

# Taslak Metinlere Öğretmenler Tarafından Sunulan Geribildirimlerin Özellikleri

## Properties of the Feedback Provided by Teachers to Draft Texts

Hakan ÜLPER\*

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerce üretilmiş olan taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirim özelliklerini belirlemektir. Geribildirimlerin özelliklerine ilişkin veriler, öğretmenlerce taslak metinler üzerinde yapılan açıklama ve işaretlemelerin çözümlenmesinden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Burdur merkez ilçede görev yapan otuz iki Türkçe ve yirmi dokuz Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler daha çok mekanik özelliklerle ilgili, daha az da metin türüyle ilgili geribildirim sunmuşlardır. Sunulan bu geribildirimler silme/ekleme/düzeltilme amaçlı ve sorun odaklıdır. Türkçe öğretmenleri daha çok metnin mekanik özelliklerine ilişkin geribildirim sunmuşlardır. Buna karşın edebiyat öğretmenleri ise daha çok dil/ anlatım özelliklerine ilişkin geribildirim sunmuştur.

*Anahtar Sözcükler:* Yazma süreci, geribildirim, geribildirim türleri

### Abstract

The purpose of this study is to identify the properties of feedback provided by teachers to the draft texts written by students. The data on the properties of feedback were obtained from the analysis of interpretation, and marking done by teachers on draft texts. The study group consists of thirty-two Turkish language teachers, and twenty-nine Turkish literature teachers working in Burdur province. According to the results, most of the teachers provided feedback on mechanical properties while few teachers provided feedback on text type. Most of the feedback provided was for deletion/ addition/ correction purposes and they were problem-oriented. Turkish teachers presented more feedback on the mechanical properties of the text. In spite of this, Turkish Literature teachers presented more feedback on the language used in the text.

*Keywords:* Writing process, feedback, feedback type

### Summary

#### *Purpose*

The purpose of this study is to investigate the properties of the feedback provided by Turkish language teachers and Turkish literature teachers to draft texts produced by sixth and ninth grade students. For this purpose, at the first stage, the feedback provided by teachers is analyzed considering text relevance, at the second stage, this feedback is analyzed considering the purpose of the provision of the feedback and at the final stage, it is analyzed considering the qualitative properties of feedback.

#### *Methods*

Thirty-two Turkish language teachers, and twenty-nine Turkish literature teachers, totally sixty-one teachers participated in this study. All of the teachers work in Burdur province. The two draft texts produced by students are given to the participating teachers. Teachers were asked and reviewed to provide the students with feedback on the two draft texts. The feedback provided by teachers was analyzed and evaluated according to the method of content analysis.

\* Yrd. Doç. Dr. Hakan ÜLPER, MAKÜ, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, hakanulper@gmail.com

### *Results*

Teachers preferred providing feedback mostly based on mechanical properties whereas at least they provided the least feedback on text-type. Almost 5% of the teachers did not provide any feedback on the mechanical properties. This ratio is found 95,1% on text type. With respect to mechanical properties, the teachers seem to focus more on spelling errors than on any others. Around 8,2% of teachers did not provide feedback on the spelling sub-category. This ratio is found 18% on punctuation, 83,6% on paragraphing. In a comparative analysis of the focus by teacher groups, Turkish language teachers focused on the mechanical properties of the text more than Turkish literature teachers did.

When the data were analyzed considering the purpose of feedback it is observed that teachers provide feedback more on delete/addition/correction than other categories. None of the teachers provided feedback for open ended question types.

When the data were analyzed considering the quality of feedback it is observed that 4,9 of teachers did not provide any problem-oriented feedback. 85,2% of the teachers provided very general feedback, 67,2% of teachers provided complex feedback. However, no teachers chose to provide motivational feedback.

### *Discussion and Conclusion*

Teachers focused primarily on the mechanical properties, secondly on the content properties, and thirdly on the expression of the text. Teachers provided the least feedback on the holistic quality, and type of the text. According to the results of many studies in the literature, it is found that comments on draft text related to the spelling mistakes, wrong word and comma are prevalent in quantity. These findings indicate that the mechanical properties of the text are very important for teachers.

The feedback on the mechanical properties of the text was provided by Turkish language teachers rather than by Turkish literature teachers. The research in the literature shows that the students' spelling and punctuation problems still continue. Especially in secondary school, since students are constantly making mistakes in spelling and punctuation, teachers mostly focus on these problems. However the aim of the text production does not focus on merely spelling and punctuating correctly. The primary purpose of the text production is communication. To communicate via written text, in addition to the mechanical properties of texts, the coherence and content properties are extremely important. Therefore it is crucial that teachers focused on content properties, and expression characteristics. On the other hand, it is a negative that teachers did not focused on coherence of text.

When the data were analyzed considering the purpose of feedback it is observed that teachers provide feedback more on delete/addition/correction than other categories. None of the teachers provided feedback for open ended question type. When the data were analyzed considering the quality of feedback it is observed that teachers provide feedback more on problem-oriented category than on other categories.

### Giriş

Yazılı metin üretimi, diğer temel beceri alanlarına göre yetkinlik kazanılması daha zor olan ve daha çok zaman gerektiren bir beceri alanıdır. Bu beceri alanının zorluğunun nedeni olarak birçok etmeden söz edilebilir. Ancak bu etmenler, temelde yazma sürecinde gerçekleştirilmesi gereken bilişsel işlemlerin çok yönlü ve karmaşık olması ile açıklanabilir. Yazma sürecine bakıldığında zaman yazarın, nitelikli bir metin ortaya koyabilmesi için iki temel bilgiye gereksinim duyduğu gözükür. Birincisi artalan bilgisi, ikincisi de metin/metinleştirme bilgisi.

Yazarın yeterli artalan bilgisine sahip olabilmesi için süreç içerisinde belirli alana/alanlara ilişkin uzun süreli belleğine bilgi depolaması gerekir. Bu depolama işleminin, kişinin bilgi

kaynaklarıyla ilişkisine bağlı olduğu da açıktır. Bir birey isterse tek başına bu yöndeki eksikliğini süreç içerisinde giderebilir. Ancak nitelikli bir yazılı metin üretebilmek için geniş bir artalan bilgisine sahip olmak tek başına yeterli değildir.

Bir yazılı metin üretebilmek için, metnin dilbilgisel, işlevsel ve biçimsel yönlerine odaklanmak gerekir. Buna bağlı olarak metnin yüzeysel yapısına ilişkin özellikleri bakımından yani sözdizimsel ve bağdaşıklık özellikleri, yazım, noktalama, dilbilgisi kuralları bakımından yetkin olmasını sağlamak gerekir. Ayrıca metnin derin yapısına ilişkin özellikleri bakımından da yani anlamsal ve tutarlılık özellikleri bakımından sorunsuz olmasını da sağlamak gerekir. Tüm bu çerçevede metni bir amaç güdümünde yazmak ve olası alıcı (okur) kesiminin özelliklerini dikkate alarak metni amaca uygun kılmak gerekir. Metni amaca uygun kılabilmek için yazma amacına bağlı olarak uygun bir metin yapısını seçmek ve metni bu yapıya uygun yapılandırmak gerekir (Özbay, 2000; Grabe ve Kaplan, 1996; Flower ve Hayes, 1981; Pfister ve Petrick, 1980). Yazılı metin üretirken yerine getirilmesi gereken bu gereklilikler, yazmanın doğasındaki zorluğa ve karmaşıklığa ışık tutmaktadır.

Yazma ediminin doğasından kaynaklanan bu zorluk ve karmaşıklık, yazma becerilerini kazanmanın zorluğunu da açıklamaktadır. Dolayısıyla Akyol (2006)'un belirttiği gibi, öğrenciler ilk yazılı metinleri genellikle bir bütünlük taşımayan tümce tümce yapılarla yazma eğilimindedir. Yine başarısız ve deneyimsiz öğrenciler, belirli bir plan ve amaçtan yoksun, salt bilgi aktarmaya dayalı metinler yazmaktadırlar. Bununla birlikte yükseköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi yönünden yetersiz durumda oldukları; özellikle bilimsel metinlerde konu sürekliliğini sağlayamama ve konu gelişimini aksatma gibi sorunlar yaşadıkları da bilinmektedir (Tekin, 1980; Huber ve Uzun, 2001). Genel olarak bakılınca öğrenciler; planlama, tutarlılık, bağdaşıklık, konu sürekliliği, metin yapısı (giriş, gelişme, sonuç), tümce kuruluşları, yazım ve noktalama vb. bakımlarından eksiklikler göstermektedir. (Bağcı, 2007; Özbay, 2000; Ruhi 1994; Enginarlar, 1994; Kavcar, 1983; Aksan ve Çakır, 1997).

Özellikle üniversite düzeyine gelmiş olan öğrencilerin hâlâ yazma sorunları gösteriyor olması, bir yandan yazmanın doğasından kaynaklanan zorlukla açıklanabileceken, diğer yandan da eğitim sürecinin sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu gerçekler, öğrencilerin metin/metinleştirme bilgisi kazanması ve bu bilgisini bir beceri haline getirebilmesi için çok yönlü bir eğitim sürecine gereksinim duyulduğuna işaret etmektedir.

Bu eğitim süreci içerisinde yazar, metin ve metin türlerine ve bu türlerde kullanılan dilin özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olur ve bu tür metinler üretebilmek için bilgilerini beceriye dönüştürücü uygulamalar yapar. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bu uygulamalar genellikle metin yazma uygulamaları olarak gerçekleşir. Ancak öğrencilerin destek almadan yalnız bu uygulamaları yaparak iyi bir metin üretebileceklerini düşünmek, yukarıda belirtilen araştırma bulgularının da gösterdiği gibi, bir yanılgı olacaktır. Çünkü Coşkun (2007)'un da belirttiği gibi, öğrencilerin yaptıkları uygulamalar öğretmenler tarafından değerlendirilmeli ve bu değerlendirmenin sonucu öğrencilerle paylaşılarak öğrencilerin, metinlerindeki yeterli ve yetersiz yanların farkına varmalarına ve kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanmalıdır.

Yazma doğuştan getirilen bir yetenek değil, eğitim yoluyla kazanılan bir beceridir. Çalışan ve yeterince uygulama yapan herkes yazma becerisi kazanabilir (Sever, vd., 2006). Ancak birçok öğretmen öğrencilerin yalnız okuyarak ve yazma uygulamaları yaparak yetkin bir yazar durumuna gelebileceğine inanmaktadır. Bunun için öğrencilerin yazdıkları metinlerin okur tarafından nasıl anlaşıldığını fark etmeye; yazdıkları metni daha nitelikli duruma getirmek için hangi açılardan gözden geçirmeleri gerektiğine ilişkin bilgilere gereksinimleri vardır. Bu da ancak öğrencilere geribildirim sunulmasıyla olanaklı olur (Goldstein, 2004).

Öğrenciler kendilerine geribildirim sunulunca yazdıkları metnin nerelerini gözden geçirmeleri gerektiğini, nasıl daha yetkin bir metin yazabileceklerini ve nasıl daha yetkin bir yazar durumuna geleceklerini fark ederler (Goldstein, 2004). Bu yargıyla ilişkilendirilebilecek araştırmalar yazma sürecinde geribildirim sunmanın hem öğrenciler hem de öğretmenler

tarafından önemli bulunduğuna işaret etmektedir (Zacharias, 2007). Diğer yandan ilgili araştırmalar uygun ortamda ve doğru zamanda öğrenci metinlerine hem içeriksel özellikleri hem de yüzeysel özellikleri bakımından geribildirim sunmanın, öğrencilerin yazılı metin üretmeleri üzerine olumlu etkileri olduğuna, öğrencilerin yazılı metinleriyle paylaşmak istedikleri duygu ve düşüncelerini açık ve etkili bir biçimde okurlarına aktarıp aktaramadıklarını belirleme olanağı sağladığına, metinlerinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etme olanağı sağladığına, dilötesi (metalinguistic) farkındalıklarını geliştirmeye yardım ettiğine işaret etmektedir (Olson ve Raffeld, 1987; Paulus, 1999; Matsumura vd., 2002; Stern ve Solomon, 2006). Bununla birlikte alanyazında, geribildirim sunmanın güdülenme, doyum sağlama, yazmaya ilişkin olumlu tutum takınma gibi duyuşsal açılardan da olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Geister, vd. 2006; Grabe ve Kaplan, 1996).

Yazma sürecinde geribildirim sunmanın hem bilişsel hem de duyuşsal gelişim açısından bu denli yararlı olması, bu konuyu üzerinde durulması gereken önemli bir konu durumuna getirmektedir. Ancak Türkçe eğitimi açısından doğrudan bu konuyla ilgili bir çalışmanın yapılmamış olması da yazma eğitimi bakımından önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. O nedenle bu araştırma, aşağıdaki araştırma soruları çerçevesinde Türkçe ve edebiyat öğretmenleri tarafından öğrenci taslak metinlerine sunulan geribildirimlerin özelliklerini üç farklı açıdan betimlemeyi amaçlamaktadır.

1. Öğretmenlerce sunulan yazılı geribildirimler yönelim yeri bakımından ve değişkenlere göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?
2. Öğretmenlerce sunulan yazılı geribildirimler sunulmuş amacı bakımından ve değişkenlere göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?
3. Öğretmenlerce sunulan yazılı geribildirimler niteliksel özellikleri bakımından ve değişkenlere göre nasıl bir görünüm sunmaktadır?

## Yöntem

### *Katılımcı Kümesi*

Bu araştırma toplam altmış bir kişilik katılımcı kümesi üzerinden yürütülmüştür. Katılımcı kümesindeki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı 32 (%52,5) Türkçe öğretmeni, 29 (%47,5) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni (TDEÖ) biçiminde; cinsiyetlerine göre dağılımı 40 (%65,6) kadın, 21 (%29) erkek biçiminde ve deneyimlerine göre dağılımları da 0-5 yıl 7 (11,5), 6-10 yıl 20 (%32,8), 11-15 yıl 20 (%32,8) ve 16-20 yıl 14 (%23) biçimindedir.

### *İşlem Basamakları*

Burdur Valiliği'nden alınan 02.11.2010 tarih ve 14716 sayılı izinle merkeze bağlı okullardaki Türkçe ve edebiyat öğretmenleriyle görüşüldü. Görüşme sonucunda bu çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen öğretmenlere ilk aşamada yazma süreci hakkında bilgiler sunuldu. Bu bağlamda öğrencilerin yazdıkları metinlerin henüz tamamlanmış bir metin değil, taslak bir metin olduğu açıklanarak öğrencilerce üretilen taslak metinlerinin geliştirilebilmesi için onlara geribildirim sunulmasının önemi anlatıldı. Ardından altıncı ve dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından üretilmiş olan iki yazılı metin seçkisiz olarak belirlendi. Belirlenen bu metinler alanında uzman iki ayrı değerlendirici tarafından değerlendirilerek geliştirilmesi gereken birer metin olup olmadığı belirlendi. İki değerlendirici tarafından metinlerin geliştirilmesi gereken birer metin olduğuna karar verilmesine bağlı olarak o iki metnin araştırma için kullanılmasına karar verildi. Böylelikle tüm katılımcıların aynı metinleri değerlendirmeleri sağlanmış oldu. Bu aşamanın ardından bu iki metin öğretmenlere sunuldu ve onlardan bu iki metne yönelik geribildirimlerini metin üzerinde işaretlemeler/düzeltilmeler yaparak ve/veya yazılı yorumlar yaparak diledikleri tarzda ve

nitelikte sunmaları istendi. Son aşamada araştırmacı tarafından bu kâğıtlar toplanarak yönelim yeri, sunuluş biçimi ve niteliksel özellikleri bakımından içerik çözümlemesi yöntemine göre toplam 122 kâğıt çözümlendi.

#### *Ulamların Belirlenmesi ve İçeriksel Çözümleme*

Çözümsel (Analytic) değerlendirme aracı, öğrenci metinlerinin içerik düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama vb. gibi alt beceri alanlarına ayrıştırılarak bu her bir alt beceri alanının ayrı ayrı değerlendirilmesini gerektirir. Kendi içerisinde alt beceri alanlarına ayrılarak her bir alana göre ayrı ayrı değerlendirme yapılması, öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirmenin yapılabilmesini olanaklı kılmaktadır. Dolayısıyla yapılan bu ayrıntılı değerlendirme sonrasında öğrencilerin, bu her bir alt beceri alanlarına ilişkin güçlü ve zayıf yanlarını belirginleştirecek açıklayıcı bilgiler elde etmek ve bu bilgileri geribildirim sunarak öğrenciler ile paylaşabilmek olanaklı görünmektedir (Odell, Cooper, 1980; Mullis, 1984; Weigle, 2002; Park, 2007). O nedenle bu araştırmada öğretmenlerce sunulan metinsel geribildirimlerin içeriksel çözümlemesi çözümsel değerlendirme ölçeğinin ulamlarına göre yapılacaktır. Bununla birlikte çözümsel ölçme aracının ölçütleri belirlenirken Ülper ve Uzun (2009)'dan yararlanılmıştır. Buna göre yönelim yeri bakımından içerik oluşturma, tutarlılık, sözcük kullanımı, dil kullanımı, mekanik özellikler, kâğıt düzeni, bütüncül kalite ve metin türü ulamları temel alınmıştır. İçerik oluşturma bağlamında başlık, giriş yapma, anadüşünce, gereksiz bilgi (yineleme, silme), eksik bilgi (ekleme), yaratıcılık, konuyu geliştirme/zenginleştirme (örnek verme, ayrıntılandırma), sonuç bölümü oluşturmaya ilişkin çözümlenmeler yapılacaktır. Tutarlılık bağlamında metnin organizasyonu (planlama/mantıksal düzen), metin bölümleri arasındaki bağlantılar, metin bölümleri içindeki bağlantılar, konu birliği/sürekliliği, bağdaşıklık durumuna ilişkin çözümlenmeler yapılmıştır. Sözcük kullanımı bağlamında uygun sözcük/sözcük öbeği seçimi, Türkçe sözcük kullanımı ve sözcük dağarcığına ilişkin çözümlenmeler yapılmıştır. Anlatım ulamına ilişkin çözümlenmeler anlatım bozukluğu ve biçimsel özellikler açısından yapılmıştır. Mekanik özelliklere ilişkin çözümlenmeler yazım, noktalama, paragraflara ayırma açısından gerçekleştirilmiştir. Kâğıt düzenine ilişkin çözümlenmeler ise yazı güzelliği ve kâğıdı doğru kullanma bakımından gerçekleştirilmiştir.

Bunun yanında geribildirimlerin sunuluş amacına ilişkin (mod) özelliklerine yönelik çözümlemede Straub (1997) tarafından belirlenen ölçütler birkaç ekleme yapılarak kullanılmıştır. Bu ölçütler şöyledir: eleştiri, emir/istek-rica, açık uçlu soru, kapalı uçlu soru, övgü, öneri, silme/ekleme/düzeltilme, açıklama, işaretleme. Ayrıca sunulan geribildirimlerin niteliksel özelliklerine ilişkin çözümleme ölçütleri de alanyazından yararlanılarak şöyle belirlenmiştir: çok genel, sorun odaklı, karmaşık/anlaşılmaz, çelişkili, olumlu, isteklendirici.

Bu belirlemenin ardından her bir öğretmen tarafından iki taslak metne sunulmuş olan *tüm* geribildirimler (yazılı ve işaretlemeli) ayrı ayrı sayılarak uygun düştükleri ulamlara göre yerleştirilmiştir. Bu yerleştirme işlemi yapılırken üç ayrı değerlendiricinin uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. Üç ayrı değerlendiricinin yüzde yüz uyumlu olmadığı veriler alınmamıştır. Ardından elde edilen bu veriler SPSS paket programına yüklenmiştir. SPSS'ten yararlanarak verilerin sıklık durumu ve yüzdelik dağılımları belirlenip sunulan geribildirimlerin özellikleri bulgulanmıştır.

#### Bulgular

Öğrenciler tarafından üretilmiş olan iki taslak metne yönelim yerine göre sunulan geribildirimlerin toplam sayıları ve sıklıkları dağılımı Çizelge 1'de gösterilmektedir. Sunulan geribildirimlere ilişkin toplam sayıların değişkenlere göre dağılımı ise Çizelge 2'de gösterilmektedir.

Çizelge 1.

## Öğretmenlerce Yönelim Yerine Göre Sunulan Geribildirimlerin Sıklık Durumuna Göre Dağılımı

		Yönelim Yerine Göre Geribildirim Uamları ve Alt Uamları														
		İçerik Oluşturma	Başlık	Giriş	Anadışıncüce	Gereksiz bilgi (Yineleme, Silme)	Eksik bilgi (Ekleme)	Yaratıcılık	Konu gelişimi (örnek, ayrıntı)	Sonuç	Tutarlılık	Organizasyon	Bölümler arası bağlantı	Bölümler içi bağlantı	Konu birliği/sürekliliği	Bağdaşıklık
0 hiç	S	6	15	37	61	47	48	61	28	50	31	46	55	61	51	53
	%	9,8	24,6	60,7	100	77	78,7	100	45,9	82	50,8	75,4	90,2	100	3,6	86,9
1 kez	S	13	30	16	-	12	11	-	12	9	15	9	5	-	9	8
	%	21,3	49,2	26,2	-	19,7	18	-	19,7	14,8	24,6	14,8	8,2	-	14,8	13,1
2 kez	S	5	14	5	-	2	1	-	11	2	11	5	-	-	-	-
	%	8,2	23	8,2	-	3,3	1,6	-	18	3,3	18	8,2	-	-	-	-
3 kez	S	9	2	3	-	-	-	-	7	-	3	1	1	-	1	-
	%	4,8	3,3	4,9	-	-	-	-	11,5	-	4,9	1,6	1,6	-	1,6	-
4 kez	S	8	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-
	%	3,1	-	-	-	-	-	-	4,9	-	1,6	-	-	-	-	-
5 kez	S	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 kez	S	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	4,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 kez	S	5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	8,2	-	-	-	-	1,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 kez	S	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	3,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9 kez	S	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	3,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10 kez	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11-17 kez	S	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	%	1,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam		215	64	35	0	16	20	0	67	13	50	22	8	0	12	8

Verilen Geribildirimlerin Sıklığı

		Sözcük kullanımı	Uygun sözcük seçimi	Türkçe sözcük	Sözcük dağarcığı	Anlatım	Sözcük düzeyinde	Tümce düzeyinde	Bişem	Mekanik özellikler	Yazım	Noktalama	Paragraflara ayır	Kâğıt düzeni	Yazı güzelliği	Kâğıt kullanımı	Bütüncül kalite	Metin türü																		
		S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%																	
Verilen Geribildirimlerin Sıklığı	0	23	37,7	23	37,7	59	96,7	61	100	18	29,5	40	65,6	35	57,4	35	57,4	3	4,9	5	8,2	11	18	51	83,6	39	63,9	58	95,1	39	63,9	51	83,6	58	95,1	
	hiç																																			
	1	14	23	16	26,2	2	3,3	-	-	14	23	10	16,4	8	13,1	21	34,4	3	4,9	4	6,6	9	14,8	9	14,8	7	11,5	2	3,3	9	14,8	9	14,8	2	3,3	
	2	13	21,3	11	18	---	---	-	-	8	13,1	7	11,5	8	13,1	2	3,3	1	1,6	3	4,9	15	24,6	-	-	8	13,1	-	-	7	11,5	1	1,6	-	-	
	3	4	6,6	4	6,6	--	---	-	-	2	3,3	1	1,6	5	8,2	2	3,3	2	3,3	5	8,2	7	11,5	---	---	3	4,9	1	1,6	3	4,9	-	-	1	1,6	
	4	3	4,9	3	4,9	--	---	-	-	8	13,1	-	-	2	3,3	1	1,6	4	6,6	10	16,4	7	11,5	-	-	3	4,9	-	-	3	4,9	-	-	-	-	
	5	1	1,6	1	1,6	-	-	-	-	3	4,9	2	3,3	3	4,9	-	-	4	6,6	6	9,8	4	6,6	-	-	1	1,6	-	-	-	-	-	-	-	-	
	6	1	1,6	1	1,6	-	-	-	-	5	8,2	-	-	-	-	-	-	7	11,5	6	9,8	7	11,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	7	-	---	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,6	-	-	-	-	6	9,8	6	9,8	1	1,6	1	1,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	8	-	---	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,6	-	-	-	-	5	8,2	4	6,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	9	1	1,6	1	1,6	-	-	-	-	1	1,6	-	-	-	-	-	-	6	9,8	3	4,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	10	1	1,6	1	1,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	6,6	5	8,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	11-17	-	---	-	-	-	-	-	-	1	1,6	-	-	-	-	-	-	16	26,1	4	6,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Toplam		94		92		2		0		141		44		62		35		503		330		157		16		49		5		44		11		5	

## Çizelge 2.

Öğretmenlerce Yönelim Yerine Göre Sunulan Toplam Geribildirimlerin Değişkenlere Göre Dağılımı.

Yönelim Yerine Göre Yorum Türü	Değişkenler							
	Branş		Deneyim				Cinsiyet	
	Türkçe	Edeb	0-5	6-10	11-15	16-Öte	Kadın	Erk
İçerik oluşturma	108	107	21	61	80	53	129	86
Tutarlılık	14	36	6	13	23	8	27	23
Sözcük kullanımı	40	54	17	32	33	12	50	44
Anlatım	49	92	13	54	44	30	83	58
Mekanik özellikler	281	222	59	179	174	91	320	183
Kâğıt düzeni	32	17	9	18	9	13	36	13
Bütüncül kalite	7	4	3	3	3	2	6	5
Metin türü	5	0	0	2	0	3	5	0
Toplam	536	532	128	362	366	212	656	412

Çizelge 1’de gösterildiği gibi, öğretmenler en çok metnin “mekanik özelliklerine” ilişkin geribildirim sunmayı yeğlemişlerdir. Buna karşın en az “metnin türü”ne ilişkin geribildirim sunmuşlardır. Öğretmenlerin sadece % 4,9’u mekanik özelliklerle ilgili geribildirim sunmazken bu oran metin türünde %95,1 olarak bulgulanmıştır. Metnin mekanik özellikleri açısından bakılınca öğretmenlerin yazım yanlışlarına daha çok dikkat etmiş oldukları gözükmektedir. Öğretmenlerin sadece % 8,2’si “yazım” alt ulamıyla ilgili geribildirim sunmamıştır. Bu oran “noktalama işaretleri”nde % 18’e, “paragraflara ayırma”da ise % 83,6’ya çıkmaktadır. Aşağıda metnin mekanik özelliklerine ve metin türüne ilişkin sunulan geribildirimlerden örnekler yer almaktadır: Metnin tür özelliği net değil (Metin türü, TDEÖ4), yazım ve noktalama hataları ve eksiklikleri var (Yazım ve noktalama, TÖ1), giriş ve gelişme paragrafları arasındaki ayırım doğru yerden yapılmamış (Paragraflara ayırma, TÖ4)

Öğretmenlerce en çok geribildirim sunulan ikinci ulam olarak “içerik oluşturma”; üçüncü ulam olarak ise “anlatım” ulamı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin % 9,8’i içerik oluşturma ulamına ilişkin geribildirim sunmazken %90,2’ si sunmuştur. Öğretmenler içerik oluşturma ulamında daha çok “başlık ve “konu gelişimi” alt ulamlarıyla ilgili geribildirim sunmuşlardır. Bu iki alt ulama ilişkin geribildirim sunan öğretmen oranı başlık için %75,4, konu gelişimi için % 44,1’dir. Buna karşın yaratıcılık/yeni bilgi ve anadüşünce alt ulamlarına ilişkin hiçbir öğretmen tarafından geribildirim sunulmamış olması dikkat çekmektedir. İçerik oluşturma ulamına yönelik sunulan geribildirimlerden örnekler şöyledir: Başlık soru şeklinde olmayabilirdi (Başlık, TÖ2), konu açıklanırken örnekler sunulabilir (Konu gelişimi, TDEÖ2), uygun bir bitiriş yapılmış (Sonuç, TDEÖ2), duygularına da yer verseydi daha iyi olurdu (Eksik bilgi, TDEÖ6), aynı düşünceler sık sık tekrar edilmiş, dönmüş dolaşmış aynı şeyleri farklı sözcüklerle anlatmış (Gereksiz bilgi, TÖ8).

Anlatım ulamına ilişkin geribildirim sunan öğretmen oranı % 70,5’tir. Öğretmenlerin daha çok “tümce düzeyinde anlatım bozuklukları” alt ulamına yönelik geribildirim sundukları gözükmektedir. Böyle olmasına karşın öğretmenlerin % 57,4’ü bu alt ulama yönelik geribildirim sunmamıştır. Bu oran “sözcük düzeyinde anlatım bozukluğu” alt ulamı söz konusu olunca % 65,6’ya yükselmektedir. Anlatım ulamına ilişkin geribildirim örnekleri şöyledir: Tümcelerde anlatım bozukluğu var, giriş cümlesinde anlatım bozukluğu var, “Düşünme” sözcüğü hemen hemen her cümlede tekrarlanmış, paragrafa daha güzel girilebilirdi (Biçem, TÖ9), bazı cümleler birleştirilebilir (Biçem, TDEÖ11)



Anlatım ile ilişkilendirilebilecek bir diğer ulam da “sözcük kullanımı” ulamıdır. Bu ulama ilişkin sunulan geribildirimlerin “uygun sözcük/sözcük öbeği seçimi” alt ulamı odaklı olduğu gözükmektedir. Öğretmenlerin % 62,3’ ü bu alt ulama ilişkin geribildirim sunmuşlardır. Buna karşın öğretmenlerin sadece %3,3’ünün “Türkçe sözcük seçimi” alt ulamına yönelik geribildirim sunmuş olması ve hiçbirinin “sözcük dağarcığı” alt ulamına yönelik geribildirim sunmamış olması da göze çarpmaktadır. Aşağıda sözcük kullanımına ilişkin sunulan geribildirimlerden örnekler yer almaktadır: “Eğer” ve “bence” kalıpları çok kullanılmış, “Eğer” ile ikinci paragrafa başlanmamalı.(TÖ5)

Öğretmenlerin % 50,8’i “tutarlılık” ulamına yönelik geribildirim sunmamışlardır. Bununla birlikte tutarlılık ulamının alt ulamları olan “bölümler içi bağlantı” ya yönelik hiçbir öğretmen tarafından geribildirim sunulmamış olması da göze çarpmaktadır. Öğretmenler tutarlılık ulamına ilişkin geribildirim sunarken daha çok metnin “organizasyon”una ve “konu birliği”ne odaklanmışlardır. Böyle olmakla birlikte organizasyon alt ulamına ilişkin geribildirim sunan öğretmenlerin oranı % 24,6, konu birliği alt ulamına ilişkin ise %16,4’tür. Bu ulama ilişkin öğretiler sunulan geribildirim örnekleri şöyledir: *Metinde konu birliği yok, düşüncelerde dağınıklık mevcut* (Konu birliği, TDEÖ10), *metnin bir planı yok* (organizasyon, TDEÖ10), *cümleler arası kopukluk var* (Bağdaşıklık, TÖ10).

Çizelge 2’de gösterildiği gibi, yönelim yerine göre sunulan bu geribildirimlerin değişkenlere göre dağılımı kendi içinde çeşitlilik göstermektedir. Buna göre Türkçe öğretmenleri edebiyat öğretmenlerine göre daha çok mekanik özellikler, kağıt düzeni, bütüncül kalite ve metin türüne odaklanmaktadır. Edebiyat öğretmenleri ise anlatım, sözcük kullanımı ve tutarlılık üzerine odaklanmaktadır. Deneyim açısından bakılınca 0-5 yıllık öğretmenlerin belirgin bir biçimde daha az geribildirim sunmuş olmaları dikkat çekmektedir. Cinsiyet açısından bakılınca kadınların erkeklere göre özellikle içerik oluşturma ve mekanik özelliklere daha çok önem verdikleri gözükmektedir.

Öğrenciler tarafından üretilmiş olan iki taslak metne yönelik sunuluş biçimine göre sunulan geribildirimlerin toplam sayıları ve sıklıklarına ilişkin dağılım Çizelge 3’te gösterilmektedir. Sunulan geribildirimlere ilişkin toplam sayıların değişkenlere göre dağılımı ise Çizelge 4’te sunulmaktadır.

Çizelge 3.

Öğretmenlerce Amaca Göre Sunulan Geribildirimlerin Sıklık Durumuna Göre Dağılımı

		Eleştiri	Emir / İstek-rica	Açık uçlu soru	Kapalı uçlu soru	Övgü	Öneri	Silme/ ekleme/ düzeltilme	Açıklama	İşaretleme
Verilen Geribildirimlerin Sıklığı	0 hiç	S 12	58	62	55	43	45	12	14	14
		% 19,7	95,1	100	90,2	70,5	73,8	19,7	23	23
	1 kez	S 5	2	--	5	5	6	5	14	4
		% 8,2	3,3	--	5,2	8,2	9,8	8,2	23	6,6
	2 kez	S 7	1	--	-	7	5	7	8	6
		% 11,5	1,6	--	-	11,5	8,2	11,5	13,1	9,8
	3 kez	S 3	-	--	1	4	-	7	10	5
		% 4,9	-	--	1,6	6,6	-	11,5	16,4	8,2
	4 kez	S 5	-	-	-	-	-	1	3	7
		% 8,2	-	--	-	-	-	1,6	4,9	11,5
	5 kez	S 5	-	-	-	1	2	4	2	7
		% 8,2	-	-	-	1,6	3,3	6,6	3,3	11,5
	6 kez	S 8	-	-	-	-	3	4	4	2
		% 13,1	-	-	-	-	4,9	6,6	6,6	3,3
	7 kez	S 5	-	-	-	-	--	6	3	6
		% 8,2	-	-	-	-	--	9,8	4,9	9,8
	8 kez	S 4	-	-	-	-	-	4	1	2
		% 6,6	-	-	-	-	-	6,6	1,6	3,3
	9 kez	S 3	-	-	-	-	-	3	1	1
		% 4,9	-	-	-	-	-	4,9	1,6	1,6
10 kez	S 2	-	-	-	-	-	2	1	4	
	% 3,3	-	-	-	-	-	3,3	1,6	6,6	
11-17 kez	S 2	-	-	-	1	-	6	-	3	
	% 3,3	-	-	-	1,6	-	9,8	-	4,9	
Toplam		257	4	0	8	48	44	293	154	248

Çizelge 4.

Öğretmenlerce Amaca Göre Sunulan Toplam Geribildirimlerin Sıklık Durumuna Göre Dağılımı

Sunuluş Biçimine Göre Geribildirim Türü	Değişkenler							
	Branş		Deneyim				Cinsiyet	
	Türkçe	Edeb	0-5	6-10	11-15	16-Öte	Kadın	Erk
Eleştiri	112	145	26	72	107	52	174	83
Emir/İstek-rica	2	2	0	1	0	3	1	3
Açık uçlu soru	0	0	0	0	0	0	0	0
Kapalı uçlu soru	2	6	0	3	2	3	5	3
Övgü	30	18	8	22	12	6	22	26
Öneri	11	33	3	9	13	19	14	30
Silme/Ekleme/Düzeltilme	196	97	38	133	76	46	216	77
Açıklama	70	84	32	37	52	33	93	61
İşaretleme	98	150	21	70	107	50	133	115
Toplam	521	535	128	347	369	212	658	398

Çizelge 5.

Öğretmenlerce Niteliksel Özelliklerine Göre Sunulan Geribildirimlerin Sıklık Durumuna Göre Dağılımı

		Çok genel	Sorun odaklı	Karmaşık/ Anlaşılmaz	Olumlu	İsteklendirici
Verilen Geri Bildirimlerin Sıklığı	0 hiç	S 9	3	20	35	61
		% 14,8	4,9	32,8	57,4	100
	1 kez	S 2	3	13	8	-
		% 3,3	4,9	21,3	13,1	-
	2 kez	S 10	5	9	9	-
		% 16,4	8,2	14,8	14,8	-
	3 kez	S 5	4	3	6	-
		% 8,2	6,6	4,9	9,8	-
	4 kez	S 5	2	4	1	-
		% 8,2	3,3	6,6	1,6	-
	5 kez	S 10	3	3	1	-
		% 16,4	4,9	4,9	1,6	-
	6 kez	S 7	3	2	-	-
		% 11,5	4,9	3,3	-	-
	7 kez	S 3	5	-	-	-
		% 4,9	8,2	-	-	-
	8 kez	S 6	2	3	-	-
		% 9,8	3,3	4,9	-	-
	9 kez	S 2	3	2	-	-
		% 3,3	4,9	3,3	-	-
10 kez	S 1	2	2	-	-	
	% 1,6	3,3	3,3	-	-	
11-17 kez	S 1	26	-	1	-	
	% 1,6	42,5	-	1,6	-	
Toplam		257	565	145	65	0

Çizelge 3'te gösterildiği gibi, öğretmenler öğrenci metinlerine en çok "silme/ekleme/düzeltilme" biçiminde geribildirim sunmaktadırlar. Diğer bir deyişle öğrenci metni üzerindeki yanlışları silerek ve/ya bu yanlışları düzelterek geribildirim sunmayı yeğlemektedirler. Öğretmenlerin %80,3'ü iki taslak metinle ilgili bu biçimde en az bir kez geribildirim vermişlerdir. Benzer bir biçimde öğretmenlerin yine %80,3'ü "eleştiri" biçiminde en az bir kez geribildirim sunmuştur. Bunları % 77'lik bir oranla "işaretleme" ve "açıklama" biçiminde sunulan geribildirimler izlemektedir. Buna karşın öğretmenlerin hiçbirisi açık uçlu soru biçiminde geribildirim sunmayı yeğlememiştir. Sunuluş biçimine göre geribildirimlerden örnekler şöyledir: *Metin açık değil dolayısıyla ilk okumada anlamak zor oluyor* (Eleştiri, TÖ10), *paragrafa böyle kelimelerle başlanmaz, kendinden önceki cümleyle bağlantılıdır bu tür cümleler; sayısal verilerin yazıyla yazılması gerek* (Açıklama, TÖ12), *anlatım genel hatlarıyla iyi; bu konuyu kendi seviyene göre güzel açıklamışsın* (Övgü, TÖ14), *örneklemeye gelişme bölümünde geçilmeli* (Öneri, TÖ15), *daha iyi bir anlatım için gayret et* (emir, TÖ20).

Çizelge 4'te gösterildiği gibi, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin sundukları geribildirim sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna karşın Türkçe öğretmenleri edebiyat öğretmenlerine göre daha çok silme/ekleme/düzeltilme ve övgü biçiminde; edebiyat öğretmenleri de Türkçe

öğretmenlerine göre daha çok eleştiri ve işaretleme biçiminde geribildirim sunmayı yeğlemektedirler. Deneyim değişkeni bakımından ise 6-10 yıllık öğretmenler diğerlerine göre belirgin bir biçimde silme/ekleme/düzeltilme; 11-15 yıllık öğretmenler ise eleştiri ve işaretleme biçiminde geribildirim vermeyi yeğlemektedirler. Cinsiyet değişkeni bakımından ise dikkat çekici ayrımlardan biri kadınların çok daha fazla geri bildirim sunuyor olmalarıdır. Sunuluş biçimi bakımından ise en belirgin ayrım kadınların erkeklere göre daha çok eleştiri ve silme/ekleme/düzeltilme biçiminde geri bildirim sunmayı yeğlemeleridir.

Çizelge 6.

*Niteliksel Özelliklerine Göre Sunulan Toplam Geribildirimlerin Değişkenlere Göre Dağılımı*

Niteliksel Özelliklerine Göre Geribildirim Türleri	Değişkenler							
	Branş		Deneyim				Cinsiyet	
	Türkçe	Edeb	0-5	6-10	11-15	16-öte	Kadın	Erk
Çok genel	110	147	29	82	114	32	166	91
Sorun odaklı	306	259	62	204	161	138	341	224
Karmaşık/Anlaşılmaz	40	105	13	29	77	26	103	42
Olumlu	41	24	8	25	17	15	31	34
İsteklendirici	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	497	535	112	340	369	211	641	391

Çizelge 5'te gösterildiği gibi, öğretmenler öğrenci metinlerine en çok sorun odaklı geribildirim vermiştir. Öğretmenlerin % 4,9'u hiç sorun odaklı geribildirim sunmamışken %95,1'i en az bir kez sunmuştur. Bununla birlikte iki taslak metin üzerinde öğretmenlerin % 85,2'si çok genel, % 67,2'si de karmaşık nitelikli geribildirim sunmuşlardır. Buna karşın hiçbir öğretmen isteklendirici nitelikte geribildirim sunmayı yeğlememiştir. Bu ulamla ilgili sunulan geribildirim örnekleri şöyledir: *Düşüncelerin akışında sıralama hatası var (Çok genel, TDEÖ17), girişte birinci cümlede verilen tanımdan hemen sonra ikinci cümle bağlantısız olmuş (Sorun odaklı, TÖ18), "Keşfetmek ve bulmak" olanın farkına varmaktadır. Sanıyorum burada icat etmek yani yeni bir şey yapmak anlamıda kastediliyor. Anlatım karışıklığı var cümlede hatta metinde (Karmaşık, TDEÖ20), metinde anlatılmak istenen net olarak anlaşılıyor (Olumlu, TÖ14).*

Çizelge 6'da gösterildiği gibi, Türkçe öğretmenleri edebiyat öğretmenlerine göre daha çok sorun odaklı ve olumlu geribildirim sunmuşlardır. Buna karşın edebiyat öğretmenleri de Türkçe öğretmenlerine göre daha çok genel ve karmaşık geribildirim sunmayı yeğlemişlerdir. Cinsiyet açısından bakılınca 6-10 yıllık öğretmenlerin diğerlerine göre sorun odaklı geribildirim sunmaya önem verdiği gözükmektedir. Cinsiyet açısından bakılınca kadınların daha çok sorun odaklı geribildirim verdikleri, buna karşın geribildirimlerinin daha karmaşık olduğu gözükmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Yazma eğitimi temelde beceri geliştirmeye dayanır. Bu bakımdan yazma eğitimi sürecine öğrencilerin etkin katılımı gerekir. Bu yargı bir yönüyle doğru olmakla birlikte eksik bir yargıdır. Çünkü yazma sürecinde yalnız öğrenci değil, öğretmen de etkin olmalıdır. Bu hem daha verimli bir yazma öğretimi açısından hem de daha yetkin metinler üretebilmek açısından son derece gereklidir. Yazma sürecinde öğretmenin etkin olması, yazma sürecine katılımıyla olanaklı olabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin metin üretme süreçlerine öğretmenlerin katılması gerektiğine gönderimde bulunmaktadır. Öğrencilerin yazma sürecine öğretmenlerin katılma yollarından biri, öğretmenin, öğrencilerce üretilmiş olan taslak metinlere geribildirimde bulunmasıdır. Raimes (1983), bu davranışı öğretmenlerin başlıca sorumluluklarından birisi olarak görmektedir.

Öğretmenlerin yerine getirmesi gereken geribildirim sunma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada birinci araştırma sorusunun yanıtı olarak şu sonuç ortaya çıkmıştır: Öğretmenler en çok metnin mekanik özelliklerine odaklanmışlardır. Bu duruma koşut olarak da öğretmenlerin %95,1'i mekanik özelliklerle ilgili en az bir kez geribildirim sunmuştur. Ancak yine de tüm öğretmenler metnin mekanik özelliklerine ilişkin geribildirim sunmamıştır. Öğretmenler, ikinci olarak metnin içeriksel özelliklerine, üçüncü olarak ise metnin anlatım özelliklerine odaklanmışlardır. Öğretmenlerin % 90,2'si içerik oluşturma, %70,5'i de anlatım ulamına ilişkin en az bir kez geribildirim sunmuştur. Bu üç ulama diğerlerine göre belirgin bir biçimde daha fazla önem verilmiştir. Buna karşın metnin bütüncül kalitesi ve türü ise en az önem verilen ulamlardır. Türkçe öğretmenleri edebiyat öğretmenlerine göre daha çok metnin mekanik özelliklerine önem verirken edebiyat öğretmenleri Türkçe öğretmenlerine göre daha çok metnin anlatım özelliklerine önem vermişlerdir. Yine kadınlar erkeklere göre tüm ulamlarda daha çok geribildirim sunmuşlardır. Deneyime göre ise 6-10 ve 11-15 yıllık öğretmenler tüm ulamlarda daha çok geribildirim sunmuşlardır.

Alanyazında benzer nitelikli birçok çalışmanın sonuçları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Stern ve Solomon (2006) tarafından yapılan çalışmada, metinlere ilişkin yorumların çoğunun yazım, dilbilgisi ve sözcük seçimine yönelik olduğu bulunmuştur. Connors ve Lunsford (1988) tarafından yapılan çalışmada en yaygın yorumun yazım yanlışı ile ilgili olduğu, ardından ise yanlış sözcük ve virgül kullanımına dönük yorumların yer aldığı bulunmuştur. Benzer bir bulgu da Matsumura vd. (2002) tarafından yapılan çalışmadan elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre de öğretmenlerin çoğu noktalama, yazım ve dilbilgisi üzerine odaklanmışlardır. Bu bulgular, metnin mekanik özelliklerinin ne denli önemsendiğine işaret etmektedir.

Tümcelerin anlamını doğru verebilmek dolayısıyla okuyazar olabilmek için yazım ve noktalama kurallarına uygun yazmak gerekir. Yazılı metindeki mekanik özelliklerle ilgili bir sorun aynı zamanda retorik özelliklerle ilgili bir sorundur (Menz, 2006; Connors, 1985; Kavcar, 198). Bu bakımdan metnin mekanik özelliklerine önem verilmesi, yetkin bir metin üretmek açısından son derece önemlidir.

Bu araştırma bulgularına bakılınca, metnin mekanik özelliklerine yönelik geribildirimleri daha çok Türkçe öğretmenlerinin sundukları gözükmektedir. Son dönemde yapılan araştırmalar (Yıldız, 2002; Özbay, 2000) dahi göstermektedir ki öğrencilerin hâlâ yazım ve noktala sorunları sürmektedir. Özellikle ilköğretim döneminde öğrencilerin sürekli yazım ve noktalama yanlışları yapıyor olmaları, beraberinde öğretmenlerin yazım ve noktalama kurallarına odaklanmalarına yol açmaktadır. Öğrencilerin lise döneminde biraz daha bu sorundan arınmış olmalarına koşut olarak da edebiyat öğretmenleri daha çok anlatım özelliklerine odaklanmışlardır.

Unutulmamalıdır ki metin üretiminin biricik amacı, yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanmak değildir. Flower ve Hayes (1981)'in belirttiğine göre, yazma edimi amaç güdümlü bir edimdir. Bir yazılı metnin birincil amacı iletişimdir. O nedenle üretilen bir yazılı metnin okura içeriği aktarabilecek nitelikte yani okur merkezli olması gerekir.

Yazılı metinlerle iletişim kurabilmek için de yazılı metnin mekanik özellikleri yanında içeriksel ve tutarlılık özellikleri de son derece önemlidir. Öğrenci metinlerinde salt mekanik özelliklere odaklanmanın, öğrencilerin iletişim amaçlı metin üretebilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıcı olmayacağı da açıktır. Bu bağlamda öğretmenlerin mekanik özelliklerden sonra üzerinde en çok durdukları ikinci alanın içerik özellikleri, üçüncü alanın anlatım özellikleri olması olumlu bir durumdur. Buna karşın tutarlılık üzerinde yeterince durulmuş olması ise bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır.

İkinci araştırma sorusunun yanıtı olarak ortaya çıkan sonuç şöyledir: Öğretmenlerin geribildirim sunma amacı (mod) silme/ekleme/düzeltilme, eleştiri, işaretleme ve açıklama ulamları çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu duruma koşut olarak da öğretmenlerin %83,3'ü silme/ekleme/düzeltilme ve eleştiri, %78'i de işaretleme amaçlı en az bir kez geribildirim sunmuşlardır. Diğer ulamlara

ilişkin sunulan geribildirimler hem sayıca hem de geribildirim sunan öğretmenlerin oranı bakımından çok düşüktür; hatta açık uçlu soru biçiminde hiç geribildirim sunulmamıştır. Türkçe öğretmenleri edebiyat öğretmenlerine göre daha çok silme/ekleme/düzeltilme biçiminde, edebiyat öğretmenleri de Türkçe öğretmenlerine göre daha çok işaretleme ve eleştiri biçiminde geribildirim sunmuşlardır. Cinsiyet açısından kadınlar, daha çok eleştiri ve silme/ekleme/düzeltilme biçiminde geribildirim sunarken erkekler kadınlara göre sadece “öneri” ve “övgü” de daha çok geribildirim sunmuşlardır. Deneyim açısından bakılınca 6-10 yıllık öğretmenler silme/ekleme/düzeltilme ve övgü ulamalarında, 11-15 yıllık öğretmenler ise eleştiri ve işaretleme ulamalarında diğerlerine göre daha çok geribildirim sunmuşlardır.

Türkçe öğretmenlerinin daha çok mekanik özelliklerle ilgili geribildirim sunmuş olmalarına koşut olarak silme/ekleme/düzeltilme biçiminde geribildirim sunmaları anlaşılabilir bir durumdur. Ancak Bardine, Bardine ve Deegan (2000) tarafından ilgili araştırmalara dayanarak belirtildiğine göre, işaretlemeye dayalı geribildirimler öğrenciler tarafından çok yararlı bulunmamaktadır. Yine Paulus (1999)’un kimi araştırmalara gönderimde bulunarak belirttiğine göre, geribildirimlerin türü öğrencilerin yazma sürecindeki davranışlarında belirleyici olmaktadır. Basmakalıp söz niteliğinde ya da yanlış düzeltmeye dayalı geribildirimler öğrencilerin olumsuz tutum takınmalarına yol açan geribildirimlerdir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuç ise şöyledir: Öğretmenler geribildirim sunarken bu geribildirimlerin sorun odaklı olmasına dikkat etmişlerdir. Sunulan geribildirimlerin yarısından fazlası sorun odaklıdır. Öğretmenlerin %85’i de en az bir kez sorun odaklı geribildirim sunmuştur. Buna karşın çok genel nitelikli ve karmaşık olan geri bildirimlerin sayısı da bir hayli fazladır. Genel nitelikli geribildirim sunan öğretmenlerin oranı %85,2; karmaşık geribildirim sunan öğretmenlerin oranı ise %67,2’dir. %67,2-85,2 aralığındaki öğretmenlerin en az bir kez dahi olsa genel ve karmaşık geribildirim sunmuş olması bu geribildirimlerin işlevselliği açısından olumsuz bir sonuç olarak gözükmektedir. Öğretmenler isteklendirici nitelikte hiç geribildirim sunmamışlardır. Olumlu geribildirimlerin sayısı da bir hayli azdır. Türkçe öğretmenleri edebiyat öğretmenlerine daha çok sorun odaklı ve olumlu geribildirim sunmuştur. Buna karşın edebiyat öğretmenleri ise Türkçe öğretmenlerine göre daha çok karmaşık ve genel nitelikli geribildirim sunmuşlardır. Deneyim açısından 6-10 yıllık öğretmenler diğerlerine göre daha çok sorun odaklı ve olumlu geribildirim sunmuşlardır. Buna karşın 11-15 yıllık öğretmenlerin sundukları geribildirimler diğerlerine göre daha genel ve karmaşık/anlaşılmaz niteliktedir.

Paulus (1999)’un kimi araştırmalara gönderimde bulunarak belirttiğine göre, geribildirimlerin türü öğrencilerin yazma sürecindeki davranışlarında belirleyici olmaktadır. Basmakalıp söz niteliğindeki geribildirimler öğrencilerin olumsuz tutum takınmalarına yol açan geribildirimlerdir. Weaver (2006) çok genel ya da belirsiz, yol gösterici olmayan geribildirimlerin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Buna karşın alanyazında yer alan araştırmalara göre öğretim ortamlarında öğrencilere sunulan geribildirimler, öğrencilerin görüşlerine göre % 39 oranında karışık yani anlaşılmaz ve % 25 oranında cesaret kırıcı bulunmuştur. Hatta bu geri bildirimler, belirsiz ve buyurucu, ölçünlü olmaktan çok birbiriyle çelişen açıklamalar içeren ve metinden metne değişiklik gösteren geribildirimler olarak nitelenmiştir (Sommers, 1982; Zamel, 1985; Zacharias, 2007).

Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, öğrenciler belirsiz, karmaşık, tutarsız geribildirimlerle karşılaşabilmektedir. Bu durum da öğrencilerin yazma sürecinde düş kırıklığı yaşamalarına neden olmaktadır (Grabe ve Kaplan, 1996). Bu araştırmanın sonuçlarına bakılınca sunulan geribildirimlerin önemli bir oranının sorun odaklı olması olumludur. Ancak bu geribildirimlerin % 25’inin çok genel olması dolayısıyla öğrencinin metin üzerinde düzeltme yapabilmesi bakımından etkisinin az olması, %14’ünün ise karmaşık/anlaşılmaz olması ve isteklendirici hiçbir geribildirim sunulmamış olması bakımından bu sonuçlar yukarıda belirtilen araştırma bulgularına yakın bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Alanyazında hem güdü hem de yararlılık bakımından geribildirimlerin olumlu olması gerektiği bulgulanmaktadır (Weaver, 2006; Stern ve Solomon, 2006; Mallonee ve Breihan, 1985).

Connors ve Lunsford (1993) tarafından üç bin öğrenci metni üzerinden yapılan araştırmanın sonucuna göre, geribildirimlerin sadece % 9'u olumludur. Buna karşın % 23'ü olumsuzdur. % 42 oranında geribildirim olumluyla başlayıp olumsuzla biterken %11 oranında geribildirim de olumsuzla başlayıp olumluyla bitmektedir. Tarafımızdan yapılan bu araştırma sonucuna göre de olumlu geribildirim oranı sadece % 6'dır. Bu bağlamda Zeller Mayer (1989)'in, ilgili çalışmalara dayanarak belirttiği gibi, öğrencilerin yazma güdülerinin düşmesi ve dikkatlerinin kendi amaçlarından uzaklaşması olası bir durumdur.

Bu sonuçlardan yola çıkarak şu öneriler getirilebilir: Öğrencilerin iletişim odaklı metinler üretebilmelerini sağlamak için içeriksel özellikler ve tutarlılık üzerinde daha çok odaklanmalı, sunulacak olan geribildirimlerin öğrencilerde istek uyandırıcı nitelikte olmasına özen göstermeli, sunulan geribildirimlerin işlevsel olabilmesi için sorun odaklı, açık, anlaşılır ve olumlu olmasına dikkat etmelidir. Öğretmenlere, hizmet içi eğitim yoluyla taslak metinlere geribildirim sunmanın önemi fark ettirilmeli, dönem dönem öğretmenler eğitime alınarak geribildirim sunma konusunda yetiştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda eğitim alabilmelerine destek olmak için salt bu konuyu ele alan kaynak kitaplar hazırlanmalıdır. Yine öğretmenlerin bu konudaki gelişimleri de süreç içerisinde izlenmelidir.

#### Kaynakça

- Aksan, Y. ve Çakır, Ö. (1997), İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Metinsellik Ölçütleri ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi, D. Zeyrek ve Ş. Ruhi (Haz.), XI. Dilbilim Kurultayı, Ankara: ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.
- Akyol, H. (2006), Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2007). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma." Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bardine, B., A.; Bardine, M., S., & Deegan, E., F. (2000). Beyond the red pen: Clarifying our role in the response process. *The English Journal*, 90 (1), 94-101.
- Coşkun, E. (2007), Yazma Eğitimi, A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Connors, R., J. & Lunsford, A., A. (1988). Frequency of formal errors in current college writing. *College Composition and Communication*, 39 (4), 395-409.
- Connors, R., J., & Lunsford, A., A. (1993). Teachers' rhetorical comments on student papers. *College Composition and Communication*, 44 (2), 200-223.
- Enginarlar, H. (1994). Öğrenci Kompozisyonlarında Bağdaşıklık Sorunları ve Paragraf Yapısı. *Çağdaş Türk Dili*, 77-78, 34-36 .
- Flower, L. & Hayes, J., R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Geister, S., Kondradt, U. & Hertel, G. (2006). Effects of process feedback on motivation, satisfaction, and performance in virtual teams, *Small Group Research*, 37 (5), 459-489.
- 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.
- Grabe, W; Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*, London: Longman.
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001). Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin Yazma Edimi, S. Şener (haz.) *Dilbilim Araştırmaları*, İstanbul: BÜ Yayınevi.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün Yazmanın Önemi ve Yolları, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, Ankara: AÜEBF Yay.

- Mallonee, B., C., & Breihan, J., R. (1985). Responding to students' drafts: Interdisciplinary consensus. *College Composition and Communication*, 36 (2), 213-231.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdes, R. & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103 (1).
- Menz, A. (2006). Kılavuzlarda ve Kullanımda Türkçe İmla, A. Menz & C. Schroeder (Ed.) *Türkiye'de DilTartışmaları*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mullis, Ina, V.S (1984). Scoring direct writing assessment: What are the alternatives? *Educational Measurement:Issues and Practice*, 3 (1), 16-18.
- Odell, L. & Cooper, C., R. (1980). Procedures for evaluating: Assumption and needed research, *College English*, V. 42 (1),35-43.
- Olson, M., W. & Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology*, 8 (4), 273-293.
- Özbay, M. (2000). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Alan Araştırması. Ankara.
- Park, T. (2008). Scoring procedures for assessing writing, [online], Retrieved on 05.12.2010, at URL: [http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Park\\_Forum.pdf](http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Park_Forum.pdf)
- Paulus, T., M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing, *Journal of Second Language Writing*, 8 (3), 265-289.
- Pfister, F., R. & Petrick, J., F. (1980). A heuristic model for creating a writers audience, *College Composition and Communication*, 31, 213-220.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*, New York: OUP.
- Ruhi, Ş. (1994). İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları, *Çağdaş Türk Dili*, 77-78, 24-26.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing, *College Composition and Communication*, Vol. 33 (2).
- 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.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651-665, [online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 15.11.2009 tarihinde indirilmiştir.
- Weaver, M., R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (3), 379-394.
- Weigle, S., C. (2002). *Assessing Writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldız, Z. (2002). "Değişik Öğretim Kademelerindeki Öğrencilerin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri.". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Zacharis, N., T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RECL*, 38 (1), 38-52.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL QUARTERLY*, 19 (1)
- Zellermayer, M. (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing: Changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science*, 18, 145-165.