

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı**

**Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla
Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma**

**Ömer Faruk IŞIK
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK**

**Çanakkale
Ağustos 2015**

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Elektronik Geri Bildirimler Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma**” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12.08.2015

Ömer Faruk IŞIK



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ömer Faruk IŞIK tarafından hazırlanan çalışma, 12.08.2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: ...10083227.....

Danışman Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK

Üye Doç. Dr. İbrahim Hakkı ÖZTÜRK

Üye Doç. Dr. Saadettin KEKLIK


.....
.....
.....

28.09.2015



Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Küreselleşen ve hızla değişen dünyada söz sahibi olmak isteyen toplum ve bireylerin çağa ayak uydurmakla yetinmeleri birbiriyle çelişen iki eylemdir. Ayak uydurmanın daima geriden gelmeye mahkûm eden yapısı insanı rızasıyla ayak uydurduğu varlığın esaretine almaktadır.

Bütün dünyanın ilgiyle takip ettiği teknolojik gelişmeler hayatın her alanında kendine yer bulurken böylesine ilgi odağı olan bir konuda ülkemize katma değer sağlayacak çalışmalar içerisinde bulunmak, hayali kurulan hedeflere ulaşmada atılan gerçek adımlardır.

E-geribildirimler üzerine yapılan bu çalışmanın, gerek ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanında gerekse dil öğretimi alanında yenilikçi bir uygulama örneği sunması bakımından bilim dünyasına değer katacağını umarak başta yüksek lisans eğitimimde ufkumu açtığına inandığım süreç boyunca daima çalışmalarımızı destekleyen ve teşvik eden danışmanım Yrd. Doç Dr. Mehmet TOK'a, sürekli olarak fikir alışverişinde bulunduğum ve tezin son okumalarını titizlikle yapan Öğr. Gör. Emrah BOYLU'ya, teknik konularda yardımını esirgemeyen lisans arkadaşım Çağrı Barış AYDIN'a ve yoğun iş temposunda bana sürekli destek olan ve motivasyon veren Aydın TÖMER Müdürü Sn. Selman ARSLANBAŞ nezdinde bütün çalışma arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim hayatım boyunca yanımda olan ve beni daima destekleyen başta sevgili annem Şükran IŞIK, babam Yusuf IŞIK ve amcam Mustafa IŞIK olmak üzere ailemin diğer tüm fertlerine hürmetlerimi sunarak sonsuz teşekkür ederim.

Çanakkale, 2015

Ömer Faruk IŞIK

Özet

İkinci dilde yazma becerisinin kazanılma sürecine ve aşamalarına bakıldığında diğer becerilere nazaran kazanılmasının daha uzun ve zor olduğu görülür. Bu nedenle yazma becerisinin kazandırılması ikinci dil öğretim sürecinde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bu çalışmanın amacı, yazma becerisinin önemli bir basamağı olan geri bildirimlerin elektronik ortamlarda iletilmesi tekniği ile ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesidir.

Karma araştırma deseni kullanılan bu çalışmada, Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki çalışma grubu olarak belirlenen 36 öğrenci, deney ve kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. 6 haftalık uygulama sürecinde kontrol grubu geleneksel yöntemlerle geri bildirim alırken deney grubuna araştırmacı-öğretmen tarafından elektronik geri bildirimler verilmiştir. Sürecin başında ve sonunda yapılan ön test-son test ile uygulamaya yönelik nicel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Araştırma boyunca yapılandırılmış öğrenci günlükleri, araştırmacı-öğretmen günlükleri ve odak grup görüşmesinden elde edilen veriler de betimsel analizler için kaynak teşkil etmiştir.

Çalışmada deney ve kontrol grubu üzerine yapılan ön test sonucuna göre iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum uygulama öncesinde iki grubun eşdeğer olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlamıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki son test puanlarına bakıldığında ise bu iki grubun başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak son test değerlerine bakıldığında deney grubu başarı puan ortalamasının kontrol grubu başarı puan ortalamasından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde e-geri bildirimlerin geleneksel geri bildirime oranla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Nitel veri toplama araçlarından odak grup görüşmesi ile öğrenci ve araştırmacı-öğretmen günlüklerinden elde edilen veriler ise e-geri bildirimlerin, uluslararası öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede olumlu katkılar verdiğini ortaya koymuştur.. Bu bulgulardan hareketle, ikinci dil öğretiminde e-geri bildirimlerden yararlanmanın öğrencilerin yazma becerisine nicel ve nitel anlamda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Öğretimi, Yazma Eğitimi, Elektronik Geri Bildirim, Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi.

Abstract

When looked at the acquisition process and stages of writing skill in a second language, it is seen that its acquisition is longer and harder in comparison to other skills. Therefore, to get the writing skill of a second language accomplished is a topic required to be strongly focused on in process of teaching a second language. The purpose of this study is the development of writing ability in teaching the Turkish language as a second language by transmitting the feedbacks being the crucial step of writing skill through the electronic medium transmission technique.

In this study where mixed research design was employed, 36 students identified to be B1 – level study group learning in Turkish language Aydın University TOMER (Turkish Language Teaching Application and Research Centre) have been divided into two groups, experiment and control. During a 6 – week implementation process, while the control group has received feedback through traditional methods, electronic feedbacks have been provided by the researcher teacher to the experimental group. Implementation – oriented quantitative data have been collected and analyzed with a pre-test and final test conducted at the beginning and end of such process. The student daybooks, researcher-teacher daybooks structured throughout the research and the data obtained from the focus group interviews have also constituted a source for the descriptive analysis.

According to the outcome of the pre-test conducted on the experimental and control groups in the study, a significant distinction between the achievements scores of two groups has failed to be obtained. This situation has enabled us to conclude that the two groups were equivalent prior to application. And when looked at the final test scores between experimental and control groups, a significant difference is not seen between mean achievement scores between these two groups. Nevertheless, once looked at the last test values, it has been determined that the mean achievement scores of the experimental group are higher than the

mean achievement scores of the control group. Within this framework, it has been concluded that the e-feedbacks were more effective in comparison to the traditional transmission of such feedbacks in developing the writing skill in process of Turkish teaching as a second language.

As for the data obtained from the focus group interviews and student and researcher-teacher daybooks, e-feedbacks have revealed that they had made positive contributions to the international students in developing their writing skills. Proceeding from these findings, it has been concluded that utilization of e-feedbacks in teaching the second language has made contribution to the writing ability of the students in quantitative and qualitative terms.

Key Words: Second Language Teaching, Writing Education, Electronic Feedback, Computer Assisted Language Teaching.

İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet	iii
Abstract	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	x
Şekiller Listesi.....	xi
Kısaltmalar	xii
I. Bölüm: Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Varsayımlar	6
Kapsam ve Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar	7
Alanyazın	7
Yazma Becerisi	7
Yazma Süreci	12
Geri Bildirim	14
Geri Bildirim Türleri	19
Uygulayıcıya Göre Geri Bildirim	21
Metoduna Göre Geri Bildirim.....	21
Kullanılan Araca Göre Geri Bildirim.....	22

Zamanına Göre Geri Bildirim.....	23
Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim	24
Odak Noktasına Göre Geri Bildirim	25
Teknoloji ve Geri Bildirim.....	26
II. Bölüm: Yöntem	32
Araştırmanın Deseni.....	32
Araştırmanın Çalışma Grubu	32
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	34
Alanyazın Taraması	34
Birey Tanıma Formu.....	35
Öğrenci Yazma Çalışmaları ve Öğretmen E-geri Bildirimleri	35
Yapılandırılmış Öğrenci Günlükleri	37
Araştırmacı Öğretmen Günlüğü.....	38
Odak Grup Görüşmesi	38
Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği.....	39
Verilerin Analizi.....	41
Takvim	42
III. Bölüm: Bulgular ve Yorum.....	43
Kontrol Grubu ile Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum	43
E-geri Bildirimlere İlişkin Uygulama Sürecinin Nasıl İşlediğine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	45
E-geri Bildirimler Hangi Geri Bildirim Türlerinde Gönderilmiştir?	47
E-geri Bildirimlerin Dili.....	56
E-geri Bildirimlerin Süreç İçerisindeki Şekilsel Değişimi	58

Öğrenci Metinlerinin Yazıldığı ve Gönderildiği Ortamlar/Araçlar	61
Öğrencilerin ve Araştırmacının Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	65
Yazmanın Önemine Dair Bulgular	65
Öğrencilerin İlgisine Dair Bulgular	69
E-geri Bildirimlerin Değerlendirilmesine Dair Bulgular	70
IV. Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler	73
Sonuç.....	73
Tartışma.....	74
Öneriler.....	75
Kaynakça.....	77
Ekler	87

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	ADÖÇ Yazılı Anlatım Yeterlilik Ölçütleri	11
2	Katılımcıların Kişisel Özellikleri	34
3	İş Takvimi	42
4	Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Değerleri	43
5	Deney Grubu Ön Test ve Son Test Değerleri	44
6	Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Değerleri	44
7	Deney ve Kontrol Grubu Son Test Değerleri	45
8	Geri Bildirimlerin Zamanlaması	53
9	Metinlerin Yazıldığı Ortamlar	64
10	Metinlerin Gönderildiği Ortamlar	65
11	Öğrencilerin Yazmaya İhtiyaç Duydukları Alanlar	68

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Geri Bildirim Türleri	20
2	Eğitim Ortamlarında Kullanılan Teknolojik Araç-Gereçler	29
3	Bilgisayar Ortamlı İletişim	30
4	Öğrenci Yazma Çalışması	46
5	Öğretmen E-Geri Bildirimi	46
6	Öğrenci Yazma Çalışması II	48
7	Öğretmen E-Geri Bildirimi II	48
8	Öğretmen E-Geri Bildirimi III	49
9	Öğretmen E-Geri Bildirimi IV	51
10	Öğretmen E-Geri Bildirimi V	51
11	Öğretmen E-Geri Bildirimi VI	52
12	Öğretmen E-Geri Bildirimi VII	54
13	Öğretmen E-Geri Bildirimi VIII	54
14	Öğrenci Yazma Çalışması III	57
15	Öğretmen E-Geri Bildirimi IX	57
16	Öğretmen E-Geri Bildirimi X	58
17	Öğretmen E-Geri Bildirimi XI	58
18	Öğretmen E-Geri Bildirimi XII	59
19	Öğretmen Geri Bildirimi XIII	61
20	Öğretmen Geri Bildirimi XIV	61
21	Öğretmen E-Geri Bildirimi XV	62
22	Öğretmen E-Geri Bildirimi XVI	62
23	Öğretmen E-Geri Bildirimi XVII	63

Kısaltmalar

ADÖÇ	:Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
CALL (Computer Assisted Language Learning)	: Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
CMC (Computer-mediated Communication)	: Bilgisayar Ortamlı İletişim
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu

I. Bölüm: Giriş

Dünyanın her gün daha fazla küreselleşmesi insanları birbirine yaklaştıran bir etkidir. İnsanlar, kültürlerin, ülkelerin yakınlaşması ile eğitim, ekonomi, turistik, akrabalık, tarihi, siyasi, dini ve evlilik (Tok ve Yığın, 2013) gibi nedenlerden dolayı dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla geçmişten günümüze tarihin değişik dönemlerinde dil öğretimi üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Bazı dillerin ikinci dil olarak öğretiminin ne zaman başladığı ile ilgili çeşitli bilgiler mevcuttur. Bu çerçevede Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Divânü Lügât'it-Türk (1072-1074) adlı eserle başladığı ve değişik tarihlerde farklı eserlerle devam ettiği söylenebilir. 1980 sonrasında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi Türkiye'nin ekonomik, siyasi, iktisadi vb. alanlardaki gelişmelerine paralel olarak daha fazla önem kazanmıştır. Bu bağlamda günümüzde Türkçe, yurt içinde TÖMER'lerde, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk Kültür Merkezinde, Türk okullarında, Türkçeye ilginin yoğun olduğu ülkelerdeki özel dil kurslarında, yurt dışındaki üniversitelerde açılan Türkoloji bölümlerinde ve devlet okullarında öğretilmektedir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimindeki gelişmelere paralel olarak bu yönde yapılan bilimsel çalışmalar da hız kazanmaktadır. Bu çerçevede ikinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan akademik çalışmalar, çeşitli zaman aralıklarında araştırmacılar tarafından tespit edilmekte ve konunun akademik boyutta nasıl ve ne ölçüde ele alındığı ortaya konulmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Fakat uzun bir geçmişe sahip olan ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların günümüzde ihtiyaca cevap verme noktasında yeterli nitelikte olmadığı görülmektedir.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimine gerekli önemin gösterilmemesi, bu alanda az denilebilecek sayıda çalışma yapılması, şüphesiz bu alanda ciddi bir eksikliğin olduğunu (özellikle İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretimi üzerine yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında) göstermektedir (Boylu, 2015; Karababa, 2009; Top, 2013). Bu eksikliklerden biri de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında henüz kapsamlı bir araştırma yapılmayan “Yazma Becerisinde Elektronik Geri Bildirim” dir.

Akademik hayatın, resmi dünyanın, tarih aktarımının başrol oyuncusu konumunda olan yazma, dil öğretiminde en son edinilen beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceri kimi araştırmacılar tarafından; karmaşık bir yapıya sahip olması, öneminin kavranamaması, öğretiminde yanlış metotların kullanılması gibi nedenlerden dolayı sıkıntılı bir beceri alanı olarak nitelendirilmektedir (Boylu, 2014; Demirel, 2012; Karatay, 2011 Tok, 2013; Top, 2013; Ülper, 2012). Gerek yazma becerisinin doğasından gerek yanlış uygulamalardan kaynaklı sıkıntıların aşılabilmesi için yazma becerisinin öğretimine yönelik derinlik içeren çalışmalar yapılması oldukça önemlidir.

Göğüş (1978), yazıyı geliştirecek en önemli unsurlardan birinin yazının göreceği tepki olduğunu söyler. Uygulamalı bir alan olan yazma öğretiminde öğrencinin yazma çalışmalarına aldığı geri bildirimlerin çok büyük bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak öğrencinin geri bildirim alması kadar nasıl geri bildirim aldığı da çok önemlidir. Bu çerçevede geri bildirim türlerini ve uygulama yöntemlerini inceleyen çalışmaların etkili geri bildirim kavramını betimlemesi bakımından alana katkı sağlayan çalışmalar olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle elektronik geri bildirimlerin yazma becerisine etkisini inceleyen bu çalışma da dil öğretimi literatürüne katkı sağlaması bakımından önem teşkil etmektedir.

Problem Durumu

Bir dilde dört temel dil becerisinin edinimi ve kullanımı farklı zamanlarda, farklı yollarla gerçekleşmektedir. Bilindiği üzere yazma, dört temel dil becerisi içinde en son edinilen beceri alanıdır (Boylu, 2014; Demirel, 2012; Karatay, 2011 Tok, 2013; Top, 2013; Ülper, 2012). İlgili çalışmasında Ülper (2012), yazma becerisinin diğer becerilere nazaran daha karmaşık bir yapıya sahip olduğunu bunun için edinilmesinin diğer beceri alanlarından daha zor olduğunu ve daha uzun sürede gerçekleşeceğini ifade eder. Kişilerin yazma becerilerini geliştirmek için bir eğitim almaları gerektiği gibi kâğıt, kalem, bilgisayar, telefon... vb. bir takım araç gerece de ihtiyaç vardır.

Yazma becerisinin edinilme ve kullanılma sürecinin zorluğu, kişilerin ileri düzey yazma becerisine sahip olabilmesi için bilinçli bir çaba harcamasını gerekli kılmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, eğitim ortamlarında daha etkili ve kalıcı olacağı için dil öğretim sınıflarında öğretmene ve öğrenciye düşen rol çok büyüktür. Etkili bir yazma sürecinin planlanması ve uygulanması yazma eğitimindeki başarıyı doğrudan etkileyecektir.

Planlı bir yazma sürecinin önemli bir basamağı da öğrenci çalışmalarının düzeltilerek geri bildirimde bulunulmasıdır (Göçer, 2011). Ülkemizde yazma öğretimi üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat yazma öğretiminde önemli bir yere sahip olan geri bildirimler üzerine yeterli çalışma bulunmamaktadır (Akdaş, 2014; Tamer, 2013). İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde de durum farklı değildir. Geri bildirimler üzerine yapılan çalışmaların yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Bu husus çalışmanın önemini açıkça ortaya koymaktadır. Öyle ki geri bildirimler üzerine; ülkemizde ikinci dil olarak İngilizcenin öğretimi alanında ve dünya genelinde ikinci dil öğretimi alanlarında oldukça fazla sayıda araştırmanın varlığı görülmekle birlikte bu araştırmaların çok uzun zaman önce başlamış olduğu ve halen sürdüğü tespit edilmektedir. Günümüzden yaklaşık 30 yıl önce yazma

eğitiminde geribildirim verme üzerine yapılan bilimsel çalışmalar bunlara örnek olarak gösterilebilir (bkz. Marzano ve Arthur 1977; Robb, Ross ve Shortreed 1986; Semke , 1984; Sommers, 1980).

Gün geçtikçe ihtiyaç haline gelen teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi ile eğitim kalitesi arttırılmaya çalışılmaktadır. İnsanoğlunun yeni teknolojilerle tanışması bütün alanlarda olduğu gibi dil ğretimi ortamlarında da uygulayıcılara sınırsız yenilik havuzu sunmaktadır.

Dil ğretimi ortamlarında bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasından alan yazında bilgisayar destekli dil ğretimi (CALL) olarak bahsedilmektedir. Bu alan incelendiğinde birçok yeniliğin uygulandığı araştırmaları görmek mümkündür. Özellikle araştırmamızla ilgili olan bilgisayar ortamlı iletişim (CMC) bilgisayar destekli dil öğretiminin alt başlığı olarak karşımıza çıkmakta ve bilgisayar ortamlı iletişim araçlarıyla yazma eğitiminde geri bildirim verilmesine dair birçok uygulama rneği görülmektedir (bkz. Ene ve Upton, 2014; Heift ve Rimrott, 2008; zku, 2014). Ancak bu örnekleri ikinci dil olarak Türkçenin ğretimi alanında görmek pek mümkün olmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ikinci dil olarak Türkçeyi ğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde elektronik geri bildirimlerin etkisini ortaya koymaktır.

Bu araştırma ile elektronik geri bildirimlerin yazma becerisine etkisinin nicel boyutu ortaya koyularak sonuçta ğrenci kompozisyonları üzerinde ölçülebilen anlamlı etkilerinin olup olmadığını belirlemektir.

Bir diğer amaç ise bilgisayar ortamlı iletişim araçlarının kullanıldığı e-geri bildirimlere yönelik örnek bir uygulama süreci gösterirken süreç; uygulamaya müdahil olan öğrenci ve araştırmacı-öğretmen gözünden değerlendirmektir.

Geleneksel geri bildirim sürecine alternatif olarak düşünölen elektronik geri bildirimlerin Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin kompozisyon yazma becerilerine nicel etkilerini, süreci ve bu sürece yönelik öğrenci-araştırmacı görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubu ile deney grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Elektronik geri bildirimlere ilişkin uygulama süreci nasıl işlemiştir?
3. Öğrencilerin ve araştırmacının uygulama sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Ölkemizde ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yazma çalışmalarında geribildirimler üzerine yapılan çalışmaların az sayıda bulunması (Akdaş, 2014; Tamer, 2013) ve geri bildirimlerin alanımızda araştırılmaya ihtiyaç duyulan bir akademik konu olması araştırmamızın önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Yazma eğitiminin çok yönlü bilişsel işlemler gerektirmesinden kaynaklanan karmaşık yapısı bu becerinin edinilmesini zorlaştırmaktadır (Karatay, 2011; Ülper, 2012). Bu doğrultuda Türkçe derslerinde yapılan etkinlik ve işleyişin kalitesi yazma becerisine ve bu becerinin edilmesine doğrudan etki etmektedir. Bu çerçevede yazma becerisinin daha etkili ve kalıcı bir şekilde edinilmesini sağlayan unsurlardan biri de yazma süreci içindeki düzeltme ve geri bildirim sürecidir.

Geri bildirimler, öğretmen tercihi, öğrenci profili ve duyulan ihtiyaca göre farklı türlerde verilebilir. Bu çalışmada öğretmen yazılı geri bildirimlerinin elektronik ortamlarda verilmesi üzerine odaklanılmıştır. Bununla birlikte uygulama sürecinde başka hangi geri bildirim türlerinde geri bildirimler verildiği örnekleriyle gösterilmiştir. Böylece geri bildirim ve e-geri bildirim gibi iki önemli başlık üzerinde çalışıldığı söylenebilir.

Çalışmanın, bilgisayar destekli dil öğretimi kapsamında bir çalışma olması bakımından dünyada eğitim teknolojisi üzerinde yapılan yatırım ve araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir ve çağın ihtiyaçlarına cevap verici nitelikte bir çalışma olduğu iddia edilebilir.

Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Öğrencilerin; odak grup görüşmesini ve öğrenci günlüklerini hiçbir etki altında kalmadan içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplayıp doldurdukları,
2. Örneklem olarak seçilen seviye düzeyinde oldukları,
3. Çevresel etkilerden eşit düzeyde etkilendikleri,
4. Uygulama sürecinde uygulamayı etkileyecek fiziki olumsuzlukların en aza indirildiği varsayılmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim- öğretim yılıyla
2. Aydın TÖMER’de aynı tarihte başlayan biri deney biri kontrol iki grup ile
3. B1 seviyesindeki toplam 36 öğrenci ile
4. Araştırmanın uygulama süresi B1 kurunun toplam süresi olan altı hafta ile
5. Araştırmanın kavramsal çerçevesi ulaşılabilen kaynak ve bilgilerle sınırlıdır.

Tanımlar

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

E-geri bildirim :Geri bildirim, bilgisayar ortamı ile iletişim araçları aracılığıyla öğrenciye iletilmesidir.

Uluslararası öğrenci :Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayıp öğrenci vizesi ya da özel izinlerle Türkiye’de her derece ve daldaki bir eğitim-öğretim kurumunda sosyal, kültürel, mesleki gelişim amacıyla kendi hesabına ya da burslu olarak öğrenim gören öğrenci (“Kalkınma Araştırmaları Merkezi Raporu”, 2015).

Alanyazın

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna ve araştırma sorularına bağlı olarak kavramsal çerçeve oluşturulacaktır.

Yazma Becerisi

Yazma, insanoğlunun temel düzeyde ihtiyaç duyduğu; mesaj gönderme, not alma, dilekçe yazma, form doldurma, gibi yazma etkinliklerinden üst düzeyde kendini tatmin edebileceği; edebi eserler yazma, eleştiri yapma gibi etkinliklere kadar birçok farklı amaç doğrultusunda kullandığı bir beceridir. Bu çerçevede yazma; duygu, düşünce, hayal, istek, yargı ve fikirlerin yazı vasıtasıyla karşı tarafa aktarılması sürecidir. “Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin

sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir” (Özbay, 2009: 115).

Özdemir ve Binyazar (1977), yazma zorunluluğunu kişisel, toplumsal ve uğraşsal olmak üzere üç başlık altından ele almıştır. İnsanlar kimi zaman kendilerini tatmin etmek için kimi zaman toplumu bilgilendirmek kimi zaman da işleri gereği yazma zorunluluğu ile karşı karşıya kalırlar. Hughey’e (1983) göre yazma;

- İnsanlar için temel bir iletişim biçimi
- Eleştirel düşünme ve problem çözme aracı
- Kişinin kendisini yenilemede ve çevresini kontrol etmede önemli bir yardımcıdır

İnsan hayatında önemli bir ihtiyaç olan yazma becerisi, yapısı gereği diğer beceri alanlarından ayrılmaktadır.

Anlatmaya dayalı bir beceri alanı olan yazma, dinleme ve konuşma gibi doğuştan getirilen veya doğal ortamda edinilebilen bir beceri değildir. Barın (2009), Yazma becerisinin iki boyutu olduğunu belirtir. Bunlardan ilki psikomotor boyuttur. Öyle ki yazabilmek için öncelikle elin, parmakların ve gözün yeterli güce sahip olması gerekmektedir. İkincisi ise bilgiye dayalı boyuttur. Burada kişinin uyması gereken kuralları bilmesi beklenir. Ürün olarak yazının ortaya konulabilmesi için psikomotor ve zihinsel olgunluk seviyesine ulaşmak ön şarttır. Gerekli ön şartta ulaşan bireyler okulda aldıkları eğitimle birlikte yazma becerilerini edinip geliştirirler.

Alanda yapılan çalışmalar, yazma becerisinin diğer becerilere göre daha yavaş geliştiğini ve öğretiminde bazı sorunlar yaşandığını belirtir (Boylu, 2014; Demirel, 2012; Göçer,2011; Karatay, 2011 Tok, 2013; Top, 2013; Ülper, 2012). Bu durumun nedenleri, ilgili çalışmalardan hareketle şu şekilde sıralanabilir:

- Yazma becerisinin çok yönlü bilişsel işlemler gerektirmesi
- Öğrencilerin anlama ve anlatma becerisinin yeterli olgunluğa ulaşmamış olması
- Yazma becerisinin özel bir yetenek olarak algılanması ve öneminin kavranamaması
- Yazma öğretiminde etkinlik uygulamalarının yanlış yapılması veya yetersiz kalması
- Öğretim sürecinde dönüt verme, izleme, değerlendirme sürecinin iyi işlememesi

Gerek ana dili öğretiminde, gerekse ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması oldukça önemlidir. Her ne kadar yazma becerisi doğal sıralamada en son kazanılan beceri olsa da öğretim programlarında ve ikinci dil öğretim kitaplarında dört temel dil becerisinin bir bütün hâlinde geliştirilmesi gerektiği ön görülmektedir. Ancak uygulamada yazma becerisi dil öğretimi aşamalarında son sıraya bırakılmaktadır (Hengirmen, 1997). Bağcı ve Başar'a (2013) göre ikinci dil olarak Türkçe öğretim kitapları daha çok okuma, konuşma ve dil bilgisi ağırlıklıdır ve ders sürecinde öğretmenler tarafından genellikle okuma ve konuşma etkinlikleri yaptırılmaktadır. Oysa yazma becerisi diğer beceriler kadar üzerinde durulması gereken bir beceri alanıdır. Hughey (1983), öğrencilerin öğrendikleri dilde gerekli yazma yeterliliğini gösterene kadar tam okur-yazarlığa sahip olamayacaklarını belirtir.

Bilindiği üzere, ikinci bir dilde yazma becerisini etkili ve doğru bir şekilde kullanmak basit bir iş değildir. Yazma becerisinin etkili kullanılması, hedef dilin iyi öğrenilmesini, dil bilgisi kurallarına hâkim olmayı ve ciddi bir bilişsel süreci gerekli kılmaktadır. Tok'a (2012) göre ana dilinde yazma ile ikinci dilde yazmanın birkaç ortak noktası bulunsa da temelde farklılık göstermektedir. Hyland (2003), çalışmasında ana dillerinde yazanlar ile ikinci dilde yazanlar arasında; bireysel, dil-stratejiye dayalı ve kültürel faktörlerden kaynaklı farklılıklar

olacağını belirtir. Bu nedenle ikinci dil öğretiminde yazma etkinlik ve uygulamaları bu farklılıklar göz önüne alınarak hazırlanmalıdır.

Yazma öğretiminde süreci planlayan ve yürüten öğretmene ciddi sorumluluklar düştüğü unutulmamalıdır. “Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerisini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, öğrencilere yeteri kadar dönüt veren uygulama çalışmalarına yer verilmelidir.” (Karatay, 2011: 23).

Çakır (2010: 167-168) yapmış olduğu bir çalışmada yazma becerisinin etkili olarak geliştirilmesinin aşağıdaki hedeflerin elde edilmesine yardımcı olacağını ileri sürmektedir:

- a) Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b) Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c) Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d) Dil yanlışlarının görülmesine,
- e) Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f) Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g) Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h) Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i) Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j) Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.

Yazma becerisi gelişmiş bir bireyden beklenen doğru ve düzgün yazılmış amaca uygun bir metin oluşturmasıdır. “Öğrenme ve öğretme süreci öğrencilerin duygu, düşünce ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak yazıyla ifade edebilme şeklindeki üst düzey bir

hedef doğrultusunda biçimlendirilmekte ve sürdürülmektedir. Bu çalışmalarla öğrencilere yazma becerisini kazandırma hedeflenmekte ve süreç sonunda hedefe ulaşıldığını gösteren gözlenebilir öğrenci davranışları öğrencilerden beklenmektedir.” (Göçer, 2010: 179). Göçer’in belirttiği gibi gözlenebilir öğrenci davranışlarının seviyelere göre her beceri alanı için belirlenmesi Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Avrupa Dil Portfolyosu isimli çalışma ile yapılmıştır. Bu çalışmada yazılı anlatıma ilişkin ikinci dil yeterliliği ölçütleri Tablo 1’de gösterilmiştir (MEB, 2015).

Tablo 1

ADÖÇ Yazılı Anlatım Yeterlilik Ölçütleri

<i>Seviye</i>	<i>Yeterlilik</i>
A1	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim.
A2	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.
B1	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.
C1	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğumu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Yazılı anlatım üzerine belirtilen bu ölçütlerin öğretmene ve öğrenciye rehber olması bakımında oldukça işlevsel olduğu söylenebilir. Karababa'nın, (2009) da belirttiği gibi hazırlanacak öğretim materyallerinin ADÖÇ Programında belirlenen ölçütler esas alınarak hazırlanması Türkçe öğretimine önemli katkılar sağlayacaktır.

Dinleme, konuşma, okuma, yazma beceri alanları; kelime, dil bilgisi, kültür yapıları; sınıf yönetimi, materyal, teknoloji ve değerlendirme boyutları ile birlikte bir bütün teşkil eden dil öğretiminde tüm bileşenler için esas olan nokta planlı bir işleyiştir. Dil öğretiminin her bir alt başlığı için kendi özelliklerine göre bir planlamadan bahsetmek mümkündür. Bu çalışmada incelenen yazma becerisi için planlı yazmanın daha çok bir süreç bağlamında ele alındığı görülmektedir. Yazma sürecinde, etkili bir yazma çalışmasına ulaşmak için öğretmenin rehberliği ile öğrencinin geçmesi gereken aşamalardan bahsedilmektedir.

Yazma Süreci

“Süreç temelli yaklaşımda öğrencinin yazma çalışmasının son halini değerlendirmek ve başarı durumunu ortaya koymak yerine, yazma sürecinin tamamında öğrenciyle beraber olmak ve öğrenciye yazma basamaklarında rehberlik etmek söz konusudur.” (Tok, 2012: 13). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirme çalışmalarında yazma sürecinin iyi planlanması gerektiği öğrenciye aktarılmalıdır. Ancak bu planlama neticesinde doğru ve etkili bir yazılı anlatım örneği ortaya koymak mümkündür.

Yazma sürecinin temelde aynı mantıkla fakat farklı alt başlıklar kullanılarak sınıflandırılabilirdiği görülmektedir. Fakat Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi başlıklı çalışmasında Tiryaki (2013), yazma sürecini aşağıdaki gibi yedi başlıkta incelemiştir:

- Motivasyon ve Ön Bilgilendirme
- Örnek Metin İncelemesi
- Hazırlık
- Taslak Oluşturma
- Düzenleyerek Yazma
- Düzeltme
- Yayımlama/Sunum

Yazma süreci incelendiğinde yalnızca kalem kağıt ile yazma eyleminin yapılması olarak değerlendirilmediği görülür. Etkili bir yazmanın gerçekleşebilmesi süreç motivasyondan itibaren ele alınır. Bu aşamada yapılacak yazma çalışmasına ilişkin öğrencinin yeterli motivasyona ve ön bilgiye sahip olması gerekir. Motivasyon ya da ön bilgi eksikliği olan öğrenci çalışma öncesi zihnen hazırlanmalıdır.

Zihinsel anlamda yazma çalışmasına hazır olan öğrencinin ikinci adımı, yapacağı çalışmanın örneklerini incelemek olmalıdır. Böylelikle öğrencinin yapacağı çalışmaya yönelik aklında bir model belirecektir.

Hazırlık aşamasına gelen öğrenci bu basamakta öncelikle konusunu ve amacını belirleyerek işe başlar. Daha sonra konusunu nasıl sıralayacağına karar verir. Konusu, amacı ve konu sıralaması belli olan öğrenci konusu üzerine araştırmalar yaparak kendisine kaynaklık edecek bilgileri toplar.

Bu basamakta öğrencilerin anlam bütünlüğünü sağlayabilmeleri için metin akışını belirlemeleri istenir (Karatay, 2011:33). Taslak metnini oluşturan öğrencinin yazma haritası oluşmuştur.

Gerekli ön hazırlıkları yapan öğrencinin taslak metinlerden hareketle araştırdığı bilgileri kullanarak belirlediği konuda amacına yönelik metinler oluşturması için hiçbir mani yoktur. Bu basamakta öğrenci taslak metin ve bilgilerini düzenleyerek yazar. Yazma eylemini gerçekleştirmeden önce öğrencinin ön hazırlıklarını yapmış olması öğrencinin yazma için gerekli olgunluğa erişmesini sağlayacaktır. Bu olgunluğa erişen bir öğrencinin “ne yazacağım?” veya “nasıl yazacağım?” gibi bir kaygısı olmayacaktır.

Bir sonraki aşama olan düzeltme basamağında öğrencinin bir süreç sonunda oluşturduğu ilk ürünler kendisi, öğretmen veya akranları tarafından düzeltilip değerlendirilecektir. Bu sayede öğrenci yaptığı çalışmanın boyutunu görme şansı elde eder.

Düzeltilme basamağında alınan dönütler ile son haline kavuşan çalışma yayınlanmak veya sunulmak için hazırdır.

Uzun ve kapsamlı bir yapıya sahip olan yazma sürecinde önemli birçok nokta vardır. Bu noktalardan birisi de düzeltme basamağında bulunan geri bildirimlerdir. Kimi zaman dönüt olarak da adlandırılan geri bildirim, öğrenciyi motive etmek ve onun hatalarını düzeltmek için güçlü bir anahtardır (Petchprasert, 2012).

Geri Bildirim

Geri bildirim, Türk Dil Kurumu (2015) tarafından; gönderilen bilgi ve talimatın alıcıda yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamından yola çıkarak geri bildirim karşılıklı etkileşimle ortaya çıktığını ve etkileşimin mümkün olduğu birçok farklı ortamda geri bildirim de mümkün olacağını söyleyebiliriz. Geri bildirimler üzerine birçok farklı alanda araştırma yapılmıştır (bkz. Ay, 2015; Ayan, 2007; Genç, 2013; Gündüz, 2013; Kotan, 2012; Verim, 2014; Yıldız, 2013). Bu çalışmalarda her alanın geri bildirimlere farklı bir yaklaşımı olduğu görülmektedir. Öyle ki bu farklı yaklaşımlar özele

inildiğinde dahi görülmeye devam etmektedir. Dil öğretimi alanında –ana dili veya ikinci dil- yapılan çalışmalar incelendiğinde geri bildirimlere yönelik;

- Yazma eğitiminde geri bildirimler (Abdel-Fattah, 2013; Atalı, 2008; Bitchener, and Ferris, 2012; Ellis, 2009; Ferris, 2010; Najmaddin, 2010; Paulus, 1999; Tamer, 2013)
- Konuşma eğitiminde geri bildirimler (Atalı, 2008; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015)
- Öğretmen – öğrenci yeğleyişleri (Coşkun,2007; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015); Ülper, 2011)
- Öğretmen – öğrenci görüşleri (Vanlı, 2013)
- Öğretmen ve öğrenci algıları (Najmaddin, 2010; Polat, 2014)
- Kelime öğretiminde geri bildirimler (Özdener ve Satar, 2009)
- Bilgisayar destekli dil öğretiminde geri bildirimler (Çiftçi, 2009; Heift ve Rimrott, 2008; Özdener ve Satar, 2009; Özkul, 2014)
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında geri bildirimler (Dekhinnet, 2008; Olpak ve Kılıç Çakmak, 2014)
- Elektronik geri bildirimler (Ene and Upton, 2014; Yavuz Erkan, 2004)
- Ağ günlükleri (blog) kullanımıyla geri bildirimler (Çiftçi, 2009)
- Video konferans ile geri bildirimler (Özkul, 2014)
- Akran geri bildirimleri (Çiftçi, 2009)
- Öğretmen geri bildirimleri (Abdel-Fattah, 2013)

gibi farklı başlıklarda yapılmış olması, “geri bildirim” kavramının aslında ne kadar derin ve araştırılması gerekli olduğunu göstermektedir.

Birçok alanda önemli olduğu gibi ikinci dil öğretiminde de öğrencilerin durumlarını görmeleri ve hatalarını gidererek hedef dil becerilerini geliştirmeleri için geri bildirimler

almaları oldukça büyük öneme sahiptir. Dört temel dil becerisinin her birine yönelik geri bildirim vermek mümkün olsa da çalışmamızda genellikle diğer beceri alanlarına göre en son kazanılan yazma becerisinde geri bildirimler üzerinde durulacaktır. Bilindiği üzere alanyazında ürün temelli, süreç temelli ve tür temelli olmak üzere üç temel yaklaşımdan söz etmek mümkündür (Tok, 2012). Geri bildirim, bu yaklaşımların her birinde öğrencinin hataları düzeltmek ve yazma becerisini geliştirmek amacıyla başvurulabilecek bir araçtır.

Karatay'a (2011) göre öğrencinin yazma becerisinin gelişmesi anlama ve anlatma becerilerinin yeterince geliştirilmesine bu da bolca yapılan yazma etkinliklerine bağlıdır. Goldstein (2004) bu konuyla ilgili; öğrencilerin kendi kendine çalışarak iyi bir yazma becerisine sahip olmasının çok zor olduğunu, yazma çalışması yapan kişinin okuyucudan yazısına yönelik bir kontrol ihtiyacında olduğunu ve bunun en iyi, düzenli geri bildirimler ile mümkün olabileceğini belirtir. Göğüş (1978) ise yazıyı geliştirecek en önemli unsurlardan birinin yazının göreceği tepki olduğunu ifade eder.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin öğrenci metinlerine geri bildirim vermesi öğrencilerin %93'ü öğretmenlerin %95'i tarafından önemli ve çok önemli bulunmuştur. Aynı araştırmada sunulan geri bildirimler öğrencilerin %39'u tarafından anlaşılmaz, %25'i tarafındansa cesaret kırıcı olarak tanımlanmıştır (Zacharias'tan aktaran Ülper, 2009). Bu istatistiklerden anlaşılacağı gibi geri bildirim tartışma götürmez öneminin yanında niteliği hakkında yapılacak geniş kapsamlı tartışmalar öğrenci ve öğretmen açısından etkili geri bildirim tanımını bizlere verecektir. Bu bağlamda geri bildirimlerin niteliğini belirleyebilecek esasları; Ne zaman, ne kadar, nasıl, niçin, kim tarafından? sorularına verilecek cevaplar ile elde edebiliriz.

Çalışmamızda ilgilendiğimiz bir diğer alan da çağımızda gereksinim haline gelen teknolojinin, bir dil öğretim ortamında yazma geri bildirimleri ile uygulanabilirliğini

göstermektedir. İnsan hayatıyla bütünleşen teknoloji her alanda insan hayatını kolaylaştırdığı gibi dil öğretimi ortamlarında da öğrencinin ve öğretmenin işini kolaylaştırıcı sayısız fırsat sunmaktadır.

Dil öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde geri bildirim türlerine, niteliklerine yönelik farklı sınıflandırmalar göze çarpmaktadır. Bununla birlikte geri bildirim uygulanabildiği teknolojik ortamların incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Geri bildirimlere yönelik yapacağımız sınıflandırmamızda referans alacağımız bazı çalışmaların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

Kimi araştırmacılar çalışmalarında; akran geri bildirim, öğretmen geri bildirim, öğretmen sözlü veya yazılı geri bildirim ve övgü veya yergi bildirişine göre, değerlendirenin tutumuna göre, Özgül veya genel, Biçime veya içeriğe yönelik, açık veya muğlâk, metin içi veya metin dışı geri bildirimler olarak detaylı bir sınıflandırma yapmıştır. (Tamer, 2013; Akdaş 2014) Ayrıca geri bildirimde önemli esaslar başlığı altında geri bildirim niteliğine yönelik; ölçüt, odak noktası, zaman ve miktar başlıklarına değinilmiştir.

Çağlar (2006) tezinde geri bildirim türlerine; akran geri bildirim, öğretmen-öğrenci konferansı, yazılı öğretmen yorumu, diğer geri bildirim türleri olarak yer vermiştir. Bunlarla birlikte yazılı öğretmen geri bildirimlerine yönelik kim, ne, nasıl, nerede, ne zaman, niçin? Sorularına cevap arayarak geri bildirim niteliğini incelemiştir.

Öğretmenlerin geri bildirim algıları ve uygulamaları üzerinde duran Polat (2014), çalışmasında geri bildirim türlerini temelde betimleyici ve değerlendirmeci olarak ikiye ayırmıştır.

Çiftçi (2009), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerine ağ günlüklerindeki akran geri bildiriminin etkisini araştırdığı çalışmasındaki

değindiği geri bildirim türleri; akran geri bildirim ve bilgisayar tabanlı geri bildirim olmuştur. Bu araştırmanın dikkat çeken yönü ikinci dil öğretiminde ve özellikle yazma sınıflarında bilgisayar ortamı ile iletişime odaklanmasıdır.

Yavuz Erkan (2004), E-posta yoluyla uluslararası mektuplaşma etkinliğinin İngilizce yazma becerisine etkisini ölçtüğü doktora tezinde Bilgisayar destekli dil öğretilimi ve eş zamanlı – zaman uyumsuz bilgisayar ortamı ile iletişim üzerinde detaylı bir şekilde durmuştur.

Özkul (2014), geleneksel geri bildirim yöntemi ile Video İçerikli Portfolyo (VİP) ismini verdiği öğrenci yazma çalışmalarına video yoluyla geri bildirim verdiği yöntemin yazma becerisine etkisini kıyasladığı çalışmasında düzeltici geri bildirimlerin bilgisayar teknolojilerinde uygulanması üzerine yoğunlaşarak kelime işlemcileri, sesli geri bildirim ve videolu geri bildirim başlıklarına değinmiştir.

Abdel-Fattah (2013), doğrudan öğretmen geri bildirimlerinin öğrenci yazma performansına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada geri bildirimler; uygulayıcıya göre (Öğretmen, akran, öz, bilgisayar destekli dil öğretilimi), zamanına göre (gecikmeli, anlık), formuna göre (doğrudan, dolaylı), verilme metoduna göre (yazılı, sözlü), yoğunlaştığı alana göre (gramer, imla,... vb.), yazma sürecindeki basamağına göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca bilgisayar destekli dil öğretilimi de ele alınarak çevrim içi ve çevrim dışılığına göre incelenmiştir.

Çalışmamızda, alanda yapılan çalışmalardan hareketle geri bildirim türlerine ve bilgisayar destekli dil öğretiliminin sunduğu teknolojik imkânlarla birlikte geri bildirimlerin kullanımına yer verilecektir.

Geri Bildirim Türleri

Dil öğretimi alanında geri bildirimler üzerine yapılan onca çalışmaya rağmen ortak kabul gören bir sınıflandırmanın olmadığı görülmektedir. Genellikle yapılan sınıflandırmalar çalışmaların ilgili oldukları geri bildirim türlerine yönelik olarak şekillenmiş ve kısıtlanmıştır.

Türkçe öğretiminde geri bildirimler üzerine yapılmış en kapsamlı çalışmalardan ikisi Tamer (2013) ve Akdaş'a (2014) aittir. Bu iki çalışmada geri bildirim türlerine yönelik yapılan sınıflama ile bahsi geçen türler detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca iki çalışmada da Tamer'in (2013) hazırladığı "Yazılı Geri Bildirim Tanım ve Örnekleri Çizelgesi"ne yer verilmiştir. Bu iki çalışma ile birlikte ilgili diğer çalışmalardan (Abdel-Fattah, 2013; Bitchener ve Knoch, 2010; Ellis, 2005; Ene ve Upton, 2014; Ferris ve Hedgcock, 2004; Gue'nette, 2007; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2011; Harmer, 2001; Özkul, 2014; Petchprasert, 2012; Yavuz Erkan, 2004; Wigglesworth ve Storch, 2012) hareketle geri bildirim türlerine yönelik şöyle bir sınıflama modelinden söz edilebilir:

Uygulayıcıya Göre

- Öğretmen Geri Bildirimi
- Akran Geri Bildirimi
- Yazılım Geri Bildirimi
- Öz Değerlendirme

Metoduna Göre

- Sözlü Geri Bildirim
- Yazılı Geri Bildirim

Kullanılan Araca Göre

- Geleneksel Geri Bildirim
- Elektronik Geri Bildirim
 - E-posta ile
 - Sohbet Programları ile
 - Video Görüşmesi ile
 - Sesli Görüşme ile
 - Eğitim Platformları ile
 - Ağ Günlükleri (Bloglar) ile
 - Akıllı Uygulamalar ile

Zamanına Göre

- Anlık Geri Bildirim
- Gecikmeli Geri Bildirim

Doğrudan Geri Bildirim

Dolaylı Geri Bildirim

- Kodlayarak
- Çizerek
- İşaretleyerek
- Sayarak
- Yeniden Biimlendirerek (recast)
- Hızlıca Düzelterek (Prompt)

Odak Noktasına Göre

- İçeriğe Yönelik
- Biçime Yönelik

Değerlendirenin Tutumuna Göre

- Yapıcı
- Yansız
- Yıkıcı

Düzeltilici Geri Bildirim

Değerlendirici Geri Bildirim

Övgü Bildiren Geri Bildirim

Yergi Bildiren Geri Bildirim

Metin İçi Geri Bildirim

Metin Dışı Geri Bildirim

Özgül Geri Bildirim

Genel Geri Bildirim

Şekil 1. Geri bildirim türleri.

Geri bildirim, birden fazla türün özelliğine sahip olabilir. Akdaş (2014), geri bildirimlerin olumlu ve olumsuz özelliklerinin olduğunu fakat hangi geri bildirim ne zaman faydalı olduğuna; hatanın türüne, öğrencinin seviyesine, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime bakarak karar verilmesi gerektiğini söyler.

Bu çalışmada etkisi ölçülmek istenen değişken elektronik geri bildirimler olduğu için uygulama sürecinde deney grubunda temel olarak; elektronik öğretmen yazılı geri bildirimleri, renge dayalı kodlama yapılarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise değişken (elektronik geri bildirimler) çıkarılarak öğretmen yazılı geri bildirimleri geleneksel yöntemle verilmiştir. Bununla birlikte deney grubunun elektronik geri bildirim alma sürecine yönelik yapılan betimsel araştırmalarla bu gruba diğer türlere örnek olacak geri bildirimlerin verildiği de tespit edilmiştir.

Uygulayıcıya Göre Geri Bildirim

Geri bildirimlerin uygulayıcıya göre genellikle öğretmen ve akran geri bildirimi olmak üzere ikiye ayrıldığını görmekteyiz (bkz. Akdaş, 2014; Tamer, 2013). Fakat alanyazında uygulayıcıya göre geri bildirim kavramını farklı alt başlıklar altında inceleyen çalışmalar görmek de mümkündür. Abdel-Fattah (2013), uygulayıcıya göre geri bildirimleri; öğretmen, akran, öz ve bilgisayar destekli dil öğretimi olmak üzere dört alt başlıkta incelemiştir. Heift ve Rimrott'un (2008) yaptığı çalışmada ise bilgisayar yazılımları aracılığıyla öğrenci yazmalarına geri bildirim verilebildiği görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalardan hareketle geri bildirimleri, uygulayıcıya göre; öğretmen, akran ve yazılım geri bildirimi ile öz değerlendirme olmak üzere dört alt başlıkta ele alabiliriz.

Metoduna Göre Geri Bildirim

Tamer (2013), öğrenci metninin geliştirilmesi için öğretmenin metin üzerinde yazdığı her şeyi yazılı geri bildirim olarak tanımlar. Buradan hareketle sözlü geri bildirim de öğrenci

metinlerinin geliştirilmesi için sözlü olarak öğrenciye verilen her türlü ifade olarak tanımlanabilir. Ancak sözlü ve yazılı geri bildirim yalnızca öğretmen tarafından değil bir akran veya bir bilgisayar yazılımı tarafından da verilebileceği unutulmamalıdır.

Sözlü ve yazılı geri bildirimlere ilişkin avantajlı ve dezavantajlı durumlardan söz etmek mümkündür. Bu kapsamda sözlü geri bildirimlerin pratik olması kısa sürede çok fazla çalışmayı değerlendirebilmesi, aynı anda birden fazla öğrenciye geri bildirim vererek sosyal öğrenmeye ve etkileşime imkân sağlaması bakımından avantajlı olduğu ancak kalıcılığının olmaması, verilen geri bildirim ve değerlendirmelerin öğrenci tarafından unutulabilmesi ayrıca ihtiyaç duyulduğunda tekrar başvurulamaması bakımından dezavantajlı olduğu söylenebilir. Yazılı geri bildirimlerin ise yazı üzerinde hatalı noktaların daha iyi gösterilebilmesi, kalıcılığının olması ve istendiği zaman tekrar bakılabilmesi bakımından avantajlı fakat her öğrenci için ayrı ayrı geri bildirim vermenin öğretmen açısından çok zaman alması ve sosyal öğrenme ortamının sözlü geri bildirime oranla daha kısıtlı olması bakımından dezavantajlı olduğu söylenebilir.

Kullanılan Araca Göre Geri Bildirim

Geri bildirimler kullanılan araca göre sınıflandırıldığında karşımıza ilk olarak daha çok tercih edildiği görülen kalem ve kâğıt ile veyahut sınıf ortamlarında sözlü geri bildirimler ile gerçekleşen geleneksel geri bildirimler çıkmaktadır. Buna karşın son yıllarda gelişen teknolojiye paralel olarak kullanımı yaygınlaşan bilgisayar ortamı iletişim araçlarının kullanımı ile gerçekleşen elektronik geri bildirimler alanyazında yer almaktadır (bkz. Ene ve Upton, 2012).

Geleneksel olarak adlandırılan geri bildirimlerde öğrenci metinleri ya kâğıt üzerinde düzeltilip kâğıt üzerinde iletildiğinden ya da sınıf ortamında sözlü olarak düzeltildiğinden dolayı mekana ve zamana bağımlı kalmaktadır. Geleneksel geri bildirimlerin en büyük

sınırlılığını bu durum oluşturmaktadır. Öyle ki bir öğrenci yazma çalışmasını yaptıktan sonra o çalışma için geri bildirim alabilmesi için en iyi ihtimalle bir sonraki ders saatini beklemesi gerekmektedir. Ancak e-geri bildirimlerde öğretmen ve öğrenci için zaman ve mekân sınırlılığı ortadan kalkmaktadır. Örnek vermek gerekirse gönderilen bir e-posta istenilen yerde ve zamanda görülüp cevaplandırılabilirdiği gibi gerçekleştirilen bir video konferansa da istenilen yerde ve zamanda katılmak mümkündür. Bilgisayar ortamlı iletişim araçlarının yaygınlaşması, kolay kullanılabilmesi ve hem yazılı hem sözlü geri bildirimde imkân vermesi e-geri bildirimlerin avantajlarıdır.

Bu araştırmada elektronik geri bildirim, bilgisayar ortamlı iletişim araçlarının kullanılması ile verilen geri bildirimler için kullanılan bir isim olmuştur. Bu bağlamda e-geri bildirimler şu araçlarla verilebilir: e-postalar, sohbet programları, video görüşmesi, sesli görüşme, eğitim platformları (beyaz tahta), ağ günlükleri (bloglar), bilgisayar yazılımları ve akıllı uygulamalar.

Zamanına Göre Geri Bildirim

Geri bildirim zamanı, geri bildirim niteliğini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Geri bildirimler zamanına göre anlık ve gecikmeli olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Anlık geri bildirimler öğrencilerin metinlerine yönelik süreç içerisinde verilen geri bildirimlerdir. Gecikmeli geri bildirimler ise sürecin ardından verilen geri bildirimlerdir.

Araştırmacılar geri bildirim mümkün olduğunca hızlı verilmesi gerektiğini savunurlar hatta yazma süreci devam ederken taslak metinler üzerinde verilmesi konusunda ortak görüş vardır (Tamer,2013; Ülper, 2009). Ancak her zaman anlık geri bildirim vermek mümkün olmayabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrenci yazma çalışması ile öğrenciye verilen geri bildirim zaman bakımından mümkün olduğunca yakın olması hususudur.

Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim

Alanyazında doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerin açık ve muğlak geri bildirim olarak adlandırıldığı da görülmektedir (Akdaş, 2014; Ene ve Upton, 2014; Petchprasert, 2012; Tamer, 2013). Ancak birbirinin yerine kullanılan bu kelimeler anlam olarak birbiriyle örtüşmemektedir. Öyle ki “muğlak” kelimesi; anlaşılması güç, anlaşılmaz, karışık, çapraşık anlamına gelirken “dolaylı” kelimesi; doğrudan olmayan, dolayısıyla olan, vasıtalı anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2015). Bu durumda dolaylı ve muğlak kelimelerine dayanan bu iki kavramın farklı başlıklar halinde kullanılması isabetli olacaktır. Bu çalışmada tercih edilen başlık doğrudan ve dolaylı geri bildirimdir.

Doğrudan ve dolaylı geri bildirimler üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde sözlü ya da yazılı olabilen doğrudan geri bildirimler kelimeye, cümleye, gramere, kurallara ve anlama yönelik açıklamalar içerir ve hatayı göstermekle yetinmez düzeltir. Dolaylı geri bildirim ise farklı yollarla hataları işaret eder ve öğrencinin kendi hatalarını düzeltmesi için ona yol gösterir (Abdel-Fattah, 2013; Bitchener ve Knoch, 2010; Gue'nette, 2007; Petchprasert, 2012;).

Bazı araştırmacılar tarafından dolaylı geri bildirimlerin şu türlerde gerçekleştiği belirtilmektedir:

- **Kodlama**, öğrenci hataları üzerinde yapılan kısaltma ve sembollerden oluşmaktadır (Gue'nette 2007; Petchprasert, 2012). Kısaltma ve sembollere ek olarak bu araştırmada kullanılan renge dayalı kodlamalardan da bahsedilebilir
- **Yuvarlak İçine Alma (Circled)**, hataların yuvarlak içine alınmasıdır (Bitchener ve Knoch, 2010; Gue'nette 2007; Petchprasert, 2012).
- **Altını Çizme (Underlined)**, hataların altının çizilmesidir. (Bitchener ve Knoch, 2010; Gue'nette 2007; Petchprasert, 2012)

- **Sayma**, işaretleme ve kodlama yapılmadan yanlışların sayılarak sayfa kenarına belirtilmesidir (Bitchener ve Knoch, 2010; Gue'nette 2007; Petchprasert, 2012).
- **Yeniden biçimlendirme (recast)**, (Petchprasert, 2012). Bu tür içerisinde hata bulunan bir yapının bütün olarak doğrusunun gösterilmesidir Öğrenci doğru yapı ile kendi yapısını karşılaştırarak hatalarını bulmaya çalışır. Bu sayede hem açıklama hem düzeltme yapılmış olur.
- **Hızlıca Düzeltme (Prompt)**, öğrenciye doğru form söylenmeden öğrencinin düzeltmesi için fırsat vermektir (Petchprasert, 2012). Bu yöntemde öğrencilerin belli bir bilgi düzeyine sahip olmaları önemlidir.

Kodlamanın dolaylı geri bildirim ya da doğrudan geri bildirim olduğu konusunda bazı tartışmalar vardır. Gue'nette, (2007) ile Petchprasert, (2012) kodlamayı dolaylı geri bildirim olarak belirtirken Bitchener ve Knoch (2010), üst dil işlevinden dolayı kodlamayı doğrudan geri bildirim olarak nitelemektedir.

Doğrudan geri bildirim öğrenci açısından daha anlaşılır olması, dolaylı geri bildirim de daha pratik olması ve öğrenciyi düşünmeye sevk etmesi bakımından daha etkili olduğunu savunan karşıt görüşe sahip araştırmalar vardır. Bu konuyla ilgili olarak Van Beuningen, De Jong ve Kuiken Evidence (2012), dolaylı geri bildirimleri yazım, noktalama, sözcük seçimi gibi karmaşık olmayan dil bilgisi yapılarında; doğrudan geri bildirimleri ise daha karmaşık yapılarda kullanmanın daha etkili sonuçlar vereceğini belirtir.

Odak Noktasına Göre Geri Bildirim

Bir yazılı kompozisyonda başlık, sayfa düzeni, yazım ve noktalama gibi biçime yönelik; kelime seçimi, konu, anlatım (anlatım bozuklukları, anlatım zenginliği), tutarlılık gibi içeriğe yönelik iki boyut vardır. Biçime yönelik geri bildirimler metni şekilsel yönden

değerlendirirken içeriğe yönelik geri bildirimler ise metnin anlamsal boyutuyla ilgilenmektedir.

Geri bildirim biçime mi içeriğe mi yönelik olması konusunda farklı görüşler mevcuttur. Alanda yapılan ilk çalışmalar genelde öğrenci yazılarının şekil özellikleri üzerinde durmuş ve bu yazıları yazım, noktalama, dilbilgisi açısından inceleyip geri bildirim verilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Arntd, 1991; Zamel, 1985'den akt. Tamer,2013). Günümüzde biçime yönelik geri bildirimlerin işlevsel olmadığını, geri bildirimlerin içeriğe yönelik verilmesi gerektiğini savunan araştırmalar vardır (Harmer, 2004). Bu tartışmalar arasında yazma çalışmalarının biçim ve içerik yönünden bir arada değerlendirilmesi daha bütünsel olması bakımından kabul görmüş ve önerilen bir yaklaşımdır (Ülper, 2012). Öyle ki yazının biçim ve içerik boyutlarıyla bir bütün olduğu gibi geri bildirim verilirken de bu bütünden ayrılmamak gerekmektedir.

Değerlendirenin Tutumuna Göre Geri Bildirim

Tamer (2013) ve Akdaş (2014) değerlendirenin tutumuna göre geri bildirimleri; öğrencinin yazmasını geliştirmesine katkı sağlamak amacıyla doğru ve yanlışları yergi bildirmeyen bir dil kullanarak bildiren yapıcı, herhangi bir duygudan uzak içerisinde yergi ve övgü barındırmayan yansız ve genellikle yergiye dayalı öğrencinin motivasyonunu kırabilecek bir iletiye sahip yıkıcı geri bildirim olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmışlardır.

Teknoloji ve Geri Bildirim

Çağımızdaki teknolojik gelişmelerin geldiği son noktayı anlatmak amacıyla sarf edilen söylemler teknolojinin hızlı gelişimi karşısında kısa sürede güncelliğini kaybetmektedir. İnsanoğlunun hayatını her yönüyle sarmalayan teknolojinin, lüks olarak tanımlanırken vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmesi çok kısa zamanlarda mümkün olmaktadır. İnsan

hayatında bu denli çabuk yer etmeyi başaran teknoloji, insanın olduğu her alanda kendine yaşam alanı bulduğu söylenebilir.

TÜİK (2015), hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması verilerine göre;

- Türkiye genelinde hanelerde masaüstü bilgisayar bulunma oranı %25,2, taşınabilir bilgisayar bulunma oranı ise %43,2'dir. Bu çerçevede Türkiye'de hanelerin %68,4'ünde bilgisayar bulunmaktadır.
- 16-24 yaş grubundaki bireylerin %70'i, 25-34 yaş grubu bireylerin %62,7'si öğrenciliği devam eden bireylerin ise %88,1'i bilgisayar kullanmaktadır.
- Bireylerin eğitim durumlarına göre yapılan istatistiklere bakıldığında ise eğitim seviyesi arttıkça bilgisayar kullanımının arttığı görülmektedir. Bilgisayar kullanma oranı okul bitirmeyen bireylerde %4, İlkokul bitiren bireylerde %21, Ortaokul bitiren bireylerde %59, Lise ve dengi bir okul bitiren bireylerde %74,1, Yüksekokul, fakülte ve daha üstü bir okul bitiren bireylerde %91,7'dir.
- Türkiye'deki hanelerin 96,8'inde cep telefonu bulunmaktadır.
- Bireylerin %74,4'ü cep telefonu ile internete bağlanmaktadır.
- 2015 yılı Nisan ayında Türkiye genelinde internet erişimine sahip hanelerin oranı %69,5'tir.
- 2007 yılında internet erişimine sahip hane oranı %20'den daha azdır.
- İnternet kullanan bireylerin %87,1'i evde internet kullanmaktadır.
- İnternet kullanan bireylerin %78,1'i hemen her gün internet kullanmaktadır.

Bu veriler incelendiğinde Türkiye genelinde büyük bir hane oranının bilgisayara sahip olduğu görülmektedir. Bireysel özelliklere göre bilgisayar kullanım verileri incelendiğinde ise genç nüfusun büyük bir bölümünün bilgisayar kullandığı özellikle öğrencilerde bu oranın daha da arttığı gözlemlenmektedir. Bu veriler bize bilgisayarın günlük hayatımızda büyük bir

öneme sahip olduğunu ayrıca hedef kitlesini de genç ve eğitimli nüfusun oluşturduğunu göstermektedir.

Bireylerde cep telefonu kullanma oranları, insanların taşınabilir cihazları tercih ettiğini göstermektedir. Cep telefonu ile internete bağlanma oranları ise insanların cep telefonlarını yalnızca telefon etmek amacıyla kullanmadıklarını göstermektedir. Telefon, tablet gibi taşınabilir cihazlarda teknik özelliklerinin artması, birçok akıllı uygulamanın olması ve internet erişiminin kolaylaşması insanların bilgisayarlarda yaptıkları birtakım işleri taşınabilir cihazlarda yapmalarını mümkün kılmaktadır. Bu da taşınabilir cihazların tercih edilirliliğini arttırmaktadır.

Bilişim teknolojileri kullanımına yönelik yapılan bu araştırmanın internet kullanımına dair verilerine baktığımızda son sekiz yılda hanelerdeki internet erişiminde ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. İnternet kullanan bireylerin büyük çoğunluğunun evlerinde ve hemen her gün internet kullanması internetin hayatımızdaki yerini göstermesi bakımından önemlidir.

Bu verilerden hareketle bilişim teknolojilerinin Türkiye’de haneler ve bireyler üzerinde büyük bir etki alanına sahip olduğu sonucuna varmak mümkündür. Etki alanına giren bireylerin çoğunun genç ve eğitimli kitle olması da teknolojinin eğitim ortamlarında işlevsel ve etkili bir şekilde kullanılabileceği tezini doğrulamaktadır.

Teknolojinin hızına paralel olarak eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılmasına yönelik de birçok çalışma yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarda eğitim-öğretim teknolojileri olarak karşımıza çıkan teknoloji; eğitimin hedeflerine ulaşmak için sağlıklı öğrenme ortamlarını teknolojik araç-gereçlerden yararlanarak tasarlamada başvurulan bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Demircioğlu, 2014).

Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan güncel teknolojik araç gereçlere genel olarak değinmek istersek bunları şu başlıklarda toplayabiliriz:

Bilgisayar

- Yazılımlar
- Eğitsel Oyunlar

İnternet

- Web Siteleri
- Online Eğitim Platformları

Z-Kitaplar

Tablet-telefon Akıllı Uygulamaları

Simülasyonlar

Akıllı Tahta

Projektör

CD / DVD / Harici Bellekler

Mikrofon

Hoparlör

Video Kamera

Fotoğraf Makinası

şekil 2. Eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik araç-gereçler

Eğitim ortamlarında teknolojiden çok farklı şekillerde ve amaçlarla yararlanmak mümkündür (Kaya, 2006). Öyle ki her bir disiplinin kendine özgü yöntem ve tekniğinin bulunduğunu düşünürsek her disiplin için teknoloji farklı boyutlarda ele alınmalıdır. Örneğin uygulamalı bir eğitim gerektiren pilotluk eğitimi için kullanılacak teknoloji ile tarih eğitiminde kullanılacak teknoloji arasında farklılıklar olacaktır. Bunun için her alt öğretim alanının kendine özgü yöntem ve araç-gereçleri olması kaçınılmazdır.

Dil öğretim ortamlarında teknolojinin kullanımı daha etkili, kalıcı ve pratik öğrenmelerin gerçekleşmesi; öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu arttırması bakımından önem

taşımaktadır. Hyland, K. ve Hyland, F. (2006), yazılım alanında yaşanan yeni gelişmelerden dolayı bilgisayar destekli geri bildirimler üzerine çalışmalar yapılmasının önemli olduğunu ve yapılacak çalışmaların eğitim kalitesi ile alana katkısının olacağını belirtir.

Dil öğretimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde bilgisayar destekli dil öğretimi kavramıyla karşılaşılmaktadır (bkz. Abdel-Fattah, 2013; Çiftçi, 2009; Ene ve Upton, 2014; Heift ve Rimrott, 2008; Yavuz Erkan, 2004). Dil öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımına dayalı her türlü yöntem ve araç-gereci bu kavramın alt başlığına dâhil etmek mümkündür. Daha özele indiğimizde ise geri bildirim bilgisayar ortamı olarak verilmesinde “iletişim” başlığı karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede yapılan araştırmalarda bilgisayar ortamı iletişimin şekil 3’teki gibi sınıflandırıldığı görülmektedir (Abdel-Fattah, 2013; Çiftçi, 2009; Ene ve Upton, 2014; Yavuz Erkan, 2004):

Eşzamanlı

- Sohbet
- Forum
- Bilgisayar Konferansı
- Sesli Konferans
- Video Konferans
- Beyaz Tahta (Eğitim Platformları)

Zamanuyumsuz

- E-posta
- Pano
- Sesli-Görüntülü Mesaj

Şekil 3. Bilgisayar ortamı iletişim.

Bilgisayar ortamlı iletişim sınıflamasına çağımızda çok geniş bir kullanım alanına sahip olan tablet ve telefon akıllı uygulamalarını da eklemek mümkün olabilir. Öyle ki geçmişte yalnızca bilgisayar üzerinde yapılabilen birçok işlem artık telefon ve tablet gibi mobil cihazlar üzerinde de yapılabilmektedir. Hatta kullanım alanı bilgisayara oranla daha geniş olan mobil cihazlar (TÜİK, 2015) için yapılan uygulama sayıları da milyonları bulmaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğretimi kapsamında yapılan bu çalışmada bilgisayar ortamlı iletişim araçları kullanılarak yazma çalışmalarına yönelik geri bildirimler verilmiştir. Verilen bu geri bildirimler çalışma boyunca elektronik geri bildirim (e-geri bildirim) olarak adlandırılmıştır.

II. Bölüm: Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel ve nicel veri toplama metotlarının kullanıldığı karma yönteme göre desenlenmiştir. Karma yöntem, birbirlerine üstünlük kurmaya çalışan nicel ve nitel araştırma modellerini faydacı bir yaklaşımla bir arada kullanma eğiliminden ortaya çıkmıştır (O'Reilly, Thorkelsson, Nobert ve McLaughlan'dan aktaran Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014). Çalışmada nitel ve nicel araştırma modellerinin imkânlarından faydalanarak problem durumunu daha iyi aydınlatarak kapsamlı sonuçlara ulaşmak hedeflenmiştir.

Johnson ve Onwuegbuzie, karma yöntemli araştırmaları üç ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Bunlar:

1. Karma düzeyine göre (Kısmi / Tam)
2. Zaman yönelimli oluşuna göre (Eş zamanlı / Sıralı)
3. Vurgu yaklaşımlarına göre (eşit statü / baskın statü) şeklindedir (akt. B. ve E. Kırıl, 2011).

Bu sınıflandırma referans alınarak çalışmanın tam eş zamanlı (paralel) ve eşit statüde bir karma araştırma desenine sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Aydın Üniversitesi - Aydın TÖMER'de B1 kurunda öğrenim gören 2 ayrı gruba toplam 36 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Gruplardan ilki, yazma eğitiminde elektronik geri bildirim etkinliklerinin uygulanacağı 19 kişilik deney grubudur. Diğer grup ise aynı süreçte geleneksel geri bildirim etkinliklerinin uygulandığı 17 kişilik kontrol grubudur. İki grubun eğitimleri aynı tarihte

başlamış ve bitmiştir. Gruplarda aynı ders kitabı kullanılmış ve dersler aynı tecrübeye sahip iki öğretmen tarafından yürütülmüştür. Her öğretmen yalnızca bir grubun dersini yürütmüştür. Deney grubunun dersini yürüten öğretmen aynı zamanda araştırmacı konumundadır.

Araştırma katılımcıları, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme ile önceden belirlenmiş ölçütlerin sağlanmasına göre katılımcılar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışmamıza katılan öğrencilerin a) uluslararası öğrenci olması b) Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve metnine göre B1 düzeyinde eğitime başlayabilecek durumda olması c) deney grubu için aktif olarak internet ve elektronik cihazlar kullanıyor olması ölçütleri düşünülerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilerin cinsiyet ve yaş bilgileri tablo 1’de görüldüğü gibidir. Öğrencilerin kişisel bilgilerini paylaşmamak adına deney grubundaki öğrenciler D1 ile D19 arasında kodlanmıştır. Kontrol grubu ise aynı çerçevede K1-K17 arasında kodlanmıştır.

Araştırmanın nicel ve nitel boyutu farklı sayılarda öğrenciyle yürütülmüştür. Bunun nedeni ise D17, D18 ve D19 kodlu öğrencilerin ön teste; D16, K16 ve K17 kodlu öğrencilerin ise son teste katılmamasıdır. Uygulama sürecine katılmalarına rağmen süreç içerisinde testlere tabi tutulamadıkları için bu öğrencilerin ön test- son test değerlendirmesinin dışında bırakılmasıyla deney grubundan 15 kontrol grubundan 15 öğrencinin sonuçlarına göre t testi gerçekleştirilmiştir.

Deney grubundaki dört öğrenci uygulama sürecine katıldıkları için odak grup görüşmesi ve öğrenci günlüklerinden çıkartılmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın nitel boyutunun 19 öğrencinin verilerine dayanarak analiz edildiği söylenebilir.

Tablo 2

Katılımcıların Kişisel Özellikleri

DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
KOD	YAŞ	CİNSİYET	KOD	YAŞ	CİNSİYET
D1	30	K	K1	23	K
D2	21	K	K2	22	E
D3	21	K	K3	20	K
D4	19	K	K4	19	E
D5	20	E	K5	19	E
D6	20	K	K6	20	E
D7	24	E	K7	24	E
D8	19	E	K8	22	E
D9	21	K	K9	36	K
D10	20	K	K10	20	E
D11	18	K	K11	27	E
D12	19	E	K12	19	E
D13	25	E	K13	20	K
D14	23	K	K14	17	K
D15	18	E	K15	23	E
D16	21	E	K16	41	K
D17	20	E	K17	19	E
D18	20	K			
D19	22	E			

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel ve nicel olarak iki farklı boyuttan oluşan çalışmamızda şu araçlar ile veri toplanmıştır; alanyazın taraması, öğrenci kişisel bilgi formu, yapılandırılmış öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri, odak grup görüşmesi, kompozisyon değerlendirme ölçeği.

Alanyazın Taraması

Glesne (2013), kapsamlı bir veri toplama sürecinin çalışmayı savunulabilir kılacağını ve çalışmanın odağını bulmada yardımcı olacağını söyler. Çalışmanın sağlam bir zemine oturması için ikinci dil öğretimi, ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi, ikinci dil öğretiminde yazma, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretiminde yazma, geri bildirimler, yazma sürecinde geri bildirim, ikinci dil öğretiminde geri bildirim, bilgisayar destekli dil öğretimi, elektronik geri

bildirim, karma araştırma modeli gibi alanlarında detaylı taramalar yapılmıştır. Bununla birlikte disiplinlerarası bir yaklaşımla çalışmamıza katkı sağlayabilecek araştırmalar süreç boyunca taranmıştır.

Birey Tanıma Formu

Öğrencilerin eğitim, yaş, uyruk, Türkiye’de yaşadıkları süre, bildiği diller ve dil öğrenme nedenleri gibi bireysel değişkenleri araştırmamızın sonuçlarını etkileyebilecek faktörler olduğu için katılımcıların özelliklerinin doğru bir şekilde tespit edilmesi amacıyla birey tanıma formu geliştirilmiştir. Birey tanıma formları deney ve kontrol grubunda bulunan bütün öğrencilere eksiksiz olarak doldurtulmuş, böylece iki grubun profili belirlenmiş ve gerekli olan karşılaştırmalara imkân sağlanmıştır (EK A).

Öğrenci Yazma Çalışmaları ve Öğretmen E-geri Bildirimleri

Bu çalışmanın uygulama sürecini ve araştırma konusunu; deney grubu öğrencilerinin e-postaları ve öğretmen e-geri bildirimleri oluşturmaktadır. Uygulama süreci B1 kur süresi olan 6 hafta ile sınırlıdır. Bu süreç şu şekilde planlanmış ve yürütülmüştür:

Deney grubundaki öğrencilerden araştırmacının önceden belirlediği fakat öğrencilerle haftalık olarak paylaşılan konularda ödev olarak yazılı kompozisyon oluşturmaları ve bu kompozisyonları elektronik ortamda göndermeleri istenmiştir. Öğrencilerin ödevlerini yazacakları ortam konusunda herhangi bir sınırlılık getirilmemiştir. Öğrenciler kompozisyonlarını kendileri için uygun olan ortamlarda –kâğıt dâhil- yazma şansı bulmuşlardır. Öğrencilerden beklenen yazdıkları kompozisyonları elektronik ortamlarda öğretmene ulaştırmalarıdır.

Bilindiği gibi bilgisayar destekli iletişimi sağlamak adına e-posta, sohbet ortamları, ağ günlüleri, videolu görüşme, sesli görüşme gibi elektronik ortamları kullanmak mümkündür.

Fakat bütün bu elektronik ortamların bir arada kullanılması sağlıklı bulgu ve yorumlara ulaşılmasını engelleyebilir. Bunun için bu çalışmada elektronik ortamlardan en çok kullanılan e-posta ve sohbet ortamları üzerinde öğrenci çalışmalarının gönderimi ve öğretmen geri bildirimlerinin iletilmesi sağlanmıştır.

Öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının sistemli bir şekilde gönderilmesi ve kontrolünün yapılabilmesi için planlanan programa göre uygulama sürecinde Perşembe günleri kompozisyon konuları öğrencilerle paylaşılmış ve Pazar gününe kadar öğrencilerin ödevlerini elektronik ortamda göndermeleri istenmiştir. Uygulama boyunca ödev olarak gönderilen yazılı kompozisyonlara öğretmen tarafından çok kısa sürede –aynı gün, ödevi takip eden saatler içerisinde- geri bildirim verilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmacı-öğretmene elektronik ortamda ulaşan yazılı kompozisyonlara Samsung marka “Note 8 GT5110” model akıllı cihazın “S Pen” ve “S Note” yardımcı uygulamaları vasıtasıyla elektronik ortamda geri bildirimler verilmiştir. Bu uygulamalar her türlü elektronik ileti üzerinde düzeltme yapmayı mümkün kılmaktadır. Böylece öğretmen bu uygulamaları etkili bir şekilde kullanabildiği gibi öğrenciler için de sınırlılıkları ortadan kaldırmaktadır. Bu duruma örnek vermek gerekirse söz konusu uygulamalarla fotoğraf (jpg, awg... vb), metin(doc, pdf ... vb) gibi farklı uzantılara sahip dosya formatlarında ve e-posta ya da sohbet ortamlarında gelen yazma çalışmaları üzerinde etkili düzeltmeler yapılabilmektedir. Bu durum söz konusu uygulamaların rahat kullanılabilirliği göstermektedir.

Bu çalışmayı orijinal kılan noktalardan biri de geri bildirim verme sürecinde öğretmen ile öğrenciler arasında plansız bir şekilde gelişen geri bildirim dilidir. Bu dil, süreçteki ihtiyaçlardan yola çıkarak zaman içerisinde gelişmiş renge dayalı kodlamalar içermektedir. Ayrıca araştırmacının sürecin başında verdiği geri bildirimler ile sürecin sonuna doğru verdiği geri bildirimler arasında da bir değişim göze çarpmaktadır. Bu değişim, öğretmen açısından

kullanımı daha basit, öğrenciler açısından anlaşılabilir ve heves kırmayan geri bildirimler verme ihtiyacından ortaya çıkmıştır.

Öğretmen verdiği elektronik geri bildirimlerde farklı geri bildirim türlerinden yararlanmışır. Bu çalışmada kullanılan geri bildirim türleri bulgular ve yorum bölümünde örneklendirilerek gösterilmiştir.

Yazma ödevlerine ek olarak haftalık 24 saat olan ders saatinin 4 saati uygulamanın ders içi etkinlik bölümü olarak tasarlanmıştır. Öyle ki yazma sürecinde yazma çalışmalarının öğrencilerle birlikte sınıf içerisinde yapılması büyük bir öneme sahiptir. Planlanan 4 saat; Salı günleri bir önceki haftanın ödevlerinin sınıfça kontrol edildiği 2 saat ve Perşembe günleri yeni yazma ödevine hazırlık yapılan 2 saat olarak tasarlanmıştır. Yazma çalışmaları için planlanan 4 saat hakkında deney grubu öğrencileri uygulama sürecinin başında bilgilendirilmiştir.

Deney grubu ile aynı seviyede ve aynı tarihte B1 seviyesinde eğitime başlayan kontrol grubu için benzer bir süreç tasarlanması söz konusu değildir. Kontrol grubundaki öğrenciler yazılı kompozisyon ödevlerini kâğıt üzerinde yazıp öğretmenlerine teslim etmişler ve öğretmenin yazılı geri bildirim verdiği kâğıtlarını en erken bir sonraki gün alabilmişlerdir. Öğrencilerin; kendilerine, öğretmene bazen de derse bağlı nedenlerden dolayı geri bildirimlerini alma sürelerinin daha da uzadığı durumlardan bahsedilebilir. Oysaki elektronik geri bildirimlerin kullanıldığı deney grubunda mekâna ve zamana bağlı kalınmadığı için bütün geri bildirimler daha kısa sürelerde öğrencilere gönderilmiştir.

Yapılandırılmış Öğrenci Günlükleri

Deney grubunun, yazma becerilerine ve sürecin işleyişine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (EK B). Bu araç ile öğrenciler süreç boyunca yazmaya karşı tutumlarını yansıtmışlar ve yazma çalışmalarını haftalık olarak değerlendirmişlerdir.

Böylece elektronik geri bildirim sürecinin öğrenci bakış açısıyla görülmesi sağlandığı gibi öğrencinin sürece ve kendisine karşı farkındalığının artacağı öngörülmüştür.

Araştırmacı Öğretmen Günlüğü

Araştırmacı-öğretmen günlüğü, katılımcı-gözlemci rolünde olan araştırmacı tarafından öğrencilerin elektronik geri bildirim sürecindeki durumlarını ve süreci betimlemek amacıyla tutulmuştur. Araştırmacı-öğretmenin tuttuğu günlüklerdeki sürecin niteliğine yönelik önemli değerlendirmeler diğer veri toplama araçlarının sonuçlarıyla paralel olarak analiz edilip diğer sonuçları destekleyen ve desteklemeyen noktaları ile sunulmuştur.

Odak Grup Görüşmesi

Özel olmayan durumlarda ortak paydaş konumundaki grubun, konuyu nasıl tartıştığını görerek çoklu bakış açısına ulaşmak amacıyla yapılan görüşmelerdir. Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelere göre daha ekonomik aynı zamanda daha sığ bir veri toplama aracıdır (Glesne, 2013). Araştırmamızda elektronik geri bildirim sürecine tabi tutulan deney grubunun çoklu bakış açısına ulaşabilmek amacıyla bu veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırılan konunun özel bir konu olmaması ve konunun birebir görüşmelerdeki kadar derinlemesine incelenme gereği duyulmamasından dolayı bu araç tercih edilmiştir.

Çalışmamız, Glesne'nin (2013) değindiği odak grup görüşmelerinin tasarlanmasına yönelik kriterlere uygun bir biçimde ilk 3 grup 5 katılımcıdan son grup ise 4 katılımcıdan oluşacak şekilde önceden planlanmış ve 5 görüşme sorusu yöneltilecek gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucunda 97 dakikalık ses kaydı elde edilmiş, "Microsoft Word" programı ile bilgisayar ortamında yazıya geçirilen ses kayıtları, araştırmacı tarafından kodlanarak analiz edilmiştir. Odak grup görüşmesi ile deney grubunda sürece dâhil olan tüm öğrencilerin uygulama sonunda süreci değerlendirmeleri sağlanarak öğrenci görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön test- son testlerin değerlendirilmesi için bir kompozisyon değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek öğrenci yazılı kompozisyonlarını; başlık (%5), konuyu kavrama (%15), yazım (%7,5), noktalama (%7,5), dilbilgisi yeterliliği (%20), kelime bilgisi (%20), paragraf yapısı (%10), tutarlılık (%15) olmak üzere 8 farklı boyutta ve farklı oranda değerlendiren bir dereceli puanlama ölçeğidir (EK C).

Alanda daha önce kullanılmış ölçeklerle benzer bazı başlıklar ekseninde kesişen ölçeğimiz, ölçeğin kullanılma amacına göre bazı başlıklarda veya oranlarda ayrılmaktadır. Örneğin; Göçer (2005) ana dili olarak Türkçe öğrenen ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmek için geliştirdiği ölçeğinde “yazının güzelliği” maddesine yer verirken bu çalışmada böyle bir değerlendirme başlığına yer verilmemiştir.

Kompozisyon değerlendirme ölçeği geliştirildikten sonra alanda uzman 3 akademisyen ve 3 öğretmenin görüşüne sunularak uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak ölçek üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin uzman görüşlerinden yararlanarak düzenlenmesi ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğini arttırmıştır.

Alanda kullanılan ölçeklere baktığımızda Yavuz Erkan'ın (2014) çalışmasında ön test ve son testleri puanlamak için kullandığı yazma ölçeğinde; gramer, anlam ve stil, tutarlılık ve organizasyon, kelime ilgisi olmak üzere 4 ana başlıkta 5 dereceli bir puanlama sistemi kullanmıştır. Bu ölçekte 4 ana başlık eşit puanlara sahiptir ve toplamda en yüksek alınabilecek puan 20'dir.

Selvikavak (2006) ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde paragraf eğitiminin yazma becerisine etkisini ölçtüğü çalışmada deney ve kontrol grubuna ön test- son test uygularken

“ileri düzey paragraf yazımı ölçütler ve değerlendirme çizelgesi” kullanmıştır bu çizelgede değerlendirilen ana başlıklar; içerik-düzenleme, dilbilgisi ve boyuttur. Bu başlıkların değerlendirme çizelgesinin içerisindeki oranları sırasıyla; 13/20, 3/20 ve 4/20dir ve bu çizelgeden alınabilecek en yüksek puan 20’dir.

Göçer (2005) ilköğretim 2. kademedeki Türkçe eğitimi üzerine yaptığı çalışmasında yazma ölçeğini aşağıdaki başlıklara ve oranlara göre tasarlamıştır.

- Plan fikri (başlık, giriş, gelişme, sonuç; yazının güzelliği, sayfa düzeni), %17,5
- Olaylara bakı açısı; duygu, düşünce, gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanma, %20
- Anlatımda duruluk ve doğallık; kelime ve cümle bilgisi, % 25
- Konuyu anlama, orijinal örneklerle açıklama; paragraflar arası anlam bütünlüğü, %22,5
- İmla ve noktalama, %15

Grundy’e (1986) göre iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme aşamaları şöyledir: Fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla, sunum (Akt. Karatay, 2011).

Büyükikiz’e (2011) ait Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarında ise sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım, yazım ve noktalama kriterleri baz alınmıştır.

Yazma becerisini değerlendirmeye yönelik çalışmalardan hareketle geliştirilen kompozisyon değerlendirme ölçeğinin anlamsal ve biçimsel olarak gerekli kriterleri taşıdığı ve ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik olmasından kaynaklı bazı farklılıklarının bulunduğunu ifade edebiliriz.

Verilerin Analizi

Çalışmamızın nicel veri analizi kontrollü ön-test ve son-test modeline göre yapılmıştır. Bu modelde, deney ve kontrol grupları ön-test ve son-teste tabii tutularak bu aşamada ön-test puanlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilir. Son-test sonuçlarına göre ise iki grubun oranı alınarak karşılaştırma yapılır. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığı t testi ile belirlenir (Akyıldız, 2006).

Öğrenci günlükleri, araştırmacı-öğretmen günlüğü ve odak grup görüşmesinden oluşan nitel veri toplama araçlarımız ise tematik analiz ile kodlama şemaları oluşturularak analiz edilmiştir. Tematik analiz, verilerin içinde tema ve örüntüler arayarak analitik tekniklerle verilerin kodlanmasıdır (Glesne, 2013). Tematik analiz ile ham olarak alınan ve bütüncül bir anlama sahip olmayan nitel verilerin işlenerek anlamlı bir tablo oluşturduğu söylenebilir.

Takvim

Tablo 3

İş Takvimi

	1.H	2.H	3.H	4.H	5.H	6.H	7.H	8.H	9.H	10.H	11.H	12.H+
Literatür Taraması	x	x	x	x	x	x					x	x
Sürecin tasarlanması	x	x	x									
Ön hazırlıklar	x	x	x	x								
Öğrencileri bilgilendirme			x	x								
Uygulama süreci (öğrenci yazıları ve elektronik geri bildirimler)				x	x	x	x	x	x	x		
Birey tanıma formu				x								
Ön-test				x								
Öğrenci günlükleri				x	x	x	x	x	x	x		
Araştırmacı-öğretmen günlüğü				x	x	x	x	x	x	x		
Odak grup görüşmesi										x	x	
Son-test										x		
Veri analizi						x	x	x	x	x	x	x

Çalışmamızın planlı bir şekilde takvime bağlı kalarak yürütülmesi sürecin düzenli bir şekilde ilerlemesini daha az aksaklık yaşanmasını sağlamıştır. Uygulama süreci tasarlanırken süreçte verilecek yazma konuları, ders saatleri ve günleri, birey tanıma formu, odak grup görüşmesi, kompozisyon değerlendirme ölçeği planlanmıştır. Tasarlanan sürece dair gerekli ölçek ve formlar ise ön hazırlık kapsamında hazırlanmış ve uzmanlardan görüş alınarak son hali verilmiştir.

III. Bölüm: Bulgular ve Yorum

Kontrol Grubu ile Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nicel bulgularını yazma çalışmalarında geri bildirim ve elektronik geri bildirim uygulamalarının deney ve kontrol grubunu kıyaslayan T testi değerleri oluşturmaktadır. Analizde Kolmogorov-Smirnov ($p > ,05$) ve Shapiro-Wilk ($p > ,05$) testlerine bakıldığında sonucun parametrik olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmanın analizinde T testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Deney Ve Kontrol Grubu Ön Test Değerleri

Ön test	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Deney	15	118,80	42,22	28	,109	,914
Kontrol	15	121,00	61,06			

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu ön test başarı puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t_{28} = ,109$; $p > ,05$). Ön testlere bakıldığında deney grubunun başarı puan ortalaması ($\bar{X}=118,80$), kontrol grubunun başarı puan ortalamasından ($\bar{X}=121$), 2,2 puan az olduğu görülmektedir. Bu durum uygulama öncesinde iki grubun eşdeğer olduğu sonucuna varılmasını sağlar.

Tablo 5

Deney Grubu Ön Test Ve Son Test Değerleri

Deney Grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Ön test	15	118,80	49,22			
Son test	15	169,50	49,95	14	6,292	,000

Tablo 4'e göre deney gurubunda uygulama öncesi başarı puan ortalamaları ile uygulama sonrası başarı puan ortalamaları arasında uygulama sonrası yapılan son test yönünde anlamlı farklılık görülmektedir ($t_{14}= 6,292$; $p < ,05$). Tabloya bakıldığında deney grubunun uygulama öncesi başarı puan ortalaması ($\bar{X}=118,80$), uygulama sonrası başarı puan ortalaması ($\bar{X}=169,50$) olarak tespit edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son test arasındaki başarı puan ortalaması farkı uygulama sonrasında yapılan son test lehine 50,7 puandır. Bu durum ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılan yazma becerisi çalışmalarında elektronik geri bildirimlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

Kontrol Grubu Ön Test Ve Son Test Değerleri

Kontrol grubu	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Ön test	15	121,00	61,06			
Son test	15	147,03	69,74	14	2,713	,017

Tablo 5'e göre kontrol grubunun uygulama öncesi başarı puan ortalamaları ile uygulama sonrası başarı puan ortalamaları arasında uygulama sonrası yapılan son test yönünde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t_{14}= 2,713$; $p < ,05$). Tabloya bakıldığında

kontrol gurubunun uygulama öncesi başarı puan ortalaması ($\bar{X}=121$), uygulama sonrası başarı puan ortalaması ($\bar{X}=147,03$) arasında son test lehine 26,03 puanlık fark vardır. Bu durum ile kontrol grubu için yapılan geleneksel sınıf içi yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Tablo 7

Deney Ve Kontrol Grubu Son Test Değerleri

Son test	N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Deney	15	169,50	49,95	28	1,014	,319
Kontrol	15	147,03	69,74			

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu arasındaki son test değerlerine ulaşılabilir. Son test değerlerine bakıldığında deney ve kontrol grubu başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t_{28}= 1,014$; $p > ,05$). Son test değerleri incelendiğinde deney grubu başarı puan ortalaması ($\bar{X}=169,50$), kontrol gurubu başarı puan ortalaması ($\bar{X}=147,03$) olarak bulunmuştur. Son testlerde iki grup arasındaki başarı puan ortalamaları farklarına bakıldığında ise farkın deney grubu lehine 22,47 puan olduğu görülmektedir. Bu fark ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde elektronik geri bildirim klasik geri bildirim göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlar.

E-geri Bildirilere İlişkin Uygulama Sürecinin Nasıl İşlediğine Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında genelde yazma becerisine özelde de geri bildirim sürecine yönelik planlanan uygulama sürecinde başta öğrencilere verilen elektronik geri bildirimlerin

kendisi olmak üzere öğrenci günlükleri, araştırmacı-öğretmen günlüğü, odak grup görüşmesi aracılığıyla farklı nitel verilere ulaşılmıştır. Bu bölümde sürecin nasıl işlediği anlatılacaktır.

Öğrenci ödevlerinin ve öğretmen yazılı geri bildirimlerinin elektronik ortamda gönderilmesine dayanan uygulama sürecinin temel mantığını Şekil 4 ve 5'te görmek mümkündür.



Şekil 4.Öğrenci yazma çalışması.



Şekil 5.Öğretmen e-geri bildirimi.

Şekil 4'te öğrencinin öğretmene e-posta ortamında yazdığı ve gönderdiği yazma çalışması görülüyor. Şekil 5'te ise öğretmenin aynı çalışmaya verdiği geri bildirim görülmektedir. Öğretmen, kullandığı cihazın akıllı uygulamalarından yararlanarak öğrencinin gönderdiği e-posta üzerinde istediği düzeltmeleri yapabilmektedir. Son olarak yapılan değişiklikleri oldukça işlevsel ve yaygın bir resim görüntüleme dosya formatı olan "PNG" formatında kaydederek bu eki öğrenciye bilgisayar ortamı ile iletişim araçlarından e-posta veya sohbet ortamları aracılığıyla geri göndermektedir. Böylelikle elektronik bir ortamda öğrenci yazma çalışmalarına geri bildirim verme işlemi gerçekleşir.

Araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerine uygulama süreci olan 6 hafta boyunca çeşitli yazma çalışmaları her hafta Perşembe günü ödev olarak verilmiştir. Aynı gün yazma etkinlikleri için ayrılan 2 ders saatinde yazma çalışmalarına yönelik süreç başlatılmıştır. Yazacakları konu hakkında ders saatinde yazmaya başlayan öğrenciler tamamladıkları çalışmalarını aynı hafta içerisinde en geç Pazar günü öğretmene ilemişlerdir. Bu kapsamda 6 haftalık uygulama sürecinde toplam 114 yazma çalışmasına elektronik ortamda geri bildirim verildiği tespit edilmiştir.

Uygulama Sürecinde deney grubundan toplanan öğrenci yazma çalışmaları ve bu çalışmalara verilen öğretmen geri bildirimleri;

- Süreçte gönderilen geri bildirim türleri,
- Öğretmen ve öğrenci arasında gelişen geri bildirim dili,
- Geri bildirimlerin süreç içerisindeki şekilsel değişikliği,
- Öğrenci yazma çalışmalarının yazıldığı ve gönderildiği ortamlar

Bağlamında incelenerek sürecin nasıl işlediği aydınlatılmaya çalışılmıştır.

E-geri Bildirimler Hangi Geri Bildirim Türlerinde Gönderilmiştir?

Uygulama sürecinde deney grubu öğrencilerine verilen bütün geri bildirimler öğretmen, yazılı, elektronik geri bildirimleridir. Bunlarla beraber hangi geri bildirim türlerinin kullanıldığı aşağıdaki başlıklar altında örneklendirilerek açıklanmıştır.

Odak Noktasına Göre

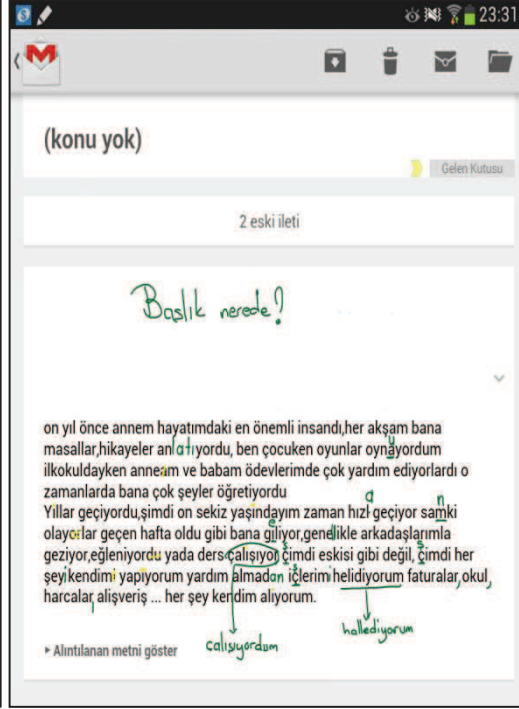
Uygulama sürecinde öğretmen, odak noktasına göre hem içeriğe hem de biçime yönelik geri bildirimler vermiştir. Öğretmen biçime yönelik verdiği geri bildirimleri metin içerisinde verirken içeriğe yönelik geri bildirimleri genellikle metin dışında, gönderdiği e-posta metinlerinde vermiştir.

a. Biçime Yönelik Geri Bildirim

Farklı bir öğrenci yazma çalışmasını Şekil 6’da ve bu yazma çalışmasına verilen biçime yönelik öğretmen e-geri bildirim örneklerini Şekil 7’de görmek mümkündür.



Şekil 6. Öğrenci yazma çalışması II.



Şekil 7. Öğretmen e-geri bildirimi II.

Biçime yönelik verilen geri bildirimler metnin şekilsel yapısıyla ilgili düzeltmeleri içerir. Şekil 7’de öğretmen, öğrencinin yazım yanlışı yaptığı kelimeleri düzeltmiş ve metnin başlığının eksik olduğunu hatırlatmıştır.

Gönderilen 114 geri bildirim incelendiğinde bu geri bildirimlerin tamamında yazma çalışmalarının biçimine yönelik geri bildirimler verildiği görülmektedir. Biçime yönelik geri bildirimlerin kendi içerisinde en çok yazım yanlışlarına yönelik verildiği belirlenmiştir.

b. İçeriğe Yönelik Geri Bildirim



Şekil 8. Öğretmen e-geri bildirimi III.

İçeriğe yönelik geri bildirim kelime seçimi, konuyu kavrama, anlatım, tutarlılık yönünden yazının anlamsal olarak güçlendirilmesi amacıyla verilmektedir. Şekil 8 incelendiğinde yazının zengin ve güçlü bir anlatıma ulaşmasına yönelik geri bildirim verildiği görülmektedir. Öğretmen öğrencinin yazıyı detaylandırılabilmesi için metin içinde cevap verebileceği soruları göstermektedir. Verilen bu geri bildirimler içeriğe yönelik geri bildirim türüne güzel bir örnektir.

Şekil 11’de öğrencinin yanlış bir yapı içerisinde kullandığı “her şey” anlatım bozukluğuna neden olmaktadır. Bu yapının öğretmen tarafından doğru anlamı yansıtmak için “hiçbir şey” şekilde düzeltilmesi içeriğe yönelik geri bildirim farklı bir örnektir. Şekil 12’de

“O onlara çok gururlu ve sevinçli hissetmiş” ve Şekil 17’de “Bu dilekleri ben hayal kuruyorum” gibi cümle yapılarının düzeltilmesi anlamı güçlendirmek için içeriğe yönelik verilmiş geri bildirimlere diğer örneklerdir.

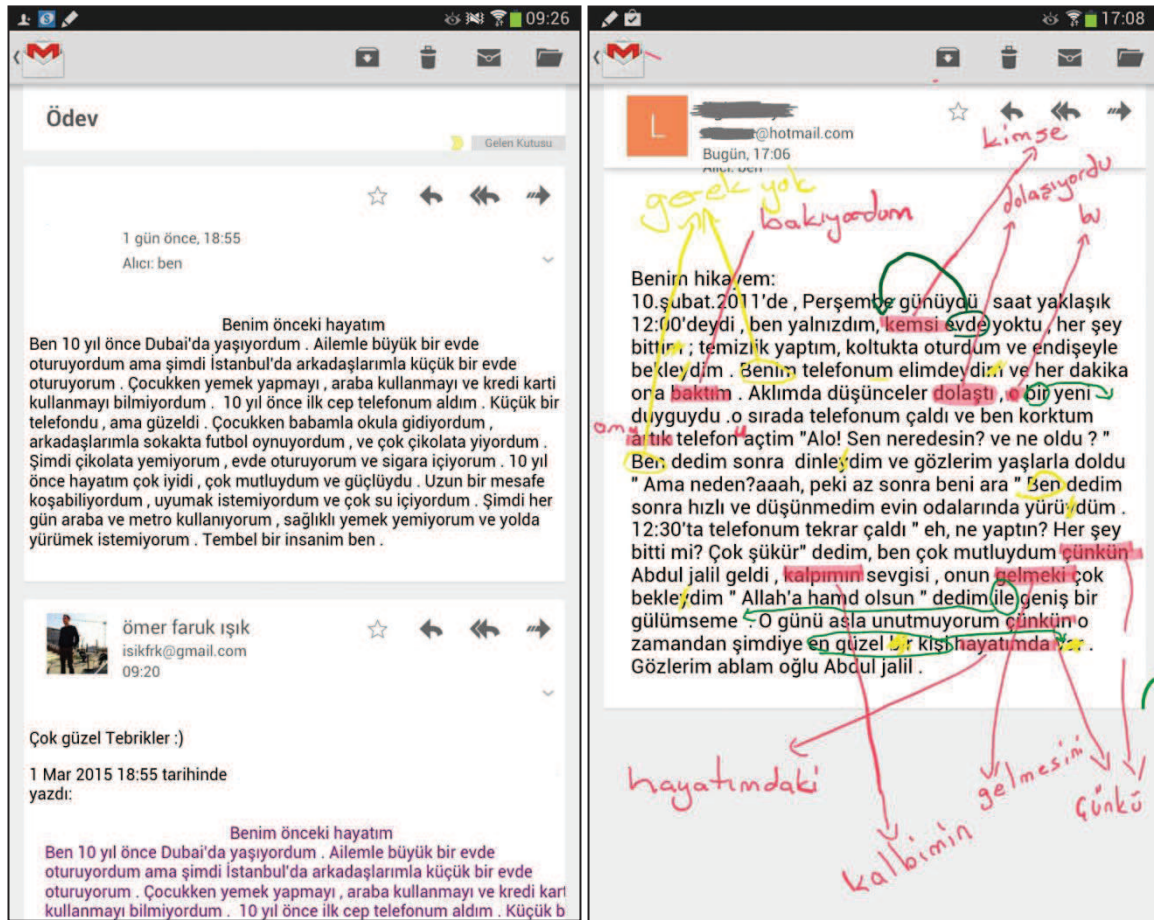
Uygulama sürecindeki bütün geri bildirimler incelendiğinde içeriğe yönelik geri bildirimlerin genellikle bozuk cümle yapılarının ve yanlış kelime seçiminin düzeltilmesine yönelik olarak verildiği görülmüştür.

Zamanına Göre;

Geri bildirimler zamanına göre anlık veya gecikmeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Abdel-Fattah, 2013). E-Geri bildirim araçlarının bir kısmı ile anlık geri bildirim göndermek mümkün iken (Örn. sesli-görüntülü görüşmelerde ve sohbet ortamlarında) e-posta aracılığı ile gönderilen geri bildirimlerde bu teknik olarak mümkün değildir. Fakat e-posta aracılığı ile gönderilen gecikmeli geri bildirimleri geleneksel geri bildirimler ile kıyasladığımızda hızlı geri bildirim verilmesi açısından e-postalar büyük bir üstünlük sağlamaktadır.

Bu çalışmada anlık ve gecikmeli geri bildirimlerin her ikisine de örnek olacak geri bildirimler, Şekil 9, 10 ve 11 ile gösterilmiştir.

a. Gecikmeli Geri Bildirim



Şekil 9. Öğretmen e-geri bildirim IV.

Şekil 10. Öğretmen e-geri bildirim V.

Şekil 9'da bir önceki gün saat 18.55'te gelen yazma çalışmasına öğretmen sonraki gün yaklaşık 14 saat sonra saat 9.20'de geri bildirim vermiştir. Gecikmeli geri bildirim türüne örnek olan bu e-posta geleneksel geri bildirim ile kıyaslandığında daha iyi bir performans olarak değerlendirilebilir çünkü geleneksel yazılı geri bildirimde öğrenci, kağıt-kalem kullanarak yazdığı çalışmasını öğretmenine -normal durumlarda- ders saatlerinde verecektir. Öğretmen ise yaptığı yazılı düzeltmelerini en iyi ihtimalle o günkü ders saatleri içerisinde yapacaktır. Fakat bu her zaman mümkün olmamaktadır. Öğretmenin ders dışında düzeltme yapacağı durumlarda düzeltmelerin öğrenciye ulaşması kimi zaman araya girebilecek tatiller,

öğrencinin yapacağı devamsızlıklar gibi durumlar da göz önüne alındığında günlerce sürebilmektedir.

Gecikmeli de olsa e-geri bildirimler; mekân ve zaman sınırlamasını ortadan kaldırdığı için geri bildirim sürecinde zamana yönelik avantaj sağladığı söylenebilir. Şekil 10'da 2 dakika önce gelen yazma çalışmasına dakikalar içerisinde geri bildirim verildiği görülmektedir. Öğrencinin e-posta gönderdiği saat 17.06 ve geri bildirim verilmeye başlanan saat aynı gün 17.08 olarak görülmektedir.

b. Anlık Geri Bildirim



Şekil 11. Öğretmen e-geri bildirim VI.

Şekil 11’de bir çevrim içi sohbet ortamında öğretmen ve öğrencinin diyalogu görünmektedir. Bu diyalogda öğretmenin, öğrencinin sorusuna anlık olarak cevap verdiği görülmektedir.

Uygulama sürecinde öğrenci yazma çalışmalarına öğretmenin gönderdiği e-geri bildirimlerin, yazma çalışmasının öğretmene ulaştığı saat itibari ile kaç saatlik bir dilimde gönderildiğine ilişkin sayısal dağılım Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Geri Bildirimlerin Zamanlaması

Zaman Aralığı	f
İlk 12 saat	35
12-24 saat	47
24-36 saat	21
36-48 saat	8
48 saat ve sonrası	3
Toplam	114

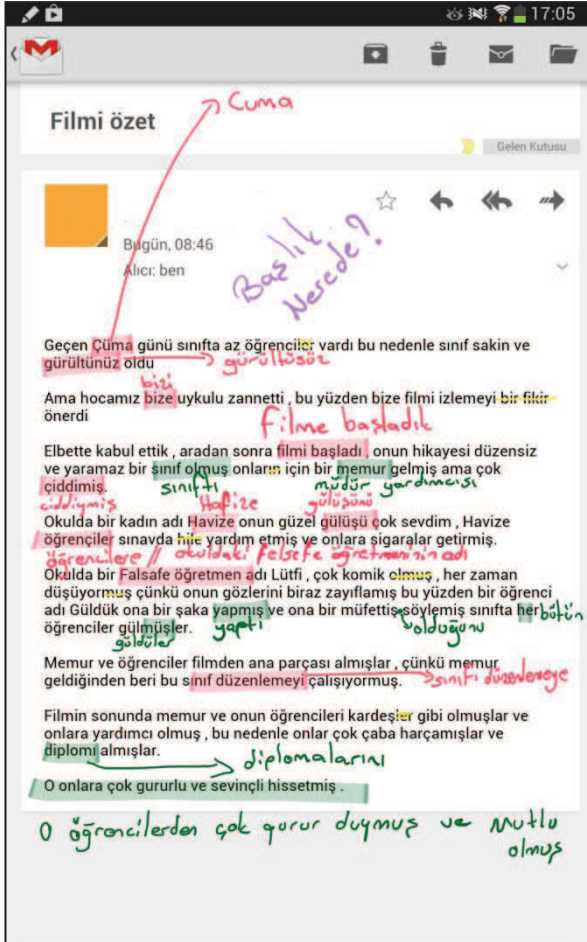
Tablo 8 incelendiğinde öğretmen tarafından verilen e-geri bildirimlerin 35’inin ilk 12 saatte öğrenciye iletiildiği görülmektedir. Aynı şekilde 47 e-geribildirim de 12 ile 24 saat aralığında öğrencilere iletilmiştir. Geriye kalan yazma çalışmalarından 21’i 24-36 saat aralığında, 8’i 36-48 saat aralığında 3’ü ise 48 saat sonrasında geri bildirim almıştır.

Yazma çalışmalarının büyük bir çoğunluğunun (f=103) ilk 36 saatte geri bildirim alması e-geri bildirimlerin hızlı bir şekilde iletilebildiğini göstermektedir. Öyle ki geleneksel yöntemle verilen geri bildirimler ders saatinde ve okulda verilmek durumunda kalır. Bu nedenle öğrenciler ödev olarak yaptıkları yazma çalışmalarına bu kadar kısa zamanda geri bildirim alamazlar.

Şekil 5'te geri bildirim verilme anında saat 23.31'i göstermektedir. Şekil 20'de ise öğrencinin Pazar günü ödev gönderdiği ve buna aynı gün geri bildirim aldığı görülmektedir. Elde edilen bu veriler e-geri bildirimlerin ders saatlerinden ve okuldan bağımsız bir şekilde işlediğini göstermesi açısından önemlidir. Fakat günün ve haftanın her saatinde öğrenci ödevlerini takip etmek, öğretmen açısından olumsuz bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Doğrudan ve Dolaylı Geri Bildirim

Çalışmada doğrudan ve dolaylı geri bildirimlerin her ikisi için de oldukça fazla örnek bulunmaktadır.



Şekil 12. Öğretmen e-geri bildirim VII.



Şekil 13. Öğretmen e-geri bildirim VIII.

Şekil 12’de öğretmenin, yazım yanlışları bulunan kelime ve kelime gruplarının doğrusunu yazarak düzeltmesi doğrudan düzeltmeye örnek olurken yazım yanlışlarına yönelik düzeltmeleri kırmızı renk ile yapması renge dayalı bir kodlama olup dolaylı düzeltmeye örnektir. Yine aynı görüntüde öğretmenin gereksiz kelime ve heceleri sarı renkle çizmesi, yazım yanlışları içermeyen fakat anlamsal düşüklüğü bulunan kelime ve cümleleri ise yeşil renkle belirtmesi bütün süreçte devam eden bir kodlama olup dolaylı geri bildirimlere örnek oluşturmaktadır. Öğrencinin metnin sonunda yazdığı; “O onlara çok gururlu ve sevinçli hissetmiş.” cümlesini öğretmenin; “O, öğrencilerden çok gurur duymuş ve mutlu olmuş.” şeklinde düzeltmesi yeniden biçimlendirerek verilen dolaylı geri bildirimlere örnektir.

Şekil 13’te öğretmenin “oniki” ve “yada” kelimelerini yalnızca işaretleyerek düzeltmesi, doğrusunu yazmaması veya herhangi bir açıklamada bulunmaması yine aynı şekilde metindeki “bir saat” ifadesinin ok işareti ile kullanılması gerektiği yerin gösterilmesi işaretleyerek dolaylı geri bildirim türüne örnek teşkil etmektedir.

Şekil 12’de olduğu gibi Şekil 13’te de gereksiz kullanımlar sarı renkle işaretlenerek dolaylı geri bildirimler, yanlış kelimeler üzerinde doğru yazımlar gösterilerek doğrudan geri bildirimler uygulanmıştır (Örn. öğrencinin yazdığı “oyun salonuya” ifadesinde yanlış yazıma sebep olan ‘y’ harfinin altı çizilerek üzerine ‘n’ yazıldığı görülmektedir.).

Süreçte verilen geri bildirimler incelendiğinde değerlendirenin tutumuna göre övgü bildiren geri bildirimlere Şekil 9’daki, yapıcı geri bildirimde Şekil 8’teki dönütler örnek olarak gösterilebilir. Yergi bildiren geri bildirimlere ise örnek oluşturacak bir geri bildirim bulunmamaktadır.

Uygulama sürecinde Şekil 5, 7, 10, 11, 12 ve 13’te verilen geri bildirimlerin metin içi geri bildirim olduğu, Şekil 8 ve 9’daki geri bildirimlerin ise metin dışı geri bildirim olduğu

görülmektedir. Aynı zamanda metin dışı geri bildirimlerin genel geri bildirim metin içi geri bildirimlerin de genellikle özgül geri bildirimlere örnek olduğu söylenebilir.

E-geri Bildirimlerin Dili

Uygulama sürecinde geri bildirimlerin anlaşılır olması öğrencinin hatalarını görüp düzeltilmesi bakımından son derece önemlidir. Anlaşılır olmayan geri bildirimlerin yazma sürecine katkı sağlanması da beklenemez. Geri bildirimlerin öğrenci tarafından anlaşılır olması için son derece açık olması gerekmektedir. Fakat bu amaçla yapılan ayrıntılı bir geri bildirim öğretmenin çok zaman harcaması anlamına gelmektedir. Kalabalık grup ve sınırlı zaman gibi faktörler düşünüldüğünde ayrıntılı geri bildirimler vermek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumda öğrenci tarafından anlaşılabilir ve öğretmen tarafından pratik uygulanabilir bir dilin geliştirilmesi son derece önemlidir.

Bu çalışmada süreç devam ederken anlaşılabilir ve pratik geri bildirimler verebilmek amacıyla öğretmen ve öğrenciler arasında başlangıçta olmayan bir kodlama dili gelişmiştir. Gelişen bu dilin örnekleri Şekil 14'teki yazma çalışmasına verilen geri bildirimlerde (Şekil 15) açık bir şekilde görülmektedir.



Şekil 14. Öğrenci yazma çalışması III.



Şekil 15. Öğretmen e-geri bildirim IX.

Öğretmen ve öğrenciler arasında gelişen kodlama dilinde temel olarak 3 renk kullanıldığı görülmektedir. Bu renkler sürecin tamamında belirtilen anlamları ile kullanılmasa da süreç sonunda öğretmen ve öğrenciler arasında kazandığı anlamlar aşağıdaki gibidir.

Kırmızı: Genellikle yazım ve noktalama yanlışlarını düzeltmek için tercih edilmiştir.

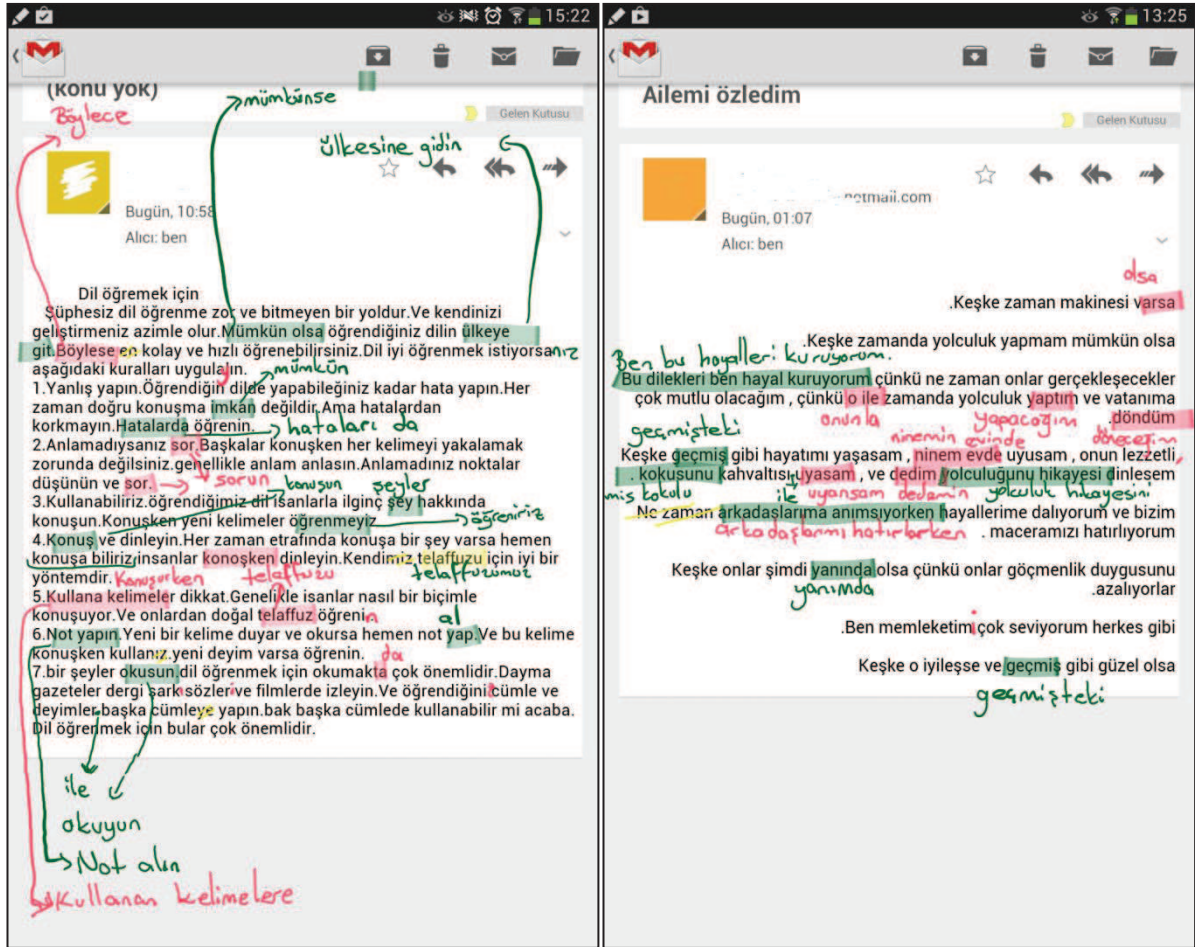
Sarı: Metin içerisinden çıkarılması gereken kelime, hece bazen de harfleri belirtmek için kullanılmıştır.

Yeşil: Metnin anlamsal bütünlüğünü sağlamak amacıyla cümle yapısında, kelime seçiminde yapılan düzeltmeler için kullanılmıştır.

Renklerin taşıdıkları anlamlardan yola çıkarak kırmızı ve sarı renklerin biçime yönelik yeşil rengin ise içeriğe yönelik düzeltmeler yaptığı söylenebilir.

E-geri Bildirimlerin Süreç İçerisindeki Şekilsel Değişimi

Öğretmenin verdiği geri bildirim tarzı ve aradaki dil zamanla değişiklik göstererek gelişmiştir. Bu tarzın gelişmesinde öğretmenin daha pratik geri bildirim verme çabaları ve öğrencilerin yorumları etkili olmuştur. Şekil 16, 17 ve 18 e-geri bildirimlerin değişimini göstermektedir.



Şekil 16. Öğretmen e-geri bildirimi X.

Şekil 17. Öğretmen e-geri bildirimi XI.



Şekil 18. Öğretmen e-geri bildirimii XII.

Şekil 16’da sürecin başındaki e-geri bildirimler görülmektedir. Şekil 17’de süreç içerisinde öğretmen-öğrenci etkileşimi ile yapılan ilk değişiklikler, Şekil 18’de ise değişikliklerin ardından e-geri bildirimlerin son şekilsel formu görülmektedir.

Şekil 16 incelendiğinde sürecin başındaki düzeltmelerin biçimsel olarak karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Çizgiler yazıların üzerinden geçmekte, renkler ise metnin bütünlüğünü bozacak ve öğrencinin motivasyonunu etkileyebilecek kadar ön plana çıkmaktadır. Bu durum araştırmacı-öğretmen günlüğünde şöyle anlatılıyor:

“Bugün, yazma çalışmalarını inceleyeceğimiz ders saatine öğrencilerle sohbet ederek başladım. Bu sohbetimizde D8 isimli öğrenci benden e-posta almaktan korktuğunu

söylediğinde diğer öğrenciler de arkadaşlarını desteklediler. Bunun nedenini ise beyaz olarak gönderdikleri ödevlerinin kırmızı olarak geri gelmesi ve çok fazla yanlışlarının olması olarak açıkladılar...”(Araştırmacı-öğretmen Günlüğü, 6).

Buradan anlaşılacağı üzere öğrenci metinleri üzerinde çok fazla düzeltmenin yapılması veya görüntü karışıklılığının olması öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilecek bir faktördür.

Geri bildirimlerin gelişim sürecinde yaşanan başka bir olay ise şöyledir: *“Bugünkü incelediğimiz geri bildirimlerden biri D5 kodlu öğrenciye aitti. Bu geri bildirimdeki farklılığı, benim daha rahat düzeltmeler yapabilmem için bıraktığı boşlukların işimi kolaylaştırdığını, tüm öğrencilerime söyledim. Nasıl bir sonuçla karşılaşacağımı merakla bekliyorum.”*(Araştırmacı-öğretmen Günlüğü, 18) Bir öğrenci, geri bildirimlerin görüntü karışıklılığını ortadan kaldırmak amacıyla satırlar arasında düzeltme yapmaya imkân veren boşluklar bırakmıştır. Böylelikle düzeltmeler paragraflar arasında yapılmış ve ok işaretlerinin oluşturduğu karmaşıklık ortadan kalkmıştır (Şekil 17).

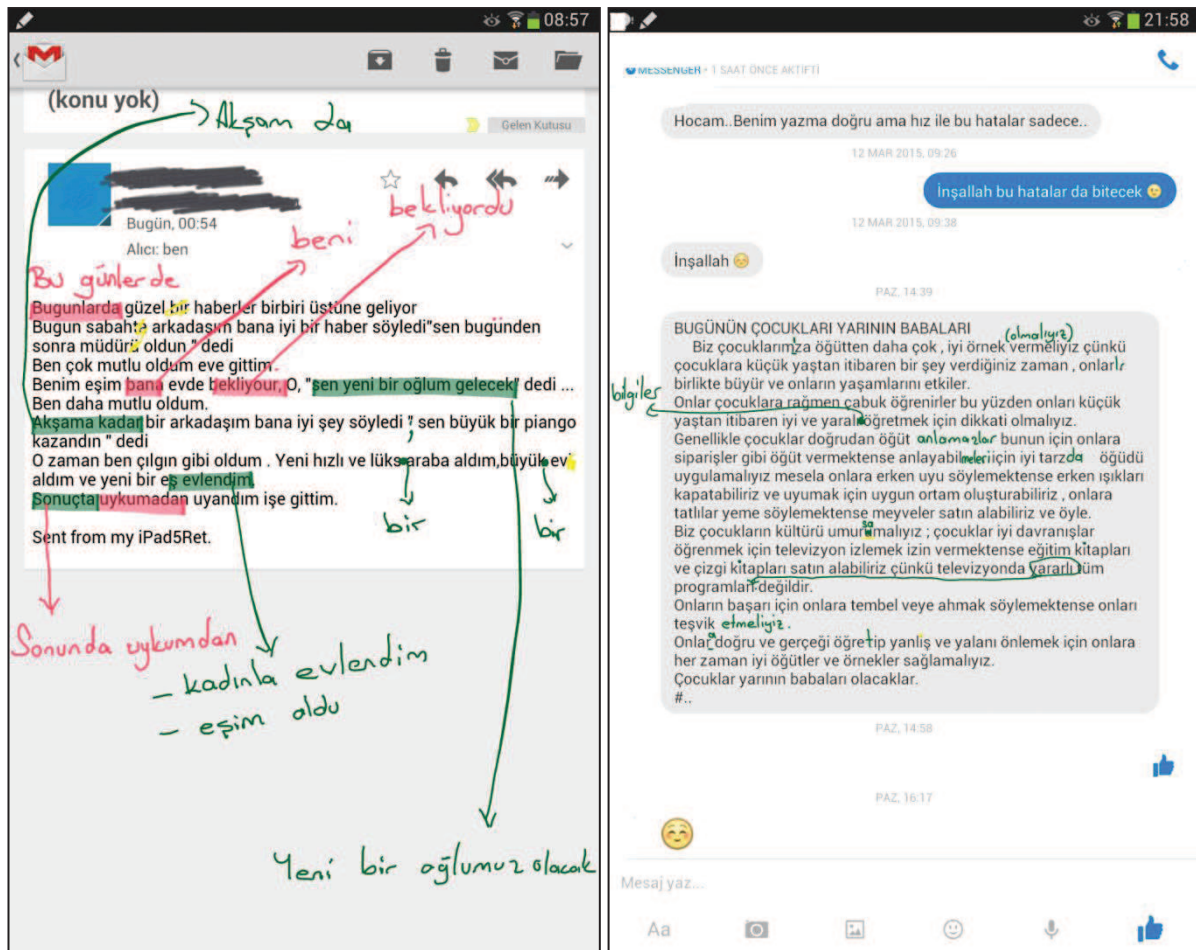
Öğrencinin katkısıyla daha sade bir hal alan bu değişiklik hakkında öğretmen, ilerleyen süreçte endişelerini şöyle anlatıyor: *“...ilk başta beğendiğim bu stilin yanında bir dezavantaj getireceğini düşünmeye başladım. Öğrencilerin her satırı birer ikişer satır boşluk bırakarak yazmalarının onları sayfa ve paragraf düzeninden uzaklaştıracağı konusunda endişeliyim.”* (Araştırmacı-öğretmen Günlüğü, 20) Öğretmen, öğrencilerin satırlar arasında boşluk bırakmasının yazmanın bir parçası olan paragraf ve sayfa düzeni konusunda öğrencileri olumsuz etkileyeceğini düşünerek öğrencilerin bu boşluklardan vazgeçmesini istemiştir.

Daha anlaşılabilir, pratik ve etkili geri bildirim verme yollarının arandığı süreçte araştırmacının kullandığı elektronik araç ve uygulamalar ile sürecin başında yaşanan olumsuz

durumlara çözüm bulunan e-geri bildirimler verilebilmiştir. Şekil 18’de daha küçük müdahalelerle düzeltme yapıldığı ve paragraf-sayfa yapısının bozulmadığı görülmektedir.

Öğrenci Metinlerinin Yazıldığı ve Gönderildiği Ortamlar/Araçlar

Yazının mağara duvarlarında başlayan insanoğlunun hayatındaki serüveninde artık kendisine yer bulduğu alanlar ilk zamanlardaki kadar sınırlı değildir. Çalışmamızda yazı yazacakları ortam konusunda hiçbir sınır koyulmayan öğrencilerin metinlerini; gönderdikleri e-postalara, sohbet ortamlarına, bazı bilgisayar programlarına hatta kâğıda yazdıkları görülmüştür. Şekil 19, 20, 21, 22 ve 23’te öğrencilerin yazma çalışmalarını yazdıkları ortamlar gösterilmektedir.

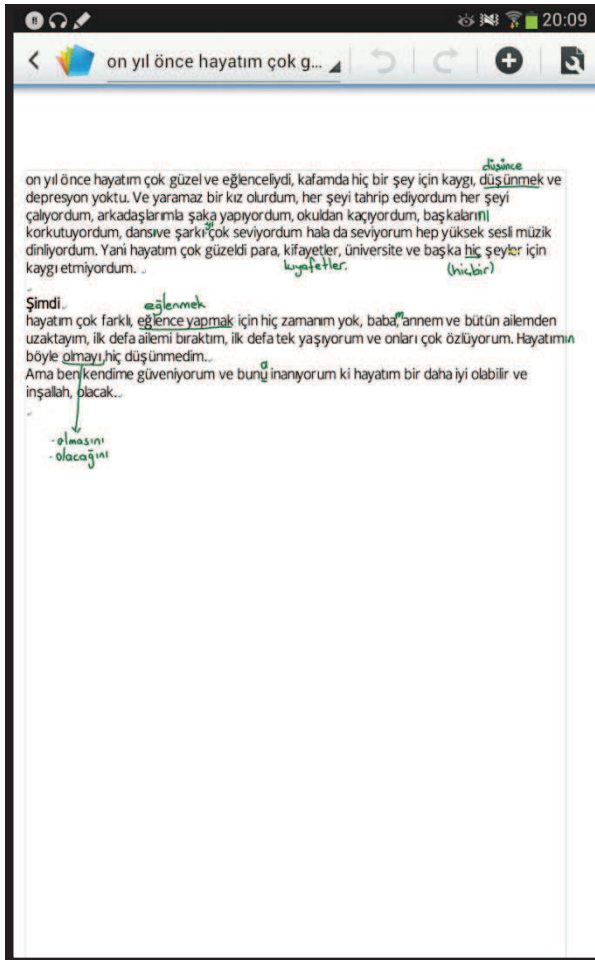


Şekil 19. Öğretmen geri bildirimi XIII.

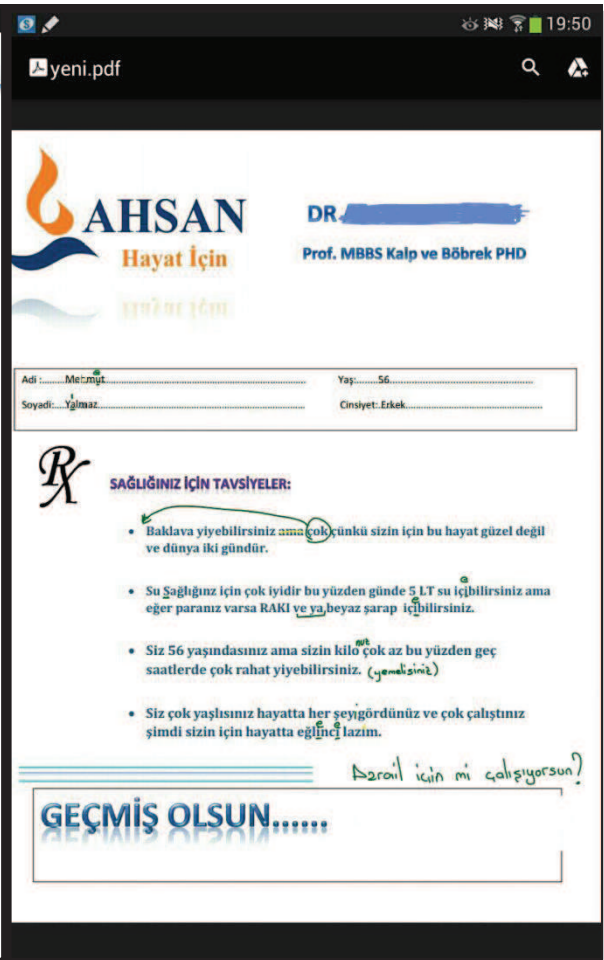
Şekil 20. Öğretmen geri bildirimi XIV.

Şekil 19’da öğrencinin yazma çalışmasını e-posta ortamında yazıp gönderdiği görülmektedir. E-postalar aracılığı ile internet bağlantısı olan herhangi bir cihazdan bu işlemi yapmak mümkündür. Süreç Boyunca gelen yazma çalışmalarının 82’sinde öğrenciler yazma çalışmalarını e-posta ortamına yazarak göndermiştir.

Şekil 20’de öğrencinin bir sohbet programı olan “Messenger” uygulaması ile ödevini gönderdiği görülmektedir. Bu uygulama genellikle akıllı cihazlar olarak adlandırılan telefon ve tabletlerde kullanılmaktadır. 114 yazma çalışmasının 13’ü sohbet programlarında yazılarak gönderilmiştir.



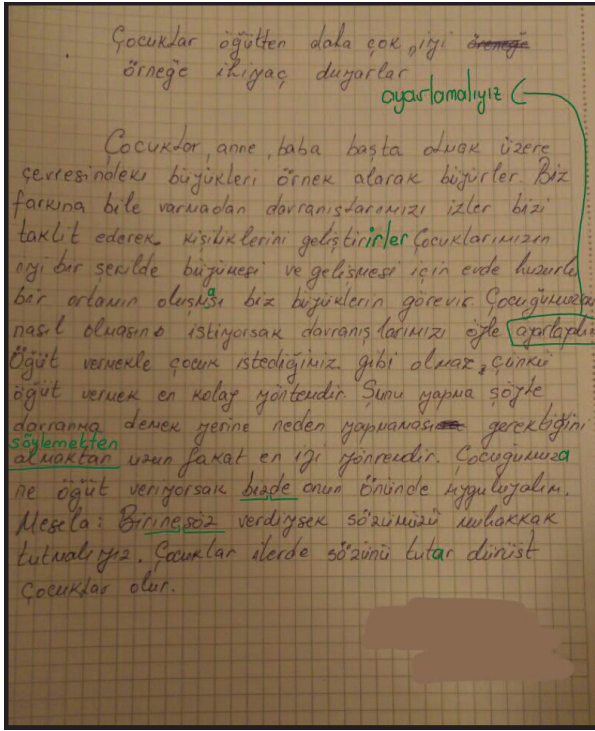
Şekil 21. Öğretmen e-geri bildirimi XV.



Şekil 22. Öğretmen e-geri bildirimi XVI.

Şekil 21’de bir kelime işlemci program olan “Microsoft Office Word” programında yazılan yazma çalışmasına öğretmenin verdiği e-geri bildirim görülmektedir.

Şekil 22’de ise öğrencinin yazma çalışması için bir takım tasarımlardan yararlanarak hayali bir reçete oluşturduğu ve bu reçetede hastaya tavsiyelerde bulunduğu görülmektedir. Öğrenci bu çalışmasını “pdf” dosya formatında kaydedip göndermiştir. Süreç boyunca “word” ve “pdf” gibi bilgisayar programlarında yazılan çalışma sayısı 7’dir.



Şekil 23. Öğretmen e-geri bildirim XVII.

Şekil 23’te öğrencinin yazma çalışmasını kâğıt üzerinde yaptığı görülmektedir. Yaptığı çalışmanın fotoğrafını çekerek fotoğraf formatında gönderen öğrenciye yine aynı formatta geri bildirim verilmiştir. Bu şekilde yazma çalışmalarını kâğıt üzerinde yapan öğrenci sayısı 12’dir.

Öğrencilerin yazma çalışmalarını yaptıkları ortamlar; e-posta, bilgisayar programları, sohbet ortamları ve kâğıt olmak üzere 4 başlıkta toplanmaktadır. Bu çalışmalarını gönderdikleri ortamlar ise e-posta ve sohbet ortamları olmak üzere 2 başlığa ayrılmaktadır. Öğrenci metinlerinin yazıldığı ve gönderildiği ortamlara ilişkin veriler Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

Metinlerin Yazıldığı Ortamlar

Ortam	f
E-posta	82
Sohbet Ortamları	13
Bilgisayar Programları (pdf, MS Office)	7
Kâğıt	12
Toplam	114

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin, yazma çalışmaları için metinlerini en çok (f=82) e-posta ortamlarına yazdığı görülmektedir. Geri kalan öğrencilerin de 20 kişilik bir bölümü metinlerini elektronik ortamlara yazmayı tercih etmiştir (Sohbet ortamları, bilgisayar programları). 12 öğrenci ise metinlerini geleneksel yöntemle yazmaya devam etmektedir. Ancak geleneksel yöntemle yazmaya devam eden öğrenciler de dahil bütün öğrenciler yazma çalışmalarını elektronik ortamlarda göndermişlerdir. Öğrencilerin yazma çalışmalarını gönderdikleri ortamlara ilişkin bilgiler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Metinlerin Gönderildiği Ortamlar

Ortam	f
E-posta	92
Sohbet Ortamları	22
Toplam	114

Tablo 10’da 92 öğrencini e-posta ortamını 22 öğrencinin ise sohbet ortamlarını iletişim aracı olarak seçtiği görülmektedir. Her iki tablodan hareketle öğrencilerin büyük bölümünün metinlerini hem yazmak hem de öğretmenle paylaşmak için e-postayı kullandığı sonucuna ulaşabiliriz. Burada dikkat çeken nokta metinleri yazmak için kâğıdı tercih eden öğrencilerin büyük bölümünün çalışmalarını göndermek için sohbet ortamlarını tercih etmesidir. Buradan anlaşılacağı üzere e-posta öğrencilerin çoğunun hayatında rahatlıkla kullandıkları bir araçtır fakat bazı öğrenciler metin yazmak ve iletişim kurmak için e-postayı tercih etmemektedir.

Öğrencilerin ve Araştırmacının Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlerine Yönelik

Bulgular ve Yorum

Yazmanın Önemine Dair Bulgular

Öğrenciler, yapılan odak grup görüşmesinde ve tuttıkları öğrenci günlüklerinde yazmanın kendileri için önemini farklı bakış açılarıyla anlattıkları görülmüştür.

Öğrencilerin bir bölümü yazmanın eğitim hayatları için çok önemli olduğunu dile getirdiler. D5 kodlu öğrenci: “...ben Türkçeden sonra üniversiteye başlayacağım yani her şey eğitim için yazma ile yapıyoruz mesela sınav nasıl yazma ile ödevler yazma ile her şey yazmada yani...”diyerek Türkçe eğitiminden sonra devam edeceği üniversite hayatında

Türkçe yazmanın önemini vurgulamıştır. D5 kodlu öğrenciyle aynı görüşte olan öğrencilerden bazıları şu ifadeleri kullanmıştır:

- “Eğitim hayatım için yazma önemli olacak.”(D8, Odak Grup Görüşmesi)
- “Her zaman bu şey eğitim için B1 bitti ne yapacağım her zaman lazım öğrenme için yani. Yazma eğitim hayatımız için çok önemli ben sunum yapacağım nasıl yapacağım? İyi bir şekilde yazmam lazım. Ödev, sunum ve projelerde iyi yazabilmeliyim.” (D13, Odak Grup Görüşmesi)
- “Bence yazma eğitim için önemli günlük hayatımda yazmaya ihtiyacım olmuyor.” (D6, Odak Grup Görüşmesi)
- “Üniversitede okumak ve Türkiye’de yaşamak istersen doğru Türkçe yazmak ve konuşmak gerekir.” (D10 öğrenci günlüğü)
- “...Üniversitede okumak istiyorum burada yaşamaya devam edeceğim.” (D14, Öğrenci günlüğü)

Yazmanın çok önemli olduğunu ve öncelikli olarak eğitim hayatlarında kullanacaklarını belirten öğrencilerin aksine bazı öğrenciler, yazmanın kendileri için öncelikli bir öneme sahip olmadığını genellikle günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamak için yazmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

- “Yazma önemli tabii ki ama benim için önemli değil çünkü Türkçe eğitim almak istemiyorum. İngilizce ya da Fransızca eğitim almak istiyorum. Türkçe yazma arkadaşlarımla mesajlaşırken önemli.” (D11, Odak grup görüşmesi)
- “Yazma benim eğitimim için önemli değil çünkü ben İngilizce eğitim almak istiyorum Türkçe değil. Ama benim hayatım için Türkçe yazmak çok önemli. Biliyor musun? Gençler şimdi Whatsapp kullanıyor Snapchat kullanıyor. Bilmezsen sen nasıl

konusacaksın. Biz Türkiye’de yaşıyoruz Türk arkadaşlarımız olacak eğer biz onlarla iletişim kuracaksak Türkçe yazmak çok önemli.” (D15, Odak Grup Görüşmesi)

D11 ve D15 kodlu öğrencilerle benzer görüşe sahip D19 kodlu öğrencinin; *“Yazma benim için çok önemli değil. Sadece E-mail için chat için önemli. Ben Türkçe öğreniyorum çünkü ben bu dil seviyorum sınav önemli değil.”* Şeklindeki sözlerinin ardından D2 kodlu öğrenci arkadaşına müdahale etmiş ve aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

“D2 – Hayır nasıl önemli değil? Sınav çok önemli.

D19 – Çünkü ben Türkçe konuşma istiyorum.

D2 – Mesela ben A2 konuşma çok bilmiyordum ve konuşmadım yazma sınavında ben yazdım. Yazma daha önemli

D19 – ...Hocam sokakta bir insan senin ile konuşuyor 1 dakika diyip yazıyla cevap vermiyoruz.

D2 – Ben sokakta konuşma istemiyorum eğitim için Türkçe öğrenmek istiyorum.

D19 – Ben film izlemek için. ☺... Ben gelecek yıl İngilizce ile okuyacağım. Bunun için yazma benim için önemli ama çok önemli değil.”

D2 ve D19 kodlu öğrenciler arasında yaşanan diyalog bize, her öğrencinin farklı amaçlar için Türkçe öğrendiğini ve her birinin Türkçeden beklentilerinin farklı olduğunu göstermektedir. Bu durumdan hareketle öğrencilerin dile hatta beceri alanlarına karşı farklı motivasyon düzeyinde buldukları yargısına varılabilir.

Yazmanın önemine yönelik ağırlıklı olan yukarıdaki iki görüşten farklı olarak D17 kodlu öğrenci: *“... bazı firmalara E-mail yazıyorum bu yüzden ve ben burada okumak da istiyorum bu nedenle yazmak benim için önemli.”* diyerek iş hayatında Türkçe yazmaya

ihtiyaç duyduğunu bu nedenle yazmanın kendisi için önemli olduğunu belirtmiştir. D9 kodlu öğrenci ise: “*Yazma, mektuplar ya da mesajlar için gerekiyor ve kontratlar için.*” (Öğrenci günlüğü) demiştir. D9 kodlu öğrenci günlük hayatta iletişimle birlikte sözleşmeler için de önemim olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle resmiyet içeren yazışmalar alanında da yazma becerisine ihtiyaç duyulduğu yorumunu yapabiliriz.

Öğrencilerimizin, yazmanın önemine dair düşüncelerinden hareketle verilen önemin yazmaya duyulan ihtiyaca göre değiştiği sonucuna varabiliriz. Bu kapsamda öğrencilerimizin yazmaya ihtiyaç duydukları alanları Eğitim, Günlük Hayat, İş Hayatı ve Resmi Yazışmalar olarak gruplandırabiliriz. Bu gruplandırmadan hareketle deney grubu öğrencilerinin öncelikli olarak yazmaya ihtiyaç duydukları alanlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Yazmaya İhtiyaç Duydukları Alanlar

Alan	Öğrenciler
Eğitim	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10, D12, D13, D14, D16, D17, D18
Günlük Hayat	D1, D9, D11, D15, D18, D19
İş Hayatı	D17
Resmi Yazışmalar	D9

Odak grup görüşmesi ve öğrenci günlüklerinden toplanan verilerle öğrencilerin yazma becerisine ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmiştir. Bu veriler incelendiğinde 15 öğrenci, eğitim hayatlarında 6 öğrenci günlük hayatta, 1 öğrenci iş hayatında ve 1 öğrenci de resmi yazışmalarda yazma becerisine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çoğunluğunun yazma becerisine eğitim hayatlarında ihtiyaç duyduğunu belirtmesi, öğrencilerin yazma derslerine ilgisini arttırıcı bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin İlgisine Dair Bulgular

Araştırmacı, geri bildirimlerin sınıfça kontrol edildiği ders saatlerine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin ödevleri değerlendirme sürecine karşı ilgili oldukları, kendilerine ait olmayan metinlere yorumlar yapıp hatalarını bulmaya çalışmalarından anlaşılıyor

- *D14 kodlu öğrenci yaptığım düzeltmeleri çeşitlendirmem için ders boyunca sorular sordu...*
- *D7 kodlu öğrenci ise arkadaşlarının hatalarını düzeltmede oldukça istekli...*
- *D17 kodlu öğrenci, ‘Cuma’ ‘çüma’ yazan arkadaşının hatasına gülerek ‘Çüma yeni bir gün mü?’ diye espri yaptı...*
- *Sınıf içerisinde yaptığımız kontrollerde öğrencilerimin isimlerini silmeme rağmen bazı öğrencilerin kendi yazılarını gizleme gereği duymamaları ilgi çekici. D5 kodlu öğrenci yanlışları olduğu halde kontrolünü yaptığımız metnin kendisine ait olduğunu arkadaşları ile paylaştı ...*

Fakat çoğu öğrenci ilgili olduğu halde derste ilgisiz duran öğrenciler de var.

- *D11 kodlu öğrenci metinlerin kontrol edildiği ders boyunca kafasını masadan kaldırmadı...”(Araştırmacı-Öğretmen Günlüğü, 13)*

Araştırmacı-öğretmen günlüğünden anlaşıldığı üzere öğrencilerin çoğu öğrenci metnlerinin düzeltildiği derslere ilgi duymaktadır. Bununla birlikte ilgi duymayan öğrenciler de vardır. Bunun nedeni irdelendiğinde öğrenci günlüğünde ilgisiz olduğu belirtilen D11 kodlu öğrencinin odak grup görüşmesinde yazmaya arkadaşlarıyla mesajlaşırken ihtiyaç duyduğunu belirttiği görülmektedir. Buradan öğrencilerin ihtiyaç nedenlerine göre ilgi seviyelerinin de değiştiği sonucuna varabiliriz.

D5 kodlu öğrencinin yanlışlarına rağmen yazısını arkadaşlarından gizlememesi, D7, D14 ve D17 kodlu öğrencilerin diğer arkadaşlarının metinlerine duydukları ilgi göz önüne alındığında uygulama sürecinin etkileşimli ve rahat bir sınıf ortamında yürütüldüğü yorumuna ulaşılabilir.

E-geri Bildirimlerin Değerlendirilmesine Dair Bulgular

“Ben e-posta gönderiyorum her zaman telefonumda yazmalar duruyor. Ve her zaman ben hatalarıma bakıyorum ve daha iyi öğreniyorum.” (D18, Odak Grup Görüşmesi) D18 kodlu öğrenci yazma çalışmalarını e-posta olarak telefonunda görüntüleyebildiğini belirtiyor. Aldığı geri bildirimlere de aynı ortamdan ulaşabilen öğrenci istediği zaman ulaşabilmesinden dolayı e-geri bildirimlere yönelik olumlu bir tutum sergilemiştir. Diğer öğrencilerin benzer görüşleri şöyledir:

- *“Bence mail daha iyi çünkü kağıt alıyorsun sonra çöp gidiyor. Ama e-mail her zaman bakabilirsin.” (D6, Odak Grup Görüşmesi)*
- *“Bence hocam fark etmez ama en önemli şey beraber hata düzeltiyoruz.” (D12, Odak Grup görüşmesi)*
- *“D18 – Sınıfta senin kontrol etmen çok güzel ama arkadaşlar gülüyorlar.
D11 – Ama anonim daha iyi” (Odak Grup görüşmesi)*
- *“El yazısı her zaman anlaşılamiyor” (D9, Odak Grup görüşmesi)*
- *“2015 yılında mailin kullanılması daha önemli” (D14, Odak Grup görüşmesi)
“Kâğıt kaybolabilir bunun için.” (D14, Odak Grup görüşmesi)*
- *“Ödevlerin kontrolünün zamanını beğendim çünkü bütün ders yazma ile ilgili.” (D19, Öğrenci Günlüğü)*

- “*Bence e-posta ile kısa oluyor ne zaman biz size gönderdik o zaman beklemiyoruz*”
(D16, Öğrenci Günlüğü)

Öğrencilerin görüşleri bize öğrencilerin değişik nedenlerden dolayı e-geri bildirim ve süreci benimsediğini göstermektedir. D6, D14 kodlu öğrenciler kâğıdın kaybolma durumuna karşı e-geri bildirimlerin kaybolmamasını, D9 kodlu öğrencinin el yazısına göre bilgisayar yazısının daha anlaşılır olmasını, D16 kodlu öğrenci daha kısa zamanda geri bildirimlerin gelmesini e-geri bildirimlerin önemli özellikleri olarak göstermektedirler.

D12, D18 kodlu öğrenciler ise sınıf ortamında birlikte yapılan kontrollerin önemine dikkat çekmektedirler. D18 kodlu öğrenci sınıf ortamında arkadaşlarının güldüğünü söylemesine yönelik D11 kodlu öğrencinin geri bildirimler üzerinde öğrenci isimlerinin silindiğini hatırlatması sürecin öğrenci endişeleri göz önüne alınarak tasarlandığını göstermektedir.

Öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmelerinden ulaşılan verilere göre öğrencilerin sınıf içerisinde yapılan geri bildirimlere karşı olumlu görüş geliştirmelerinin sebebi sosyal ortamda daha iyi öğrendiklerini düşünmeleridir. E-geri bildirimlere karşı olumlu görüş geliştirme sebepleri ise şöyle tespit edilmiştir:

E-geri bildirimlerin;

- Kolay erişilebilirliği
- Kolay uygulanabilirliği
- Zaman ve mekân sınırının olmaması
- Kaybolmaması
- Çağın gerekliliği olması.

Deney grubundaki bir öğrenci hariç bütün öğrenciler e-geri bildirim sürecine karşı olumlu tutum sergilemişlerdir. E-geri bildirimlere karşı olumlu tutum sergilemeyen D2 kodlu öğrenci bunu şu şekilde açıklıyor: *“Kâğıtla kontrol daha iyi çünkü ben kâğıt üzerinde yanırlarımı daha iyi görebiliyorum ve daha iyi anlayabiliyorum.”*(Odak Grup Görüşmesi).

E-geri bildirim uygulamasına karşı olumlu tutum geliştirmiş bir öğrenci ise şu tespiti ile e-geri bildirimlerin sınırlılığına değinmektedir: *“İnternet olmadığı zaman mail gönderemeyiz. Kimde internet yok bu dezavantaj”* Bu değlendirmeden hareketle E-geri bildirimler; bilgisayar destekli iletişim araçlarının olmadığı ya da sınırlı olduğu ortamlarda etkili bir geri bildirim verme yöntemi olmayacaktır.

IV. Bölüm: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Yapılan araştırmanın sonucunda deney grubunda başarı puan ortalamaları ile uygulama sonrası başarı puan ortalamaları arasında uygulama sonrasında yapılan son test yönünde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum İkinci dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılan yazma becerisi çalışmalarında elektronik geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu gösterir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu üzerine yapılan ön test sonucuna göre iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ön testler sonucunda deney grubunun başarı ortalaması kontrol grubunun başarı ortalamasından daha az çıkmasına rağmen bu durum uygulama öncesinde iki grubun eşdeğer olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlar. Deney ve kontrol grupları arasındaki son test puanlarına bakıldığında ise bu iki grubun başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak son test değerlerine bakıldığında deney grubu başarı puan ortalamasının kontrol grubu başarı puan ortalamasından daha fazla olduğu (22,47) tespit edilmiştir. Bu fark yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde elektronik geri bildirim geleneksel geri bildirim göre daha etkili olduğu sonucuna varmamızı sağlar.

Araştırmada uygulanan odak grup görüşmesi, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin sonucunda ise öğrencilerin yazma becerisine; eğitim hayatlarında, günlük hayatlarında, iş hayatlarında ve resmi yazışmalarda ihtiyaç duydukları ve bu ihtiyaçları doğrultusunda yazma becerisini önemsedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, e-geri bildirimlerin; kolay erişilebilirliği, uygulanabilirliği, zaman ve mekân sınırının olmaması, kaybolmaması ve çağın gerekliliği olması nedenlerinden dolayı e-geri bildirimlerin faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

E-geri bildirimler, her yerde ve herkeste bilgisayar ortamı ile iletişim araçlarının bulunamaması nedeniyle öğrenciler tarafından kısıtlı bulunurken yazma çalışmalarının farklı zamanlarda iletilmesi, tatil ve boş zamanlarda öğrencilere geri bildirim verme gerekliliği araştırmacı-öğretmen tarafından kimi zaman yorucu olarak nitelendirilmiştir.

Tartışma

Alanyazında e-geri bildirim, bilgisayar destekli dil öğretimi, üzerine yapılmış diğer çalışmalar incelendiğinde çalışmamızın sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Ene ve Upton (2014), ikinci dil olarak İngilizcenin öğretimi alanında doğrudan elektronik geri bildirim öğrenci kavrayışlarına yönelik 12 öğrenci ve 3 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada e-geri bildirimlerin uygun geri bildirim çıkarmada başarılı olduğu sonucuna varmış ve e-geri bildirimlerin göz ardı edilmemesi önerisinde bulunmuşlardır. Yaptığımız araştırmada da e-geri bildirimlerin öğrenci başarılarına etki sağlaması bu araştırmayı destekler niteliktedir. Heift ve Rimrott'ın (2008) Almanya'da yaptıkları araştırmada ise bilgisayar destekli dil öğretiminde kullanılan bir geri bildirim yazılımının öğrencilerin yazma becerilerine katkı sağladığını tespit edilmiştir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alanında Ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisini ölçen Yavuz (2014) çalışmasının sonucunda ağ günlüklerinin nicel ve nitel olarak yazma becerisine olumlu etkilerinin olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma doğrudan geri bildirimler üzerinde durmasa da bilgisayar destekli dil öğretimi ile yapılan çalışmaların yazma becerisine katkısını göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

Ağ günlükleri üzerine yapılan benzer bir çalışma yapan Çifti (2009), ağ günlüklerini kullanarak verilen ekran geri bildiriminin; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 30 Türk öğrencinin yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Çifti (2009), ağ günlüklerini kullanarak

geri bildirim alan öğrencilerin yazma becerisinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmakla birlikte bilgisayar ortamı iletişim araçlarından biri olan ağ günlüklerine yönelik olumlu öğrenci tutumları tespit etmiştir.

Özkul (2014), üzerine çalıştığı “Video İçerikli Portfolyo” uygulamasında video aracılığı ile verilen geribildirimler ile geleneksel geri bildirimleri karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda videolar aracılığı ile geri bildirim alan deney grubunun geleneksel yöntemle geri bildirim alan kontrol grubuna oranla sonraki çalışmalarında daha fazla düzeltme yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla nitel olarak video aracılığıyla verilen geri bildirim geleneksel geri bildirim alternatif olabileceği tespit edilmiştir.

Uluslararası e-posta arkadaşlığının yazma becerisine etkisini araştıran Yavuz Erkan (2004) deney ve kontrol grubuna uyguladığı son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulamamış ancak e-posta ile yapılan yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin yazmaya ve yazma dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmiştir.

Değerlenen çalışmalarda (Çifti, 2009; Ene ve Upton 2014; Heift ve Rimrott, 2008; Özkul, 2014; Yavuz, 2014; Yavuz Erkan, 2004) bilgisayar destekli dil öğretimi ve e-geri bildirim alanına giren uygulamaların nicel verilere göre büyük ölçüde öğrenci yazma becerilerine katkı sağladığının tespit edilmesi ve nicel anlamda katkı sağlamadığı durumlarda (Yavuz Erkan, 2004) bile bu uygulamaların öğrenci ilgi, istek ve tutumlarına yönelik olumlu sonuçlar vermesi araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öneriler

İkinci dil olarak Türkçenin öğretilmesinde e-geri bildirimler aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu çalışmadan hareketle şu önerilere yer verilebilir:

- İkinci dil olarak Türkçenin öğretildiği ortamlarda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve ilgilerini arttırmak amacıyla e-geri bildirimler aktif olarak kullanılmalıdır.
- Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alanında bilgisayar destekli dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalar artırılmalı, uygulama örnekleri paylaşılmalıdır.
- Dil öğretiminde görev yapan öğretmenler teknolojiyi kullanmaya yönlendirilmeli ve teknolojinin sürekli değişmesinden dolayı, çeşitli zaman aralıklarıyla öğretmenlere bilgisayar destekli dil öğretimi eğitimleri verilmelidir.
- Bilgisayar destekli dil öğretimi, üniversitelerin Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bölümlerinde ders olarak yer almalıdır. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sertifika programlarında da bu konuya değinmelidir.

Kaynakça

- Abdel-Fattah, I. I. E. (2013). *The impact of the direct teacher feedback strategy on the efl secondary stage students' writing performance* (Yayımlanmamış doktora tezi). Mansoura University, Egypt.
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Akyıldız, M. (2006). *Araştırma modelleri ve kullanılan istatistikler*. Web site: <http://istatistik.gen.tr/ararirma-modeller-ve-kullanilan-statstklar/> adresinden 27.07.15 tarihinde edinilmiştir.
- Atalı, A. (2008). *The use of constructive feedback in speaking and writing tasks at gazi university research and application center for instruction of foreign languages* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ay, C. (2015). *5 serbestlik dereceli dokunsal geri bildirim cihazının gerçek zamanlı linux işletim sistemi altında uygulanması ve denetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi, Kocaeli.
- Ayan, D. (2007). *İç ve dış dikkat odağı geri bildirim ve tercihinin 12-13 yaş çocuklarda voleybol tenis servisi becerisini öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (ss. 541-583). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barın, E. (2009). Yurt dışındaki türk çocuklarına türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *TDAY Belleten*, 1, 21-32.

- Bitchener, J., ve Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J. ve Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207–217.
- Boylu, E (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri, *ZfWT Journal of World of Turks*, (6)2.
- Boylu, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyükkiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik alguları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, A. (2007). *Candidate English teachers' preferences about error feedback in L2 writing classes* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çağlar, E. (2006). *Efl students' cognitive journey through the teacher's written feedback* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geri bildirimleri: öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri, *Turkish Studies*. 10(3), 285-302.

- Çiftçi, H. (2009). The effect of blog peer feedback on Turkish efl students' writing performance and their perceptions (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dekhinet, R. (2008). Online enhanced corrective feedback for ESL learners in higher education. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 409-425.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Editörler), *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss. 1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi* (7. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition a literature review*. Wellington: Research Division.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107
- Ene, E. ve Upton, T. A. (2014). Learner uptake of teacher electronic feedback in ESL composition. *System*. 46, 80-95.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181– 201.
- Ferris, D. R. ve Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL composition purpose, process, and practice* (2. baskı). New Jersey: LEA.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*. 1(2), 65- 86.

- Genç, E. (2013). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi tıp fakültesi aile hekimliği stajı'nda görev alan saha eğiticisi hekimlerin saha eğitimi konusundaki geri bildirimlerinin kalitatif araştırması* (Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Glesne, C. (2013), *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı), (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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, 60-80.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 178-95.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, A. (2011). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. Baskı), (ss.195-236). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. Ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Gue'nette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40–53.

- Gündüz, S. (2013). *Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzikte performans kaygı düzeylerine video geri-bildirim yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 147-165.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3.baskı). England: Longman.
- Heift, T. ve Rimrott, A. (2008). Learner responses to corrective feedback for spelling errors in CALL. *System*, 36, 196–213.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*, Ankara: Engin.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. ve Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.
- Kalkınma Araştırmaları Merkezi. (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi*. http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Yayinlar/Attachments/647/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf adresinden 03.07.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 265-277.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. Baskı), (ss. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.

- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.
- Kotan, E. (2012). *performans bağlamında kesin olmayan geri bildirimlerle bilgi değerlendirme ve işleme: deneysel bulgular* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Koç Üniversitesi, İstanbul.
- Marzano, R. J. ve Arthur, S. (1977). Teacher comments on student essays: it doesn't matter what you say. Study prepared at University of Colorado at Denver; Figures 1-3 may not reproduce well due to light type. (ERIC Number: ED147864)
- MEB. (2015). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?*. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> adresinden 11.05.2015 adresinden 11.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Najmaddin, S. (2010). *Teachers' and students' perceptions of types of corrective feedback in writing* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Olpak, Y.Z. ve Kılıç Çakmak, E. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencilerin sosyal bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 2, 243-261.
- Özbay, M. (2009). *Özel öğretim yöntemleri 2* (3. Baskı), Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1977). *Yazmak sanatı: kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınları.

- Özdener and Satar, (2009). Effectiveness of various oral feedback techniques in CALL vocabulary learning materials. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 75-96.
- Özkul, S. (2014). *Video inclusive portfolio (VIP) as a new form of teacher feedback in teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi: Ankara.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Petchprasert, A. (2012). Feedback in second language teaching and learning. *US-China Foreign Language*, 10(4), 1112-1120.
- Polat, Z. (2014). *A Case study of efl instructors' perceptions and practices of feedback in a university EFL preparatory* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Robb , T., Ross , S. ve Shortreed , I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83 – 93.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195 – 202.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication* , 31, 378 – 388.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 39-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-260.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press
- TÜİK. (2015). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*.
<http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> adresinden 18.08.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu, (2015). *Güncel Türkçe sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55c7b4be8216e3.04707032 adresinden 10.06.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ülper, H. (2009). Metinlerin tutarlılık özelliklerine ilişkin olarak öğrencilere geri bildirim sunmada işbirliği ilkelerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 422 – 429

- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 280 – 300.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 165(37), 121-136.
- Van Beuningen, C., De Jong, N. ve Kuiken Evidence F. (2012). On The effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62, 1 – 41
- Vanlı, G. (2013). *Student and instructor perceptions on feedback to student writing* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Verim, B. (2014). *The impact of modality and feedback on reasoning about base rate neglect problems in behavioral and eye tracking studies: A cognitive science perspective* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Wigglesworth, G. ve Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*. 21(4), 364-374.
- Yavuz Erkan, D. (2004). *Efficacy of cross- cultural email exchange for enhancing EFL writing: A perspective for tertiary level Turkish EFL learners* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, F. F. (2013). *Yöneticilerin algılanan sahte ve gerçek dönüşümcü liderlik davranışlarını ayırt etmede makyavelizm ile kişisel açılım ve geri bildirim etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ekler

EK A

Birey Tanıma Formu:

Adınız:

Soyadınız:

Uyruğunuz:

Doğum yeriniz:

Yaşınız:

Konuştuğunuz ya da yazdığınız diğer diller:

Yazmayı ilk öğrendiğiniz dil :

..... yıl aydır Türkiye’de yaşıyorum.

..... yıl aydır Türkçe yazıyorum.

Eğitim durumunuz nedir? :

- Ortaokul
- Lise
- Ön lisans
- Lisans
- Yüksek lisans
- Doktora
- Halen okuyorum

Neden Türkçe öğreniyorsunuz?

- Eğitim için
- İş için
- Turizm için
- Akrabalarım için
- Evlilik için
- Diğer.....

Kaç Türk arkadaşınız var?

.....

Kaç Türkçe konuşan arkadaşınız var?

.....

Bilgisayar, tablet ya da telefon kullanıyor musunuz? Evet..... Hayır.....**İnternet kullanıyor musunuz?** Evet..... Hayır.....

EK B**ÖĞRENCİ GÜNLÜĞÜ**

Sence güzel ve doğru Türkçe yazabilmek önemli mi? Neden?

Bu hafta okulda ve evde toplam kaç saat yazma çalışması yaptın? Sence bu yeterli mi?

Bu haftaki yazma etkinliklerinden neler öğrendin?

Kurstaki yazma çalışmalarında en çok neyi beğeniyorsun? neyi beğenmiyorsun?

Sence yazma etkinlikleri nasıl yapılmalı?

EK C

YABANCI LARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE (YTÖ) KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ					
%	PUAN	3	2	1	0
BAŞLIK 5%		Metinle ve konuyla tutarlı, etkili ve özü yansıtan bir başlık kullanır. 15 puan	Metinle ve konuyla genel anlamda tutarlı fakat özel bir ilgi kurması zor bir başlık kullanır. 10puan	Metinle ilgisiz ve konuyla tutarsız bir başlık kullanır. 5puan	Metin için bir başlık kullanmaz. 0puan
KONUYU KAVRAMA 15%		Konuyu beklenen seviyede anlar. Konuya dair kendi fikirlerini yansıtır. Yeni ve farklı örneklerle konuyu derinleştirir. 45puan	Konuyu anlar ve metni bu konu üzerine kurar fakat konuyu derinleştiremez 30puan	Konuyu kısmen anlar ve metnin genelinde odaklanmaz. 15puan	İstenilen konuyla tamamen ilgisiz bir metin yazar. 0 puan
YAZIM 7,5%		Metinde yazım kurallarına daima uyar. Tekrarlayan yazım yanlışları yoktur. Tekrarlamayan yanlışları minimum seviyede olur. 22,5puan	Metinde yazım kurallarına genellikle uyar. Tekrarlayan yazım yanlışlarına az rastlanır. Tekrarlamayan yanlışları olur. 15puan	Metinde yazım kurallarına kısmen uyar. Bazı kelime ve harflerde tekrarlayan yanlışları vardır. 7,5puan	Metinde yazım kurallarına uymaz. Kelimeleri, bazen harfleri yanlış yazar ve yanlışları tüm metinde tekrar eder. 0 puan
NOKTALAMA 7,5%		Metinde daima noktalama işaretlerini kullanır. Kullandığı noktalama işaretlerinden tamamı olmasa da tamamına yakını doğrudur. 22,5puan	Metinde genellikle noktalama işaretlerini kullanır. Kullandığı noktalama işaretlerinde doğrular yanlışlardan daha fazladır. 15puan	Metinde kısmen noktalama işaretlerini kullanır. Kullandığı noktalama işaretlerinde yanlışlar doğrulardan daha fazladır. 7,5puan	Metinde noktalama işareti kullanmaz. 0puan
DİLBİLGİSİ YETERLİLİĞİ 20%		Metinde konunun müsaade ettiği ettiği sınırlar içinde ve öğrencinin seviyesinden beklenen dilbilgisi yapılarını daima doğru kullanır. Bu konuyla ilgili karmaşık sayılabilecek yapılar oluşturabilir. 60puan	Metinde seviyesine uygun dilbilgisi yapılarını genellikle doğru kullanmıştır. Karmaşık sayılabilecek yapılardan uzak durur. 40puan	Metinde seviyesinin altında dilbilgisi yapılarını kullanmıştır. Anlatım için basit yapıyı kullanma eğilimi göstermekle birlikte seviyesinden beklenen yapıları kısmen kullanır. Dilbilgisi hataları vardır. 20puan	Metinde seviyesinin çok altında dilbilgisi yapılarını kullanmıştır. Anlatım için her zaman en basit yapıyı seçer. Seviyesinden beklenen yapıları kullanmaz. Daima dilbilgisi hataları vardır 0puan
KELİME BİLGİSİ 20%		Seviyesine uygun kelime bilgisine sahiptir. Kelimeleri daima doğru yerde ve doğru anlamlarıyla kullanır. Bazen seviyesinin üzerinde kelimeler kullanabilir. 60puan	Seviyesine uygun kelime bilgisine sahiptir. Kelimeleri genellikle doğru yerde ve doğru anlamlarıyla kullanır. Soyut ve zor kelimelerin ayırımında zorlandığı olur. 40puan	Seviyesine yakın bir kelime bilgisine sahiptir. Kelimeleri kısmen doğru yerde ve doğru anlamlarıyla kullanır. Soyut ve zor kelimelerin ayırımında zorlanır. 20puan	Seviyesinin çok altında bir kelime bilgisine sahiptir. Kelimeleri daima yanlış yerde ve yanlış anlamda kullanır. 0 puan
PARAGRAF YAPISI 10%		Metinde doğru paragraflar oluşturur. Sayfa düzeni beklenen düzeydedir. 30puan	Metinde genellikle konu bütünlüğü hissedilebilir fakat zaman zaman paragraf ayırımında yanlışlıklar olabilir. Sayfa düzeni genel olarak estetikdir. 20puan	Metinde kısmen paragraflar oluşturur. Paragraflar amaçsızca oluşturulmuş bloklara veya listelenmiş maddelere benzer. Bu paragraflar sayfa düzeni oluşturmaktan uzaktır. 10puan	Metinde paragraf ve sayfa düzenine dikkat etmez. 0 puan
TUTARLILIK 15%		Metinde, paragraflarda ve cümleler arasında daima anlamsal tutarlılık ve bütünlük gözlenir. Metin rahatlıkla anlaşılır. 45puan	Metinde, paragraflarda ve cümleler arasında genellikle anlamsal tutarlılık ve bütünlük gözlenir. Metni anlamak zor değildir. 30puan	Metinde, paragraflarda ve cümleler arasında kısmen anlamsal tutarlılık ve bütünlük gözlenir. Metni anlamak bazen zor olabilir. 15puan	Metinde, paragraflarda hatta cümlelerde anlamsal tutarlılık ve bütünlük bulunmaz. Metni anlamak oldukça zordur. 0 puan
TOPLAM %100					