



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERE
GERİBİLDİRİM VERME TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ**

Hakan FAYDALI
ORCID: 0000-0002-8662-8127

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Celalettin ÇELEBİ
ORCID: 0000-0002-2189-6403

Konya – 2024

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim tercihleri belirlenmeye çalışılmıştır. Geribildirim bir davranışın sürdürülüp sürdürülmeyeceğini belirleyen temel etkenlerden biri olması ve ilkokul düzeyinde yazma çalışmalarının önemli olması nedeniyle ilgili literatüre farklı bir açıdan katkı sunacağını düşünüyorum.

Yüksek lisansta tez yazma sürecim boyunca tez konumu belirlemekten başlayan ve tezimi tamamlamama kadar olan süreçte, takıldığım her noktada desteğini esirgemeyen, ilerlemem noktasında yol gösteren, sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Celalettin ÇELEBİ' ye saygılarımı sunar, teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında yapmış olduğum görüşmelere zaman ayırarak katılan ve çalışmama katkı sunan değerli sınıf öğretmeni arkadaşlarıma, görev yaptığım okulda her zaman destek olma noktasında yardımcı olan mesai arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmalarım esnasında desteğini esirgemeyen anneme, babama, kardeşlerim Merve FAYDALI ve Mehmet FAYDALI' ya; tez yazım sürecinde kıymetli zamanlarında yanlarında fazla bulunamadığım eşim Cennet FAYDALI' ya, kızım Zehra FAYDALI' ya ve oğlum Uras Kaan FAYDALI' ya teşekkür ederim.

Hakan FAYDALI

Temmuz 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	vi
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	viii
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
ÖZET	xi
ABSTRACT.....	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Sorusu	4
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
1.7. Tanımlar	7
2. ALAN YAZIN	8
2.1. Temel Dil Becerileri.....	8
2.2. Yazma.....	10
2.2.1. Yazı dili ve konuşma dili.....	12
2.2.2. Etkili yazma	14
2.2.3. Yazma becerisi	15
2.2.4. Yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkisi.....	17
2.2.5. Yazma eğitimi	20
2.2.6. Yazma hataları/ sorunları.....	22
2.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	24
2.4. Geribildirim	27
2.4.1. Geribildirim sınıflandırmaları ve türleri	29
2.4.2. Öğretmen geribildirimi	31
2.4.3. Yazılı geribildirim	33
2.4.4. Sözlü geribildirim.....	34
2.4.5. Sözlü olmayan (beden dili) geribildirim.....	35
2.4.6. Geribildirim ölçütleri.....	36
2.4.7. Geribildirim zamanı ve sıklığı	37

2.4.8. Yazma çalışmalarında geribildirim	38
2.5. İlgili Araştırmalar.....	40
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Analizi	51
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	52
4. BULGULAR	54
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Tanımlamaları ile İlgili Bulgular.....	54
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verme Yeterlilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular	56
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verme Sıklığıyla İlgili Bulgular.....	57
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verme Sıklığını Etkileyen Durumlarla İlgili Bulgular.....	58
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Geribildirimi En Çok Kullandıkları Yazma Boyutlarıyla İlgili Bulgular.....	61
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Geribildirimi En Az Kullandıkları Yazma Boyutlarıyla İlgili Bulgular.....	62
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verirken Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Bulgular	65
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Verdiği Geribildirimlere Yönelik Öğrenci Tepkileriyle İlgili Bulgular.....	68
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Verdiği Geribildirimlere Yönelik Öğrenci Tepkilerinin Beklentileri Karşılama Durumuyla İlgili Bulgular	69
4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Olumlu Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Yazılı Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular	70
4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Yazılı Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular	73
4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Olumlu Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Sözlü Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular	75
4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Sözlü Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular	78
4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Olumlu Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Beden Dili Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular.....	81
4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Beden Dili Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular.....	83
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	86
5.1. Sonuç.....	86

5.2. Tartışma.....	91
5.3. Öneriler.....	101
KAYNAKLAR.....	103
EKLER	117
Ek 1. Araştırma İzni.....	117
Ek 2. Etik Kurul Kararı.....	118
Ek 3. Katılımcı Onam Formu	119
Ek 4. Görüşme Formu.....	120



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Temel dil becerileri arasındaki ilişki	9
--	---

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Konuşma dili ve yazma dilinin karşılaştırılması	14
Tablo 2. 2. Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki	26
Tablo 2. 3. Özetsel ve biçimsel değerlendirmenin karşılaştırılması	27
Tablo 2. 4. Öğretmen geribildirim tipolojisi (Tunstall ve Gipps, 1996)	30
Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik özellikleri	49
Tablo 4. 1. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim tanımlamaları	54
Tablo 4. 2. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyleri.....	56
Tablo 4. 3. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığı	58
Tablo 4. 4. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlar.....	59
Tablo 4. 5. Sınıf öğretmenlerinin en çok geribildirim kullandıkları yazma boyutları	61
Tablo 4. 6. Sınıf öğretmenlerinin en az geribildirim kullandıkları yazma boyutları	63
Tablo 4. 7. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verirken karşılaştıkları zorluklar	65
Tablo 4. 8. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkileri.....	68
Tablo 4. 9. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerinin beklentileri karşılama durumu	69
Tablo 4. 10. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri	71
Tablo 4. 11. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri	73

Tablo 4. 12. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri.....76

Tablo 4. 13. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri.....78

Tablo 4. 14. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri81

Tablo 4. 15. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri83



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Öğrencilere Geribildirim Verme Tercihlerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **111** sayfalık kısmına ilişkin, 26/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%6** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

26/07/2024

Hakan FAYDALI

Dr. Öğr. Üyesi Celalettin ÇELEBİ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

26/07/2024

Hakan FAYDALI

SİMGELER VE KISALTMALAR

K: Katılımcı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

s.: sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim Terbiye Kurulu

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAZMA SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERE GERİBİLDİRİM VERME TERCİHLERİNİN İNCELENMESİ

Hakan FAYDALI

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde öğrencilere geribildirim verme tercihlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili merkez ilçelerinde, 2023-2024 öğretim yılında devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan 34 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler literatür araştırmaları sonucunda araştırmacı tarafından düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler esnasında ses kaydı alınarak veriler yazıya eksiksiz aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Çalışmadaki verilerin analizi sonucunda yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin; geribildirim kavramını genellikle düzeltme, ölçme ve değerlendirme, kontrol ve pekiştirme temaları altında tanımladıkları; geribildirim verme konusunda çoğunlukla yeterli oldukları; geribildirimden çoğunluğunun sürekli kullandığı; geribildirim kullanma sıklığını ve zamanını en çok yeterli zamanın olmaması, öğrenci sayısı ve müfredatla ilgili durumların etkilediği; yazma boyutlarından en çok biçim, imla kuralları ve noktalama işaretlerine, en az ise anlatım, dilbilgisi ve biçime (estetik ve yazı karakteristiği) geribildirim verdikleri; öğrenci, öğretim programı, ortam ve veli ile ilgili durumların geribildirim vermeyi zorlaştırdığı; öğrencilerin geribildirimlere verdikleri tepkilerin genel olarak olumlu olduğu ve öğretmen beklentilerini genellikle karşıladığı; olumlu performansa yönelik olarak yazılı geribildirimde yazılı ifadeleri ve hazır ifadeleri kullandıkları; olumsuz performansa yönelik olarak yazılı geribildirimde düzeltmeye/gelişmeye yönelik ifadeleri, çizimlerin ve yazılı ifadeleri kullandıkları; olumlu performansa yönelik olarak sözlü geribildirimde yazıya yönelik ifadeleri, öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri daha çok kullandıkları; olumsuz performansa yönelik olarak sözlü geribildirimde öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri, yazıya yönelik ifadeleri ve yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeleri kullandıkları; olumlu performansa yönelik olarak beden dili ile geribildirimde daha çok göz ve yüz hareketlerini içeren mimikleri, baş ve el hareketlerini içeren jestleri ve öğrencinin başına dokunma gibi teması kullandıkları; olumsuz performansa yönelik olarak beden dili ile geribildirimde daha çok yüz, göz ve kaş hareketlerini içeren mimikleri, bazen de baş hareketlerini içeren jestleri kullandıkları; öğrencilerde fazla etki yarattığı için olumlu geribildirimleri daha fazla kullanmayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, yazma, geribildirim, geribildirim türleri, yazma sürecinde geribildirim.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Basic Education
Primary Education Program
Master Thesis

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PREFERENCES FOR GIVING FEEDBACK TO STUDENTS DURING THE WRITING PROCESS

Hakan FAYDALI

The aim of the study is to determine the preferences of classroom teachers in giving feedback to students in the writing process. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 34 teachers working as classroom teachers in public schools in the central districts of Konya province in the 2023-2024 academic year. The data were collected through face-to-face interviews with a semi-structured interview form organized by the researcher as a result of literature research. Audio recordings were taken during the interviews and the data were fully transcribed. The data obtained from the interviews were content analyzed and themes and sub-themes were formed. As a result of the analysis of the data in the study, the classroom teachers generally defined the concept of feedback under the themes of correction, measurement and evaluation, control and reinforcement in the writing process; they were mostly competent in giving feedback; most of the feedback was used continuously; the frequency and time of using feedback is mostly affected by the lack of sufficient time, the number of students and the curriculum; among the writing dimensions, they give feedback mostly on form, spelling rules and punctuation and least on expression, grammar and style (aesthetics and writing characteristics); the situations related to students, curriculum, environment and parents make it difficult to give feedback; students' reactions to feedback were generally positive and generally met teacher expectations; they used written expressions and prepared expressions in written feedback for positive performance; they used correction/improvement expressions, drawings and written expressions in written feedback for negative performance; in verbal feedback for positive performance, they used more expressions about writing and expressions about student personality; in verbal feedback for negative performance, they used expressions about student personality, expressions about writing and expressions about improving writing; In body language feedback for positive performance, they mostly used gestures including eye and facial movements, gestures including head and hand movements, and contact such as touching the student's head; in body language feedback for negative performance, they mostly used gestures including face, eye and eyebrow movements, and sometimes gestures including head movements; and they preferred to use positive feedback more because it had more impact on students.

Keywords: Primary school teacher, writing, feedback, types of feedback, feedback during the writing process.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın; problem durumu, araştırma sorusu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Birden fazla insanın olduğu yerde insanlar birbirleriyle iletişim kurma ihtiyacı hissederler. İnsanların birbirlerini doğru anlayabilmesi için aralarında ortak bir iletişim aracı olması gerekir. İnsanlar arasında en çok kullanılan iletişim aracı dil olup, çevresindeki insanlarla bu sayede iletişim kurarlar (Bağcı, 2010). İletişim insanlar arasında bilgi gönderip, bilgi alarak duygu ve düşüncelerini birbirlerine aktarmaktır (D. Akarsu, 2021).

İnsanlar iletişim kurarken konuşma dili ve yazma dili gibi farklı iletişim yollarını tercih edebilmektedirler. Konuşma dili plansız ve anlık gerçekleşir. Bu yüzden konuşma esnasında etkili olması için belli kurallara uymak gerekmektedir. Bunlardan bazılarını jest, mimik, tonlama vb. şeklinde ifade edebiliriz (Kuru ve Güneş, 2017). Yazma dilinde, konuşma dilinden farklı özellikler barınmakla beraber; cümlelerin yazılış biçimleri, dilbilgisi vb. özelliklerle konuşma dilinden farklılaşmaktadır (Bygate, 1987). Bu farklılıklar yazma sürecinde kullanılacak ifadelerin belirlenmesinde daha fazla seçici olunmasına neden olmaktadır.

Yazmayı, iletişimde konuşma gibi etkili hale getirebilmek için etkili yazma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Etkili yazma karşı tarafa tam, doğru ve anlaşılır olarak kendini ifade etme yollarından biridir. Etkili yazabilmek ise yazma alanında iyi bir eğitim alarak bunu başarılı bir şekilde uygulamaya koyabilmekle mümkündür. Öğretmenler öğrencilerin etkili yazma becerisini geliştirmek için rehberlik ederek ilk katkı sunabilecek kişilerdir. Öğretmenlerin katkısı ile etkili yazma becerisine sahip olan öğrenciler, akademik anlamda da başarıya ulaşabileceklerdir. Akademik başarının yanında öğrenciler ihtiyaçları olan etkili yazma becerisi ile düşünce yapılarını geliştirebilecek, duygu ve düşüncelerini istenilen şekilde yazılı olarak anlatabileceklerdir (Arıcı, 2008; Kocaarslan vd., 2016; Tandika, 2016). Diğer yandan etkili yazma becerileri çocukların sosyal yönden aktif olmasını sağlamakta, iletişim kurmalarını ve çağdaş topluma katılımını desteklemektedir (De Smedt ve Van Keer, 2014).

Yazma eğitimine öğrencilerin dili etkili kullanabilmeleri, duygu ve düşüncelerini iletebilmeleri, yaratıcı olmaları ve yazabilmeleri için önem verilmelidir (Ceran, 2020). Yazma

çalışmalarından verim alabilmek için, yazma çalışmalarının etkili olmasını sağlamak için ilk olarak öğrenciyi yazmaya istekli hale getirmek, güdülemek gerekir (Aşılıoğlu, 1993). Diğer yandan Türkçe dersi dışındaki derslerde, etkili yazma becerisini kazandırma konusunda destek sağlanarak istenilen hedeflere ulaşmak daha kolay olacaktır (Tağa ve Ünlü, 2013).

Yazma faaliyetleri düşünme, doğru bir şekilde ifade etme ve okuma gibi birçok beceriyi içerdiği için öğrenciler tarafından uygulanması zor bir eylem olarak görülmekte ve uzak durmalarına neden olmaktadır. Bu da dil becerilerinden en isteksiz oldukları becerinin yazma becerisi olmasına neden olmaktadır (Elma ve Bütün, 2015; Ungan, 2007). İsteksizlikleri nedeniyle öğrencilerde yazmaya karşı sevgi bağı oluşturulamamış olması dikkat çekici olup (Kokkokoğlu ve Doğan, 2021), yazma sorunlarının başında gelmektedir. Yazma becerisi sorunları ve sonucunda başarısızlık nedenleri olarak; yazmaya yeterli zamanın ayrılmaması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın ağır olması nedeniyle yetiştirme kaygısı, öğrencilerin yeterince kitap okumamaları, öğrencilerde yazma karşı ilgi ve isteğin olmaması, çoktan seçmeli soru sorulan sınavlar, yazma çalışmalarında yeterli yönlendirmelerin yapılmaması gibi birçok etken kaynak gösterilebilir (Bilgin, 2019; Güney, 2016; Kokkokoğlu ve Doğan, 2021; Tağa ve Ünlü, 2013).

Yazma sürecini hazırlık, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzeltme ve yayımlama şeklinde ifade edebiliriz. Bu süreçlerin iyi bir şekilde öğrenilmesi için öğrencilere ve öğretmenlere bazı görevler düşmektedir. Öğretmenlerin yapması gereken en önemli görev öğrencilerin taslak metinlerine uygun geribildirim ifadelerini kullanmaktır (Coşkun ve Tamer, 2015). Düzeltme aşaması öğrencilere verilen geribildirimlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı aşamadır. Geribildirimler sadece öğrencileri amaca yönlendirmek için kullanılan bir yol olmayıp, öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olmalarını sağlamak, teşvik etmek için kullanılan bir araçtır (Rowe vd., 2008).

İnsanların düşündüklerini, duyduklarını, düşüncelerini ve okuduklarını açık, net ve doğru bir şekilde aktarmaları çok önemlidir (Okur vd., 2013). İletişimde aktarmanın doğru olup olmadığını belirlemek için de geribildirimler sürece dahil olmaktadır. Erdem'in (2011) ifade ettiği gibi iletişimde en son öge geribildirimdir ve iletişim sürecinin tamamlanabilmesi için gereklidir. Geribildirim kaynağa alıcının oluşturduğu tepkilerdir. Geribildirim, iletişimi tek yönlülükten kurtarmakta ve alıcının mesajının önemsenmesine, kaynağa karşı tutumlarının olumlu olmasına imkân vermektedir. Göçer'e (2019a) göre, geribildirim ölçme ve değerlendirmenin de olmazsa olmaz aşamalarından biridir.

Öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve geribildirim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Geribildirim eğitim-öğretim faaliyetlerinin tamamında kullanılabilir. Zorlu bir süreç olan yazma becerisinin kazandırılmasından sonra öğretmenlerin, öğrencilere öğrenme düzeylerini bildirmek için geribildirim vermesi ve geribildirim verilirken her bir öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne alması gerekmektedir (Tamer, 2013).

Etkili bir geribildirim, öğrenme düzeyleri hakkında bilgi vermeli, düşünmeye teşvik etmeli ve kendilerinden istenen hedefler hakkında bilgi vermelidir (Çimer vd., 2010). Geribildirim öğrencinin hedefe ulaşırken hatalarını ve eksiklerini göstererek doğru öğrenmeye ulaşmasına yardımcı olur (Hattie, 2012). Verilen geribildirimler öğrencilere ne durumda olduklarını anlamalarına yardımcı olmalıdır (Fungula, 2013). Geribildirim amacına ulaşması için gerekli unsurlar vardır. Geribildirim taşıması gereken unsurlar hedef odaklı, zamanlı, uygun sıklıkta, kullanışlı, tutarlı ve destekleyici olmasıdır (Çetinkaya, 2021).

Geribildirim, betimleyici ve değerlendirci olmak üzere iki kategori altında değerlendirilir. Betimleyici geribildirim öğrenciye yol gösterici ve açıklayıcı bilgiler sunmalıdır. Değerlendirci geribildirim ise öğrenciye durumu hakkında bilgi verir, ancak nasıl olduğu konusunda bilgi vermez (Çetinkaya ve Köğce, 2014). Geribildirim yazılı, sözlü ya da beden dili ile verilebilir. Bu duruma örnek olarak istenilen bir durum sergilediğinde “aferin” demek, olumsuz bir durum sergilediğinde “kaşlarımızı çatmak” verebiliriz (D. Akarsu, 2021).

Geribildirim etkili olabilmesi için görev düzeyi, süreç, öz-düzenleme ve benlik düzeyi odaklarından bahsedilebilir. Buna ilave olarak etkili geribildirim “nereye gidiyorum?”, “nasıl gidiyorum?” ve “nereye gideceğim?” sorularına cevap vermelidir (Hattie ve Timperley, 2007). Geribildirim amacına ulaşması, öğrenci başarısını yükseltmesi için bilginin içeriği ile niteliği orantılı olması gerekir (Çetinkaya ve Köğce, 2014).

Öğretmenler farklı yöntemlerle geribildirimler verebilir fakat, verdiği bütün geribildirimler başarıyı artırmaz (Çimer vd., 2010). Tunstall ve Gipps (1996) tarafından öğretmen geribildirimleriyle ilgili ayrıntılı bir sınıflandırma yapılmıştır. Değerlendirci ve betimleyici geribildirim bu sınıflandırmanın ana başlıklarını oluşturmaktadır. Değerlendirci geribildirim öğrencinin durumunu ifade ederken, betimleyici geribildirim öğrencinin ilerlemesine imkân vermektedir.

Araştırmacılar geribildirim verilirken metinlerin biçimsel yapısından çok metinlerin içeriğine yönelik geribildirim verilmesi gerektiğine inanmaktadırlar (Singh, 2016). Ayrıca

Ferris ve Hedgcock (2005), bir çok arařtırmacı tarafından yazma eđitiminde sorunu belirten geribildirim olumlu katkısının olduđu, ancak yeterliliđi dűřük öđrenciler için sorun belirtilse bile öđrencilerin gerekli dűzeltmeyi yapamadıkları ifade edilmektedir (aktaran Tamer, 2013).

Öğretmenler tarafından öğrencilere verilen geribildirimler yoğun ve zorluk içeren bildirimler içerir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin yeterliliklerine ve en çok problem yaşadıkları durumlara değerlendirmede bulunabilir. Burada ğretmenin öğrenciyi değerlendirirken, kendini öğrencinin yerine koymasđ, durumu daha iyi anlamasına yardımcı olacaktır. Kısaca ğretmenler geribildirim veririrken bilinçli hareket ederek, işlevsel yaklaşmalıdır (Ferris, 2014; Hyland, 1998; Welch, 1995).

Geribildirim eğitimde (Göçer, 2019a) hatta, yaşamda olmazsa olmaz bir kavramdır. Eđitim açısından đrenci öğrenmesi ile ilgili, yaşamda da bireylerin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için geribildirim kullanılmaktadır. Özellikle eğitim hayatının başlangıcı olan ilkokul yılları, yazma eğitimin başlangıcı olduğu için çok önemlidir. Bu sebeple sınıf đretmenlerinin yazma sűrecinde geribildirim tercihlerinin neler olduğunu belirlemek araştırmamızın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırma Sorusu

Araştırmamızda “Sınıf đretmenlerinin yazma sűrecinde öğrencilere verdiği geribildirim tercihleri nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Ana araştırma sorumuz kapsamında aşağıda belirtilen sorularla ilgili sınıf đretmenlerinin grűřlerine başvurulmuştur:

1. Sınıf đretmenleri, yazma sűrecinde geribildirim kavramını nasıl tanımlamakta ve geribildirim onlar için ne anlam ifade etmektedir?
2. Sınıf đretmenleri, yazma sűrecinde geribildirim verme konusunda yeterlilik dűzeylerini nasıl ifade etmektedirler?
3. Sınıf đretmenleri, yazma sűrecinde geribildirimi ne sıklıkla kullanmaktalar ve geribildirim verme zamanını, sıklığını nasıl belirlemektedirler?
4. Sınıf ğretmenlerinin geribildirim verme tercihleri yazma çalışmalarının hangi boyutuna göre, nasıl farklılaşmaktadır?

5. Sınıf öğretmenleri, yazma sürecinde geribildirim verirken ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır?

6. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği geribildirimlere öğrenciler nasıl tepkiler vermekteler ve öğretmenlerin öğrencilerden aldığı tepkiler ile beklentileri arasında uyum var mıdır?

7. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, araştırma sorularımızla ilişkili olarak yazma sürecinde sınıf öğretmenlerinin; geribildirim tanımlamalarını, geribildirim kullanmadaki yeterlilik düzeylerini, yazmanın boyutlarına göre geribildirim kullanma tercihlerini ve nedenlerini, ne sıklıkta geribildirim verdiklerini, geribildirim vermelerini zorlaştıran nedenleri, verdikleri geribildirimlere yönelik öğrencilerin tepkilerinin nasıl olduğu ve bu tepkilerin beklentileri karşılayıp karşılamadığını, kullandıkları olumlu-olumsuz yazılı, sözel, sözel olmayan (beden dili) geribildirim ifadelerinin neler olduğunu belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yazma becerisi, bireylerin kendini etkili bir şekilde anlatabilmesi ve öğrendiği bilgileri uzun süre hafızasında tutabilmesi için çok önemlidir. Öğrenciler ilkökul birinci sınıfta okuma ve yazma becerilerini kazanmaya başlamaktadırlar. İkinci sınıftan itibaren öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine, özgün metinler oluşturmalarına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yazma çalışmaları ilk başta şekilsel yönden ele alınsa da sonrasında içeriğin daha ağır bastığı hikâye yazma gibi etkinliklerle, yazma becerisinin gelişmesi beklenmektedir. Öğrencilerden metin içi, metinler arası ve metin dışı unsurlara yazılarında önem vermeleri istenmektedir (Öz, 1999; TTKB, 2019).

Yazma, insanların duygu, düşünce ve deneyimlerini aktarmasının önemli araçlarından bir tanesidir. Yazma, bireylerin günlük hayatta ve özellikle eğitim hayatında çok kullandığı dil becerilerinden biridir. Bu becerinin temelleri ilkökulda atıldığı (Taç, 2020) için öğrencilerin doğru bir şekilde öğrenmeleri çok önemlidir. Burada kazandırılması ve geliştirilmesi zaman alan ve zor olan bu süreçte (Tavşanlı, 2019), doğru öğretimin sağlanması için sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları çok fazladır. Bu sorumluluğu da yerine getirebilmeleri için yazma çalışmalarında öğrencilerin her an takip edilmesi, kontrol edilmesi, herhangi bir yanlışlık

sonrası anında da düzeltilmesi ve dolayısıyla etkili geribildirimlerin verilmesi önemlidir. Gerekli geribildirimleri alamayan öğrencilerin yazma konusunda başarıya ulaşmaları mümkün görülmemektedir. Bu nedenle Tom ve diğerleri (2013), yazma becerisinin artırılmasında geribildirim konusunun dikkate alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından da önem verilmesi gereken bir durumdur.

Bu önem geribildirim ile ilgili yapılan araştırmalara da kısmen yansımıştır. Sınıf öğretmenlerinin geribildirim kavramına yönelik görüşleri ile ilgili (Yavuz, 2022), taslak metinlere verilen öğretmen geribildirimi ile ilgili (Ülper, 2012), Türkçe öğretmenlerinin konuşma sürecine verdikleri geribildirimler ile ilgili (D. Akarsu, 2021), Türkçe öğretmenlerinin yazma çalışmalarına yönelik geribildirimleri ile ilgili (Coşkun ve Tamer, 2015; Göçer ve Şentürk, 2019), sınıfta geribildirim kullanımını belirlemeye yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri ile ilgili (Ayar, 2009), öğretmenlerin düzeltici geribildirime yönelik inanışları ile ilgili (Rajagopal, 2015; Reyes, 2017), geribildirim etkinliğine yönelik öğrenci görüşleri ile ilgili (Poulos ve Mahony, 2008), öğretmenlerin matematik dersinde geribildirim kullanımı ile ilgili (Köğçe, 2012; Özcan, 2021), ikinci dil öğrenenlerin yazma çalışmalarına geribildirim vermesi ile ilgili (Fungula, 2013) çalışmalar bulunmaktadır.

Fakat alan yazında, ülkemizde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin yazma sürecine yönelik geribildirim verme özelinde, öğretmenlerin geribildirim tercihleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışma, alan yazındaki boşluğa katkı sağlayarak sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde, öğrencilerin yazılı anlatımlarına verdiği geribildirim tercihlerinin belirlenmesi yönünden önem taşımaktadır.

1.5. Varsayımlar

- Araştırmanın katılımcılarının veri toplama araçlarına samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmanın uygulanacağı örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Konya il merkezinde MEB'e bağlı devlet ilkokullarında görevli olan 34 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

Bu çalışmada toplanan veriler görüşülen sınıf öğretmenlerinden ve görüşme formunda sorulan sorulardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Geribildirim: “Gönderilen bilgi veya talimatın alıcı da yaptığı etkiye ilişkin edinilen bilgi; dönüt.” (TDK, 2024).

Yazma: “1. Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak, 2.Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek.” (TDK, 2024).



BÖLÜM 2

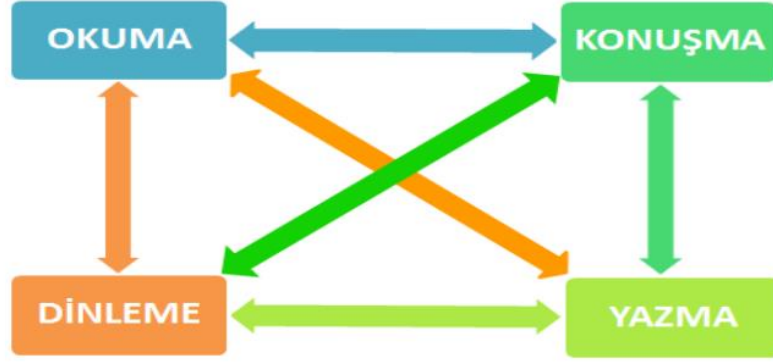
2. ALAN YAZIN

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve konusuna yönelik olacak biçimde; yazma, temel dil becerileri ve yazma ile ilişkileri, etkili yazma, yazma eğitimi, yazma hataları, ölçme ve değerlendirme, geribildirim, geribildirim türleri, öğretmen geribildirimi, yazılı geribildirim, sözlü geribildirim, beden dili geribildirimi, geribildirim ölçütü, geribildirim zamanı, sıklığı ve yazma çalışmalarında geribildirim hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde, öğretmenlerin yazılı anlatım sürecinde öğrencilere verdikleri geribildirimlere ilişkin alan yazın özetlenmiştir.

2.1. Temel Dil Becerileri

“Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir” (Güneş, 2021, s. 23). “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir.” (Aksan, 2020, s. 17). Dil, insanların duygu, düşünce ve isteklerini anlamlandırmada kullandığı, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve insanların sosyalleşmesini sağlayan bir sistem olarak da ifade edilebilir (Ergin, 2008). Dil, insanların kendisini ifade etmesi ve anlatması kadar, diğer insanların da ifadelerini anlamak için kullanılan becerileri içeren bir sistemdir (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021).

İnsanlar, anlatma ve anlama olarak iki temel dil becerisini kullanırlar. Anlatma becerileri konuşma ve yazma; anlama becerileri ise dinleme ve okumadır (Karatay, 2018). Anlama, okuma, dinleme ve görsel okuma ile elde edilen bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgiler aracılığıyla incelenmesi, üzerinde düşünülerek nedenlerinin araştırılması, çıkarımlarda bulunulması ve yeniden anlamlandırılması işlemidir (Güneş, 2021). Anlatma ise düşüncelerin, duyguların, izlenimlerin ve bilgilerin yazı ve söz ile karşı tarafa aktarılmasıdır (Göçer, 2019b). Bu ifadelerin ortak yönü, dört temel dil becerisinin birbirleriyle bağlantılı hatta iç içe olduğudur. Şekil 2.1’de temel dil becerileri arasındaki ilişki gösterilmiştir (Arıcı ve Taşkın, 2019).



Şekil 2. 1. Temel dil becerileri arasındaki ilişki

Bir dilde gelişim sağlanabilmesi, dil becerilerinin birbirini destekler şekilde, tam ve eksiksiz kazanılmasına bağlıdır. Dil gelişimi temelde aileden öğrenilerek başlayan dinleme ve daha sonra konuşma ile ilerlerken, okulda da yazma ve okuma becerilerinin öğrenilmesiyle hayat boyu gelişen ve değişen bir süreç halinde devam etmektedir. Dil alanında yeterliliğe sahip olmak için de bütün becerilerin eksiksiz bir şekilde öğrenmesi gerekmektedir (Temizyürek ve Çevik, 2017). Fakat Karatay (2011), bütün becerilerin aynı anda gelişmediğini, yazma becerisinin diğer becerilere göre gelişiminin çok daha yavaş olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin düşünme sürecinde bilişsel açıdan yeterli gelişime ulaşmamış olması görülmektedir. Ayrıca öğrencilerde düşüncelerini planlı bir şekilde anlatma ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ile yazma becerisinin geliştirilmesi sağlanabilecektir.

Temel dil becerilerinden ilki olan dinleme becerisi, Türkçe eğitim ve öğretimde öne çıkan anlama, algılama, yorumlama, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve iletişim kurma gibi zihinsel ve sosyal yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan temel bir dil becerisidir (Tabak ve Göçer, 2014). Diğer yandan iletişimin vazgeçilmez parçalarından biri olan dinleme, insanın hayatında ilk kullandığı etkili iletişim becerisidir. Dinleme dışarıdan gelen sesleri sadece kulak vermekle kalmayarak gelen sesleri anlamak, değerlendirmek ve uygun bir şekilde tepki verilmesini gibi süreçleri içerir. İnsanlar dili dinleme aracılığıyla öğrenmekte ve kullanmaktadırlar (Özbay, 2009). Etkili bir dinleme becerisi sağlıklı iletişim kurmamıza olanak tanır. Eğitimde dinleme becerisi, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etki sağlar ve eğitim sürecinde öğretmenin öğrencilere daha iyi rehberlik etmesine imkân tanır.

Temel dil becerilerinden bir diğeri de konuşma becerisidir. Bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini sözlü olarak anlatması olarak tanımlanan konuşma, bireyin yaşamının neredeyse tamamında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca konuşma, dinleme becerisinden sonra iletişim

kurmakta kullanılan en temel yol olup, bireyin toplumda başarılı olmalarına önemli katkılar sağlamaktadır (Kardaş ve Koç, 2018). Günümüzde, teknolojinin ve iletişim araçlarının gelişimiyle birlikte konuşma becerisi bireyler için daha büyük bir öneme sahip olmuştur. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde odaklanılan temel becerilerden biri de konuşma becerisidir. Ayrıca bireylerin iletişim becerilerini güçlendirmeye ve kendilerini daha etkili bir şekilde ifade etmelerine yönelik önemli bir hedeftir (Gürlek, 2021).

Temel dil becerilerinden anlamaya dayalı olan okuma, “Beş duyu organının çeşitli hareketinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyet” (Aytaş, 2005) ve “Günümüzde okumanın ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” (Akyol, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Okuma duyuşsal, devinışsel ve bilişsel etkenleri içeren karmaşık bir süreçtir. Günümüzde toplumların gelişmişlik düzeyleri okumaya verdikleri önem ile ifade edilmektedir. Bu nedenle okuma hayatın farklı alanlarında karşımıza çıkan, bir çok becerinin de gelişmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Şimşek, 2023).

Temel dil becerilerinden anlatmaya dayalı olan diğer bir beceri olan yazma becerisi, kazanılması en uzun süren beceridir (Tok ve Ünlü, 2014). Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin kazanılmasından sonra edinilmektedir. Bu beceri farklı başlık altında ayrıntılı bir şekilde ifade edilecektir.

2.2. Yazma

İnsanın toplum içerisinde yaşayan sosyal bir varlık olarak iletişim kurma ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için konuşma ve yazmaya gereksinim duymaktadır. Günümüzde sosyal medya kullanımı çok fazla olduğu için yazma kullanılan iletişim şekillerinden önemli bir tanesidir. TDK (2024) yazmak; “1. Söz ve düşüncüyü özel işaret veya harflerle anlatmak, 2.Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek.” olarak tanımlanmıştır. “Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir.” (MEB, 2009, s. 17). Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur.” (Sever, 2004, aktaran Tamer, 2013, s. 18). “Yazma, bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir.” (Göçer, 2019b, s. 199). Yazma, bir düşüncüyü yazılı şekle dönüştürme veya okuyucuya yazılı olarak bir şeyler anlatma durumudur (Fahreza vd., 2017).

Bireyin semboller kullanarak gerçekleştirdiği yazma becerisi, okul aracılığıyla öğrenilen dil becerilerinin sonucusudur (P. Bulut, 2017). Tanımlar ve ifadelerden yola çıkarsak yazmanın, düşüncelerimizi, yaşadıklarımızı ve bildiklerimizi yazı yoluyla ifade etmek için kullandığımız bir iletişim şekli, bir beceri olduğu söylenebilir.

Yazma insanın zihnindeki karmaşık düşüncelerin berraklaşmasına ve düzenlenmesine katkı sunan bir beceridir (Karadağ, 2019). Yazma, beynin sağ ve sol yarımküresinin her ikisinin de etkin bir şekilde katılımını gerektiren, beynin neredeyse eksiksiz işleyişini içeren benzeri olmayan bir sözel yapı yaratmak ya da oluşturmaktır (Emig, 1994). Yazma iş yerinde, okulda ve toplumda gerekli olan ve başarıya ulaştıran bir beceri ve karmaşık bir iştir (Graham vd., 2005). Bu nedenle yazmaya gereken önemi vermek başarılı bireyler ve başarıya ulaşmış bir toplum olma yolunda önemli bir yere sahiptir.

İnsan, diğer canlılara kıyasla anlama ve anlatma yeteneği sayesinde en donanımlı canlı olarak bilinmektedir. Anlama ve anlatma ile ilgili özelliklerini dil sayesinde kullanabilmektedir. İnsanlar hayallerini, duygularını, isteklerini ve düşüncelerini karşısına anlatmakta dil ön plana çıkmaktadır. Yazma da dil ile kazandığımız bilgi ve birikimlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve saklanması noktasında en önemli araçlardan biri olmuştur (E. Can ve Topçuoğlu Ünal, 2019).

Yazma, öğrencilerin dilbilgisi, noktalama gibi kurallara uygun olarak bir çok kelime ve cümleyi art arda sıralamasını gerektiren uzun bir süreç, aynı zamanda içerisinde okuma, konuşma ve düşünme gibi becerilerini içerdiği için zor bir süreçtir (Ungan, 2007). Ayrıca yazma, yazarın zihnini aktif ve üretken bir şekilde kullanarak anlam oluşturma sürecidir (Amutha ve Philomina, 2015).

Yılar'a (2019) göre yazmanın üç boyutu vardır. Bunlar; devinişsel, duyuşsal ve bilişseldir. Devinişsel boyut yazının biçimsel yapısını; duyuşsal boyut, yazının üslubunu ve bilişsel boyutta yazının içeriğini oluşturmaktadır. Haland ve diğerlerine (2019) göre de çocuk yazmada hem fiziksel hem de psikolojik olarak etkileşime girer. Fiziksel olarak yazıyı elleriyle oluştururken, psikolojik olarak da anlamı oluşturarak nasıl ve neyi yazacağı konusunda tercihlerde bulunur. Ray ve Glover' da (2008), çocukların yazılarını somut anlamda gösterilebilir ve elle tutulabilir nesne olarak ifade etmektedirler.

Eğitimde yazmanın çok önemli bir yeri vardır. Çünkü yazma becerileri öğrencilerin akademik başarılarında kritik bir etmen olarak bulunmaktadır. Öğrenciler öğrenim hayatları

boyunca sınavlarda, ödevlerde, raporlarda gibi birçok yerde kullanılmaktadırlar. Ayrıca yazma becerisi sayesinde öğrenciler farklı düşünme ve düşünürken analiz etme imkânı da bulmaktadır. Ayrıca yazma sayesinde öğrenciler kalıcı eserler bırakabilme hazzına da ulaşabilmektedirler. Buradan yola çıkarak eğitimde yazma vazgeçilemez parçalarından bir tanesidir ve öğrencilerin ilerlemelerine, motive olmalarına da yardımcı olmaktadır.

2.2.1. Yazı dili ve konuşma dili

Yazı dili: “Dilin yazıda kullanılan biçimi, bir dilin lehçe veya ağızlarından biri üzerine kurulan ortak dilin yazıda kullanılması sonucunda ortaya çıkan yazılı dil” (TDK, 2024). Tanımdan da anlaşılacağı üzere yazı dili konuşulan bir ağzın ya da lehçenin yazı dili olarak kullanılması, kabul edilmesidir. Ülkemizde kullanılan lehçe Türkiye lehçesi olduğu için yazı dilimiz Türkiye Türkçesi olarak ifade edilebilir (Dursunoğlu, 2006).

Konuşma dili: “Günlük yaşamda kullanılan ve yazı dilinden az çok farklarla ayrılmış bulunan dil, günlük konuşma, günlük dil” (TDK, 2024). Konuşma dili, insanların birbiriyle sesli olarak anlaştıkları bir dil aynı zamanda da yazı dilinin temelidir (Chafe ve Tannen, 2003). Konuşma dili olmadan yazı dilinden bahsetmek mümkün değildir. Ama tam tersi olan yazma dili olmadan konuşma dili olabilmektedir. Bu nedenle dünya üzerinde konuşulan dillerin çoğunun bir yazı dili bulunmamaktadır (Kansızoğlu, 2013).

İletişimde dil yazma ve konuşma olarak ikiye ayrılır. Sağlıklı iletişim kurmak için bazen sadece konuşma dili ya da yazma dili yeterli olmamakta, bu iki dil birbirinden keskin bir şekilde ayrılmamaktadır (Yaylı ve Aslan, 2021). Yazma ve konuşma dili çoğunlukla iç içe geçmiş bir şekilde, birbirini tamamlar şekilde karşımıza çıkmakta ve kullanılmaktadır.

Yazma bireylerin deneyim ve düşüncelerinin aktarmak için kullandığı bir iletişim aracı olarak konuşmadan, sözden farklıdır. Yazma kalıcıdır. İnsanlar geçmişten birikerek gelen kültürel unsurlarını kalıcı olarak yazı sayesinde gelecek kuşaklara ulaştırabilmektedir (Özonat, 2015). Yazma dili konuşma dili gibi anlık tepkilere hemen karşılık veremeyeceği için (Barın, 2018) yazma konuşmaya göre daha planlı ve düzenli bir süreci kapsamalıdır.

Değişkenlik, anıdalık ve doğaçlama gibi kavramlara sahip olan konuşma dili, yazı dilinden çok daha eskidir. Ayrıca konuşma dili daha hızlı bir gelişim ve değişim göstermektedir. Yazı dili ise belirli bir süreci kapsayan, planlı ve çok daha kalıcı olan, konuşma dilinin yazıya aktarılması olarak ifade edilebilir. Fakat konuşma dilindeki ifade şekilleri, duygu ve ton

yüksekliği yazıya tamamıyla aktarılamaz (Aksan, 1987). Bunu biraz da olsun telafi edebilmek için yazı dilinde noktalama işaretleri kullanılmaktadır (Özby, 2007).

Konuşma dili ve yazı dili her zaman birbirinin yerine kullanılamamaktadır. Konuşma dinleyen ile bilgi verenin aynı ortamda olduğunda kullanılır. Yazma aynı ortamda olma şartı çok nadir sağlanabilmektedir. Konuşma dili belirli bir dinleyiciye mesaj verirken, yazma dili genellikle belirsiz okuyucuya mesaj verir. İçtenlik, nezaket gibi ifade ve duygular konuşma dilinde etkili kullanılabilirken yazma dilinde etkili kullanılamamaktadır (Kaji vd., 2004). Ayrıca konuşma dilinde dinleyiciler etkin durumdayken, yazma dilinde okuyucular edilgen durumdadır (Yaylı ve Aslan, 2021).

Konuşma esnasında kullanılan veya kullanılacak kelimeler ve cümleler dinleyen kişiye ve bulunulan ortama göre belirlenmektedir. Bu nedenle dinleyici tepkileri konuşmanın yönünü belirleyebilmektedir. Yazılı metinlerde anlık tepki durumu söz konusu olmadığı için mutlaka planlı olması ve düşünceleri bu plana göre anlatmak gerekmektedir (Demirel, 2003, aktaran D. Akarsu, 2021; Özby, 2007). Yazıları hedef kitleye göre düzenlemek, okuyucuya geribildirim vermek mümkün olmamaktadır. Fakat konuşma esnasında dinleyicilerden alınan geribildirimlere göre konuşmayı uygun bir şekilde düzenleme ve değişiklik yapmak kolaydır. Bu sayede de daha kolay ve sağlıklı bir iletişim kurulabilmektedir (Schallert ve Others, 1977).

Konuşma dilinde görülen tekrarlamalar, sözcüklerin dizilişlerindeki kuralsızlıklar yazma dilinde pek görülmemektedir. Konuşma esnasında genellikle kurallara bağı kalmadan, bireylerin kendi kurallarına göre ifadeler bulunurken, yazma da genel kabul görmüş dilin kurallarına göre ifadeler bulunmalı, ortak dilin gereklilikleri sağlanmalıdır (Akin, 2015). Toplumlar yazı dilinde belirli kuralları kabul ederek kendilerini ifade ederler. Yazma ve konuşmada bir ahengin sağlanabilmesi için her ikisini de kullanırken belirlenmiş dil kurallarına uyulmalıdır. Bu sayede yazma dili de etkili bir şekilde kullanılması hayatta kolaylık sağlayacaktır (Güler, 2020). Konuşma dilini ve yazma dilini bazı özellikler açısından Tablo 2.1' deki gibi karşılaştırabiliriz (Dursunoğlu, 2006).

Tablo 2. 1. Konuşma dili ve yazma dilinin karşılaştırılması

Konuşma Dili	Yazma Dili
Seslere dayanır.	Harfe dayanır.
Samimi ve özeldir.	Resmidir.
Günlük hayatta kullanılır.	Kitap dili, edebi dildir.
Erken unutulur. Kalıcı değildir.	Geç unutulur. Kalıcıdır.
Kısa sürede etkiler.	Uzun sürede etkiler.
Uzun süre düşünülmeden, planlanmadan ortaya çıkar.	Düşünülerek, planlanarak ortaya çıkar.
Anında düzeltme yapılabilir.	Düzeltilme sonradan yapılabilir.
Kurallı olması çok önemli değildir.	Kurallıdır, yazıda kuralsızlığa tahammül edilemez.
Sınırlı sayıda insana ulaşır.	Sınırsız sayıda insana ulaşır.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin konuşmadaki anlamlar, bilgiler ve kodlamalar aracılığıyla yazı dilini öğrendikleri görülmektedir (Güneş, 2021). Holmes ve Holmes (2003) , çocukların doğal olarak okuma ve yazmayı öğrenmeden önce ailesi ve çevresi aracılığıyla konuşmayı öğrendiğini, ancak gelişmiş toplumlarda konuşma dilini yazma dilinin bir nüshası olduğunu ifade etmektedir. Barın (2018) okula başlayan çocukların genelinde konuşma becerileri ileri düzeyde iken, yazma becerisi alt düzeyde olduğu ve bu nedenle konuşma becerisi, yazma ve okumanın temelini oluşturmaktadır. Konuşma becerisini kazanmış olan çocuğun yazma becerisinin geliştirilmesi beklenir. Sonrasında yazma ve konuşma becerisi bütünleştirilir. Ayrıca Kansızoğlu (2013) çocukların ifadelerinin anlaşılır olması için yazı dili ve konuşma dili ile ilgili kuralları bilmeleri ve uygulamaları gerektiğini ifade etmiştir.

Bu yüzden etkili ve güzel yazabilmek için birtakım kurallara dikkat edilmesi gereklidir. Anlatmak istenenin okuyucuya eksiksiz ve doğru iletilmesi ve doğru etki oluşturabilmesi için bu kurallara uymak önemlidir.

2.2.2. Etkili yazma

Yazma insanların iletişim kurmakta kullandığı araçlardan biridir. Yazmayı, iletişimde konuşma gibi etkili hale getirebilmek için etkili yazma becerisine sahip olmak gerekmektedir. Etkili yazma karşı tarafa tam, doğru ve anlaşılır olarak kendini ifade etme yollarından biridir.

Etkili yazarlar, yazının içeriğini, seviyesini ve esnekliğini ayarlayarak düşüncelerini ve duygularını çok daha güzel ve etkili bir şekilde aktarabilen bireylerdir. Etkili yazabilmek ise yazma alanında iyi bir eğitim alarak bunu başarılı bir şekilde uygulamaya koyabilmek ile mümkündür. Öğretmenler de yazma hatalarını belirleyerek ve bu hatalar üzerine çalışmalar planlayarak öğrencilerin etkili yazma becerilerini geliştirebilmelerine katkı sunabilirler (Arıcı, 2008).

Yazma becerisi, bireylerin ilk olarak akademik başarısını ve sonrasında mesleki başarıya ulaşmasını sağlayan en önemli gerekliliklerden birisidir. Bireyler düşünce yapılarını geliştirmek, duygu ve fikirlerini anlatabilmek için etkili yazma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin de bu beceriyi kazanmaları için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler sahip oldukları inançlar ve deneyimler sayesinde yazma becerisinin etkili bir şekilde gelişmesine rehberlik etmektedirler (Kocaarslan vd., 2016).

Yazma çalışmalarından verim alabilmek ve yazma çalışmalarının etkili olmasını sağlamak için ilk olarak öğrencileri yazmaya istekli hale getirmek ve güdülemek gerekir. Öğrencileri istekli hale getirmek için de ilgi duyacağı yazma çalışmaları yaptırılmalı, yazma ödevleri verilmelidir. Öğretmen bu konuda rehber olmalıdır (Aşılıoğlu, 1993).

İyi ve etkili yazma, etkili ve iyi bir konuşmaya sahip olmayı gerektirir. Bu nedenle öğrencilere kazandırılması uzun süren etkili konuşma becerisi üzerinde durulması ile etkili yazma becerisi de kazandırılmış olacaktır (Kansızoğlu, 2013). Ayrıca öğrencilere yazmanın gerekli ve önemli olduğunu anlatabilmenin yollarından biri de merkezi sınavlarda yazmaya yönelik çalışmaların da yer almasıdır. Bu sayede yazmaya ilgi ve motivasyon sağlanırken etkili yazma becerisine de katkı sağlayacaktır (Arıcı, 2008).

Öğretmenlerin yarısı öğrencilere yazılı anlatımda atasözü ve deyimlerle ilgili yazılar yazmalarını istemekte ve öğrencilerin serbest bir şekilde yazmalarına izin vermemekte, etkili ve severek bir yazılı anlatım çalışması yapmalarını engellemektedir (Zorbaz, 2005). Etkili yazmayı engelleyen sorunlar; merkezi sınavların test şeklinde yapılması, öğrenci yazılı anlatımları uygun bir şekilde değerlendirilmemesi (geribildirim hataları), okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmaması, yazma konusunda öğrencilere yeterli zaman verilmemesidir (Ungan, 2007). Peki etkili bir yazma için ne yapmak gerekir sorusuna Brilliant (2005), etkili yazma için öğretmenlerin, öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söylemeli, özel ve açık dönüt vermeli, yargılamadan iletişim kurmaya odaklanmalı, iyi yazı örnekleri göstermeli, önceki çalışmalarını sonrakilerle karşılaştırmak ve gelişimi göstermek için saklamalı gibi öneriler sunmaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi etkili yazmanın temelinde doğru ve etkili geribildirim verme önemli bir yere sahiptir.

2.2.3. Yazma becerisi

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini anlatma ve başkalarına aktarma ihtiyacı hissederler. Yazma bunun en temel yollarından biridir. İnsanlar sosyal bir canlı olduğu için hayatında var

olan şeyleri sürekli bir paylaşma ihtiyacı duyarlar ve bu ihtiyacını karşılamak için yazılı anlatımı kullanırlar (F. Bulut ve Serin, 2020). Yazılı anlatımı da kullanabilmeleri için belirli düzeyde yazma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Yazma becerisinin gelişmesiyle öğrencilerin bilgi paylaşımları, fikirlerini ifade etmesi, fikirleri ile metin arasında bağ kurma becerisi de gelişir. Bunun sonucunda akademik başarıları da artar (Özkaya ve Ataş, 2015).

Öğretim programında yazma becerisi vasıtasıyla zihinsel becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin yazma becerisini istenilen seviyeye getirebilmek için öncelikle zihinsel hazırlık gerekmektedir. Bu konuda da yazma hedefini belirleme, yazmaya hazırlık, uygun metodu seçme, konu ana hatlarını belirleme, dikkati bir noktaya toplama ve kurallı yazma kazanımları bulunmaktadır. Öğrencilerin mantıksal bağlantılar kurarak, karşılaştırmalar yaparak, farklı düşünce ifadelerine yer vererek, neden sonuç ilişkisi kurarak, özetleme yaparak anlama becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2009). Bu bağlamda kişilerin bilgileri aktarma, bireysel düşünceleri ve bilgileri arasında ilişki kurma ve anlatımın yapısındaki bütünlüğü sağlama imkanları yazma becerisinin gelişmesiyle artmaktadır. Ayrıca gelişen yazılı anlatım becerisiyle, öğrencilerde estetik bilinç önem kazanmaya ve ön plana çıkmaya başlanmakta, yazılı anlatım ilimden çok sanatsal bir durum olarak algılanmaya başlamaktadır (Ungan, 2007). Diğer yandan yazma becerisi bireyleri araştırarak yanlışlarını düzeltmeye, eksikliklerini gidermeye yönlendirir. Ayrıca bireylerin bilgiyi kazanarak zihinde olgunlaştırmasını, düşüncelerinin tutarlı hale getirmesini sağlaması açısından yazma becerisi önemli bir role sahiptir. Bireyin kendini keşfetmesini sağlayarak eleştirel düşünmesini ve problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar. Akademik başarıyı artırması da eğitimde önemli bir yere sahip olmasına neden olmuştur (B. Özdemir, 2014).

Yazma becerisi hem yabancı dil öğretiminde hem de ana dil öğretiminde diğer temel dil becerilerine göre en zor öğrenilen beceri olarak görülmektedir. Bunun en temel nedeni bir öğretmen tarafından öğretilmesi gerekliliğidir (Tok ve Ünlü, 2014). Yazma, bir grup öğretmen ve öğrenci tarafından yetenek olarak görülmektedir. Ancak çoğu yazar bol bol okuma, araştırma, yazma çalışması, düzeltme, doğrusunu tekrar yazma çalışması yaparak bir eser ortaya koymaktadır. Yalnız öğrencilerden yazma konusunda usta bir yazar gibi bir yazılı anlatım ortaya koymaları istenmemektedir. Sadece öğrencilerin hayallerini, duygularını ve fikirlerini belli bir kural bütünlüğü içinde karşı tarafa yazılı olarak iletmeleri beklenmektedir (Aşlıoğlu, 1993). Bu sebeple yazma bir beceri olup yetenek değildir. Yazma becerisini bireyler

doğuştan öğrenemez, fakat yazma eğitimi aracılığıyla kazandırılarak geliştirilir (Kokkokoğlu ve Doğan, 2021).

Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini farklılaştırarak genişletme, kendini düzenli ve planlı bir şekilde ifade etme ve bilgilerini düzelterek zenginleştirme fırsatı verdiğiinden dolayı önemlidir (Özby, 2013). Ayrıca yazma becerisi eleştirme, analiz etme ve özetleme kabiliyetlerini geliştirmektedir (Rao, 2007).

Eğer yazma becerisi yeterince gelişmezse öğrenciler kişisel gelişimlerini sağlamada ve bireysel veya grupla öğrenmeyi sağlamada yazmanın gücünden faydalanamazlar. Yeterli yazma becerisine sahip olmayan yetişkinler de ileri düzeyde eğitim almada ve iş bulmada ciddi engellerle karşılaşabilirler (Harris vd., 2015). Yazma becerisi, öğrenmeye, bilgiye, yaratıcılığa ve münevver bütünlüğe dayalı ustalığın sonucudur. Sağlam yazma becerisine sahip kişilere çok değer verilir ve rekabetçi sınavlarda, işe alım gibi yerlerde iyi fırsatlar sunulmaktadır (Gautam, 2019).

2.2.4. Yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkisi

Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma anlama becerileri olarak, konuşma ve yazma anlatma becerileri olarak gruplandırılmaktadır (Karatay, 2018). Her ne kadar dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri anlama ve anlatma olarak gruplandırılırsa da birbiriyle bağlantılı hatta iç içe olduklarını ifade edebiliriz (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Çocuklar ilk olarak dinlemeyi öğrenirler. Bununla ilişkili olarak da sonrasında konuşma becerisi gelişmeye başlar, bu nedenle dinleme becerisi konuşma becerisinin öncülüdür. Duygu, düşünceleri konuşma yoluyla ifade eden bireyler, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturmaktadırlar (MEB, 2009). Bütün dil becerilerinin belli bir sıra ile birbirleri ile ilişki içinde geliştiğini ifade edebiliriz.

Yazma becerisinin konuşma becerisiyle ilişkisi:

Dili istenilen şekilde etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmek için yazılı ya da sözlü olarak farklı iki boyutta ifade edilebilir. Kişiler bazen konuşarak, bazen yazarak iletişim kurarken bazen de ikisini birden kullanarak yaşamlarını sürdürür (Aykaç ve İlhan, 2014). Konuşma ve yazma anlatma becerisidir. Yazmanın konuşmadan farkı daha kalıcı olmasıdır. Konuşma ilk insana kadar dayanan bir geçmişe sahipken, yazının icadı ile önemli bilgiler

gelecek nesillere yazı sayesinde aktarılabilmıştır. Bu sebeple yazma becerisine konuşma kadar önem verilmesine neden olmuştur (Arıcı ve Taşkın, 2019).

Konuşma becerisinin temel olduğunu ifade eden Kroll (1981) bir araştırmasında, yazma dili ve konuşma dili arasındaki farkları belirlemeye yönelik geliştirdiği modelinde okul hayatına yeni başlamış bireylerin çok büyük bir çoğunluğunda yazma becerisi alt seviyelerde iken, konuşma becerisinin tam tersine üst seviyelerde olduğunu görmüştür. Bu nedenle yazma ve okumanın kaynağı olarak konuşma becerisinin olduğunu ifade etmiştir (aktaran Barın, 2018).

İnsanlar buldukları statüde, sahip oldukları mesleklerde yazılı iletişimi sözlü iletişim kadar etkili kullanabilmelidirler (Tağa ve Ünlü, 2013). Bireyler istenilen, hedeflenen seviyede konuşmıyor, okuyamıyor ve yazamıyorsa derslerinde birtakım sorunlar yaşamaları mümkündür. Bu nedenle de sorgulayan, problem çözen, tartışan ve karar veren bireyler olabilmeleri için kendi dillerinde yetkinliğe ulaşmalıdırlar (Güneyli, 2007).

İnsanların kendisini ifade etme yollarından biri olan yazı konuşmadan daha kalıcıdır. Yazar “büyük harf, okunaklı olma, noktalama” gibi yönlere dikkat ederek mesajın anlaşılmasını sağlarken, konuşmacı da “ses düzeyi, tonlama, vurgu” gibi unsurlara dikkat ederek mesajın anlaşılmasını sağlar (Walker vd., 2007). Konuşma ve yazma arasındaki farklarda biri konuşma metni üzerinde düzenlemeler yapılabilirken, yazılı metinlerde bu düzenlemeyi yapmak mümkün olmamaktadır. Bu sebeple yazılı metinler daha düzenli ve planlı bir şekilde oluşturulmalıdır (D. Akarsu, 2021). Konuşma diğer becerilerin de öncülü olduğu için yazma becerisinin gelişimi içinde çok önemlidir. Yeterli hatta üst düzeyde konuşma becerisine sahip bireylerin yazma becerileri de bundan etkilenecek gelişim gösterecektir.

Yazma becerisinin okuma becerisiyle ilişkisi:

Yazmanın temeli düşünce yani bilgi ve deneyimdir. İnsanın bilgiye ulaşmasının en kolay yolu okumaktır. Bu şekilde düşündüğümüzde yazmanın temelini okumak olduğunu söyleyebiliriz. Kitap okumayan kişiler yeterli bilgiye sahip olmadıkları için düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte zorlanabilirler (Arıcı, 2018). Okumak gibi yazmak da insan hayatında önemli bir yer tutar. Duygu, düşünce ve bilgilerin açık ve net yazılması çeşitli zihinsel becerilerin geliştirilmesini gerektirir. Öğrenciler yazma becerileri sayesinde düşüncelerini düzenlemeyi, sınırlandırmayı ve yazma kurallarını uygulamayı öğrenir. Yazma becerisi okuma ve diğer becerilerle doğrudan ilişkilidir. Yazma becerilerini geliştirebilmeleri için öğrencilerin daima okumaya, yazmaya ve yazdıklarını okuyarak incelemeye ihtiyaçları vardır (MEB, 2009).

Geçmişte yaşamış birçok büyük yazar ve şairin yaşamları incelendiğinde, kişilerin yazmaya farklı düşünceye sahip kişilerin yazdıklarını okumadan başlamadıkları ifade edilmektedir (Proust, 2017, aktaran Arıcı ve Taşkın, 2019). Bu nedenle kaliteli ve iyi bir yazar olabilmenin en önemli yollarından birinin çok okumaktan geçtiğini ifade edebiliriz.

Flood ve Lapp yazma ve okuma becerisinin ilişkisini şöyle ifade etmektedir: Her ikisi de sözel dil becerileriyle alakalıdır. Yazılı ve sözlü dil becerileri arasında temelden ve karşılıklı ilişkiler vardır. Yazma ve okuma üst düzey bilişsel etkinler içeren analiz ve sentez yapabilme yeteneğini içerir. Yazma ve okuma becerileri gelişimsel becerilerdir. Bu beceriler geliştirilebilir (Harris ve Spay,1971, aktaran Arıcı, 2018)

Okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ayrılamaz bir bütünlük içinde olup birbirinin öncülüdür diyebiliriz. Okuma becerisi kazanılmadan bir bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesini bekleyemeyiz. Aynı zamanda yazma becerisine sahip olmayan birinin istenilen seviyede bir okuma becerisine sahip olması beklenemez.

Yazma becerisinin dinleme becerisiyle ilişkisi:

Yaşamımızın büyük bir kısmını dinlemeyle geçiririz. Çoğu bilgiyi de dinleme ile öğreniriz. Dinleme her ne kadar önemsiz gibi bir algı olsa da konuşma, okuma ve yazma kadar önemli bir beceridir. İyi bir dinleme sayesinde iyi bir konuşma, okuma ve yazma becerisine sahip olunabilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

“Çocuklar öğrenmeye dinleme ile başlarlar. Dinleme konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır” (Özbay, 2009, s. 81).

İlk öğrenilen beceri olan dinleme diğer becerileri etkilemektedir. Dinleme ile ilk öğrenmeler gerçekleşmektedir. Yeterince önem verilmemesi durumunda diğer beceri alanlarının gelişiminde de aksaklıklar meydana gelecektir. Diğer yandan dinleme becerisinin insanların başarısına katkısı oldukça fazladır (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Çocuklar büyüklerinin okuduklarını dikkatle izleyerek, konuşma ile yazı dili arasındaki bağlantıyı belirler. Ayrıca söylenenlerin yazıldığını, yazılanların da söylendiğini fark ederler (Çelenk, 2003). Tüm bunlar olurken de her ne kadar dinleme vurgulanmasa da aslında dinleme yapmaktadırlar. Özbay da (2009) şöyle ifade etmektedir: Dinleme yazma birbirine uzak gibi

düşünülebiliyor. Bunun sebebi yazmanın insanın içtiklerini, okuduklarını yazmaları olarak tanımlamalarıdır. Yazma bu şekilde olsaydı dinleme diye bir becerinin varlığına da gerek kalmazdı. Aksine dinleme sayesinde diğer beceriler arasında bağ kurulabilmektedir.

Genel olarak değerlendirecek olursak dinleme becerisi ile yazma becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır çünkü etkili iletişimin temel unsurlarından biridirler. İyi bir dinleyici olmak, yazarken de önemlidir çünkü yazılı iletişim, karşılıklı etkileşime dayanır. İyi bir dinleyici, karşı tarafın ne dediğini anlar, fikirlerini ve duygularını kavrar ve bunları yazılı olarak ifade etme yeteneğini geliştirir. Ayrıca, dinleme becerisi, başkalarının perspektifini anlamayı ve farklı bakış açılarını değerlendirmeyi öğretir, bu da yazılı metinlerin çeşitliliğini ve zenginliğini artırır. Dolayısıyla, iyi bir dinleyici olmak, iyi bir yazar olmanın önemli bir parçasıdır.

2.2.5. Yazma eğitimi

Yazma eğitimi, insanların duygularını, düşüncelerini ve hayallerini yazıya dökme yeteneklerini geliştirmek için yapılan bir eğitim sürecidir. Bu süreç, çeşitli etkinlikler ve geribildirimler aracılığıyla bireylerin yazılı ifadelerini doğru, düzenli ve anlamlı hale getirmeyi amaçlar. Bu yolla, kişiler yazma becerilerini artırarak iletişim becerilerini güçlendirir ve kendi düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade etme yeteneklerini geliştirirler. Yazma becerisinin günlük hayattaki önemi göz önüne alındığında, yazma eğitiminin ne kadar değerli olduğu açıkça görülür (Arıcı ve Ungan, 2017; Göçer, 2010). Uzakta olan bir tanıdığımıza selam göndermek, bir şikâyeti veya isteği bir kuruluşa iletmek, bir talimatı açıklamak, alışveriş listesi hazırlamak, günlük tutmak, hatırlamak için not almak, duygularımızı sevdiğimizimize ifade etmek ve düşüncelerimizi sosyal veya dijital platformlarda paylaşmak gibi birçok durumda yazma becerisi gereklidir. Bu nedenle, yazma eğitimi, insanların günlük yaşamlarında etkili iletişim kurmalarına ve ihtiyaçlarını doğru bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Bunun yanında farklı zaman dilimlerini doldurmak için kullanılan uğraşsal bir ihtiyaçtır (Arıcı ve Ungan, 2017).

Yazma becerisi sadece günlük iletişimde değil, aynı zamanda eğitim ve iş hayatında da kritik bir role sahiptir. İyi bir yazma becerisi, bir kişinin akademik başarısını etkileyebilir ve iş hayatında kariyer gelişimine katkı sağlayabilir. Yazma, hayatımızın pek çok alanında önemli bir rol oynar ve düzensiz, plansız ifadelerle iletişim kurmak, günlük yaşamda birçok soruna neden olabilir. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesine ve eğitimine gereken önem verilmelidir, çünkü etkili iletişim yeteneği hem kişisel hem de mesleki başarı için hayati öneme sahiptir (Kokkokoğlu ve Doğan, 2021).

Yazma en zor gelişen dil becerilerinden bir tanesi olduğu için eğitimi de diğer becerilere göre daha meşakkatlidir. Okul çağında kasıtlı bir şekilde kazandırılması sağlanır. İlkokulda temeli atılan yazma becerisi, kişinin ömür boyu kullanması açısından önemlidir. Öğrencilerin yazma konusunda gelişimleri için yazma çalışmaları öğrenci ve sınıf düzeyine göre düzenlenmelidir. Her sınıf düzeyinde yapılan yazma çalışması sonraki aşamada planlanan yazma çalışmasına temel oluşturmalı ve yön vermelidir (Koç, 2017). Yazılı anlatım becerisi uygulamalar yapılarak geliştirilebilmektedir. Bunun için ilkokuldan başlanarak lise son sınıfa kadar öğrencilerin yazma becerilerini ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak için yazma uygulamaları yaptırılması faydalı olacaktır (Arıcı, 2008).

Graham ve Perin'e (2007) göre okul ortamında yazma becerisi iki aşamada kazandırılır. Bu iki aşama yazmayı öğretme ile yazmayı uygulama olarak ifade edilmektedir. "Birincisi alt becerileri (el yazısı, yazım ve noktalama, zengin bir söz dağarcığı, uygun kelime kullanımı, dil bilgisi ve yazma stratejileri; yani planlama, genelleme, çözümlenme, düzenleme gibi süreçler) kullanmayı gerektirir. Buna, yazmayı öğrenmek denilebilir. İkincisi, bir öğrenme becerisi olarak yazma; öğrenci bilgisini genişletmesine ve derinleştirmesine olanak sağlar. Buna, öğrenmeyi yazmak denilebilir." Öğrenciler sürekli yazma çalışması yaparak alt (yazmayı öğrenmek) ve üst (öğrenmeyi yazmak) becerilerle bağlantı kurabilir (aktaran B. Özdemir, 2014, s. 16)

Bireyler konuşma ile dinleme becerilerinin okuldaki eğitimlerinden önce informal eğitimle öğrenebilmektedirler. Fakat yazma ve okuma becerileri formal eğitim yoluyla, yani okulda öğrenilerek geliştirilen becerilerdir. Tüm becerilerin kazandırılması için bir süreç gereklidir. Ayrıca kazanılan becerinin geliştirilmesi için de ayrı bir süreç gereklidir. Dört temel dil becerisinden olan yazma becerisi, en uzun sürede kazanılan ve geliştirilebilen bir beceridir (Damar, 2016). Yazma eğitimi sürecinde çeşitli yöntemlerin kullanılması, yazma becerilerini geliştirmede önemli bir faktördür. Bunun nedeni, kullanılan stratejilerin yeniden yazma, taslak oluşturma ve düzenleme gibi yazma süreçlerinde etkili olmasıdır. Ancak, her öğrencinin yazma becerileri, güçlü ve zayıf yönleri farklı olduğundan, strateji eğitiminin tüm yazma süreçlerinde genelleştirilebilir bir özelliği olduğunu söylemek için henüz erkendir (Alber-Morgan vd., 2007).

Yazma eğitimine öğrencilerin dili etkili kullanabilmeleri, duygu ve düşüncelerini iletebilmeleri, yaratıcı olmaları ve yazabilmeleri için önem verilmelidir (Ceran, 2020). Öğrencilere, yazma becerisini kazandırma konusunda her ne kadar diğer derslerin önemli

görevleri olsa da en önemli görev Türkçe dersine düşmektedir. Araştırmalarda elde edilen bilgilere göre de Türkçe dersiyile bu becerinin tam anlamıyla kazandırılabilirdiğini söylemek mümkün değildir (Tağa ve Ünlü, 2013).

2.2.6. Yazma hataları/ sorunları

Yazma hataları ilgili çalışmalar incelendiğinde yazma hataları; “Harf atlama, sözcük atlama, hece atlama, ters yazma, harf karıştırma, birleşik yazma, hece ayırma, sözcük ekleme, sözcüğü yanlış bir şekilde yazma, imla yanlışları, yavaş yazma ve yazamama” olarak gruplandırılmıştır. (Kurdoğlu vd., 2002). Bay (2010) ise yazma hatalarını; “yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arası boşluk, harflerin yazılış biçimi ve temiz yazmama” olarak ifade etmiştir. Taşkaya (2019) “Ekleme, atlama, karıştırma, bölme, bozma, harfleri hatalı bağlama, yanlış yazma, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, birleştirme, hatalı yerleştirme, yavaş yazma, okunaksız yazma, düzensiz yazma, ters yazma ve anlam bütünlüğünün sağlanmaması” ifadelerini yazma yanlışları çeşitleri olarak belirtmiştir. Bayat (2019) yaptığı araştırmalara göre, yaygın görülen yazma hataları “cümle düzeyinde, paragraf düzeyinde ve metin düzeyinde” olmak üzere üç ana başlık olarak ifade etmiştir. Alyıldız (2011) yazma hatalarını; “Harfleri uygun yere yazamamaya bağlı hatalar, eksik veya yanlış yazmaya bağlı hatalar, yazım kurallarına uymamaya bağlı hatalar, yazının yönüne bağlı hatalar, yazının büyüklüğüne bağlı hatalar, bırakılan boşluklara bağlı hatalar ve sayfa düzenine bağlı hatalar” olarak belirtilmiştir. Tüm bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde imla hataları, şekilsel hatalar ve düzenle ilgili hatalar farklı isimlerle ifade edilmiş diyebiliriz.

Yazma becerisi çok farklı unsurların birleşimi (yazım kuralları, noktalama işaretleri, kelimelerin doğru seçimi, sayfa düzeni gibi) olduğu için öğrencilere anlaşılması zor bir süreç olarak gelmektedir. Diğer yandan Z kuşağı olarak adlandırılan öğrenciler sosyal medyayı çok fazla kullandıkları için kalem tutma ve akabinde yazma gibi becerileri olumsuz etkilemektedir. Bunun sonucunda da yazma korkusu ve yazmaya karşı isteksizlik meydana gelmektedir (Batur vd., 2023). Yazmanın yapısı nedeniyle yaşanan bu zorluk; sınav sistemi ve öğretici etkenlerinden gelen, istenmeyen durumlarla bir araya geldiğinde katlanarak artmaktadır (Tok ve Potur, 2015).

Yazma faaliyetlerinin içinde düşünme, doğru bir şekilde ifade etme ve okuma gibi birçok beceriyi içerdiği için öğrenciler tarafından uygulanması zor bir eylem olarak görülmekte ve uzak durmalarına neden olmaktadır. İnsanların yapmaya çekindiği, uzak durduğu şeylerde yanlış yapma ihtimalleri daha fazladır. Bu nedenle diğer dil becerilerine göre en isteksiz

oldukları beceri yazmadır (Elma ve Bütün, 2015; Ugan, 2007). Öğrencilere yazmaya karşı sevgi bağı oluşturulamamış olması dikkat çekicidir (Kokkokoğlu ve Doğan, 2021). Nitekim bu durumlar yazma sorunlarının başında gelmektedir.

Brillant (2005), öğrencilerin yazma ile ilgili hatalarından dolayı ağır eleştirilmelerinin yetersiz hissetmelerine neden olduğunu ve kişisel olarak yetersizliklerinin ortaya çıkmasından endişelendikleri için de yazılı anlatım derslerinden uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmektedir. Tüm bunlar öğrencilerin kişisel gelişimlerini de etkileyerek sağlıklı bir şekilde yazılı iletişim kurmalarına da engel olmaktadır. Graham ve Harris (1989), yazma becerisi yeterince gelişmemiş kişilerin yazılarında kısa cümleler kurduğunu, kelimelerin doğru yazımı açısından çok daha fazla hatalarının olduğunu ifade etmektedir.

Stæhr (2015), içinde bulunduğumuz teknolojik çağda sosyal medya aracılığıyla iletişim kurarken yazmanın çok fazla kullanıldığını ifade etmektedir. Hatta bazı yerlerde yazma yoluyla iletişim konuşma kadar fazla kullanılmaya başlanmıştır. Bu araştırma ile bağlantılı olarak, bireyler artık yazmayı daha çok sosyal medya ortamlarında kullanmakta, bunu da teknoloji vasıtasıyla yaptığı için fiziken yazma eyleminden uzaklaşma ve sorunlar yaşamaktadırlar.

Ülkemizde, öğrencilere yazma hususunda yeterli zaman tanınmaması, yazma çalışmaları ile ilgili yeterince düşünememelerine, gelişigüzel akıllarına gelenleri yazmalarına neden olmaktadır (Ugan, 2007). Çeşitli nedenlerle yazma çalışmalarına yeterli zamanın ayrılmaması yazma sorunlarının artmasına neden olmakta, yeterli düzeyde yazılı ifade edebilme becerisini de engelleyen temel unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir sorun ise, yazma becerisinin bilişsel aşamasında ve yazıya aktarılması aşamasında çok fazla zaman alması bireylerde kaygıya neden olmaktadır (Karakaya ve Ülper, 2011; Özdemir ve Erdem, 2011). Öğrencilerin yazma ile ilgili kaygılarını en aza indirmek ve istenilen gelişimi sağlayabilmek için uygulamalara daha fazla zaman ayrılarak, yapılan yazma çalışmaları ile ilgili eksiklikler bildirilerek, yazma becerisinin zamanla gelişeceği konusunda farkındalık oluşturularak ve bütün çalışmalarda geribildirim verilerek yazma becerisi geliştirilebilir (Lee, 2017).

Yazma becerisi sorunları olarak ve sonucunda başarısızlık nedenleri olarak; yazmaya yeterli zamanın ayrılmaması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın ağır olması nedeniyle yetiştirme kaygısı, öğrencilerin yeterince kitap okumamaları, öğrencilerde yazmaya karşı ilgi ve isteğin olmaması, çoktan seçmeli soru sorulan sınavlar, yazma çalışmalarında yeterli

yönlendirmelerin yapılmaması gibi birçok etken kaynak gösterilebilir (Bilgin, 2019; Güney, 2016; Kokkokoğlu ve Doğan, 2021; Tağa ve Ünlü, 2013). Bu sorunların kaynağı olarak eğitim sistemi ve öğrenci ön plana çıkmaktadır. Yalnız bunların dışında diğer bir önemli kaynak öğretmendir. Öğretmen uygulayıcı olarak, verdiği geribildirimlerle öğrenciye yol gösteren ve yazma becerisini geliştirmeye çalışan en önemli etkendir ve yazma eğitiminde olabilecek sorunları en aza indirebilecek kişidir (Kokkokoğlu ve Doğan, 2021). Tok ve Ünlü (2014), ilkokuldan lise son sınıfa kadar, yazma çalışmaları ile ilgili sorunların öğrenciden, öğretmenden, aileden ve sınav sisteminden kaynaklandığına yönelik sonuçlara ulaşmıştır.

İlkokul öğrencileri, kusursuz ve güzel yazılar elde etmek amacıyla biçime, şekle ve belli bir sıraya göre yazmayı öğrenirler. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeleri, hatalarını belirlemeleri ve geribildirimde bulunmaları beklenir. Yazma hatalarını belirlemek, tanımlamak ve düzeltmek gelecekteki yazma becerisinin gelişimi için çok önemlidir (Ekmekci ve Ayten, 2022). Ne kadar hatalar ve sorunlar azaltılabilirse istenilen seviyede yazma becerisi kazandırılmış olacaktır. Diğer yandan bireylerin istenilen seviyede yazma becerine sahip olup olmadığını belirleme konusunda ölçme ve değerlendirme ön plana çıkmaktadır.

2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde önemli bir role sahip olan ve öğrencilerin, öğrenme kazanımlarını anlamak, ilerlemelerini izlemek ve gerektiğinde müdahale etmek için kullanılan kritik bir araçtır. Bu süreç, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini objektif bir şekilde değerlendirerek eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmeyi amaçlar. Aynı zamanda, öğrencilerin güçlü yönlerini belirlemek ve zayıf noktalarını geliştirmek için rehberlik sağlar (MEB, 2019). Göçer (2007) ise Türkçe eğitim programındaki ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin bilmediklerinden ziyade bildiklerinin belirlenmesine yönelik olduğunu, öğrencilerin ne anladıkları, ne öğrendikleri ve neleri yapabildiğinin belirlenmesinin öncelikli olduğunu ifade etmiştir. Ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan ancak birbirinden farklı kavramlardır.

Ölçmenin birçok tanımı bulunmakla birlikte birkaç tanesini şu şekilde sıralayabiliriz:

- “Değerlendirmede kullanmak için toplanan bilgilerdir.” (Akyol, 2020, s. 263).
- Ölçme bir bireyin ya da nesnenin belirlenmiş bir niteliğe ne kadar sahip olduğunu belirlemek amacıyla yapılır (Semerci, 2015b).

- Ölçme önceden belirlenmiş yöntem ve kurallar yardımıyla elde edilmek için gerekli olan araçlardır (B. Akarsu, 2018).

Ölçme bir nesnenin veya olayın özelliklerini belirlemek için yapılan sistemli bir işlemdir. Eğitimdeki ölçmeyi ise öğrencilerdeki bilgi, beceri gibi durumları değerlendirmek için kullanılan araçların ve yöntemlerin tümü olarak ifade edebiliriz. Ölçme sayesinde öğrencilerin ilerleme süreçlerinin izlenmesini, değerlendirilmesini ve geribildirim sağlanması gibi durumları desteklemek amacıyla kullanılır.

Değerlendirme ile ilgili tanımlardan bazılarını da şu şekilde sıralamamız mümkündür:

- “Bir sistemin istenilen hedeflere ulaşmasında sürecin hangi düzeyde olduğunu, farklılık durumlarını inceleyen bir kavramdır.” (Erkuş, 2006, s. 101).
- Ölçme ile elde edilen verileri yargılanmasını içeren bir kavramdır (Semerci, 2015a).
- Değerlendirme nicel ve nitel olmak üzere bireylerdeki gelişimleri hakkında karar vermek için yapılan veri toplama sürecini kapsayan ve bu verilerle tahminde bulunma sürecidir (B. Akarsu, 2018).

Değerlendirme, ölçmeden elde edilen verilerin belirli ölçütle kıyaslayarak sonuca ulaştırılmasıdır. Elde edilen bu sonuçlar öğretmenlere öğrencilerin gelişim düzeyleri hakkında bilgi edinmede, ihtiyaçlarını belirlemede ve eğitim ortamını düzenlemede yol gösterir (MEB, 2019).

Değerlendirme bir şeyin, bir durumun niteliklerini veya değerini belirleme sürecidir. Eğitimde değerlendirmeyi ise öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını belirlemek ve değerlendirmek için kullanılan süreçlerin ve araçların bütünü olarak ifade edebiliriz. Eğitimdeki değerlendirme süreci, öğrencilerin hedeflerine ulaşma düzeylerini anlamak, öğretim yöntemleri iyileştirmek ve gerekli geribildirim sağlamak adına gereklidir.

Ölçme ve değerlendirme öğretmen ve öğrencinin etkin katılımı ile planlanmaktadır (MEB, 2019). Bu nedenle ölçme ve değerlendirme kavramları genellikle birlikte ele alınır. Ölçme verilerin toplanmasıyla ilgilidir, ölçümler yapılırken somut değerler elde edilirken, değerlendirme ise bu verilerin yorumlanması ve sonuçların çıkarılmasıyla ilgilidir. Değerlendirme, ölçmenin sonuçlarının anlamlandırılması ve kullanılması sürecini içerir. Birlikte kullanıldıklarında, öğrencilerin öğrenme sürecini anlamak ve iyileştirmek için güçlü

bir araç oluştururlar. Ölçme ile değerlendirme arasındaki ilişki Göçer (2005, s. 50) tarafından Tablo 2.2' deki gibi ifade edilmiştir.

Tablo 2. 2. Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki

Ölçme	Değerlendirme
Objektiftir, kişiye göre değişmez.	Kişiye göre değişebilir.
Nitelikleri ölçüm veya ölçümlerle olduğu gibi kaydetmekle yetinir.	İki unsurun karşılaştırılması ya da ölçümlerin bir ölçütle karşılaştırılmasına ve yoruma dayanır.
Gözlem ve ölçme aracı sonucu elde edilen verilerle ifade edilir.	Ölçme sonucu elde edilen verilerin belirlenmiş bir ölçütle karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan yargıdır.
İşaret, sayı ya da sembollerle ifade edilir.	Yapılan yorum, varılan karar yazıyla ifade edilir.
Değerlendirmenin ön koşulu ve temelidir.	Ölçme sonuçlarına dayanır.

Ölçme ve değerlendirme karşılaştırılırsa:

- Amaçlarına göre bakıldığında ölçme belirli bir durumu ölçmek için gerçekleştirilirken, değerlendirme de ise belirli bir durumun değeri, niteliği gibi belirlemeye çalışır.
- Yöntemlerine göre bakıldığında ölçme nicel veri toplamak için standart ölçme araçları ve teknikleri kullanırken, değerlendirme, nitel veri toplamak için çeşitli değerlendirme araçları ve teknikleri kullanır.
- Sonuçlarına göre farklarına bakıldığında ise ölçme sonuçları genellikle nicel verilerdir, yani sayılar veya miktarlar içerirken, değerlendirme sonuçları genellikle nitel verilerdir, yani kalitatif açıklamalar veya yorumlar içerir.

Ölçme ve değerlendirme eğitimde vazgeçilmez unsurlardan biri olmakla beraber öğrencinin başarısını anlamak ve süreci geliştirmek için kullanılan birbirinden farklı ama birbirini tamamlayan bir süreçtir.

Genel olarak değerlendirmede biçimsel ve özetsel değerlendirme olmak üzere iki tanedir. Eğitimde özetsel değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgi, beceri ve anlayışın kısa ve öz bir şekilde değerlendirilmesidir ve öğretmen ve öğrenciye süreç hakkında bilgi verir. Bu tür değerlendirme genellikle öğrencilerin bir konuyu veya dersi ne kadar iyi anladığını anlamak için kullanılır. Biçimsel değerlendirme, belirli bir standarda veya kriterlere dayalı olarak yapılan yapılandırılmış ve objektif bir değerlendirme sürecidir ve bu süreçte geribildirim önemli bir öğedir. Bu tür değerlendirme genellikle belirli bir performansın veya başarının ölçülmesini amaçlar ve genellikle sayılar, puanlar veya derecelerle ifade edilir (B. Akarsu, 2018; Çetinkaya ve Köğçe, 2014; Göçer, 2019a; Tunstall ve Gipps, 1996).

Özetsel ve biçimsel değerlendirme karşılaştırılması Tablo 2.3' de gösterilmiştir (B. Akarsu, 2018, s. 9).

Tablo 2.3. Özetsel ve biçimsel değerlendirme karşılaştırılması

Özetsel Değerlendirme	Biçimsel Değerlendirme
Öğrenmeyi değerlendirir.	Öğrenme sürecini değerlendirir.
Sonuç odaklıdır.	Süreç odaklıdır.
Bilginin kazanımı hakkında bilgi verir.	Öğrencinin öğrenmesini takip eder.
Sonuçları standartla karşılaştırır.	Zayıf ve güçlü olan yönlerini gösterir.
Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterir.	Gelişme ve ilerleme sürecini gösterir.
Hayati değeri vardır.	Hayati değeri yoktur.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme geçmişte ve günümüzde her zaman büyük öneme sahip olmuştur. Ancak eğitimde ölçme ve değerlendirmede öğrencilere not verme gibi uygulamalar görülmektedir. Günümüzde ölçme ve değerlendirme öğrencilere test sınavları uygulamak olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitimde süreç ihmal edilerek sonuca bakılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme tam olarak uygulanmayarak sürecin verimsiz geçmesine neden olmaktadır. Eğitim süreçlerinde, ölçme ve değerlendirme uygulamaları önemli roller üstlenir ve eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu uygulamalar, tanılayıcı, biçimlendirici ve yönlendirici işlevleriyle dikkat çeker ve eğitim sürecinde vazgeçilmezdir. Öğrencilerin hazır bulunuşlukları belirlenerek eğitim sürecinin ayarlanması, gerekli etkinliklerin hazırlanmasında, ilerleyiş hakkında durumun ortaya konmasında ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme sürecin tamamında etkin ve biçimlendirici bir şekilde yer alması gerekmektedir (Göçer, 2018).

Ölçme değerlendirme biçimlendirici işleviyle ilişkili olan yönlendirici işlevi, öğrencini mevcut durumunu görmesi ve ilerlemesini sağlaması açısından uygun geribildirim vermek olarak da ifade edilebilir. Eğitim sürecinde öğrenciler katıldıkları sürecin nasıl olduğunu bilmek istemekle birlikte öğretmenlerinden süreç hakkında geribildirim beklerler. Geribildirim sayesinde öğrenci süreci daha olumlu bir şekilde yürütebilmekle beraber ilerlemenin ne düzeyde olduğu hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Öğrencinin süreçte yaptığı doğru ve yanlış durumlar hakkında bilgi sahibi olarak, kendini sürece doğru bir şekilde adapte edebilmesine imkân sağlamaktadır. Öğretmende geribildirim verirken öğrencilerin süreçte ne düzeyde ilerlediği hakkında bilgi sahibi olarak süreci olumlu bir şekilde yürütebilmesine olanak sağlamaktadır (Göçer, 2019a; MEB, 2019).

2.4. Geribildirim

Eğitimin başından sonuna kadar ölçme ve değerlendirme büyük öneme sahiptir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme sayesinde öğretmenler gelen dönütler sayesinde eksik, yanlış

durumlar hakkında gerekli önlemleri alabilir ve süreci daha verimli hale getirebilir. Öğrencilerin de dönütler sayesinde yürütülen çalışmaları tekrar gözden geçirmelerine olanak tanınır (Çimer vd., 2010). Ölçme ve değerlendirme yapılırken birçok yol bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de geribildirimdir. Geribildirim eğitim sürecinin olmazsa olmazlarından birisidir. Geribildirim; gerçekleştirilen bir çalışmanın durumu hakkında bilgi vererek, uygulanan süreci geliştirmek gibi durumlarda kullanılan önemli bir değerlendirme sürecidir (Başaran, 2023). Geribildirim sayesinde gerçekleştirilen süreçte öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini değerlendirmek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlamak için öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrencilere sağladığı bilgilerdir. Eğitimde geribildirim öğrencilerin nerede olduklarını, nasıl ilerlemeleri gerektiğini gösteren bir değerlendirmedir (Hattie ve Timperley, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde geribildirim birçok tanımı bulunmaktadır. Geribildirim tanımlarından bazılarını sıralarsak;

- Öğrenci başarısına direk etki eden bilgi kaynağıdır (Çetinkaya ve Köğce, 2014),
- Öğrenci ve öğretmen arasında iletişimi sağlayan bir uygulama şeklidir (Göçer ve Şentürk, 2019),
- Geribildirim bir isteklendirme aracı olarak öğrencilerin sınıftaki durumlarının nasıl olduğu hakkında bilgi verir (Fungula, 2013),
- Öğrencinin performansı ile ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin, ailenin vb. verdiği bilgilerdir (Tunstall ve Gipps, 1996), şeklinde ifade edilebilir.

Tanımlar incelendiğinde geribildirim öğrenme süresinde, sonunda performans hakkında bilgi veren, değerlendiren işlevsel bir süreçtir. Geribildirim eğitim sürecinde hayati bir değere sahiptir. Öğretmenlerin de geribildirim konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekir. Bu bilgiler sayesinde öğrencilere uygun geribildirim verilirken içerik ve nitelik birbirine paralel olarak hareket edebilir (Çetinkaya ve Köğce, 2014). Yazmada geribildirim, öğrencilerin yaptıkları hataların düzeltilmesine, yazılı anlatım becerisi elde etmelerine destek sağladığı için önemli aşamalarından biridir (Karatay, 2011).

Öğretim hizmetlerinin niteliği, öğrencilere ipucu verme, işaretler, öğrenci katılımı, pekiştirme, geribildirim ve düzeltme öğelerinden oluşmaktadır. İpuçları ve işaretler aracılığıyla, öğrencilerin aktif katılım sağlamasına, öğretim sürecinde öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiği ile öğrendikleriyle neler yapabileceklerine katkı sağlar. Geribildirim ve düzeltmeler

vasıtasıyla istenilen amaca ne düzeyde ulaştığı belirlenir. Verilen dönütler sayesinde öğrenciler öğretim sürecinden haberdar olurlar (Göçer, 2019a).

Geribildirim, öğrencilere öğretim sürecinde istenilen hedeflere ulaşip ulaşamadıklarını ve istenilen davranışları sergileyip sergilemediklerini bildirmek, etkinliklerin kalitesine ilişkin açıklamaları ve mesajları içerir. Öğrencilerden alınacak mesajlar onların hatalarını ve eksiklerini ortaya çıkaracaktır. Belirlenen hata ve kusurlara yönelik düzeltme ve doğrulama faaliyetleri, iyileştirme kavramını ön plana çıkarır. Geribildirim ve düzeltme, öğrenme ortamlarında sıklıkla birlikte kullanılır ve bireysel ya da grupta öğretim ortamlarında hatalı öğrenmelerin zamanında tespit edilip düzeltilmesine olanak sağladığı için önemlidir (Topal, 2020).

Kullanılan geribildirimler; geribildirim verildiği birey, geribildirim performansı açıklama derecesi, geribildirim kullanımında tercih edilen zaman gibi geribildirim türünü belirleyen durumlar vardır. Geribildirim türlerinin açıklanması geribildirim kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır (Yavuz, 2022).

2.4.1. Geribildirim sınıflandırmaları ve türleri

Geribildirim sınıflandırmaları ve türleri ile ilgili birçok bilgi mevcuttur. Bu bölümde sınıflandırma ve türler bir bütünlük içinde ele alınarak incelenmiş, birlikte ifade edilmeye çalışılmıştır.

Geribildirim, Hattie ve Timperley (2007) tarafından oluşturulan modele göre benlik düzeyi, öz düzenleme, süreç ve görev olmak üzere dört düzeyde ele alınarak her düzeyde farklı sorulara cevap vermek olarak ifade edilmiştir. Van den Bergh ve diğerleri (2013) ise, öğretmen geribildirimini odak, hedefle olan ilişkisi, doğası ve yöntemi ana başlıkları altında sınıflandırmıştır. Odak noktası bireysel, sosyal, süreç, görev ve süreç basamakları olarak; hedefe olan ilişkisini olup olmaması olarak; doğasını yıkıcı, yapıcı, doğrulayıcı, eleştirici olarak; yöntemi de kolaylaştırıcı, teşvik edici ve yol gösterici olarak sınıflandırmıştır.

Nitelikli bir geribildirim destekleyici, hedef odaklı, kullanışlı, zamanlı, uygun sıklıkta ve tutarlı olması içermesi gereken altı önemli özelliktir (Çetinkaya, 2021). Diğer bir taraftan geribildirim değerlendirici ve betimleyici (tanımlayıcı) geribildirim olarak iki boyutta incelenebileceğini ifade eden Tunstall ve Gipps (1996) Tablo 2.4'deki sınıflandırmayı yapmışlardır:

Tablo 2. 4. Öğretmen geribildirim tipolojisi (Tunstall ve Gipps, 1996)

TÜR	S	A1	B1	C1	D1
KATEGORİ	Sosyalleşme	Ödüllendirici	Onaylama	Başarının Belirtilmesi	Başarıyı İnşa Etme
TÜR	A2		B2	C2	D2
KATEGORİ	Cezalandırma		Onaylamamak	İyileştirmeyi Belirtme	İleriye Giden Yolu İnşa Etme
ROL	Sosyalleşme/ Yönetim	Sınıf/ Bireysel Yönetim	Performans Yönelimi	Uzmanlık Yönelimi	Öğrenme Yönelimi

Tunstall ve Gipps (1996) yapmış olduğu sınıflandırmada geribildirim türü olarak A, B, C ve D olarak ayırmıştır. Bu türleri değerlendirmeye yönelik değerlendirici-tanımlayıcı yaklaşımı temsil eden süreklilik boyunca yerleştirmiştir. Değerlendirme geribildirimini için A1, A2, B1 ve B2 alırken; tamamlayıcı geribildirimini için C1, C2, D1 ve D2'yi almıştır. Oluşturmuş olduğu sınıflandırmayı kullanarak geribildirimde değerlendirmeden tanımlamaya doğru tarz, amaç, anlam ve süreçlerin değiştiğini ifade etmiştir. Değerlendirici geribildirimde gerçekleşen geribildirim doğru ya da yanlış, olumlu ya da olumsuz iken tanımlayıcı geribildirimde başarı ya da gelişim üzerine eğilmektedir. Değerlendirici geribildirim türleri açık ya da örtük normlarda yapıldığını ve bilişsel vurgulamaların daha baskın olduğu görülmektedir. Tanımlayıcı geribildirimde ise gerçek yeterliliklerle ilgili olduğunu ve duyuşsal ve bilişsel vurgulamaların daha baskın olduğu görülmektedir. C ve D türündeki tanımlayıcı geribildirimler doğrudan biçimlendirici geri değerlendirme ile ilişkilidir.

Wiggins (2012) tarafından etkili bir geribildirimde bulunması gereken özellikler vardır. Bunlar; hedef belirleme, somut ve şeffaf olmalı, uygulanabilir olmalı, anlaşılır ve kullanışlı olmalı, doğru zamanda geribildirim verilmeli, geribildirim sürekliliği şeklinde ifade edilmektedir. D. Akarsu (2021) öğretim sürecinde verilen geribildirimler şahsi yorumlar içermemeli, aktarılmak istenen düşüncüyü öğrenciye en uygun şekilde ifade eden cümleler seçilmelidir, geribildirim zamanına, miktarına, ölçüsüne dikkat edilmeli şeklinde ifade etmiştir.

Schimmel (1988), geribildirimini “doğrulayıcı geribildirim, düzeltici geribildirim, hata(yanlış) geribildirim, açıklayıcı geribildirim” olmak üzere dört başlığa ayırmıştır. Doğrulayıcı geribildirimde öğrenciye sadece cevabının doğru ya da yanlış olduğu bildirilmektedir. Düzeltici geribildirimde öğrenciye doğru ve yanlışlarının bildirilmesi yanında doğru cevap söylenerek düzeltilmesi istenir. Hata geribildiriminde ise öğrencilerin yanlış yanıtlarının nedenleri sorgulanarak eksikler giderilmeye çalışılır. Açıklayıcı geribildirimde de öğrencinin yanlış yanıtları ile ilgili çözüm yolları ve konu tekrarı yapılarak sonuca kendi başına ulaşması beklenir (aktaran Mason ve Bruning, 2001; aktaran Yavuz, 2022).

Eikenberry (2007), geribildirimini “olumlu geribildirim, olumsuz geribildirim, olumlu geri besleme ve olumsuz geri besleme” kategorileri altında incelemiştir. Geribildirim karşılaşılmış durum ile ilgili düzeltici, onaylayıcı ve destekleyici ifadeleri içerirken geri besleme de gelecekte karşılaşılmaması muhtemel durum ile ilgili ifadeleri içermektedir. Bu nedenle de diğer sınıflamaları süreç olarak kapsamaktadır diyebiliriz.

Yazma eğitiminde, metni değerlendiren açısından, iletişim şekli açısından, değerlendirenin tutumu açısından, ifadelerin anlaşılabilirliği açısından, metin içi veya dışı olması açısından, övgü bildirmesi açısından, geribildirim verilen kişiye yönelik olması gibi açılardan geribildirim çeşitli türlere ayrılmaktadır. Yazma eğitiminde geribildirim veren kişi açısından akran geribildirim ve öğretmen geribildirim olarak sınıflandırabiliriz (Coşkun ve Tamer, 2015). Çalışmamızın da odağında olan öğretmen geribildirimini ile ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

2.4.2. Öğretmen geribildirimini

Öğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli planlanabilmesi için öğretmen geribildirimini önemli unsurlardan biridir. Bu unsur bütün öğretim kademelerinde ve derslerde kritik bir değere sahiptir. Öğrenciler yanlışlarını ve doğrularını bildiklerinde daha kolay öğrenme sağlanacak ve yaptıkları hataların, yanlışların düzeltilmesi noktasındaki sorunlar öğretmen geribildirimini ile en aza indirilecektir. Ayrıca öğrenciler hatalarını ve eksiklerini öğrendikleri için doğrularını artıracaklardır (Topal, 2020).

Öğrencilere hem yazılı anlatımda hem de sözlü anlatımda eksiklerine ve yanlışlarına yönelik yazılı, sözlü veya farklı yöntemlerle öğretmen tarafından geribildirimler sağlanmaktadır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken uygun ve nitelikli geribildirimlerin kullanılmasıdır (Truscott, 2007). Öğrencilerin anlayıp kullanabileceği şekilde verilen geribildirimler, öğrencinin performansını geliştiren, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi sağlayan, başarıları ve öğrenmeleri üzerinde etkili olan bir araçtır (Souter, 2009).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin geribildirim alma tercihleri içerisinde en fazla öğretmenlerden geribildirim almak istedikleri, diğerlerine göre tercih ettikleri görülmektedir (Baleghizadeh ve Rezaei, 2010; Paulus, 1999; Ülper, 2012). Ayrıca farklı araştırmalarda öğretmenlerin dersin amaçlarına ve öğrenci özelliklerine göre farklı türlerde geribildirimler kullandıkları belirtilmektedir (Çetinkaya ve Köğce, 2014; Karakaya ve Ülper,

2011). Diğer yandan içinde bulunulan şartlara göre, ne zaman ve nasıl geribildirim verileceğini bilmek etkili bir öğretmen davranışıdır (Tatar, 2004).

Öğretmenler öğrencilere geribildirim verirken, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine dikkat etmeli, onların cesaretini ve özgüvenini kırıcı ifadelerden uzak durmalıdırlar (Elsaghayer, 2014). Bu sebeple de öğrencilerin niyetinden, bireysel özelliklerinden ziyade görev ve çalışmalarına yönelik geribildirimler tercih edilmelidir (D. Akarsu, 2021; Tatar, 2004). Ayrıca öğretmenler etkili geribildirim verebilmek için, geribildirimi performansın hemen ardından ve mümkün olduğu kadar sık kullanılmalı, özel geribildirimleri genel geribildirimlere göre tercih etmelidir. Bu sayede geribildirimler öğrencinin motivasyonunu artırarak, yaptığı iş hakkında bilgi verecektir (Tatar, 2004).

Öğretmenler, öğrencilerin eksiklerini tamamlamaları için yararlanılabilecekleri araçlar ve yöntemler hakkında bilgi vermeli, açıklamalar yapmalıdır (Bloom, 2016). Burada kullanılabileceklerden biri de pekiştireçlerdir. Öğrencilere verilen pekiştireçler bir davranışın devam etmesine ya da sonlandırılmasına neden olur. Pekiştireçler dışında öğretmen, öğrencilerin doğrudan yanlışlarını düzeltme yoluna gitmeden ipucu vererek öğrencilerin yanlışlarını bularak düzeltmelerini sağlamalıdır. Verilen bu ipuçları sözel yani konuşarak, grafiklerle, resimlerle, dramalarla, jest ve mimik gibi farklı şekilde kullanılabilir (Sönmez, 2019).

Öğretmen geribildirimi, yazma öğretimine yönelik süreç yaklaşımına göre öğrencilerin yazar olmaları konusunda kilit rol oynamaktadır (Matsumura vd., 2002). Bazı araştırmalar öğretmenlerin nitelikli geribildirim verme noktasında yetersiz olduğunu göstermektedir (Ayar, 2009; Çimer vd., 2010). Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin yazarlık becerilerini geliştirebilmeleri konusunda gerekli hassasiyeti göstermelidir, üzerlerine düşen sorumlulukları layıkıyla yerine getirmelidirler.

Geribildirimde “görev, süreç, öz-düzenleme, kişinin benliğine” olmak üzere dört odak noktası belirlemişlerdir (Hattie ve Timperley, 2007). Buradaki geribildirimlerden görev ve süreç odaklı olanların tercih edilmesi (Çetinkaya, 2021), öğrenciler açısından daha yüksek etkiye sahip olacaktır.

Öğretmenler öğrencilerin çalışmalarına, olumlu ve olumsuz ifadeler kullanarak, sözlü ya da yazılı, dolaylı ya da direk olarak, not ve ceza vererek, övgüde bulunarak geribildirim sağlamaktadırlar (Çelebi, 2021). Bununla ilişkili olarak, öğretmen geribildirimi öğrenci

öğretmen iletişimi bakımından önemlidir. Sözlü ya da sözsüz olan bu iletişim öğretimin verimli gerçekleşmesine veya öğrencinin öğretim sürecinde kalmasına neden olmaktadır. Öğrenciye sevgi, saygı ve hoşgörü ifadeleri ile hitap edilmesi, öğrencide aitlik duygusu geliştirecek ve öğrenciler öğretim sürecinde bütün alanlarda gelişime açık olacaktır. Özellikle ilkökul öğretmenleri bu konuda dikkatli olmalıdır (Başar vd., 2018). Ping (2006) öğretmenler tarafından gruba ya da bireye yönelik verilen geribildirim yazılı, sözlü, sözel olmayan yada bunların karması şeklinde olabileceğini ifade etmektedir (aktaran Özcan, 2021).

2.4.3. Yazılı geribildirim

Öğrencilerin yaptıkları herhangi bir çalışmaya kalem kullanarak, yazılı işaretler koymak, yazılı ifadeler kullanmak yazılı geribildirim olarak ifade edilebilir. Öğretmenler özellikle yazılı eserlerde kalıcılığı ve sürekliliği sağlamak için yazılı geribildirimleri sıklıkla kullanmayı tercih etmektedirler (Eren, 2018). Yine Nelson ve Schunn (2009), öğrencilerin taslak metinlerine, onların gelişimlerine yol göstermek adına yazılı olarak değerlendirmelerde bulunmak öğretmenlerin yaygın kullandığı yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Overall ve Sangster (2006), öğretmenler yazılı olarak geribildirim verirken değerlendirmeye yeterince zaman ayrılmalı, istenilen metnin nasıl olduğuna dair yorumları içermeli ve asıl önemli olanın vurgulanması gibi bazı kurallara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmiştir (aktaran Tamer, 2013).

Yazma eğitiminde iletişim türü açısından geribildirim yazılı ve sözlü olarak verilmektedir. Yazı taslakları üzerine semboller, işaretler ve farklı ifadeler aracılığıyla yazılı olarak geribildirim verilmektedir. Yazılı geribildirimler zaman almasına rağmen diğer geribildirim türlerine göre kalıcıdır (Coşkun ve Tamer, 2015). Hyland (1998) ise, yazılı geribildirimlerin sadece kâğıt üzerine işaretler koymaktan çok daha farklı bir durum olduğunu ifade etmektedir. Yazılı geribildirimler öğrencilerin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan yazılı her şeydir.

Yazılı geribildirim, yazılı ürüne yönelik verilecek geribildirim zamanını değerlendirenin belirleyebilmesi açısından bazı avantajlar sunmaktadır (Ferris, 1997). Fakat öğretmenlerin yazılı geribildirim verme konusunda istenilen yeterliliğe sahip olmadığını, bu nedenle öğrencilerce yanlış anlaşılacak, tutarsız ve düşük kalitede yazılı geribildirimler verdikleri belirtilmektedir (Ferris, 2014).

Sözel geribildirimler kolay olması ve kısa zaman alması nedeniyle daha çok tercih edilse de, yazılı geribildirimler sayesinde öğrenciler çalışmalarını ile ilgili değerlendirmelere tekrar bakabilme fırsatı bulmaktadırlar. Bu nedenle çalışma yapıtlarına ve ev ödevlerine yazılı geribildirimlerin kullanılması uygun görülmektedir (Brookhart, 2008).

2.4.4. Sözlü geribildirim

İletişimin temel öğelerinden biri olan dil, sözlü geribildirim en önemli bileşenidir. Bireyler duygularını, düşüncelerini konuşma dili aracılığıyla, anında, herhangi bir hazırlık yapmadan, genellikle yüz yüze ve doğal bir ortamda rahatlıkla ortaya koyabilmektedir (Çetinkaya, 2021). Bu nedenle de eğitim öğretim faaliyetlerinde en sık karşımıza çıkan geribildirim türüdür.

Lyster ve Ranta (1997) sözlü geribildirim üzerine araştırmacıların; öğretmen öğrenci yanıtlarını düzeltmezse, öğrencinin istenilen bağlantıları kurma şansının azalacağını ve öğretmen yanıtları düzeltirse de iletişimde sorunlar yaşayabileceği konularında ikilem yaşadığını ifade etmektedir. Böyle bir durumda da en uygun şekilde, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak geribildirim verme durumu tercih edilebilir.

Öğretmenler ve öğrenciler sözlü geribildirim verebilme imkanı konusunda olumlu düşüncelere sahiptirler (Tamer, 2013). Aynı şekilde Todd ve diğerleri (2001), öğretmen ve öğrenciler arasında olumlu ilişkilerin oluşmasında önemli bir yeri olan sözlü geribildirim kullanımını, öğrencilerin yazı çalışmalarının belirli bir kısmına yoğunlaşması nedeniyle tercih etmektedirler. Nelson ve Schunn (2009), öğretmenler öğrencilerin yazılı çalışmalarınıyla alakalı anlaşılır, belirgin bir konuşma dili kullanarak ne yapmaları gerektiğini tam anlamıyla ifade eden mesajlar vermesinin önemine işaret etmektedir.

Özdeş (2019) sözlü geribildirimlerin yazılı geribildirimlere göre, çok daha kolay ve anında verilebileceğini belirtmektedir. Fakat kalıcılık ve hatırlanabilirlik açısından, sözlü geribildirimlerin yazılı geribildirimlere göre karşılaştırılmayacak kadar az olduğu söylenebilir.

Coşkun ve Tamer (2015), öğrencilerin yazıları ile ilgili olarak, hatalarıyla ilgili değerlendirme ve açıklama yaparak sözlü geribildirim verilebileceğini, sözlü geribildirim toplu geribildirime de imkân vermesi ve yazılı geribildirime göre çok daha hızlı olması yönünden avantajlı olduğunu belirtmektedir. Nyvoll Bø (2014) ise, yazılı ve sözlü geribildirim arasında farklılıkların olduğunu, yazılı geribildirim yazılı olarak kodlandığı için öğrenciler tarafından unutulmasının sözlü geribildirime göre daha güç olduğunu, fakat sözlü

geribildirimde soru sorma imkanı olması ve beden dili kullanımının olması gibi avantajlarının olduğunu ifade etmiştir. Saraç (2006), iletişimi sözlü ve sözlü olmayan iletişim olarak ele almış, sözlü iletişimin anında düzeltme imkanı sağlaması ve çok daha hızlı algılanıp değerlendirilebilmesi, hataların karşılıklı olarak geribildirim verilerek düzeltilebilmesi gibi öne çıkan özelliklerinin olduğunu vurgulamıştır.

2.4.5. Sözlü olmayan (beden dili) geribildirim

El, kol, baş, ayak ve vücudun diğer uzuvları ile yapılan hareketler ve simgeler sözsüz mesajı oluşturur. Bu beden dili ile verilen mesajların asıl amacı sözlü ifadenin daha anlaşılır olmasına yardımcı olmaktır (A. Özdemir, 2022). Bazen de yalnızca beden dilini kullanarak da mesajlar, geribildirimler verilebilmektedir.

İletişim kurarken kullanılacak tek araç sözcüklerle ifade ettiğimiz dil değildir. İnsanlar bedenleriyle sözlü olmayan mesajlar da vermektedir. Kişiler kendi tavır ve ifadelerini içeren mesajı duruş, jest ve mimik ve oturuş şekilleri gibi beden dili ifadeleri ile alıcıya iletirler (Selimhocaoğlu, 2004, aktaran Yavuz, 2022).

İnsanlar genel olarak sözlü geribildirim ile birlikte beden dili ifadelerini de kullanırlar (Nyvoll Bø, 2014). Bu da iki geribildirim türünün birbirini destekler nitelikte kullanıldığı anlamına gelmekte olup, geribildirim türünün etkili olmasına da katkı sağlamaktadır.

İnsanlar hiç konuşmasalar, hiç yazmasalar bile sözsüz iletişim kurarlar. Bu iletişimde beden hareketlerini, duruşunu ve jest ile mimikleri kullanırlar. Sözlü iletişimde duygu ve düşünceleri ifade etme konuşma şeklinde olurken, sözsüz iletişim beden dilinde, baş, el, kol, ayak ve diğer beden hareketleri kullanılarak olmaktadır (Özbent, 2007). Ayrıca sözsüz iletişim ifadeleri de birbirini destekler şekilde kullanılmaktadır (Çapar, 2018).

Öğretmenler anlatmak istediklerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için, bilgileri somutlaştırma, ifadeleri vurgulama, öğrenci dikkatlerini üzerine toplama gibi çoğu konuda beden dilini kullanmakta ve bu beden dilinin öğrenme sürecinde etkin bir rol almasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle birlikte bütün beden dili ifadelerinin analiz ederek ve anlamlarını öğrenerek etkili iletişimi (Çalışkan ve Yeşil, 2005), dolayısıyla da etkili öğrenme ortamının oluşturulmasını sağlamaları mümkündür.

İnsanların jestleri, gülümsemesi, kaş çatması ve oturma şekli gibi beden dili ifadeleri sözlü ifadeler kadar önemlidir (Bloom, 2016). Düzgün ve Selçuk (2018), geribildirim verirken

bir göz temasıyla, anlatılan konunun öğrenilip öğrenilmediği, öğrencilerin hatalarıyla ilgili uyarıyı, derse ilgiyi artırmayı, öğrenci ile bağları güçlendirmeyi sağlayabildiğini ifade etmişlerdir.

2.4.6. Geribildirim ölçütleri

Geribildirim ölçütlerini etkili bir geribildirimde bulunması gereken özellikler şeklinde aşağıdaki gibi ifade edebiliriz:

- Etkili bir geribildirim, öğrenme düzeyleri hakkında bilgi verme, düşünmeye teşvik etme ve kendilerinden istenen hedefler hakkında bilgi vermelidir (Çimer vd., 2010).
- Geribildirim, öğrencinin hedefe ulaşırken hatalarını ve eksiklerini göstererek doğru öğrenmeye ulaşmasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca geribildirim öğretimin hedef odaklı olması gereklidir. Geribildirim sayesinde öğrenci mevcut durumu ve gelecekteki durumundan da haberdar olmalıdır (Hattie, 2012).
- Verilen geribildirimler öğrencilerin ne durumda olduklarını anlamalarına yardımcı olmalıdır (Fungula, 2013).
- Geribildirim amacına ulaşması için gerekli unsurlar vardır. Geribildirim taşıması gereken unsurlar hedef odaklı, zamanlı, uygun sıklıkta, kullanışlı, tutarlı ve destekleyici olmasıdır (Çetinkaya, 2021).
- Geribildirim, var olan durum ile istenilen durum arasındaki boşluğu kapatmaya yönelik olmalıdır. Aynı zamanda istenilen durumun ne olduğunu açıklamalı, öğrencilerin durumları hakkında bilgi vermelidir. Diğer yandan da öğretimi yönlendirme konusunda öğretmenlere bilgi sağlamalıdır (Jawah vd., 2004).
- Düzeltici geribildirim bazen kaygı, korku, kızgınlık gibi duygusal sorunlara neden olabileceği ifade edilmiş (Elsaghayer, 2014), bu nedenle geribildirim verilirken öğrencinin iyi gözlenmesi ve durumuna en uygun geribildirim verilmesi gerekmektedir (Göçer ve Şentürk, 2019).
- Geribildirim, iletişimin son aşaması olduğu için mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı hakkında bilgi vermelidir (A. Özdemir, 2022).
- Geribildirim anlaşılır olması ve öğrenci de bir karşılığının olması gerekmektedir. Yeterli düzeyde ayrıntıya sahip, kullanışlı bir geribildirim kullanılmalıdır (Çetinkaya, 2021).

- Öğretmen ve öğrenciler geribildirim ile planlanan hedefleri bir bir aşarak daha zorlayıcı hedeflere ulaşmalı ve öğrenme sürecini devam ettirmelidir (Hattie ve Timperley, 2007).
- Geribildirim uygulanabilir, tutarlı, sürekli, zamanında ve hedefe uygun olması yararlı olması için gereklidir (Wiggins, 2012).
- Öğretim sürecinde kullanılan geribildirimler kişisel yorumlar içermemelidir. Zamanında ve ihtiyaca yönelik olanı istenendir (D. Akarsu, 2021).

2.4.7. Geribildirim zamanı ve sıklığı

Gibbs ve Simpson (2005), geribildirim zamanı konusunda “Öğrenciye zamanında sağlanan kusurlu bir geribildirim, dört hafta sonra verilen mükemmel bir geribildirimden daha fazla etkiye sahip olabilir.” ifadesini kullanmaktadır. Geribildirimi ihtiyaca yönelik, destekleyici, tutarlı ve uygun sıklıkta olmalıdır.

Wiliam (1999), geribildirim zamanlamasına dikkat çekerek erkenden verilmesinin istenilen öğrenme hedefine ulaşmayı engelleyeceğini belirtmektedir. Wiggins (2012) ise, yapılan çalışmalara yönelik geribildirim vermek için çok uzun zaman beklemenin yanlış olduğunu ve zamanlamaya dikkat edilmeden verilen geribildirim ciddi bir sorun olduğunu söylemektedir.

Geribildirim öğrencinin hatalarını ve eksiklerini görmesini sağlayan, öğrenciyi yönlendiren işlevsel bir süreçtir. Etkili öğrenme ortamı için de gerekli ve önemlidir (Karaca, 2011). Wiggins (2012) önceki ifadeyi destekler şekilde, iyi sonuçlar alabilmek için daha fazla geribildirim verilmesi ve öğretim sürecinde geribildirime ayrılan zamanın çok daha fazla olması gerektiğini söylemektedir.

Yapılan bazı araştırmalarda düzeltme geribildirim zamanının dersin sonunda yani ertelenmiş olmasından ziyade zamanında, davranışın hemen sonrasında verilmesinin gerekliliği görülmüştür (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015). Brookhart da (2008), öğrencilerin kavram yanlışlarına anında dönüt verilmesi gerektiğini söyleyerek, geribildirim zamanlamasının önemine işaret etmektedir. Weaver (2006) ise, geribildirim verilme zamanının yanında, geribildirim türünün ve kaynağının istenilen hedefe ulaşmadaki etkililiği belirlediğini ifade etmektedir.

Shute (2008), geribildirimi verilme zamanına göre “anında verilen” ve “geciktirilmiş” olarak iki şekilde olduğunu belirtmiştir. Anında verilen geribildirim her çalışmanın hemen

sonrasında verilirken, geciktirilmiş geribildirim davranıştan ne kadar süre sonra verilmeli sorusunun net bir cevabı olmadığı için tam olarak tanımlanamamaktadır. Erbaş ve Yücesoy (2002) etkililik açısından geciktirilmiş dönüte göre, anında dönütün daha etkili olduğuna dikkati çekmişlerdir. Dökmen (1982) ise, geribildirim tercih edilme nedenleri arasında geribildirim hangi zamanlamaya uygun verileceği ile ilgili kabul edilen bir görüş olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde, öğrenme hızını artırabilmek için geribildirim kullanımında doğru zamanlamaya dikkat etmelerinin yararı olacağı söylenebilir (Köğçe, 2012). Buna ek olarak Kırbaç ve diğerleri (2017), geribildirim kullanmada doğru zaman için hedeflenen durumun, geribildirim verileceği bireyin veya topluluğun yapısı dikkate alınmasının da gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çünkü uygulanan duruma ve kişilere göre geribildirim zamanı değişmektedir.

Eğitimde her daim geribildirim kullanılmalıdır. Geribildirim kullanılması öğretimde yapılan yatırımın, harcanan zamanın ve emeğin boşa gitmesini engelleyecektir (Sönmez, 2019). Bu nedenle geribildirim şartlara göre mümkün olduğunca sık kullanılması eğitim açısından daha faydalı olacaktır.

2.4.8. Yazma çalışmalarında geribildirim

Yazma çok hızlı bir şekilde anında kazanılan bir beceri değildir. Kaliteli bir metin oluşturmak için zaman alan çeşitli aşamalardan geçilmektedir (Coşkun ve Tamer, 2015). Bu aşamalardan olan düzeltme ve gözden geçirme farklı tür geribildirimler aracılığıyla ele alınmaktadır.

Geribildirim yazma eğitiminde geliştirici ve teşvik edici bir unsurdur. Öğrenci ve öğretmen arasında, öğrenci gelişimine ve iletişimine ilişkin değerlendirmeler içermektedir (Coşkun ve Tamer, 2015). Öğrencilerin çalışmaları ile ilgili her çeşit değerlendirme, kısa bir not, hatta gülümseme bile geribildirim olarak motivasyonunun artmasına katkı sağlayabilir. Yazma eğitiminde başarılı olunabilmesi için geribildirim yazma çalışmasının ardından verilmesi yararlı olacaktır (Overall ve Sangster, 2006, aktaran Tamer, 2013). Öğretmenin öğrenciye, yazılı anlatımlarında hiçbir geribildirim vermemesi öğrencide gereksiz bir iş yaptığı duygusuna kapılmasına sebep olabilir. Öğrenci yazısında yaptığı hatalarını ve eksiklerini görerek doğrusunu öğrenmeli, eksiklerini gidermelidir. Bu sayede başka bir yazısında hataları ve eksikleri minimum düzeye indirgemiş olacaktır (Temizkan, 2008).

Yazma eğitiminde geribildirim türleri Coşkun ve Tamer (2015) tarafından “Metni değerlendiren kişi açısından, öğretmen ve akran geribildirim”, “İletişim biçimi açısından, yazılı ve sözlü geribildirim”, “Övgü veya yergi bildirişine göre geribildirim”, “Değerlendirenin tutumuna göre, yapıcı ve yansız geribildirim”, “Özgül veya genel geribildirim”, “Biçime veya içeriğe yönelik geribildirim”, “Açık ve muğlak geribildirim”, “Metin içi veya metin dışı geribildirim” olarak sınıflandırılmıştır.

Geribildirim kaliteli olması, öğrencilerin yazılarında olumlu ve güçlü bir etkiye sahiptir. Bu olumlu geribildirim öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlayarak yazma becerilerini geliştirmelerine katkısı bulunmaktadır (Singh, 2016). Geribildirim, öğrencilerin yazma becerilerini artırmasına önemli katkısı olduğu için gerekli görülmektedir (Tom vd., 2013). Öğrenciye verilen dönütler öğretimi kolaylaştırmaktadır (Lee, 2017; Weaver, 2006). Nitekim yazma çalışmalarında da verilecek geribildirim, süreci hem kolaylaştıracak hem de istenilen hedefe ulaştıracaktır.

Öğrenciler geribildirim aracılığıyla bir yandan ürettikleri yazılı eserlerin eksikliklerini tamamlarken, bir yandan da yazdıkları metinler konusunda bilgi edinirler. Bu sayede yazma becerilerinin gelişmesi sağlanır (Matsumura vd., 2002). Ayrıca geribildirimler öğrencinin yazma kriterlerini öğrenmesini sağlayarak, yazmada dikkat etmesi gereken hususları kavramasını sağlar (Paulus, 1999).

Öğrencilerin sadece dil bilgisi yanlışlarının ön planda tutulması, metnin içeriğiyle ilgili boyutunun önemsenmeyip geri plana itilmesine neden olmaktadır. Dil bilgisi yanlışları her ne kadar önemli olsa da tek odak nokta olmamalıdır (Chokwe, 2015). Öğretmenler yazılı anlatımlarda dil bilgisi ve içerik açısından dengeli geribildirimler sağlamalıdır (Tom vd., 2013).

Yazma sürecinde öğrencilerin geribildirim tercihlerinin önemsenmesi yazma becerilerinin gelişimine katkı sunacaktır. Sözlü ve yazılı olarak iki farklı geribildirim türünün kullanılması gerektiği savunulmaktadır (Nurie, 2020). Bu iki farklı geribildirim türünün kullanılmasına ek olarak, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi ve kaliteli eserler ortaya koyabilmeleri için biçimlendirici değerlendirmenin de ön plana alınması önemli görülmektedir (William, 2012).

Geribildirimlerin öğrencilerin gelişimlerini üst düzeye çıkarma, eleştirel düşünmeyi teşvik etme, yapıcı düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlama ve kendilerine güven duymalarına yardımcı olma gibi çok farklı işlevleri vardır (Singh, 2016).

Yazma çalışmalarına yazılı ve sözlü geribildirimler verilebilir. Öğrencinin metin üzerindeki hatalarını semboller, işaretler kullanarak düzeltmesini istemek için yazılı geribildirim, hatalarını açıklamak içinde sözlü geribildirim verilebilir. Sözlü geribildirim toplu olarak hızlı bir geribildirim imkanı sunar (Coşkun ve Tamer, 2015). Diğer bir görüş de yazılı geribildirim öğrenci metnine kodlandığı için daha kalıcı iken sözlü geribildirim kısa süreli olmaktadır (William, 2012). Her iki geribildirim türünü destekleyen beden dili ile iletişimi, geribildirimi de ekleyebiliriz (Özbent, 2007).

Öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki hatalara yazılı düzeltme geribildirimi doğrudan ve dolaylı olarak öğretmen veya akran tarafından verilebilir. Yazılı düzeltme geribildiriminin etkili olmasında öğretmenin yetkin olması, öğrencilerin beklentileri, kullanılan strateji ve geribildirim yöneldiği boyut önemli rol oynamaktadır (Bayat vd., 2016).

Yazma çalışmalarında kullanılabilecek farklı bir geribildirim türü de elektronik geribildirimdir. Çeşitli bilgisayar, telefon gibi teknolojik araçlar ve yazılımlar kullanılarak öğretmen veya akranlar tarafından geribildirimler verilmektedir (Özdeş, 2019). Günümüzde öğretmen veli iletişiminde ve öğrencinin durumu ile ilgili geribildirimleri iletmede çeşitli teknolojik uygulamalar kullanılmaktadır. Her geçen gün teknolojik uygulamalar vasıtasıyla geribildirim verilme sıklığı artmakta, yazma çalışmalarında geribildirimler için öğrencilere artı eksi verme durumlarında bile telefona, akıllı tahtaya başvurulmaktadır. Elektronik geribildirimlerin gelecekte her ne kadar sözlü ve sözel olmayan geribildirim yerini alması mümkün görünmese de yazılı geribildirimlerin yerini alması olasıdır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Coşkun ve Tamer (2015), yazma eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin hangi geribildirim türlerini kullandıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları derleme çalışmasında, geribildirim türlerini kategorize etmiş; her zaman yararlı olan bir geribildirim türünün bulunmadığı, ihtiyaca göre farklı geribildirim türlerinin kullanılması gerektiği; olabildiğince olumlu geribildirimlerin verilmesinin gerektiği; akran geribildiriminin de kullanılmasının yararlı olduğu; bir metinde çok fazla hata varsa belli bir kısmına geribildirim verilmesinin daha doğru olduğu; geribildirimlerin yazma sürecinin sonunda verilmesi gerektiği; çok fazla öğrenci hatası olan

durum ile ilgili toplu bir şekilde sözel geribildirim verilmesi gerektiği; metinlerde öncelikle akışla ilgili geribildirimlere sonrasında biçim ile ilgili geribildirimlere yer verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göçer (2019a), geribildirim ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yaptığı çalışmada, doküman inceleme yoluyla elde ettiği verilere göre; etkili bir öğrenme için, eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde tamamlanabilmesi için geribildirim ön planda tutulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Göçer ve Şentürk (2019), çalışmalarında metin işleme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin kullandığı geribildirim çeşitlerini belirlemeyi amaçlamışlar. Veriler gözlem, doküman inceleme ve görüşme yoluyla, amaçlı ve küme örnekleme yoluyla belirlenen 28 Türkçe öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada; öğretmenler geribildirim vermenin önemli olduğunu fakat uygulama esnasında kullanımı ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları, ayrıca geribildirim türlerini belirlemede zorlandıkları; öğretmenlerin birçoğunun geribildirimini ders esnasında kullanılan soru-cevap tekniği olarak ifade ettikleri; öğrencilere bireysel gelişimleri ile ilgili geribildirim verilmediği; programdaki konuları yetiştirme çabaları nedeniyle geribildirim zaman kalmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetinkaya (2015) tarafından Türkçe öğretmenlerinin metinlere verdikleri yazılı geribildirimleri incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın örneklemini 28 öğretmen oluşturmaktadır. Geribildirimle ilgili Tunstall ve Gipps'in (1996) "geribildirim tipolojisine" göre gruplandığı veri toplama aracını kullanmış; geribildirimlerin çoğunun noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili olduğu ve değerlendirmeci olumsuz geribildirim (öğrenciye yararı olmayan) çok fazla kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Ülper (2012), öğretmenlerin taslak metinlere verdikleri geribildirimlerin özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmasının örneklemini, 32 Türkçe öğretmeni ile 29 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin metnin dil ve anlatım özelliklerinden çok sorun odaklı, silme/ekleme gibi metnin mekanik özelliklerine geribildirim kullandıkları, Türkçe öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre daha çok mekanik geribildirim kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayar (2009), nicel araştırma veri toplama araçlarından anket ile verileri topladığı çalışmada, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin (150) ve öğrencilerinin (210) geribildirimle ilgili görüşlerini almıştır. Çeşitli değişkenlere (yaş, cinsiyet, öğrenci sosyoekonomik düzeyi...) göre

geribildirim durumlarının ve algılarının değişmediği; öğrenci ve öğretmenlerin geribildirimle ilgili, geribildirim işleviyle ilgili ortak kanıda oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yavuz (2022), sınıf öğretmenlerinin geribildirim kullanım durumlarını belirlemek amacıyla, nitel araştırma olgubilim deseninden yararlandığı, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullandığı çalışmasında, 29 sınıf öğretmeni ile online (çevrimiçi) görüşmeler yapmıştır. Verilerin analizi için kategorilere ayırdığı verilere kodlar vermiş, NVivo programı kullanılarak bulgular elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin geribildirimi daha çok iletişim olarak tanımladıkları, geribildirim vermede kendilerini yeterli gördükleri; öğretmenlerin geribildirimleri en fazla kullandıkları dersin matematik, en az kullandıkları dersin hayat bilgisi olduğu; geribildirim kullanımı ile ilgili sorunların daha çok öğrenciden kaynaklandığı; öğrenci tepkilerinin daha çok olumsuz geribildirimlerden sonra olduğu; olumlu/olumsuz sözlü geribildirimlerin duruma ve kişiye yönelik olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Kaya ve diğerleri (2020) geribildirim akıcı yazma becerisine etkisini araştırdıkları, örneklemini 42 dördüncü sınıf öğrencisinin (21 deney grubu,21 kontrol grubu) oluşturduğu yarı yapılandırılmış deneysel çalışmasında, “Akıcı Yazma Rubriği”, “Geribildirim Formu” ve hikâye konuları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler ANCOVA analizi kullanılarak son test verileri ile karşılaştırılmıştır. Deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Geribildirim kullanılarak yapılan çalışmaların öğrencilerin akıcı yazma becerilerine katkısı olduğu ve öğrencileri yazmaya daha istekli hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yıldız (2016), dönüt ve düzeltme türlerinin yazma becerisine etkisini incelemiştir. Örneklemini 115 altıncı sınıf öğrencisinin oluşturduğu çalışmada nicel kısmı yarı yapılandırılmış deneysel çalışma olan karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Rubriği”, analizi içinde SPSS 21.00 programı kullanılmış; nitel verilerin analizi içinde içerik analizi yapılmıştır. Öğrenciler A, B ve C gruplarına ayrılmıştır. A grubuna dönüt-düzeltilme, B grubuna dönüt ve C grubuna da sadece puan belirtme yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, A grubunun B ve C grubuna göre, B grubunun da C grubuna göre lehlerine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Araştırmada dönütün yanında düzeltmenin de verilmesinin gerektiği, tek başına dönütün istenilen etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eren (2018), çalışmasında yazma becerilerine yönelik geribildirimlerin, öğrencilerin algılarını ve tepkilerini nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri, okuma yapıp yapmamaları, yazma yapmaları ve günlük tutmaları değişkenleri açısından geribildirim algıları incelenmiştir. Veriler 250 ortaokul öğrencisinden, araştırmacının hazırladığı “Yazma Becerisine Yönelik Geribildirimlerle İlgili Tutum Ölçeği” ile toplanmış, SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada yazma geribildirimi almanın yazma türüne göre anlamlı farklılık göstermediği, yazmayı seven ve daha fazla okuyan öğrencilerin geribildirimlere daha olumlu baktığı, geribildirim alma ile günlük tutma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, geribildirim almada 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin 5. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu baktıkları, cinsiyet değişkenine göre geribildirim alma arasında ilişki olmadığı, genel olarak da geribildirim almanın öğrencilerin yazmalarına olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tamer (2013) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yazılı metinlere verdikleri yazılı geribildirimleri belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemini kullandığı çalışmasının örneklemini 74 öğretmen oluşturmakta olup, kendi hazırladığı “Yazılı Geribildirim Formu” ve hazırlanan 3 öğrenci metni ile verileri toplamıştır. Araştırmada, yergi geribildirimlerinin övgü geribildirimlerinden çok daha fazla kullanıldığı; yansız geribildirim yapıcı geribildirime göre çok daha fazla kullanıldığı; özgül geribildirim genel geribildirimden daha fazla kullanıldığı; geribildirimlerin içerikten ziyade biçime yönelik verildiği; geribildirimlerin muğlaktan çok açık olduğu; metin içi geribildirimlerin metin dışı geribildirimlerinden daha fazla kullanıldığı; metin düzeylerine göre geribildirim durumlarının değişmediği; cinsiyet değişkenine göre verilen geribildirim türleri arasında anlamlı farklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akdaş (2014), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının yazma eğitimindeki geribildirimlerin etkilerini araştırmıştır. Araştırmasının örneklemini üç farklı üniversiteden 267 Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini “Yazılı Geribildirim Değerlendirme Formu” ile toplamıştır. Araştırmasını tek bir grup üzerinde ön test-son test desenli alana araştırması yaparak elde ettiği verileri bilgisayar ortamında betimsel istatistik tekniklerinden yararlanarak sunmuştur. Araştırmasının sonucunda ön testte %97,4 yergi, %2,6 övgü geribildirimi olurken son testte ise %94,7 yergi geribildirimi, %5,3 övgü geribildirimi kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında övgü ve yergi geribildirimi istenilen düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eren ve Kana (2019), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geribildirimlere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmalarını 250 devlet okulunda öğrenim gören ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamışlardır. Araştırmalarının verilerini “Yazma Becerisine Yönelik Geribildirimle İlgili Tutum Ölçeği” ile elde etmişlerdir. Araştırmalarını tarama modeli kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada elde ettikleri verileri SPSS programı yardımıyla t testi ve ANOVA uygulayarak analizini gerçekleştirmişlerdir. Yapmış oldukları araştırmanın sonucunda yazma geribildirim gelecekte süreç için yazmalarına olumlu yönde etki ettiği görüşüne ve tutumlarına orta düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Özcan (2021), araştırmasında öğrencilerin matematik ödevlerine sınıf öğretmenlerinin nasıl yazılı geribildirim verdiklerini ve geribildirim öğrenci durumlarına göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Devlet okulunda görev yapan 24 sınıf öğretmenin öğrencilerin ödevlerine verdikleri yazılı geribildirimleri içeren dokümanlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenler tarafından değerlendirmeci geribildirimlerin daha fazla tercih edildiği, gelişmeye yönelik betimleyici geribildirimlerin daha az tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başaran (2023), öğretmen adaylarının geribildirim alma tercihleri ile yazma geribildirim algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasının örneklemini 533 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada “Yazma Geribildirim Ölçeği”, “Metinsel Özelliklere İlişkin Geribildirim Almaya Yönelik Tercihler Ölçeği” ve “Geribildirim Verilme Şekli ve Tarzına Yönelik Tercihler Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmış, ANOVA, T-testi, Kruskal Wallis H testi ve Mnn Whitney U testi ile veriler çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok metnin konusu ile ilgili geribildirim almak istedikleri; öğretmenlerinden de birebir yazılı, öğretici açıklamalar içeren geribildirimleri almayı istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Geribildirim alma tercihleri ve yazma geribildirim algıları arasında bölüm ve cinsiyete göre farklılaşma olduğu belirtilmiştir.

Rajagopal (2015), öğretmenlerin yazılı düzeltici geribildirimine yönelik inanışları ve uygulamalarına yönelik yaptığı çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 58 öğrenciye kompozisyon yazdırılarak bir öğretmen tarafından değerlendirilmesi istenmiş, ayrıca öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmenin işaretlemeler/semboller aracılığıyla sadece yanlışları düzeltmeye yönelik değil, doğrulara yönelik de yazılı geribildirimler verdiği

görülmüştür. Olumsuz geribildirimlerin öğrencilerin yazmaya yönelik cesaretlerini kırdığı, olumlu verilen geribildirimlerinde cesaretlendirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenin inanışları ile uygulamaları arasında bir uyum olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Errico (2023), öğrencilerin akademik yazılarına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği nitel çalışmada, dört tane onuncu sınıf öğrencisinin yazıları incelenmiş, gözlemler yapılmıştır. Öğretmenlerin hangi geribildirim türünü ve ne sıklıkla kullandığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğretmenler tarafından kullanılan düzeltici yazılı geribildirim öğrencilerin yazma kalitesini ve isteğini daha fazla artırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Reyes (2017), öğretmenlerin mesleki gelişimlerini iyileştirmek için yazma geribildirimine yönelik inanç, kimlik ve uygulamalarını incelemiştir. Nitel araştırmalardan fenomenoloji desenini kullandığı araştırmasının amacı, öğretmenlerin yazılı geribildirimlerinde inançlarının, kültürel ve etnik yapılarının, uygulamalarının nasıl bir role sahip olduğunu belirlemektir. Farklı okul düzeylerinden anadili İngilizce olan, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen sınıflara ders veren 6 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonundaki veriler yazıya aktarılmış, NVivo 11 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin inanışları ile uygulamalarının genel olarak uyumlu olduğu, kültürel ve etnik çeşitlilik ile ilgili farkındalığın oluşturulması gerektiği, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduğu, tecrübeli öğretmenlerin geribildirim konusunda daha önde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Clements (2010), bir yazma çalışmasında anaokulu öğrencilerinin yazılarını geliştirmek amacıyla geribildirim vermeyle ilgili nitel vaka çalışması yapmıştır. Bir anaokulu öğretmenin 9 hafta boyunca günlük yazma konferanslarında beş öğrencinin yazma çalışmalarına verdiği geribildirimler derecelendirme ölçeği ile incelenmiştir. Yazma konferanslarında öğrencilerin yazma çalışmasını öğretmeniyle tartışması, karşılıklı etkileşimde olmaları ve bu şekilde yazma anlayışını ifade etmeleri, dillerini uygulamaları kısaca uygun geribildirim almaları yazma gelişiminde dilin önemini ortaya koymuştur.

Mak (2014), ikinci dilde yazmada yenilikçi geribildirim uygulanmasına yönelik çalışmada nitel araştırma kısmında durum çalışması kullandığı bir karma yöntem kullanmıştır. İki öğretmen ve ilkokul altıncı sınıf öğrencileriyle bir yıl süren boylamsal bir çalışma yapılmıştır. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticilerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve anketler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Yenilikçi geribildirimler aracılığıyla öğrencilerin

genel yazma becerilerinde olumlu yönde ilerledikleri, yazmaya karşı da tutumlarının daha olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca yenilikçi alternatif geribildirim devamlılığını sağlanması için yöneticilerin ve öğretmenlerin değişime açık ve yetenekli olması, sürekli bir mesleki gelişim gayretinde olmaları ile mümkün olacağı ifade edilmiştir.

Tunstall ve Gipps (1996), öğretmen geribildirimini ile ilgili tipoloji çalışmasında, öğretmen geribildirimlerine yönelik bir tipoloji oluşturmak amacıyla, 6 ve 7 yaşındaki çocuklara hangi tür geribildirim verildiğini ve çocukların geribildirimleri nasıl algıladığını belirlemeye çalışmışlardır. 1. ve 2. sınıf öğrencilerini okutan farklı altı okuldan sekiz öğretmen ile çalışmalar yürütülmüştür. Veriler sınıf içi gözlem ve kayıtlar ile öğrenci ve öğretmen görüşmeleri toplanmıştır. Veriler NUDIST 3.0 programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin her bir geribildirim zaman içinde kullandığı, bazı yönlerden kullanım türünün farklılaştığı, çalışma grubunda sözel geribildirimlerin yaygın kullanıldığı, değerlendirici ve tanımlayıcı geribildirim bir arada kullanılmasının öğrenmeye katkısının fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Poulos ve Mahony (2008), üniversite öğrencilerinin geribildirim öğrenmelerine olan katkısını ve geribildirim ile ilgili algılarını belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırma yapmışlardır. Geribildirim güvenilirliği, geribildirim etkisi ve geribildirim algıları ile ilgili üç ana boyut ortaya çıkmış. Çalışmada geribildirim veren kişinin güvenilirliği ve geribildirim veriş şeklinin etkiyi artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Etkili geribildirim sadece öğretimin kalitesini artırmasının yanında okullar arası geçişte de etkili olduğu ifade edilmiştir.

Tom ve diğerleri (2013), araştırmalarında ikinci dil öğrenen öğrencilerin akademik yazma çalışmalarına yazılı bir şekilde geribildirim vermenin etkisini ve önemini incelemişlerdir. Öğrencilerin taslak metinleri ayrıntılı bir şekilde incelenerek yazılı geribildirimler verilmiş, bu sayede öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, yazma ile ilgili motivasyonlarının arttığı, yazılarını daha netleştirebildikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin küçük gruplar halinde geribildirim almayı ve arkadaşlarından genellikle yüz yüze ve sözlü geribildirim almayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Geribildirim daha ayrıntılı olmasının, kendilerini daha çok geliştirmeye yönelik olmasının tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Van den Bergh ve diğerleri (2013) çalışmalarında geribildirimle ilgili literatüre katkıda bulunarak, öğretmen geribildirimini geliştirmek için yönerge vermeyi amaçlamışlardır.

Araştırmalarını Hollanda'da öğretmenlik yapan 32 kişi üzerinde uygulamışlardır. Araştırmalarında 1465 adet öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemişler. Araştırmada kullanılmak üzere verileri video gözleme dayalı olarak elde etmişlerdir. Elde edilen verileri kategorize ederek öğretmen-öğrenci etkileşimini değerlendirmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda öğretmen-öğrenci geribildiriminde yarısı geribildirim vermiştir. Verilen geribildirimler öğrenciler tarafından gerçekleştirilen görevlere ve bu görevlerin işlenme şekline odaklanmıştır. Geribildirim %5 lik kısmı öğrenme hedefleriyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin geribildirimi süreci kolaylaştırmaktan ziyade, yönlendirme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aridah (2003), çalışmasında yazma öğretimi ve öğrenimindeki uygulamalarında geribildirim tartışmalı bir konu haline almasından dolayı geribildirim yardımcı olduğuna ve dil öğrenenler için ihtiyaç olduğuna ilişkin tartışmaları açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada geribildirim kullanıma ilişkin kanıtlar sunmuştur. Araştırmasının sonucunda dil bilgisi hataları açısından geribildirim öğrenci hatalarının azaldığı, içerikle ilgili geribildirim öğrencilerin fikirlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Sahmadan (2019), çalışmasında yazmada geribildirim öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini inceleyerek doğrulamayı amaçlamıştır. Araştırmasını yarı deneysel olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmasının örneklemini iki sınıftan oluşan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmasını iki grup üzerinde deney ve kontrol grubu olarak oluşturmuştur. Deney grubuna düzeltici geribildirim, kontrol grubuna geleneksel öğrenme uygulamıştır. Elde ettiği verileri nicel olarak analiz etmiştir. Araştırmada yazmada geribildirim öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir etki gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama grubu sınıf öğretmenleri olup, incelenen olgu ise yazmada geribildirimdir. Yazmada geribildirim olgusunun katılımcılar tarafından nasıl anlamlandırıldığı, nasıl tanımlanacağı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Nitel araştırma yöntemleri; sosyal bilimlerde genellikle bireylerin bir durum hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini detaylı bir şekilde incelemek amacı ile kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Diğer bir şekilde ifade edecek olursak nitel araştırma, bilgi ve deneyimlerin bulunduğu şartlarda anlamlandırılmasını ilke edinen araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2008). Nitel araştırmalarda bulunan ortak özellikleri de; doğal ortamda ve doğrudan veri toplama imkanı sunması, olguların anlaşılmasını sağlamak için detaylı betimlemeler yapılması, süreçle yönelik olması, tümevarımcı veri analizi yapılması, katılımcıların bakış açısını ele alması, araştırma desenlerinde esneklik olması şeklinde ifade edebiliriz (Büyüköztürk vd., 2008).

Nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) araştırmadaki katılımcıların deneyimlerinin özünü, ayrıntılarını açıklayan, tanımlayan bir araştırma stratejisi olarak ifade edilmektedir (Moustakas, 1994, aktaran Creswell ve Creswell, 2018). Olgubilim ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız ama farkında olduğumuz fenomenlerle ilgilenir. Kavramlar, durumlar, yönelimler, deneyimler ve algılar bazı olgulardır. Tam anlamıyla anlamını kavrayamadığımız fakat çok da yabancı olmayan bu olguların ayrıntılı bir şekilde araştırılmasında olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılır. Bu desen de görüşmeler en önemli veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada yazmada geribildirimin anlamlandırılması ve yazmada geribildirimi etkileyen unsurlar ele alındığı için olgubilim deseni kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 34 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise, amaçlı örnekleme

yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacı maliyeti daha az olması nedeniyle tercih edilen, araştırmacıya zaman ve hız kazandıran bir örneklem belirleme türüdür. Araştırmacı erişilmesi kolay olan çalışma grubu ya da durumu seçer. Sonuçlarının daha az genellenebilir olması dezavantajdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan katılımcıların bilgileri aşağıda Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik özellikleri	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	14	41,17
	Erkek	20	58,83
Kıdem yılı	0-10 yıl	3	8,82
	11-20 yıl	8	23,52
	21-30 yıl	21	61,78
	31-... yıl	2	5,88
Mezuniyet alanı	Sınıf öğretmenliği	29	85,29
	Diğer	5	14,71
Kariyer basamağı	Öğretmen	3	8,82
	Uzman öğretmen	27	79,41
	Başöğretmen	4	11,77
Toplam		34	100

Tablo incelendiğinde katılımcıların; sınıf öğretmeni olarak görev yapan 20 erkek (%58,83), 14 kadın (%41,17), toplam 34 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinden; 3 katılımcının 0-10 yıl (%8,82), 8 katılımcının 11-20 yıl (%23,52), 21 katılımcının 21-30 yıl (%61,78), 2 katılımcının 31-üstü yıl (%5,88) mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer basamağı olarak 3’ünün öğretmen (%8,82), 27’sinin uzman öğretmen (%79,41), 4’ünün de başöğretmen (%5,88) olduğu görülmüştür. Katılımcıların mezuniyet alanlarına göre 29’unun sınıf öğretmenliği (%85,29), 5’inin ise farklı bölümlerden (%11,77) mezun olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim tanımlamaları, geribildirime yönelik düşünceleri, geribildirim verirken karşılaştıkları zorluklar, hangi geribildirim türünü nasıl kullandıkları gibi konularda daha ayrıntılı ve doğru bir şekilde bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu temel olarak yazma, yazma sorunları, geribildirim, geribildirim türleri ile ilgili araştırmalar

incelenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan formun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin geribildirim tercihleriyle ilgili görüşlerini almak için sorular bulunmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilk olarak alan yazın taraması yapılarak, önceki çalışmalar incelenmiş ve görüşme formu örnek soruları oluşturulmuştur. Taslak halindeki form beş sınıf öğretmenine uygulanarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucuna göre ve bir dil uzmanının ve iki akademisyenin görüşleri doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Pilot uygulama sonrası uzman görüşleri çerçevesinde ifade benzerliği olan 2 soru formdan çıkarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu son hali yazma sürecinde geribildirimle ilgili 7 ana başlık altında 13 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara yöneltilen sorular aşağıda verilmiştir.

1. Yazma sürecinde geribildirim kavramı nedir? Sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyinizi nasıl ifade edersiniz?
3. Yazma sürecinde hangi sıklıkta geribildirim kullanırsınız? Geribildirim verme sıklığınızı/zamanınızı neler etkilemektedir?
4. Yazma çalışmalarının hangi boyutuna/yönüne (imla ve noktalama, dil bilgisi, anlatım, biçim (şekil ve sayfa düzeni)) yönelik geribildirimi daha çok vermektесiniz? Geribildirim sıklığını etkileyen etmenler nelerdir?
5. Yazma çalışmalarının hangi boyutuna/yönüne (imla ve noktalama, dil bilgisi, anlatım, biçim (şekil ve sayfa düzeni)) yönelik geribildirimi daha az vermektесiniz? Geribildirim sıklığını etkileyen etmenler nelerdir?
6. Yazma çalışmasında geribildirimi zorlaştıran unsurlar nelerdir, açıklar mısınız?
7. Yazma çalışmalarında öğrencileriniz, verdiğiniz geribildirimlere karşılık ne tür tepkiler göstermektedir? Gösterilen tepkiler beklentilerinizle uyumlu mudur? Açıklayınız.
8. Öğrenciniz yazma sürecinde olumlu performans gösterdiğinde, yazılı olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür yazılı olumlu geribildirim ifadeleri kullanırsınız?
9. Öğrenciniz yazma sürecinde olumsuz performans gösterdiğinde, yazılı olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür yazılı olumsuz geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

10. Öğrenciniz yazma sürecinde olumlu performans gösterdiğinde sözlü olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür sözlü olumlu geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

11. Öğrenciniz yazma sürecinde olumsuz performans gösterdiğinde sözlü olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür sözlü olumsuz geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

12. Öğrenciniz yazma sürecinde olumlu performans gösterdiğinde, beden diliyle nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür olumlu beden dili geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

13. Öğrenciniz yazma sürecinde olumsuz performans gösterdiğinde, beden diliyle nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür olumsuz beden dili geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler birinci bölümü demografik bilgilerden ikinci bölümü görüşme sorularından oluşan araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşmeler, gerekli izinler alınarak, öğretmenlerin görevli oldukları okullarda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllük esasına dayalı olarak yüz yüze yapılmıştır. Görüşme esnasında ses kaydı alınarak, veriler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır.

Görüşme, araştırmaya katılan kişilerin bir durum veya konu hakkındaki duygu ve fikirlerinin anlaşılması için kullanılan bir yöntemdir (Karataş, 2017). Görüşme tekniğini diğer tekniklerden farklı kılan en önemli özellik herhangi bir durum veya olgu üzerine ayrıntılı bilgi elde edilmesini sağlamasıdır. Diğer bir önemli durum ise yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırma ile ilgili herhangi bir belirsiz noktada, sorular sorarak belirsizliğin ortadan kalkmasına yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yarı yapılandırılmış görüşme, asıl soruların önceden hazırlandığı fakat görüşmenin gidişatına göre konuya bağlı kalarak farklı alt soruların eklenebildiği bir görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme, bireylerin cevaplarını ayrıntılandırmasına ve anlatmak istediği ifadeyi açmasına olanak sağlar. Araştırmaya esneklik katması ve belirli standardı içermesi nedeniyle eğitim araştırmalarında daha çok kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerden toplanan ifadeler içerik analizi teknikleri kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin yorumlanmasına olanak sağlayan kavram ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için içerik analizi, verileri tanımlamaya ve verilerde yer

alan gerçek ifadeleri ortaya çıkarmaya çalışır. İçeriği analizinde dört adım kullanılır. Bu adımlar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların tanımlanması ve düzenlenmesi ile sonuçların buna göre tanımlanması ve yorumlanmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İçerik analizi, araştırma soruları kapsamında elde edilen veriler ışığında tema ve kodlar oluşturularak yapılır (Dömbekçi ve Erişen, 2022). Bu çalışmada da veriler öncelikle tez yazarı ve geri bildirim konusunda çalışmaları olan bir öğretim üyesi tarafından kodlanmış ve kodlanan verilerden ortak temalar belirlenmiştir. Sonuçlardaki verilen frekans değerleri katılımcı sayısına göre değil katılımcı görüşlerine göre belirlenmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik, araştırmadan elde edilen kayıtların veya yapılan yorumların, araştırılan grubun gerçekleriyle uyumlu olmasına bağlıdır. Yapılan yorumlar gerçeğine ne kadar yakınsa o kadar geçerli, her uygulama da ne kadar aynı çıkarsa o kadar güvenilirdir. Ayrıca ölçüm aracı amaca uygunsuzsa geçerli, hatalardan uzak olması güvenilirlik ile ilgilidir (Şencan, 2005).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken alan yazın taranarak, benzer çalışmalar incelenerek taslak sorular oluşturulmuş, yeterli sayıda sınıf öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Sonrasında bir dil uzmanı ve iki akademisyenin görüşleri alınarak formun geçerlik ve güvenirliliği sağlanmıştır.

Görüşmeler farklı okullarda bulunan öğretmenlerle ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ve sonunda elde edilen verilerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı, anlatılmak istenen ile anlaşılmanın aynı olup olmadığı katılımcılara teyit ettirilmiştir. Görüşmelerde alınan ses kayıtları değiştirilmeden yazıya aktarılmıştır. Analizler yapıldıktan sonra bulgular kısmında doğrudan öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen yazılı verilerin analizinde, tez yazarı ve geri bildirim konusunda çalışmaları olan bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kod listesi oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar üzerine çalışılarak ortak kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmıştır. Oluşturulan kodlar üzerinden her iki araştırmacı tarafından alt temalar ve temalar oluşturularak, benzerlik ve farklılıklara bakılmıştır. Son şekli verilen kodlar, alt temalar ve temalar ile ilgili uzman görüşü alınmıştır.

Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin hesaplanmasına yönelik bazı formüller geliştirilmiş ve puanın dikkate alınması için asgari değerler sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Huberman ve Miles (1994) tarafından geliştirilen, $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmıştır. İki araştırmacı ve bir uzman tarafından yapılan analizler sonucunda araştırmacılar arası uyum oranı %94 bulunmuştur.



4. BULGULAR

Araştırmamızdaki bulgular 34 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aracılığıyla oluşturulmuştur. Elde edilen veriler kullanım sıklığı (f) olarak verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Tanımlamaları ile İlgili Bulgular

Araştırmamızın birinci soru olan “Sınıf öğretmenleri, yazma sürecinde geribildirim kavramını nasıl tanımlamakta ve geribildirim onlar için ne anlam ifade etmektedir?” sorusuna yönelik olarak yazma sürecinde geribildirim tanımlamaları ile ilgili görüşleri Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim tanımlamaları

Temalar	Alt Temalar	Frekans (f)
Düzeltilme (f:45)	Düzeltilme	27
	Yanıtları hakkında bilgilendirme	6
	Hataları gösterme	4
	Dönüt vermek/dönütte bulunma	4
	Yanıtları bulma	1
	Doğrusunu yapması	1
	Eksiklikleri giderme	1
	Hatırlatma	1
Ölçme ve Değerlendirme (f:41)	Öğrenci yazıları hakkında bilgi verme	24
	Değerlendirme	10
	Ölçme	4
	Verdiklerimin/emeklerimin gösterilmesi	2
Kontrol (f:23)	Vermediğim şeylerle ilgili aldıklarım	1
	Kontrol etme	18
	Uyarma	2
	Takip	2
Performans (f:19)	Onaylama	1
	Pekiştirme	11
	Performansı artırma	4
	Yeterli düzeye getirme	3
	Yetenekleri geliştirme	1
Motivasyon (f:12)	Ödül verme	3
	Motive etme	2
	Takdir etme	2
	Teşvik etmek	2
	Panoda sosyal medyada paylaşma	1
Yönlendirme (f:8)	Beğenilerimi ifade etme	1
	Hedefe ulaşmak	1
	Yönlendirme	3
	İpucu verme	2
	Kılavuz/ yol gösterme	1
Öğretim (f:7)	Öğrencinin dönüt vermesi	1
	İletişim biçimi	1
	Konu hakkında bilgi verme	2
	Yazma becerisini kazandırmak	1
	Yazarken öğrenme	1
	Yeniden öğretme süreci	1
	Kilit unsur	1
	Sistem	1
	Veliyi bilgilendirme	1

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim ile ilgili tanımlamaları “*düzeltilme*” (f:45), “*ölçme ve değerlendirme*” (f:41), “*kontrol*” (f:23), “*performans*” (f:19), “*motivasyon*” (f:12), “*yönlendirme*” (f:8) ve “*öğretim*” (f:7) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim tanımlamaları ilgili ifadeleri, “*düzeltilme*” temasında “*düzeltilme, yanlışları hakkında bilgilendirme, hataları gösterme, dönüt vermek/dönütte bulunma, yanlışları bulma, doğrusunu yapması, eksiklikleri giderme, hatırlatma*” alt temaları; “*ölçme ve değerlendirme*” temasında “*öğrenci yazıları hakkında bilgi verme, değerlendirme, ölçme, verdiklerimin/emeklerimin gösterilmesi, vermediğim şeylerle ilgili aldıklarım*” alt temaları; “*kontrol*” temasında “*kontrol etme, uyarma, takip, onaylama*” alt temaları; “*performans*” temasında “*pekiştirme, performansı artırma, yeterli düzeye getirme, yetenekleri geliştirme*” alt temaları; “*motivasyon*” temasında “*ödül verme, motive etme, takdir etme, teşvik etmek, panoda sosyal medyada paylaşma, beğenilerimi ifade etme, hedefe ulaşmak*” alt temaları; “*yönlendirme*” temasında “*yönlendirme, ipucu verme, kılavuz/ yol gösterme, öğrencinin dönüt vermesi, iletişim biçimi*” alt temaları ve “*öğretim*” temasında “*konu hakkında bilgi verme, yazma becerisini kazandırmak, yazarken öğrenme, yeniden öğretme süreci, kilit unsur, sistem, veliyi bilgilendirme*” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim tanımlamalarına ilişkin görüşlerini en çok “*düzeltilme*” (f:45) temasında “*düzeltilme*” (f:27), “*yanlışları hakkında bilgilendirme*” (f:6), “*hataları gösterme*” (f:4) alt temaları içinde, “*ölçme ve değerlendirme*” (f:41) temasında “*öğrenci durumları hakkında bilgi verme*” (f:24), “*değerlendirme*” (f:10), “*ölçme*” (f:4) alt temaları içinde, “*kontrol*” (f:23) temasında “*kontrol etme*” (f:18), “*uyarma*” (f:2), “*takip*” (f:2) alt temaları içinde, “*performans*” (f:19) temasında “*pekiştirme*” (f:11), “*performansı artırma*” (f:4), “*yeterli düzeye getirme*” (f:3) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Geribildirim tanımlamalarına ilişkin görüşler en az ise “*öğretim*” (f:7) temasında “*yazma becerisini kazandırmak*” (f:1), “*yazarken öğrenme*” (f:1), “*yeniden öğretme süreci*” (f:1) alt temaları içinde, “*yönlendirme*” (f:8) temasında “*yönlendirme*” (f:3), “*ipucu verme*” (f:2), “*kılavuz/ yol gösterme*” (f:1) alt temalarında ve “*motivasyon*” (f:12) temasında “*ödül verme*” (f:3), “*motive etme*” (f:2), “*takdir etme*” (f:2), “*teşvik etmek*” (f:2) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Yazma sürecinde geribildirim tanımlamaları ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K5: “*Yazma sürecinde geribildirim kavramı öğrencilerin yazma yeteneklerinin geliştirilmesi, yaptığı yanlışların hataların düzeltilerek yeterli düzeye getirilmesi olarak anlıyorum.*”

Çocukların deftere yazılarını yazdıktan sonra tek tek kontrol edilmesi de diyebilirim. Bazen çocukların unuttuğu bir şeyi hatırlatmak da geribildirimdir.”

K7: *“Geribildirim, öğretmen tarafından öğrencinin yazdıklarının kontrol edilip olumlu olumsuz yönde öğrenciye aktarılması, bildirilmesi, kısaca geribildirim anlamında olumlu ve olumsuz yönde ifade edilmesidir. Öğrencinin kâğıda döktüklerini yazdıklarının karşılığını öğrenciye bildirmek, olumlu olanları pekiştirmektir. Onun dışında feedback, dönüt vermek dışında öğrencinin bu geribildirimini belki yazdığı bir ürünü okul sınıf panosunda okul panosunda paylaşmak, öğrencinin velinin izni dahilinde belki sosyal medyada paylaşmak, geribildirim anlamında yaptığı olumlu yazmaların diğerleri tarafından da paylaşılmasına katkıda sağlamak olabilir.”*

K8: *“...Yönlendirmek dışında çocuğa bu konu hakkında bilgi vermek olarak da olabilir. Sonuçta çocuk öğrendiği dilin dersin, kurallarını bilmesi hem kendisi için hem de gelecekte karşılaşılabileceği sıralamalar için önemli olduğunu düşündüğüm için bilgi vermek olarak da anlayabiliriz. Durumu hakkında bilgi vermek diyebiliriz. Yani dönüt vermek olarak da ifade edebiliriz.”*

K10: *“Bana göre yazma sürecinde geribildirim, çocuğun ürünün hakkında çocuğa dönütte bulunmak. Olumlu ya da olumsuz onun ürününü değerlendirmektir.”*

K32: *“Yazma sürecinde geribildirim kavramı, öğrencilerin yazma süreçlerinde verilen yönergeler doğrultusunda hareket edip etmediğini kontrol etmek amacıyla kimi zaman düzeltme kimi zaman da ipucular yoluyla yönergeyi karşılayacak tam performansı göstermesini sağlamaktır. Yazma sürecinde verilen geribildirimler öğrencileri kademe kademe doğru, kurallı ve etkili yazma çalışmalarına götürmek için kilit unsurlardır. Bu nedenle önemsenmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verme Yeterlilik Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Araştırmamızın ikinci sorusu olan “*Sınıf öğretmenleri, yazma sürecinde geribildirim verme konusunda yeterlilik düzeylerini nasıl ifade etmektedirler?*” sorusuna yönelik olarak öğretmen yeterlilik düzeyleri ile ilgili görüşleri Tablo 4.2’ de gösterilmiştir.

Tablo 4. 2. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyleri

Geribildirim verme Yeterlilik düzeyi	Frekans (f)
Yeterli	29
Orta düzeyde yeterli	6
Yetersiz	2

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyleri “yeterli” (f:29) (öğrencileri başarıya ulaştırdıkları, gerekli eğitimlere sahip oldukları gibi), “orta düzeyde yeterli” (f:6) (tam anlamıyla yeterli bilgiye sahip olmama, öğrenci düzeylerinin değişmesi gibi) ve “yetersiz” (f:2) (kalabalık sınıflar, özel öğrenci olması gibi) olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim yeterlilik düzeyleri ile ilgili görüşlerini en çok “yeterli” (f:29) olarak, en az ise “yetersiz” (f:2) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K12: “Yazma sürecinde geribildirimi çok sık kullanıyorum ve yeterlilik düzeyimin iyi olduğunu düşünüyorum. Sık sık kullandığım için yeterlilik düzeyinin iyi olduğunu düşünüyorum. Bunu da öğrencilerimin yazılarından, defterlerinden, dördüncü sınıftan mezun olduğunda kendini yazılı olarak ifade edebildiğinden anlayabiliyorum.”

K30: “Yeterli olduğumu düşünüyorum. Lisans ve yüksek lisans eğitimlerimi tamamladım, hatta son bir hafta içinde tesadüf T3 akademiden dijital içerik yazarlığı eğitimi de aldım. O yüzden yeterli buluyorum kendimi.”

K25: “İşin aslı konu hakkında yeterli bilgimiz yok. Biraz daha öyle nasıl tarif edelim? Şöyle diyeyim. Yaptığımız yazma çalışmalarını sürekli öğrencileri geribildirim verebiliyor muyuz, veremiyoruz. Bu konuda kendi yeterlilik düzeyimi iyi hissetmiyorum yani iyi tanımlayamam, ortada derecede tanımlarım bunu 5 üzerinden puanlarsak 3 derim. Yani orta düzeyde diyebilirim.”

K6: “Ben kendimi geribildirim verme konusunda yeterli olarak görüyorum. Ben bu konuda çocukların yazma konusunda geribildirim almaları konusunda, onları kontrol etme konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Ama, zorluk çektiğim durumlar var. Mesela öğrencinin özel bir durumu varsa bazen geribildirim verebilme konusunda kendimi yetersiz hissedebiliyorum.”

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verme Sıklığıyla İlgili

Bulgular

Araştırmamızın üçüncü sorusu olan “Sınıf öğretmenleri, yazma sürecinde geribildirimi ne sıklıkla kullanmaktalar ve geribildirim verme zamanını, sıklığını nasıl belirlemektedirler?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin yazma sürecinde geribildirim verme sıklıkları ile ilgili görüşleri Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığı

Geribildirim verme sıklığı	Frekans (f)
Sürekli	24
Sık sık	13
Ara sıra	3

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklıkları “sürekli” (f:24), “sık sık” (f:13) ve “ara sıra” (f:3) olarak ile ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim verme sıklıkları ile ilgili görüşlerini en çok “sürekli” (f:24) olarak, en az ise “ara sıra” (f:3) olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklıkları ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K15: “Herhangi bir durumun düzeltilmesi gerektiğinde sürekli olarak geribildirim yöntemine başvuruyordum. Sadece düzeltme değil, önceden söylediğim şekilde onaylama, takdir etme konusunda da sürekli geribildirim yöntemine başvuruyordum.”

K18: “Bir ve ikinci sınıflarda daha fazla geribildirim veriyoruz. Sürekli geribildirim veriyoruz. Çünkü çocuklar yazma sürecine yeni başlıyorlar. Özellikle şekil yönünden bu nedenle daha fazla veriyoruz. Üç ve dördüncü sınıfta bu biraz daha oturuyor. Bu verdiğimiz sıklık biraz azalıyor, sürekli olmasa da sık sık yine geribildirim vermeye devam ediyoruz.”

K16: “Yazma sürecinde sık kontrol ediyorum ama tabii bu bizim sıklıkla yaptığımız şeyler de bizim zamanımızı almış oluyor. Bu da tabii derslerimizin diğer derslere kalan süreyi de kısaltmış oluyor, ama sonucunda da öğrenci de yazı olarak defter kullanma olarak daha çok düzelme görüyoruz. Bu sıklığı azalttığımız zaman veya hiç yapmadığımız zaman çocuğun yazısı bozulup gidiyor. Defter düzeni bozulup gidiyor. Bu sebeple yazma sürecinde sık sık geribildirim vermeye özen gösteririm.”

K11: “Yazma sürecindeki geribildirim sıklığım ara sıra oluyor. En büyük etken genellikle sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması ve zamanla ilgili sıkıntının olmasından kaynaklanıyor.”

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verme Sıklığını Etkileyen Durumlarla İlgili Bulgular

Araştırmamızın üçüncü sorusu olan “Sınıf öğretmenleri, yazma sürecinde geribildirim ne sıklıkla kullanmaktalar ve geribildirim verme zamanını, sıklığını nasıl belirlemektedirler?” sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlarla ilgili görüşleri Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlar

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Öğretim programı (f:45)	Zaman	19
	Sınıf düzeyi	9
	Müfredatı yetiştirme zorunluluğu	8
	Konu yoğunluğu	5
	Kazanımlar	4
Öğrenci (f:39)	Öğrenci sayısı	18
	Öğrenci bireysel özellikleri	6
	Öğrenci motivasyonu	6
	Hazır bulunuşluk düzeyi	5
	Öğrenci seviyesi	3
	Çocukların kültür düzeyi/ uyuşu	1
Öğretmen (f :5)	Rahatsızlık	2
	Psikolojik durum	2
	Konuyu iyi öğretmeme	1
Öğrenme (f:4)	Öğrenme eksiklikleri	2
	Öğrenmenin gerçekleşme durumu	1
	Gruba yönelik geribildirim	1
Çevre (f:3)	Çevre koşulları	1
	Hava koşulları	1
	Kırsal bölgede olma	1

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumları “*öğretim programı*” (f:45), “*öğrenci*” (f:39), “*öğretmen*” (f:5), “*öğrenme*” (f:5) ve “*çevre*” (f:3) temaları ile ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin geribildirim verme sıklığı ile ilgili ifadeleri, öğretim programı temasında “zaman, sınıf düzeyi, müfredatı yetiştirme zorunluluğu, konu yoğunluğu, kazanımlar” alt temaları; öğrenci temasında “öğrenci sayısı, öğrenci bireysel özellikleri, öğrenci motivasyonu, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenci seviyesi, çocukların kültür düzeyi/ uyuşu” alt temaları; öğretmen temasında “rahatsızlık, psikolojik durum, konuyu iyi öğretmeme” alt temaları; öğrenme temasında “öğrenme eksiklikleri, öğrenmenin gerçekleşme durumu, gruba yönelik geribildirim” alt temaları; çevre temasında “çevre koşulları, hava koşulları, kırsal bölgede olma” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlara ilişkin görüşleri en çok “*öğretim programı*” (f:45) temasında, “zaman” (f:19), “sınıf düzeyi” (f:9), “müfredatı yetiştirme zorunluluğu” (f:8) alt temaları içinde, “*öğrenci*” (f:39) temasında, “öğrenci sayısı” (f:18), “öğrenci seviyesi” (f:6), “öğrenci bireysel özellikleri” (f:4) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlara ilişkin görüşler ise en az “*çevre*” (f:3) teması altında “çevre koşulları” (f:1) alt temasında; “*öğrenme*” (f:5) temasındaki “öğrenme eksiklikleri” (f:2), “öğrenci yanlış yapma durumu” (f:1) alt temalarında ve “*öğretmen*” (f:5) teması altında “rahatsızlık” (f:2), “psikolojik durum” (f:2) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlar ile ilgili bazı öğretmenleri görüşleri şu şekildedir.

K34: “Konuya başlamadan önce hazır bulunuşluk düzeylerini, konu anlatımı esnasında konuyla ilgili bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını, konunun sonlarında da ölçme değerlendirme yapmak için geribildirim kullanırım. Öğrencilerin istekli olmaları, çevresel etkenler, sınıftaki öğrenci sayısı geribildirim verme sıklığına etkiler.”

K14: “Neler etkiler? Zaman etkileyebilir, konular yetişmeme durumu falan olursa o zaman hızlandırma açısından yapılabilir. Bazı çocukların biraz yavaş yazmaları olabilir, hatalı yazmaları olabilir. O hatalı yazmayı da düzeltmek için işte dedim ya sık sık da bunu yapıyoruz. Yani öğrenci seviyesi olabilir, hatalı yazan, öğrenme eksikliği olan öğrencilere daha fazla geribildirim verirken, hatasız yazana daha az geribildirim veririm diyebiliriz.”

K18: “En başta okuttuğum sınıf düzeyi etkiliyor. Başka çocukların konuya ilgileri, dikkatleri bunlarda etkiliyorlar. Eğer dikkatleri dağınıksa daha fazla geribildirim vermek zorunda kalıyoruz ama daha böyle ilgilerini çeken bir konuya bu sıklık azalabiliyor. Sınıfın o anki durumuna, sınıfın konuyu öğrenme seviyesine göre değişebiliyor.”

K2: “Yani çok sık geribildirim olmasını tercih ediyorum çünkü şu andaki sınıf itibarıyla sık yapıyorum ama bunu üst sınıf seviyelerinde hani ara ara kontrol ederek de yapabilirim. Çünkü şu anda çocukların tam böyle yazma düzeni oturtma zamanı olduğu için, birinci sınıf her şeyin temeli olduğu için daha sık geribildirim veriyorum. Ama diğer sınıf kademelerinde aralıklı olarak kontrol şeklinde yapıyorum. Bu arada tabii ki geribildirim verme sıklığına sınıfın kalabalıklığı etkiliyor. Ders yoğunluğu etkiliyor, müfredat etkiliyor, bunlar etkiliyor genellikle.”

K29: “Geribildirim verme sıklığımızı, zamanımızı etkileyen etmenler tabii ki örneğin sınıf kalabalıklığı bu konuda biraz etken. Bir dikte çalışması yaptığımızda, çocuklardan bir hikâyeye oluşturması istendiğinde sınıfın kalabalıklığı geribildirimi aksatıyor bazen, ama bunu tüm derslere yayarak sık hale getirmeye çalışıyoruz. Onun dışında bu geribildirim verme zamanımızı etkileyen etmenlerden birisi de tabii ki zaman. Örneğin derse giriş çıkış saatlerimiz arka arkaya dönüyor, 40 dakika ders 10 dakika teneffüs. Bu hız bizi etkiliyor, bazen de içerik etkiliyor. Buraya şunu da ekleyebiliriz, mesela matematik, hayat bilgisi, bilgiyi orada da yazma çalışması yaptığı bir derste Türkçe’ye nazaran daha az sıklıkla geribildirim vermemizde etkili, bir de dersin türü ile alakalı olabilir diyebiliriz. Türkçe dersi için de türü ile alakalı içeriğiyle alakalı ya da oradaki metne ait verilen etkinliklerle alakalı oluyor. Örneğin sadece test gibi ya

da boşluk doldurma gibi bölümlerde daha az olurken, metin etkinliklerinde boş bırakılan çocukların doldurması gereken, öğrenci yorumlarının olduğu yerlerde daha fazla oluyor.”

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Geribildirim En Çok Kullandıkları Yazma Boyutlarıyla İlgili Bulgular

Araştırmamızın dördüncü sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin geribildirim verme tercihleri yazma çalışmalarının hangi boyutuna göre, nasıl farklılaşmaktadır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin yazma çalışmalarının en çok hangi boyutuna yönelik geribildirim verdikleri ile ilgili görüşleri Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 5. Sınıf öğretmenlerinin en çok geribildirim kullandıkları yazma boyutları

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
İmla		22
Noktalama		20
Biçim (f:29)	Şekil	10
	Sayfa düzeni	19
Dilbilgisi		9
Anlatım		8
Hepsi		7

Sınıf öğretmenleri en çok geribildirim kullandıkları yazma boyutlarını “*imla*” (f:22), “*noktalama*” (f:20), “*biçim*” (f:29), “*dilbilgisi*” (f:9), “*anlatım*” (f:8) ve “*hepsi*” (f:7) temaları ile ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en çok geribildirim kullandıkları yazma boyutlarıyla ilgili ifadeleri “*biçim*” temasında “*şekil, sayfa düzeni*” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin en çok geribildirim kullandıkları yazma boyutu ile ilgili görüşlerini en çok “*biçim*” (f:29) temasında “*sayfa düzeni*” (f:19) ve “*şekil*” (f:10) alt temaları içinde, “*imla*” (f:22) teması içinde ve “*noktalama*” (f:20) teması içinde ifade etmişlerdir. En çok geribildirim kullandıkları yazma boyutu ile ilgili görüşler ise en az “*hepsi*” (f:7) teması içinde, “*anlatım*” (f:8) teması içinde ve “*dilbilgisi*” (f:9) teması içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en çok geribildirim kullandıkları yazma boyutları ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K7: “*İmla, yazım kuralları, noktalama işaretleri ki olmazsa olmaz. Öğrencilerimizde maalesef gördüğüm, gözlediğim kadarıyla sınıf içinde anlatılan problemi öğretmenin anlatımına göre cevaplayabildikleri ama aynı problemi kendileri yaparken yazım kurallarına, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumadığı için, bildiği konuyu yazdığını doğruyu okuyamadığından, imla ve noktalama işaretlerine uygun okuyamadığından, anlayamadığı için doğru cevaplayamıyor. O meşhur sözümüz vardı öğrencilerde: “O da mı boyamış.” Buradaki imla ve*

noktalama hatası sürekli öğrencilerle paylaştığım bir konu. Bunu yeterince kavramaları gerekiyor. İmla noktalamaya dikkat etmemdeki en önemli neden anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi oluyor. Özetlersek imla, noktalama ve anlatım yönünden öğrencilere daha fazla geribildirim vermeyi tercih ediyorum.”

K23: “Noktalama işaretleri ile daha çok sayfa düzenine önem veriyorum. Mesela paragraf yapmalarını ondan sonra imla, noktalama onlara dikkat ediyorum. ...Yani işte çocuk burada ilkokulda nasıl alıyorsa ömür boyunca aynı şekilde devam edeceği için noktalama işaretleri, imla ve sayfa düzenine dikkat ederim, daha çok geribildirim veririm. ...Yani gördüğümüz hataları düzelterek onları düzeltmeye çalışıyoruz. Tabi tabi burada nasıl olursa o kemikleşiyor, çünkü ileride düzeltilmesi daha zor olacağı için bunlar biraz daha ağırlıklı.”

K19: “Sınıf seviyesine göre farklılık gösterir. Birinci sınıftan mesele daha çok dikte çalışması, kelime harf arası boşluk veya cümleler arasında uygun boşluk var mı? Bu tip şeylere yani şekilsel görünüm ve sayfa düzenine geribildirim kullanırken, sınıf seviyesi arttıkça anlam ve dilbilgisi yönünden daha çok geribildirim vermeye çalışıyorum.”

K5: “Ben hepsine önem veriyorum. Ama biçim yani şekil ve sayfa düzenini de önemsiyorum. Fakat onu diğerlerine göre daha arka planda tutuyorum ama hepsi birbiriyle aynı eşitlikte olduğunu düşündüğüm için hepsini yerine getirmelerini istiyoruz. Ama şekil ve sayfa düzeni diğerlerine göre daha arkada kalıyor bazen. Ama ben hepsini eşit şekilde geribildirim veriyorum. Hepsini eşit olarak götürmenin doğru olduğunu düşünüyorum. Hepsine yeteri kadar zaman veriyoruz. Biçim şekil sayfa düzeni yani birden olacak. Bu biraz beklesin de dördüncü sınıfı olsun denilecek bir şey değil. Hepsini ben birlikte götürmenin daha doğru olduğunu düşünüyorum.”

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Geribildirim En Az Kullandıkları Yazma Boyutlarıyla İlgili Bulgular

Araştırmamızın dördüncü sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin geribildirim verme tercihleri yazma çalışmalarının hangi boyutuna göre, nasıl farklılaşmaktadır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerinin yazma çalışmalarının en az hangi boyutuna yönelik geribildirim verdikleri ile ilgili görüşleri Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Sınıf öğretmenlerinin en az geribildirim kullandıkları yazma boyutları

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Biçim (f:22)	Şekil	6
	Sayfa düzeni	6
	Estetik	5
	Yazı karakteristiği	5
Anlatım		13
Dilbilgisi		7
İmla		4
Noktalama		4
Hiçbiri		3

Sınıf öğretmenleri en az geribildirim kullandıkları yazma boyutlarını “*biçim*” (f:22), “*anlatım*” (f:13), “*dilbilgisi*” (f:7), “*imla*” (f:4), “*noktalama*” (f:4) ve “*boyut yok*” (f:3) temaları ile ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin en az geribildirim kullandıkları yazma boyutlarıyla ilgili ifadeleri “*biçim*” temasında “şekil, sayfa düzeni, estetik, yazı karakteristiği” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin en az geribildirim kullandıkları yazma boyutu ile ilgili görüşlerini en çok “*biçim*” (f:22) temasında “sayfa düzeni” (f:6), “şekil” (f:6), “estetik” (f:5) ve “yazı karakteristiği” (f:5) alt temaları içinde, “*anlatım*” (f:13) teması içinde ve “*dilbilgisi*” (f:7) teması içinde ifade etmişlerdir. En az geribildirim kullandıkları yazma boyutu ile ilgili görüşler ise en az “*hiçbiri*” (f:3) teması içinde, “*imla*” (f:4) teması içinde ve “*noktalama*” (f:4) teması içinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri en çok ve az geribildirim verdikleri yazma boyutu ile ilgili görüşlerini “*biçim*” teması altında ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri “*biçim*” boyutunun şekil (f:10) ve sayfa düzeni (f:19) alt temalarına en çok geribildirim vermeyi tercih ederlerken; estetik (f:5), yazı karakteristiği (f:5), şekil (f:6) ve sayfa düzeni (f:6) alt temalarına en az geribildirim vermeyi tercih etmişlerdir. Estetik ve yazı karakteristiği alt temalarının alt boyutlara eklenmesi nedeniyle biçim boyutu en az geribildirim verilen yazma boyutu olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en az geribildirim kullandıkları yazma boyutları ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K26: “*Yazı düzenine, sayfa düzenine, şekle, estetik görünüşüne çok fazla önem vermiyorum. Çünkü onun zamanla geliştiğini, değişip güzelleştiğini düşünüyorum. Yani mesela dümdüz yazmak yerine biraz havaya uçar gibi yazıyor ya da aşağıya iner gibi uçak iner gibi yazıyor ya onlar çok fazla önem vermiyorum. Çünkü arada bir gene onlarda söylüyorum ama çok fazla*

önem vermiyorum. Onlar da zamanla düzeliyor. Bu nedenle de daha az geribildirim kullanmama neden oluyor.”

K13: “Geneli görmek daha kolay olduğu için şekil ve sayfa düzeni, sonra imla ve noktalama gibi diğer alanlara geribildirim daha fazla verirken daha fazla zaman aldığı için, ayrıntılı bir şekilde incelemek gerektiği için dil bilgisi ve anlatıma daha az geribildirim veriyorum.”

K28: “İmla ve noktalama konusuna çok takılırım. Dil bilgisine takılırım, anlatıma takılırım. Fakat biçimine şekline takılmam, sayfa düzenine de takılırım aynı zamanda. Yani en az şekil yönünden geribildirim veririm. Yani ileride hani bu kurallar imla ve noktalama, dil bilgisi ya da anlatım biçimi ileride her zaman çocuk çocuğun yaşamını etkileyeceğini düşündüğüm için yani kendini ifade etme biçimini etkileyeceğini düşündüğüm için bu alanlarda daha fazla geribildirim verdiğimi düşünüyorum. Neden daha az geribildirim verdiğime gelecek olursak şekilde çünkü karakteristik olduğunu düşünüyorum. Düzen sayfa düzenine dikkat ederim ama her çocuğun hani el gelişimi, kas yapısı birbirinden farklı olduğu için bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak şekle ve öğrencinin yazı stiline önem vermiyorum. Çok önem vermiyorum. Yani düzgün yazması konusunda uyarırım yine fakat diğerlerine göre daha az önemsiyorum.”

K22: “Genelde hep hepsine geribildirim veririm. Çünkü bunu ayırt edemem. Mesela imla ve noktalamalara dikkat ederiz. Yazım hatası var mı yok mu? Anlatım biçimine de özellikle dördüncü sınıfta dikkat ederim. Mesela çocuk mesela atasözü kullanıyor mu, deyimler kullanıyor mu bunlara da dikkat ederim. Yani bir bütün olarak düşünenecek olursak hepsine geribildirim veriyorum. Birinci sınıftan düşündüğünüz zaman sadece yazı yazarken, mesela doğru harfleri doğru yazıyor mu diye daha fazla dikkat ediyoruz. Çünkü çok önemli ama sınıflar yükselerek ikiden, üçten dörde kadar geldikçe bunlar genel olarak hepsine bakıyoruz. Dil bilgisine de bakıyoruz. Anlatımı nasıl çocuk akıcı bir şekilde anlatmış mı? Yazıya dökmüş buna da bakıyoruz, biçime de bakıyoruz, genelde bakıyoruz hepsine. Yani en az geribildirim verdiğim yazma yönü yok desem doğrudur. Ama illa en diye bir seçim yapmam gerekirse öğrencinin kendi yazı biçimi olabilir. Bu da çocukla alakalı olduğu için.”

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Geribildirim Verirken Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Bulgular

Araştırmamızın beşinci sorusu olan “*Sınıf öğretmenleri, yazma sürecinde geribildirim verirken ne tür zorluklarla karşılaşmaktadır?*” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklar ile ilgili görüşleri Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verirken karşılaştıkları zorluklar

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Öğrenci (f:42)	Öğrenci motivasyonu	8
	Akademik başarı	8
	Fiziksel özellikleri	8
	Zihinsel özellikleri	7
	Psikolojik özellikleri	4
	Kişilik/karakter özellikleri	3
	Teknoloji bağımlısı olması	3
	Yabancı uyruklu olması	1
Ortam (f:32)	Sınıf Mevcudu	25
	Sınıfın fiziksel yapısı	5
	Kırsal bölgede olma	1
	İkili eğitim	1
Öğretim Programı (f:31)	Zaman	20
	Müfredatın yoğunluğu	8
	Sınava dönük sistem	2
	Müfredat dışı projeler	1
Veli (f:27)	İlgisizlik	13
	Geribildirimi desteklememesi	10
	Eğitim durumu	2
	Talepleri	1
Öğretmen (f:12)	Yanlış öğretme	1
	Bilgi düzeyindeki yetersizlik	4
	Fiziksel durum	4
	Psikolojik durum	2
İletişim (f:5)	Yoğunluk/iş yükü	2
	Öğretmen öğrenci bağı kuramama	2
	Akran baskısı	2
	İletişim kuramama	1

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim verirken karşılaştıkları zorlukları “*öğrenci*” (f:42), “*ortam*” (f:32), “*öğretim Programı*” (f:31), “*veli*” (f:27), “*öğretmen*” (f:12) ve “*iletişim*” (f:5) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verirken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili ifadeleri “*öğrenci*” temasında “*öğrenci motivasyonu, akademik başarı, fiziksel özellikleri, zihinsel özellikleri, psikolojik özellikleri, kişilik/karakter özellikleri, teknoloji bağımlısı olması, yabancı uyruklu olması*” alt temaları; “*ortam*” temasında “*sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel yapısı, kırsal bölgede olma, ikili eğitim*” alt temaları; “*öğretim programı*” temasında “*zaman, müfredatın yoğunluğu, sınava dönük sistem, müfredat dışı projeler*” alt temaları; “*veli*” temasında “*ilgisizlik, geribildirimi desteklememesi, eğitim durumu, talepleri, yanlış öğretme*”

alt temaları; “öğretmen” temasında “bilgi düzeyindeki yetersizlik, fiziksel durum, psikolojik durum, yoğunluk/iş yükü” alt temaları; ve “iletişim” temasında “öğretmen, öğrenci bağı kuramama, akran baskısı, iletişim kuramama” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim verirken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili görüşlerini en çok “öğrenci” (f:42) temasında “öğrenci motivasyonu” (f:8), “akademik başarı” (f:8), “fiziksel özellikleri” (f:8), “zihinsel özellikleri” (f:7), “psikolojik özellikleri” (f:4) alt temaları içinde, “ortam” (f:32) temasında “sınıf mevcudu” (f:25), “sınıfın fiziksel yapısı” (f:5) alt teması içinde, “öğretim Programı” (f:31) temasında “zaman” (f:20), “müfredatın yoğunluğu” (f:8), “sınava dönük sistem” (f:2) alt temaları içinde, “veli” (f:27) temasında “ilgisizlik” (f:13), “geribildirim desteklememesi” (f:10), “eğitim durumu” (f:2) alt temaları içinde etmişlerdir. Geribildirim verirken karşılaşılan zorluklar ile ilgili görüşler en az “iletişim” (f:5) temasında “öğretmen öğrenci bağı kuramama” (f:2), “akran baskısı” (f:2) alt temaları içinde ve “öğretmen” (f:12) temasında “bilgi düzeyindeki yetersizlik” (f:4), “fiziksel durum” (f:4), “psikolojik durum” (f:2) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim vermede karşılaştıkları zorluklar ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K7: “Zorlaştıran unsurlar; Bir sınıf ortamının kalabalık olması temel sorun, çünkü sınıf sayısı arttıkça geribildirimde ayrılan zaman azaldığı için gözden kaçma ihtimali fazla. İkincisi öğrencinin zamanında bunu yerine getirmemesi, üçüncüsü okul dışındaki velinin bu konuda kontrol denetim, destekleyici anlamdaki etkisinin azalması, geribildirimi bunlar zorlaştırıyor. Başka bunun dışında genellikle maalesef son yıllardaki soruların, ödevlerin çoktan seçmeli tespit şeklinde olması, açık uçlu soruların az olması da maalesef bizim yazma becerimizi olumsuz etkilemesi ve buna bağlı olarak da geribildirim zoraki olarak azaltması. Şimdi geribildirimde açık uçlu soru çok olmuş olsa, kontrol ederken geribildirim imkânı daha fazla olacak ama çoktan seçmeli ya da doğru yanlış sorular olduğu için geribildirimi aslında sadece doğru yanlış olarak verebiliyoruz. Ayrıntılı bir geribildirim verme şansımız olmuyor.”

K5: “Geribildirimi zorlaştıran unsurlar zaman yetmiyor. Kalabalık sınıflar zorlaştıran unsurlardan. Sınıfın tasarımı düzeni, yani sıraların yerleşim düzeni yani öğrenciye ulaşamıyoruz yeteri kadar. Yani klasik sınıf düzeni olduğu için tabii ki bu geribildirim vermem noktasında herkese birebir ulaşamıyoruz ama genel olarak bütün aktarıyoruz. Fakat birinci sınıflarda, özellikle birinci kademedeki bunu genel yani bir amfi düzeniyle değil de birebir göstermenin daha önemsendiğimize veya önemli olduğundan birebir olması istiyoruz. Birebir

yaparken de zaman engeli karşımıza çıkıyor. Bunların dışında etnik faktörler, yabancı öğrenciler var. Mesela dil sorunu ve okuma yazmayı bilmemesi. Okuma yazmayı bilmeyen, öğrenmeyen bir çocuğa yazım kurallarını vermek ister istemez zorlayan sebepler. Çocuk içine kapanık konuşmada güçlük çekiyor, zorlanıyor, okuması, yapabilir miyim başarabilir miyim korkusu çocuğun yani aslında söylemek istediklerini söylemeye engel oluyor. Mesela ben söylersem bütün sınıf bana benimle dalga geçer mi, güler mi alay eder mi?”

K32: “Şu an için yazma sürecinde geribildirim zorlaştıran en önemli unsurlar; zaman ve sınıf mevcudu diye düşünüyorum. Zira yazmada geribildirim öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bu da bireysel ilgi ve gözlemi gerektiriyor. Kalabalık sınıflarda her yazma çalışması sonrası bireysel değerlendirme ve dolayısıyla bireye yönelik geribildirim hemen ve anında olmayabiliyor. Her türlü geribildirim zamanında verilmesi gerektiğine inanıyorum. Zira öğrencinin öğrenilen bilgi veya beceriyi geribildirimle bağdaştırması gerekir. Dolayısıyla öğrenilen bilgi ve beceriler zihindeyken sıcaklığına geribildirim vermek gerekir. Bunun için de zaman faktörü sınırlayıcı olabiliyor. Geribildirim zorlaştıran unsurlardan biri de aile tutumudur. Pekiştirme amaçlı verdiğimiz ödevlerde çocuklarına yardımcı olmak isteyen bazı ebeveynler yazma yönü, yazma şekli veya sayfa düzeni ile ilgili yanlış bir öğretim müdahalesiyle kavram yanılgılarına yol açabiliyor. Bunu düzeltmek de zaman alıcı olabiliyor. Bunun yanı sıra çocuklarının olması gerektiğinden daha fazla performans göstermesini bekleyen bazı aileler, onların var olan iyi ve geliştirilebilir performanslarına olumlu geribildirim vermeyi gözden geçiriyorlar. Bu da öğrencinin performans gidişatını olumsuz yönde etkileyebiliyor.”

K12: “En büyük zorluk öğrencilerin fazlalığı yani sınıfların kalabalıklığı, bazen velilerinin talepleri. Ben defter düzenini önemsiyorum. Yazının güzelliği doğru yönden yapıyor mu? Maalesef sistemimiz hani biraz daha sınava dönük bir sistem olduğu için bazılarının talepleri hani test çözmek, daha test çözmek olabiliyor.”

K10: “Yazma çalışmalarına geribildirim zorlaştıran şartların en başında sınıf mevcudu geliyor. Bir öğretmen için sınıf sayısı daha az mevcutlu bir sınıfta olsaydık öğrencilerle ilgilenmemiz, geribildirimde bulunmamız daha kolay olur. Geribildirim biraz daha bunun veli kontrolünün olmaması da bizim yaptığımız geribildirim etkili olup olmamasını etkiliyor.”

K28: “Geribildirim zorlaştıran unsurlar yani çocuk bazı durumlarda ısrarcı olabiliyor, yani değişim konusunda değişime yatkın olmayabiliyor. Uyarılara rağmen bunları dikkate almıyor olabiliyor. Zihinsel yapısı geribildirim zorlaştıran unsurlar olarak düşünebilirim. Bunun

dışında geribildirim zorlaştıran müfredatın yoğunluğu diyebilirim. Zaman yetersizliği ve müfredatın yoğunluğuyla ilgili yani bir faktörü olarak görebiliriz. Geribildirim zorlaştıran bir unsur velinin de yani bu konuda herhangi bir hata gördüğü zaman geribildirim vermemesi benim yükümü daha da artırıyor diyebilirim. Aslında değer vermemesi kendi kolayca düzeltebileceği size yükü attığı için ondan dolayı biraz daha zorlaştırmış oldu.”

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Verdiği Geribildirimlere Yönelik Öğrenci Tepkileriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın altıncı sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği geribildirimlere öğrenciler nasıl tepkiler vermekteler ve öğretmenlerin öğrencilerden aldığı tepkiler ile beklentileri arasında uyum var mıdır?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin geribildirimlere yönelik tepkileri Tablo 4. 8’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkileri

Geribildirim türü	Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Olumlu geribildirimde	Olumlu tepki (f:36)	Çabalama	17
		Sevinme	15
		Motivasyon artması	4
	Olumsuz tepki (f:6)	Öğrenci özelliği	6
	Tepki yok (f:1)		1
Olumsuz geribildirimde	Olumlu tepki (f:22)	Düzeltilme	20
		Çabalama	2
	Olumsuz tepki (f:12)	Üzülme	11
		Şaşırma ve inanmama	1
	Tepki yok (f:1)		1

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerini olumlu geribildirimde “*olumlu tepki*” (f:36), “*olumsuz tepki*” (f:6) ve “*tepki yok*” (f:1) temaları ile; olumsuz geribildirimde “*olumlu tepki*” (f:22), “*olumsuz tepki*” (f:12) ve “*tepki yok*” (f:1) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkileri ile ilgili ifadeleri olumlu geribildirimde “*olumlu tepki*” temasında “çabalama, sevinme, motivasyon artması” alt temaları ve “*olumsuz tepki*” temasında “öğrenci özelliği” alt teması içinde; olumsuz geribildirimde “*olumlu tepki*” temasında “düzeltilme, çabalama” alt temaları ve “*olumsuz tepki*” temasında “üzülme, şaşırma ve inanmama” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde verdiği geribildirimlere yönelik öğrenci tepkileri ile ilgili görüşlerini en çok olumlu geribildirimde “*olumlu tepki*” (f:36) temasında “çabalama” (f:17), “sevinme” (f:15) alt temaları içinde ve olumsuz geribildirimde “olumlu tepki” (f:22)

temasında “düzeltme” alt teması içinde ifade etmişlerdir. Öğrenci tepkileri ile ilgili görüşler en az, olumlu ve olumsuz geribildirimde “*tepki yok*” (f:2) teması içinde; olumlu geribildirimde “*olumsuz tepki*” (f:6) temasında “öğrenci özelliği” (f:6) alt teması içinde ve olumsuz geribildirimde “*olumsuz tepki*” (f:12) temasında “üzülme” (f:10) alt teması içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği geribildirimlere yönelik öğrenci tepkileri ile öğretmen görüşleri öğretmen beklentilerini karşılama durumu birlikte verilmiştir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Verdiği Geribildirimlere Yönelik Öğrenci Tepkilerinin Beklentileri Karşılama Durumuyla İlgili Bulgular

Araştırmamızın altıncı sorusu olan “*Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği geribildirimlere öğrenciler nasıl tepkiler vermekteler ve öğretmenlerin öğrencilerden aldığı tepkiler ile beklentileri arasında uyum var mıdır?*” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin tepkilerinin öğretmenlerin beklentilerini karşılama durumu ile ilgili görüşleri Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerinin beklentileri karşılama durumu

Beklentileri karşılama durumu	Frekans (f)
Her zaman karşılıyor	11
Genellikle karşılıyor	18
Karşılmıyor	4
Bazen karşılıyor	2

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerinin beklentileri karşılama durumunu “*Her zaman karşılıyor*” (f:11), “*Genellikle karşılıyor*” (f:18), “*Karşılmıyor*” (f:4) ve “*Bazen karşılıyor*” (f:2) olarak ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerinin beklentileri karşılama durumu ile ilgili görüşlerini en çok “*genellikle karşılıyor*” (f:18) olarak, en az ise “*bazen karşılıyor*” (f:2) olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği geribildirimlere yönelik öğrenci tepkileri ve bu tepkilerin beklentileri karşılama durumunu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K15: “*Öğrencinin güzel, okunaklı yazma konusunda arzu ve motivasyonunu artırmaktadır. Duygusal olarak kendilerini mutlu hissetmelerini sağlamakta. Beklentileri genellikle olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Genel olarak da beklentilerimizi karşılamaktadır. Nadiren çok sıklıkla geribildirim yöntemine başvurmak bazı öğrenci de yazma isteğinin azalmasına sebep olduğuna da rastlıyoruz. Bu da geribildirim uygulamasını biraz güçleştiriyor. Yani*

etki devam ediyor ama uygulamadaki verim istenilen düzeyde olmayabiliyor. Bu nedenle de her zaman beklentilerimle uyumlu olmasa da genellikle uyumlu.”

K10: *“Geribildirim öğrencinin kişiliğine göre tamamen değişiyor. Bazı öğrenci çok umursamaz. Bazı öğrenci de çok duyarlı yani o yüzden geribildirim verirken çocuğun o günkü psikolojisine, çocuğun mizacına önem veriyorum. Görmezlikten geldiğim dönemler de var. Daha ağır tepkiler gösterdiğim dönemlerde olabiliyor. Geribildirimi doğru yerde, doğru zamanda verdiğim için beklentilerimi karşılıyor.”*

K20: *“Ben çok rahatsız etmem öğrencileri geribildirim verirken, şakayla karışık bir hatası varsa veririm. Öğrencilerin olumlu tepkiler çok hoşlarına gidiyor, olumsuzlarda çok da çok rahatsız olmuyorlar. Hemen düzeltmeye çalışıyorlar. Aslında olumlu yöne, yani yazmayı düzeltmesini sevk ettiği için aslında verdiğimiz geribildirimle beklentilerimi çok istisnai bir durum olmadıktan sonra her zaman karşılıyor.”*

K17: *“Şimdi genelde öğrenciler yanlışlarını kabul ediyorlar ve düzeltme yoluna geç gidiyorlar. Ayrıca ben böyle çalışma sonucunda kontrol ettiğimde defterlerini istiyorlar ki yanlışım çıkmasın, az çıksın diye bir gayreti içerisinde, çaba içerisindedir. Hatalarını da gösterdiğim zaman daha dikkat ediyorlar. Onu yapmamaya gayret ediyorlar. Ben onu olumlu buluyorum. Yani beklentilerimle uyumlu.”*

K13: *“Geribildirim verdiğimde şöyle söyleyeyim, ders düzey iyi olanlar direk anında bana dönüt veriyor. Yani düzeltiyor ya hatalarını ya da iyi olan şeylerde anlıyor doğru yaptığını, ama biraz seviye olarak aşağıda olanlar onu çok düzeltmiyor. Belki de anlamadığından belki de yazıp bitirdim diye baktığından düzeltmiyor, algılamıyor da olabilir. Bu nedenle öğrenci tepkileri de beklentilerimi karşılamıyor diyorum ya dediğim gibi daha büyük sınıflarda karşılar ama şu an karşılamıyor. Çocuğun bunu idrak edip düzeltmesi tepki vermesi biraz benim beklentimi karşılamıyor. Burada iyi olanın ki beni tatmin ederken kötü olan öğrencinin kötü demiyim de seviye olarak düşük olan öğrenci çok fazla tatmin etmiyor. Çünkü anlayıp da tepki vermiyor.”*

4.10. Sınıf Öğretmenlerinin Olumlu Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Yazılı Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın yedinci sorusu olan *“Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?”*

sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik olarak kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Yazılı İfadeler (f:75)	Aferin	31
	Güzel/çok güzel	13
	Harikasın	6
	Beğendim	4
	Süpersin	4
	Teşekkürler	3
	Mükemmel-muhteşem	2
	Maşallah	2
	Öğrenciye yönelik özel ifadeler	2
	Tebrikler	2
	Özenli yazı	1
	Başarılısın	1
	Pekiye	1
	Sen bir yazarsın	1
	İyi ilerliyorsun	1
s.ç.s	1	
Çizimler (f:36)	Yıldız	30
	Gülen yüz çizme	5
	Resim çizme	1
Hazır ifadeler (f:35)	Kaşe	21
	Çıkartma	12
	Yazılı kartlar	2
İşaretler ve Semboller (f:12)	Paraf/imza	6
	Artı koyma	3
	Tik koyma	2
	Düzeltilme sembolleri	1

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadelerini “*Yazılı ifadeler*” (f:75), “*Çizimler*” (f:36), “*Hazır ifadeler*” (f:35) ve “*İşaretler ve Semboller*” (f:12) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri “*Yazılı ifadeler*” temasında “aferin, güzel/çok güzel, harikasın, beğendim, süpersin, teşekkürler, mükemmel-muhteşem, maşallah, öğrenciye yönelik özel ifadeler, tebrikler, özenli yazı, başarılısın, pekiye, sen bir yazarsın, iyi ilerliyorsun, s.ç.s” alt temaları; “*Çizimler*” temasında “yıldız, gülen yüz çizme, resim çizme” alt temaları; “*Hazır ifadeler*” temasında “kaşe, çıkartma, yazılı kartlar” alt temaları ve “*İşaretler ve Semboller*” temasında “paraf/imza, artı koyma, tik koyma, düzeltme sembolleri” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşlerini en çok “*Yazılı ifadeler*” (f:75) temasında “aferin” (f:31), “çok güzel” (f:13), “harikasın” (f:6) alt temaları içinde, “*Çizimler*” (f:36) temasında

“yıldız” (f:30), “gülen yüz” (f:5) alt temaları içinde ve “*Hazır ifadeler*” (f:35) temasında “kaşe” (f:21), “çıkartma” (f:12) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Olumlu yazma performansına yönelik kullanılan yazılı geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşler en az “*İşaretler ve Semboller*” (f:12) temasında “paraf/imza” (f:6), “artı koyma” (f:3) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K16: “*Defterine güzel şeyler, ifadeler yazıyorum. Biz işte aferin işte güzel yazmışsın, süpersin veya işte kaşemiz var. Aferin kaşesi, yıldızlı bundan basıyoruz ya da yıldız ya da imza bu şekilde ya da işte artı eksi çizelgemiz var, mesela onu tutuyorum. Günlük her gün bak şu son şey mesela benim defterleri kontrol edilmiştim. Ne artı aldı işte. Bu şekilde çizelgemi takibi yazı olarak o şekilde takip ediyorum.*”

K5: “*Defterlerine baktığım zaman güzel olduğunda aferin kaşesini basıyoruz. Çok güzeli, aferini, teşekkür ederimi elimle yazarım, bazen onların daha çok hoşuna gidiyor. Yani yazdığımız zaman bu ifadeler çocuklar defterine yazılan öğretmen tarafından yazılan veyahut da yapıştırılan yani. Ödül türü şeyler çok olumlu yansıyor. Çocukların hoşuna gidiyor. Bu şekilde yapıyoruz. Yazılar daha çok hoşuma gidiyor. Maşallah yazdığım oluyor, maşallah şeylerim, sticker var, onu yapıştırıyorum. Yapıştırdığım zaman pekiştici oluyor. Bazen çocuk alıyorum altına yapıştırıyor ve gururla dolanıyor. Yani ben burada dursun, herkes görsün, annen de görsün falan diyorum ama çocuk burasına yapıştırıyor ve onu akşama kadar gururla gezdiriyor. Yani onların çok onun etkisi var ama yazıyı daha çok seviyorlar. Ben alıp yani hem de birer yazımı özenerek yazdığım zaman çocukta aynı şekilde kendisi de özenerekten yazma çabasına giriyor. Yıldız, evet, yıldızlarımız da var, yıldız çizerim. Yani yıldız yok mu diyorum mesela ertesi gün olduğu zaman da güzel güzel defterini muhafaza ediyor, kıvrırmıyor.*”

K31: “*Yani yazılı olarak çocukların o çalışmasına aferin yazabiliyoruz veya ne bileyim bir ufak sticker olsun, bir kaşe olsun bunları basıyoruz. Bazen de küçük kartlar hazırlıyorum ben o kartlardan falan veriyorum. Çocukların hoşuna gidiyor. Yani öğretmenler herhangi bir şey almak onları onore de ediyor. Herhangi bir ufak da olsa bir aferin demek onları daha fazla dikkatli daha özenli çalışmaya sevk ediyor. Ayrıca aferin dışında işte genellikle çok güzel olmuş, tam istediğim gibi olmuş, işte yapman gereken buydu, aferin genellikle bu tarz ifadeler kullanıyoruz.*”

K11: “Yazılı olarak genellikle düzeltme sembollerini kullanırım bunun yanında açıklayıcı bazı bilgiler de veririm, onun olumluysa yazısını beğendiğimi orada doğru yaptıklarını ifade eder. Gerek aferin çok güzel olmuş kızım oğlum gibi kullanıyorum. Olumsuzsa neden olumsuz olduğunu açıklıyorum. Orada hem şekilsel olarak hem de düzeltme sembolüyle yazısını daha düzgün yazması gerektiğini, düzeltilmesi gerektiğine dair hatalarına yönelik bu tür yazılar yazıyorum. Önceki yıllarda kaşe kullanıyordum, daha sık kullanıyordum ilk sınıflarda şu anda üçüncü sınıfta. Birinci, ikinci sınıfta daha çok kullanıyordum ama kaşeyi bu dönemde diğer şeyleri çok kullanmıyorum. Sadece yaptığı şeyler daha düzgün olduğu zaman kendim kaleme yıldız işaretini, bazen gülücük işareti gibi işaretler yapıyorum.”

4.11. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Yazılı Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın yedinci sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik olarak kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Düzeltilmeye/gelişmeye yönelik ifadeler (f:43)	Doğrusunu yazma	18
	Yanlışını belirtme	11
	Aileye mesaj yazma	6
	Not yazma/ açıklama yapma	5
	İpucu verme	1
	Durumu hakkında bilgi verme	1
	Hatasını bulmasını sağlama	1
Çizimler (f:26)	Çizme/yuvarlak içine alma	21
	Üzgün yüz çizme	3
	Eksi atma	2
Yazılı ifadeler (f:26)	Dikkatli ol	8
	Düzeltilmelisin	4
	Daha güzel yazabilirsin	4
	Eksiklik var	3
	Biraz daha gayret et	2
	Özensiz yazı	1
	Hatalı	1
	Olmamış	1
	Hata sayısı	1
	Bir kez daha denemeli	1
İşaretler ve Semboller (f:13)	Noktalama işaretleri	7
	İşaret koyma	3
	Çarpı atma	2
Kullanmıyorum (f:2)	Düzeltilme sembolleri	1
		2

Sınıf öğretmenleri olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadelerini “*Düzeltilmeye/geliştirmeye yönelik ifadeler*” (f:43), “*Çizimler*” (f:26), “*Yazılı ifadeler*” (f:26), “*İşaretler ve Semboller*” (f:13) ve “*Kullanmıyorum*” (f:2) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri “*Düzeltilmeye/geliştirmeye yönelik ifadeler*” temasında “doğrusunu yazma, yanlışını belirtme, aileye mesaj yazma, not yazma/ açıklama yapma, ipucu verme, durumu hakkında bilgi verme, hatasını bulmasını sağlama” alt temaları; “*Çizimler*” temasında “çizme/yuvarlak içine alma, üzgün yüz çizme, eksi atma” alt temaları; “*Yazılı ifadeler*” temasında “dikkatli ol, düzeltmelisin, daha güzel yazabilirsin, eksiklik var, biraz daha gayret et, özensiz yazı, hatalı, olmamış, hata sayısı, bir kez daha denemeli” alt temaları ve “*İşaretler ve Semboller*” temasında “noktalama işaretleri, işaret koyma, çarpı atma, düzeltme sembolleri” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşlerini en çok “*Düzeltilmeye/geliştirmeye yönelik ifadeler*” (f:43) temasında “doğrusunu yazma” (f:18), “yanlışını belirtme” (f:11), “aileye mesaj yazma” (f:6) alt temaları içinde, “*Çizimler*” (f:26) temasında “çizme/yuvarlak içine alma” (f:21) alt teması içinde ifade etmişlerdir. Olumsuz yazma performansına yönelik kullanılan yazılı geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşler en az “*Kullanmıyorum*” (f:2) temasında ve “*İşaret ve Semboller*” (f:13) temasında “noktalama işaretleri” (f:7), “işaret koyma” (f:3), “çarpı atma” (f:2) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirim ifadeleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K15: “*Yazılı olarak yazılarındaki geribildirime ihtiyacı olan bölümlerini düzeltme veya düzeltilmesi gereken yeri işaretlerle belirterek o alanların düzeltme yoluna geçilmesini, öğrencinin kendi doğrusunu kendisinin bulması daha doğru olduğunu görüyorum. Yanlış mümkün olduğunca kısa ifadeler kullanıyorum. Mesela noktalama işareti hatası veya yanlış varsa noktalama işaretine uygun doğru uygunluğunu hatırlatmak amaçlı kullanıyorum. Çok kısa ifadelerde noktalama işaretleri dikkat diyebiliyorum. Mesela artı eksi işareti kullandığım oluyor. Başka güzel veya gayet güzel yazmanın mümkün olduğu olumsuzlarda öğrenci destekleyici ifadeler gayret biraz daha gayret şeklinde, bazen onları da kullanıyorum.*”

K8: “Ödev kontrolü veya derste yaptığımız bir etkinlik olarak düşünüyorum. Çarpı atarım yani oradaki yanlışlara çarpı atarım veya yuvarlak içine alırım. Dikkat etmesi için yaptığı yanlışlığı, örneğin bu bir noktalama işareti ise ben koyarım mesela o koymamışsa ben koyarım renkli kalemle yaparım bu işlemi. Renkli kalemle yaparım ki bu işlemi çocuğun yazısına karışmaması ve dikkat edebilmesi için. Yani çarpı koyma, yuvalık için alma, onun yapmadığı şeyleri yapmak gibi şeyler yapıyorum. Bir de ifadeler kullanıyorum, mesela ailenin ödev yapma olayı bizler de çok oluyor. Ailesi yardım ediyor yazısını ben çocukların birebir ezberim bu arada yazısını onun olmadığını gördüğüm anda yazı yazıyorum ve soru işareti koyuyorum. Bunu yapmanın sebebi çocuk anlıyor zaten o an yazısının kendisinin olmadığını, ailesine yaptırdığını, istiyorum ki evde de ailesine bunu gösterebilir. Öğretmen kibarca aslında bir geri dönüt vermiş. Hani bu yazı neden senin de iyi gibi değil de yazı ve soru işareti yapıyorum. Ailesini bu geri dönüt gitmesi için.”

K9: “Olumsuz performans gösterdiğinde şunu şöyle yapmalısın, eğer sırf mevcut uygun olursa işte burada şunu düzeltmelisin gibi yazarım, onun haricinde niye yapamadın işte oldu mu? gibi yazmam. Ama en fazla bugüne kadar yaptığım üzgün yüzdür. Çok fazla hatası varsa sadece üzüldüğümü gösteren bir şey yaparım. Onun haricinde çok ifade kötü bir olumsuz ifade yazmam defterine. Böyle yapmalısın, hatalı yerin doğrusunu yazarım. Kırmızı kalemle düzeltirim ama daha çok çocuğun defterlerinde çok olumsuz kelimeler, ifadeler olsun istemem.”

K12: “Yok, kullanmıyorum yani yazılı olarak olumsuz en ufaktan ifade kullanmıyorum en fazla imzama atıyorum. Tamam yapmışsınız, görevini tamamlamışsınız. Ama üzerinde büyük küçük harf, nokta, imla kuralları onları düzeltiyorum mutlaka. Yani ben bunu zaman zaman dikte çalışmalarında doğrusunu üzerinde düzelterek yapıyorum. Mesela küçükse onu kırmızı pilot kalemle büyüğe çeviriyorum.”

4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Olumlu Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Sözlü Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın yedinci sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik olarak kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Yazıya yönelik ifadeler (f:70)	Aferin	24
	Güzel	24
	Bravo	8
	Çok iyi	4
	Beğendim	3
	Tam istediğim gibi	2
	Keşke benim de böyle bir yazım olsa	2
	Mükemmel	2
	İnci gibi	1
	Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler (f:51)	Harikasın
Tebrik ederim		9
Öğrenciye yönelik övgü ifadeleri		7
Süpersin		6
Teşekkürler		5
Doğrusunu yapmışsın		2
Beni mutlu ettin		2
Senden bu beklenir		2
Maşallah		2
Farklı bir bakış açısı kullanmışsın		1
Şimdi yapabiliyorsun		1
Müthişsin		1
s. ç. s.		1
Öğrenmişsin		1
Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler (f:13)		Böyle devam et.
	Benden güzel yazıyorsun.	2
	Başarılarının devamını dilerim	1
	İşte yapman gereken	1
	Sen bir yazarsın/geleceğin yazarısın	1
	Arkadaşların senden örnek alsın	1
	Arkadaşınız güzel yazmış kendini geliştirmiş	1

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadelerini “Yazıya yönelik ifadeler” (f:70), “Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler” (f:51) ve “Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler” (f:13) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri “Yazıya yönelik ifadeler” temasında “aferin, güzel, bravo, çok iyi, beğendim, tam istediğim gibi, keşke benim de böyle bir yazım olsa, mükemmel, inci gibi” alt temaları; “Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler” temasında “harikasın, tebrik ederim, öğrenciye yönelik övgü ifadeleri, süpersin, teşekkürler, doğrusunu yapmışsın, beni mutlu ettin, senden bu beklenir, maşallah, farklı bir bakış açısı kullanmışsın, şimdi yapabiliyorsun, müthişsin, s. ç. s., öğrenmişsin” alt temaları ve “Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler” temasında “böyle devam et, benden güzel yazıyorsun, başarılarının devamını dilerim, işte yapman gereken, sen bir yazarsın/geleceğin yazarısın, arkadaşların senden örnek alsın, arkadaşınız güzel yazmış kendini geliştirmiş” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşlerini en çok “Yazıya yönelik ifadeler” (f:70) temasında “aferin” (f:24),

“güzel” (f:24), “bravo” (f:8) alt temaları içinde, “Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler” (f:51) temasında “harikasın” (f:11), “tebrik ederim” (f:9), “öğrenciye yönelik övgü ifadeleri” (f:7) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Olumlu yazma performansına yönelik kullanılan sözlü geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşler en az “Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler” (f:13) temasında “böyle devam et” (f:6), “benden güzel yazıyorsun” (f:2) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K24: “Şimdi bir çocuğun defterine yazıyorsun, çok hoşuna gidiyor zaten onu ailesine de gösteriyor bu onu havalar uçuruyor, motive ediyor ama en güzel geribildirim tahtaya kaldırıp bak arkadaşımız böyle böyle bir şey yaptı. Bunu çok güzelleştirdi. Yazısı güzel ve kurallara uyuyor. Aferin diyorum bunu aferin de yazdım zaten dediğin zaman o diğer arkadaşları önünde bunu kendini nasıl diyeyim, daha çok motive edici daha çok onore edici bu. Bunun için o geribildirim daha etkili oluyor. Diğerinin üstüne bunu da söylediği zaman o daha güzel oluyor tabi bunun yanında sadece bu değil, aferin, bravo, çok iyisin, harika gidiyorsun, böyle devam edersen mükemmel olacak, işte ben senden bunu bekliyorum. Bunun gibi ifadeler kullanıyoruz. Bravo oğluma kızıma tabi biz sınıf öğretmenini, oğlum, kızım, yavrumsun, maşallahım var. Paşam çok iyi yapmışsın gibi ifadelerde tabi teşekkür ediyoruz falan fazla kullanılır. Bizim bu okulda nasıl kullanılmaz? Çünkü birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf çocuğu biz onlarla artık benim çocuklarım gibiler, paşam, kuzum, aferin yavrumsun çok iyi yapmışsın gibi telkinlerde bulunuyorum. Teşekkür ederim çocuğum ya da aferin, Ahmet çok iyi yapmışsın değil, aferin oğlum, aferin paşa güzel yapmışsın diye geri dönüş yapıyoruz yani.”

K30: “Tebrik ediyorum, başarısının devamını diliyorum. İkisine başka bir şey söylemiyorum. Tabii aferin de diyoruz, tebrik ediyoruz yani. Emek verdiği için zaman harcadığı için teşekkür ediyoruz. Sonuçta başka bir şey demiyoruz.”

K32: “Olumlu yazma davranışının pekişmesi amacıyla: Aferin, Bravo, Harikasın gibi sözlü ifadeler kullanıyorum. Bunun dışında “İnci gibi yazmışsın!”, “Bu yazını arkadaşlarına göster, onlar da senden örnek alsın.”, “Böyle güzel yazmaya devam et.”, “Bu güzel yazın beni çok mutlu etti.”, “Farkında mısın? Öncesine göre çok daha iyi yazıyorsun.” gibi olumlu geribildirim ifadelerini kullanarak bir sonraki yazma çalışmalarında da aynı olumlu performansı görmeyi amaç ediniyorum.”

K5: “Teşekkür ederim. Sözlü olarak güzel yazmışsın, aferin, daha güzellerini yazabilirsin, daha iyi olabilir, devam etmelisin, sürdürmelisin şeklinde ileriye dönük sürekli motive edecek, sürdürülebilir şekilde yazmasını sağlamak için pekiştirme şeklinde. Hele hele bu yazılı anlatım küçük bir paragraf metin şeklinde olmuşsa, bunları daha da pekiştirilmeli ki ileriye dönük çocuğun yazma isteği yazma hevesi yazma becerisini geliştirilmesinin katkı sağlamalıdır.”

4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Sözlü Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın yedinci sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik olarak kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)	
Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler (f:37)	Dikkat edersen yapabilirsin	11	
	Daha güzel yazabilirsin	6	
	Neden böyle yazdın	5	
	Çaba sarf etmelisin	3	
	Bu yazı sana yakışıyor mu	2	
	Tekrar bak/sence bu yazı güzel mi	1	
	Bu kadar da olmaz	1	
	Özensiz yazmışsın	1	
	Biraz daha düşünmelisin	1	
	Neyi göremedin	1	
	Beni üzüyorsun	1	
	Yapamamışsın /seni uyarmıştım	1	
	Kafan nerede	1	
	Daha özenli yazmalısın	1	
	Geri kalıyorsun	1	
	Yazıya yönelik ifadeler (f:24)	Beğenmeme ifadeleri	14
		Düzeltil gel	6
Yanlış		2	
Tekrar yaz		1	
Kontrol et		1	
Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler (f:20)	Yapabileceğine/başarabileceğine inanıyorum.	10	
	Önceki gibi güzel yazmanı bekliyorum	5	
	Şöyle yaparsan daha güzel olur	3	
	İpucu verme	1	
	Motive edici sözler	1	
Yanlış/hatayı söyleme (f:6)	Hatayı belirtme	3	
	Eksikliği söyleme	2	
	Yanlış söyleme	1	

Sınıf öğretmenleri olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadelerini “*Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler*” (f:37), “*Yazıya yönelik ifadeler*” (f:24), “*Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler*” (f:20) ve “*Yanlış/hatayı söyleme*” (f:6) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri “*Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler*” temasında “dikkat edersen yapabilirsin, daha güzel yazabilirsin, neden böyle yazdın, çaba sarf etmelisin, bu yazı sana yakışıyor mu, tekrar bak/sence bu yazı güzel mi, bu kadar da olmaz, özensiz yazmışsın, biraz daha düşünmelisin, neyi göremedin, beni üzüyorsun, yapamamışsın /seni uyarmıştım, kafan nerede, daha özenli yazmalısın, geri kalıyorsun” alt temaları; “*Yazıya yönelik ifadeler*” temasında “beğenmeme ifadeleri, düzelt gel, yanlış, tekrar yaz, kontrol et” alt temaları; “*Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler*” temasında “yapabileceğine/başarabileceğine inanıyorum, önceki gibi güzel yazmanı bekliyorum, şöyle yaparsan daha güzel olur, ipucu verme, motive edici sözler” alt temaları ve “*Yanlış/hatayı söyleme*” temasında “hatayı belirtme, eksikliği söyleme, yanlış söyleme” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşlerini en çok “*Öğrenci kişiliğine yönelik ifadeler*” (f:37) temasında “dikkat edersen yapabilirsin” (f:11), “daha güzel yazabilirsin” (f:6), “neden böyle yazdın” (f:5) alt temaları içinde, “*Yazıya yönelik ifadeler*” (f:24) temasında “beğenmeme ifadeleri” (f:14), “düzelt gel” (f:6) alt temaları içinde ve “*Yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeler*” (f:20) temasında “yapabileceğine/başarabileceğine inanıyorum” (f:10), “önceki gibi güzel yazmanı bekliyorum” (f:5), “şöyle yaparsan daha güzel olur” (f:3) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşler en az “*Yanlış/hatayı söyleme*” (f:6) temasında “hatayı belirtme” (f:3), “eksikliği söyleme” (f:2) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirim ifadeleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K12: “*Aslında hani biraz sandviç yöntemi kullanıyorum ilk başta evet güzel, çünkü bir yazılı bir şey yapılmış. Çocuklar yazmayı çok sevmiyorlar. Çünkü biraz böyle oyun çocuğu daha çok internet teknoloji oyunları çocukları o yüzden sıkıyorlar, görevini yerine getirmesi yani söylenen şeyi yazması aslında olumlu bir geribildirim vermem için yeterli. Fakat aradığımız özellikler var içinde ilk önce diyorum ki aferin, evet güzel söylediğini yapmışsın harika yani bu konuda görevini tamamlamışsın, fakat işte arada acaba şunu şöyle yapsak mı daha güzel*

olurdu? Şunu şöyle kullansak mı daha güzel olurdu? Bak işte. Birinci sınıftan beri büyük harfle başlamamız gerektiğini, işte bir cümleyi tamamlamamız gerektiğini söylüyorum. Nokta koymamız gerektiğini söylüyorum. Bunlara da dikkat etsek daha güzel olacak. Sanki falan gibi böyle araya olumsuzlukları daha yumuşak çift ile söyleyerek sonunda ama güzel görevini yerine getirmişsin. Çünkü yazma sıkıcı geliyor. Çoğu öğrencide sıkıcı geliyor bunu direkt olumsuzlukla söylediğim zaman vazgeçiyorlar. Bu arada onu eleştiri eleştirmemiz lazım mutlaka yanlışlarını görmesi lazım mutlaka bunu biraz daha işte şöyle yazarsan daha güzel noktaya ulaşabileceksin tarzına çok söylediğim öğrencim var ve bu konuda çaba gösteren öğrencim de çok yani o olumsuzlukları kendine alan öğrencim de yok. Çünkü başında bir güzellik, sonunda bir güzellik ortada da eleştiri bunu çok önemsiyorum. Bunu her konuda çok önemsiyorum. Aslında çocuğa direk olumsuzluğu söylediğin zaman aileleri de bunu söylüyorum.”

K2: “Olumsuz ifadeleri kullanırken hani çok kötü bir ses tonu kullanmıyorum. Sadece biraz daha düşünmelisin işte, biraz daha dikkat edersen bence yapabilirsin, şeklinde ifadeler kullanıyorum. Olumsuz geribildirim ifadesi şöyle, sadece olumsuz tam olarak değil dediğim gibi biraz daha dikkatli olursam bence yapacaksa şurayı biraz daha düşünmek için şeklinde şuradaki hatanın düzeltip gel şeklinde kullanıyorum.”

K14: “Ne yazıyor burada, işte yazın güzel şekil olarak güzel kelimeyi doğru yazmışın ama doğru yazmayı yaklaşmışsın, ama işte bir tane sesi unuttun veya iki sesi unuttun veya seslerin yerini yanlış önce olumlu dönüt verdiğimizde, bunu düzeltmek için de çocuk istekli oluyor. Ya olumlu cümleleri söyledikten sonra şurası olmamış. Hani genel değil de kelime olarak değil de işte harf da yanlışlık varsa bak şu harfi unutmuşsun, olmamış, yapamamışsın. Doğrusu şu şekilde diye söylüyorum, tekrar bana yazma olarak getiriyor söyledikten sonra.”

K26: “Olumsuz olarak yanlışını söyleyerek, yanlışını söylediğim zaman hem o çocuk duyuyor hem de diğer çocukların da bazıları hepsi duymuyor. Doğrusu çünkü sınıflar çok kalabalık malum. Bazıları duyuyor, bazıları duymuyor. Hiç olmazsa duyanlar da bir nevi düzeltbiliyorlar benzer yanlış yapıyorlarsa. Ayrıca oğlum bak bu böyle olmaz, yanlış olmuş, bunu düzeltmelisin gibilerinden ifadeler kullanıyorum.”

4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Olumlu Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Beden Dili Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın yedinci sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik olarak kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 14. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Mimikler (f:51)	Mutlu/neşeli yüz	29
	Göz kırpma	12
	Göz teması	4
	Şaşkın yüz	3
	Göz kısma	1
	Dudakla onaylama	1
	Diş sıkma	1
	Jestler (f:47)	Baş parmak
Başla onaylama		12
Alkışlama		9
Elle kalp yapma		2
Parmakla tik		1
Parmakla mükemmel		1
Eli iki yana açma		1
El sıkma		1
Temas (f:37)	Sırtına omzuna dokunma	11
	Başına dokunma	10
	Çak yapma	9
	Sarılma	3
	Yanakları sıkıştırma	2
	Yanına oturma	2
Pekiştirme (f:11)	Sınıfta dolaştırma	6
	Ödül verme	2
	Panoya asma	1
	Fotoğraf çekme	1
	Oyun havası açıp oynama	1

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadelerini “*Mimikler*” (f:51), “*Jestler*” (f:47), “*Temas*” (f:37) ve “*Pekiştirme*” (f:11) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri “*Mimikler*” temasında “mutlu/neşeli yüz, göz kırpma, göz teması, şaşkın yüz, göz kısma, dudakla onaylama, diş sıkma” alt temaları; “*Jestler*” temasında “baş parmak, başla onaylama, alkışlama, elle kalp yapma, parmakla tik, parmakla mükemmel, eli iki yana açma, el sıkma” alt temaları; “*Temas*” temasında “sırtına omzuna dokunma, başına dokunma, çak yapma, sarılma, yanakları sıkıştırma, yanına oturma” alt temaları ve “*Pekiştirme*”

temasında “sınıfta dolaştırma, ödül verme, panoya asma, fotoğraf çekme, oyun havası açıp oynama” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşlerini en çok “*Mimikler*” (f:51) temasında “mutlu/neşeli yüz” (f:29), “göz kırpma” (f:12), “göz teması” (f:4) alt temaları içinde, “*Jestler*” (f:47) temasında “baş parmak” (f:20), “başla onaylama” (f:6), “alkışlama” (f:9) alt temaları içinde ve “*Temas*” (f:37) temasında “sırtına omzuna dokunma” (f:11), “başına dokunma” (f:10), “çak yapma” (f:9) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Olumlu yazma performansına yönelik kullanılan beden dili geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşler en az “*Pekiştirme*” (f:11) temasında “sınıfta dolaştırma” (f:6), “ödül verme” (f:2) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K11: “*Evet, olumlu yaptığı zaman karşılıklı el ele değme, sonra evet çak gibi, böyle aferin gibi ya da tamam olumlu işaret gibi böyle işaret baş parmağı çok güzel olduğunu, eğer yakınıdaysa işte başına ya da omzuna dokunarak aferin gibi bu şekilde geribildirim veriyoruz. Yüz ifadesi olarak da gülümseme yani biraz gülümseme aferin yani. Öğrenciye biraz daha tebessüm ederek hissettirmeye çalışıyorum.*”

K21: “*Beden dilinde daha çok mesela sarılma olmuyor. Bizde bir alkış, bravo aferin anlamında başparmak işareti daha çok bunlar kullanılıyor. Beden dilinde yüz ifadesi olarak gülümsüyoruz tabi. Şaşkınlık ifadesi vererek de böyle çocuğun dikkatini çekerek de beden dili geribildirim veriyoruz.*”

K9: “*Ben çok sarılırim. Çocuklara gerçekten çok sarılırim bilirler. Sarılırim sonra okey işareti yaparım, başını okşarım, yanaklarını sıkıştırırım. Ben çocuklarını çok şey yaparım, yani böyle oynarım. Yani kendi çocuklarım gibi aynı onlarda bilirler. Çok sevinirler yani. Yüz işaretleri jestleri açısından da hani gülümserim, mutlaka gülümserim ya da işte gözlerinin içine bakarak konuşurum. Hani şey gözüm kaçırmam ya da şey yapmam, önemsemiyormuş gibi davranmam ya da mış gibi davranmam işte aferin falan diye geçiştirmem. Gözünün içine bakarım, ondan sonra gülümserim. Böyle dişini sıkarak gibi hareketler yaparım. İşte biliyordum yapacağını falan diye böyle şeyler yaparım, çocuk da zaten koşarak sevinerek gider.*”

K29: “*Olumlu performans gösterilerinde öğrettiklerimin işe yaradığını görmek beni memnun eder. Bunu yüzümün gülmesiyle, neşeli halimle ifade ederim. Bravo derim, alkışlayabilirim.*”

Çocukların çoğunlukla alkışlarım. Ben hem topluca alkışlarım hem bireysel olarak ben de alkışlatır ve alkışlarım. Bu onlarda olumlu bir sonuç ortaya çıkarıyor. Bu şekilde bedensel olarak geribildirim veriyorum ben.”

4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Olumsuz Yazma Performansına Yönelik Kullandıkları Beden Dili Geribildirim İfadeleriyle İlgili Bulgular

Araştırmamızın yedinci sorusu olan “Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecindeki olumlu ve olumsuz durumlara verdikleri yazılı, sözlü ve sözlü olmayan geribildirim ifadeleri nelerdir?” sorusuna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik olarak kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri

Temalar	Alt temalar	Frekans (f)
Mimikler (f:69)	Üzgün yüz	18
	Göz teması	11
	Kaşları çatma	6
	Gözleri yukarı kaldırma	6
	Dudak bükme	6
	Kaş kaldırma	4
	Kızgın yüz	4
	Yüz asma	4
	Göz kapama	3
	Donuk Yüz	3
	Şaşkın yüz	2
	Gözle yanlışı gösterme	1
	Gülümser yüz	1
	Jestler (f:28)	Başı sallama
El sallama		4
Eli iki yana açma		3
Parmakla yanlışı gösterme		3
Başı öne eğme/kaldırma		3
Eli çeneye götürme		2
Baş parmak onaylamama aşağı		2
Parmak sallama		2
Kolları bağlama		1
Elle götür işareti	1	
Tepki vermeme (f:7)	Sessiz kalma	4
	Görmezden gelme	3

Sınıf öğretmenleri olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadelerini “Mimikler” (f:69), “Jestler” (f:28) ve “Tepki vermeme” (f:7) temaları ile ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri “Mimikler” temasında “üzgün yüz, göz teması, kaşları çatma, gözleri yukarı kaldırma, dudak bükme, kaş kaldırma, kızgın yüz, yüz asma, göz kapama, donuk yüz,

şaşkın yüz, gözle yanlışı gösterme, gülümser yüz” alt temaları; “*Jestler*” temasında “başı sallama, el sallama, eli iki yana açma, parmakla yanlışı gösterme, başı öne eğme/kaldırma, eli çeneye götürme, baş parmak onaylamama aşağı, parmak sallama, kolları bağlama, elle götür işareti” alt temaları ve “*Tepki vermeme*” temasında “sessiz kalma, görmezden gelme” alt temaları içinde yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşlerini en çok “*Mimikler*” (f:69) temasında “üzgün yüz” (f:18), “göz teması” (f:11), “kaşları çatma” (f:6) alt temaları içinde ve “*Jestler*” (f:28) temasında “başı sallama” (f:7), “el sallama” (f:4), “eli iki yana açma” (f:3) alt temaları içinde ifade etmişlerdir. Olumsuz yazma performansına yönelik kullanılan beden dili geribildirim ifadeleri ile ilgili görüşler en az “*Tepki vermeme*” (f:7) temasında “sessiz kalma” (f:4), “görmezden gelme” (f:3) alt temaları içinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirim ifadeleri ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

K28: “*Yani kendimi üzgün hissettiğimi, benim üzgün olduğumu çocuğa yansıtmaya çalışarak görünüşümle yüz ifadeyle hissettirmeye çalışırım.*”

K4: “*Gözlerim kapatıyor, hiç görmemiş sayım diyorum, ellerimle böyle şey yapıyorum hiç bu yazıyı hiç görmemiş say diyorum. Yani ellerimle böyle götür işareti yapıyorum, gözlerimi kapattım diyorum. Hiç bunu görmemiş sayın diyorum yani. Bunun dışında susarım böyle yüzüne bakarım, kaşımı çatarım. Bu hiç olmuş mu sana derim. Bu şekilde konuşabiliriz tabi.*”

K19: “*Hm deyip acaba böyle mi diye dudakları birleştiririm. Yüz ifadesiyle de onun kendi kendini sorgulamasını sağlarım. Önce olmadı, bu olmadı deyip hemen oturturmak yerine acaba gibi şeylerle onu zihninde bir soru. Başka kafayı şöyle bir sallarsınız. Ya göz kaşları kaldırma değil mi? Bunun gibi şöyle düşünme işareti elimizi çeneye koyarak veya işte sakalımızı böyle kaşıyarak oldu mu gibi öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini isteriz.*”

K27: “*Ya zaten kaş göz işaretlerini çocuk ne yaptığını anlayabiliyor. Yüzüme baktığı zaman senin tepkini ölçüyor, ona göre hata yaptığını zaten kendisi anlayabiliyor. Yüz, göz, mimikler kullanarak, kaşlarımı çatıyorsun mesela bir şey demek istemesen bile. Gözlerinin içine dik dik bakıyorsun odaklanma, ondan sonra o şekilde çocuk bunu anlayabiliyor. Bunun dışında bazen kızıyoruz işin açığı yani böyle yapıyorsun diye böyle yani sözler olarak işte kaşlarla, gözlerle.*”

K29: “Eğer arzu ettiğim bir performansı sergileyememişse, öğrettiklerimin boşa gittiğini düşünürüm ve bu beni üzer üzdüğü için de moral motivasyon olarak çökerim. Hemen suratıma asılır. Eğer olumsuz bir performansın olumsuzluğu daha fazlaysa örneğin 1-2 hata biraz üzer, 3-5 hata biraz daha fazla üzer ama çoğunlukla hata fazlaysa artık kızdığım zamanlarda nadiren de olsa olur yani kızgın yüz ifadesiyle ifade edebilirim. Bedenimle ilgili de sadece elimi avucuma açıp bu kadar öğretmişken, bu kadar öğretmişken neden böyle, bu olmuş mu? diye söylerim. Hem sözümle hem de böyle iki avucumu açarak ifade ederim.”



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim kavramını; düzeltme, ölçme değerlendirme, kontrol etme, öğrencinin performansını, motivasyonunu sağlayan bir durum, öğrencinin yönlendirilmesi ve öğretimde önemli unsur çerçevesinde tanımlamışlardır. Özellikle öğrencilerin hatalarını düzeltme, yanlışları hakkında bilgilendirme, yazıları hakkında bilgilendirme (değerlendirme), yazılarının kontrol edilmesi, istenilen düzeydeki yazılarının pekiştirilmesi, ipucu kullanarak yönlendirilmeleri ve öğrencileri yeniden öğretme sürecine dahil etme tanımlamalarını kullandıkları belirtilmiştir. Ayrıca geribildirim yazma sürecinde çok önemli olduğu, öğretimde olmazsa olmaz bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyleri ile ilgili olarak büyük bir çoğunluğu kendini yeterli ve başarılı görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin geribildirim vermede kendilerini çoğunlukla yeterli görme sebeplerinin öğrencilerini başarıya ulaştırmaları ve yazma sürecinde geribildirim verme konusunda gerekli eğitimlere sahip olmaları ile bağlantılı olduğu görülmüştür. Bazı sınıf öğretmenleri ise, geribildirim vermede yetersiz ya da orta düzeyde yeterli hissetmelerini sınıf mevcutlarının fazla olması, geribildirim verme konusunda özel bir eğitim almamaları ve öğrencilerin günden güne anlaşılması zor özelliklere ve rahatsızlıklara sahip olmaları ile ilişkilendirmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirimi çoğunluğunun sürekli olarak kullandığı, bir kısmının sık sık kullandığı, çok az bir kısmının da ara sıra kullandığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından yazma sürecinde geribildirim, öğrencilerin istenilen düzeyde yazma becerisine sahip olmaları açısından sürekli kullanılmasının daha yararlı ve verimli olduğu, diğer yandan zamanında ve yeterli sıklıkta geribildirim verilememesinin öğrencilerin yazma performansına olumsuz yönde etki ettiği vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen durumları öğretim programı, öğrenci, öğretmen, öğrenme durumu ve çevre ile ilişkili olarak açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim sıklığını; yeterli zamanın olup olmaması, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi farklılıkları, müfredatı yetiştirme zorunluluğu, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrencilerin motivasyonu, öğretmenin rahatsızlığı, öğrencideki öğrenme eksiklikleri ve bazı çevre koşulları gibi durumların belirlediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin geribildirim verme tercihlerinde yazma boyutlarına göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu geribildirim kullandıkları yazma boyutlarını en çok biçim (şekil ve sayfa düzeni olarak), imla kuralları ve noktalama işaretleri olarak ifade ederken, bir kısım sınıf öğretmeni de geribildirim kullandıkları yazma boyutlarını en çok anlatım ve dilbilgisi olarak ifade etmişlerdir. Yine sayısı azımsanmayacak bir kısım sınıf öğretmeni de geribildirim bütünü yazma boyutlarına eşit şekilde verdiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu geribildirim en az kullandıkları yazma boyutu olarak biçim (sayfa düzeni, şekil, estetik ve yazı karakteristiği olarak), anlatım ve dilbilgisi olarak ifade ederken, bir kısım sınıf öğretmeni de geribildirim en az kullandıkları yazma boyutlarını noktalama işaretleri ve imla kuralları olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin çok azı en az geribildirim verdikleri boyutun olmadığını, hepsinin eşit olduğunu ifade etmiştir. Araştırmamızda en çok ve en az geribildirim verilen boyutun biçim olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri biçim boyutunun şekil ve sayfa düzeni yönünden en çok geribildirim vermeyi tercih ederlerken; estetik, yazı karakteristiği, şekil ve sayfa düzeni yönlerine en az geribildirim vermeyi tercih etmişlerdir. Estetik ve yazı karakteristiği yönlerinin eklenmesi nedeniyle biçim boyutu en az geribildirim verilen yazma boyutu olarak da ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenleri tarafından yazmanın boyutlarından hangisine daha fazla geribildirim verileceği, sınıf öğretmenleri için yazmanın hangi boyutunun daha önemli olması ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yani sınıf öğretmenleri önem verdiği yazma boyutuna daha çok geribildirim vermeyi tercih etmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmenleri yazının görünüşü ile alakalı olan biçim boyutuna, kontrolü daha kolay olan imla kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili boyutlarına daha fazla geribildirim vermeyi tercih etmektedirler. Diğer yandan bazı yazma boyutlarına önem vermeyen ve dolayısıyla daha az geribildirim vermeyi tercih eden sınıf öğretmenleri, bu boyutların ilerleyen süreçte öğrencilerin kendisi tarafından da geliştirilip düzeltilebileceği, istenilen etkiyi göstermeyeceği için geribildirime ayrılan zamanın boşa gittiği ve geribildirim zorlaştıran ya da etkileyen bazı şartlardan dolayı yazma boyutları arasında tercihte bulunmaları gerektiği düşüncesindedirler.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim vermede karşılaştıkları zorlukları öğrenci, ortam, öğretim programı, veli, öğretmen ve iletişimle ilgili nedenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları en çok öğrenci ile ilgili olarak öğrenci motivasyonundan, akademik başarısından, fiziksel özelliklerinden, zihinsel özelliklerinden ve psikolojik özelliklerinden; ortam ile ilgili olarak

sınıfın mevcudundan ve sınıfın fiziksel yapısından; öğretim programı ile ilgili olarak zamanın yeterli olmamasından, müfredat yoğunluğundan, sınava dönük sistemden; veli ile ilgili olarak da ilgisizlikten, geribildirim desteklememesinden ve eğitim durumundan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. En az ise iletişimle ilgili olarak öğretmen öğrenci bağının kurulamamasından, akran baskısından; öğretmen ile ilgili olarak da geribildirime ilişkin bilgi düzeyi yetersizliğinden, fiziksel ve psikolojik durumdan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği olumlu ve olumsuz geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerini; olumlu tepki, olumsuz tepki ve tepki yok şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında verdiği olumlu geribildirimlere öğrencilerin, çoğunlukla sevinme, mutlu olma, motivasyonda artma ve daha güzel yazmaya çabalama gibi olumlu tepkilerde buldukları, ara sıra da olsa olumlu geribildirimlere karşı öğrenci özelliklerinden kaynaklı olarak olumsuz tepkilerde buldukları ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında verdiği olumsuz geribildirimlere, öğrencilerin genellikle yazdığı çalışmalardaki yanlışları düzeltme ve daha iyisini yapmaya çabalama gibi olumlu tepkilerde buldukları, bazen üzülmeye, şaşırma ve inanmama gibi olumsuz tepkilerde buldukları ifade edilmiştir. Çok nadir de olsa bazı öğrencilerin olumlu ve olumsuz geribildirimlere herhangi bir tepkide bulunmadığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarına geribildirimde bulunurken ifade şeklinin, öğrenciye yaklaşım şeklinin öğrenci tepkilerinin olumlu yönde olmasında belirleyici bir faktör olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde verdikleri geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerinin beklentileri karşılama durumunu her zaman karşılıyor, genellikle karşılıyor, karşılamıyor ve bazen karşılıyor ifadeleriyle açıklamışlardır. Sınıf öğretmenlerinin yarısı beklentilerinin genellikle karşılandığını, yarıdan az bir kısmının beklentilerinin her zaman karşılandığını, az bir kısmının da beklentilerini karşılamadığını ifade etmiştir. Beklentilerinin karşılandığını ifade eden öğretmenlerin bu beklentilerini karşılama sebebi olarak nabza göre şerbet vermek olarak ifade edilebileceği durum olan, öğrencinin o anki genel ve özel durumuna uygun geribildirimleri kullanmak, çoğunlukla olumlu geribildirimleri kullanmak ve olumsuz geribildirimde bulunulacak olursa bile öncesinde olumlu geribildirimler kullanılması olarak ifade edilmiştir. Bu şartların sağlanmasının da öğrenci ve öğretmen bağının, iletişiminin sağlıklı kurulması ve öğretmenin tecrübesinin artması ile gerçekleştiği belirtilmiştir. Beklentilerinin karşılanmadığını ifade eden sınıf öğretmenlerinin ise mükemmeliyetçi bir anlayışa sahip

olmalarından ve öğrencilerin zihinsel vb. farklı özelliğinin olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirimde aferin, çok güzel, harikasın gibi yazılı ifadeleri; yıldız, gülen yüz çizme gibi çizimleri; kaşe, çıkartma gibi hazır ifadeleri çok fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Paraf/imza ya da artı koyma gibi işaret ve sembolleri ise en az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızda sınıf öğretmenleri özellikle öğretmen tarafından elle yazılan ifadelerin kullanılmasının ilkokul hayatı boyunca etkili olduğunu, hazır olarak satın alınarak elde edilen yazılı veya baskılı ifadelerin sadece birinci sınıfta etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bunun nedeni olarak da hazır ifadelerle velilerin, öğrencilerin para vererek kolayca ulaşabildiği ama öğretmenin yazısına ulaşmanın sadece istenilen yazma performansı gösterildiğinde elde edilebildiği için değerli olduğu ifade edilmiştir. Yazılı geribildirim ifadelerin kalıcı olması, sonradan da geribildirim etkisinin devam etmesi nedeniyle çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenleri olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirimde doğrusunu yazma, yanlışını belirtme, aileye mesaj yazma gibi düzeltmeye ve geliştirmeye yönelik ifadeleri; çizme/yuvarlak içine alma gibi çizimleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Noktalama işaretleri, işaret koyma, çarpı atma gibi işaret ve sembolleri ise en az kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise olumsuz yazma performansı gösteren öğrenciye yazılı geribildirim ifadesi kullanmadığını belirtmiştir. Olumsuz yazılı performans gösteren öğrenciye yönelik sınıf öğretmenlerinin yazılı ifadeleri seçici kullandıkları, öğrencinin hatasını/yanlışını anlayarak düzeltmeye sevk edecek, yazma çalışmalarındaki motivasyonunu artıracak ifadeleri kullandıkları görülmüştür.

Sınıf öğretmenleri olumlu, istenilen yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirimde aferin, güzel, bravo, çok iyi gibi yazıya yönelik ifadeleri; harikasın, tebrik ederim, öğrenciye özgü övgüleri, süpersin gibi öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri ve böyle devam et, benden güzel yazıyorsun, başarılarının devamını dilerim gibi yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında olumlu performanstan sonra özellikle sözlü ifadeleri çok fazla kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri sözlü ifadeleri kullanırken öğrencinin yazısının durumu hakkında bilgi verdiklerini, öğrencinin kişiliğine yönelik güzel ifadeler kullandıklarını, öğrencinin mevcut olumlu yazma performansını daha ileriye götüreceği, geliştirecek ifadeler kullandıklarını ve

istenilen performansı gösteremeyen öğrencilere de diğer öğrencileri örnek göstererek başarılı olanları onore ettikleri belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirimde dikkat edersen yapabilirsin, daha güzel yazabilirsin, neden böyle yazdın gibi öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri; olmamış gibi beğenmeme ifadeleri gibi, düzelt gel ifadesi gibi yazıya yönelik ifadeleri; yapabileceğine/başarabileceğine inanıyorum, önceki gibi güzel yazmanı bekliyorum, şöyle yaparsan daha güzel olur gibi yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeleri ve hatayı belirtme, eksikliği söyleme gibi yanlış/hatayı söylemeye yönelik ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında öğrencinin istenilen performansı gösteremediğinde öğrenciyi başarmaya sevk eden aynı zamanda hatasını sorgulamaya yönelik öğrenci kişiliğiyle ilgili, yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeleri çok kullandıkları, öğrenciden çok yazıya yönelik olumsuz ifadeleri kullanmayı tercih ettikleri, bazen de sadece hatalı durum hakkında bilgi verme amacıyla sözlü geribildirim verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirimde mutlu/neşeli yüz ifadesi, göz kırpması, göz teması gibi mimikleri; baş parmak kullanma, başla onaylama, alkışlama gibi jestleri; öğrencinin sırtına, omzuna dokunma, başına dokunma, çak yapma gibi olumlu temasları ve yazıyı sınıfta dolaştırma, ödül verme gibi pekiştirme ifadelerini kullandıkları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmaları esnasında istenilen performansı gösteren öğrenciye yönelik olarak jest, mimik ve temas gibi beden dili ifadeleri çok kullandıkları, bazen de yapılan olumlu davranışı pekiştirmeye yönelik beden dili ifadeleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri yazma çalışmalarında beden dili ifadelerini etkili ve amacına uygun kullanabilmek için öğretmen ile öğrenci arasında bağ kurulması ve birlikte belli bir zaman geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri olumsuz yazma performansına yönelik kullandıkları beden dili geribildirimde üzgün yüz, göz teması, kaşları çatma gibi mimikleri; baş sallama, el sallama, eli iki yana açma gibi jestleri ve sessiz kalma, görmezden gelme gibi herhangi bir beden dili tepkisi vermeme ifadelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında olumsuz beden dili geribildirim ifadesi olarak öğrencilerin yazma çalışmalarındaki eksiklik ya da yanlışlıkları belirtmeye yönelik yoğun bir şekilde mimikleri kullandıkları, ara sırada jestleri kullandıkları ifade edilmiştir. Bazı sınıf öğretmenleri ise olumsuz beden dili ifadesini

öğrencileri çok fazla olumsuz etkileyebileceğini düşündükleri için mümkün olduğunca kullanmamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde ihtiyaca ve zaman faktörüne bağlı olarak farklı geribildirim türlerini ve ifadelerini kullanmaktadırlar. Ayrıca yazılı, sözlü ve beden dili ifadelerinden mümkün olduğunca olumlu olanlarını kullanarak geribildirim vermeyi tercih etmektedirler. Bunun nedeni olarak olumsuz geribildirim istenilen etkiyi göstermede yetersiz kaldığı, öğrencilerin genel özelliklerinden kaynaklı olarak eleştirilmeye, doğrudan yanlışlarının söylenmesine çok uygun olmadıkları, olumsuz durumlarda çok çabuk pes ederek yapamam duygusuna kapıldıkları ve teknoloji çağında doğan, büyüyen yeni neslin hayatı çok hızlı yaşadığı için yazmaya uzun zaman ayırmaktan sıkıldıkları belirtilmiştir. Ayrıca olumlu yönde geribildirim ifadelerinin kullanılmasının öğrencilerin yazma sürecinde ilerlemesine katkısının özellikle ilkökul düzeyinde çok fazla olduğu belirtilmiştir.

5.2. Tartışma

Sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim vermenin çok önemli olduğunu, öğretimde olmazsa olmaz bir unsur olduğunu vurgulamışlardır. Birçok çalışmada benzer şekilde bu önem: Yazma becerisinin geliştirilebilmesinin zor olduğunu ve öğrencilere geribildirimler verilmesinin gerektiği (G. Can, 2009); geribildirim yazma çalışmalarında kritik bir öneme sahip olduğunu ve öğrencilere uygun geribildirim vermenin gerekliliği (Aridah vd., 2017); yazma becerilerinin geribildirimlerle geliştiği ve gelecekteki yazma çalışmalarına motivasyon sağladığı (Tom ve diğerleri, 2003); geribildirim öğrencilerin öğrenme ve başarıları üzerinde etkili olan öğretimde en önemli strateji olduğu (Souter, 2009; Hattie ve Timperley, 2007; Tunstall ve Gipps, 1996) şeklinde ifade edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda geribildirim; ders esnasında kullanılan soru-cevap tekniği olarak (Göçer ve Şentürk, 2019); öğrencilerin yazma çalışmalarında yaptıkları hataların düzeltilmesi, yazılı anlatım becerisine destek sağlayan önemli bir aşama olarak (Karatay, 2011); dönüt ve düzeltmenin birlikte verilmesi gereken ayrılmaz bir bütün olarak (Yıldız, 2016); eğitim sürecini yönlendirme eğilimi olarak (Van den Bergh vd., 2013); yapılan bir çalışma hakkında bilgi verme ve öğrencilerin ilerlemeleri ile ilgili değerlendirme süreci olarak (Başaran, 2023; Çimer vd., 2010; Hattie ve Timperley, 2007); öğretimdeki en önemli strateji olarak (Souter, 2009); bir öğretim yöntemi, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artıran bir yöntem ve öğrencilerin durumları ile ilgili bilgileri aldıkları bir yöntem olarak (Çifçi, 2017); öğrenci hakkında tutarlı bilgi edinme olarak (Fungula, 2013; Sönmez, 2019); bilgi edinmede önemli bir iletişim aracı

ve öğrenciyle kurulan iletişim olarak (Köğce, 2012; Poulos ve Mahony, 2008; Yavuz, 2022); öğrencinin eksikliğini ve yanlışını gösterme olarak (Hattie, 2012), öğrenciyi yönlendiren işlevsel bir süreç olarak (Ayar, 2009; Karaca, 2011); öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarını sağlamak ve teşvik etmekte kullanılan bir araç olarak (Rowe vd., 2008); ölçme ve değerlendirmenin olmazsa olmaz aşamalarından biri olarak (Göçer, 2019a); öğrencileri öğrenmelerinden haberdar eden, yönlendiren ve öğrenmeyi sağlayan bir yöntem olarak (Köğce, 2012) tanımlanmıştır. Bahsedilen araştırmalarla paralel olarak sınıf öğretmenleri yazma sürecinde geribildirim kavramını düzeltme; ölçme ve değerlendirme; öğrencinin performansını, motivasyonunu sağlayan bir durum; öğrencinin yönlendirilmesi; öğretimde önemli unsur; öğrencilerin hatalarını düzeltme; yanlışları hakkında bilgilendirme; yazıları hakkında bilgilendirme (değerlendirme) ve öğrencileri yeniden öğretme sürecine dahil etme olarak ortak tanımlamalar kullandıkları ve araştırmamızla benzerlik gösterdiği görülmüştür. Fakat araştırmamızda yazma sürecindeki geribildirim tanımlamaları istenilen düzeydeki yazıların pekiştirilmesi, ipucu kullanarak yönlendirme ve yapılan yazı çalışmalarının kontrol edilmesi gibi ifadelerin kullanılması nedeniyle farklılık göstermektedir. Ayrıca geribildirim kavramı iletişim olarak fazlaca tanımlanmasına rağmen araştırmamızda bu tanımlamayı kullanan çok az öğretmen olduğu ve dolayısı ile yazma çalışmalarında geribildirim tanımlamasının farklı anlamlarda ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmamızda sınıf öğretmenleri yazma çalışmalarına geribildirim verme konusunda kendilerini genel olarak yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin geribildirim verme yeterlilikleri ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin nitelikli geribildirim verme noktasında yetersiz oldukları (Ayar, 2009; Çetinkaya, 2015; Çimer vd., 2010) ve geribildirim uygulamaları ile gerçekte sahip olduklarını düşündükleri geribildirim arasında farklılıklar, uyumsuzluklar olduğu (Ferris, 2014) ifade edilmiş olup, araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin kendilerini genel olarak yeterli görmeleri ve geribildirimi düşündükleri gibi verebilmeleri nedeniyle bu araştırmalardan farklılık göstermektedir. Diğer yandan araştırmamızın sonucu olan sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarına geribildirim verme konusunda yeterli oldukları ile uyumlu olduğu görülen araştırmalarda; öğretmenlerin öğrencilere uygun geribildirimleri verebilmeleri için geribildirim konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmaları gerektiği (Çetinkaya ve Köğce, 2014); geribildirimi veren kişinin güvenilirliğinin, geribildirim verişi şeklinin ve yeterliliğinin etkiyi artırdığı (Poulos ve Mahony, 2008) ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin değişime açık ve yetenekli olması, sürekli bir mesleki gelişim gayretinde olmaları gerektiği (Mak, 2014) ve öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaçlarının olduğu,

tecrübeli öğretmenlerin geribildirim konusunda daha önde oldukları (Reyes, 2017) ifadeleri, araştırmamızdaki bazı öğretmenlerin meslek yılı artması ve kendilerini geliştirmeye çalışmalarının geribildirim vermede yeterliliklerini artırdığı ifadeleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yazma eğitimine dair sorunların farkında oldukları (Kokkokoğlu ve Doğan, 2021), bu farkındalığın sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında geribildirim vermede yeterli olmaları ile bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yazma sürecinde geribildirimleri sürekli kullandığı, bir kısmının geribildirimleri sık sık kullandığı, çok az bir kısmının da ara sıra geribildirim kullandığı görülmüştür. Geribildirim verme zamanı ve sıklığı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde, öğrenme hızını artırabilmek için geribildirim kullanımında doğru zamanlamaya dikkat etmelerinin yararlı olacağı (Köğce, 2012); etkili olması için geribildirim uygulanabilir, anlaşılır ve kullanışlı olması, doğru ve uygun zamanda verilmesi, tutarlı ve sürekli olması (Çetinkaya, 2021; Wiggins, 2012); öğretimde yapılan yatırımın, harcanan zamanın ve emeğin boşa gitmesini engelleyeceği için geribildirim her daim kullanılması (Sönmez, 2019); öğrencilerin eksiklerinin belirlenmesi, öğrenmeyi sınırlandıran durumların belirlenmesi ve ortadan kaldırılması için her dersin sonunda dönüt ve düzeltme yapılması (Oral, 2000); etkili öğrenmenin sağlanması için öğrencilere doğruları ve yanlışları ile ilgili anında dönüt verilmesi (Çalışkan, 2015; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015); öğrencilerin öğretmenlerinden her zaman birebir yazılı geribildirim almayı istemeleri (Başaran, 2023), araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yazma sürecinde sürekli geribildirim verdiği sonucu ile örtüşmektedir. Diğer çalışmalarda; sözlü geribildirimde öğretmenler öğrencilerin konuşmalarındaki yanlışlarının genellikle düzeltilmesinin gerektiğini belirttikleri (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015); öğrencilerin her davranışının olumlu ya da olumsuz onaylanmasının ya da düzeltilmesinin mümkün olmadığı, öğrencilerin daha çok yanlışlarına yönelik geribildirim verildiği (Akarsu, 2022) ;öğrencilerin yanlışlarının, onların çekinmelerini engellemek ve zihin akışlarını kesintiye uğratmamak için her zaman düzeltilmemesi gerektiği (Fungula, 2013) ifadeleri, çalışmamızda sık sık ve ara sıra geribildirim veririm diye bazı öğretmen görüşleri ile uyuşmakta, fakat araştırmamızın bütününe baktığımızda sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarına sürekli geribildirim vermeyi tercih etmelerinden dolayı farklılık göstermektedir. Geribildirim kullanma sıklığı ile ilgili farklı görüşlerin yer alması, yaş gibi öğrenci özelliklerinin farklılaşması ile ilişkili olabilir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin sürekli

geribildirim kullanmaları, sınıf öğretmeni olmaları ve dolayısıyla öğrencilerinin küçük yaşta olmaları ile ilişkili olabilir.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını; yeterli zamanın olup olmaması, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyi, müfredatı yetiştirme zorunluluğu, sınıftaki öğrenci sayısı, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrencilerin motivasyonu, öğretmenin rahatsızlığı, öğrencideki öğrenme eksiklikleri ve bazı çevre koşulları gibi durumların belirlediği görülmüştür. Geribildirim verme sıklığını ve zamanını etkileyen durumlara yönelik araştırmalar incelendiğinde; sınıfların kalabalık olmasının öğrencilere yeterli dönütün verilememesinin sebeplerinden birisi olduğu (Oral, 2000; Topal, 2020); öğretmenin kişisel yetersizliği, öğrenme ortamındaki olumsuz durumlar, sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğrencilere zamanında ve yeterli geribildirimlerin verilemediği (Tirrell ve Quick, 2012); sınıfın fiziksel yapısının, içerikteki yoğunluğun öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını etkilediği (Topal, 2020); geribildirim kullanmada doğru zamanı, hedeflenen durumun, geribildirim verileceği bireyin veya topluluğun yapısının etkilediği (Kırbaç vd., 2017); öğrencilerin yaptığı az sayıda çalışmayı kontrol edebilen öğretmenlerin geribildirim kullanmada yeterli zamanın olmadığı (TED, 2009) sonuçlarının araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim verme sıklığını etkileyen zaman, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmenin rahatsızlığı/yetersizliği, çevre koşulları/ortam, öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrenci motivasyonu, müfredatın yetiştirilme zorunluluğu durumları ile benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Fakat araştırmamızda bunlara ek olarak öğrencinin sınıf seviyesi, öğrenci eksik öğrenmeleri, sınıf öğretmenleri tarafından geribildirim verme sıklığını etkileyen durumlar olarak ifade edilmesi nedeniyle, diğer çalışmalardan ayrıştığı görülmüştür. Bu ayrışmanın nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini çok daha iyi tanımaları, neyi öğrenip öğrenmediklerini daha hızlı belirleyebilmeleri ile ilişkili olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin geribildirim verme tercihlerinde yazma boyutlarına göre farklılıklar olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; geribildirimlerin içerikten ziyade biçime yönelik verildiği (Tamer, 2013) ve çalışmamızın sonuçları ile tamamen örtüştüğü, sınıf öğretmenlerinin daha çok biçime yönelik geribildirimler kullandıkları; yazma çalışmalarında verilen geribildirimlerin çoğunun noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili olduğu (Çetinkaya, 2015; Leki, 2001) ve çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında en çok geribildirim verdiği boyutun biçimden sonra noktalama işaretleri ve imla kuralları olması nedeniyle genel olarak örtüştüğü; öğretmenlerin metnin dil ve anlatım

özelliklerinden çok sorun odaklı, silme/ekleme gibi metnin mekanik özelliklerine geribildirim kullandıkları yani biçim, noktalama işaretleri ve imla kurallarını ön plana aldıkları (Ülper, 2012) ve yine çalışmamızda en çok geribildirim verilen yazma boyutlarının biçim, noktalama işaretleri ve imla kuralları olmasıyla ve en az geribildirim verilen yazma boyutunun dilbilgisi ve anlatım olmasıyla bağlantılı sonuçların olduğu; Özbay (2003) çalışmasında öğretmenlerin yazılı anlatımları değerlendirirken yazma hatalarına dikkat ettiklerini ama metnin iç zenginliği olan anlatıma dikkat etmedikleri (aktaran Ungan, 2007) ve çalışmamızın en az geribildirim verilen boyutlarından biri olan anlatımla ilgili olmasıyla bağlantılı olduğu; öğrencilerin düşüncelerini başkalarına göre, doğru ve yanlışlarına takılmaksızın rahat bir şekilde ifade etmesine önem verilmesi, yazmada biçimsel özelliklerden ziyade içeriğe önem verilmesi (Kasap, 2019; Singh, 2016) ve metnin içeriği ile geribildirim verilmesi (Singh, 2016), çalışmamızla bu çalışmalardan elde edilen sonucun anlatım boyutuna geribildirim az verilmesi nedeniyle tezatlık gösterdiği; yazma çalışmalarında öğrencilerin şekilsel yanlışları yapmalarının nedeni olarak ilköğretimin ilk yıllarında doğru harf yazımlarının öğrenilmemiş olması, öğretmenin yeterince dikkat edememiş olması ile ifade edilmesi (Arıcı, 2008), çalışmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarında biçim boyutuna geribildirim vermeleri ile ilişkisinin olduğu; öğrencilerin sadece dil bilgisi yanlışlarını ön planda tutmanın, metnin içeriğiyle ilgili boyutunun önemsenmemesine geri plana itilmesine neden olmakta (Chokwe, 2015; Leki, 1991; Saeli, 2019), bu da araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin daha az önem verdiği ve dolayısıyla da daha az geribildirim verdiği anlatım boyutu ile örtüşürken, en az geribildirim verilen diğer boyut olan dilbilgisi ile tezatlık göstermekte; öğrencilerin taslak metinlerine konu aktarımı, organizasyonu (anlatımı) ve dilbilgisi ile geribildirim almayı tercih ettiği (Başaran, 2023; Tom vd., 2013) görülürken çalışmamızda tam tersi olarak anlatım ve dilbilgisi boyutlarına daha az geribildirim verildiği görülmüştür. Diğer araştırmalarda yazma boyutları biçim, dilbilgisi, anlatım, imla kuralları ve noktalama işaretleri olarak ifade edilmekte, biçim boyutu genel olarak ele alınmaktadır. Çalışmamızda diğer çalışmalardan farklı olarak estetik ve öğrencinin yazı karakteristiği gibi biçim boyutuna giren ve en az geribildirim verilen alt boyutların olduğu görülmüştür. Genel olarak geribildirim verilen yazma boyutunun farklılaşmasının nedeni olarak, öğrencilerin sınıf seviyesinin ve öğretmenin önem verdiği boyutun farklı olması ile ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirim vermede karşılaştıkları zorlukların öğrenci, ortam, öğretim programı, veli, öğretmen ve iletişimle ilgili nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Öğrenciler yazma çalışmalarını zor bir iş olarak

gördükleri için isteksiz davranmakta ve yazmadan uzak durmaktadırlar (Ungan, 2007). Z kuşağı olarak adlandırılan öğrenciler sosyal medyayı çok fazla kullandıkları için kalem tutma ve akabinde yazma gibi becerilerini olumsuz etkilemekte, yazma korkusu ve yazmaya karşı isteksizlik meydana gelmektedir (Batur vd., 2023). Bu durumlar araştırmamızın geribildirim vermeyi zorlaştıran etmenlerden olan öğrencilerin teknoloji bağımlılığı, öğrenci fiziksel özellikleri ve öğrenci motivasyonları ile örtüşmektedir. Topal (2020) sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme yapmaya çalıştıkları, fakat öğrenciden kaynaklı durumlar, konuların yoğunluğu ve kalabalık sınıflar nedeniyle dönüt ve düzeltmede zorlandıklarını; Tirrell ve Quick (2012) geribildirim vermedeki zorlukları, istenilen seviyede dönüt verilememesini öğretmenlerin kendi yetersizliklerinden, kalabalık sınıflardan ve ortamdan kaynaklandığını; Çimen (2017) öğrenme-öğretme sürecinde geribildirim verilmesi konusundaki güçlükleri; kalabalık sınıflar, yetersiz zaman, iş yükünün ağır olması ve öğrencilerin tanınmada zorluk olarak ifade etmişlerdir. Araştırmamızda da benzer şekilde yazmada geribildirimi zorlaştıran durumlar öğrenci sayıları, müfredat yoğunluğu, öğrenci özellikleri, zamanın yetersizliği, ortam ve öğretmenlerin yoğunluğu, yetersizliği ile ifade edilmiştir. Ferris ve Hedgcock (2005) birçok araştırmacı tarafından yazma eğitiminde sorunu belirten geribildirimlerin dikkate alındığı savunulsa da, öğrencilerin temel yeterliliklere sahip olmaması nedeniyle hataları belirtilse bile hatalarını düzeltmekte zorlanabildiklerini belirtmiştir (aktaran Tamer, 2013). Bu da araştırmamızdaki yazma sürecinde geribildirimi zorlaştıran öğrenci bireysel durumları ile ilişkilidir.

Yazma çalışmalarından verim alabilmek, yazma çalışmalarının etkili olmasını sağlamak için ilk olarak öğrenciyi yazmaya istekli hale getirmek, güdülemek gerekir (Aşılıoğlu, 1993). Yazma becerisi sorunları olarak ve sonucunda başarısızlık nedenleri olarak; yazmaya yeterli zamanın ayrılmaması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın ağır olması nedeniyle yetiştirme kaygısı, öğrencilerin yeterince kitap okumamaları, öğrencilerde yazma karşı ilgi ve isteğin olmaması, çoktan seçmeli soru sorulan sınavların yapılması, yazma çalışmalarında yeterli yönlendirmelerin yapılmaması gibi birçok etken kaynak gösterilebilir (Bilgin, 2019; Güney, 2016; Kokkokoğlu ve Doğan, 2021; Tağa ve Ünlü, 2013). Yazma becerisindeki sorunlar, doğrudan yazma sürecinde geribildirim vermeyi zorlaştıran durumlara neden olmakta ve araştırmamızda yazma sürecinde geribildirim vermeyi zorlaştıran durumlarla örtüşmektedir. Fakat diğer çalışmalarda yer almayan ama araştırmamızda yer alan veliden, öğrenci zihinsel özelliklerinden, öğrenci psikolojik özelliklerinden, öğretmen öğrenci bağının

kurulamamasından, akran baskısından, öğretmenin psikolojik durumundan kaynaklanan ve geribildirim vermeyi zorlaştıran durumlardan bahsedilmemiştir.

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde verdiği olumlu ve olumsuz geribildirimlere yönelik öğrenci tepkilerini olumlu tepki, olumsuz tepki ve tepki yok şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yazma çalışmalarına geribildirimde bulunurken ifade şeklinin, öğrenciye yaklaşım şeklinin, öğrenci tepkilerinin olumlu yönde olmasında belirleyici bir faktör olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde geribildirimlerine yönelik öğrenci tepkileri ilgili araştırmalarda; düşük yeterliliğe sahip öğrencilerin yüksek yeterliliğe sahip öğrencilere göre hata geribildirimleriyle ilgilenmedikleri, daha az tepkide buldukları (Lee, 2008); öğrencilerin daha çok olumsuz geribildirimlere tepki oluşturdukları, tepki vermeyen öğrencilerin dersle ilgilerinin olmadığını, düşük yeterliliğe sahip olduklarını ve öğrenci tepkilerinin öğretmen beklentilerini kısmen karşıladığını (Yavuz, 2022) ifade edilirken, araştırmamızda öğrenci tepkilerinin hem olumlu geribildirimlerden hem de olumsuz geribildirimlerden sonra ortaya çıktığı ve ortaya çıkan tepkilerin de öğretmen beklentilerini karşılar nitelikte olumlu, istenilen tepkiler olduğu, çok az miktardaki tepki vermeyen öğrencilerin ise bireysel durumlarından dolayı tepki vermediği görülmüştür. Diğer yandan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini bildirmek için geribildirim vermesi ve geribildirim verilirken her bir öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önüne almasıyla (Tamer, 2013) bağlantılı olarak araştırmamızda öğrencilerin olumlu ve olumsuz geribildirimlere yönelik büyük çoğunlukla olumlu tepki geliştirdikleri ve bu nedenle de öğretmen beklentilerini karşıladığı görülmüştür. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin genel olarak öğrenciye nasıl ve ne zaman, hangi tür geribildirim kullanacağı hakkında yetkin olmaları, öğrencilerden gelen tepkilerin beklentileri karşılması ile ilişkili olabilir.

Araştırmamızda sınıf öğretmenleri olumlu yazma performansına yönelik kullandıkları yazılı geribildirimlerde aferin, çok güzel, harikasın gibi yazılı ifadeleri; yıldız, gülen yüz çizme gibi çizimleri; kaşe, çıkartma gibi hazır ifadeleri çok fazla kullandıkları; olumsuz yazma performansına yönelik olarak yazılı geribildirimde doğrusunu yazma, yanlışını belirtme, aileye mesaj yazma gibi düzeltmeye ve geliştirmeye yönelik ifadeleri; çizme/yuvarlak içine alma gibi çizimleri kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yazılı geribildirim verirken olumlu davranışa yönelik olarak genellikle görsel ifadeler kullandıkları, olumsuz davranışa yönelik olarak çoğunlukla sembol kullandıkları (Yavuz, 2022) belirtilirken, araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde yazılı geribildirim verirken olumlu

performansa yönelik olarak en çok elle yazdıkları yazılı ifadeleri kullandığı, olumsuz performansa yönelik olarak da en çok yanlışları düzeltmeye ve yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeleri kullandıkları görülmüş olup araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Yine sınıf öğretmenleri tarafından yazılı geribildirimlerde sembol kullanılmasının çeşitli avantajları olduğu Yavuz (2022) tarafından ifade edilirken, çalışmamızda yazma çalışmalarında öğrenciye büyük yararlar sağlaması açısından öğretmenin kullandığı yazılı ifadelerin daha önemli olduğu vurgulanmıştır. Overall ve Sangster (2006), öğretmenler tarafından yazılı olarak geribildirim verirken değerlendirmeye yeterince zaman ayrılması, istenilen metnin nasıl olduğuna dair yorumları içermesi ve asıl önemli olanın vurgulanması gibi bazı kurallara dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir (aktaran Tamer, 2013). Nitekim araştırmamızda da yazılı geribildirim verilirken sınıf öğretmenlerinin geribildirim vermeye yeterince zaman ayırdıkları, değerlendirmede daha dikkatli oldukları, genellikle öğrencilerin durumlarını bildiren ve yazılarını geliştirmelerine yönelik ifadeleri kullandıkları, olumsuz geribildirimleri verirken öğrenci kişiliğinden ziyade yazıya yönelik verdikleri görülmüş olup sonuçları açısından benzerlik göstermektedir.

Yazılı geribildirim, öğrencilerin yazma kalitesini ve isteğini daha fazla artırmaktadır (Errico, 2023). Yazılı geribildirim gelecek süreçteki yazmalarında olumlu yönde etki göstermektedir (Kana ve Eren, 2019). Yazılı geribildirimler zaman almasına rağmen diğer geribildirim türlerine göre kalıcıdır (Coşkun ve Tamer, 2015). Yazılı geribildirimler sayesinde öğrenciler çalışmalarını ile ilgili değerlendirmelere tekrar bakabilme fırsatı bulmaktadırlar. Bu nedenle çalışma yapraklarına ve ev ödevlerine yazılı geribildirimlerin kullanılması uygun görülmektedir (Brookhart, 2008). Yazılı geribildirim sadece kâğıt üzerine işaretler koymaktan çok daha farklı bir durum olduğunu ifade etmektedir. Yazılı geribildirim öğrencilerin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayan yazılı her şeydir (Hyland, 1998). Belirtilen ifadeler ile bağlantılı olarak araştırmamızda da öğrenci yazılarını geliştirmeye sevk etmesi için, öğretmenlerin yazılı geribildirim ifadelerini etkin bir şekilde kullanmaları, yazılı geribildirim ifadelerini kalıcı olarak görmeleri ve yazılı geribildirim ifadelerinin öğrenci tarafından sayılabilmesi gibi olumlu yönleri sonuçlarla tutarlıdır. Rajagopal (2015) çalışmamızla benzer bir sonuç olan, öğretmenin işaretlemeler/semboller aracılığıyla sadece yanlışları düzeltmeye yönelik değil, doğrulara yönelik de yazılı geribildirimler verdiğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu, istenilen yazma performansına yönelik kullandıkları sözlü geribildirimde yazıya yönelik ifadeleri, öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri ve yazıyı

geliştirmeye yönelik ifadeleri kullandıkları; olumsuz yazma performansına yönelik olarak öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri, yazıya yönelik ifadeleri, yazıyı geliştirmeye yönelik ifadeleri ve yanlış/hatayı söylemeye yönelik ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde sözlü geribildirim verirken olumlu ve olumsuz davranışa yönelik olarak karşılaşılan durumlara ve kişiye dönük ifadeler kullandıkları (Yavuz, 2022) belirtilirken, araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde sözlü geribildirim verirken olumlu performansa yönelik olarak en çok yazıya yönelik ifadeler kullandıkları, olumsuz performansa yönelik olarak da en çok öğrenci kişiliğine yönelik ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sözlü geribildirimleri yazılı geribildirimlere göre daha fazla kullandıkları (Göçer ve Şentürk, 2019; Tunstall ve Gipps, 1996) ifade edilirken, araştırmamızda da öğretmen ifadelerinin benzer şekilde olduğu, fakat frekanslara bakıldığında yazılı ve sözlü geribildirim ifadeleri arasında çok fazla bir farkın olmadığı, sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Beden dili ile verilen mesajların asıl amacı sözlü ifadenin daha anlaşılır olmasına yardımcı olmaktır (A. Özdemir, 2022). İnsanlar genel olarak sözlü geribildirim ile birlikte beden dili ifadelerini de kullanırlar (Nyvoll Bø, 2014). Benzer şekilde araştırmamıza katılan sınıf öğretmenleri tarafından, özellikle sözlü geribildirimlerde bulunurken beden dili ifadelerinin de neredeyse sürekli bir şekilde kullanıldığı, yazılı geribildirimlere de bazen eşlik ettiği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin olumlu yazma performansına yönelik olarak beden dili geribildirimde mimikleri, jestleri, olumlu temasları ve pekiştirme ifadelerini kullandıkları; olumsuz yazma performansına yönelik olarak beden dili geribildirimde mimikleri, jestleri ve herhangi bir beden dili tepkisi vermeme ifadelerini kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde sözsüz geribildirim verirken olumlu davranışa yönelik olarak el hareketlerini içeren jestleri kullandıkları, olumsuz davranışa yönelik olarak en fazla kaç hareketlerini içeren mimikleri kullandıkları (Yavuz, 2022) belirtilirken, araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde beden dili ile geribildirim verirken olumlu performansa yönelik olarak en çok göz ve yüz işaretlerini içeren mimikleri, parmak işaretleri içeren jestleri kullandıkları, olumsuz performansa yönelik olarak da en çok yüz ve göz ifadelerini içeren mimikleri kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri sözsüz ifadeleri birbirini destekler şekilde kullandıkları (Çapar, 2018) ifade edilirken, araştırmamızda da sınıf öğretmenlerinin birden fazla beden dili geribildirim ifadesini arka arkaya veya aynı anda kullandıkları

görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerinin yazma sürecine yönelik olarak beden dili geribildirimde hem olumlu hem olumsuz beden dili ifadelerini aktif biçimde kullandıkları söylenebilir.

İnsanların jestleri, gülümsemesi, kaş çatması ve oturma şekli gibi beden dili ifadeleri sözlü ifadeler kadar önemlidir (Bloom, 2016). Geribildirim verilirken bir göz temasıyla, anlatılan konunun öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenebildiği, öğrencilerin hatalarıyla ilgili uyarılabildiği, derse karşı öğrenci ilginin artırılabilirdiği, öğrenci ile bağların güçlendirilebildiği ifade edilmiştir (Düzgün ve Selçuk, 2018). Her iki ifade ile bağlantılı olarak araştırmamızda, sınıf öğretmenleri beden dili ifadelerinin çok etkili olduğunu, olumlu beden dili geribildirim ifadelerini kullanmaya dikkat ettiklerini, göz teması gibi bir beden dili kullanımı ile öğrencinin durumu hakkında bilgi edinip gerekli düzeltme vb. yapabildikleri söylenebilir.

Öğrenciler geribildirim aracılığıyla bir yandan ürettikleri yazılı eserlerin eksikliklerini tamamlarken, bir yandan da yazdıkları metinler konusunda bilgi edinirler ve bu sayede yazma becerilerinin gelişmesi sağlanır (Matsumura vd., 2002). Geribildirim daha ayrıntılı ve kendilerini daha çok geliştirmeye yönelik olması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekte, yazma ile ilgili motivasyonlarını arttırmaktadır (Tom vd., 2013). Brilliant (2005), etkili yazma için öğretmenler, öğrencilere neyi doğru yaptıklarını söylemeli, özel ve açık dönüt vermeli, yargılamadan iletişim kurmaya odaklanmalı, iyi yazı örnekleri göstermeli, önceki çalışmalarını sonrakilerle gelişimi göstermek için saklamalı önerilerini sunmaktadır. Araştırmamıza katılan sınıf öğretmenleri benzer şekilde geribildirim çok önemli olduğuna ve eğitimde mutlaka kullanılması gerektiğine inanmaktadırlar.

Yazma çalışmalarında yergi geribildirimlerinin, övgü geribildirimlerinden; yansız geribildirimlerin, yapıcı geribildirimlerden çok daha fazla kullanıldığı (Tamer, 2013); öğretmenlerin değerlendirmeci geribildirimleri daha fazla tercih ettiği, gelişmeye yönelik betimleyici geribildirimleri daha az tercih ettiği (Özcan, 2021) sonuçları araştırmamızla örtüşmemekte olup, sınıf öğretmenlerinin yararı fazla olmasından dolayı daha çok övgü, olumlu geribildirim ifadeleri kullanmayı tercih ettikleri, yapıcı geliştirici geribildirimleri kullandıkları ve süreci kapsayan betimleyici geribildirim ifadelerini kullandıkları söylenebilir.

Olumsuz geribildirimlerin öğrencileri yazmaya yönelik cesaretlerini kırdığı, olumlu verilen geribildirimlerin de cesaretlendirdiği ifade edilmiştir (Rajagopal, 2015). Öğrenciler motivasyonlarını ve özgüvenlerini eleştiren olumsuz geribildirimlerden etkilenmektedirler (G.

Can ve Walker, 2011). Sadece yazma çalışmalarının olumsuz yönlerine, hatalara odaklanarak verilen geribildirimler yazma kaygısına neden olmaktadır (Başaran, 2023). Öğretmenler öğrencilere geribildirim verirken, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine dikkat etmeli, onların cesaretini ve özgüvenini kırıcı ifadelerden uzak durmalıdırlar (Elsaghayer, 2014). Öğretim sürecinde öğrencinin her hatasını düzeltmek kaygı oluşmasına neden olabilir. Kaygının oluşumunu azaltmak için öğrencinin başarısını belirten ifadeler kullanmak etkili olabilir (Akarsu, 2021). Öğretmenler tarafından olumsuz geribildirim türlerine göre, olumlu geribildirim türleri daha çok tercih edilmektedir (Ayar, 2009). Yazma çalışmalarında açıklayıcı ve pozitif geribildirimlerde bulunmak kaygıyı ortadan kaldırmakta, varsa yanlışları düzeltmeyi sağlamakta ve daha iyi yazmaya yönelik çaba sarfetmelerini sağlamaktadır (Keh, 1990). Araştırmamızda da diğer araştırmalarla benzer şekilde öğrencilerde yazma çalışmalarına karşı isteksizlik, kaygı vb. oluşmaması için olumlu geribildirimler verildiği, olumsuz geribildirimler verilecekse bile öncesinde olumlu bir geribildirim verildiği, açıklayıcı geribildirim ifadelerine yer verildiği ve genel olarak öğrencinin ihtiyacı olan dönütün etkili bir şekilde verilmeye çalışıldığı görülmüştür.

“Çok çalışkansın”, “çok tembelsin” gibi öğrenci kişiliğine yönelik geribildirimler görevle ilgili fazla bilgi içermediği için fazla tercih edilmemesi gerektiği ifade edilmiştir (Çetinkaya, 2021). Geribildirimler öğrencinin performansına yönelik olmalıdır (Yavuz, 2022). Araştırmamızda öğretmenlerin özellikle olumlu durumlarla ilgili öğrenci kişiliğine yönelik çok fazla geribildirimde bulunduğu, bunun nedeni olarak öğretmen-öğrenci bağına güçlendirmesi ve öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle bu tip geribildirim ifadelerini çok sevmeleri ile bağlantısı olup iki çalışma sonucu ile de farklılık gösterdiği söylenebilir.

5.3. Öneriler

Uygulayıcılar için;

Her ne kadar öğretmenlerin çoğunluğu kendini yeterli hissetse de geribildirim verme konusunda belli aralıklarla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geribildirimle alakalı eğitimlerin verilmesi, farklı tür geribildirimler ve uygulamaları hakkında bilgi edinilmesi öğretim faaliyetlerine katkı sağlayabilir.

Öğrencilerin olumsuz tepki verdiği geribildirim durumları not edilerek belirlenmesi ve öğretmenler tarafından olumlu tepkilerin alacağı geribildirimlerin kullanılması öğretime katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin yazma çalışmalarında belli bir boyuta yönelik geribildirim vermek yerine yazmanın bütün boyutlarına eşit şekilde geribildirimler vermesi, öğrencilerin yazma becerisine katkı sağlayabilir.

Araştırmacılar için;

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak yaptığımız çalışmaya sınıfta gözlem yapma da eklenerek, öğretmenlerin yazma süreçlerindeki geribildirimleri hakkındaki düşünceleri ile uygulamaları arasındaki ilişki incelenebilir.

Öğretmenlerin yazma sürecinde verdiği geribildirimlerin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı ile ilgili çalışma yapılabilir.

1,2,3,4. sınıfı okutan öğretmenlerle sınıf düzeyine dikkat etmeksizin yaptığımız çalışmamız, her bir sınıf düzeyi ile ayrı ayrı yapılarak, sonuçlarının birbirleriyle karşılaştırılmasını içeren çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve Değerlendirme*. Cinius Yayınları. https://www.academia.edu/31749689/%C3%96l%C3%A7me_ve_De%C4%9Ferlendirme
- Akarsu, D. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma sürecinde öğrencilere sözlü geribildirim verme tercihleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Akdaş, A. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının ortaokul öğrencilerinin yazılı metinlerine yönelik geri bildirimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Akin, L. (2015). Konuşma dili grameri ve sözlü derlemelerden yararlanarak konuşma dili özelliklerinin tespiti. *Journal of Turkology*, 25(1), 1-28. <https://doi.org/10.18345/tm.55272>
- Aksan, D. (1987). Dilin Türleri. İçinde *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2020). *Anlambilim*. Bilgi Yayınevi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Alber-Morgan, S. R., Hessler, T., & Konrad, M. (2007). Teaching writing for keeps. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 107-128.
- Alyıldız, N. (2011). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Amutha, S., & Philomina, M. J. (2015). Diagnosis of reading and writing skills in primary school students. *International Journal of English Language Teaching*, 3(7), 1-7.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F., ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Arıcı, A. F., ve Ungan, S. (2017). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Aridah, A. (2003). The role of feedback in the teaching and learning of writing. *celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 3(2), 105-114. <https://doi.org/10.24167/celt.v3i2.1089>
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ayar, T. (2009). *Öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim: dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geribildirim kullanımının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aydeniz, S., ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aykaç, M., ve İlhan, A. Ç. (2014). The effect of creative drama activities set up with child literature texts on speaking skills. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 209-234. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001324
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Baleghizadeh, S., & Rezaei, S. (2010). Pre-service teacher cognition on corrective feedback: A case study. *Journal of Technology of Education*, 4, 321-327.
- Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili (özel sayı). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 1903-1913.
- Başar, M., Doğan, M., Şener, N., Uzun, Ö., ve Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.29065/usakead.339105>
- Başaran, R. (2023). *Öğretmen adaylarının yazma geribildirime ilişkin algı ve tercihlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Batur, Z., Başar, M., ve Yusufoglu, S. (2023). Yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 763-790. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1305274>
- Bay, Y. (2010). İlk okuma yazmayı öğrendiği yönetime göre ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hatalarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 23-38.
- Bayat, N. (2019). *Yazma ve Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Bayat, N., Alaca, S., ve Çetinkaya, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6, 85-85. <https://doi.org/10.13114/MJH.2016119291>
- Bilgin, S. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim Türkçe (6-8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.; 3. Baskı). Pegem Akademi.

- Brilliant, J. J. (2005). Writing as an act of courage: The Inner experience of developmental writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(7), 505-516. <https://doi.org/10.1080/10668920590953971>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bulut, F., ve Serin, M. K. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 16-28.
- Bulut, P. (2017). The Effect of primary school students writing attitudes and writing self-efficacy beliefs on their summary writing achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(2), 281-285. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017236123>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. OUP Oxford.
- Can, E., ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama: kurgu merdiveni. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>
- Can, G. (2009). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *All Graduate Theses and Dissertations, Spring 1920 to Summer 2023*. <https://doi.org/10.26076/59df-25b9>
- Can, G., & Walker, A. (2011). A model for doctoral students' perceptions and attitudes toward written feedback for academic writing. *Research in Higher Education*, 52(5), 508-536. <https://doi.org/10.1007/s11162-010-9204-1>
- Ceran, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4187>
- Chafe, W., & Tannen, D. (2003). The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383-407. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.16.100187.002123>
- Chokwe, J. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39-56. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.154>
- Clements, S. J. (2010). *Writing Conferences in Kindergarten: Using Feedback to Enhance Student Writing* [Ed.D., Walden University College Of Education]. <https://www.proquest.com/docview/527746413/abstract/13B2BA8921C14F5APQ/1>
- Coşkun, E., ve Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı / Types and use of feedback in writing education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 337-372.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Fifth Edition). SAGE Publications.
- Çalışkan, N., ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çapar, D. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve bu kanallara ilişkin öğrenci algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, C. (2021). Ödev ve Geri Bildirim. İçinde C. Çelebi & S. Arslantaş (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Ödev* (1. Baskı, s. 349). Eğiten Kitap.
- Çelenk, S. (2003). Emergent literacy period in early reading and writing. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 75-80. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000073
- Çetinkaya, G. (2015). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International J. Soc. Sci. & Education*, 5(2), 322-331.
- Çetinkaya, G. (Ed.). (2021). *Konuşma ve Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G., ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil olarak Türkçe öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: Öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 285-302. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906>
- Çetinkaya, G., ve Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182(182), 113-136. <https://doi.org/10.20296/tsad.72337>
- Çifçi, T. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin geribildirime yönelik farkındalık düzeyleri ve kullanımı. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 1011-1031.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geribildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö., ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 517-538.
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112(7), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1219>
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2), 71-79. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000893

- Dömbekçi, A. H., ve Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227330>
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 1-21.
- Düzgün, S., ve Selçuk, Z. (2018). Sözsüz iletişim becerilerinden öğretmenlerin öğrencilerle göz teması kurma davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 771-795.
- Eikenberry, K. (2007). *Remarkable Leadership: Unleashing Your Leadership Potential One Skill at a Time*. John Wiley & Sons.
- Ekmekci, S., ve Ayten, B. K. (2022). İlkokul öğrencilerinin yazma hatalarının düzeltilmesi: Bir eylem araştırması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 227-255. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220784>
- Elma, C., ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161315>
- Elsaghayer, M. (2014). Affective damage to oral corrective feedback among students in libyan secondary schools. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 4(6), 74-82. <https://doi.org/10.9790/7388-04627482>
- Emig, J. (1994). *Writing As A Mode of Learning*. İçinde C. Bazerman ve D. Russell (Ed.), *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003059219>
- Emiroğlu, S., ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Erbaş, D., ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 109-120
- Erdem, A. (2011). İletişim Sürecinde geri bildirim önemi ve iletişime katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3), 125-132.
- Eren, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geribildirim ile ilgili görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. Albayrak Matbaası.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri için Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar*. Ekinoks Yayınları.
- Errico, B. (2023). *The Impact of Teacher Feedback on Student Academic Writing* [M.Ed., William Paterson University of New Jersey].

<https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2771107286/abstract/B1DCFAD3BD43440APQ/1>

- Fahreza, M., Aziz, Z. A., & Inayah, N. (2017). The use of weblog in improving students' writing skill. *Research in English and Education Journal*, 2(3), 19-25.
- Ferris, D. R. (1997). The Influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Fungula, B. (2013). Oral corrective feedback in the chinese efl classroom: Methods employed by teachers to give feedback to their students. *Karlstads University*, 1-28.
- Gautam, P. (2019). Writing Skill: An Instructional Overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74-90. <https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605>
- Gibbs, G., ve Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* [Yayımlanmamış doktora tezi] Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, A. (2007). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. İçinde H. Akyol ve A. Kırkılıç (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi- Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Göçer, A. (2019a). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin işlevselliğine etki eden önemli bir uygulama tekniği olarak geribildirim kullanımı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 111-126.
- Göçer, A. (2019b). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Göçer, A., ve Şentürk, R. (2019). Türkçe yazma eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılacak geri bildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 123-149.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Improving learning disabled students' skills at composing essays: Self-instructional strategy training. *Exceptional children*, 56(3), 201-214. <https://doi.org/10.1177/001440298905600305>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>

- Güler, M. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşım ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 970-985. <https://doi.org/10.7884/teke.637>
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Haland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2019). Writing in first grade: The quantity and quality of practices in norwegian classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63-74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. JSTOR.
- Holmes, J., & Holmes, W. (2003). *Speech Synthesis and Recognition, Second Edition*. Taylor & Francis.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative Data Analysis*. International Educational and Professional Publisher. <https://vivauniversity.files.wordpress.com/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90017-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90017-0)
- Juwah, C., Macfarlane, D., Nicol, D., & Ross, D. (2004). Enhancing Student Learning Through Effective Formative Feedback. *The Higher Education Academy*.
- Kaji, N., Okamoto, M., & Kurohashi, S. (2004). *Paraphrasing Predicates from Written Language to Spoken Language Using the Web*. 241-248.
- Kana, F., ve Eren, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geri bildirim ile ilgili görüşleri. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 5(36), 2998-3010. <https://doi.org/10.26449/sssj.1502>

- Kansızoğlu, H. B. (2013). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 217-235.
- Karaca, E. (2011). Öğretimde geribildirim önemi, gerekliliği ve niteliğine ilişkin öğrenci algıları. *Education Sciences*, 6(2), 1951-1960.
- Karadağ, R. (2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi. İçinde F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk okuma yazma öğretimi* (3. Baskı, ss. 35-67). Anı Yayıncılık.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 3(6), 1029-1047. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Pegem Akademi.
- Kardaş, M. N., ve Koç, R. (2018). *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları—E-kitap—Turcademy*. Pegem Akademi.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B., Ateş, S., Yıldırım, K., ve Rasinski, T. (2020). Geri bildirim ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 189-205. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8413>
- Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *ELT Journal*, 44(4), 294-304. <https://doi.org/10.1093/elt/44.4.294>
- Kırbaç, M., Balı, O., ve Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74. <https://doi.org/10.29129/inujse.361869>
- Kocaarslan, M., Yamaç, A., ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11, 2355-2370.
- Koç, R. (2017). Yazma eğitiminin önemi ve Karl Linke'nin 'Serbest Tahrir' adlı eserinde serbest yazma ile ilgili açıklamalar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35(1), 35-48.
- Kokkoğlu, H., ve Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9, 1316-1337. <https://doi.org/10.16916/aded.989097>

- Köğce, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurdoğlu, F., Uslu, R., ve Erden, G. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Kuru, O., ve Güneş, F. (2017). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47. <https://doi.org/10.17556/erziefd.290811>
- Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer Nature. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-10-3924-9>
- Leki, I. (1991). The preferences of esl students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms on Jstor. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Mak, W. W. P. (2014). *Implementing Innovative Feedback in L2 Writing: A Sociocultural Perspective* [Ed.D.]. <https://www.proquest.com/docview/1617520814/abstract/13B2BA8921C14F5APQ/2>
- Mason, B., & Bruning, R. (2001). Providing Feedback in Computer-Based Instruction: What the Research Tells Us. *Center for Instructional Innovation*, 15.
- Matsumura, L. C., Patthey-Chavez, G. G., Valdés, R., & Garnier, H. (2002). Teacher feedback, writing assignment quality, and third-grade students' revision in lower-and higher-achieving urban schools. *The Elementary School Journal*, 103(1), 3-25. <https://doi.org/10.1086/499713>
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe Öğretim Programı*.
- Nelson, M. M., ve Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Nurie, Y. (2020). Graduate students' perceived needs and preferences for supervisor written feedback for thesis writing. *Journal of Language and Education*, 6(4), 153-170. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10340>
- Nyvoll Bø, E. (2014). *A Case Study of Feedback to Written English in A Norwegian Upper Secondary School* [Master thesis, University of Stavanger, Norway]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/198753>

- Okur, A., Demirtaş, T., ve Keskin, F. (2013). Yazma Eğitiminde en son uygulamalar üzerine bir model incelemesi: Avustralya ana dili öğretim programı portfolyosu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 297-319.
- Öz, M. F. (1999). İlkokuma-yazma öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 3-7.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri 2: Dinleme Eğitimi* (2009. bs). Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2013). *Yazma Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Özbent, S. (2007). Sınıfta beden dili. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 259-289.
- Özcan, B. N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik ödevlerine verdikleri geri bildirimlerin incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(4), 286-298. <https://doi.org/10.17278/ijesim.1010985>
- Özdemir, A. (2022). *Beden Dili—Etkili İletişim—Etkili Konuşma*.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, N. H., ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125. <https://doi.org/10.12780/UUSB103>
- Özdeş, M. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde yazılı akran ve öğretmen geribildirimleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Özkaya, P., ve Ataş, U. (2015). İlkokul birinci sınıf öğrencileri: öğretmenim nasıl yazıyorum? *Bartın University Journal of Faculty of Education, Özel sayı*, 163-169.
- Özonat, Z. (2015). Sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 207-220.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80117-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80117-9)
- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02602930601127869>
- Rajagopal, N. (2015). *A Teacher's Written Corrective Feedback: Beliefs and Practices* [M.A., Faculty Of Languages And Linguistics University Of Malaya]. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/2848774466/abstract/9D3C86BF7C940A5PQ/3?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 61(2), 100-106. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm002>
- Ray, K. W., & Glover, M. (2008). *Already ready: Nurturing writers in preschool and kindergarten*. Heinemann.
- Reyes, L. D. (2017). *Improving Professional Development by Examining Teachers' Identities, Beliefs, and Practices in Writing Feedback* [Ph.D., Northcentral University Graduate Faculty of the School of Education]. <https://www.proquest.com/docview/1953256913/abstract/3489AF9907FE464DPQ/4>
- Rowe, A., Wood, L., & Petocz, P. (2008). Engaging Students: Student Preferences for Feedback. *In Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference*.
- Saeli, H. (2019). Teachers' practices and students' preferences of grammar-centered written corrective feedback in Iran. *Research in English Language Pedagogy*, 1(1), 46. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.663422>
- Sahmadan, S. (2019). The effect of direct written corrective feedback to improve second grade students' writing ability. *Language-Edu*, 8(2). <https://jim.unisma.ac.id/index.php/LANG/article/view/2862>
- Saraç, C. (2006). Sözlü iletişim becerileri açısından Türk dili ve edebiyatı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).
- Schallert, D. L., & Others, A. (1977). *Analyses of Differences between Written and Oral Language. Technical Report No. 29*. <https://eric.ed.gov/?id=ED144038>
- Semerci, Ç. (2015a). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. İçinde E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Semerci, Ç. (2015b). *Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Singh, M. K. M. (2016). Graduate students' needs and preferences for written feedback on academic writing. *English Language Teaching*, 9(12), 79-88.
- Souter, D. (2009). The Nature of Feedback Provided to Elementary Students By Teachers in Schools Where Grading And Reporting Are Standards-Based. *Proquest Llc*. https://www.academia.edu/54414438/The_nature_of_feedback_provided_to_elementary_students_by_teachers_in_schools_where_grading_and_reporting_are_standards_based
- Sönmez, V. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stæhr, A. (2015). Reflexivity in facebook interaction – enregisterment across written and spoken language practices. *Discourse, Context & Media*, 8, 30-45. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2015.05.004>

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, D. (2023). *8. sınıf öğrencilerinin dört temel dil becerisine yönelik metaforik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Tabak, G., ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 250-272.
- Taç, İ. (2020). *Araştırmacı yazma yaklaşımının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve akıcı hikâye yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tağa, T., ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Tandika, P. (2016). Primary school teachers' practices in developing pupils with writing competency. *Journal of Elementary Education*, 27(1), 107-122.
- Taşkaya, S. M. (2019). İlk Okuma Yazma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Yolları. İçinde F. Susar Kırmızı ve E. Ünal (Ed.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi* (ss. 233-299). Anı Yayıncılık.
- Tatar, A. G. D. M. (2004). Etkili öğretmen. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2),-.
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK. (2024). *Türk Dil Kurumu*. <https://sozluk.gov.tr/>
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Temizyürek, F., ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarım modellerine dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-114. <https://doi.org/10.14686/buefad.281379>
- Tirrell, T., & Quick, D. (2012). Chickering's seven principles of good practice: student attrition in community college online courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(8), 580-590. <https://doi.org/10.1080/10668920903054907>
- Todd, R., Mills, N., Palard, C., & Khamcharoen, P. (2001). Giving feedback on journals. *ELT Journal*, 55(4), 354-359. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.354>

- Tok, M., ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010—2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25. <https://doi.org/10.16916/aded.30614>
- Tok, M., ve Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Tom, A. A., Morni, A., Metom, L., & Joe, S. (2013). Students' perception and preferences of written feedback in academic writing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 72-80. <https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n11p72>
- Topal, T. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6150-6166. <https://doi.org/10.26466/opus.825157>
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.003>
- TTKB. (2019). *Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2013). Teacher feedback during active learning: current practices in primary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 341-362. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02073.x>
- Walker, D., Greis, C., Bond, V.-C. J. W., Clements, M., Crimmins, J. P., Green, J. R. G. J. L., Grigsby, C. T., Rossman, E. M., & Lawson, D. (2007). *Teaching Speaking and Listening Skills in the Elementary and Secondary School*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Speaking-and-Listening-Skills-in-the-and-Walker-Greis/3c44f869f0212e6d611d9d0871b01c8f1a57772e>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379-394. <https://doi.org/10.1080/02602930500353061>

- Welch, N. E. (1995). *The Cheating Kind: Stories. (Original writing);, and, Getting restless: Rethinking revision in writing instruction* [Ph.D., The Faculty of The Graduate College in the University of Nebraska]. <https://www.proquest.com/pqdtglobal/docview/304210806/abstract/92E9B885E7224D9APQ/1?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- William, D. (1999). Formative assessment in mathematics part 2: Feedback. *Equals: Mathematics and Special Educational Needs*, 5(3), 8-11.
- William, D. (2012). Feedback: Part of a System. İçinde *ASCD*. <https://www.ascd.org/el/articles/feedback-part-of-a-system>
- Yavuz, B. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin geri bildirim kullanım durumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yaylı, D., ve Aslan, Y. (2021). Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar. İçinde *Konuşma ve Eğitimi* (2. bs, ss. 1-18). Pegem Akademi.
- Yılar, R. (2019). Yazma. İçinde Ö. Yılar (Ed.), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi* (2. Baskı, ss. 75-97). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Dönüt verme ve düzeltme türlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 312-327. <https://doi.org/Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000189426>
- Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-83688308-605.99-99905365
Konu : Araştırma İzni (Hakan FAYDALI)

01.04.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 14/03/2024 tarihli ve E-48178250-300-484265 sayılı yazınız.
c) 21/03/2024 tarihli Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu Tutanağı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hakan FAYDALI'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Öğrencilere Geribildirim Verme Tercihlerinin İncelenmesi" konulu araştırmasına uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla gerçekleştirilmesi ilgi (c) komisyon tutanağı ile uygun görülmektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2023-2024 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde elektronik ortamda Müdürlüğümüz istatistik42@meb.gov.tr e-posta adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Arz/rica ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Genelge (3 Sayfa)
2-Katılımcı Onam Formu(1 Sayfa)
4-Öğretmen Görüşme Formu (1 Sayfa)
5-Öğretmen Soru Formu (2 Sayfa)
6-Okul Listesi (1 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:

Karatay İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Akçayırma Mahallesi Garaj Cad. No:4 Karatay/Konya

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.milliyet.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0(332) 353 30 50

E-Posta : istatistik42@meb.gov.tr

Kayıt Adresi : meb@hsd1.kap.tr

Bilgi için: Ali Naci ÖSK -1223

Uzman : Veri Hazırlama ve Kontrol İşlemleri

İnternet Adresi: <http://konya.meb.gov.tr>

Faks:332351940



Ek 2. Etik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :01/03/2024 Toplantı Sayısı:05 Karar No :2024/219
Araştırmanın Başlığı	Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Öğrencilere Geribildirim Verme Tercihlerinin İncelenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Celalettin ÇELEBİ
Yardımcı Araştırmacı	Hakan FAYDALI Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	18110 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

Ek 3. Katılımcı Onam Formu

Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Öğrencilere Geribildirim Verme Tercihlerinin İncelenmesi" adıyla, Hakan FAYDALI tarafından 13/05/2024 - 28/06/2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf öğretmenlerinin yazma sürecinde öğrencilere verdikleri geribildirim tercihlerinin nasıl olduğunu belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İl Merkezindeki İlkokullar

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme

Gözlem Diğer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Hakan FAYDALI

İletişim Bilgileri

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

Ek 4. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı;

Bu çalışma, "Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Sürecinde Öğrencilere Geribildirim Verme Tercihlerinin İncelenmesi" başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma, Hakan FAYDALI tarafından yürütülmekte ve yazma çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin; geribildirim tanımlamalarını ve geribildirim kullanmadaki yeterlilik düzeylerini öğrenmek, yazmanın boyutlarına göre geribildirim tür ve sıklığını, yazmanın farklı boyutlarına göre farklılıkların nedenlerini öğrenmek, geribildirim vermeyi zorlaştıran nedenler hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin geribildirimle yönelik tepkilerinin nasıl olduğu, bu tepkilerin beklentileri karşılayıp karşılamadığı ve kullanılan olumlu-olumsuz yazılı, sözel, beden dili ifadelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, yan yapılandırılmış görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır. Görüşmelerde ses kaydı alınacaktır. Ses kayıtları sadece araştırmacı tarafından dinlenecektir. İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/alep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Hakan FAYDALI

1. Cinsiyetiniz:
2. Meslekteki çalışma yılınız:
3. Mezuniyet Alanınız:
4. Kariyer Basamağınız:

Görüşme Soruları

1. Yazma sürecinde geribildirim kavramı nedir? Sizin için ne anlama gelmektedir?
2. Yazma sürecinde geribildirim verme yeterlilik düzeyinizi nasıl ifade edersiniz?
3. Yazma sürecinde hangi sıklıkta geribildirim kullanırsınız? Geribildirim verme sıklığınız/zamanınızı neler etkilemektedir?
4. Yazma çalışmalarının hangi boyutuna/yönüne (imla ve noktalama, dil bilgisi, anlatım, biçim (şekil ve sayfa düzeni)) yönelik geri bildirim daha çok vermektedirsiniz? Geribildirim sıklığını etkileyen etmenler nelerdir?
Yazma çalışmalarında geribildirimi boyutunda daha çok kullanırım. Çünkü;
Yazma çalışmalarında geribildirimi boyutunda daha az kullanırım. Çünkü;
5. Yazma çalışmasında geribildirimi zorlaştıran unsurlar nelerdir, açıklar mısınız?
6. Yazma çalışmalarında öğrencileriniz, verdiğiniz geribildirimlere karşı ne tür tepkiler göstermektedir? Gösterilen tepkiler beklentilerinizle uyumlu mudur? Açıklayınız.
7.
 - a) Öğrenciniz yazma sürecinde olumlu performans gösterdiğinde, yazılı olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür yazılı olumlu geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

b) Öğrenciniz yazma sürecinde olumsuz performans gösterdiğinde, yazılı olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür yazılı olumsuz geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

c) Öğrenciniz yazma sürecinde olumlu performans gösterdiğinde sözlü olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür sözlü olumlu geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

d) Öğrenciniz yazma sürecinde olumsuz performans gösterdiğinde sözlü olarak nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür sözlü olumsuz geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

e) Öğrenciniz yazma sürecinde olumlu performans gösterdiğinde, beden diliyle nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür olumlu beden dili geribildirim ifadeleri kullanırsınız?

f) Öğrenciniz yazma sürecinde olumsuz performans gösterdiğinde, beden diliyle nasıl geribildirim verirsiniz? Ne tür olumsuz beden dili geribildirim ifadeleri kullanırsınız?