

Öğrencilerin Ürettikleri Taslak Metinlerine Yönelik Geri Bildirim Almaya İlişkin Yeğleyişleri

Students' Preferences To Receive Feedback On The Draft Texts They Produced

Hakan ÜLPER¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin ürettikleri taslak metinlere ilişkin hangi türde, kimden ve metnin hangi düzeyine ilişkin geri bildirim almayı yeğlediklerini belirlemektir. Araştırma Burdur ilinde eğitim almakta olan 399 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 184'ü ilköğretim, 106'sı ortaöğretim ve 109'u ise yükseköğrenim öğrencisidir. Araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından bir sormaca geliştirilmiştir. Elde edilen verilere göre ilköğretim ve yükseköğretim öğrencileri metnin tüm düzeylerine göre sık sık, lise öğrencileri ise ara sıra geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Yine öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmenlerinden sözlü olarak geri bildirim almayı daha çok yeğlemektedirler.

Anahtar Sözcükler: Geri bildirim, geri bildirim türleri, taslak metin,

Abstract

The purpose of this research is to determine, what type feedback, from whom and which level of the text, students prefer to receive feedback for a draft text they produced. 399 students participated the research and all of them were receiving education in the province of Burdur. Total of 184 is primary school students, total of 106 is high school and total of 109 is college students. A questionnaire was developed by the researcher to collect data in the study. According to the data obtained primary and higher education students often preferring to take the feedback from all levels of the draft text but high school students occasional preferring. Students also preferring to take the oral feedback from teachers and peers.

Key Words: Feedback, feedback types, draft text

Giriş

Yazılı bir metin üretebilmek, birçok bilişsel işlemin sonucunda, gerçekleştirilen bu bilişsel işlemlerin nitelikleriyle doğru orantılı bir biçimde ortaya yazılı bir metin koyma edimidir. Bu yönüyle bilişsel açıdan çok yönlü ve karmaşık bir sürecin yaşanmasını gerektirir. Bilişsel psikolojiyle ilgilenen araştırmacılar yazma sürecinde gerçekleşen bu bilişsel işlemleri belirleyebilmek ve tanımlayabilmek için çabalamışlardır. Ayrıntılarda ayırım gösterse de bu araştırmacılar büyük oranda yazma sürecinde yaşanan bilişsel sürece ilişkin benzer açıklamalar getirmişlerdir.

¹ Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hakanulper@gmail.com

Buna göre bilişsel açıdan yazma süreci; amaç saptama, düşünce üretme ve düşünceleri düzenleme edimlerinden oluşan planlama ile başlar, yazıya dökme ve gözden geçirme iç süreçleri ile birlikte yinelemeli olarak işleyen bir süreç olarak yazılı metin üretimi gerçekleştirilinceye diğer bir deyişle metin yayımlanıncaya dek sürer (Richards, 2005; Flower & Hayes, 1981). Buna göre yazma sürecinde yaşanan gözden geçirme iç süreci yazma sürecinin önemli bir ayağıdır. Yazma sürecinin bilişsel görünümünü açıklayan diğer kuramcılara göre de gözden geçirme aşaması, yazma sürecinde önemli bir iç süreç olarak yer almaktadır (Bkz. Renkema, 2004: 221-224; Breiter ve Scardamalia, 1987:6-12).

Dolayısıyla yazma sürecinin başlıca iç süreçlerinden biri gözden geçirme sürecidir. Bu sürece gereken önem verilmelidir. Birçok araştırmanın da gösterdiği gibi, yazma sürecinde usta yazarları acemi yazarlardan ayıran başlıca ayrımlardan biri yazma sürecinde gözden geçirme yapıp yapmadıklarıyla ilgilidir (Sommers, 1980; Faigley & Witte, 1981). Zayıf yazarlar ilk girişimlerinde metni bitirmeye çabalarken, usta yazarlar kendilerine sunulan geri bildirimlere ve kendi değerlendirmelerine göre yazdıkları metinlerini gözden geçirerek düzeltirler (Cho, 2003; Arndt, 1993). Yazarlar bu süreçte o ana dek yazdıkları metni gözden geçirebilmek için ilk aşamada gözden geçirme işleminin nasıl yapılacağına ilişkin (yüzeysel mi, tüm metin düzeyinde derinliğine mi?) karar verirler. Ardından metni değerlendirerek var olan sorunları saptamak için yazdıkları metni okurlar (ayrıntılı bilgi için bkz. Flower vd. 1986) ve düzeltmek için sorunları saptarlar. Ancak her öğrencinin, özellikle yazma becerisi kazanmamış olan öğrencilerin yardım almadan, yazdıkları metinlerdeki sorunların ayırımına varabilmelerinin zor hatta olanaksız olduğu da açıktır. İlgili çalışmaların bulguları da bu yöndedir (Örn. Sommers, 1980). Bu bağlamda öğrencilerin yazma sürecinde desteğe/yardıma gereksinimleri olacaktır. Yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük destek ise öğrenciler tarafından üretilmiş olan taslak metinlerin öğretmen ya da akran tarafından değerlendirilerek öğrencilere geri bildirim sunulması ve böylelikle öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılmasıdır.

Yazma sürecine ilişkin bu özellikler yazma öğretimine de yansımış ve süreç temelli yazma öğretimi son dönemlerde yazma öğretiminde sıklıkla kullanılagelmiştir. Yürürlükteki Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan şu açıklama ve amaç da ilköğretimde yazma öğretiminde süreç yaklaşımının varlığına işaret etmektedir: “Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin

değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır.” Bunun yanında programda yazma becerisiyle ilgili olarak “Kendi yazdıklarını değerlendirme” amacı da yer almaktadır. Programda yer alan bu açıklamalar, aynı zamanda yazma sürecinde “gözden geçirme”nin önemine de gönderimde bulunmaktadır.

Grabe ve Kaplan (1996)’a göre de, süreç temelli yazma öğretiminin en olumlu etkilerinden biri de öğretmenlerin öğrencilere geri bildirim sunarak onların daha iyi metinler üretebilmesine yardımcı olmalarıdır. Bu bağlamda süreç temelli yazma öğretiminin özelliklerine bakılınca (bkz. Raimes, 1983) burada öğretmenin başlıca sorumluluklarından birisi olarak öğrencilere geri bildirim sunarak onların daha yeterli metinler üretebilmelerine yardımcı olmanın yer aldığı gözükmektedir. Coşkun (2007) da öğretmenin, yazma sürecinde öğrenciyi izleme, ona yol göstererek daha nitelikli metinler üretebilmelerine yardımcı olma sorumluluğu olduğunu belirterek bu konuya ilişkin benzer görüşler ileri sürmektedir.

Yazma sürecinde öğrencilere geri bildirim sunmanın bu denli önemli olduğunun açık olmasına karşın bazı öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecinde ürettikleri metinleri gözden geçirmeleri ve yeniden yazmaları için fırsat tanımamaktadır. Bu öğretmenler, sadece yanlış düzeltmekte ve öğrencilerden yapılan düzeltmeleri yeniden yazmalarını istemektedirler. Bu durum da öğrencilerin metin üretirken yaptıkları yanlışlar üzerinde düşünmelerini engellemekte üstelik yeni yanlışların da oluşmasına yol açmaktadır (Akyol, 2006: 99). Buna karşın yapılan araştırmalara bakılınca öğrencilerin birçok nedenden dolayı öğretmenlerince sunulan geri bildirimleri okumadıkları, okusalar da bu geribildirimlerin gerektirdiği değişiklikleri metin üzerinde yapmadıkları hatta öğretmenlerin bu tür girişimlerine karşı düşmanlık duydukları, bu bakımdan öğretmen geri bildirimlerinin öğrenciler üzerinde az bir etkisinin olduğu gözükmektedir (bkz. Straub, 1997; Ferris, 1995). Bu durumun birçok nedeni olabilir. Örneğin, isteksizlik, güdüsüzlük, zaman sorunu, öğretmenin geribildirimine güvenmemek ve öğretmenin sunduğu geri bildirim ile öğrencinin gereksinim ve beklentilerinin uyuşmaması (Bkz. Goldstein, 2004) gibi. Bu araştırma çerçevesinde sonuncu madde öne çıkmaktadır. Bu madde, öğretmenlerin, öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini bilmeden geri bildirim sunmak adına yapacakları yorumların işe yarar olmayacağına işaret etmektedir. Beach ve Friedrich (2006)’e göre de yazma sürecinde öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin niteliksel özellikleri, öğrencilerin üretmekte oldukları yazılı metinleri gözden geçirip geçirmeyecekleri bakımından yaşamsal (kritik) bir önem taşır.

Bu bakımdan gözlerin öğrencilere de çevrilmesi gerekmektedir. Acaba öğrenciler, istedikleri metinsel özelliklere ilişkin, istedikleri biçim ve biçimde geri bildirim alabilmekte midir? Bu soruların yanıtını verebilmenin ilk koşulu, öğrenciler kimden, ne tür ve hangi metinsel özelliklere ilişkin geri bildirim almak ister, sorularının yanıtını bulmaktan geçmektedir. Öğrencilerin kendilerine sunulan geribildirimleri dikkate alarak bu geribildirimlerin gereğini yerine getirmeleri ve dolayısıyla daha nitelikli metinler üretebilmeleri bakımından bu soruların yanıtı son derece önemlidir. Bu araştırmanın temel çıkış noktasını da bu soruların yanıtını arama amacı oluşturmaktadır. Bu amaç güdümünde araştırmanın sınırları aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramakla sınırlı olacaktır.

Araştırma Soruları

1. Ayrı eğitim aşamasındaki öğrenciler hangi metinsel özelliklere ilişkin geri bildirim almayı yeğlemektedir?
2. Ayrı eğitim aşamasındaki öğrenciler metinsel özelliklere ilişkin kimden ve nasıl geri bildirim almayı yeğlemektedir?
3. Ayrı eğitim aşamasındaki öğrenciler metinsel özelliklere ilişkin hangi biçimde geri bildirim almayı yeğlemektedir?

Yöntem

Araştırma Kümesi

Bu çalışmada belirli bir evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, gönüllü olarak bu çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerden oluşan bir araştırma kümesi belirlenmiştir. Bu kümenin nicel ve nitel özellikleri şöyledir: Araştırma kümesi Burdur il merkezindeki eğitim öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan toplam 399 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 184'ü (%46,2) ilköğretim sekizinci sınıf, 106'sı (%26,5) lise dördüncü sınıf ve 109'u (%27,3) ise Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Yine bu 399 öğrenciden 201'i (%50,4) kız ve 198'i (%49,6) erkektir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Öğrencilerin geribildirimlere ilişkin yeğleyişlerini belirlemenin birçok yolu olabilir. Bunlardan biri de sormaca geliştirmektir (Goldstein, 2004; Cohen & Cavalcanti, 1990). Sormaca geliştirilerek veri toplamanın nesnellik, dış geçerlik ve geniş kitlelere ulaşabilme (bkz. Cemaloğlu, 2009; Ekiz, 2009) gibi bazı üstün yanları vardır. O nedenle bu çalışmada

sormaca yoluyla veri toplanması yeğlenmiştir. Sormacanın geliştirilmesi süreci dört aşamadan oluşmaktadır (Büyüköztürk, vd., 2008). Birinci aşamada araştırmanın problemi belirlenmiştir. İkinci aşamada veri toplama aracına ilişkin maddeler yazılarak taslak bir form oluşturulmuştur. Maddelerin yazılması sürecinde şunlar yapılmıştır: Sormaca 1’i geliştirmenin ilk aşamasında Stern ve Solomon (2006), tarafından geri bildirim türleri için yapılmış olan sınıflama temel alınarak bir metne yönelik geri bildirimler bütünsel (global), orta (middle) düzey ve küçük (micro) düzey olarak üç ana ulam biçimde ele alınmıştır. Ardından ilköğretim sekiz, lise dört ve üniversite dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilere yazdığınız taslak metinlerin hangi özelliklerine ilişkin geri bildirim almak istersiniz, sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun yanıtları yukarıdaki ulamlara göre ayrıştırılarak taslak maddeler yazılmıştır. Sormaca 2’ nin ve Sormaca 3’ün hazırlanmasında da öncelikle ilgili kaynaklara (Örn. Grabe & Kaplan, 1996; Connors & Lunsford, 1993; Searle, & Dillon, 1980) yönelerek kuramsal bir taban oluşturulmuş ve ardından öğrencilerin görüşleri alınarak taslak maddeler hazırlanmıştır.

Üçüncü aşamada Türkçe eğitimi alanında doktora yapmış olan üç uzmanın görüşü alınarak sormaca bu görüşler doğrultusunda yeniden yapılandırılıp ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Son aşamada ise ilköğretim sekiz, lise dört ve üniversite dördüncü sınıf düzeyindeki birer sınıfa araştırmacı tarafından ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın sonucunda önce öğrencilerle sözlü olarak görüşülerek dilsel açıdan anlaşılmayan ya da yanlış anlaşılmaya yol açan ifadelerin olup olmadığı değerlendirilmiştir. Öğrencilerden bu konuda herhangi bir eleştiri gelmeyince veriler SPSS 15 programına işlenerek güvenilirlik açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda sormaca 1’in güvenilirliği ,925; sormaca 2’nin ,833 ve sormaca 3’ün ,747 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ise sormaca 1 için ,336-,687; sormaca 2 için ,310-,524 ve sormaca 3 için ,288-,592 değerleri arasındadır.

Sormacada yer alan her bir maddeye ilişkin öğrencilerden görüşlerini 1-5 arası bir rakamı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bu rakamların karşılık geldiği anlamlar; 1, hiçbir zaman geri bildirim almak istemem; 2, ender olarak geri bildirim almak isterim; 3, ara sıra geri bildirim almak isterim; 4, sık sık geri bildirim almak isterim ve 5, her zaman geri bildirim almak isterim biçimindedir.

Verileri Toplama ve Çözümleme İşlemleri

Uygulamaya hazır duruma getirilen sormaca yukarıda belirtilmiş olan katılımcılara ders süresince ilgili dersin öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama yapılmadan önce

araştırmacı tarafından öğretmenlere uygulamanın zamanı belirtilmiş, uygulamanın bir sınav olmadığı açıklanmış ve toplanan verilerin gerçeği yansıtması için açık yürekli davranılmasının önemi açıklanmıştır ve bu açıklamaların öğrencilerle mutlaka paylaşılması gerektiği belirtilmiştir. Uygulama sonrasında toplanan veriler araştırmacı tarafından SPSS 15 programına işlenmiş ve aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları alınarak sınıf değişkenine göre çözümlenmiştir. Bununla birlikte ortalama puanlar yorumlanırken 1-1,80, hiçbir zaman istemem; 1,81-2,60, ender olarak; 2,61-3,40, ara sıra; 3,41-4,20 sık sık ve 4,21-5,00 arası da her zaman isterim biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Metnin bütünsel özelliklerine ilişkin görünüm

M A D D E L E R	İÖÖ		LİSE		ÜNİ	
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1.Yazdığım metnin tezi hakkında	3,66	1,32	3,25	1,55	3,88	1,16
2.Yazdığım metnin ana düşüncesi hakkında	3,63	1,21	2,99	1,23	3,89	1,03
3.Yazdığım metnin yapısal özellikleri hakkında	3,52	1,20	2,83	1,52	3,73	1,07
4.Yazdığım metnin bütüncül tutarlılığı (Konu birliği) hakkında	3,67	1,20	3,15	1,45	3,96	1,00
5.Yazdığım metnin yaratıcı yönü hakkında	3,78	1,32	3,51	1,18	4,20	1,00
6.Yazdığım metnin dil ve anlatım özellikleri hakkında	3,63	1,21	3,26	1,44	3,79	1,06
7.Yazdığım metnin kağıt düzeni hakkında	3,60	1,33	3,29	1,53	3,63	1,19

İÖÖ öğrencilerinin metnin bütünsel özelliklerini yansıtan maddelere ilişkin ortalamaları 3,52-3,78 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama metnin yaratıcı yönüyle ilgili, en düşük ortalama ise metnin yapısal yönüyle ilgilidir. Lise öğrencilerinin ortalamaları ise 2,83-3,51 arasında değişmektedir. Lise öğrencilerinin de en yüksek ortalaması metnin yaratıcı yönüyle en düşük ortalaması ise metnin yapısal yönüyle ilgilidir. Üniversite öğrencilerinin ortalamaları 3,63-4,20 arasında değişmektedir. Üniversite öğrencileri benzer biçimde en yüksek ortalamayı yaratıcılıkla ilgili maddede gösterirken, İÖ ve lise öğrencilerinden farklı olarak en düşük ortalamayı metnin kağıt düzeni maddesinde göstermişlerdir.

Tablo 2

Metnin orta düzey özelliklerine ilişkin görünüm

MADDELER	İÖÖ		LİSE		ÜNİ	
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
8.Yazdığım metindeki yardımcı düşünceler hakkında	3,45	1,12	3,30	1,07	3,48	1,05
9.Yazdığım metindeki zenginleştirici açıklamalar (kanıt, örnek, vb.) hakkında	3,80	1,22	2,94	1,30	4,06	,796
10.Yazdığım metindeki gereksiz tümceler hakkında	2,98	1,37	2,65	1,04	3,29	1,27
11.Yazdığım metnin paragraf özellikleri hakkında	3,71	1,16	3,27	1,33	3,29	1,00
12.Yazdığım metni paragraflara ayırma hakkında	3,53	1,25	2,57	1,05	3,36	1,05
13.Yazdığım metnin tümce özellikleri hakkında	3,36	1,32	2,90	1,13	3,58	1,01
14.Yazdığım metindeki ardışık tümceler arası anlamsal ilişkiler hakkında	3,42	1,31	2,91	1,26	3,33	1,40
15.Yazdığım metindeki ardışık tümceler arası dilbilgisel ilişkiler hakkında	3,29	1,30	2,69	1,33	3,44	1,05

İÖÖ öğrencilerinin metnin orta yapı özelliklerini yansıtan maddelere ilişkin ortalamaları 2,98-3,80 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama metindeki zenginleştirici açıklamalarla ilgili, en düşük ortalama ise metindeki gereksiz tümcelerle ilgilidir. Lise öğrencilerinin ortalamaları ise 2,65-3,30 arasında değişmektedir. Lise öğrencilerinin en yüksek ortalaması metindeki yardımcı düşüncelerle, en düşük ortalaması ise metindeki gereksiz tümcelerle ilgilidir. Üniversite öğrencilerinin ortalamaları ise 3,29-4,06 arasında değişmektedir. Üniversite öğrencileri İÖ öğrencileri gibi, en yüksek ortalamayı zenginleştirici açıklamalar ilgili maddede gösterirken, en düşük ortalamayı gereksiz tümceler ve paragraf özellikleriyle ilgili maddelerde göstermişlerdir.

Tablo 3

Metnin küçük düzey özelliklerine ilişkin görünüm

MADDELER	İÖÖ		LİSE		ÜNİ	
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
16.Yazdığım metindeki sözcük seçimi hakkında	3,41	1,27	3,11	1,32	3,49	1,00
17.Yazdığım metindeki eksik sözcük kullanımı hakkında	3,58	1,32	3,45	,937	3,49	1,22
18.Yazdığım metindeki eksik ya da yanlış bağlaç kullanımı hakkında	3,63	1,27	2,96	1,09	3,20	1,20
19.Yazdığım metnin noktalama kurallarına uygunluğu hakkında	3,88	1,24	3,00	1,62	3,42	1,26
20.Yazdığım metnin yazım kurallarına uygunluğu hakkında	3,78	1,24	3,29	1,17	3,71	1,21

İÖO öğrencilerinin metnin küçük yapı özelliklerini yansıtan maddelere ilişkin ortalamaları 3,41-3,88 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama noktalama kurallarıyla ilgili, en düşük ortalama ise sözcük seçimiyle ilgilidir. Lise öğrencilerinin ortalamaları ise 2,96-3,45 arasında değişmektedir. Lise öğrencilerinin en yüksek ortalaması eksik sözcük kullanımıyla, en düşük ortalaması ise bağlaç kullanımıyla ilgilidir. Üniversite öğrencilerinin ortalamaları ise 3,20-3,71 arasında değişmektedir. Üniversite öğrencileri de lise öğrencileri gibi, en yüksek ortalamayı zenginleştirici açıklamalar ilgili maddede gösterirken, en düşük ortalamayı gereksiz tümceler ve paragraf özellikleriyle ilgili maddelerde göstermişlerdir.

Tablo 4

Kimden ve hangi yolla geribildirim almak istendiğine ilişkin görünüm

M A D D E L E R	İÖO		LİSE		ÜNİ	
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1.Öğretmenimden bire bir sözlü ve yüz yüze	3,95	1,20	3,74	1,46	3,96	1,22
2.Öğretmenimden bire bir yazılı biçimde	3,43	1,23	2,75	1,43	3,40	1,13
3.Öğretmenimden küçük gruplar halinde	3,46	1,24	2,53	1,10	3,35	1,09
4.Öğretmenimden tüm sınıfa sözlü olarak	3,48	1,21	2,75	1,32	3,55	1,12
5.Öğretmenimden tüm sınıfa slaytlar ile	3,61	1,32	3,23	1,28	3,66	1,34
6.Öğretmenimden elmek (email) yoluyla	2,66	1,46	2,37	1,56	3,01	1,34
7.Başka bir öğretmenden sözlü ve yüz yüze	3,15	1,40	2,50	1,08	2,61	1,26
8.Başka bir öğretmenden yazılı olarak	2,96	1,37	2,58	1,04	2,67	1,29
9.Başka bir öğretmenden elmek (email) yoluyla	2,66	1,43	2,13	1,25	2,38	1,27
10.Arkadaşımdan sözlü ve yüz yüze	3,54	1,27	3,61	1,99	3,96	1,12
11.Arkadaşımdan yazılı olarak	3,17	1,36	3,38	1,07	3,42	1,44
12.Arkadaşımdan elmek (email) yoluyla	2,82	1,46	2,74	1,41	3,12	1,51
13.Arkadaş grubunda tartışarak	3,59	1,36	3,54	1,49	3,54	1,37
14.Sadece kendi kendime	3,05	1,55	3,16	1,30	3,11	1,47

İÖO öğrencilerinin kimden ve hangi yola geribildirim almak istediklerini gösteren maddelere ilişkin ortalamaları 3,95-2,66 arasında değişmektedir. Buna göre İÖO öğrencileri en çok öğretmenlerinden bire bir sözlü ve yüz yüze; en az da başka bir öğretmenden elmek yoluyla geri bildirim almayı yeğlemektedir. Lise öğrencilerinin ortalamaları ise 2,13-3,74 arasında değişmektedir. Lise öğrencileri de en çok öğretmenlerinden bire bir sözlü ve yüz yüze; en az da başka bir öğretmenden elmek yoluyla geri bildirim almayı yeğlemektedir. Üniversite öğrencilerinin ortalamaları ise 2,61-3,96 arasında değişmektedir. Üniversite öğrencileri de lise ve İÖO öğrencileri gibi bir görünüm sunmaktadır.

Tablo 5

Geri bildirim alma tarzına ilişkin görünüm

MADDELER	İÖO		LİSE		ÜNİ	
	Ort	Ss	Ort	Ss	Ort	Ss
1.Özendirici ve isteklendirici biçimde	3,96	1,20	3,00	1,57	4,04	1,12
2.Buyurucu biçimde	3,29	1,36	2,57	1,18	2,04	1,39
3.Öğretici açıklamalar içeren biçimde	3,77	1,28	3,67	1,32	4,22	1,00
4.Öneriler sunan biçimde	3,86	1,22	3,23	1,26	4,35	,799
5.Övgü içeren biçimde	3,74	1,29	3,79	1,11	3,87	1,21
6.Öğüt verici biçimde	3,55	1,25	3,55	1,26	3,89	1,25
7.Eleştirci biçimde	2,95	1,39	2,96	1,14	3,46	1,23
8.Kapalı uçlu soru biçiminde	3,02	1,42	2,78	1,44	2,95	1,27
9.Açık uçlu soru biçiminde	3,48	1,35	3,52	1,40	3,59	1,06

İÖO öğrencilerinin geribildirim alma tarzına ilişkin yeğleyişlerini gösteren maddelere ilişkin ortalamaları 3,96-2,95 arasında değişmektedir. Buna göre İÖO öğrencilerin en çok özendirici ve isteklendirici tarzda; en az da eleştirci tarzda geri bildirim almayı yeğlemektedir. Lise öğrencilerinin ortalamaları ise 2,96-3,79 arasında değişmektedir. Lise öğrencileri en çok övgü içeren tarzda; en az da kapalı uçlu soru biçiminde geri bildirim almayı yeğlemektedir. Üniversite öğrencilerinin ortalamaları ise 4,35-2,95 arasında değişmektedir. Üniversite

öğrencileri ise en çok öneriler sunan tarzda; en az da lise öğrencileri gibi kapalı uçlu soru tarzında geri bildirim almayı yeğlemektedir.

Tartışma ve Sonuç

İÖO öğrencileri metnin bütünsel özelliklerini yansıtan tüm maddelere ilişkin “sık sık” geri bildirim almak istemektedirler. Ancak metnin bütünsel özellikleri içinde en yüksek ortalama yaratıcılıkla ilgili maddede görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yaratıcılıkla ilgili daha çok geri bildirim almayı yeğlediklerini göstermektedir. 6-8. sınıf öğrencilerinin ürettikleri yazılı metinleri yaratıcılık açısından değerlendiren Maltepe (2006), bu öğrencilerin daha çok anlatımda kalıplara bağlı kaldıklarını yaratıcı yönlerinin gelişmediğini bulmuştur. Bunun nedeni olarak da Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı kılacak nitelikte olmamasını göstermektedir. Kapar Kuvanç (2008) ise 68 ilköğretim öğrencisi üzerinden yaptığı deneysel çalışmasında yaratıcı yazma tekniklerinin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğunu bulmuştur. Benzer bir biçimde 40 öğrenci üzerinden gerçekleştirdiği deneysel çalışmasının sonucunda Öztürk (2007), yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazmaya karşı düşüncelerinde olumlu yönde gelişme olmasını sağladığını belirtmektedir. Bu araştırmaların bulguları, öğrencilerin yaratıcılık yönünden sorunları olduğunu ancak yaratıcı yazma teknikleriyle karşılınca yazmaya karşı olumlu düşünceler geliştirdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırmalara dayanarak öğrencilerin yaratıcılığı önemsedikleri düşünülebilir. Bu bağlamda araştırmamızdan elde ettiğimiz, yaratıcılıkla ilgili sık sık geri bildirim almayı yeğlemek, yönündeki sonuç da öğrencilerin yaratıcılığı önemseydiğine gönderimde bulunmaktadır.

Lise öğrencileri ise “ara sıra”-“sık sık” arasında geri bildirim almak istemektedirler. Lise öğrencilerinin sık sık geri bildirim almak istedikleri madde sadece yaratıcılıkla ilgili maddedir. Diğer maddelere ilişkin ise ara sıra geri bildirim almak istemektedirler. Görüleceği gibi lise öğrencileri de ürettikleri metnin özgünlüğüne, yaratıcı özelliklerine daha çok önem vermektedirler. Üniversite düzeyindeki öğrenciler lise düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak metnin bütüncül özelliklerine ilişkin sık sık geri bildirim almak istemektedirler. Bununla birlikte metnin yaratıcı yönüyle ilgili maddenin belirgin bir biçimde diğer maddelerin ortalamalarından yüksek çıkmış olması da bu öğrencilerin yaratıcılıklarıyla ilgili daha çok geri bildirim almak istediklerine işaret etmektedir.

İÖO öğrencileri metnin orta düzeyine ilişkin “ara sıra”-“sık sık” arasında geri bildirim almak istemektedirler. Bu öğrenciler yardımcı düşünceler, zenginleştirici açıklamalar, paragraf özellikleri, paragraflara ayırma ve tümceler arası anlamsal ilişkilere yönelik sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Buna karşın gereksiz tümce kullanımı, tümce özellikleri ve tümceler arası dilbilgisel ilişkiler bakımından ara sıra geri bildirim almak istemektedirler. Özbay (2000) tarafından 515 İÖO öğrencisinin ürettiği yazılı metinler üzerinden yapılan araştırmaya göre yazılan tümcelerden %56,59’u hatalıdır. Bu bulgu öğrencilerin tümce konusunda çok ciddi sorunları olduğuna, diğer açıdan bakmak gerekirse de geri bildirim almaya gereksinimi olduğuna işaret etmektedir. Buna karşın araştırmamıza katılan İÖO öğrencilerinin tümce konusunda ara sıra geri bildirim almayı yeğlemeleri çelişkili bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Lise öğrencileri ise metnin orta düzeyine ilişkin “ara sıra” geri bildirim almak istemektedirler. İlköğretim düzeyinden lise düzeyine geldikçe öğrencilerin yazılı metnin orta düzeyine ilişkin olarak da daha az geri bildirim almayı yeğledikleri dikkat çekmektedir. Üniversite öğrencileri metnin orta düzeyine ilişkin “ara sıra”-“sık sık” arasında geri bildirim almak istemektedirler. Bu öğrenciler gereksiz tümce kullanımı, paragraf özellikleri, paragraflara ayırma, tümceler arası anlamsal ilişkiler açısından ara sıra geri bildirim almayı yeğlerken; yardımcı düşünceler, zenginleştirici açıklamalar, tümce özellikleri ve tümceler arası dilbilgisel ilişkiler bakımından sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler.

İÖO öğrencileri metnin küçük düzeyini yansıtan tüm maddelere ilişkin “sık sık” geri bildirim almak istemektedirler. Lise öğrencileri metnin küçük düzeyine ilişkin “ara sıra”-“sık sık” arasında geri bildirim almak istemektedirler. Bu öğrenciler sadece eksik sözcük kullanımına yönelik sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Üniversite öğrencileri de metnin küçük düzeyine ilişkin “ara sıra”-“sık sık” arasında geri bildirim almak istemektedirler. Bu öğrenciler sadece bağlaç kullanımına ilişkin ara sıra geri bildirim almayı yeğlerken yazım, noktalama ve sözcük kullanımı gibi diğer maddelere ilişkin sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Arıcı ve Ungan (2008), 193 ilköğretim öğrencisinin yazım yanlışlarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin daha çok yazım ve noktalama yanlış yapıklarını bulgulamışlardır. Bu durumda öğrencilerin daha çok yazım ve noktalama konusunda sık sık geri bildirim almayı yeğlemeleri, bu konudaki yetersizliklerine de yorulabilir. Diğer yandan Dohrer (1991), iki öğretmenin, yaşları 19-21 arasında değişen 8 öğrencinin metnine yaptığı yorumları ve öğrencilerin gerçekleştirdikleri değişiklikleri

incelediği araştırmasında, öğretmenlerce yapılan yorumların %52-80 arasında yüzey metin (surface-level) özellikleriyle ilgili olduğunu; öğrencilerin de %59-90 arasında yüzey metne ilişkin değişiklik yaptığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yüzey metinle ilgili geri bildirimleri dikkate alarak gereğini yerine getirdiklerini göstermektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin yüzey metinle ilgili geri bildirim almayı yeğlediklerine de işaret etmektedir. O nedenle bu sonuçlar, araştırmamızdan elde edilen küçük düzeye ilişkin sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Metnin bütüncül düzeyinden küçük düzeyine doğru geldikçe İÖO, lise ve üniversite öğrencilerinin geri bildirim alma yeğleyişleri metin düzeylerine bağlı olarak bir değişim göstermemektedir. Buna göre İÖ ve Üniversite öğrencileri metnin üç düzeyine ilişkin “sık sık” geri bildirim almayı yeğlerken; lise öğrencileri “ara sıra” geri bildirim almayı yeğlemektedir. Bu durum öğrencilerin geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişlerinin metin düzeylerine göre bir ayrım göstermediğine işaret etmektedir. Üniversite birinci sınıf düzeyindeki 142 öğrenci üzerinden sormaca yoluyla veri toplayarak yaptığı araştırmasında Straub (1997), bu öğrencilerin metnin bütüncül noktalarına, tümce yapısıyla ilgili organizasyonuna ve metnin hatasızlığına ilişkin geri bildirim almayla birbirine yakın derecede ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Straub tarafından ortaya konan bu bulgu, bir yönüyle üniversite öğrencilerinin metnin ayrı düzeylerine ilişkin geri bildirim almayı eşit derecede yeğlediklerine işaret etmektedir ve araştırmamızdan elde edilen bulguyla da bu yönüyle benzeşmektedir.

İÖO öğrencileri metinsel özelliklerin tümüne ilişkin sık sık geri bildirim almak istemektedir. Bağcı ve Temizkan (2006), İÖ ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin %35,4’ünün “her zaman”, %22,9’unun “genellikle” metninin doğru ve yanlış yönlerine ilişkin geri bildirim almak istediğini; sadece %26,5’inin istemediğini bulgulamışlardır. Bu bulgulara göre öğrencilerin önemli bir kesiminin üretmekte oldukları yazılı metne ilişkin geri bildirim almak istediği açıktır. Araştırmamızda yer alan İÖO öğrencilerinin metinsel özelliklerin tümüne ilişkin sık sık geri bildirim almak istemeleri bakımından Bağcı ve Temizkan tarafından ortaya konan bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Lise düzeyi öğrencilerinde tüm metinsel özelliklere ilişkin geri bildirim alma isteklerinde bir düşüş gözlemlenmektedir. Buna karşın üniversite düzeyindeki öğrencilerde tekrar bir yükseliş olması dikkat çekmektedir. Bu durum İÖ öğrencilerinin öğrenme isteklerinin henüz düşmemiş olmasına; buna karşın öğrencilerin

güdülerinin liseye doğru düşünüş göstermesine yorulabilir. Bununla birlikte lise öğrencilerinin genelde üniversite sınavlarına odaklanmaları ya da öğrenim yaşamlarını daha fazla sürdürmek istememeleri gibi birçok nedenden dolayı yazılı metin üretmeyle ilgili isteklerinin düşünüş gösterdiği düşünülebilir. Gottfried, Fleming ve Gottfried (2001) de araştırmasında lise yıllarına doğru öğrencilerin içsel güdülerinin azaldığına dikkat çekerek bu düşünceyi destekleyici bir bulgu sunmaktadır. Üniversite öğrencileri açısından ise durum daha farklıdır. Onlar Türkçe öğretmeni olacak olmalarına bağlı olarak, yazılı metin üretimi konusunda yetkin olmalarının gerektiğinin farkındadırlar. Buna bağlı olarak da daha iyi yazılı metinler üretebilmek ve bu konudaki eksiklerini fark edebilmek/giderebilmek için metnin tüm özelliklerine ilişkin sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler.

İÖ öğrencileri kendi öğretmenlerinden sözlü, yazılı, küçük gruplar halinde, tüm sınıfa yönelik ve slaytlarla sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler; ancak elmek yoluyla geri bildirim almayı ara sıra yeğlemektedirler. Bu öğrenciler sözlü ve yüz yüze olmak koşuluyla başka bir öğretmenden sık sık geri bildirim almayı yeğlerken yazılı ya da elmek yoluyla ara sıra yeğlemektedirler. Yine bu öğrenciler arkadaşlarından da sözlü ve yüz yüze ve arkadaş grubunda tartışarak sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Benzer bir biçimde arkadaşlarından elmek yoluyla geri bildirim almayı ara sıra yeğlemektedirler. Lise öğrencileri öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yüz yüze ve sözlü olarak yine arkadaş grubunda tartışarak sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Diğer maddelere ilişkin ise ara sıra geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Benzer bir biçimde Üniversite öğrencileri de öğretmenlerinden ve arkadaşlarından yüz yüze ve sözlü olarak yine arkadaş grubunda tartışarak sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Ayrıca tüm sınıfa yönelik olarak hem sözlü hem de slaytlarla geri bildirim almayı da sık sık yeğlemektedirler.

Bu sonuçlar, öğrencilerin genellikle hem kendi öğretmenlerinden bire bir, sözlü ve yüz yüze hem de arkadaşlarından sözlü, yüz yüze ve grup içinde tartışarak geri bildirim almayı daha çok yeğlediklerine; buna karşın özellikle mail yoluyla ve genel olarak da yazılı biçimde geri bildirim almayı daha az yeğlediklerine gönderimde bulunmaktadır. Hazırladıkları ödev ve projeleri için iki ayrı gruptan birine yazılı yolla, diğerine ise sözlü olarak geri bildirim sunarak bu iki ayrı yöntemin etkisini araştıran Karaman (2010), sesli geri bildirim alan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin diğer gruba göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bu bulgu araştırmamıza katılan öğrencilerin daha çok sözlü yolla geri bildirim almayı yeğlemeleriyle de örtüşmektedir. Buna karşın Yeh ve Lo (2009), çevrimiçi (online) düzeltici geri bildirim ve

hata çözümlene sistemi geliştirerek etkileşimsel olarak yazılı metinlere geri bildirim sunmanın, kağıt üzerinden geri bildirim sunmaya göre daha etkili olup olmadığını sorguladığı bir araştırma yapmıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik bir grubu deney ve kontrol grubu biçiminde ayırarak gerçekleştirdiği bu araştırmasında çevrimiçi geri bildirim sunmanın daha etkili olduğunu bulgulamıştır. Bu çalışmada da gözüktüğü gibi, çevrimiçi geri bildirim sunmak daha etki gözükmeye karşın araştırmamıza katılan öğrenciler elmek yoluyla geri bildirim almayı daha az yeğlemektedirler. Bu durum bir yönüyle öğrencilerin henüz bu tür bir deneyim yaşamamış olması ile açıklanabilir.

Beach ve Friedrich (2006), öğrencilerin geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişlerini araştıran ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak, metni zenginleştirme (ayrıntı/örnek ekleme), tutarlılığı geliştirme ve metni düzenleme (edit etme) ile ilgili konularda yazılı geri bildirimlerin etkili olabileceğini belirtir. Buna karşın metindeki düşünceler, tartışmalar gibi daha büyük konularda sözlü biçimde sunulacak geri bildirimlerin daha yararlı olabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte Arndt (1993), sözlü olarak geri bildirim vermenin yazılı metinlere doğrudan geri bildirim vermede çok önemli bir yol olarak algılandığını yine de öğrencilerin sözlü geri bildirim yanında yazılı geri bildirim almayı da yeğlediklerini belirtmektedir. Bu durumda araştırmamıza katılan öğrencilerin yazılı biçimde sunulmuş olan geri bildirimleri daha az yeğlemeleri, öğrencilerin yazılı biçimde sunulmuş olan geri bildirimleri anlayamamalarıyla da açıklanabilir. İlgili araştırmalara bakılınca da (bkz. Sommers, 1982; Dohrer, 1991) öğretmenlerin sundukları yazılı geri bildirimlerin öğrencilerce anlaşılmaz ve belirsiz bulunduğu gözükmektedir.

Öğrenciler sözlü geri bildirim almayı daha çok yeğlemek yanında akranlarından da geri bildirim almayı özellikle de akran grupları içinde tartışarak geri bildirim almayı önemli ölçüde yeğledikleri de gözükmektedir. Bu bulgular Bare (2005) tarafından Amerikan yerlisi olan öğrencilerin yeğledikleri geri bildirim yöntemlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla da benzeşmektedir. Bare'in bulgularına göre de öğrenciler küçük gruplar içinde işbirliğine dayalı geri bildirim yöntemini yeğlemiştir. Yine Ferris (2003), akran dönütüne ilişkin araştırmaları incelediği çalışmasında öğrencilerin akran geri bildirimlerini yararlı bulduğu ve akran yorumlarından yararlandıklarını belirtmiştir. Benzer bir sonuca 76 Üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında Hamzadayı ve Çetinkaya (2011) da ulaşmıştır. Onların araştırmasına göre öğrencilerin %84'ü akran dönütlerinin yararlı olduğunu belirtmiştir. Ferris ve Hamzadayı-Çetinkaya tarafından aktarılan bu bulgular, akran geri

bildirimlerinin öğrencilerce önemsendiğine ve dolayısıyla da yeğlendiğine gönderimde bulunmaktadır. Bu bakımından araştırmamızdan elde edilen bulgularla benzeşmektedir. Ancak öğrencilerin büyük ölçüde akranlarından geri bildirim almayı yeğlemesine karşın, Yıldırım ve Öztürk'ün (2009) 92 öğretmenin görüşünü toplayarak gerçekleştirdiği araştırması göstermektedir ki öğretmenlerin %47,8'i nadiren akran değerlendirme formlarını kullanmakta, %9,7'si ise hiç kullanmamaktadır. Bu durum öğrenci beklentisi ile öğretmen uygulamasının uyuşmamasına ilişkin bir görünüm sunmaktadır.

İÖ öğrencileri eleştirici, buyurucu ve kapalı uçlu soru biçiminde; lise öğrencileri özendirici, buyurucu, öneri sunan, eleştirici ve kapalı uçlu soru biçiminde; Üniversite öğrencileri ise sadece buyurucu ve kapalı uçlu soru biçiminde geri bildirim almayı ara sıra yeğlemektedir. Diğer biçimlerde ise sık sık geri bildirim almayı yeğlemektedirler. Alanyazındaki araştırma sonuçlarının kimisi bu bulguyla çelişirken kimisi de örtüşmektedir. Örneğin, açıklama, buyurma ve soru tarzında sunulan geri bildirimlerin 75 üniversite öğrencisinin yazılı metinlerinde yaptıkları değişiklikler üzerine etkisini incelediği araştırmasında Sugita (2006), buyurucu tarzdaki geri bildirimlerin daha etkili olduğunu bulgulamıştır. Oysa araştırmamızdan elde edilen sonuca göre öğrenciler en az buyurucu tarzda geri bildirim almayı yeğlemektedir. Dolayısıyla yeğlemedikleri tarzda alacakları bir geri bildirimle ilişkin metin üzerinde düzeltme yapıp yapmayacaklarının belirsizliği ortadadır. Buna karşın Straub'un (1997) üniversite birinci sınıf düzeyindeki 142 öğrenci üzerinden sormaca yoluyla veri toplayarak yaptığı araştırmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin hangi tarzda (mod) geri bildirim almayı yeğledikleriyle ilgilidir. Buna göre öğrenciler çoğunlukla öneri sunan ve yönlendirici açıklamalar içeren geri bildirimleri yeğlemektedirler. Araştırmamızdan elde edilen sonuca göre de öğrenciler, bu iki tarzda geri bildirim almayı sık sık yeğlemektedirler. Weaver (2006), nitel ve nicel araştırma yöntemlerine göre 44 üniversite öğrencisinden onların yazılı geribildirimlere ilişkin algılarını saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Buna göre çok genel, yönlendirici olmayan, olumsuz ve değerlendirme ölçütlerinden uzak olan geri bildirimler öğrenmeyi geliştirmek bakımından yararsızdır. Bu sonuçlara diğer bir bakış açısıyla bakılacak olursa çok genel olmayan, olumlu, açıklamalarla öğrenciyi yönlendiren geri bildirimler öğrenmeyi geliştirmek bakımından yararlıdır denebilir. Bu bağlamda öğrenciler eleştirici geri bildirim almayı en az isteyerek yine övgü içeren, öğretici açıklama içeren, öneri sunan geri bildirimler almayı sık sık yeğleyerek bir bakıma Weaver'in araştırma bulgularının desteklediği bir sonuç ortaya koymuş gözükmektedir.

Cho, Schunn ve Charney (2006), 30 lisans öğrencisi üzerinden ne tür yazılı geri bildirimlerin yararlı olarak algılandığını saptamaya dönük bir araştırma yapmışlar. Bu araştırmaya göre lisans öğrencileri övgü içeren geri bildirimleri yararlı bulmaktadırlar. Araştırmamızdan elde edilen bulgular da göstermektedir ki, Üniversite öğrencileri sık sık övgü içeren geri bildirim almayı yeğlemektedir.

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar, İÖO ve Üniversite öğrencilerinin sık sık, lise öğrencilerinin ise ara sıra geri bildirim almak istediklerini; öğrencilerin genellikle öğretmenlerinden ve arkadaşlarından sözlü biçimde geri bildirim almak istediklerini ve özellikle övgü ve açıklamalar içeren tarzda geri bildirim almak istediklerini göstermektedir. Bu bağlamda öğrenciyazarlarca üretilmiş olan taslak metinlere geri bildirim sunarken öğrencilerin yeğleyişlerinin dikkate alınması, onların daha nitelikli metinler üretebilmelerine yardımcı olmak adına yapılacak en önemli edimlerden birisi olacaktır.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006), *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıcı, F.; Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Arndt, V. (1993). Response to writing: Using feedback to inform the writing process. In M. Brock & Walters [Eds.], *Teaching composition around the pacific rim: Politics and pedagogy*, Cleveland, Philadelphia, and Adelaide: Multilingual Matters.
- Bağcı, H.; Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 477-498.
- Bare, I. (2005). *Feedback during the writing process: second grade native american students' preferences*. Unpublished Master's thesis, Antioch University, Seattle
- Beach, & Friedrich, (2006), Response to Writing. In C. A. Macarthur, S. Graham, & J. Fitzgerald [Eds.], *Handbook of writing research*, New York: The Guilford Press.
- Breiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö., E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PegemA Yay.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri Toplama Teknikleri, [Ed.] A. Tanrıoğen, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yay.
- Cho, Y. (2003). Assessing writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing*, 8, 165-191.
- Cohen, A. D. & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: teacher and student verbal reports, In B. Kroll [Ed.] *Second Language Writing, Research Insights fort he Classroom*, New York: Cambridge University Press.
- Connors, R. J. & Lunsford, A. A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers, *CCC*, 44 (2), 200-223.
- Coşkun, E. (2007), Yazma eğitimi, A. Kırkkılıç & H. Akyol, [Ed.], *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dohrer, G. (1991). Do teachers' comments on student help? *College Teaching*, 91 (2),
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yay.
- Faigley, L. & Witte, S. (1989). Analyzing revision, *CCC*, 32, 400-414.
- Ferris, D., R. (2003). *Response to Student Writing, Implications for Second Language Students*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29, 33-53.
- Flower, L. & Hayes J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communitation*, 32, 365-387.
- Flower, L., Hayes J. R., Carey, L., Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision, *CCC*, 37, 16-55.
- 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.

- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. I. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Grabe, W; Kaplan, R. B. (1996), *Theory and practice of writing*, London: Longman
- Hamzadayı, E.; Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: Dönüt türleri, öğrenci algıları, *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Kapar Kuvanç, E., B., (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, G. (2010). *Sesli ve yazılı geri bildirimlerin öğrenci memnuniyet ve başarı düzeylerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri. Enstitüsü, Erzurum.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, AÜ, Sos. Bil. Enst., Ankara.
- Özbay, M. (2000), *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, alan araştırması*, Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, GÜ, Eğt. Bil. Enst., Ankara.
- Raimes, A (1983), *Techniques in teaching writing*, OUP: New York.
- Renkema, Jan (2004), *Introduction to discourse studies*, John Benjamins Publishing, Philadelphia
- Richards, Janet (2005) *Doing academic writing in education: connecting the personal and the professional*, Manwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, <http://site.ebray.com>
- Searle, D. & Dillon, D. (1980). The message of marking: teacher written responses to student writing at intermediate grade levels, *Research in the Teaching of English*, 14 (3), 233-242.

- Sugita, Y. (2006). The impact of teachers' comment types on students' revision. *ELT Journal*, 60 (1), 34-41.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing, *CCC*, 33 (2), 148-156.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers, *CCC*, 31, 378-388.
- Stern, L., A. & Solomon, A. (2006). Effective faculty feedback: The road less traveled, *Assessing Writing*, 11, 22-41.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: an exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31 (1), 91-119.
- Yeh, S-W. ve Lo, J-J. (2009). Using online annotations to support error correction and corrective feedback, *Computers & Education*, 52, 882-892.
- Yıldırım, F. ; Öztürk, B., K. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03 No:37 Syf: 92-108.
- Weaver, M., R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.

Extended Abstract

Introduction/Purpose: Students are unable to respond to the feedback of the teachers in a desirable way because of reasons such as; reluctance, loss of motivation, lack of time, mistrust for teacher's feedback, difference between the feedback and student's needs and expectations, and unclear feedbacks. In that context, what kind of feedback, in which aspects and whom the students want to get feedback from should be found out. Otherwise, it is clear that, on behalf of giving feedbacks, the interpretations of teachers without being aware of the needs and expectations of the students will be useless. Thus students are to be attached importance in this respect. Do the students get feedback about the textual features in a form and style that they desire? The initial circumstance to answer that question lies on searching the answers to matters such as, whom the students want to get feedback from, what kind of feedback it should be and what aspects of the textual features it should regard. It is vital that the students are to take the feedbacks into consideration and to do what is necessary, so that

they are to compose more qualified texts. The main starting point of this study is to search the answers for these questions. In parallel with this aim, the study will be restricted with the data collected from the study group through survey. The data will be analysed and presented in tables according to the types of schools.

Results: The means of primary school students regarding the items which reflect the wholistic features of the text differ between 3,52- 3,78. The highest mean regards the creative aspect of the text, and the lowest mean regards structural aspect. The means of highschool students differ between 2,83-3,51. The highest mean regards the creative aspect and the lowest mean regards structural aspect, as well. The means of university students differ between 3,63-4,20. Similarly, university students highest mean is for the item of creative aspect. However, the lowest mean is on the item regarding the paper arrangement unlike the primary and highschool students.

The means of primary school students about the items which reflects the main structure features of the text differ between 2,98-3,80. The highest mean is about enriching statements; and the lowest mean is about unnecessary sentences in the text. The means of highschool students differ between 2,65-3,30, and the highest mean is about supportive sentences, and the lowest mean is about unnecessary sentences. The means of university students differ between 3,29-4,06. Similar with primary school students, university students have reached the highest mean on the item about enriching statements, and the lowest mean on the items about unnecessary sentences and paragraph features.

The means of primary school students on the items reflecting small structural features of the text differ between 3,41-3,88. The highest mean is about punctuation rules; the lowest mean is about the word choice. The means of highschool students differ between 2,96-3,45. The highest mean is about the use of missing words, the lowest mean is about the use of conjunctions. The means of university students differ between 3,20-3,71. Similar with highschool students, university students have reached to the highest mean on the items about enriching statements, and the lowest mean on the items about unnecessary sentences and paragraph features.

The means of primary school students on the items which show whom and in which way the students want to get feedback differ between 3,95-2,66. According to them, primary school students prefer to get verbal and face to face feedback, at most; and they prefer to get

feedback through another teacher, at least. The means of highschool students differ between 2,13-3,74. Similarly, highschool students prefer to get verbal and face to face feedback, at most; and they prefer to get feedback through another teacher, at least. The means of university students differ between 2,61-3,96. University students have reached similar results with primary and highschool students.

The means of primary school students about the items which show students' preferences about the way of getting feedback differ between 3,96-2,95. According to that, primary school students prefer to get feedback in an encouraging and motivating way, at most, and they prefer a critical way, at least. The means of highschool students differ between 2,96-3,79. The highschool students mostly prefer to get feedback in a praising way, and leastly in a closed-ended question form. The means of university students differ between 4,35-2,95. The university students prefer being offered suggestions at most, and being asked closed-ended questions at least, when they get feedback.

Discussion: The primary, highschool and university students' preferences of getting feedback do not change related with the level of texts, as the text goes from wholistic to small level. While primary school and university students prefer to get feedback about three levels of the text "often"; highschool students prefer to get feedback "sometimes". This shows that the students' preferences about getting feedback do not differ according to text levels. In this respect, the findings in literature point out the university students prefer to get feedback for different levels of texts equally; and it is accordance with the findings of our study. According to some other findings in the literature clearly show that most students want to get feedback about written text that they compose. Similarly, the primary school students in our study often want to get feedback about the whole textual features as in those findings.

Conclusion: The results of our study show that primary school and university students want to get feedback "often", highschool students want to get "sometimes"; in a verbal, praising and explanatory way from their teachers or friends. In this context, taking into consideration the students' preferences about feedbacks will be one of the vital acts in order the students to compose more qualified texts.