerden daha etkilidir.

Ancak geri bildirim metin üzerinde verilmesini olumsuz bulan araştırmacılar da vardır. Nunan’a (2003) göre kâğıttaki dar boŐluklar öğretmenlerin uzun değerlendirmeler yapmaları için yeterli değildir. Bu yüzden öğretmenler geri bildirimlerini boŐluklara yerleŐtirmek için öğrencinin pek de faydalanamayacağı sevimsiz, anlaşılması çok zor ifade veya Őekiller, soru iŐareti (?) vb. kullanabilirler. Bu sorunların ortaya çıkarabileceği olumsuzluklardan dolayı geri bildirim kâğıt üzerindeki boŐluklarda yapılmasına gerek yoktur.

b. Metin Dışı Geri Bildirim

Geri bildirim metin içinde yapılan deđiŐikliklerden ibaret değildir (Beach & Friederich, 2006: 222-234). Öğretmenler öğrencilerin yazılarına metin dışında da geri bildirimde bulunabilirler (Hyland, 2003). Metin dıŐındaki geri bildirim, metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin dışında (metnin bitiminde veya ayrı bir kâğıtta) yazarak veya işaretleyerek sunma; Nguyen’e (2009) göre öğrencilerin yazılarının sonlarında yapılan değerlendirmedir.

Metin dışında yapılan geri bildirimler öğretmenlere öğrencilerin kâğıtlarının sonuna metinle ilgili genel değerlendirmeler yazma, metinle ilgili anahtar noktaları özetleme, geniş çapta sonuç değerlendirmesi yapma gibi imkânlar sunar (Hyland, 2003). To’ya (2008: 208) göre metin dışında yapılan geri bildirim; daha net, daha

sade, okunması daha kolay ve daha kapsamlı oluşuyla, öğrencinin genel performansını değerlendirmede fayda sağlamaktadır. Ferris (1997: 315-339), öğrencilere metin dışında geri bildirim vermenin performansı olumlu yönde etkilediğini ve onların daha faydalı tekrarlar yaptıklarını aktarmaktadır.

Ancak metin dışında yapılan geri bildirim bazı olumsuz yönleri de olabilir. Öğrenciler geri bildirimde işaret edilen sorunun tam olarak nereyle ilgili olduğunu anlamayabilir (Hyland, 2003). Ayrıca metin dışı geri bildirimler, her öğrenci için özet değerlendirme yazmayı gerektirdiğinden öğretmenlerin çok zamanını alır, bu da geri bildirim sağlıklı olmasını engelleyebilir (To, 2008: 208).

Metin içi ve metin dışı geri bildirimlerden hangisinin daha etkili olduğu konusunda farklı görüşler mevcuttur. Stiff'e (1967) göre geri bildirim metin içinde mi yoksa metin dışında mı yapıldığının geri bildirim yeterliliğine doğrudan bir etkisi yoktur (Akt. Fathman & Whalley, 1990: 179). Metin içinde kâğıt üzerindeki bir boşluğa ya da metin dışında kâğıdın sonuna yazılacak geri bildirimler öğrencilerin yaptıkları hataları anlamada yeterli olmayabilir (Stannard, 2006). Öte yandan metin içinde daha çok biçime veya küçük ölçekli sorunlara yönelik özgül geri bildirimler verilmesi uygun iken metin dışında metnin içeriğine ve büyük yapısına yönelik öneriler verilmesi daha uygundur.

4. Öneriler

Alanyazındaki kaynaklardan yola çıkılarak yazma eğitiminde geri bildirimle ilgili aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Yazma eğitiminde geri bildirim birçok türü ve her türün bazı avantaj ve dezavantajları vardır. Her zaman ve her durumda "en yararlı olan" bir geri bildirim türü yoktur. Bu açıdan öğrencinin, düzeyine, algılama yeteneğine, hatanın türüne ve sayısına göre farklı türdeki geri bildirimler avantajlı hâle gelebilir. Öğretmenlerin bu geri bildirim türlerini ve hangisini nerede daha etkili biçimde kullanabileceğini öğrenmesi gerekir.
- Öğrencilere verilen geri bildirimler muğlak ve yıkıcı olmamalı, olabildiğince olumlu bir dil kullanılarak açık biçimde sunulmalıdır.
- Öğrencilere geri bildirim vermenin yolları ve ilkeleri hakkında örnekler gösterilerek metin değerlendirmesinde zaman zaman akran geri bildirimleri de kullanılmalıdır.
- Öğrencilere geri bildirim sembolleri öğretilmeli ve verilen geri bildirimlerde bu semboller kullanılmalıdır.
- Bir metinde çok fazla hata varsa bütün hataları bir seferde göstermek yerine daha önemli olanlarla sınırlı biçimde geri bildirimler verilmelidir.
- Geri bildirimlerde öncelikle metnin konu akışındaki uyum, metin birimlerinin oluşturulması gibi *büyük yapıyla ilgili sorunlara*; daha sonra kelime kullanımı, anlatım bozukluğu gibi *küçük yapıyla ilgili sorunlara* ve en sonunda yazım,

noktalama, okunaklılık, sayfa dzeneni, paragraf girintisi gibi *biçimle ilgili* sorunlara odaklanılmalıdır.

- Geri bildirimler, öğrenciler yazmaya devam ederken değil, yazma sürecinin düzeltme aşamasında verilmelidir.
- Öğrencilerde çokça karşılaşılan sorunlara yönelik olarak sınıfta toplu biçimde sözlü geri bildirimler verilmelidir.
- Eğitim fakültelerindeki Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi, Yazılı Anlatım I- II, Türk Dil Bilgisi I: Yazılı Anlatım gibi derslerde geri bildirim türleri ve geri bildirim verme ilkeleri gibi konulara yer verilmelidir.
- Türkçe ve Türk Dili ve edebiyatı öğretmenleri ve öğretmen adaylarına geri bildirim türleri ve kullanımı konusunda eğitim verilmelidir.
- Akran geri bildirimlerinden yararlanmaya yönelik olarak ders kitaplarında geri bildirim vermenin ilkeleri anlatılmalıdır.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdiği geri bildirimlerin türleri ve niteliklerine konusunda araştırmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde akran geri bildirimi konusunda araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen geri bildirimleriyle ilgili öğrencilerin düşüncelerini ve verilen geri bildirimlerin öğrencilerin yazma beceri ve motivasyonlarına etkisini araştıran çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde geri bildirim vermenin yazma becerisini geliştirmeye etkisini değerlendiren çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Amores, M. (1997). A new perspective on peer editing. *Foreign Language Annals*. 30 (4), 513–523.
- Anson, C. M. (1997). In our own voices: Using recorded commentary to respond to writing. *New Directions for Teaching and Learning*. 69, 105-113.
- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. Brook & L. Walters (eds.), *Teaching composition around the Pacific rim: Politics and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. 90–116.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multi-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*. 9 (3), 227–257.
- Balta, Y. ve Türel, Y.K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme. *Turkish Studies*. 8 (3), 37-45.
- Bates, L., Lane, J. & Lange, E. (1993). *Writing clearly: Responding to ESL composition*. Boston: Heinle and Heinle.
- Beach, R. & Friederich, T. (2006). Response to Writing. In C. A MacArthur, S. Graham, J.Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research*. The Guilford Press. New York: pp.222-234.
- Berg, E. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*. 8 (3), 215–241.
- Bostock, S.J. (2000). *Computer Assisted Assessment - experiments in three courses*. A workshop at Keele University.
- Bulunuz, M. ve Bulunuz, N. (2013). Fen Öğretiminde Biçimlendirici Değerlendirme ve Etkili Uygulama Örneklerinin Tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. 10 (4), 119-135.
- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*. 28 (1), 181–187.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error correction for improvement of the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*. 12 (3), 267–296.
- Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal*. 15 (2), 1–15.

Cheng, W. & Warren, M. (1996). Hong Kong students' attitudes toward peer assessment in English language courses. *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 61–75.

Cheng, W. & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Students perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 233–239.

Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. & Swan, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London: Routledge.

Cohen, A. D. & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 155-177.

Connors, R. J. & Lunsford, A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44, 200-223.

Conrad, S. M. & Goldstein, L. (1999). Student revision after teacher written comments: Text, contexts and individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8 (2), 147–180.

Coşkun, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. (Ed.: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s. 233-279.

Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. *Yazma Eğitimi*. (Ed.: Murat Özbay). Ankara: Pegem A Yayıncılık, s. 45-83.

Cotterall, S. & Cohen, R. (2003). Scaffolding for second language writers: Producing an academic essay. *ELT Journal*, 57 (2), 158–166.

Cumming, A. (1995). Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modeling and evaluation. In d. Belcher & G. Braine, (eds.), *Academic Writing in a second language: Essay on research & pedagogy* (pp. 375–397). Norwood, NJ: Ablex.

Curtis, A. (2001). Hong Kong student teachers' responses to peer group process writing. *Asian Journal of English Language Teaching*, 11, 129–143.

Dahl, K. L. & Farnan, N. (1998). *Children's Writing: Perspectives from Research. Literacy Studies Series*. International Reading Association.

Demirel, Ö. (2006). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Elbow, P. (1998). *Writing With Power: Revising With Feedback*. Oxford: Oxford University Press.

Fathman, A. K. & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 179-189.

Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority language students. *Journal of Second Language Writing*. 10 (4), pp. 235-249.

Ferris, D. R. (1995). Students reaction to teacher response in multiple-draft composition classroom. *TESOL Quarterly*. 29, 33-55.

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

Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*. 8 (1), 1-10.

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*. 10 (3), 161-84.

Ferris, D. R. (2003). Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press. 115-140.

Ferris, D. & Hedgcock, J. (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fitzgerald, J. & Stamm, C. (1990). Effects of group conferences on first graders' revision in writing. *Written Communication*. 7 (1), 96-135.

Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: an introductory course* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Goldstein, L. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: Teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*. 13 (31). 63-80.

Goldstein, L. & Conrad, S. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *TESOL Quarterly*, 24 (3): 443-60.

Göçer, A. (2007). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayınları*.

Grimm, N. (1986). Improving students' responses to their peers' essays. *College Composition and Communication*. 37(1), 91-94.

Gül, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi. *İlköğretmen*. 5, 28-29.

Gulcat, Z., & Ozagac, O. (2004). Correcting and giving feedback to writing. <http://www.buowl.boun.edu.tr/teachers/fCORRECTING%20AND%20GIVING%20FEEDBACK%20TO%20WRITING.htm> (E.T.: 15.03.2015)

Hamzadayı, E. ve etinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Dzenlemede Akran Dnütleri: Dnüt Turleri, Öğrenci Algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (1) 147-165.

Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Volume II: Reading, writing, and language processing* (pp. 176–240), Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*. 1 (3), 255–276.

Hedgcock, J. & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*. 3 (2), 141–163.

Herrington, A. J. & Cadman, D. (1991). Peer review and revising in an anthropology course: Lessons for learning. *College Composition and Communication*. 42, 184-199.

Holt, S. L. (1997). Responding to grammar errors. *New Directions for Teaching and Learning*. 70, 69-76.

Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*. 7 (3), 255-286.

Hyland, F. (2001a). Providing effective support: investigating feedback to distance language learners. *Open Learning*. 16 (3), 233–247.

Hyland, F. (2001b). Dealing with plagiarism when giving feedback. *English Language Teaching Journal*. 55 (4), 375–382.

Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*. 44 (4), 279-285.

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

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring The Pill: Praise And Criticism In Written Feedback. *Journal of Second Language Writing*. 10 (3). 185-212.

Hyland, F. & Hyland, K. (2002). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*. 39, 83–101.

Hyland, K. & Hyland, F. (Eds.) (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. & Hyland, F. (2006b). Feedback on second language students' writing, *Language Teaching*. 39 (2), 83-101.

Jacobs, G., Curtis, A., Braine, G. & Huang, S. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing*. 7 (3), 307–317.

Karaalioğlu, S. K. (1992). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon* (7. Basım), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. (Ed: M. Özbay) *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi, s. 21-42.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*. 44 (4), 294-304.

Keeley, P. (2008). *Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction and Learning*. California: Corwin & NSTA Press.

Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal*. 75, 305-313.

Knoblauch, C. H. & Brannon, L. (1981). Teacher commentary on student writing: the state of the art. *Freshman English News*. 10, 1-4.

Leki, I. (1990). Coaching from the margins: Issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-68.

Lockhart, C. & P. Ng (1993). How useful is peer response? *Perspectives*, 5(1), 17–29.

MacArthur, C., Graham, S. & Fitzgerald, J. (2006). *The handbook of writing research*. New York: Guilford Press, pp. 171-183.

Master, P. (1995). Consciousness raising and article pedagogy. In D. Belcher and G. Braine (eds.), *Academic writing in a second language*, Norwood, NJ: Ablex. 183–205.

McCarthy, S. J. (1992). The teacher, the author, and the text: variations in form and content of writing conferences. *Journal of Reading Behaviour*, 24 (1), 51–82.

McGrath, A. L. Taylor, A. & Pchyl, T.A. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and Writing Performance, *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2 (2), 1-14.

McGroarty, M. & Zhu, W. (1997). Triangulation in classroom research: A study of peer revision. *Language Learning*. 47 (1), 1–43.

Mendoca, C. & Johnson, K. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*. 28 (4), 745–768.

Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Arnold.

Mlynarczyk, R. W. (1996). Finding grandma's words: A case study in the art of revising. *Journal of Basic Writing*. 15 (1), 3-22.

Nelson, G. & Murphy, J. (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing*. 1 (3), 171–193.

Nelson, G. & Murphy, J. (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly*. 27 (1), 135–141.

Nelson, M. & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*. 37 (4), 375-401.

Neuwirth, C. M., Chandhok, R., Charney, D., Wojahn, P., & Kim, L. (1994). Distributed Collaborative writing: A comparison of spoken and written modalities for reviewing and revising documents. *Proceedings of the Computer-Human Interaction '94 Conference, April 24–28, 1994*, Boston Massachusetts (pp. 51–57). New York: Association for Computing Machinery.

Nguyen, T.H.T. (2009). Relationship Between Teacher Written Feedback and Progress of The Freshmen in Writing. Hanoi: Vietnam National University Press.

Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*. 51 (1), 34–38.

Nunan, D. (Ed.). (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill companies, Inc.

Overall, L. & Sangster, M. (2006). *Assessment: a practical guide for primary teachers*. London: Continuum.

Patthey-Chavez, G. & Ferris, D. (1997). Writing conferences and the weaving of multi-voiced texts in college composition. *Research in the Teaching of English*. 31 (1), 51–90.

Paulus, T. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*. 8 (3), 265–289.

Polio, C., Fleck, C. & Leder, N. (1998). 'If I only had more time': ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. *Journal of Second Language Writing*. 7 (1), 43– 68.

Probst, R. E. (1989). Transactional theory and response to student writing. In C. Anson (ed.), *Writing and response*. Urbana, IL: NCTE, 68–79.

Radecki, P. & Swales, J. (1988). ESL student reaction to written comments on their work. *System*. 16 (3), 355–365.

Raimes, A. (1983). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In A. Freeman, I. Pringle, & J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language/second language*. (s. 258-272). London: Longman.

Reid, J.M. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *TESOL Quarterly*. 28 (2), 273–294.

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

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.

Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 83–93

Roediger, H. L. (2007). Twelve Tips for Reviewers. *APS Observer*, 20 (4), 41–43.

Rushton, C., Ramsey, P., & Rada, R. (1993). Peer assessment in a collaborative hypermedia environment. *Journal of Computer-Based Instruction*. 20, 75–80.

Saddler, B. & Andrade, H. (2004). The writing rubric. *Educational Leadership*. 62 (2), 48–52.

Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*. 11 (2), 46–70.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Sengupta, S. (1998). Peer evaluation: 'I am not the teacher'. *ELT Journal*, 52.1, 19–28.

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*. 23 (1), 103–110.

Simmons, J. (2003). Responders are taught, not born. *Journal of Adolescent and Adult Literac*. 46 (8), 684-683.

Smith, S. (1997). The genre of the end comment: Conventions in teacher responses to student writing. *College Composition and Communication*. 48 (2), 249-268.

Sommers, N. (1982). Responding to Student writing. In. I. L. Clark, (Ed.), *Concepts in Composition: theory and practice in teaching of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher, pp. 232-240.

Stanley, G. (2003). Approaches to process writing. *Teaching English. British Council, BBC*.

Stannard, R. (2006). The spelling mistake: Scene one, take one. *Times Higher Education Supplement*. 8 December 2006.

Sternberg, R. J. (2002). On civility in reviewing. *APS Observer*, 15 (1), 3-34.

Stiff, R. (1967). The effect upon student composition of particular correction techniques. *Research in the teaching English*. 1, 54-75.

Stoddard, B. & MacArthur, C. (1993). A peer editor strategy: guiding learning disabled students in response and revision. *Research in the Teaching of English*. 27 (1), 76-103.

Straub, R. (1996). The concept of control in teacher response: Defining the varieties of "directive" and "facilitative" commentary. *College Composition and Communication*. 47 (2), 223-251.

Straub, R. (1997). Students reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*. 31, 91-119.

Sugita, Y. (2006). The impact of Teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*. 60 (1). Oxford: Oxford University Press.

Tan, Ő. (2010). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi (KEFAD)*. 9 (3), 49-61.

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

To, T. H. et al. (2008). *ELT Methodology II*. Hanoi: Vietnam National University Press.

Todd, R.W., Mills, N., Palard, C. & Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *ELT Journal*. 55 (4), 354-359.

Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, *Review of Educational Research*. 68, 249-276.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46, 327-69.

Truscott, J. (1999). The case for 'the case against grammar correction in L2 writing classes': A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*. 8 (2), 111–122.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*. 13 (4), 337–343.

Tseng, S. C. & Tsai, C.C. (2006). On-line peer assessment and the role of the peer feedback: A study of high school computer course. *Computers & Education*, pp. 257-275.

Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Learning*. 9, 147-170.

Ülper, H. (2009). Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirim Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (8), 422-429.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11 (22), 280-300.

Ülper, H. (2012). Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri. *Eğitim ve Bilim*. 37 (165), 127-136.

Welch, N. (1997). *Getting restless: Rethinking revision in writing instruction*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

Yılmaz, Y. (2006). Yazma Öğretimi. *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed.: Cemal Yıldız). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 203-276.

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

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

EK-1: YAZMA EĞİTİMİNDE GERİ BİLDİRİM TÜRLERİ ÇİZELGESİ

Geri Bildirim Türü				
A) Metni Değerlendiren Kişi Açısından		1) Öğretmen Geri Bildirimi		
		2) Akran Geri Bildirimi		
B) İletişim Biçimi Bakımından		1) Yazılı Geri Bildirim		
		2) Sözlü Geri Bildirim		
Geri Bildirim Türü		Tanım	Örnek	
C) Övgü veya Yergi Bildirişine Göre	1) Övgü Geri Bildirimi	Yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulama.	<ul style="list-style-type: none"> Etkili bir başlangıç yapmışsın. Paragraflar arası geçişler güzel. 	
	2) Yergi Geri Bildirimi	2.1. "Sorun" u Bildiren G.B.	Düzeltilme yapmaksızın metindeki hatanın ne olduğunu, ne yapılması gerektiğini belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> Bu cümlede anlatım bozukluğu var. Başlık metnin içeriği ile uyumsuz.
		2.2. "Çözüm" ü Bildiren G.B.	Hatanın sebebini söylemeden, düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> halbiyse → halbuki anlattığım → anlattığım
		2.3. "Sorun ve Çözüm" ü Bildiren G.B.	Hatanın sebebini ve düzeltilmesi için ne yapılması gerektiğini doğrudan belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> Yerel söyleyiş yerine standart dili kullanmalısın. halbiyse → hâlbuki eyer → eğer
D) Değerlendirenin Tutumuna Göre	1) Yapıcı Geri Bildirim	Yazıdaki iyi nitelikleri belirtme, olumlu yönleri vurgulamakla birlikte yazının daha iyi hâle getirilmesi için yapılması gerekenleri bildirme.	<ul style="list-style-type: none"> Ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşünceler iyi yazılmış ancak bu düşüncelerin daha iyi ilişkilendirilmesi gerekir. 	
	2) Yansız Geri Bildirim	Metinde düzeltilmesi gereken noktaları tarafsız bir şekilde belirtme.	<ul style="list-style-type: none"> İlk iki paragraf arasındaki ilişki zayıf. 	
	3) Yıkıcı Geri Bildirim	Metni sert ve kışkırtıcı şekilde değerlendirme.	<ul style="list-style-type: none"> Paragrafı anlamak imkânsız, bu kadar kötü bir paragraf yazmak özel bir başarı! 	
E) Özgül (spesifik) veya Genel Oluşuna Göre	1) Özgül Geri Bildirim	Metnin belirli bir noktasına odaklanarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma.	<ul style="list-style-type: none"> De bağlacını ayrı yaz. "Herkesin görüşlerine saygılı olmalıyız." cümlesini gereksiz biçimde tekrar etmişsin. 	
	2) Genel Geri Bildirim	Metnin geneline yönelik olarak değişiklik önerisi yapma veya eleştiride bulunma.	<ul style="list-style-type: none"> Ana fikir metnin geneline yayılmamış. Düşüncüyü geliştirme yollarından faydalanmalısın. 	

F) Biçime veya İçeriğe Yönelik Oluşuna Göre	1) Biçime Yönelik Geri Bildirim	Metnin sayfa düzeni, yazının okunaklılığı, yazım kurallarına uygunluğu, noktalama işaretlerinin kullanımı gibi biçimsel konularda eleştiri ve öneriler sunma.	<ul style="list-style-type: none"> • Paragraf başlarında boşluk yok. • Cümle sonlarına nokta koymalısın. • Yazının okunaklı olması için harflerin bağlantılarına dikkat etmelisin. 	
	2) İçeriğe Yönelik Geri Bildirim	a. Küçük yapıyla ilgili	Metindeki anlatım bozukluğu, kelime tercihleri, metin bağdaşıklığı ile ilgili geri bildirim.	<ul style="list-style-type: none"> • Bazı kelimeler metinde sık tekrarlanmış. • Cümlelerde öge eksikliği ve özne-yüklem uyumsuzluğu var.
		b. Büyük yapıyla ilgili	Metin tutarlığı, metin birimlerinin oluşturulması ile ilgili geri bildirim.	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı bir sonuca bağlanmamış. • İkinci paragraf konuyla alakasız.
G) Açık veya Muğlak Oluşuna Göre	1) Açık Geri Bildirim	Yazıdaki problemin ne olduğunu, yazardan ne istendiğini açık ve net olarak ifade etme.	<ul style="list-style-type: none"> • Metin boyunca aynı fikirler tekrar edilmiş. • 'mi' soru eki ve 'de' bağlacının yazımında hatalar var. 	
	2) Muğlak Geri Bildirim	İçeriği hatalı, anlamı belirsiz (muğlak) veya birden fazla anlama gelebilecek geri bildirim.	<ul style="list-style-type: none"> • Genellikle isteklerini yazmak yerine daha geniş kapsamlı fikirler sunarak, anlatım tekniklerinden yararlanmalısın. 	
H) Metin İçinde veya Dışında Oluşuna Göre	1) Metin İçi Geri Bildirim	Metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin üzerinde yazarak veya işaretleyerek sunma.		
	2) Metin Dışı Geri Bildirim	Metinle ilgili eleştiri ve öneriyi metin dışında (metnin bitiminde veya ayrı bir kâğıtta) yazarak sunma.		