



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN
KODLANMIŞ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM KULLANIMI VE ÖĞRENCİLERİN
YAZIM HATALARINI ELE ALMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN
ARAŞTIRILMASI**

ÖZGE DEMİRBAĞ
ORCID: 0009-0008-2932-0143

Danışman
Doç. Dr. CEMİLE DOĞAN
ORCID: 0000-0002-5246-6692

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın planlanmasından, uygulanması ve raporlaştırılmasına kadar tüm süreç boyunca birbirinden kıymetli birçok kişinin desteği alınmıştır. Öncelikle, bu süreçte yolumu aydınlatan, tam en ihtiyacım olan zamanlarda detaylı dönütleri, tavsiyeleri ve cesaretlendirmeleriyle hep yanımda olan, değerli tez danışmanım Doç. Dr. Cemile Doğan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu çalışmanın değerlendirilmesi aşamasında kıymetli görüş ve eleştirilerini sunarak çalışmamın gelişmesine katkıda bulunan, tez izleme komitemde yer alan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Galip Kartal'a ve Doç. Dr. Bahadır Cahit Tosun'a çok teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde verdiğim kararları destekleyen ve bana güvenen canım babam Alahaddin Güleşan'a ve canım annem Sabiha Güleşan'a teşekkürü bir borç bilirim. Sayenizde bu çalışmaya uzanan yolları kendime güvenerek yürüyebildim. Yoğun bir iş temposuyla birlikte devam ettirdiğim bu zorlu süreç boyunca, bulduğum her boş zaman diliminde çalışabilmem için bana zaman yaratan, sorumluluklarımı üzerimden alarak beni hafifleten ve yapabileceğime olan inancını bana daima hissettiren ve hep yanımda olan canım hayat arkadaşım Gökhan Demirbağ'a çok teşekkür ederim. Beni çalışırken gördüğü her anda yanıma gelip beni rahatsız etmemek için sessizce resimler çizen ve bu çalışmayı bitirdiğimde benimle planladığı gezileri anlatarak motive olmamı sağlayan, 4.5 yaşındaki koca yürekli, minik kızım Nil Demirbağ'a çok ama çok teşekkür ederim. Çok uzak yollardan biraz daha rahat çalışabilmem için gelen ve her türlü desteğini esirgemeyen canım annem İmren Demirbağ'a ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmanın planlama ve uygulama aşamasında bilgisi, deneyimi ve öngörüsüyle bana destek olan saygıdeğer hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin Şanal'a ve Öğr. Gör. Fatih Bozoğlu'na katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Sayın hocalarım Doç. Dr. Barış Mete'ye ve Dr. Öğr. Üyesi Emine Eda Ercan Demirel'e bu çalışmayı değerlendirmek için değerli vakitlerini ayırmayı kabul ettikleri için çok teşekkür ederim

Bu çalışmanın her aşamasında bana sağladığı akademik katkıların yanı sıra sağladıkları manevi destekleri ve cesaretlendirmeleri için can arkadaşlarım Öğr. Gör. Aslıhan Duman'a, Öğr. Gör. Bahar Sarısu'ya, Öğr. Gör. Burcu Oruç'a ve Öğr. Gör. Gözde Partal'a çok teşekkür ederim. Uzaktan yürütmek zorunda kaldığım bu çalışmada, bir telefonumla ya da mesajımla oradaki elim kolum olan canım arkadaşım Öğr. Gör. Nida Gürbüz'e çok ama çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın planlanması aşamasında pilot çalışmama destek veren çalışma arkadaşlarıma öngörülerini ve önerilerini benimle paylaştıkları için çok teşekkür ederim. Bu çalışmanın uygulanması aşamasında, ilgili zaman diliminde B1 yeterlilik seviyesinde yazma dersleri veren ve anket çalışmama destek olan katılımcılarıma ve sadece anket çalışmama destek olmakla kalmayıp yoğun iş tempoları arasında uygulamalı bir şekilde yürüttüğüm Hata Farkındalık Çalışması'na katılan bütün değerli katılımcılarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Ve son olarak, bir içten teşekkürü de kendime etmeliyim. Aslında görüldüğünden çok daha uzun süren bu serüvende vazgeçmeden kendime verdiğim söze sadık kalabildiğim için.

Özge DEMİRBAĞ

Ocak 2025



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
FİGÜRLER/ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU	ix
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	8
2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR).....	10
2.1. Yazma Yaklaşımları	10
2.1.1. Ürün tabanlı yazma yaklaşımı	10
2.1.2. Süreç tabanlı yazma yaklaşımı	11
2.2. Yazılı Düzeltici Geri Bildirim	15
2.3. Doğrudan (Açık) ve Dolaylı (Örtük) Geri Bildirim	20
2.4. Kodlu Düzeltici Geri Bildirim ve Düzeltici Öğretmen Yorumları.....	25
2.5. Kapsamlı (Odaklanmamış) ve Seçici (Odaklanmış) Geri Bildirim.....	34
2.6. Diğer Düzeltici Geri Bildirim Türleri	38
2.6.1. Metalingüistik yorumlar	38
2.6.2. Sözlü geri bildirim/ Öğretmen-öğrenci konferansları	40
2.6.3. Akran geri bildirimini	41
2.7. Yazma Dersi Öğretmenlerinin Hata Ciddiyeti Algısı	43
2.7.1. Öğretmenlerinin hata algılarıyla uygulamaları arasındaki ilişki	46
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Katılımcıları, Bağlamı ve Örneklemi	49

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	54
3.3.1. Anket	54
3.3.2. Hata farkındalık çalışması	54
3.4. Verilerin Toplanması.....	55
3.5. Verilerin Analizi.....	57
3.6. Güvenilirlik ve Geçerlilik.....	58
4. BULGULAR	63
4.1. Araştırma Sorusu 1 ile İlgili Bulgular	63
4.1.1. KDGB kullanımının etkinliği ile ilgili bulgular	63
4.1.2. KDGB'nin öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili bulgular	64
4.1.3. KDGB'nin öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili bulgular	68
4.2. Araştırma Sorusu 2 ile İlgili Bulgular	73
4.2.1. KDGB'yi destekleyen diğer geri bildirim türleri ilgili bulgular	73
4.2.2. KDGB'yi destekleyici yorumlarla ilgili bulgular.....	78
4.2.3. KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve dezavantajları ile ilgili bulgular.....	81
4.3. Araştırma Sorusu 3 ile İlgili Bulgular	84
4.3.1. Geri bildirim önceliklendirme ile ilgili bulgular	84
4.3.2. Öğrenci kompozisyonlarında en önem verilen bileşenlerle ilgili bulgular.....	88
4.3.3. Öğrenci kompozisyonlarında en ciddi bulunan hata türleri ile ilgili bulgular	90
4.4. Araştırma Sorusu 5 ile İlgili Bulgular	96
4.4.1. Öğretmen ve öğrenci için en ideal geri bildirim verme yollarıyla ilgili bulgular	96
4.5. Araştırma Sorusu 4 ile İlgili Bulgular	99
Hata Farkındalık Çalışması	99
4.5.1. Kompozisyonlarda katılımcıların işaretledikleri hataların frekansı	100
4.5.2. Kompozisyonlarda katılımcıların öncelik verdiği hata türlerinin hesaplanması	102
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
5.1. Çalışmanın Özeti	128
5.2. Araştırma Soruları ve Tartışma	133
5.2.1. İngilizce öğretmenlerinin KDGB kullanımının etkinliğine yönelik bakış açıları üzerine tartışma	133
5.2.2. İngilizce öğretmenlerinin diğer destekleyici geri bildirim stratejilerine yönelik bakış açıları üzerine tartışma	139
5.2.3. İngilizce öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirme konusundaki bakış açıları üzerine tartışma.....	144

5.2.4. İngilizce öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirmeye ilgili bakış açılarının performanslarıyla kıyaslanması üzerine tartışma	150
5.2.5. İngilizce öğretmenlerinin ideal bir geri bildirim stiline ilişkin algıları üzerine tartışma	158
5.3. Öneriler.....	161

KAYNAKLAR.....	164
-----------------------	------------

EKLER.....	178
-------------------	------------



FIGÜRLER/ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
1 Stele (2004) Süreç Modeli.....	12
2 White ve Arndt'ın (1991, s.43) Süreç Yazımı Diyagramı.....	13
3 Ferris vd., (2000)'in Açık (Doğrudan) Geri Bildirim Örneği.....	21
4 Ferris (2002)'in Örtük (Dolaylı) Geri Bildirim Örneği.....	22
5 Metalinguistik Yorum Örneği.....	39
6 Öğretmenlerin KDGB Kullanımının Etkinliğinin puanlaması.....	63
7. Hata Türlerinin Yüzdelik Dağılımı.....	100
8. Hata Sayılarının Hata Türlerine Göre Dağılımı.....	101
9. Hata Türlerinin Sıklığı.....	102

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
1 Yazma Öğretmenleri Tarafından Kullanılan Bazı Kodlar (Lee, 2004).....	26
2 Chandler (2003)'ın Seçici ve Kapsamlı Geri Bildirim Örneği.....	34
3 Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri.....	49
4 Araştırma Sorusu ve Veri Toplama Yöntemi Tablosu.....	56
5 KDGB'nin Öğrenciler Açısından Avantajları ve Dezavantajları.....	64
6 KDGB'nin Öğretmenler Açısından Avantajları ve Dezavantajları.....	69
7 KDGB'yi Destekleyen Diğer Geri Bildirim Türleri.....	74
8. KDGB'yi Destekleyici Yorumlar.....	79
9. KDGB'yi Diğer Geri Bildirim Stratejileriyle Birleştirmelerinin Avantajları ve Dezavantajları.....	81
10. Geri Bildirimi Önceliklendirme.....	84
11. Öğrenci Kompozisyonlarında En Önem Verilen Bileşenler.....	88
12. Öğrenci Kompozisyonlarında En Ciddi Bulunan Hata Türleri.....	91
13. Öğretmen ve Öğrenci için İdeal Geri Bildirim Verme Yolları.....	96
14. Kompozisyon 1 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	103
15. Kompozisyon 2 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	105
16. Kompozisyon 3 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	108
17. Kompozisyon 4 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	110
18. Kompozisyon 5 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	112
19. Kompozisyon 6 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	115
20. Kompozisyon 7 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	117
21. Kompozisyon 8 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	120
22. Kompozisyon 9 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	122
23. Kompozisyon 10 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi.....	124

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

İngiliz Dili Öğretim Görevlilerinin Kodlanmış Düzeltici Geri Bildirim Kullanımı ve Öğrencilerin Yazım Hatalarını Ele Alma Konusundaki Görüşlerinin Araştırılması başlıklı tez çalışmamın toplam **190** sayfalık kısmına ilişkin, 15/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%2** 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.

17/01/2025

Özge DEMİRBAĞ

Doç. Dr. Cemile DOĞAN

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.

17/01/2025

Özge DEMİRBAĞ

KISALTMALAR LİSTESİ

ABÜ: Antalya Bilim Üniversitesi

B1: Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde Üçüncü İngilizce Seviyesi

DGB: Düzeltici Geri Bildirim

KDGB: Kodlanmış Düzeltici Geri Bildirim

MDGB: Metalinguistik Düzeltici Geri Bildirim

YDGB: Yazılı Düzeltici Geri Bildirim

YDOİ: Yabancı Dil Olarak İngilizce

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN KODLANMIŞ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM KULLANIMI VE ÖĞRENCİLERİN YAZIM HATALARINI ELE ALMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Özge DEMİRBAĞ

Bu çalışma, İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerinin, süreç tabanlı yazma etkinliklerinde Kodlu Düzeltici Geri Bildirim (KDGB) kullanımını konusundaki yaklaşımlarını incelemekte ve öğrencilerinin kompozisyon hatalarını nasıl ele alıp, önceliklendirdiklerini değerlendirmektedir. Araştırma, öğretmenlerin KDGB'nin etkinliğine dair algılarını, KDGB'yi destekleyici geri bildirim stratejileri hakkındaki görüşlerini ve yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirme yöntemlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin hataları ele alma ve önceliklendirme konusundaki algılarıyla uygulamalarının ne ölçüde uyumlu olduğunu ve ideal geri bildirim tarzlarına dair algılarını anlamaya yönelik kapsamlı bir anlayış sunmaktadır. 2023-2024 Akademik yılının Bahar döneminde Antalya Bilim Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bu karma yöntemli vaka çalışması, B1 yeterlilik seviyesinde yazma dersleri veren 15 yazma öğretmenini kapsamaktadır. Nitel ve nicel verilerin toplandığı araştırmada, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve tercihlerini derinlemesine incelenebilmesi için büyük ölçüde nitel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin KDGB kullanımına ve kompozisyon hatalarını ele alma yaklaşımlarına dair detaylı ve kapsamlı veriler toplamak amacıyla 15 yazma öğretmenine dokuz açık uçlu soru ve bir Likert tipi soru içeren bir anket uygulanmıştır. Anketteki açık uçlu soruların bulguları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Anket sonuçları, öğretmenlerin genel olarak KDGB'yi etkili gördüklerini ve süreç tabanlı yazma etkinliklerinde kullanımının yararlılığına inandıklarını ancak az da olsa bazı sınırlılıklarının da olduğuna işaret etmektedir. Katılımcıların çoğu, KDGB'nin öğrencilerin öz farkındalığını artırma ve dil gelişimine olumlu etkisini kabul ederken, aynı zamanda öğrencilerin kodları anlamakta zorlanmaları ve geri bildirim aldıklarında motivasyon kaybı gibi zorluklara da dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, KDGB'nin öğretmenler için hızlı ve pratik bir geri bildirim yöntemi olarak görülmesine rağmen, büyük sınıflar veya KDGB'nin kullanımına dair deneyimsizlik gibi belirli koşullarda zaman alıcı hale gelebileceği ortaya konulmuştur. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin KDGB'nin tek başına yeterli olmayabileceğini düşündüklerini ve bazı destekleyici geri bildirim stratejilerine ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Tüm katılımcılar, KDGB'nin yanı sıra yazılı yorumlar vermenin önemini vurgularken, katılımcıların %80'i ek olarak sözlü geri bildirimden faydalandığını ve katılımcıların %60'ı ise akran geri bildirimini KDGB'ye ek olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yazma öğretmenlerinin hataları nasıl ele aldığı ve önceliklendirdiğine ilişkin, bu çalışma öğretmenlerin büyük çoğunluğunun süreç tabanlı yazma aktivitelerinde kapsamlı geri bildirimini tercih ettiklerini göstermiştir. Kapsamlı olarak verdikleri geri bildirimde, öğretmenlerin ağırlıklı olarak içerik ve organizasyon hatalarına odaklandıkları, bunun yanı sıra dil bilgisi, kelime kullanımı ve bazı diğer form ve mekanik hataları da dikkate aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hataları nasıl ele aldıkları ve önceliklendirdiklerine ilişkin 15 öğretmenin 10'u ile aynı modülden seçilen 10 farklı öğrenci kompozisyonu üzerinde Hata Farkındalık Çalışması gerçekleştirilmiştir. Hata Farkındalık Çalışması'nın bulguları nicel ve nitel yöntemler kullanarak analiz edilmiştir. Hata Farkındalık Çalışması'nın sonuçları, öğretmenlerin hata algılarıyla/önceliklendirmeleriyle ilgili fikirlerinin uygulamalarıyla büyük ölçüde uyumlu olduğunu, ancak bazı tutarsızlıkların da gözlemlendiğini teyit etmiştir. Son olarak, 15 öğretmenin süreç tabanlı yazma çalışmalarında hem öğretmen hem de öğrenci için en ideal geri bildirim yaklaşımına ilişkin, KDGB'nin en etkili geri bildirim yaklaşımı olduğu, ancak diğer geri bildirim yöntemleriyle desteklenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bazı katılımcılara göre ise hata odaklı ve kişiselleştirilmiş geri bildirim vermek bu süreçte büyük önem taşıyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yazma öğretimi, Düzeltici geri bildirim, Kodlu düzeltici geri bildirim, Öğretmenlerin bakış açıları, Hata ciddiyeti, Hata algısı.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Foreign Language Education
English Language Education Program
Master Thesis

EXPLORING EFL INSTRUCTORS' VIEWS ON UTILIZING CODED CORRECTIVE FEEDBACK AND ADDRESSING STUDENTS' WRITING ERRORS

Özge DEMİRBAĞ

This study examines EFL instructors' approaches to using Coded Corrective Feedback (CCF) in process-based writing activities and assesses how they address and prioritize their students' essay errors. The study aims to explore teachers' perceptions of the effectiveness of CCF, their views on feedback strategies that support CCF, and their methods for handling and prioritizing writing errors. It also provides a comprehensive understanding of the extent to which teachers' perceptions of handling and prioritizing errors align with their practices and their perceptions of ideal feedback strategies. This mixed-methods case study, conducted at Antalya Bilim University in the spring semester of the 2023-2024 Academic Year, included 15 writing teachers teaching writing courses at the B1 proficiency level. In the study, where qualitative and quantitative data were collected, a qualitative approach was largely utilized to examine the experiences, perceptions, and preferences of the participants in depth. To collect detailed and comprehensive data on teachers' use of CCF and their approaches to addressing essay errors, a survey consisting of nine open-ended questions and one Likert-type question was administered to 15 writing teachers. The findings of the open-ended questions in the survey were analyzed using the content analysis method. The survey results indicate that teachers generally find CCF effective, but that it also has few limitations. While most of the participants acknowledged the positive impact of CCF on students' self-awareness and language development, they also noted difficulties such as students' difficulty in understanding the codes and loss of motivation when receiving feedback. It was also revealed that although CCF is seen as a quick and practical feedback method for teachers, it can become time-consuming under certain conditions such as large classes or inexperience in using CCF. The study also determined that teachers think that CCF alone may not be sufficient and that they need some supportive feedback strategies. All participants emphasized the importance of providing written comments in addition to the CCF, while 80% of the participants stated that they used additional verbal feedback and 60% of the participants stated that they used peer feedback in addition to the CCF. Regarding how writing teachers handle and prioritize errors, this study showed that most teachers prefer comprehensive feedback in process-based writing activities. In their comprehensive feedback, it was observed that teachers focused mainly on content and organization errors, but also considered grammar, vocabulary use and some other form and mechanical errors. In terms of how teachers handle and prioritize errors, an Error Awareness Study was conducted on 10 different student essays selected from the same module with 10 out of 15 teachers. The findings of the Error Awareness Study were analyzed using quantitative and qualitative methods. The results of the Error Awareness Study confirmed that teachers' ideas about error perception/prioritization were largely consistent with their practices, but some inconsistencies were also observed. Finally, regarding the most ideal feedback approach for both the teacher and the student in process-based writing studies, most of the teachers found that CCF was the most effective feedback approach, but it should be supported by other feedback methods. According to some participants, providing error-focused and personalized feedback will be of great importance in this process.

Keywords: Teaching writing, Corrective feedback, Coded corrective feedback, Teachers' perspectives, Error seriousness, Error perception.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölüm beş kısımdan oluşmaktadır. İlk bölüm çalışmanın problemi ile ilgilidir. İkinci bölüm çalışmanın amacını vermekte, üçüncü bölümde ise çalışmanın önemi tartışılmaktadır. Dördüncü bölümde çalışmanın sınırlılıkları, son bölümde ise çalışmada kullanılan tanımlar açıklanmıştır.

İkinci bir dil öğrenmek, bireylerin ana dillerinden farklı bir dili kullanarak kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade ettikleri dinamik ve gelişen bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler bu dil sistemindeki kuralları ve uygulamaları içselleştirdikleri zaman ancak dil bilgisel ve anlamsal normlar üretebilirler (Hendrickson, 1980). İkinci dil öğrenirken önemli kabul edilen becerilerden biri de yazma becerisidir ve dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) vazgeçilmezlerindedir (Fan, 2021). Dong (2003), yazma becerisinin dört temel beceriyi birbirine bağlayarak dil girdisini içselleştirmede önemli rol oynayabileceğini öne sürmüştür. Yazma becerisi bir öğrencinin yeterliliğini değerlendirmek için en doğru ve güvenilir ölçüttür (Liu, 2013; Jin ve Yang, 2006; Wei, 2010). Ancak, anlamlı ve yazılı bir materyal oluşturmak öğrenciler için kolay değildir ve ayrıca öğrenenlerden kusursuz bir yazılı iletişim beklemek de doğru değildir (Hendrickson, 1980; Chastain 1988; Kroll, 1990).

Bu nedenle, ikinci dil edinirken hatalar öğrenme sürecinin kaçınılmaz parçasıdır (Hendrickson, 1980; Chastain 1988; Corder, 1967). Hatta bu hatalar aslında öğrenmenin bir parçasıdır ve öğrenme sürecinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Corder, 1967). Nunan ve Lamb (1996) bu hatalarla ilgili, öğretmenler tarafından yaratılan olumlu bir öğrenme ortamının çok önemli olduğunu ve bu sayede öğrenenlerin kendilerini güvende hissedebileceklerini, hedef dili çekinmeden kullanabileceklerini ve hata yapmaktan korkmayacaklarını belirtmiştir.

Yazma derslerinde hatalarla başa çıkmanın en tipik tekniği, öğrencilere düzeltici geri bildirim (DGB) vermektir (Ferris, 1997). Geri bildirim, ikinci dil öğreniminin, özellikle de yazma becerisinin önemli bir bileşenidir çünkü geri bildirim hem öğrenmeyi geliştirir hem de öğrencilerin motivasyonunu artırır (Hyland ve Hyland, 2006a, s. 83). Agbayahoun (2016)'a göre DGB hem sözlü hem de yazılı bir şekilde verilebilir.

Yazılı düzeltici geri bildirim (YDGB) konusu, birçok araştırmacının uzun yıllar üzerinde çalıştığı bir konudur. Birçok araştırmacı (Fathman ve Whalley, 1990; Bitchener, 2008; Bitchener vd., 2005; Sheen, 2007; Beuningen vd., 2008), yazma becerisinde YDGB kullanımına ilişkin pozitif bakış açılarına sahip olmakla birlikte, literatürde bazı hatalar için

YDGB'nin kullanılmasını eleştiren araştırmacıların ve negatif değerlendirmelerin olduğu araştırmaların (Straub, 1997; Truscott, 1996) olduğunu görmek de mümkündür.

YDGB verme konusunda bir diğer dikkat çeken konu da öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarına nasıl geri bildirim verdikleridir. Doğrudan (açık) geri bildirim tercih eden bazı araştırmacılar (Chandler, 2003; Lee, 1997; Sheen, 2007), ğrencinin yaptığı hatayı doğrudan ve net bir Şekilde düzelten bir geri bildirim vermenin daha fazla zaman ve çaba gerektireceğini ne sürmüŐler. Buna karşın, dolaylı (rtk) geri bildirim tercih eden diğer araştırmacılar (Ferris ve Helt, 2000; Ferris ve Roberts, 2001), ğrencinin yaptığı hatayı dolaylı yoldan belirterek, öğrencinin hatasını kendi başına fark etmesini ve düzeltmesini teşvik etmeyi daha faydalı olduğunu dşunmektedir. YDGB farklı biçimlerde olabilir. Öğretmen, yanlış formun altını çizebilir ve doğru olanı verebilir; ayrıca, doğru yapıyı belirtmeden bazı hataların yapıldığını bildirebilir; öğrencinin dil bilgisi bilgisini işlevsel hale getirmesi için hata kodları verebilir (Rizkiani vd., 2020).

Dolaylı bir Şekilde verilen bu hata kodları yazma doğruluğunu artırmada önemli bir potansiyele sahiptir ve araştırmacıların daha fazla incelemesi gereken bir geri bildirim türüdür. KDGB belirli dil yapılarının öğretilmesinde, hataların düzeltilmesinde ve doğru formun akılda tutulmasında uzun vadede etkilidir (Mujtaba vd., 2020). KDGB yazma doğruluğunu artırmak için en etkili yaklaşımlardan biridir (Tootkaboni ve Khatib, 2014; Aliakbari ve Toni, 2009; Storch, 2005; Baleghizadeh ve Dadashi, 2011; Ferris ve Roberts, 2001; Bitchener vd., 2005; Maleki ve Eslami, 2013). Ancak, KDGB'nin sınırlılıklarından bahseden birçok çalışmayı (Eylenen, 2008; Dokuzoğlu, 2010; Enginarlar, 1993) da görmek mümkündür. Hatta, KDGB'nin öğrencilerin bazı hataları için ya da diğer geri bildirim yöntemlere kıyasla etkisiz olduğunu bulan çalışmaların (Suh, 2014; Azizi vd., 2021; Ikram ve Manal, 2024) yanı sıra, diğer geri bildirim stratejilerinden farklı olmadığına odaklanan çalışmalar da (Vyatkina, 2010; Muth'im ve Latief, 2014; Ahmadian vd., 2019; Sarip ve Sabarun, 2023) literatürde yerini almıştır.

KDGB uygulamalarında, ek olarak kullanılabilir ve öğrencilere rehberlik edecek destekleyici geri bildirim türlerine ihtiyaç vardır (Enginarlar, 1993). Birçok araştırmacı (Mujtaba vd., 2020; Tang ve Liu, 2018; Sampson, 2012; Dokuzoğlu, 2010) KDGB ile kullanılan ğretmen yorumlarının etkinliğini araştırmışlardır. Ellis (2009), bu yorumların dil bilgisel formların kullanımını açıklar nitelikte olmasını; yani öğrencilere metalinguistik yorumlar sağlamanın etkinliğine odaklanmıştır. Ayrıca literatürde, yazılı geri bildirim ek olarak kullanılabilir sözlü geri bildirim (Trotman, 2019) veya akran geri bildirimi (Wu vd., 2022) gibi bazı geri bildirim türlerinin etkinliği için hala çalışmalar devam etmektedir.

Yazma derslerinde öğretmenler tarafından öğrencilerin hataları için verilen KDGB'nin ve diğer geri bildirim türlerinin öneminin yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerin hangi hatalarına öncelik verdiği konusu da diğer önemli bir konudur. Öğretmen, öğrencinin yazılı çalışmasına biçim ve doğruluk odaklı, içerik ve organizasyon odaklı veya her ikisini de gözeterek yazılı veya sözlü geri bildirim verebilir (Agbayahoun, 2016).

Önceki araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını düzeltirken farklı önceliklere sahip olduklarını göstermiştir. Bazı çalışmalar, öğretmenlerin başlıca mekanik, dil bilgisi/kullanım ve kelime hatalarına yanıt verdiklerini göstermektedir (Saito, 1994; Zamel, 1985); bazı çalışmalar ise öğretmenlerin mekanik hatalardan ziyade içerik ve organizasyona daha fazla dikkat ettiklerini göstermektedir (Dokuzoğlu, 2010). Bu bağlamda, yazma derslerinde kullanılan KDGB'yi, onu destekleyen diğer DGB türlerini ve bu geri bildirim türlerinin öğrencilere nasıl verildiğini ve yazma öğretmenlerinin hata algılarını farklı bir perspektiften incelemek ve araştırmak, literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Geri bildirim vermek, büyük olasılıkla konu yazma olduğunda bir YDOİ (Yabancı Dil Olarak İngilizce) öğretmenin göz önünde bulundurduğu ilk hususlardan biridir. Chastain (1988, s.361)'e göre bir öğretmen geri bildirim vermeden öğrenmenin tam olarak gerçekleştiğinden emin olamaz. Dil öğrenim süreci geri bildirim gerektirir ve bu da öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Geri bildirim sağlamak için çok sayıda yöntem vardır ve bunlardan bazılarının diğerlerinden daha yararlı olduğu düşünülmektedir. Çeşitli geri bildirim türleri, geri bildirim nasıl verilmesi gerektiği, öğrencilerin farklı geri bildirim türlerine ilişkin izlenimleri ve öğretmenlerin farklı geri bildirim türlerine ilişkin bakış açıları hakkında çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Ferris, 1997; Zamel, 1985; Lee, 2004, Albogami, 2020; Chan, ve Luo, 2022; Gümüş, 2023; Vandermeulen vd., 2023; Ikram ve Manal, 2024; Mamad ve Vigh, 2024).

Önceki bölümde açıklanan teorik çerçeveye dayanarak, YDGB konusunda yapılan bu kapsamlı çalışmalara rağmen, bu geri bildirim türlerinden biri olan KDGB'nin etkinliği ile ilgili, onunla birlikte kullanılması muhtemel diğer geri bildirim türlerini derinlemesine araştırmak da önemlidir. Bu çalışmalar, KDGB'nin tek başına etkinliğini değil, aynı zamanda diğer geri bildirim türleriyle birlikte kullanıldığında nasıl bir sinerji yaratabileceğini ve öğrenci yazma becerilerini geliştirip geliştiremeyeceğimizi anlamamıza yardımcı olabilir.

Bu çalışmalar, yazma öğretimi ve değerlendirmesi alanında daha etkili uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Ayrıca, geçmiş çalışmalar YDGB'nin öğrenenler üzerindeki etkililiğine odaklanmıştır ve öğretmenlerin bakış açısını araştıran çalışmalar sınırlıdır (Mao ve Lee, 2020). Ayrıca, bazı araştırmalar, öğretmenlerin hataları düzeltmek için kullandıkları yöntem ve yaklaşımları ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiş olsalar da, eğitimcilerin hataları nasıl belirlediklerini ve ele aldıklarını anlamak gibi önemli bir soru o kadar ilgi görmemiştir (Hyland ve Anan, 2006). Tartışılan bu alanlar son derece önemlidir ve her öğretim ortamına bağlı olarak değişmektedir, çünkü her öğretim bağlamı, çeşitli kurumsal hedefler, öğrenciler ve eğitimci ihtiyaçları vb. nedeniyle benzersizdir.

Farklı öğretim bağlamlarına sahip bu yerlerden biri de Antalya Bilim Üniversitesi (ABÜ)/Yabancı Diller Yüksekokuludur. Öğrenciler kuruma geldikleri günden fakülteye gittikleri güne kadar bir sene boyunca her seviyedeki yazma derslerinde, sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda ve notla değerlendirilen yazma ödevlerinde süreç tabanlı yazma etkinliklerine yoğun bir şekilde maruz kalırlar. Yazma uygulamasının taslak sistemi üzerine kurulu olması ve bu şekilde hataları en aza indirmeye çalışan bir sistemde öğretmenlerin öğrenci kâğıtlarına geri bildirim vermek için gösterdikleri çaba tartışılmazdır. Süreç tabanlı yazma aktiviteleri için kurum öğretmenlere bir geri bildirim yöntemi önermektedir. Öğretmenlerden, öğrencilerin ilk taslakları için kurum tarafından belirlenen hata kodlarını kullanmaları ve gerekli gördükleri yerlere yorum yazmaları beklenir. Bu geri bildirim üzerine öğrencilerin hatalarını düzeltmeleri ve ikinci taslaklarını yazmaları beklenmektedir ve geri bildirim verme sürecinde her yazma öğretmeni kendi hata algıları doğrultusunda kompozisyonları değerlendirir. Bu geri bildirim verme ve değerlendirme sürecinde daha standart olabilmek için her yazma sınavı, vize ve final sınavı öncesinde yazma bölümü için öğretmenler ölçme ve değerlendirme biriminde görevli bir öğretim görevlisi eşliğinde standartlaşma toplantıları yapar. Sık yapılan bu toplantıların amacı öğretilen kompozisyon türüne ilişkin aynı seviyedeki tüm öğretmenlerin o seviye öğrencileri için beklentilerini alarak öğrenci kompozisyonlarını değerlendirirken sınıflar ve öğrenciler arasında daha standart bir değerlendirme yapmak ve öğrencilere sağlıklı bir geri bildirim sağlamaktır.

Böyle bir bağlamda, bu kurumda öğretmenlerin ve öğrencilerin yazma dersleri için çok çaba harcadıkları açıktır. Ancak kurumda bugüne kadar ne süreç tabanlı yazma etkinliklerinde ve sınavlarda geri bildirim kullanımına ilişkin bir çalışma yapılmamıştır. Ne KDGB kullanımının etkinliği ne de öğretmenlerin sürece dayalı yazma görevlerine geri bildirim vermek için nasıl yorumlar yazdıkları sorgulanmamıştır. KDGB'ye ek olarak başka geri bildirim türüne/türlerine ihtiyaç duyup duymadıkları, geri bildirim ne kadar örtük ya da açık olduğu ve öğretmenlerin ya da öğrencilerin bu geri bildirim sistemi hakkında ne düşündükleri

araştırılmamıştır. Ayrıca, her öğretmenin bakış açısı ve öğrenci hatalarına farklı yaklaşabileceğinden, öğrencilerin geri bildirim almadığı alanları bulmak için yazma öğretmenlerinin hangi hata türlerine diğerlerinden daha fazla öncelik verdiğini bulmak önemli olabilir.

Ayrıca, okul içinde öğretmenler için düzenlenen bazı resmi haftalık seviye toplantılarında, öğretmenlerin her bir kompozisyonu okumak ve değerlendirmek için yaklaşık 15-20 dakika harcadıkları ve bunun çok yorucu olduğuna dair değerlendirmeler alınmaktadır. Çoğu öğretmen, her sınıfta yaklaşık 15 öğrencinin olduğu düşünüldüğünde ve bu değerlendirmenin her hafta yazma ödevi, sınıf içi yazma çalışması veya yazma sınavı için tekrar tekrar yapılmasının zaman yönetimlerini zorlaştırdığını düşündükleri bilinmektedir. Öğretmenler, dersleri için materyal hazırlanması gereken zamandan ve okul dışı zamanlarından kompozisyonları değerlendirmeleri için feragat ettiklerini çoğu gayri resmi görüşmelerde dile getirmişlerdir. Bu durumla ilgili Hairston (1986)'un 'Bir Kompozisyon Kölesi Olmamak' adlı makalesi ve Zamel (1985)'in çalışması, öğretmenlerin öğrencilerin yazılarına geri bildirim vermek için harcadıkları zamanın, yazma çalışmalarını süreç odaklılıktan çıkarıp doğruluk odaklı bir yaklaşıma dönüştürdüğünü savunur. Ayrıca bazı sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerin geri bildirimlerinin uzunluğunu ve kendi yazılarından daha fazla baskın olmasının yazma motivasyonlarını olumsuz etkilediklerini dile getirmişlerdir.

Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, yazma öğretmenlerinin KDGB algılarını, uygulamalarını ve öğretmenlerin öğrencilerin yazma hatalarını nasıl ele aldıklarının yakından araştırılması önemlidir. Bu araştırma, geri bildirim uygulamalarının daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayabilir. Öğretmenlerin tercih ettikleri ideal yazma geri bildirim türlerini ortaya çıkararak, bu sürecin hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha sağlıklı bir şekilde işlemesine yardımcı olabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Belirtilen çerçeveye uygun olarak, hazırlık bölümünde İngilizce öğretmenlerinin süreç tabanlı yazma aktiviteleri bağlamında KDGB'ye yönelik bakış açılarını, uygulamalarını ve yazma derslerinde öğrencilerin hatalarını nasıl ele aldıklarını ve önceliklendirdiklerini öğrenmek bir araştırma yapılacaktır. ABÜ'nün hazırlık sınıflarındaki her yeterlik seviyesindeki öğrenciler, sınıf içi çalışmalarını sürece dayalı yazma alıştırmalarıyla gerçekleştirmekte ve kodlanmış geri bildirim ve bazı yorumlar yoluyla geri bildirim almaktadır. Buna ek olarak, öğrenciler her modüldeki yazma sınavlarından en az birine, bazen de ikisine birden süreç

temelli bir taslak hazırlama sistemi kullanarak girmekte ve hata kodlarıyla geri bildirim almaktadır.

Yukarıda bahsedilen bağlamda, bu araştırmanın cevap bulacağı sorular şu şekilde sıralanabilir.

1. İngilizce öğretmenlerinin KDGB kullanımının etkinliğine yönelik bakış açıları nelerdir?
2. İngilizce öğretmenlerinin diğer destekleyici geri bildirim stratejilerine yönelik bakış açıları nelerdir?
3. İngilizce öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirme konusundaki bakış açıları nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirmeyeyle ilgili bakış açıları performanslarıyla ne ölçüde örtüşmektedir?
5. İngilizce öğretmenlerinin ideal bir geri bildirim stiline ilişkin algıları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı, bir özel üniversitede B1 (Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde üçüncü İngilizce seviyesi) seviyesindeki öğretmenlerin yazma derslerinde öğrencilerin süreç dayalı yazdıkları kompozisyonları için KDGB kullanma konusundaki görüşlerini toplamaktır. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin kompozisyonlarındaki hatalarını ele alma konusundaki bakış açılarını da incelemektedir.

Literatürde, hazırlık sınıflarında kullanılan yazılı geri bildirimlere odaklanan bazı çalışmalar olmasına rağmen, özellikle KDGB'ye odaklanan ve ayrıca yazma öğretmenlerinin öğrencilerin kompozisyon hatalarına ilişkin görüşlerini ve algılarını içeren çalışmalarla ilgili önemli bir boşluk bulunmaktadır. Bu çalışmanın, yazma derslerinde süreç odaklı yazma aktivitelerine yoğun bir şekilde odaklanan bir kurumda yürütülmesi, söz konusu geri bildirim yaklaşımlarının artıları ve eksileri hakkında güvenilir ve kapsamlı bilgi sağlayacaktır.

Kurumun süreç tabanlı yazma uygulamalarına verdiği önem ve öğretmenlerin hem doğrudan hem de dolaylı geri bildirim sistemlerine (süreç ve ürün tabanlı yazma aktivitelerine) aşına oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın mevcut literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki eğilimlerinin anlaşılması, B1 yeterlilik seviyesinde ne tür yazma hatalarına daha çok odaklanıldığını gösterecek ve öğrencilerin daha az geri bildirim aldığı alanlar ya da öğrencilerin öğretmenlerin gözünden en çok hangi alanlarda geri bildirim ihtiyaçları oldukları ortaya çıkarılabilecektir. Aslında, bu

çalışmada alınacak tüm öğretmen görüşleri ve öğrencilerin metinleri üzerinde öğretmenlerin yapacağı Hata Farkındalık Çalışması, öncelikle hazırlık sınıflarındaki geri bildirim uygulamalarına gelecekte ışık tutacaktır. Bu çalışmanın sonuçları, süreç tabanlı yazma çalışmaları için benimsenecek ideal geri bildirim stratejilerini belirlemeye yönelik önemli bir katkı da sağlayabilir. Yani, yazma derslerinde KDGB ile birlikte kullanılan diğer geri bildirim stratejilerinin etkinliği, öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını ele alma ve önceliklendirme konusundaki bakış açıları ve algıları gibi faktörlerin incelenmesi, daha etkili geri bildirim yaklaşımlarının belirlenmesine yardımcı olabilir. Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirme, gelişimlerini gözleme ve yazma sınıflarında geri bildirim tekniklerini değiştirme konusunda aydınlatıcı olabilir. Son olarak, ABÜ'deki sisteme benzer bir geri bildirim sistemine sahip olan özel okul, üniversite ya da kurslardaki yabancı dil bölümleri de çalışmanın sonuçlarından faydalanabilir ve ilham alabilir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, Türkiye'nin güneyinde bir il olan Antalya'daki özel bir üniversitenin (Antalya Bilim Üniversitesi) İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenleri ve geri bildirim verdikleri öğrenci kompozisyonları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer geri bildirim stratejisini benimseyen farklı yükseköğretim kurumlarındaki B1 sınıfı yazma öğretmenleri ve öğrenci kompozisyon kâğıtlarının çalışmaya katılması farklı sonuçlar doğurabilir.
2. Bu çalışma, sadece B1 seviyesindeki öğretmenler ve öğretmenlerin geri bildirim verdikleri kompozisyonlar üzerinde yapıldığından tüm yeterlilik seviyeleri için genellenemez. Aynı çalışmanın aynı kurumda diğer yeterlik düzeylerine (A1, A2, B2) uygulanması durumunda, yazma derslerindeki içerik ve görev türlerindeki farklılıklar nedeniyle farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.
3. Bu çalışma, Antalya Bilim Üniversitesi'nde 2023-2024 Akademik yılı, Bahar dönemi 3. modüldeki B1 sınıfı öğretmenleri ve öğretmenlerin geri bildirim verdikleri kompozisyonlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak güz döneminde farklı modüllerde (Modül 1 veya Modül 2) B1 sınıfları üzerinde yapılacak bir çalışma, öğrencilerin dil seviyesi ile ilgili hazır bulunuşluluklarından dolayı bu dil seviyesini çoktan içselleştirdikleri düşünüldüğünde farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.
4. Bu araştırma, sadece Antalya Bilim Üniversitesi'ndeki öğretmenlerin yazma derslerinde kullanılan geri bildirim türlerine ilişkin bakış açılarını almayı ve geri bildirim uygulamalarını anlamayı amaçlamaktadır, ancak öğrencilerin bakış açıları da böyle bir çalışmaya dâhil edilebilir.

5. Bu çalışmada öğretmenlere sorulacak sorular, öğrencilerin kurumda yoğun olarak uyguladıkları süreç tabanlı yazma aktivitelerine yönelik geri bildirimlere odaklanmıştır. Ancak her seviyede öğrenciler farklı zamanlarda ürün tabanlı yazma çalışmaları da yapmakta ve doğrudan geri bildirim almaktadır, dolayısıyla böyle bir çalışmaya ürün odaklı yazma çalışmaları da dâhil edilip doğrudan ya da açık geri bildirimle ilgili bazı ek sorulara yer verilebilir.
6. Öğretmenlerin öğrenci kompozisyonları üzerinde yaptıkları Hata Farkındalık Çalışması kısmında, ankete katılan 15 öğretmenden, 10 tanesine sınıfta 10 farklı öğrenci tarafından yazılmış 10 farklı kompozisyon kâğıdı verilmiş, bu kompozisyonların gerçeği daha iyi yansıttığı ve otantik materyaller olduğu düşünülmüş ve katılımcılardan bu kompozisyonlara 1. taslaklarmış gibi geri bildirim vermeleri istenmiştir. Ancak, sınırlı sayıda öğrenci kâğıdı ve öğretmenin katılımı, çalışmanın sonuçlarının genelleştirilebilirliğini sınırlayabilir.
7. Hata Farkındalık Çalışması için seçilen öğrenci kompozisyonları 11 hafta süren 3. modülde 2 ayrı bölümde toplanmıştır. Sebebi öğrencilerin ilk yarıda görüş bildiren kompozisyonlara ikinci yarıda ise sebep ve/veya sonuç bildiren kompozisyonlara odaklanmalarıdır. Araştırmacı, ilk bölüm ve ikinci bölüm arasında yaklaşık 2-3 hafta beklemek zorunda kalmıştır. Bu zaman dilimi içinde öğrencilerin yazma becerilerinin yazma dersleriyle gelişmesi beklenir. Öğrenci kompozisyonlarının aynı zamanda alınması farklı sonuçlara yol açabilir.

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada okuyucuların yanlış anlamalarını önlemek için açıklığa kavuşturulması gereken bazı terminoloji tanımları bulunmaktadır.

Süreç tabanlı yazma (Process-based writing): Graham ve Sandmel (2011) süreç tabanlı yazma terimini, öğrencilerin bitmiş üründen ziyade sürece odaklanarak birden fazla taslak yazmasına olanak tanıyan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu tür yazma, öğrencileri plan yapmaya, taslak hazırlamaya ve gözden geçirmeye teşvik eder ve bilişsel becerilerini geliştirebilir.

Yazılı düzeltici geri bildirim (Written corrective feedback): Walz'a (1982) göre bu terim, eğitimcilerin öğrencilerin hatalı yazılı ifadelerine yönelik yazılı düzeltici geri bildirimlerini ifade eder.

Doğrudan geri bildirim (Direct feedback): Bu kelime, öğrenenlere hatalı bir yapının doğru yapısının doğrudan gösterilerek sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2004).

Dolaylı geri bildirim (Indirect feedback): Bu terim, öğretmenlerin bir hatayı belirtmesi ve öğrencileri kendi başlarına doğru forma yönlendirmesi anlamına gelir (Ferris ve Roberts, 2001). Lee (2004) de bu terimi benzer şekilde kullanmış ve dolaylı geri bildirim sorumlu kelimelerin altına çizerek ya da daire içine alarak verilebileceğini ve yanlış formun hemen altına bir soru işareti koyarak hatanın daha açık hale getirilebileceğini öne sürmüştür.

Kodlanmış düzeltici geri bildirim (Coded corrective feedback): Bitchener vd., (2005) kodlanmış geri bildirim, öğrenci hatalarının türünü göstermek için belirlenen kodların kullanılması olarak açıklar. Örneğin; Sp (Spelling) yazım sorunlarını gösterir.

Kapsamlı hata geri bildirim (Comprehensive feedback): Lee (2003a, 2003b) bu terimi, önemli ya da önemsiz olarak sınıflandırmaksızın öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tüm hataların işaretlenmesi olarak tanımlamaktadır.

Seçici hata geri bildirim (Selective feedback): Walz'a (1982) göre bu terim, öğretmenlerin istedikleri hata türlerini seçebildikleri ve bu öğrenmeyi en iyi şekilde kolaylaştırmak için tercih ettikleri düzeltme teknikleri için kullanılır.

Meta-linguistik geri bildirim (Meta-linguistic feedback): Meta-dilbilimsel geri bildirim, öğrencilere doğrudan düzeltme yapmadan yaptıkları hatanın doğası hakkında bir tür açık dil bilimsel yorum sağlar ve öğrencilerin yazılarının altında yatan sorunları anlamalarına yardımcı olmaya odaklanır (Ellis, 2009).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN (İLGİLİ ARAŞTIRMALAR)

2.1. Yazma Yaklaşımları

İngilizce yazma sınıflarında etkili İngilizce öğretimi için, üç yaklaşım önerilmektedir: ürün, süreç ve tür. Ancak bu üç türden herhangi birisinin diğerlerine göre daha fazla kullanılması öğrencinin yeterlilik seviyesine, incelenen metin türüne, müfredat ve diğer birçok faktöre bağlı olacaktır. Son 20 yılda İngilizce yazma öğretiminde ürün ve süreç tabanlı yaklaşımlar hâkim olmuştur. Son on yılda ise bu yaklaşımların önemi daha da artmıştır (Hasan ve Akhand, 2010, s.78).

2.1.1. Ürün tabanlı yazma yaklaşımı

Gabrielatos (2002), “Ürün tabanlı yaklaşımın, genellikle öğrencilere bir model metni taklit etmeleri için teşvik eden geleneksel bir yaklaşım olduğunu ve genellikle erken aşamada sunulan ve analiz edilen bir model metni içerdiğini” belirtmiştir (ss. 5-6). Gabrielatos (2002), bu yaklaşımı tipik bir ürün tabanlı sınıfta öğrencilere standart bir metin örneği verildiğini ve öğrencilerden bu standardı takip ederek yeni bir yazı üretmelerinin beklendiği bir yaklaşım olarak belirtir. Ürün tabanlı yöntem, yazma kursları için kullanılan en eski yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımda, öğrencinin nihai çalışmasının açıklık ve doğruluğuna odaklanılır, sürece vurgu yapılmaz. Temel amaç, öğrencinin yazma başarısını nihai yazma işiyle ölçmektir. Bu nedenle, bu yaklaşım genellikle öğrencinin dil bilgisini düzeltmeyi amaçlar ve beyin fırtınası, düzenleme, taslak oluşturma gibi yaklaşımları içermez (Nunan, 1999; Tangpermpoon, 2008). Steele'e (2004) göre, öğrenciler bu ürün tabanlı yaklaşımda yazarken dört aşamadan geçerler. İlk olarak, belirli özellikleri anlamak için örnekleri incelerler. Daha sonra, bu özellikleri kontrol edilmiş alıştırmalarda uygularlar. Üçüncü aşama, fikirleri düzenlemeye odaklanır ve bunu kritik olarak değerlendirir. Son olarak, öğrenciler farklı görevler arasından seçim yaparlar ve öğrendiklerini kullanarak becerilerini ve anlayışlarını gösterirler.

Ürün tabanlı yaklaşım artık tek başına evrensel bir uygulama olmasa da, düşük okur-yazarlık becerilerine sahip öğrencilere okuma ve yazma eğitiminde erken başarı elde etmelerine olanak tanır. Bu başarı, pasif öğrenen öğrencilerin akademik ortamda düşük özgüvene sahip olduğu ve akademik ortamda üstünlük için mücadele ettiği bir ortamda önemlidir (Gardner, 2017). Hasan ve Akhand (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ürün tabanlı yaklaşımın yetersiz bulunmasının nedeninin, öğrencilerin bu yaklaşımla etkili yazma becerileri sergileyememeleri olduğunu belirtmektedir. Hasan ve Akhand (2010)'a göre öğrenciler bu yaklaşımda bir yazma metni oluştururken önceki bilgilerini hatırlama eğiliminde olup model

yazıyı tekrar etmiş ve orijinalini çoğaltmıştır. Ancak, bu durum öğrencilerin asıl becerilerini göstermelerine olanak tanımamış ve gerçek zamanlı bir sınav ortamında etkili bir kompozisyon üretmelerini engellemiştir. Bu nedenle, ürün tabanlı yaklaşım tek başına yetersiz olarak değerlendirilmiştir.

2.1.2. Süreç tabanlı yazma yaklaşımı

Akademik yazım çalışmalarındaki önde gelen figürlerden biri olan Murray (1980), süreç tabanlı yazımı güçlü bir şekilde savunmuştur. Yazmanın sadece nihai ürün değil, aynı zamanda ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalara odaklanmanın önemini vurgulamıştır. Yazmanın kaotik ve belirsiz doğasını benimsemek ve etkili yazmanın temel bir yönü olarak gördüğü revizyonu (gözden geçirme) vurgulamıştır.

Süreç tabanlı yazma yaklaşımı, Steele (2004)'e göre dil kullanımının gelişimi teşvik eden sekiz aşamadan oluşur. Steele'in (2004) sekiz aşamaya ayırdığı bu yazma modeli, yazma öğretimi için sistemli bir çerçeve sunar (Bkz. Şekil 1). İlk aşama olan beyin fırtınası aşamasında öğrenciler düşünerek ve tartışarak fikir üretirler. Fikirlerini farklı şekillerde ve farklı yönleriyle kategorize edebilirler. İkinci aşama planlama ile ilgilidir. Bu aşamada öğrenciler fikirlerini notlara dökerler ve fikirlerin kalitesi ve kullanılabilirliğini değerlendirirler. Üçüncü aşama olan zihin haritalamada ise öğrenciler fikirlerini bir zihin haritası, örümcek diyagramı veya lineer formda düzenlerler. Bu aşama, fikirlerin hiyerarşik ilişkilerini göstermeye yardımcı olarak öğrencilere metin yapıları konusunda yol gösterir. Dördüncü aşama öğrencilerin ilk defa taslak yazdığı aşamadır. Bu sınıfta sık sık çiftli veya daha kalabalık gruplar halinde yapılır. Bu aşama öğrencilerin ilk taslağı yazdığı aşamadır. Bu sık sık sınıfta çiftler veya daha kalabalık gruplar halinde yapılır. Beşinci aşama olan akran geri bildirim aşamasında ise öğrenciler tarafından yazılan taslaklar birbirleriyle değiştirilir, böylece öğrenciler birbirlerinin çalışmalarının okuyucuları olurlar. Okuyucu olarak yanıt vererek öğrenciler, bir yazarın başka biri tarafından okunacak bir şey ürettiğinin farkına varır ve bu şekilde kendi taslaklarını geliştirebilirler. Altıncı aşama olan düzenleme aşamasında taslaklar geri alınır ve akran geri bildirimine dayanarak iyileştirmeler yapılır. Yedinci aşama ise son taslak aşamasıdır. Bir nihai taslak yazılır. Son aşama değerlendirme ve öğretmen geri bildirim aşamasıdır. Öğrencilerin yazıları değerlendirilir ve öğretmenler geri bildirim sağlar. Bu süreç modeli, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımı vurgular.

Şekil 1

Stele (2004) Süreç Modeli

The stages of process model (Süreç modelinin aşamaları)

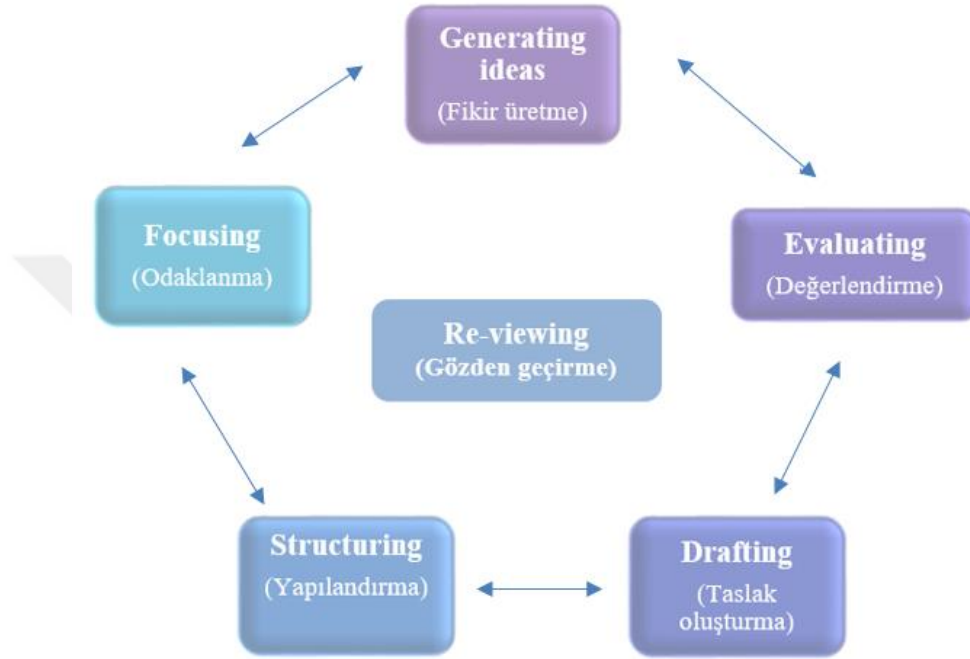


Süreç tabanlı yaklaşım, yazmanın dinamik ve tekrarlı bir etkinlik olduğunu ve yaratıcılığı, revizyonu ve ifade edici ve etkili yazılı iletişimin gelişimini içeren çoklu aşamaları içerdiğini anlamak için önemlidir (Matsuda, 2003; Arefi, 1997; Kalan, 2014; Kroll, 1990). Süreç tabanlı yaklaşımın, en tercih edilen yaklaşımlardan biri olarak görüldüğüne dair, White ve Arndt (1991), bu yaklaşımın öğrencilerin kendi çözümlerini bulma yeteneğini geliştirmeyi amaçladığını belirtiyor. White ve Arndt (1991)'ın süreç yazımı diyagramı (Bkz. Şekil 2) yazmanın lineer değil, tekrarlı karakterini temsil etmeye çalışan öğretmenlere bir çerçeve sunar. Bu süreç diyagramı süreç tabanlı yazma yaklaşımındaki fikir üretme, odaklanma, yapılandırma, taslak oluşturma, değerlendirme, gözden geçirme aşamalarının doğrusal bir süreçte ilerlemediğini gösterir. White ve Arndt (1991)'a göre yazma aktivitesi karmaşıktır ve yazarın bir süreçten diğerine ileri geri hareket etmesini gerektirebilir. Yazarın her aşamadaki kararları zorlayıcıdır. Fikir üretme, planlama, organizasyon gibi aşamalar eş zamanlı gerçekleştirir ve birbirini etkiler ve bu da yazmayı zor bir uğraş haline getirir. White ve Arndt (1991) fikir üretmenin yazma sürecinin genellikle ilk aşaması olduğunu kabul eder ancak yazma aktivitesinin tekrarlayıcı doğası gereği bu aşama diğer aşamalarda da ortaya çıkabilir. Yani

“yaz- gözden geçir- yeniden yaz döngüsü” bu süreç yazımı diyagramının temelini oluşturur. Yazarların kendi çalışmaları üzerinde yapacakları öz değerlendirme ve birbirlerinin çalışmalarını gözden geçirmeleri metinlerini geliştirmek için anahtar stratejilerdir.

Şekil 2

White ve Arndt'in (1991, s.43) Süreç Yazımı Diyagramı



Diğer yöntemlerle kıyaslandığında süreç tabanlı yazma yaklaşımı çok daha fazla avantaja sahiptir. Süreç tabanlı yazma yaklaşımı öğrenci odaklıdır. Öğrenciler bu yaklaşımda gizli yeteneklerini gösterebilirler ve düşünme ve yaratıcılık güçlerini geliştirebilirler. Yazma becerilerinin önemini ve değerini anlarlar. Kendi yetenekleri ve potansiyelleriyle yazma stratejilerine ve süreçlerine odaklanabilirler.

Bu yaklaşımla hedeflerine ve amaçlarına ulaşabilirler (Durga ve Rao, 2018). En önemli kazançlardan biri de Laksmi (2006, s.144)'ye göre öğrencilerin yazılarında fikirlerini ifade etme konusunda daha kendine güvenli hale gelmiş olmalarıdır. Süreç tabanlı yazma aktivitelerini destekleyen bir başka çalışma Faraj (2015) tarafından Koya Üniversitesinin İngiliz Dili bölümünde öğrencilerin yazma becerileri üzerinde yapılmıştır. Koya üniversitesindeki yabancı dil öğrencileri "Yazma Öncesi", "Taslak Oluşturma", "Gözden Geçirme", "Düzenleme" ve "Yayınlama" gibi yazma süreçlerinden geçerler. Öğrencilere yazma sürecinin başından sonuna kadar öğretmen tarafından destek verilmektedir. Ön ve son yazma

görevleri, öğrencilerin yazma gelişimini kontrol etmek ve geri bildirim vermek için toplanmıştır. Faraj (2015, s.131)'a göre bu çalışmanın sonucunda yazma süreci yaklaşımı öğrencilerin yazma becerilerini diğer yaklaşımlara kıyasla daha fazla geliştirmiştir. Ayrıca, öğrenciler fikirlerini yazılarında daha güvenle ifade edebilmişlerdir. Buna ek olarak Alodwan ve Ibnian (2014, s.147) tarafından yapılan bir araştırmada, süreç tabanlı yazma yaklaşımının öğrencilerin kompozisyon yazma sürecinde fikir üretme ve yazma mekaniğini geliştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

1980'lerden bu yana, İngilizce yazma çalışmaları daha fazla ilgi çekmeye başladığından beri psikolojiden pedagojiye kadar geniş bir yelpazede farklı alanlarda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda süreç tabanlı yazma çalışmalarının yukarıda belirtilen avantajları gibi dezavantajlarını ön plana çıkaran çalışmalar da olmuştur. Süreç tabanlı yaklaşıma eleştirel bakan bir çalışma Reid (2001) tarafından yapılmıştır. Reid (2001)'e göre insanların süreç yaklaşımıyla ilgili ana endişesi, dil bilgisine ve yapıya az dikkat edilmesi ve son yazma taslaklarına az önem verilmesidir. Reid (2001)'in çalışmasında ikinci dil pedagojisinde "süreç" ve "ürün" odaklı yaklaşımlar arasında yapılan ayrıma dikkat çekilmiştir. Süreç odaklı yaklaşımlarda, öğretmenler öğrencilerin kendi içsel kaynaklarını ve bireyselliğini kullanmalarını teşvik ederek akıcılığı öne çıkarmışlar ve doğruluğu ikinci plana atmışlardır. Buna karşılık, ürün odaklı yaklaşımı benimseyen öğretmenler sadece doğruluğa, uygun retorik akışına ve dil bilgisi kalıplarına odaklanmışlar, ancak yazma süreçlerini göz ardı etmişlerdir. Ancak, ikinci dil öğrencilerinin etkili yazma becerileri için doğruluğun ve akıcılığın önemli olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla, dil öğreniminde doğruluğun ve dil bilgisel unsurların göz ardı edilmemesi gerektiği, süreç yaklaşımının öğrencilerin amacına hizmet etmek için bu unsurları da içermesi gerektiği ifade edilmektedir.

Süreç tabanlı yazma yaklaşımı ile ilgili bazı zorlukları ve çelişkileri vurgulayan çalışmalardan birini Leki (1992) yapmıştır. Leki (1992) bazı ikinci dil öğretmenlerinin geleneksel yöntemlere bağlı kalmayı tercih ederek yeni yaklaşımlara direnç gösterebileceklerini ileri sürmüştür. Leki (1992)'ye göre süreç odaklı yaklaşımın kişisel deneyime fazla vurgu yaptığı algısı ana dili İngilizce olanlarla olmayanlar arasında farklılık gösterebilir. Buna benzer endişeler taşıyan Horowitz (1986) süreç tabanlı yaklaşımının birden fazla taslak üzerinde çok fazla vurgu yapması nedeniyle İngilizce ikinci dil öğrencilerinin tek bir taslak kısıtlaması olan akademik sınavlarda başarısız olabileceklerini düşünmektedir. Hyland (2003) ise süreç odaklı yazma çalışmalarıyla ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğine vurgu yapar.

2.2. Yazılı Düzeltici Geri Bildirim

İkinci dilde yazma zor bir beceri olduğu düşünülduğünden öğrenciler yazma derslerinde pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Öğrencilere yazma derslerinde geri bildirim sağlamak bu tür zorluklarla başa çıkmada önemli bir rol oynar. Yazma öğretmenlerinin öğrencilerinin geri bildirim ihtiyaçlarını karşılaması için zaman zaman farklı türde yazılı geri bildirimler sağlaması tercih edilir (Gümüş, 2019, ss. 7-8; Schulz, 2001; Hendrickson, 1981; Robb vd., 1986; Sheppard, K., 1992).

Bu farklı türlerdeki geri bildirim verebilmek için, yazma öğretmenleri öğrencilerinin geri bildirim beklentilerini karşılayacak kapasiteye, farkındalığa ve bilgiye sahip olmalıdır. Öğrencilerinden farklı hata türleri için geri bildirim beklentilerini doğrudan öğrencilere sormaları mümkündür. Öğretmenler yazılı geri bildirim verirken, öğrencilerinin çeşitli öğrenme stilleri, dil seviyeleri ve bireysel farklılıklarını geri bildirim sağlarken farkında olmalıdır (Gümüş, 2019). Najmaddin (2010, s.5) ise bu görüşlere öğrencilerin dil seviyesi ve tercihleri konusunda katılır ve öğretmenlerin geri bildirim verirken öğrencilerin dil seviyesine dikkat etmelerinin önemli olduğunu ve öğrencilerin geri bildirim beklentilerini karşılamak için zaman zaman çeşitli geri bildirim türleri sağlamanın da değerli olduğunu belirtmektedir.

Daha iyi yazılı geri bildirim vermekle ilgili öğrencilerin ihtiyaçları ne kadar önemli olursa olsun, yazma öğretmenlerinin algılarını araştırmak da bir o kadar önemlidir. Çünkü geri bildirim sağlamak için harcadıkları vakit ve verdikleri çaba bunun en büyük gerekçesidir (Najmaddin, 2010, s.2). Birçok kişi yazma öğretmenlerinin harcadıkları bu çaba ve zamanın ikinci dil öğrencilerinin yazı becerilerini geliştirmenin bir gerekliliği olduğunu düşünmektedir (Ferris, 2010). YDGB'nin etkililiği çalışma ortamının farklılığı, çalışmalardaki katılımcıların dinamik çeşitliliği ve diğer birçok değişken nedeniyle uzun yıllardır tartışmalı bir konu haline gelmiştir (Lim ve Renandya, 2020; Tang ve Liu, 2018, s.1).

Araştırmacılar arasında ikinci dil öğrencilerinin yazma derslerinde aldıkları DG'nin yazı doğruluğunu artırıp artırmadığı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Henderikson (1978, s.396), İkinci dil öğrencileri tarafından üretilen yazılı hataların düzeltilmesinin, hatalarının düzeltilmemesi durumuna kıyasla, yabancı bir dildeki yeteneklerini daha çok arttırdığını savunur. Yapılacak olan yeni araştırmalar, mevcut yöntemlere yönelik ek pratik yöntemlerin geliştirilmesi açısından katkı sağlayacağını öngörmüştür. Ancak Truscott (1996)'un yazdığı "İkinci Dil Yazma Sınıflarında Dil Bilgisi Düzeltmenin Karşı Argümanı" adlı makale YDGB konusunda tartışmaları fitilleyen bir çalışma olmuştur ve yazma alanında büyük ses uyandırmıştır.

Truscott (1996), çalışmasında yazma çalışmalarında dil bilgisinin düzeltilmesinin terk edilmesi gerektiğini ve bir defaya mahsus olan dil bilgisel geri bildirim öğrencilerin yazma doğruluğunda doğrudan bir iyileşme sağlamayacağını savundu. Dil bilgisi edinimini zaman alan bir süreçtir. Öğrenciler ikinci dil yazma dersindeki sözdizimsel, morfolojik ve sözcüksel hataları farklı şekillerde edinirler, dolayısıyla her öğrencinin öğrenme sürecini ayrı incelemek gerekir. Öğretmenlerin tüm hataları düzeltmesi öğrencilerin dikkatlerini dağıtacaktır. Bu yüzden dil bilgisi düzeltmeleri yapmak kalıcı öğrenmeye yol açmaz. Yazma öğretmenleri hataları fark etme ve tanımlama açısından yetersiz olabilirler ve nitelikli ya da deneyimli olsalar bile zaman kısıtlamaları ve sabır gösterememeleri sebebiyle hatalara tam olarak odaklanamayabilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin tutarlı ve sistematik olmalarını sağlamak zor olabilir. Ayrıca, öğrenciler bu uzun süreçte yeniden yazmaya istekli olmayabilirler ve dil bilgisel düzeltme öğrencilerde motivasyon kaybına yol açabilir (Truscott, 1996). Çözüm olarak Truscott (1996), ikinci dil yazma sınıflarında anlamlı iletişim ve dil edinimini önceliklendiren alternatif yaklaşımların gerekliliğini vurgulamıştır.

Ferris (1999), Truscott'un (1996) iddiasını cevap vermek için yaptığı çalışmasında, Truscott'un iddiasını aşırı bulduğunu, sadece iddiasını güçlendirmek için çalışması gerekenleri seçtiğini, ancak gerçek sonuçlarını tam olarak düşünmeden ortaya çıkardığını iddia etti. Truscott'ın yazılı geri bildirimle ilgili çalışmalarının yanı sıra, Ferris (1999), Zamel (1985), Cohen ve Cavalcanti (1990), Woods (1989), Lightbown (1985), Atmaca (2016), Hedgcock and Leftkowitz (1994), Lee (2004), Grami (2005), Chen vd., (2016) gibi alanda birçok araştırmacı ve akademisyen için YDGB'nin sınırlılıklarıyla ilgili çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmacılar ve akademisyenler, dil öğretimi bağlamlarında YDGB'nin etkinliği ve tutarlılığı konusunda Truscott'ın endişelerini farklı yönlerden ve açılardan kısmen paylaşmışlardır.

Mesela Ferris (1999), "İkinci Dil Yazma Sınıflarında Dil Bilgisi Düzeltmesi İçin Durum: Truscott'a (1996) Bir Yanıt" adlı çalışmasında her ne kadar Truscott'a neden katılmadığıyla ilgili düşüncelere yer verse de Truscott'a katıldığı yönleri de açıkça sıralamıştır. Ferris (1999), Truscott gibi tüm hata türlerine etkili bir şekilde cevap verecek tek bir düzeltme biçiminin olmadığını kabul eder. Ayrıca, yazma öğretmenlerin hataları tanıma ve düzeltme konusunda tutarsız olabileceğini ve öğrencilerin dil bilgisi geri bildirimini anlamakta zorlanabileceklerini veya bu konuyla ilgilenmeyebileceklerini kabul eder. Dahası dil bilgisi teorisi ve dil bilgisi öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerin kapsamlı bir bilgiye sahip olmasının yanı sıra etkili geri bildirim sağlama konusunda uygulama ve eğitim fırsatlarına sahip olmalarının önemini vurgular. Son olarak, Ferris (1999), öğrenci geçmişinin ve

motivasyonunun göz önünde bulundurulması konusunda ve seçici hata bildirimının gerekliliği konusunda Truscott'u destekleyici fikirler öne sürmüştür.

Buna paralel olarak, Zamel (1985), çok daha önce geri bildirim sağlanmasında yazma öğretmenlerini tutarsız tepkileri, keyfi düzeltmeleri ve belirsiz önerileri nedeniyle eleştirmiştir. Zamel (1985) çalışmasında şu sözlere yer verir;

İkinci dil yazma öğretmenleri öğrenci metinlerini yanlış okur, tepkilerinde tutarsızdır, keyfi düzeltmeler yapar, çelişkili yorumlar yazar, belirsiz yönergeler verir, soyut kurallar ve standartlar dayatır, metinlere sabit ve nihai ürünler olarak yanıt verir ve içerikle ilgili yorumlar yapmaz veya metni düzeltme için özel stratejiler sunmazlar. (Zamel, 1985, s.86)

YDGB'nin sınırlılıklarına vurgu yapan diğer bir çalışma Woods (1989) tarafından yapılan yapılmıştır. Çalışmada (Woods, 1989), yazma öğretmenlerinin öğrenci profillerine göre geri bildirimlerini değiştirmelerinin öğrenciler arasında kafa karışıklığına yol açtığı üzerinde durulmuştur. Woods (1989), öğretmenlerin bazı öğrencilerin dil bilgisi hatalarına daha fazla odaklanırken, diğerlerinin kelime seçimi veya cümle yapısı gibi farklı alanlardaki hataları üzerinde daha fazla durmasının, öğrencilerin hangi hataların önemli olduğunu ve nasıl düzeltileceğini anlamakta zorlanmalarına yol açtığını savunur.

Yine YDGB'nin sınırlılıklarını eleştiren başka bir çalışma ise Lightbown ve Spada (1990) tarafından yapılmıştır. Dil öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı eserlerindeki hatalara geri bildirim verme konusunda tutarsız olduğunu ve öğrenci hatalarının gerçek doğasını anlamının zor olduğunu savunur. Öğrenci hatalarını düzeltmek için öğretmenler tarafından belirli, sistematik ve standart bir yöntem olmamasının öğrencilerin geri bildirim almakta zorlanmalarına yol açtığını savunur. Lightbown (1985)'a göre güvenilir dil bilgisi için güvenilir geri bildirim sağlamak oldukça karmaşık bir iştir. Hedgcock ve Leftkowitz (1994), Atmaca (2016), Lee (2004), Grami (2005) ve Chen vd. (2016) gibi araştırmacılar, İkinci dil yazma alanındaki DGB'nin etkinliği konusundaki tartışmaya katkıda bulunmuşlardır. Bu araştırmacılar, DGB'nin sınırlı etkileri olduğunu veya karmaşık sonuçlar doğurduğunu öne sürmektedirler.

Bu noktada şöyle bir soru akla gelmektedir. “Bir anlayışın ya da uygulamanın sınırlılıkların olması ve eleştirilmesi onun tamamen etkisiz yapar mı?” Bu sorunun cevabı için literatürde sayısız kaynağa bakılabilir. Ancak, Ferris (1999), Ellis (2009) ve Baştürkmen (2002) gibi literatürdeki yazma üzerine çalışma yapan sayısız akademisyen yazma derslerinde kullanılan YDGB'nin dil öğrenme üzerine oldukça etkili olduğunu ancak YDGB'nin etkililiğini

değerlendirirken geri bildirim dil öğrenimde zamanlaması, türleri, içeriği ve öğrenen özellikleri, öğrenme bağlamları gibi birçok faktörün ayrı ayrı göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, YDGB ile ilgili zorlukları ve sınırlamaları tartışırken, aynı zamanda potansiyel faydalarını ve bu alanda daha fazla ampirik araştırmaya duyulan ihtiyacı göz önünde bulundurmanın önemini vurgulamaktadır.

Mesela Ferris (1999), YDGB'nin etkinliğini artırmak için Truscott'un endişelerine (1996) itafen bazı çözümler önermiştir. Ferris (1999)'e göre, Truscott'un değindiği öğretmenlerin tutarsızlık problemi ile ilgili öğretmenlere dil bilgisi öğretimi konusunda etkili stratejiler verilebilir; dahası hata analizi yapma, öğrencilere geri bildirim sağlama ve dil bilgisel açıklamalar yapma konularında öğretmenlerin stratejilerini ve becerilerini geliştirmeleri konusunda destek verilebilir. Truscott (1996)'un değindiği bir diğer konu olan öğretmenlerin öğrenci kağıtlarına harcadıkları aşırı zaman problemiyle ilgili ise Ferris (1999) seçmeli/seçici hata geri bildirimini yaparak öğrencilerin en ciddi ve sık karşılaştığı dil bilgisi problemleri üzerine odaklanarak öğretmenler aşırı zaman kaybını önleyebilirler, ancak öğrencilerin bundan faydalanmakta zorlanabileceğini belirtti. Ferris (1999)'e göre bu da geri bildirim niteliğiyle alakalıdır. Stratejik olarak planlanmış seçici geri bildirim, dil bilgisi düzeltmesini tamamen terk etmenin aksine, öğrenci yazılarını önemli ölçüde geliştirir.

Ferris'in (1999) görüşlerine paralel olarak, Ferris ve Roberts (2001) tarafından yürütülen bir çalışmada, üç öğrenci grubu incelenmiş iki öğrenci grubu geri bildirim almış ve sadece son grup yazıları için geri bildirim almamıştır. Çalışmada öğrenci gruplarının hepsinden deneme yazısı yazmaları istenmiştir. Öğretmenler bu deneme yazılarına geri bildirim verdikten sonra, tüm öğrencilerin kendi kâğıtlarını düzeltmeleri istenmiştir. Geri bildirim alan öğrenci grupları almayanlara göre önemli ölçüde hataları düzeltmişler ve başarılı olmuşlardır.

Benzer sonuçlar veren başka bir çalışma da Kang ve Han (2015)'in çalışmasıdır. Kang ve Han (2015) YDGB'nin İkinci dilde yazma becerisinin dil bilgisel doğruluğunu artırıp artırmadığını araştırmak için 21 temel çalışmayı inceleyen bir meta-analitik yaklaşım benimsemiştir. Bu çalışmada, "YDGB, ikinci dil yazma becerisinin dil bilgisel doğruluğunu artırmaya yardımcı olur mu?" sorusuyla ilgili cevap aranmıştır. Çalışmanın sonucunda YDGB'nin ikinci dil yazma alanındaki dil bilgisel doğruluğu büyük oranda artırabileceğini görülmektedir.

Öğrenci yazımına sürekli ve zamanında düzenli geri bildirim sağlamak, öğrencilerin dil hatalarını azaltmada ve dil doğruluğunu artırmada çok büyük etkiye sahiptir. (Eckstein vd.,

2020). 12 haftalık bir dönem boyunca, 22 yüksek lisans öğrencisi üzerinde yazı örneklerini analiz ederek yaptığı çalışmasında, Eckstein vd. (2020) zamanında ve düzenli geri bildirim vermenin dil doğruluğunu etkilediği ve daha da önemlisi öğrencilerin dilde daha karmaşık yapılara yönelmesine ve daha akademik bir dile başvurmaları için kritik olduğunu öne sürmüştür.

Evans vd. (2010), 69 farklı ülkede 1053 ikinci dil yazma uygulayıcısı üzerinde YDGB'nin etkinliğiyle ilgili uluslararası bir çalışma yapmıştır. Katılımcıların çoğu ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde geniş deneyime sahiptir ve dil öğretimi ile ilgili ileri düzeyde derecelere sahiptir. Araştırmanın bulguları, deneyimli ve eğitilmiş öğretmenlerin genellikle ikinci dil yazma eğitiminde YDGB kullandıklarını öne sürmektedir. Öğretmenlerin YDGB sağlama veya sağlamama nedenleri genellikle dil doğruluğunun önemiyle ve öğrencilerin hata düzeltilmesinin sorumlu olmasıyla ilgilidir. Bununla birlikte, çoğu uygulamacı YDGB'nin öğrencilere yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu geniş çaplı uluslararası çalışmanın sonucunda, Evans vd. (2010) öğretmenlerin öğrenci gelişimi için gerekli olduğuna ve etkili bir öğretim uygulaması olduğuna inandıkları için geri bildirim sağladıkları sonucuna varmıştır.

Yukarıda çerçevenin gösterdiği gibi, ikinci dil yazma alanında YDGB'nin değeri, etkinliği ve uygulanmasıyla ilgili uzun yıllardır akademik literatürde geniş kapsamlı tartışmaların olduğu doğrudur. Araştırmacılar, bu konuyla ilgili- YDGB kullanımı öğrenci başarısında etkili midir, etkisiz midir? YDGB kullanımı hangi açılardan avantajlı, hangi açılardan dezavantajlıdır? Hangi YDGB türleri diğerlerinden daha etkilidir? Yazma derslerinde verilen geri bildirim doğrudan mı yoksa örtük olarak mı verilmelidir? Öğrenci yazma aktivitelerinde hatalar kapsayıcı olarak (tüm yazılı hatalar işaretlenerek) mı yoksa seçici olarak (en ciddi ya da en sık yapılan hatalar işaretlenerek) mı verilmelidir? - birçok soruyu cevaplamaya çalışmaktadır.

Bütün bu önemli sorularının cevaplarını aramanın yanı sıra günümüzde yazma alanında dikkat çeken bir diğer gelişme ise yazma alanında yapay zekâ destekli ya da bilgisayar destekli dijital araçların yazma çalışmalarında ve geri bildiriminde kullanılmasıdır. Bu durum, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonunun artan önemini göstermektedir. Taraf ve Doğan (2023), 35 İngilizce hazırlık öğrencisiyle yaptıkları 6 haftalık bir çalışmada, bazı dijital araçların yazma çalışmalarında kullanılmasının, öğrencilerin ikinci dil yazma konusundaki öz yeterlik düzeylerini ve başarı duygularını artırma etkinliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, yazma çalışmalarının dijital araçlarla desteklenmesinin, öğrencilerin fikir üretme, yazma kurallarını içselleştirme ve öz düzeltme becerileri üzerinde oldukça etkili

olduğu bulunmuştur. Yazma alanındaki çeşitli geri bildirim uygulamalarının bu dijital araçlarla birlikte yürütülmesinin öğrenme sürecini daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirdiği ifade edilmiştir. Yapay zekâ destekli geri bildirim zaman yönetimi açısından öğrencilere kolaylık sağlaması (Steiss vd., 2024) ve ayrıca sürekli gelişen teknolojiyle birlikte fikir üretme, dil bilgisi düzeltme ve söylem üretimi gibi alanlardaki olumlu etkileri (Wu, 2024), eğitimde bu teknolojilerin kullanımının önemini ortaya koymaktadır.

Ancak, çeşitli avantajlarının yanı sıra, dijital geri bildirim uygulamalarının sınırlılıkları yadsınamaz. Dijital geri bildirim uygulamalarındaki geri bildirim kalitesi iyi eğitimli bir değerlendiricinin yerini tutmayabilir (Steiss vd., 2024). Ya da akademik dil ve terminoloji konusunda sınırlamalar bu dijital geri bildirim uygulamalarının öğretmen geri bildiriminin yerini almasını zorlaştırabilir (Wu, 2024). Bu sınırlamalara rağmen yapay zekâ destekli ya da bilgisayar destekli dijital geri bildirim uygulamalarını erken taslaklarda veya iyi eğitimli bir öğretmenin olmadığı durumlarda kullanmak yarar sağlayacaktır (Steiss vd., 2024).

İkinci dil yazma alanında YDGB ile ilgili çalışmalar oldukça kapsamlıdır (Bitchener, 2008, Ferris, 2003; Storch, 2010). En etkili ve uygun geribildirime karar vermedeki en önemli görev öğretmenlere, uygulayıcılara düşmektedir çünkü ikinci dilde daha doğru yazmayı sağlamak ve yardımcı olmak onların sorumluluğundadır (Evans vd., 2010). Öğretmenlerin inançları ve algıları, geri bildirim uygulamalarını ve öğrencilere verdikleri geribildirimi etkiler, bu nedenle öğretmenlerin uygulamalarının altında yatan sebepleri açığa çıkarmak, etkili geribildirime katkıda bulunan faktörleri belirlemeye yardımcı olabilir (Lee, 2008). Ancak, maalesef yazma alanında en etkili geribildirim yöntemi üzerine öğretmenlerin ve uygulayıcıların bakış açılarını değerlendiren çalışma sayısı çok azdır ve en etkili yöntemi ortaya çıkarmada yetersizdir (Borg, 2003; Najmaddin, 2010; Jorquera, 2019; Dokuzoğlu, 2010; Başar, 2019; Montgomery ve Baker, 2007). Tüm bu sebeplerden dolayı, bu çalışmadaki gibi, YDGB ile ilgili öğretmenlerin inançları ve algıları üzerinde yapılan ve yapılacak olan çalışmalar literatürdeki boşluğu doldurmak için önemli katkı sağlayacaktır.

2.3. Doğrudan (Açık) ve Dolaylı (Örtük) Geribildirim

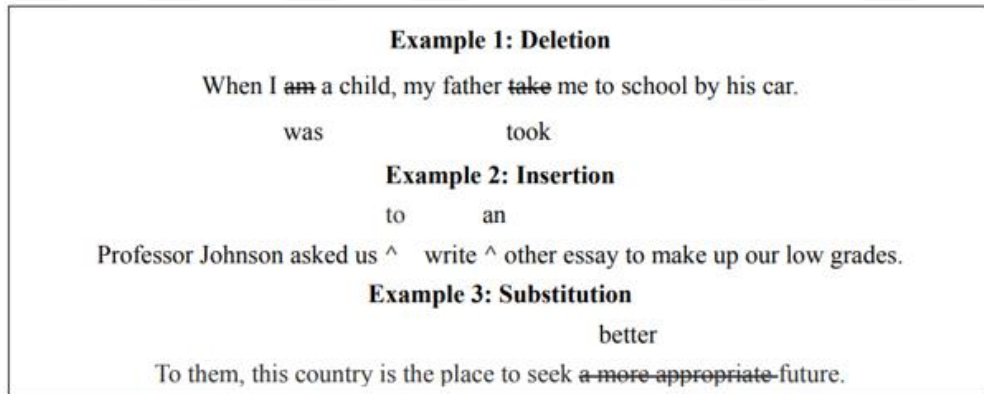
Yazılı geribildirim üzerine yapılan çalışmaların neredeyse büyük bir çoğunluğu, yazma aktivitelerinde öğrenci hatalarını düzeltmenin en uygun yollarını bulmak amacıyla farklı türlerde geribildirimleri karşılaştırmak üzere yapılmıştır (Ellis vd., 2008; Ferris ve Roberts, 2001; Bitchener, 2008; Lalande, 1982; Semke, 1984). Ancak, ikinci dilde çalışmalarında odaklanılan farklı türdeki YDGB'nin göreceli etkinliği konusundaki süregelen ilgiye rağmen, henüz herhangi bir yazılı geribildirim türünün diğerinden daha etkili olduğu kesin olarak

gösterilememiştir (Suh, 2014). Son yıllarda, etkisi ve değeri kıyaslanan birçok çalışmaya konu olmuş geri bildirim yaklaşımları arasında açık ve örtük DGB bulunmaktadır (Khadawardi, 2021).

Açık DGB yaklaşımında, hatalar doğrudan düzeltilirken, örtük DGB yaklaşımında öğrenciler, dilin problemli olduğu kısımlarına dolaylı olarak işaret edilerek hatanın incelenmesi için teşvik edilir. Örtük geri bildirimde bu işaretler genelde altını çizme, vurgulama veya düzenleme sembolleri kullanarak yapılır. Hata açıkça düzeltilmeden öğrencilerin yazdıkları metni gözden geçirmeleri sağlanır ve sorun çözme yaklaşımını geliştirmeleri teşvik edilir (Ellis, 2009). Ferris vd. (2000)'nin çalışmasında açık/doğrudan geri bildirim uygulamasını örnekleriyle birlikte görmek mümkündür (Bkz. Şekil 3). Bu geri bildirim örneğinde farklı hatalı cümlelerde (hata türleri birbirinden farklı) açık/doğrudan bildirim öğretmenler tarafından nasıl verilebileceğini gösterilir. Öğretmenler geri bildirim sırasında hatalı formun üzerini çizer ve doğru formu cümlenin altında ya üstünde, bazen ok işaretli yönlendirmelerle açıkça belirtebilirler.

Şekil 3

Ferris vd., (2000)'in Açık (Doğrudan) Geri Bildirim Örneği



Yine Ferris (2002)'in başka bir çalışmasında bir dolaylı geri bildirim örneğini görmek mümkündür (Bkz. Şekil 4). Ferris (2002)'in Örtük (Dolaylı) geri bildirim örneğine bakıldığında 3 ayrı hatalı cümlede (hata türleri birbirinden farklı) örtük/dolaylı bildirim nasıl verildiği gösterilmiştir. Bu metinde, öğrencilerin farklı hataları için belirlenen kodlardan yararlanarak hataları doğru form sağlanmaksızın dolaylı bir şekilde işaretlenmiştir. Bu yaklaşımda öğrencilerin hatalarını düşünerek kendilerinin bulması ve düzeltmesi beklenir.

Şekil 4

Ferris (2002) 'in Örtük (Dolaylı) Geri Bildirim Örneği

<p style="text-align: center;">Example: coded indirect feedback</p> <p style="text-align: center;">vt</p> <p style="text-align: center;">Jesse tell me that you were present at tonight's party.</p> <p style="text-align: center;">rp</p> <p style="text-align: center;">Internet is a global system which it gives us useful information.</p> <p style="text-align: center;">pp</p> <p style="text-align: center;">I promised my father that I could get an A with my math exam.</p>
--

Note. vt: Wrong verb tense; rp: Wrong relative pronoun; pp: Wrong preposition. Sample codes and definitions/(**Not. vt:** Yanlış fiil zamanı; **rp:** Yanlış ilgi zamiri; **pp:** Yanlış ilgeç) Örnek kodlar ve tanımlamalar

Doğrudan ya da açık bir geri bildirimde öğrenci doğru yanıtı ya da biçimi alır ancak fazla düşünmek zorunda kalmaz çünkü öğrencinin hatalarını tek tek düzeltmek için tüm işi eğitmen yapar (Mohammadi vd., 2019). Yazma ödevlerine ilişkin geri bildirim, gereksiz sözcükleri veya cümleleri işaretlemek, eksik bir özne eklemek veya yanlış biçimi belirtirken aynı anda doğru biçimi yakınlarda vermek gibi farklı biçimler kullanılarak doğrudan verilir (Mao ve Crosthwaite, 2019). Bitchener (2008, s.105) ise buna paralel, doğrudan ya da açık geri bildirim, gereksiz sözcüklerin/cümlelerin/morfemlerin çıkarılması, eksik unsurların eklenmesi ya da doğru biçim veya yapının sağlanması gibi çeşitli biçimler aldığını vurgulamıştır. Doğrudan geri bildirim, öğrencinin yazılı çalışmasının sonunda dil bilgisi kurallarının ve örneklerinin sunulduğu ve hataların yerlerinin belirtildiği yazılı bir meta-dil bilimsel açıklama gibi çeşitli biçimlerde gelebilir. Bu yaklaşımda, dil bilgisi kuralları ve ilgili örnekler mini bir geri bildirim oturumunda açıklanır, uygulanır ve tartışılır. Bu etkileşimler öğretmen ve öğrencinin katıldığı yüz yüze konferanslar sırasında ya da küçük grup oturumlarında gerçekleşebilir.

Yani, Bitchener (2008)'in ileri sürdüğü gibi, açık/doğrudan geri bildirim yaklaşımı meta-lingüistik açıklamalarla ve sözlü geri bildirim tekniğiyle desteklenerek verilebilir. Ayrıca, Bitchener (2012) tarafından da belirtildiği üzere, doğrudan DGB'nin özellikle görünür düzeltmelerin dâhil edilmesi yoluyla dil bilimsel doğruluğu artırdığına dair genel bir kabul vardır. Chandler (2003)'e göre, doğrudan geri bildirim destekleyenler, bu yöntemin karmaşık dil hatalarıyla başa çıkmak için etkili bir yöntem olduğunu savunurlar. Örneğin, sözdizimsel

hatalar için öğrencilere yeterli bilgi sağladığı ve nispeten daha açık ve hemen geri bildirim sunduğu için daha etkili olabileceğini savunmuşlardır.

Ancak Ellis (2008), doğrudan geri bildirim kısa süreli etkisi olabileceğine vurgu yapar. Ellis (2008)'e göre öğrenciler doğrudan verilen geri bildirim unutmaya eğilimindedir ve Ferris (1995)'e göre ise doğrudan geri bildirimde öğrenciler düzeltmenin mantığını anlayamayabilirler. Son dönemlerde doğrudan geri bildirim dolaylı geri bildirim göre daha etkili olduğunu destekleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Suh (2014)'un yükseköğrenim gören Koreli İngilizce öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada İngilizce öğrencilerinin hedef yapı olan geçmiş karşılaştırmalı koşullu yapının kullanımındaki yeteneklerindeki gelişimi değerlendirmek için bir kontrol grubu ile iki deneysel grup arasında (doğrudan ve dolaylı KDGB) bir farkın olup olmadığını araştırmak üzere yapılmıştır. Sonuçlar, doğrudan yazılı geri bildirim, kompleks bir sözdizimsel yapı olan geçmiş karşılaştırmalı koşullu yapıyı kullanma konusundaki doğruluklarını kısa vadeli olarak geliştirmede dolaylı KDGB'den daha etkili olduğunu göstermektedir.

Buna benzer başka bir çalışma Aseeri (2019)'nin Najran Üniversitesi İngiliz Dili Bölümü'nde öğrencilerin ve öğretim üyelerinin YDGB'yi kullanma düzeyini ele almayı amaçladığı çalışmadır. Bulgular, YDGB'nin en yaygın olarak uygulanan yolu olan doğrudan düzeltme şeklinin, öğrencilerin en tercih ettikleri geri bildirim yaklaşımı olduğunu gösterir. Ayrıca, Beuningen vd. (2008)'nin doğrudan ve dolaylı DGB'nin etkililiğini üzerine yaptığı çalışmanın sonuçları doğrudan geri bildirim uzun vadeli etkilerinin daha fazla olduğunu öne sürer. Ferris ve Roberts (2001) doğrudan geri bildirim karmaşık veya özgün formlar üzerine olumlu etkisini kanıtlamıştır. Son olarak, Göksoy ve Nazlı (2016)'nın 60 birinci sınıf İngiliz Dili Öğretimi stajyerinin üzerinde yaptığı çalışma, doğrudan geri bildirim öğrencilerin hem doğruluk hem de akıcılık hatalarını kısa bir süre içinde ve daha kalıcı sonuçlarla düzeltmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ancak, kelime bilgisi ve yazım hataları üzerine dolaylı geri bildirim doğrudan geri bildirimle kıyasla öğrencilere daha çok yardımcı olduğu bulunmuştur.

Dolaylı DGB stratejisi ile doğrudan DGB stratejisi arasındaki en belirgin fark, hatanın doğru biçimini bulma sorumluluğuyla ilgilidir. Dolaylı DGB stratejisi, bir hata yapıldığında doğru dil formunu bulma sorumluluğunun öğrenciye ait olduğunu belirtirken, doğrudan DGB, düzeltilmiş formları sağlama sorumluluğunun öğretmene ait olduğunu kabul eder (Sheen ve Ellis, 2011). Corder (1967), "Öğrencinin doğru biçimi keşfetmeye çalışması hem öğrenci hem de öğretmen için daha öğretici olabileceğini" belirtmiştir (s.168). Dolaylı geri bildirim, öğrencileri 'rehberli öğrenme' ve 'problem çözme' süreçlerine katılmaya teşvik eder, bu da

zaman içinde kendi kendilerini düzenleme becerilerini geliştirir ve uzun vadeli faydaları vardır (Lalende, 1982; Ferris, 2004, 2006).

Öğrencilerin dolaylı geri bildirim sayesinde öz yeterlilikleri artmakta ve öğrenciler kendi metinlerini daha eleştirel bir şekilde inceleyebilmektedirler. Bu becerilerin doğrudan geri bildirimle kazanılması mümkün değildir. Çeşitli kodlarla düzeltmeler alan öğrenciler işaretlerin neyi temsil ettiğini anlamak için çok çalışacaklardır ve bu becerilerini geliştirmenin yollarını arayacaklardır. Yani dolaylı geri bildirim öğrencilerin kendi yazıları üzerinde daha fazla eleştirel düşüncelerini sağlamaktadır (Hyland ve Hyland, 2006a).

Dolaylı geri bildirim doğrudan geri bildirim göre daha etkili olduğunu destekleyen çeşitli son dönem çalışmalarını şöyle sıralayabiliriz. Mesela, Khadawardi (2021)'nin İngiltere'de uluslararası ikinci dil öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada dolaylı/örtük DGB'nin etkilerini araştırmak için bir kısmi deneysel çalışma yapılmıştır. Bu vaka çalışmasının sonucunda, dolaylı yazılı geri bildirim birçok farklı türde hataları düzeltmeye yardımcı olduğunu ancak diğer hataların öğretmenin sözlü geri bildirim müdahalesini gerektirdiğini ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışma, Nurhayati (2017)'nin dolaylı geri bildirim, doğrudan geri bildirim göre öğrencilerin yazma yeteneği üzerinde daha iyi bir etki sağlayıp sağlamadığına odaklandığı çalışmadır. Araştırmanın sonuçları, dolaylı KDGB alan öğrencilerin, yazma yeteneklerinin doğrudan geri bildirim alan öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Ancak, Kang ve Han (2015)'in YDGB üzerine 21 tane temel bilimsel çalışmaya dayalı meta analiz çalışması gösteriyor ki dolaylı geri bildirim ve doğrudan düzeltmenin etkililiği arasında önemli bir fark yoktur. Ancak, dolaylı geri bildirim öğrencilerin bilişsel işleme dâhil olduğu önemli bir pedagojik değeri vardır.

Sonuç olarak, yukarıdaki çerçevede belirtildiği gibi yazma öğretmenleri birçok yolla geri bildirim sağlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin hatalarını kendileri düzeltebilirler, sadece hataları gösterebilir ve öğrencilere düzeltmelerini isteyebilirler, hataları hem gösterebilir hem de hataların türünü gösteren kodlar yazabilirler ve bunları düzeltebilirler veya öğrencilerden düzeltilmiş formu bulmalarını isteyebilirler. Ayrıca, öğrenci kâğıtlarına bazı sorular sormak veya kuralları hatırlatmak için yorumlar yazabilirler ve belirli bir satırda hata veya hatalar olduğunu belirten bir işaret koyabilirler. Yazma öğretmenleri, bu tekniklerden birini veya bunların bir kombinasyonunu uygulamayı tercih edebilirler (Dokuzoğlu, 2010).

Yani doğrudan ve dolaylı geri bildirimle ilgili çalışmalar ve sonuçları gösteriyor ki; farklı kurumlarda, farklı öğrencilerle ve farklı metodolojilerle yapılan araştırmalar doğal olarak farklı sonuçlar gösterebilir. Öğrenenlere, öğretmenlere, kuruma, kurumun beklentilerine ve yazma dersinin içeriğine bağlı olarak da doğrudan ve dolaylı geri bildirim etkinliği değişebilir.

2.4. Kodlu Düzeltici Geri Bildirim ve Düzeltici Öğretmen Yorumları

KDGB öğrencilerin yazım hatalarını belirtmek için belli kodların kullanılması yoluyla geri bildirim verme yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu geri bildirim yaklaşımında öğrenciler yazılarında kodla belirtilen hatalı bölgeyle hafızalarını ilişkilendirirler ve önceki bilgilerine dayanarak uygun düzeltmeyi yapabilirler (Nurcholivah, 2019). Düzeltme kodları, öğrenci yazıları üzerinde sağlanan yönlendirilmiş dolaylı geri bildirim türlerinden biridir (Ellis, 2009).

KDGB verirken, öğretmenler yanlış fiil zamanı gibi öğrenci hatalarını belirli bir kodla işaretlerler. Bu işaretlemeyi bazen yanlış kelimeyi daire içine alarak, bazen de alt çizgi çekerek doğru formu sağlamadan yanlarına hata ile ilgili kodu yazarak yapabilirler. Ancak öğretmenler hataları düzeltmeden verdikleri bu geri bildirimde öğrencilerin hataları fark etmelerine izin verirler ve öğrencilerden hataları temsil eden kodlara bakarak hataları kendilerinin düzeltmelerini isterler (Ferris ve Roberts, 2001). Lee (2004) çalışmasında yazma öğretmenleri tarafından kullanılan bazı hata türleri için kullanılan muhtemelen bazı kodlardan bahsetmiştir (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1

Yazma Öğretmenleri Tarafından Kullanılan Bazı Kodlar (Lee, 2004)

Error type	Error code used by teachers
Tense/verb	T / v / v.t. / T (present) / T (past) / past simple / Tn / tv / vb / past par / vF v1v2, e.g., I <u>had</u> (v1) not <u>go</u> (v2)
Article	Ar/ art / A
Auxiliary verb	Aux
Spelling	Sp
Number	Num / no / N / si / sing / plural / plu / pl
Agreement	agr / ag
Preposition	Prep / P / Pr / p.p. / Pre
Pronoun	Pr
Punctuation/Case	P / Punct / P / Ca / C
Wrong word	w.w. / ww / w / W
Wrong word order	Wo
Expression	Exp
Rewrite sentence	{rewrite }
Chinglish	{ Chi- English }
Unclassified	(RS) (FS)

Lee (2004)'nin çalışmasında yer alan tabloya bakıldığında yazma öğretmenlerinin öğrenci kâğıtlarındaki hataları öğrencilerin dolaylı bir şekilde kendilerinin düzeltmelerini sağlaması için kullanılan muhtemel kodlar görülebilir. Yukarıda verilen tablonun sol kısmında bazı hata türleri, sağ kısmında ise öğretmenler tarafından aynı hatalar için kullanılan değişik hata kodlarını görmek mümkündür. Bu ve benzeri kodlar sayesinde öğrencilere doğru cevabı doğrudan sağlamaksızın kodlara bakarak düzeltme yapmaları istenir (Nurcholivah, 2019).

KDGB'de hataları gösteren kodların mevcudiyetinden yardım alarak öğrenciler hafızalarını kodla gösterilen alana bağlayabilmelidirler. Yani burada öğrencilerin önceki bilgileri kendi hatalarını düzeltmeye rehberlik etmelidir. Bu görüş Krashen (2003)'ün Monitor Hipoteziyle uyumludur. Bu hipoteze göre öğrenciler kuralı bilirlerse farkında oldukları hatayı düzeltebileceklerdir. Bir öğrenci ancak dil bilgisi yapıları hakkında bilinçli bilgiye sahip olduğunda, sözlü ve yazılı dili düzenleyebilir veya kendi kendini denetleyebilir (Nurcholivah, 2019). Bununla paralel olarak Sampson (2012), KDGB'nin öğrencinin dil gelişimine olan katkısının hatanın düzeltilebilir olup olmamasıyla alakalı olduğunu ifade eder. Mesela Ferris ve Roberts (2001) bu konuyla ilgili, öğrencilerin KDGB'yi alma yetenekleri yapılan hatanın türüne bağlı olarak değişkenlik göstereceğini söyler ve öğrenciler bu durumda önceki dil

öğrenme deneyimlerinden etkilenirler. Örneğin; sözdizimsel hatalar potansiyel olarak diğer hata türlerine göre daha karmaşıktır, dolayısıyla kodların veya alt çizgiler kullanılarak verilen düzeltici ipuçları bu hataları düzeltmek için yetersiz kalabilir. KDGB kullanımında Kennedy (2010) ise öğrencilerin yeterlilik seviyesinin büyük rol oynadığını söyler. Dil yapısını anlama ve uygulama konusunda sorunlu olan düşük yeterlilik seviyesine sahip öğrencilerin KDGB almasına daha fazla ihtiyaçları olduğunu belirtir.

Dolaylı yoldan verilen KDGB, öğrenciler birçok açıdan fayda sağlar. Bunlardan ilki, Buckingham ve Aktuğ-Ekinci (2017)'ye göre Türk üniversitelerinde aşırı talep gören İngilizce Hazırlık kursları bağlamında öğretmenlere çoklu taslaklar üzerinde bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama imkânı sunar. İkinci diğer önemli katkısı, Saukah vd. (2017)'nin çalışmasında da belirttiği gibi, dolaylı şekilde verilen KDGB öğrencilere kendi hatalarını fark etme ve anlama farkındalığı kazandırır ve öğrencilerin yazı kalitelerini artırır. Bu yüzden bu geri bildirim türü en önerilen geri bildirim türleri arasındadır.

Öğrencilerin kendi hatalarının farkına varmasıyla birlikte, Hendrickson (1980, s.216) ve Corder (1967, s. 169),'a göre öğrenciler bilişsel olarak problem çözme süreçlerine dâhil olurlar. Kendini düzeltme yaklaşımı öğrencilerin hedef dil hakkında çıkarımlar yapmasını sağlarken, Corder (1967), öğretmenlerin öğrencilerin hataları için sadece doğru formları açık bir şekilde sağlamalarına kıyasla, bu yaklaşımın öğrencilerin yeni dilde kavramlar oluşturma çabasını da geliştireceğini iddia eder. Hendrikson (1980)'e göre bu keşif yaklaşımı, aynı zamanda öğrencilere kendi öğrenmeleri için artan sorumluluk alma olanağı tanır. Ve bu durum aslında öğrencilerin ikinci dil ile ilgili bilgilerini uzun vadeli belleklerine yerleştirmelerine olanak sağlar (Corder, 1967; Hendrikson, 1980; Robb vd., 1986).

Dokuzoğlu (2010)'na göre, kodların kullanılması, öğrencilere geri bildirim sağlarken hatalarını kendi kendilerine düzeltme konusunda etkili bir rehberlik sağlayabilir. Kodların kullanılması, öğrencilerin hatalarının doğasını daha net anlamalarını sağlar ve bu da hataları daha kolay düzeltmelerini sağlar. Ayrıca, öğrenciler, hatalarının yanında kodları gördüklerinde, kodlar olmadan geri bildirim aldıklarında olduğundan daha motive olduklarını hissederler. Sonuç olarak, geri bildirimde kodların kullanımı, öğrencilerin öğrenme ve motivasyonu için faydalıdır. Bu motivasyon aslında öğrencilerin başlangıçta dikkatlerini dağıtan dikkatlerini hata kodlarını benimsemeleriyle ve bununla birlikte sürecin daha kolaylaşmasıyla alakalıdır. Düzeltme kodlarının sayısı az ve öğrencilerin anlayabileceği kodlar kullanılması koşuluyla KDGB öğrenmelerini pekiştirmelerine yardımcı olur (Lee, 2004).

KDGB'nin büyük sınıflarda uygulanması, yazma öğretmenlerinin zamanlarından tasarruf ettirebilir. Bu kodlar sayesinde öğretmenler hızlı bir şekilde hataları işaretleyebilir ve her bir hata için ekstra açıklama ihtiyacı hissetmeden daha pratik bir şekilde kağıtlara geri bildirim verebilir. Her öğrenciye tek tek geri bildirim sağlamak zaman alıcı bir uygulamadır (Rizkiani vd.,2020; Chandler, 2003).

Sağladığı avantajların yanı sıra, bir diğer önemli konu aslında KDGB'nin hangi hataları daha çok düzeltmeye yardımcı olduğu konusudur. Doğrudan geri bildirim ve dolaylı KDGB'yi karşılaştırmalı olarak inceleyen Ahmadi-Azad (2014), KDGB'nin öğrencilerin genel olarak dil bilgisi hatalarını (özellikle fiil zamanı) diğer hatalara oranla kısa ve uzun vadede daha fazla düzelttiği sonucuna vardı. Foin ve Lange (2007), çalışmasında KDGB'nin fiil-zaman hataları, özne-fiil uyumu ve tekil-çoğul hataları üzerinde daha çok iyileşme sağladığını ve bu hataları daha olumlu etkilediği sonucuna varmıştır. Yani daha çok öğrencilerin mekanik hatalarını düzeltmiş, ancak kelime seçimi ve şart cümleciği hatalarını zor düzelen hata grubuna almıştır. Bu konuya odaklanan bir diğer çalışmaya (Ferris ve Roberts, 2001) göre KDGB kullanımında fiil, isim ve belirteç hatalarını tedavi edilebilir hatalar olarak, kelime seçimi ve cümle yapısı hatalarını ise tedavi edilmesi zor hatalar olarak kategorize etmiştir. Ferris (2006) çoklu taslak ortamında yürüttüğü yazma doğruluğunun uzun vadede nasıl gerçekleştiğine odaklanan çalışmasında öğrencilerin hata kategorilerini işaretlemek için 16 kod kullandı. Öğrencilerin KDGB aldıktan sonra hatalarını kendileri düzeltmeleri gerekiyordu ve KDGB verilen hataların %81'inin öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde düzeltildiğini bildirdi. Diğer hata kategorileriyle karşılaştırıldığında, "deyim" ve "özne-fiil uyumsuzluğu" kategorilerinin başarılı düzeltme yüzdesinin anlamlı derecede daha düşük olduğu bulundu. Enginarlar (1993) ise KDGB alan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında, öğrencilerin bu geri bildirim prosedüründen olumlu şekilde etkilendiklerini ifade etti. Öğrencilerin KDGB'yi faydalı ve gerekli bulduğunu ve bu geri bildirim yaklaşımından hem dil bilgisi, mekanik hem de kompozisyon becerileri açısından faydalandıklarını ifade etti. Çalışmada ayrıca öğrencilerin dil bilgisel hataları ele alan, kompozisyon becerilerine rehberlik sağlayan ve yazının içeriği ile genel kalitesine ilişkin değerlendirici yorumları içeren öğretmen geri bildirimlerini takdir ettiklerini ortaya koydu.

Tek başına kullanılan bir yazılı geri bildirim yaklaşımı ne kadar etkilidir? Şu ana kadar yapılan birçok çalışma, öğrencilerin tek bir YDGB yaklaşımından ne ölçüde faydalandıklarını rapor etmiştir. Bu durum, gelişme göstermeyen öğrencilerin, aldıkları geri bildirim türünden farklı bir geri bildirim türünün de dâhil edilmesiyle daha farklı bir sonuca ulaşım ulaşmayacağı sorusunu akla getirir (Bitchener, 2012).

Bu konuya ilişkin, Enginarlar (1993)'ın çalışmasındaki gibi KDGB'ye ek olarak öğrencilerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduğu hatalar için yazılı ipuçları sağlama öğrencilerin daha açık ve doğru yazmalarını sağlamada daha fazla etkilidir. Öğrencilerin doğru formları doğrudan sağlaması yerine, dolaylı geri bildirimdeki keşif unsuruna uygun bir şekilde verilen birleşik bir hata tedavisi öğrencilerin doğru yazmada ve hatalarını düzeltmede çok daha etkilidir.

Benzer paralel çalışmalar (Mujtaba vd., 2020; Tang ve Liu, 2018; Sampson, 2012; Dokuzoğlu, 2010) dolaylı KDGB ile öğretmen yorumlarının yazma becerilerini geliştirmek için birlikte verilmesini desteklemiştir. Sampson (2012)'a göre edinim süreci doğrusal değildir ve öğretim girdisi, doğal edinim sırası ve bireysel farklılıklar gibi faktörlerden etkilenir. Yazım ve fiil zamanı gibi kalıcı hata türleri, kapsamlı geri bildirim için düzeltme kodlarının yazılı yorumlarla birleştirilmesinden faydalanabilir. Öğretmenler kodları belirli öğrenci gruplarına göre özelleştirebilir ve daha gelişmiş dil formlarıyla deney yapmayı teşvik ederken, cesaret kırıklığını ortadan kaldırmak için seçici açıklamalar/düzeltilmeler sağlayabilir.

Bu geri bildirim etkili bir şekilde işbirlikçi bir süreç içinde verilmesi de önemli bir konudur. Öğrenciler, kısmen kodlar aracılığıyla verilen geri bildirim yanı sıra destekleyici diyaloglar, yazma aşamasında kullanabilecekleri kaynak materyaller, bilgili akranlar ve öğretmenle iş birliği yapma fırsatı bulmalıdır. Bu tür desteklerle birlikte verilen geri bildirim etkisi daha da artabilir. Bu işbirlikçi süreç, öğrencilerin kendi kendine düzeltmekte zorlandıkları hatalar olduğu düşünüldüğünde büyük bir önem taşır. Bu tür hatalar öğrencilerin yardım istemesini gerektirebilir (Corder, 1967). Çözümleri iş birliği içinde keşfetmek, öğrenciler için öğretmen tarafından sağlanan doğru formları kopyalamaktan daha motive edici olabilir (Lalende, 1982; Bitchener, 2012).

Yukarıdaki gibi KDGB'nin pozitif yönleri ve avantajlarına odaklanan çalışmaların literatürde çoğunlukta olduğu görülmesine rağmen, KGDB'nin sınırlılıklarına değinen de birçok araştırmayı görmek mümkündür. KDGB öğretmenler tarafından çoğunlukla kurumların beklentisi üzerine kullanılır. Yazma öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu KDGB yaklaşımından memnundur. Ancak bu duruma rağmen, KDGB'nin bazı sınırlılıklarının olması yadsınamaz bir gerçektir (Lee, 2003b). KDGB ile ilgili gelen eleştirilerin başında kodların öğrenciler tarafından yeterince anlaşılabilmesi yer alır. Hata kodlarının anlaşılmasında zorluklar mevcut olabilir. Geri bildirimde netlik çok önemlidir (Eylenen, 2008; Dokuzoğlu, 2010; Enginarlar, 1993). Dokuzoğlu (2010)'na göre öğrenciler geri bildirimde kullanılan kodların ne anlama geldiğini unutabilir ya da hatırlamayabilir. Öğrencilere bazen kullanılan

kodlar liste halinde tanıtılıp verilmesine rağmen öğrenciler listedeki bilgilere bakmaya uğraşmazlar ve dolayısıyla kodları anlamayabilirler. Bu durum genelde nadiren kullanılan hata kodlarının kullanıldığı durumlarda geçerlidir. Çünkü öğrenciler bu nadiren kullanılan kodlara aşina değildirler. Lee (2003b)'e göre yeterlilik seviyesi düşük, zayıf öğrenciler bu yazılı kodları anlamakta en çok zorluk çekerler.

KDGB yaklaşımının bir diğer zorluğu ise öğrencilerin kod listesine erişimi ile alakalıdır. Liu ve Brown (2015); Storch ve Wigglesworth (2010) ve Sachs ve Polio (2007)'nin çalışmalarında öğrencilerin yazdıkları yazının revizyonu aşamasında üzerinde kodların bulunduğu bir düzeltme anahtarına erişip erişemedikleri öğrenci performansını büyük olasılıkla etkileyen bir başka durumdur. Ve bu çalışmalarda öğrencilere bir anahtarın sunulup sunulmadığı belirsizdir.

Uzun vadeli dil edinimi üzerindeki etkisini ölçmek zor olan KDGB yaklaşımı (Hyland ve Hyland, 2006b,), bazı öğrenciler için motivasyon düşürücü olabilir. Öğrencilerin çok fazla hata koduyla karşılaşması, özellikle düşük yeterlilik düzeyindeki öğrenciler için korkutucu ve cesaret kırıcı olabilir ve bu da doğrudan öğrenci motivasyonunu etkileyebilir (Dokuzoğlu, 2010; Hyland ve Hyland, 2006b; Ersen, 2000; Agosti, 2006; Larsen-Freeman, 1997). Bu nedenle dengeli bir yaklaşımın benimsenmesi ve öğrenci motivasyonunu korumak için hata kodlarının ölçülü bir şekilde kullanılması büyük önem taşır (Larsen-Freeman, 1997).

KDGB ile ilgili dezavantajlar sadece öğrencilerle ilgili değildir. Yazma öğretmenlerinin de uygun kodları seçmekle ilgili zorluk yaşadıkları bir gerçektir. Öğretmenler bazen kodun ne olması gerektiği konusunda anlaşmazlık yaşarlar ve bazı hatalar için uygun kodları bulamazlar. Anlamanın belirsiz olduğu, hataların tekrarlandığı ve bol miktarda bulunduğu durumlarda ve kâğıtlarda bu durum en fazla göze çarpar. Ve bu durum KDGB'nin etkinliğini etkileyebilecek önemli bir faktördür (Ersen, 2000; Agosti, 2006). Mesela, Lee (2003b)'ye göre KDGB ile ilgili öğretmenlerin en zorluk çektikleri alanlardan biri sözdizim düzeyindeki hatalardır (cümlelerin nasıl yapılandırıldığı ve düzenlendiği, cümlelerdeki sözcüklerin sıralanma düzeni, bağlaçların kullanımı ve cümleler arasındaki ilişkileri gösteren hatalar). Bu doğrultuda, Lee (2003b) sentaks düzeyindeki hatalara kodların uygulanmasını uygun bulmaz. Dahası bazen hatalara verilen kodların öğretmenler tarafından kategorizasyonu görüldüğünden daha zor olabilir. Bu zorluk beraberinde zamanla ilgili bir dezavantajı da beraberinde getirebilir. Lee (2003b) ve Agosti (2006)'ye göre öğretmenlerin bazı hatalar için uygun kodlar bulamadıkları zamanlarda harcadıkları zaman artar ve bu da KDGB yaklaşımını zaman alıcı bir yaklaşım yapar.

Daha önce de bahsedilen birçok çalışmaya göre (Ahmadi-Azad, 2014; Ferris ve Roberts, 2001; Foin ve Lange, 2007; Ferris, 2006) bahsedildiği gibi, KDGB daha çok mekanik hataların düzeltilmesinde başarılı olmuştur, bu da beraberinde, şöyle bir problemi getirebilir. Kodlarla geri bildirim verirken içerik ve organizasyon sorunlarının göz ardı edilmesi öğretmenler için zorluk yaratabilir. Öğretmenlerin, yüzeysel hatalara yoğunlaşırken içerikle ilgili hataları göz ardı etme eğiliminde olabilirler. Daha önce de bahsedildiği ve birçok çalışma da önerildiği gibi KDGB yaklaşımına ek olarak verilecek öğretmen yorumları ya da işbirlikçi geri bildirim uygulamaları bu dezavantajı ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir. Bütün bu dezavantajlara rağmen, birçok çalışma (örneğin, Ferris ve Roberts (2001), Lee (2008), Leki (1991)'nin çalışmaları... vb.) dil öğrencilerinin de hata kodlarıyla geri bildirim almaktan memnun olduklarını ve bu yaklaşımın onların yazma gelişimlerini olumlu etkilediklerini gösteriyor.

Her ne kadar dezavantajları mevcut olsa da KDGB birçok bilimsel çalışmaya göre kabul edilen ve öğrenmeyi olumlu etkileyen bir geri bildirim yaklaşımıdır. Ancak kodlar verirken bazı noktalara dikkat etmek bu dezavantajları en aza indirgeyebilir. Lee (2003b), bununla ilgili çalışmasına yazma öğretmenlerinin KDGB ile ilgili şu yapıcı önerilerini dâhil eder.

Lee (2003b)'nin çalışmasındaki yazma öğretmenlerine göre;

- hata türlerini sınırlanmalı,
- öğrencilere bir dizi yönerge sağlanmalı,
- işaretleme kodunun nasıl çalıştığını göstermek için örnekler verilmeli,
- işaretleme kodu öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmalı,
- öğrencilerle bir konferans düzenlenmeli ve hatalar öğrencilerle birlikte gözden geçirilmeli,
- öğrenciler için yönetilebilir hale getirmek için işaretleme kodu basitleştirilmelidir.

Kısacası, yazma öğretmenleri öğrenci hatalarını göstermek ve geri bildirim vermek için KDGB ve/veya düzeltici öğretmen yorumları kullanırlar. Çoğu çalışmada yukarıda belirtildiği gibi bu yaklaşımların avantajları ön plandadır, ancak bazıları (Robb vd., 1986; Ferris ve Roberts, 2001; Tümkaya ve Seferoğlu, 2003; Eyllenen, 2008; Vyatkina, 2010; Muth'im ve Latief, 2014) ise bu tekniklerin herhangi birinin kullanılmasının önemli ölçüde farklı sonuçlar vermediğini göstermektedir.

KDGB ile ilgili yakın zamanda yapılan çalışmalardan bazı çalışmalar KDGB uygulamasının diğer geri bildirim yöntemlerine kıyasla daha etkili olduğunu kanıtlamıştır. Mesela, Salimi ve Valizadeh (2015)'in çalışması kodlanmış ve kodlanmamış YDGB'nin,

öğrencilerinin yazma doğruluğundaki olası gelişmeler açısından etkisini araştırmıştır. Ayrıca, böyle bir etkinin uzun vadede devam edip etmeyeceği de araştırılmıştır. 14 hafta boyunca, 2 gruptaki (yani kodlanmış ve kodlanmamış) öğrencilerin hatalarına tepki verilmiştir. Çalışmanın bulguları KDGB'nin, kodlanmamış gruba kıyasla, öğrencilerin hem kısa hem de uzun vadede doğruluk gelişimi üzerinde önemli ölçüde daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Buna benzer başka bir çalışma, Kahraman (2013) tarafından geri bildirim türlerinin dil öğrencilerinin kaygı düzeyini artırıp artırmadığını bulmak için yapılmıştır. Sınıf için uygulama yoluyla gerçekleştiren bu çalışmada, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası inançlarını karşılaştırmak için iki anket uygulanmıştır. Ek olarak, deneysel kısım, kontrol grubunda tüm hataların sadece altının çizildiği, yani sadece kodlanmamış geri bildirim sağlandığı, deney grubunda ise tüm hata türlerinin altının çizildiği, kodlandığı ancak düzeltilmediği sınıf içi uygulama yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin özellikle öğretmenler tarafından sağlanan belirtilmiş, kodlanmış ancak düzeltilmemiş geri bildirim türünü tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, bu çalışma kodlanmış öğretmen geri bildirimine duyulan ihtiyacı ve yabancı dilde yazma kaygısını azaltmada kodlanmış öğretmen geri bildiriminin kullanılabilirliğini ve etkililiğini kanıtlar niteliktedir.

KDGB'nin kodsuz geri bildirimle kıyasla daha etkili olduğunu ortaya çıkaran yakın zamanlı diğer bir çalışma ise Dewanti (2016)'nin ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin yazı kalitesi üzerinde yaptığı çalışmadır. Her bir öğrenci hem KDGB, hem de kodlu olmayan geri bildirim alır. Her iki geri bildirim türünün etkisi, öğrencilerin KDGB aldıktan sonra yazdıkları notlar ile kodlu olmayan geri bildirim aldıktan sonra yazdıkları notlar arasında karşılaştırılarak ölçülmüştür. KDGB'den sonra notların daha yükseldiği bulunmuştur. Bu sebeple, İngilizce öğretmenlerine, DGB'nin önemini anlamaları ve öğrencilerin yazı kalitesini artırmak için KDGB'yi uygulamaya başlamaları önerilir.

KDGB'nin diğer geri bildirim türleriyle karşılaştırıldığı ve etkili bulunduğu bazı örneklerin aksine yine yakın zamanda yapılmış ancak diğer geri bildirim türleriyle kıyaslandığında fark yaratmadığını ya da daha etkisiz olduğunu kanıtlayan bazı bilimsel çalışmalar da mevcuttur. Mesela, Azizi vd. (2021), Dinamik değerlendirme ve Kodlu odaklı geri bildirim, İngilizce öğrencilerinin yazma performansları üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Seçilen iki grup İngilizce öğrencilerinden birine Dinamik Değerlendirme, diğerine ise Kodlu Odaklı Geri Bildirim verildi. Her iki yöntemin de amacı öğrencilerin yazma

performansını iyileştirmektir. Sonuçlar, Dinamik Değerlendirmenin, öğrenci merkezli olan Kodlu Odaklı Geri Bildirimden daha etkili olduğunu gösterdi.

Buna benzer diğer bir çalışmayı, Suh, (2014) doğrudan YDGB ile dolaylı KDGB'nin orta seviyedeki İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yapmıştır. Çalışmanın amacı bu iki türdeki geri bildirim, İngilizce'de geçmişteki koşullu ifadeyi kullanma becerisi üzerindeki etkilerini karşılaştırmaktır. Çalışmanın örnekleminin küçük olmasından kaynaklanan sınırlılıklara rağmen, sonuçlar doğrudan geri bildirim dolaylı KDGB'e kıyasla dilsel doğrulukta, özellikle sözdizimsel daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir diğer benzer çalışmayı ise Muth'im ve Latief (2014) Örnek hata düzeltme, KDGB ve Kodlanmamış DGB'nin etkinliğini İngilizce bölümündeki öğrenciler üzerinde yapmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, üç tür geri bildirim biri diğerinden daha etkili değildir.

Yukarıda çerçevede bahsedilen KDGB ilgili tüm araştırmalara bakıldığında KDGB'nin diğer geri bildirim türlerine kıyasla daha etkili olduğunu ortaya çıkaran da daha etkisiz olduğunu iddia eden de ya da diğer geri bildirimlerle bir farkının olmadığını ortaya koyan araştırmalar da literatürde yerini almıştır. Benzer konularla ilgili bu farklılık, çalışmalarda araştırma tasarımından dolayı olabileceği düşünüldüğünde (Guenette, 2007, ss. 40-41), KDGB ile ilgili mevcut çalışmalara yeni bir katkı sunmak, literatüre önemli ölçüde katkı sağlayabilir.

2.5. Kapsamlı (Odaklanmamış) ve Seçici (Odaklanmış) Geri Bildirim

YDGB’de bir diğer incelenmesi gereken ayırım da kapsamlı (odaklanmamış) ve seçici (odaklanmış) geri bildirim arasındaki ayırımdır. Kapsamlı geri bildirim çoğu yazma öğretmenin uyguladığı yaygın bir yöntemdir. Öğrencinin hemen hemen bütün hatalarını belirleyip işaretlemeye yöneliktir. Seçici geri bildirim ise öğrencinin belirli hatalarının üzerinde odaklanıldığı, öğrenciye sadece bu hataları düzeltmeye fırsat veren bir yöntemdir. Seçici geri bildirim tek hata türüne (örneğin, geçmiş zaman kullanımındaki hatalar) yönelik olabilir ya da birden fazla hata türünü (örneğin, geçmiş zaman, belirteçler, edatlar) işaretlemeye yönelik olabilir (Ellis vd. 2008, s. 356). Chandler (2003) ise çalışmasında seçici ve kapsamlı geri bildirimini gösteren bir örnek vermiştir (Bkz. Tablo 2)

Tablo 2

Chandler (2003) ’in Seçici ve Kapsamlı Geri Bildirim Örneği

Selective	Many students studying for earn a lot of money <u>becaus</u> sp if students earn too much money, they have a <u>beatiful</u> sp social status. Only spelling errors are selected for correction.
Comprehensive	work “ My father had to there for five years that I also went □ there with him,” she said very slowly... I had to guess the the for whole time. I said that I didn’t understand at first time but I didn’t understand <u>the</u> most of things she said so that I just moved my head like I knew what she was saying. (Chandler, 2003, p.282)

Yukarıda Chandler (2003) tarafından verilen tabloda (Akt. Dokuzoğlu, 2010) seçici ve kapsamlı geri bildirim örnekleri net bir şekilde görülebilir. Tablonun üst bölümünde yer alan örnek, seçici geri bildirim gösterir ve geri bildirim sadece belli hataların (yazım hatalarını) düzeltilmesi için verilmiştir. Yukarıdaki tablodaki alt bölümünde verilen örnek ise kapsamlı geri bildirim göstermek içindir. Ve geri bildirim verirken tüm hatalar dikkate alınmış ve düzeltilmesi için işaretlenmiştir.

Ellis vd. (2008), Tümkaya ve Seferoğlu (2003), Fathman ve Whalley (1990) gibi birçok araştırmacı geri bildirim kullanışlılığı, farklı geri bildirim türlerinin ne kadar etkili olduğu,

kapsamlı ve seçici işaretlemenin başarı üzerindeki etkisini ve geri bildirim en çok hangi hatalar üzerinde etkili olduğu ile ilgili çalışmalar yürütmüşlerdir. Her öğretim bağlamını amaçları, öğrenci ve öğretmen özellikleri bakımından benzersiz olduğu düşünüldüğünde, her bir bağlam için hangi yaklaşımın daha etkili olduğunu ayrı ayrı bulmak büyük önem taşır (Dokuzoğlu, 2010). Sonucunda kapsamlı DGB'in daha etkili bulunduğu bazı araştırmalar aşağıdaki gibidir.

Mesela, Hong Kong'da 206 İngilizce ortaöğretim yazma öğretmeni üzerinde yaptığı bir çalışmada, Lee (2003b), kapsamlı ve seçici geri bildirim üzerine odaklanmıştır. Lee'nin araştırmasının bulguları arasında, Hong Kong'daki ortaöğretim öğretmenleri için İngilizce müfredatında Dil Eğitimi bölümü öğretmenlerinin öğrencilerin çalışmalarındaki tüm hataları düzeltmelerine gerek olmadığını belirtmesine ve seçici hata düzeltmeyi tavsiye etmesine rağmen, öğretmenlerin çoğunluğunun tüm öğrenci hatalarını işaretledikleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin kapsamlı (odaklanmamış) geri bildirimini tercih etme sebepleri arasında şunlar yer alır.

- Öğretmenler öğrenciler tarafından yapılan temel hatalara ve genel performansa bakmak istemektedirler.
- Kompozisyonlar çok uzun olmadığından kapsamlı işaretlemeye uygundur.
- Öğrenciler kapsamlı değerlendirmeyi seçici değerlendirmeye göre daha fazla tercih ederler.
- Öğretmenler tüm hataları işaretlemezlerse tembel olarak nitelendirirler.
- Öğrenciler yaptıkları bütün hataları göstereceklerine dair öğretmenlerine güvenmektedirler.
- Öğretmenler seçici işaretleme yaparlarsa öğrenciler ne tür hatalar yaptıklarını tam olarak bilemezler.
- Tüm hataları kapsamlı bir şekilde işaretlemek öğretmenlerin görevidir.
- Veliler öğretmenlerin tüm hataları işaretlenmesini ister.

(Lee, 2003b, s.221)

Fakat 19 öğretmenin 7'si seçici hata işaretlemesi yapmaktaydı ve seçici işaretlemeyi tercih etme sebeplerini şu şekilde sıraladılar.

- Seçici işaretleme zaman kazandırıcıdır.
- Öğrencilere belli hatalara odaklanma şansı verir.

- Kompozisyonlar uzun olur.
- Öğretmenlerin iş yükü fazladır.
- Öğretmenler kapsamlı hata bildirimini yaparlarsa öğrenciler aynı hataları tekrar yapacaktır ve hatalarından bir şeyler öğrenmeyeceklerdir.
- Öğrenciler kapsamlı geri bildirimde işaretlenen bütün hataları hatırlayamazlar.
- Tüm hataları işaretlemek hem çok fazla zaman alır hem de öğrencilerin dil bilgisel doğruluklarını geliştirmez ve öğretmenler ders hazırlığı ve öğretim için de zaman ayırmalıdır.
- Öğrenciler yoğun bir şekilde kırmızı renkle işaretlenmiş kompozisyonlarını aldıklarında motive olmazlar.
- Tüm öğrenciler kapsamlı işaretlenmenin üstesinden gelemez, çok sayıda hata yapan bir öğrenci için kapsamlı işaretleme bunaltıcı ve motivasyon kırıcıdır.

(Lee, 2003b, ss. 221-222)

Lee (2003b) ayrıca seçici işaretleme yapan öğretmenlerin hataları neye göre seçtiklerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı bu seçimleri rastgele yaptıklarını, bir kısmı ise dil bilgisi öğretimine bağlı olarak seçtiklerini söylemişlerdir. Ancak hataların 2/3'ünden fazlasının işaretlendiği görülmüş ve yeterince seçici işaretleme yapılamadığı sonucuna varılmıştır. Kısacası, kapsamlı işaretleme yapan öğretmenlerin, seçici işaretlemeyle olumlu bakmalarına rağmen kâğıtlarda kapsamlı işaretleme yapmaları, öğretmenlerin seçici geri bildirim konusunda bilgi ve pratik eksiklikleriyle açıklanabilir.

Yine aynı yıl içerisinde Hong Kong'da yaptığı başka bir çalışmada, Lee (2003a), diğer araştırmasına paralel sonuçlar elde etti. Çoğunluğu yükseköğretimde çalışan öğretmenlerden oluşan katılımcılarla yaptığı çalışmasında, İngilizce yazma öğretmenlerinin nerdeyse tamamına yakını hataları kapsamlı bir şekilde işaretlediği sonucuna vardı. Ancak, araştırmanın küçük ölçekli olması sebebiyle genellenemeyebileceğini belirtti. Bir yıl sonraki başka bir çalışmasında, Lee (2004)'nin bulgularına göre hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin geri bildirim için tercih ettikleri işaretleme yaklaşımı kapsamlı geri bildirimdi. Bu çalışma aynı zamanda öğrencilerin hata düzeltmede öğretmenlere güvendiklerini, ancak öğretmenlerin hata geri bildiriminin uzun vadeli öneminden pek haberdar olmadıklarını gösterdi.

Yakın sonuçlar elde eden bir diğer araştırmacı Dokuzoğlu (2010) ise, bir özel üniversitenin hazırlık sınıfı yazma öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin %60'nın kapsamlı geri bildirimini desteklediğini, %40'nın ise seçici geri bildirimini tercih ettiğini sonucuna vardı. Çalışmada çoğu öğretmen, öğrencilerin tüm hatalarını fark etmeyi ve ardından

bunları düzeltmeyi tercih etse de, bazı öğretmenler kapsamlı geri bildirim motivasyonu olumsuz yönde etkilediğini bulmuş ve hataların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre işaretlenmesi gerektiğini savunmuşlardır. 16 Japan yazma öğretmeni üzerinde yaptığı çalışmasında Hyland ve Anan (2006), öğretmenlerin kapsamlı işaretlemeye çok önem verdiklerini ve bunu daha çok görev tanımlarından dolayı ya da bulduklarını kurumun beklentilerinden dolayı yaptıklarını ortaya çıkarmıştır.

Herhangi bir öğretim bağlamında kapsamlı veya seçici yazılı geri bildirim hangisinin daha tercih edilebilir olduğunu belirlemek kolay değildir. Bu konuyla ilgili kesin cevaplar yoktur ama seçici yazılı geri bildirim kapsamlı geri bildirim göre öğrencilere daha etkili olduğunu gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Andersson, 2015). Çoğu günümüze yakın olan birçok çalışmada seçici geri bildirim daha etkili olduğu kanıtlanmıştır. Mesela, Mekonnen (2023) dolaylı verilen kapsamlı ve seçici geri bildirim üniversite öğrencilerinin yazma doğrulukları üzerindeki etkilerini karşılaştırmış ve dolaylı seçici DGB'nin öğrencilerin yazım doğruluğunda önemli derecede iyileştirmeler sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Bir diğer çalışma, Chunrao vd. (2022)'nin odaklanmış ve odaklanmamış yazılı geri bildirim üzerine yaptığı çalışmadır. Çalışmada odaklanmış yazılı geri bildirim alan öğrenci grubunun odaklanmamış geri bildirim alan gruba göre daha başarılı performans gösterdikleri bulunmuştur. Sonuçlar, odaklanmış geri bildirim alan öğrencilerin belirli hata türlerinin dil bilgisel doğasını daha derinlemesine anladıklarını ortaya koymuştur. Tüm hatalar eşit derecede dikkat gerektirmediği düşünüldüğünde, özellikle kapsamlı geri bildirim zorunlu olduğu kurumlarda, sınırlı dil yeterliliğine sahip öğrencileri göz önünde bulundurarak öğretmenler bütün hataları aynı şekilde düzeltmek yerine, özenle tasarlanmış MDGB ile desteklenmiş odaklanmış geri bildirim sağlamalıdır. Benzer şekilde, Andersson (2015)'in çalışması da belirli tanımlayıcılar gibi belirgin dil bilgisel alanlarda odaklanmış seçici geri bildirim MDGB ile birlikte daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yakın zamanlı bir başka paralel çalışma da Bonilla López vd. (2021) tarafından yapılmıştır. Çalışma öğrencilerin zaman içinde yazma doğruluklarını artırmak için belli hata türlerine özgü geri bildirim sağlanmasını destekler niteliktedir. Bonilla López vd. (2021), ikinci dil öğretiminde geri bildirim alımının hedef odaklı olması gerektiğini ve bazı hataların ancak sürekli geri bildirimle iyileşebileceğini savunur.

Benzer şekilde, öğrenciyi odak noktasını alan, öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmış geri bildirim önemi araştıran Mantello (1997), Lee vd. (2023), Sheen vd. (2009); Lee vd.,

(2021), Andersson (2015); bir geri bildirim yaklaşımının işe yaraması için yazma öğretmenlerinin öğrencilerinin ihtiyaçlarını çok iyi anlaması ve onların ihtiyaçlarına cevap verecek geri bildirim bulmalarını önerir. Lee vd. (2023) ise öğretmenlerin belirli hata türlerini seçme konusunda bazen net bir farkındalıkları olmayabileceğini ve bu sebeple öğretmenlerin bu alandaki bilinçlerinin geliştirilmesi, profesyonel gelişim programları ve sınıf içi araştırmalar yoluyla desteklenmesi gerektiğini dile getirir. Bu şekilde öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir.

Yazma araştırmacıları, yazma öğretmenlerinin tercihlerine yönelik yaptıkları yukarıda verilen çerçevedeki araştırmalarda bazen kapsamlı geri bildirim, yakın tarihli çoğu araştırmacı ise seçici geri bildirim uygulamasını daha etkili bulmuşlardır. Fakat hangi yaklaşımın en iyi olduğuyla ilgili yazma öğrencilerinin de fikrinin alınması büyük önem taşır (McMartin-Miller, 2014). McMartin- Miller (2014) ve Lee (2004) öğrencilerin hangi geri bildirim yaklaşımını tercih ettiklerini araştıran çalışmalarında öğrencilerin her ne kadar seçici geri bildirimle sempati duysalar ve karşı olmasalar da kapsamlı geri bildirim tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Lee (2004), bu durumun öğretmenlerin neredeyse tamamının KDGB kullanmasıyla alakalı olabileceğini savunur.

Dahası, bu konuyla ilgili yapılan çalışmalar arasında, mesela; Ellis vd. (2008) kapsamlı ve seçici geri bildirim yaklaşımının birbirlerine üstünlüğü olmadığını savunurken; Liu and Brown (2015) ise orta seviyeli geri bildirim pedagojik açıdan en pratik yaklaşım olabileceğini savunmuştur. Bu çalışmaya göre geri bildirim kapsamını düzenlemenin başka bir alternatifi odaklı ve odaklanmamış geri bildirim birleştirmek olabilir.

2.6. Diğer Düzeltici Geri Bildirim Türleri

2.6.1. Metalingüistik yorumlar

Son yıllarda MDGB'nin etkinliği konusunda ilgi artarak devam ediyor. MDGB ikinci dilde doğru dil bilgisi formlarının kullanımını açıklar. Yani ikinci dil öğretmenleri, öğrencilerinin yaptıkları hataların doğası ile ilgili öğrencilere açık bir yorum sağlar. Basitçe hataları işaretlemek yerine, hataların doğasını, temel kuralları ve prensiplerini ve bunların nasıl düzeleceğini ayrıntılı olarak açıklarlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin metalingüistik farkındalığını artırmayı ve dil üzerine düşünmelerini teşvik etmeyi amaçlar (Ellis, 2009).

Metalingüistik yorumların hata düzeltme kodları ile kullanılması etkili kabul edilir, çünkü öğrencilerin hatalarını anlamalarını kolaylaştırır ve bu becerilerini geliştirir (Bitchener, 2008; Bitchener vd., 2005; Nassaji, 2015). Ancak, dolaylı ve MDGB türlerinin birlikte

kullanılması daha yüksek bilişsel çaba gerektirir, çünkü hatalar doğrudan düzeltilmediğinde, öğrenciler kendi hatalarını kendileri keşfedip düzeltmeye çalışırlar (Ellis, 2009). Ellis (2009, s.101)'in çalışmasında MDGB örneği daha net bir şekilde görülebilir (Bkz. Şekil 5). Metalinguistik yorum örneğini gösteren şekilde hataların numaralandırıldığı görülebilir. Numaralandırılmış olan hataların düzeltilmesi için ayrıntılı dil bilgisel kuralları hatırlatıcı yorumlar yazılmıştır ve öğrencinin numaralandırılmış yerlerde yazılan dil bilgisel yorumlara göre hatalarını düzeltmesi beklenir.

Şekil 5

Metalinguistik Yorum Örneği

(1)	(2)	(3)
• <i>A dog stole bone from butcher. He escaped with having bone.</i>		
✓ (1), (2) You need <i>a</i> before the noun when a person or thing is mentioned for the first time.		
✓ (3) You need <i>the</i> before the noun when the person or thing has been mentioned previously.		

KDGB gibi dolaylı geri bildirim yaklaşımlarıyla MDGB'nin birlikte kullanılmasının ikinci dil yazma derslerinde öğrenci performanslarını olumlu bir şekilde etkiler (Akgül, 2023; Dokuzoğlu, 2010; Ogawa, 2021).

Dokuzoğlu (2010), bir özel üniversitede ikinci dil öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin neredeyse tamamının hataları altını çizerek ve hataların türlerini gösteren kodları yazarak geri bildirim verdiğini ve öğretmenlerin %80'inin dil bilgisi kurallarını hatırlatarak veya kompozisyonlardaki içerik veya organizasyon hataları/eksikliklerini gösterecek şekilde detaylı yorumlar yazdıkları sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Akgül (2023), İngilizce orta düzey hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin KDGB'ye ek olarak verdikleri metalinguistik yorumların öğrencilerin dil bilgisel doğruluğunu geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna varmıştır. Ogawa (2021) ise ikinci dil olarak İngilizce öğrenen iki Japon öğrenci grubu üzerinde birleştirilmiş YDGB yaklaşımının (KDGB+MDGB) etkinliğini araştırmak için bir çalışma yapmıştır. İki ardışık yıl boyunca yapılan bu araştırmanın sonucunda KDGB ve metalinguistik yorumlarla birlikte kullanılmasının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı dil bilgisi doğruluğunu geliştirmede etkili olduğunu bulmuştur. Ancak, tekrarlanan metalinguistik açıklamaların öğrencilerin dil bilgisel doğruluğunu önemli ölçüde artırmamıştır.

2.6.2. Sözlü geri bildirim/ Öğretmen-öğrenci konferansları

Yazma alanındaki araştırmaların çoğu, öğrencilerin yazma aktiviteleri için odaklanmış YDGB ve öğretmen yorumlarını önermektedir. Ancak, öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalogu artıracak, işbirlikçi oturumlar düzenlemek, verilen geri bildirim etkinliğini şüphesiz ki artıracaktır. Çünkü sözlü diyaloga dayalı bu oturumlar ve konferanslar, öğretmenin verdiği geri bildirimdeki anlamı açıklığa kavuşturarak, öğrencinin diğer ihtiyaçlarına cevap vermesi için imkân sunar. Öğrenciler anlam veremediği bir geri bildirim mantığını keşfedebilir ve geri bildirim aldığı metni büyük olasılıkla yeniden daha hatasız bir şekilde şekillendirir, değiştirir ve dönüştürür (Zamel, 1985).

Hyland ve Hyland (2006a, s.96), yazılı geri bildirimde yapılan sözlü geri bildirim öğrencilerin yazma becerileri ve çalışmalarında ikinci yada üçüncü taslağı yazarak yaptıkları revizyon üzerinde etkilerini araştıran sınırlı kaynak olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük oranda sözlü geri bildirimde sıcak baktığını, ancak sözlü geri bildirim yaklaşımının etkinliği için güvenli bir planlama ve etkileşim garanti edilmesi gerektiğinin üzerinde durmuşlardır.

Öğretmen ve öğrenci konferansları, yazılı geri bildirim tek yönlü bir yaklaşım olma sınırlamasını ortadan kaldırır, öğrenciyle etkileşimli yapılan bu oturum, öğretmenlerin anlamı açıklamak ve belirsizlikleri gidermek için bir fırsat yaratmasını sağlar, bu sayede öğretmenler kültürel ve diğer hususları ele alabilir. Ayrıca, öğretmenler için değerlendirme sürecini kolaylaştırır ve işitsel öğrenme öğrencilere fayda sağlar ve son olarak sınıf ortamında çekingen ve içe dönük öğrencileri kazanma fırsatı sunar (Trotman, 2019).

Örneğin, Bitchener vd. (2005), on iki hafta süren bir dönemde, iki farklı DGB türünün 53 yetişkin öğrenci üzerindeki yazma doğruluğu üzerindeki etkisini inceledi. Çalışmada, birinci grup; edatlar, basit geçmiş zaman ve belirli tanımlayıcılar üzerine sadece YDGB alırken, diğer grup ise aynı konular üzerine beş dakikalık bireysel konferanslarla birlikte YDGB aldı. Araştırmanın sonuçlarına göre, bireysel konferanslar ile YDGB'nin bir araya geldiği durumlarda, basit geçmiş zaman ve belirli tanımlayıcıların kullanımında artan doğruluklar görüldü.

Benzer bir çalışmayı, Trotman (2019), İzmir, Türkiye'de üniversite düzeyinde eğitim gören, ikinci dil yazma öğrencileri üzerinde sözlü geri bildirim yazma becerilerindeki etkinliğini görmek için yapmıştır. Çalışmanın verileri, öğretmen-öğrenci konferanslarının öğrencileri motive etme kapasitesinden dolayı, takip eden taslakları üzerinde başarılı

değişiklikler yapmaları açısından etkili bulmuştur. Bu sözlü oturumlar, öğretmenin ofisinde olmak zorunda değildir, sessiz bir sınıf ortamında gerçekleşebilir. Ayrıca, bu oturumlar sırasında, öğrencilerin birinci dilinin kullanılması tavsiye edilebilir.

Büyük oranda kabul gören bu sözlü geri bildirim, Goldstein ve Conrad (1990)'a göre her zaman öğrenciye katkı sağlamaz. Çünkü bu yaklaşımın da sınırlıkları vardır. Sözlü geri bildirim için hem öğretmenin hem de öğrencinin aynı anda geri bildirim için bir araya gelmesi ve müsait olması daha zaman alıcıdır. Ayrıca, öğretmenlerin iyi etkileşim becerilerine sahip olmasını gerektiren bir yaklaşımdır ve bazen öğrenci ve öğretmen beklentileri uyuşmayabilir. Son olarak, öğrencinin birinci diline erişimi olmayan yabancı öğretmenler, yeterlilik düzeyi düşük öğrencilerle yaptıkları oturumlarda zorluk çekebilirler.

Hem pozitif hem de sınırlılıkları olan sözlü geri bildirimde, öğretmen-öğrenci konferanslarının nasıl yürütülmesi konusu da büyük önem taşır. Bu konferanslarda öğretmenler, White ve Arndt (1991)'a göre, öğrencilerin hatalarını düzeltmek ya da onları aşırı yönlendirmek yerine onları ihtiyaçları olan desteği sağlayarak öğrencilerin ufuklarını açacak farklı öneriler ya da planlarla oturumu sonlandırabilirler.

2.6.3. Akran geri bildirimi

Akran geri bildirimi, yazma süreç yaklaşımına yönelik taslak oluşturma ve yeniden taslaklama için önemli bir destek olarak görülmektedir Akran geri bildirimi, öğretmen geri bildirimlerine kıyasla daha az resmidir. Akran geri bildirimi, öğretmenin tek taraflı verdiği ve öğrencinin bu geri bildirimden yeterince faydalanamadığı durumlarda öğrencileri daha fazla motive edici olabilir ve öğrencilerin taslaklarının revizyonu sırasında daha başarılı değişiklikler sağlayabilir. Öğretmen geri bildirimi, her zaman düşünüldüğü gibi etkili olmayabilir (Zamel,1985).

Dahası, akranlar birbirlerinin çalışmalarına yoğun iş yükü olan bir öğretmenden daha fazla zaman ayırabilir ve daha yoğun bir geri bildirim sağlayabilir. Ayrıca, geri bildirim verme durumu daha hızlı bir şekilde gerçekleşecektir (Rollinson, 2005). Rollinson (2005), akran geri bildiriminin pozitif yanlarının yanı sıra negatif noktalara da değinir. Mesela; akran geri bildirimi, öğretmen geri bildirimiyle birleştğinde bazen oldukça uzun bir süreci kapsar. Bir taslağı okumak, notlar almak, ardından başka bir okuyucuyla uzlaşmaya varmak ve yorum yazmak için iş birliği yapmak ya da sözlü olarak etkileşime girmek geri bildirimi veren kişilerin önemli ölçüde zamanını alır. Ayrıca, akran geri bildirim düzgün işleyişi için bir tür ön eğitim gereklidir. Öğrenciler çeşitli prosedürleri öğrenmelidirler. Uzlaşma, tartışma, sorgulama, iddia

etme, savunma, mantığın ve fikirlerin tutarlılığını değerlendirme ve eleştirileri/önerileri açık, anlaşılır ve nazik bir şekilde belirtebilmek için bir takım sosyal ve etkileşimsel beceriyi edinmeleri gerekir.

Rollinson (2005) bir diğer sınırlılığı şöyle açıklar. Öğretmen, öğrencilerine sorumluluğu verme konusunda zorlanabilir, çünkü her bir grubu aynı anda geri bildirimleri sırasında gözetlemek ve denetlemek çoğu zaman mümkün olmayabilir. Ayrıca, öğrencinin bakış açısıyla bakıldığında, birçok öğrenci akranlarının öğretmenin yerine geçmesini kabul etmeyebilir. Onların öğretmenleri kadar nitelikli olmadıklarını düşünebilir. Ya da akran geri bildirim gerektirdiği sosyal etkileşimden dolayı rahatsız hissedebilirler.

Yine de yapılan birçok çalışmada, akran geri bildiriminin diğer geri bildirimlerle birlikte kullanılmasının öğrencilerin yazma performansını pozitif yönde etkilediğine dair birçok kanıt vardır. Örneğin; Wu vd. (2022)'nin 30 Çinli üniversite öğrencisi ile akran geri bildirim öğretmeni geri bildirimine tamamlayıcı olarak kullanılması üzerinde çalışma yaptı. Çalışmaya 4 deneyimli İngilizce öğretmeni öğretmeni geri bildirim vermek üzere katıldı. Katılımcılar, 30 İngilizce denemesini bütünsel olarak değerlendirdi ve her deneme üzerinde içerik, format, dil ve organizasyon gibi çeşitli yönlerde yazılı yorumlar sundu. Çalışmanın sonucu, İngilizce deneme yazılarının değerlendirmesinde akranlar ve İngilizce öğretmenleri neredeyse aynı performansı sergilediler. Bu çalışma, yazma değerlendirme sürecinde akran geri bildirim öğretmeni geri bildirimine dâhil edilmesinin potansiyel faydalarına odaklanmıştır. Benzer şekilde, Hedgcock ve Lefkowitz (1992), Kore'de lise düzeyindeki ikinci dil olarak İngilizce öğretilen sınıflarda yaptığı araştırmasında, akran geri bildirim öğrencilerin taslaklarının tekrar düzenlenmesinde tatmin edici, destekleyici bir geri bildirim yaklaşımı olduğunu savunur.

Son olarak, Cho ve Sohn (2007) ve Rollinson (2005), çalışmalarında akran geri bildirim öğretmeni geri bildirimine tamamlayıcı olarak kullanılabileceğini ve öğrencilerin de bu yaklaşımdan faydalanabileceğini ancak, bunun için dikkatli bir eğitim ve yapılandırma olmasına özen gösterilmelidir. Rollinson (2005), “Kırmızı kalem zulmünden (belki de geçici olarak) kaçmayı ve kendi geri bildirimlerini öğrencilerinin yazılarına tamamlayabilecek bir etkinlik keşfetmek isteyen öğretmen için, işbirlikçi akran grup geri bildirim potansiyel olarak ödüllendirici bir seçenek olduğunu” belirtmiştir ve bu yaklaşıma bu sözleriyle destek vermiştir (s. 29).

2.7. Yazma Dersi Öğretmenlerinin Hata Ciddiyeti Algısı

Yazma öğretmenlerinin hata ciddiyeti algısı, öğrencilere verilen geri bildirim etkinliğini büyük ölçüde etkiler. Geri bildirim odağının ne olması gerektiği konusu, yazma derslerinin en büyük sorunlarından biridir. Bu odaklanılan alanlar genel olarak içerik, organizasyon ve doğruluk olarak sınıflandırılabilir (Dokuzoğlu, 2010). Her bir öğretmenin yazma derslerinde farklı geri bildirim stratejisi olması öğretmenlerin farklı alanlara odaklanabileceğini gösterir. Yazma öğretmenlerinin öne çıkan hatalar için hangi stratejileri kullandıkları, yaklaşımları ve tercihleriyle ilgili birçok çalışma yapılmasına rağmen, öğretmenlerin hataları nasıl algıladığı ve kendi odak noktalarını belirleyerek nasıl önceliklendirdiği çok az kişinin araştırma konusu olmuştur (Hyland ve Anan, 2006). Fakat öğretmenlerin yazma derslerindeki odak noktası ve önceliklendirilmiş geri bildiriminde öğrencilerin algısı açısından büyük önem taşır, çünkü öğrenciler, otomatik olarak bu hataların önemli olduğunu ve düzeltilmesi gerektiğini düşünecekler, bu da onların yazma dersi aktivitelerindeki verimliliğini doğrudan etkileyecektir (Dokuzoğlu, 2010).

Birçok araştırmacı, iletişimi engelleyen hataların düzeltilmesi gereken en önemli hatalar olduğu konusunda aynı fikirdedir (Hashimoto, 2004). Yazma dersi öğretmenleri çok fazla hatayı aynı anda gördüklerinde, anlaşılabilirliği etkileyenlere öncelik verip, düzeltmeler ve anlamı bozmayan ve iletişimi engelleyemeyenleri göz ardı edebilirler (Hammerly, 1991). Bu konuyla alakalı, birçok araştırmacı (Hendrickson, 1980; Hammerly, 1991; Raimes, 1991; Walz, 1982) çalışmalarında öğrenci hatalarını global ve lokal hatalar olmak üzere sınıflandırır. Çalışmalarında global hataların ciddi bir şekilde iletişimi engelleyen ve ana dil konuşanlarının mesajı anlamalarına engel olan hatalar olduğunu, diğer taraftan lokal hataların ise anlamayı engellemeyen dil bilgisi, kelime, fiil veya yazım hataları, vb. gibi hatalar olduğunu savunurlar. Ancak literatürde, hataları global ve lokal olarak sınıflandırma aşamasında birbiriyle çelişen bulguları olan araştırmalar görmek çok mümkündür. Mesela, Dulay vd. (1982), dil bilgisinin de iletişimi doğru kurmakta çok önemli olduğunu ve öğrencilerin dil bilgisinin global yönlerini öğrenmesi gerektiğini savunur, bu yüzden bu çalışmaya göre dil bilgisel hatalar, global hatalar kategorisine girer. Yine başka çalışmalarda (Politzer, 1978; Reves ve Medgyes, 1994), kelime hatalarının anlamı en çok etkilediği ve en ciddi hatalar olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun çok muhtemelen sebebi yanlış sözcük seçiminin iletişim ve anlamayı çok büyük oranda olumsuz etkileyeceğindedir.

Bitchener vd. (2005) benzer sınıflandırmayı düzeltilebilir ve düzeltilemez hatalar başlıkları altında yapmıştır. Bu çalışmaya göre, fiil/zaman ve fiil form hataları, özne-yüklem uyumsuzluğu, tanımlayıcı kullanımı hataları, çoğul/tekil isim kullanımı hataları, iyelik hataları

ve cümle parçaları hataları düzeltilebilir hatalar arasına girerler. Ancak yanlış kelime seçimi (bazı zamir ve edat kullanımı hataları hariç), eksik kelimededen, gereksiz kelimededen kaynaklanan ya kelime diziliminden kaynaklanan cümle hataları ise düzeltilemez hatalar arasına girerler. Mesela, Ferris (1999)'e göre düzeltilemez hatalar doğrudan (açık) geri bildirimle, ancak düzeltilebilir hatalar dolaylı (örtük) geri bildirimle düzeltilmelidir. Yanlış kelime seçimi düzeltilemez bir hata iken, yanlış zaman kullanımı düzeltilebilir bir hata türüdür. Çünkü ilk bahsedilen hata için değinilebilecek bir kural söz konusu değilken, 2. hata türü için değinilebilecek kurallar vardır. Ferris (1999) gibi, Kubota (1991) ve Myers (1997) de öğretmenlerin kelime hatalarını doğrudan düzeltmelerini tavsiye eder. Çünkü bu hata türünü öğrencilerin kendilerinin düzeltmesi, birebir danışılacak kaynak bulma zorluğundan dolayı zor olabilir.

Form hataları mı anlamla ilişkilendirilen hatalar mı daha çok önceliklendirilmeli? Birçok yazma öğretmeni, form hatalarını (dil bilgisi, imla ve noktalama hataları vb.) anlam hatalarından (içerik, organizasyon, bağlam, tür ve stil hataları vb.) daha fazla önemseyebilir (Robb vd., 1986; Woods, 1989; Leki, 1991; Truscott, 1996). Bunun sebeplerinden biri form hatalarını düzeltmenin anlamı etkileyen hataları düzeltmeye kıyasla daha mekanik ve kolay olmasıdır (Woods, 1989; Leki, 1991). Chapin ve Terdal (1990) ise lokal hatalara verilen geri bildirim verildiğinde öğrencilerin de otomatik olarak lokal hatalara odaklandığı ve onları düzeltmeye çalıştığı sonucuna varır. Ancak sorun şu ki; çok az öğretmen global hatalardan çok lokal hatalara odaklandığının gerçekten farkındadır.

Diğer taraftan, lokal hatalara odaklanma konusundaki birçok çalışma tartışmaya oldukça açıktır. Mesela, Ferris (2004) ve Truscott (2004) lokal hatalara verilen geri bildirim, hiç geri bildirim vermemeye kıyasla hiçbir şekilde öğrencilerin hatalarını daha aza indirgediğini savunurlar. Hatta Truscott (1996) lokal hataları düzeltmenin, öğrencinin tekrar eden taslaklarında daha büyük problemlere yol açacağını savunur. Diğer bazı çalışmalar (Chandler, 2003; Fathman ve Whalley, 1900) lokal hataları düzeltmenin öğrencilerin kendi hatalarını tanıma ve düzeltme kabiliyetini geliştiremeyeceğini savunur.

Ferris (2003) ve Zamel (1985) çalışmalarında global hataların ilk taslaklarda düzeltilmesinin, lokal hataların ise ikinci veya daha sonraki taslaklarda düzeltmenin daha yararlı olacağını savunur. Çünkü ikinci veya sonraki taslaklarda lokal hatalara odaklanmak, sonraki taslaklarda silinebilecek cümle ya da paragraflarda zaman kazanmak gibi nedenlerle faydalı olabilir. Ek olarak, Campbell (1998) erken taslaklarda lokal hatalara odaklanmanın öğrencilerin becerilerini sınırlayabileceğini ve bunun da global hatalara bakış açısını olumsuz

etkileyeceğini savunur. Hamp-Lyons (2006) ise süreç odaklı yazma çalışmalarında, lokal hatalara odaklanmanın öğrencilere ürün odaklı olmanın öğretmenler için süreç odaklı olmaktan daha önemli olduğunu öğreteceğini öne sürer. Ayrıca form/lokal hatalarının miktarı düşünüldüğünde, bu tarz bir yaklaşım büyük ihtimalle öğrencilerin yazma motivasyonunu olumsuz etkileyecektir (Hendrickson, 1978; Semke, 1984).

Öte yandan literatürde anlamla ilgili hataların öne çıkarılması/önceliklendirilmesi gerektiği sonucuna varan birçok çalışmayı da görmek mümkündür. Bu konuyla ilgili Zamel (1985), yazma öğretmenlerinin sadece form hatalarına odaklanmayı bırakması gerektiğini ve daha çok öğrencinin çalışmasındaki anlamı büyük ölçüde etkileyen hatalara öncelik vermeleri gerektiğini savunur.

Mesela, Olsson (1972) İsveçli öğrencilerin hataları üzerinde yaptığı araştırmasında anlaşılabilirliğin dil bilgisel doğruluktan çok daha önemli olabileceğini ortaya koymuştur. Yani anlamla ilgili hatalar, iletişimi doğrulukla ilgili olan hatalardan daha fazla olumsuz etkiler. Benzer şekilde, Dokuzoğlu (2010) Türkiye’deki bir özel üniversitede orta-üst düzey öğrencilere yazma dersi veren İngilizce dersi öğretmenlerinin hata algıları ve geri bildirim tercihlerini incelemiştir. Öğretmenlerin kendi tutumları ve uygulamalarının uyumluluğu da ayrıca araştırılmıştır. Çalışmada 10 öğretmene 10 öğrenci kompozisyonu verilmiş ve öğretmenlerin çoğunluğu kompozisyonlardaki içerik ve metin düzenlemesi/organizasyon ile ilgili sorunların dil bilgisi hataları gibi doğruluk hatalarından daha önemli olduğunu düşünmüşlerdir.

Yine benzer bir çalışmayı, Ersen (2000) Türkiye’de bir başka özel üniversitede yapmıştır. Çalışmada, deneyimli ve daha deneyimsiz yazma öğretmenlerinin öğrencilerin kompozisyon kağıtlarına kapsamlı bir şekilde verdikleri geri bildirimde öncelikleri araştırılmıştır. Değerlendirme sürecinde, tecrübeli öğretmenlerin genelde dil bilgisine, tecrübesiz öğretmenlerinse içerik ve organizasyona daha çok önem verdikleri görüldü. Tüm öğretmenlerin, tercihleri bütünsel değerlendirildiğinde, öğretmenler geri bildirim verirken dil bilgisi, organizasyon, içerik, kelime dağarcığı ve mekanik unsurları dikkate aldığı görülmüştür. Öğretmenler, içeriği en önemli kriter olarak görmüşler ve bunu organizasyon ve dil bilgisi izlemiş, ardından mekanik unsurlar ve son olarak kelime dağarcığı gelmiştir.

Türkiye’deki bir üniversitenin hazırlık okulundaki yazma öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada (Ceylan, 2018), öğretmenlerin değerlendirdikleri yazma pratikleri ve yazma pratiklerine ilişkin görüşlerini temel alan anket üzerinden bir çalışma yapılmıştır. Öğretmenler, araştırma için öğrencilerin paragraf ve kompozisyonlarını değerlendirirken metinsel tutarlılığı

dil bilgisi ve kelime bilgisinin üzerinde tutmuş, ancak kendi uygulamalarında öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olurken genellikle dil bilgisine odaklandıkları belirlenmiştir.

Bu noktada sadece öğretmenlerin algıları ve tercihleri değil, farklı bağlamlarda öğrencilerin geri bildirim tercihlerinin de önemli olduğunu belirtmek önemlidir. Bazı çalışmalar (Cohen ve Cavalcanti, 1990; Coşkun, 2007; Enginarlar, 1993), öğrencilerin hem kompozisyonların içeriği ve organizasyonuna hem de dilbilgisi, kelime dağarcığı ve mekaniklere odaklanan bütünsel ve kapsamlı geri bildirimleri tercih ettiklerini göstermektedir.

Bir yazma çalışmasında yazma öğretmenlerinin yazım hatalarına verdikleri önem çeşitli faktörlere bağlı farklılık gösterebilir (Dokuzoğlu, 2010). Hyland ve Anan (2006), bu durumun yazma öğretmenlerinin deneyimleriyle alakalı olabileceğini savunur. Yani, yazma öğretmenlerinin hata algılarıyla deneyimleri arasında yakın bir ilişki vardır. Yazma hatalarını öğretmenlerin nasıl algıladıkları ve önceliklendirdikleriyle ilgili öğretmenlerin algılarının arka planlarını, deneyimlerini ve öğretim bağlamlarını daha yakından anlamak ve incelemek gerekir. Bu doğrultuda daha fazla bu konuyla ilgili araştırmalar yapılması bu konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Hyland ve Anan, 2006).

Literatürdeki yukarıda bahsi geçen ve benzeri çalışmalar genel olarak yazma bileşenlerinin değerlendirilmesinde öğretmenler arasında farklı önceliklerin ve kaygıların olduğunu göstermektedir. Verilen geri bildirim, öğrencilerin bundan ne ölçüde yararlanabileceğini dolaylı olarak etkilemektedir. Bu nedenle, bu konunun farklı bağlamlarda ve farklı katılımcılarla incelenmesi literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır.

2.7.1. Öğretmenlerinin hata algılarıyla uygulamaları arasındaki ilişki

Yazma becerilerinin ikinci bir dilde tutarlı ve güvenilir bir şekilde ölçülmesi çoğu zaman zordur (Ceylan, 2018, s.101), çünkü öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarında, kendi kişisel deneyimleri kadar öğrenmeye ve öğretmeye dair inançları da etkilidir. Birçok faktör yazma öğretmenlerinin inançlarıyla uygulamaları arasındaki ilişkiyi etkiler. Mesela, iş yükü ve duygusal/zihinsel yoğunluk gibi çalışılan kurumla ilgili faktörler öğretmenlerin inançlarıyla uygulamaları arasında tutarsızlığa sebep olabilir (AlBakri, 2016, s.44). Ya da zaman kısıtlamaları ve öğrencilerin YDGB'e karşı tutumları gibi bağlamsal konular da bu uyumsuzluğa neden olabilirler (Mao ve Crosthwaite, 2019, s.46). Yani, öğretmenlerin hata algıları ve buna göre geri bildirim verme biçimleri bağlamında öğretmenlerin yazmaya ilişkin inançları ile kendi uygulamaları arasında bazı faktörlerden dolayı farklılıklar olabilir. Öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki bu uyumsuzluklar bazen de çalıştıkları

kurumların kurallarından, öğrencilerin girmesi gereken sınavların içeriğinden ve öğretmenlerin geçmiş alışkanlıklarından kaynaklanıyor olabilir (Dokuzoğlu, 2010).

Yazma öğretmenlerinin fikirleri ve uygulamaları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalardan biri de, Montgomery ve Baker (2007) tarafından yabancı dil olarak İngilizcenin öğretildiği bir bağlamda yazma öğretmenleri üzerinde yapılmış olan bir çalışmadır. Çalışmada öğretmenlerin YDGB algıları ankete tabi tutulup, öğretmenlerin gerçek yazılı uygulamalarıyla karşılaştırılmıştır. Öğretmenler genel olarak akıcı yazma becerisine (fikirler, içerik, organizasyon, kelime dağarcığı) değer verdiklerini söylemişler, ancak araştırma bulguları bu inançla çelişmiştir. Öğretmenlerin kendilerini algıladıklarının aksine, yazma süreci boyunca lokal hatalara odaklandıkları ve genel geri bildirim miktarının tam olarak farkında olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Yani, öğretmenlerin inançlarıyla, uygulamaları arasındaki koordinasyon o kadar da güçlü değildir.

Buna paralel olarak Lee (2009) öğretmenlerin inançları ile yazılı geri bildirim uygulamalarındaki tutarsızlıklara ışık tutan çalışmasını farklı ölçekler kullanarak (anket, görüşme ve geri bildirim verilmiş gerçek öğrenci kâğıtları) öğretmenlerin yazılı geri bildirimlerine ve inançlarına odaklanarak yapmıştır. Çalışma, öğretmenlerin inançları ve görüşleri arasında öğretmenlerin kendilerinin de farkında olmadıkları göze çarpan 10 farklı uyumsuzluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu uyumsuzluğun sebepleri arasında sınav baskısı, okul kuralları ve dayatılan değerler sayılabilir. Buna benzer çalışmalar yürüten birçok araştırmacı (Amrhein ve Nassaji, 2010; Cohen and Cavalcanti, 1990) da çalışmalarında bu tutarsızlık kavramını doğrulamaktadırlar. Ancak, literatürdeki bazı çalışmalarda (Dokuzoğlu, 2010), öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında büyük oranda koordinasyonu görmek mümkün olmuştur.

Bu uyumsuzluğun ortadan kalkması için yazma öğretmenleri sürekli mesleki gelişimden, meslektaşlarıyla iş birliğinden ve revizyon sürecinde öğrencilerin bağımsızlığını teşvik etmekten faydalanabilir (AlBakri, 2016). Yine bu durumla alakalı bir çözüm olarak, yazma öğretmenlerinin öğrencileriyle iş birliği içinde olmaları ve hizmet içi öğretmenlerin ise YDGB sağlama konusunda periyodik olarak açık ve net mesleki eğitim almaları önerilmektedir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde, bu çalışmada kullanılan yöntem hakkında kapsamlı bilgi verilmektedir. Bu bölüm araştırma modeline, evrenine, örnekleme seçimine, çalışmanın katılımcılarına, veri toplama araçlarına ve ayrıca veri toplanmasına ve analizine ilişkin ayrıntıları içerir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerinin KDGB kullanma yaklaşımlarını ve yazma derslerinde öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını ele alması ve önceliklendirmesi konularındaki bakış açılarını kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışma karma yöntemli vaka çalışması tasarımı olarak ele alınmıştır. Karma yöntemli vaka çalışması tasarımı hem nicel hem de nitel veri toplama ve analiz süreçlerinin kullanılarak bir vakayı derinlemesine anlamayı veya karşılaştırmalı analiz için vakalar oluşturmayı amaçladığı bir tür karma yöntem araştırmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2018, s. 116).

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin KDGB'yi kullanma ve kompozisyon hatalarına yaklaşımlarıyla ilgili detaylı ve kapsamlı veriler elde etmek için büyük ölçüde nitel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu sayede katılımcıların deneyimleri, algılarını ve tercihlerinin derinlemesine incelenebilmesi hedeflenmiştir.

Nitel araştırma, bireylerin veya grupların sosyal veya insani bir konuya atfettiği önemi araştırmak ve kavramak için kullanılır. Araştırma, çalışma sorularını ve yöntemlerini formüle etmeyi, katılımcının ortamından veri toplamayı, verileri belirli konulardan daha geniş temalara geçerek tümevarımsal olarak analiz etmeyi ve verilerin önemine ilişkin yorumlar sunmayı içerir. Bu tür çalışmaları yürüten araştırmacılar, bireysel anlamı ön planda tutan, tümevarımsal bir yaklaşım kullanan ve durumsal karmaşıklığın raporlanmasına vurgu yapan bir yöntemi savunmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018, s.41). Nitel tasarımının amacı, katılımcıların görüşleri, deneyimleri ve yaşadıkları süreç hakkında bilgi edinmektir. Deneyim, anlam ve süreç hakkında aynı anda bilgi edinmek de mümkündür (Worthington, 2013).

Ancak, araştırmanın Hata Farkındalık Çalışması kısmında bu bulguları desteklemek, bulguları birbirleriyle kıyaslamak ve genelleyci bir perspektif katmak amacıyla bazı temel istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır. Bu tamamlayıcı yaklaşımla verilerle ilgili daha bütüncül ve kapsamlı bir anlayış elde etmek amaçlanmıştır.

Nicel ve nitel verileri aynı zaman diliminde toplandığı desen karma araştırma deseni olarak adlandırılır. Araştırmacı daha geniş çaplı veriler elde edebilmek ya da araştırmada kullanılan bir yöntemin zayıf yönleri bir başka yöntemle gidermek için bu yöneme başvurabilir (Creswell ve Plano-Clark, 2017).

Bu araştırmada kullanılan nitel yaklaşımla katılımcıların tercihleri ve uygulamaları derinlemesine anlaşılmış ve araştırmanın temel sorularına cevap bulunmuştur. Araştırmada buna ek olarak kullanılan nicel yaklaşımla katılımcıların uygulamalarının sonuçları daha net görülebilmiş, genellenebilmiş ve elde edilen sonuçlar katılımcıların fikirleri ile kıyaslanabilmiştir. Bu sayede elde edilen nitel veriler, nicel verilerle desteklenmiş, genişletilmiş ve araştırmanın sonuçları daha zengin ve kapsamlı hale getirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları, Bağlamı ve Örneklemi

Bu araştırmaya 2023-2024 Akademik yılında bir Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 15 öğretim görevlisi katılmıştır. Bu çalışmanın katılımcıları çalışma deneyimi, yazma dersi deneyimi ve akademik nitelikleri açısından çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Değişkenler		Frekans (N)	Yüzdellik (%)
Öğretmenlikte ve Yazma öğretiminde deneyim yılı	1-4 yıl	3	20
	5-10 yıl	5	33.3
	11-15 yıl	6	40
	16 ve/veya üstü yıl	1	6.6
Lisans eğitimi alanı	İngiliz Dili Eğitimi	8	53.3
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	4	26.6
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	3	20
Yüksek lisans eğitimi alanı	İngiliz Dili Eğitimi	10	66.6
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	6.6
	Çeviri Bilim	1	6.6
Doktora eğitimi alanı	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	1	6.6
	İngiliz Dili Eğitimi	1	6.6
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	1	6.6

Katılımcı öğretmenlerin özelliklerini gösteren yukarıdaki tabloya göre, katılımcıların 6'sı (% 40) 11-15 yıl arasında, 5'i (% 33.3) 5-10 yıl arasında, 3'ü (% 20) 1-4 yıl arasında, 1'i

(% 6.6) 16 yıl veya daha fazla süredir alanda öğretmenlik tecrübesi olup yazma dersi vermektedir. Katılımcıların 8'i (% 53,3) lisans eğitimlerini İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde, 4'ü (% 26,6) Amerikan Kültürü ve Edebiyatında, 3'ü (%20) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamlamıştır. Katılımcıların 10'u (% 66.6) yüksek lisans eğitimleri İngiliz Dili Eğitimi bölümünde, 1'i (% 6.6) Çeviri Bilim bölümünde, 1'i (% 6.6) İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde, 1'i (% 6.6) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bölümünde tamamlamış veya tamamlamaktadır. Katılımcıların sadece %13,3'ü doktora eğitimine devam etmektedir. 15 öğretim görevlisi araştırma yapılacak evrenin bütünüdür. Çalışmada, 2023-2024 Bahar döneminde daha fazla katılımcı öğretmen sayısı yakalayabilmek için B1 yeterlilik düzeyine odaklanılarak daha kapsamlı veri toplanması amaçlanmıştır.

ABÜ'nün Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yeterlilik düzeyleri Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) 'ne göre belirlenmektedir. Öğrenciler İngilizce seviyelerine göre dört farklı seviyeye (A1, A2, B1 ve B2) ayrılmakta ve her yeterlilik seviyesinde öğrenciler yazma derslerinde hem süreç tabanlı hem de ürün tabanlı yazma etkinliklerine odaklanmaktadır. Ürün tabanlı yazma etkinliklerinde öğrenciler doğrudan geri bildirim alırken, süreç tabanlı yazma etkinliklerinde ise KDGB yoluyla geri bildirim alırlar ve kurum, KDGB'ye ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin en önemli hatalarıyla ilgili yorum yazmalarını da önermektedir. Öğrenciler süreç tabanlı yazma etkinliklerine hem sınıf içi yazma çalışmalarında, ödevlerinde ve yazma sınavlarında yoğun bir şekilde maruz kalırlar. Ancak hem sınıf içi hem de sınıf dışı yazma etkinliklerinde bu geri bildirim nasıl verildiği tam olarak bilinmemektedir ancak öğretmenden öğretmene farklı uygulamalar olabilir ve bu da öğrencilerin yazma performanslarını doğrudan etkileyebilir. Ayrıca her modülde bir kez (bazı seviyelerde iki kez) gerçekleşen süreç bazlı bir yazma sınavı da bulunmaktadır. Bu sınavda süreç sınıf içi uygulamalara çok benzer, ancak öğrencilerin her iki taslağı da değerlendirilerek notlandırılır ve yazma aktiviteleri için verilen ortalama not final geçme notunun % 7.5' unu oluşturur. Kısacası öğrenciler hem yazma sınavlarında hem de sınıf içi ve sınıf dışı yazma görevlerinde süreç odaklı yaklaşımla karşılaşmaktadırlar.

Çalışma 2023-2024 Akademik yılının, Bahar döneminde çeşitli tatiller sebebiyle yaklaşık 11 hafta süren (normal şartlarda 8 hafta sürmesi planlanan) 3. modülde B1 yeterlilik düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu modülde B1 seviyesi için okul yönetimi tarafından 15 sınıf oluşturulmuştur ve her bir sınıfa 1 yazma öğretmeni görevlendirilmiştir. Her sınıfta yaklaşık 13-15 öğrenci bulunur. B1 seviyesinden önceki modüllerde de yazma çalışmaları yer almaktadır. A1 seviyesinde (başlangıç seviyesi- Modül 1) öğrenciler, kendilerini, günlük

aktivitelerini, ailelerini, evlerini, tanıtıcı, iş ve kariyer seçimlerini anlatan ya da favori şehirlerini/ülkelerini veya sevdikleri bir ünlü kişiyi anlatan yazı çalışmaları yaparlar. İçerik her hafta değişir ve KDGB ile geri bildirim alırlar. A2 seviyesinde (ikinci seviye-Modül 2) öğrenciler, betimleyici ve anlatsal paragraf (descriptive and narrative paragraphs) çeşitlerini farklı konular üzerinde çalışırlar ve son olarak B1 seviyesine hazırlık olması açısından görüş paragrafı (opinion paragraph) üzerine yoğunlaşırlar. İçerik yine her hafta değişir ve KDGB ile geri bildirim alırlar. B1 seviyesinde (üçüncü seviye-Modül 3) öğrenciler, paragraftan kompozisyon yazımına giriş yaparlar. Bu seviyede çalışılan iki kompozisyon türü, görüş kompozisyonu (opinion essay) ve sebep-sonuç kompozisyonlarıdır (cause or/and effect essay).

Modül 3'ün ilk yarısında derslerde görüş kompozisyonu çalışılırken, ikinci yarısında sebep-sonuç kompozisyonları üzerinde durulur. Her bir kompozisyon türü için her öğrencinin en az 2-3 çalışma yapması beklenir ve vize sınavında görüş kompozisyonu ile ilgili sorular sorulurken, final sınavında sorulan yazma sorularının içeriği görüş ve sebep-sonuç kompozisyonu olur. B1 seviyesi örnek yazma sınavı soruları (Sample Essay Writing Prompts) ekte görülebilir (Bkz. Ek 6). B1 seviyesinde de diğer tüm seviyelerde olduğu gibi öğrenciler geri bildirim KDGB ve yorumlar yoluyla alırlar. KDGB için okuldaki müfredat hazırlama biriminin hazırladığı ve okul yönetimin onayından geçen bir kod listesi kullanılır (Bkz. Ek 5) ve yazma öğretmenlerinin bu listeye bağlı kalması istenir. Öğretmenler normal prosedürde ilk taslaklara geri bildirim verdikten sonra verilen geri bildirim doğrultusunda öğrencilerin hatalarını düzeltip ikinci taslaklarını yazmalarını beklerler. Ve ikinci taslaklarındaki düzelmemiş ya da yeni yapılmış hatalar için çoğunlukla doğrudan geri bildirim verebilirler. Yani, toplamda iki taslağın olduğu bir süreç tabanlı bir yazma sistemi hâkimdir. Öğrenciler bu yazma çalışmalarında, sınavlarda Bütünsel Yazma Kriterine (Holistic Writing Criteria) göre değerlendirilirler (Bkz. Ek 7). Öğrenciler her iki taslaklarından da puan alırlar ve toplam notları iki taslaklarından aldıkları notun ortalaması olarak belirlenir.

Öğretmenlerin yazma sınavlarını daha standart ve sorunsuz değerlendirebilmeleri için her yazma sınavından önceki hafta, aynı seviye öğretmenlerinin katılması beklenen seviye toplantılarında, gündemdeki içeriklerden sonra bir standartlaşma toplantısı planlanır. Bu standartlaşma oturumu o seviyenin ölçme ve değerlendirme biriminde görev alan bir öğretim görevlisi eşliğinde gerçekleştirilir. Bu standartlaşma oturumu her modülde 3 defa yapılır. Bu oturumlar sırasında yazma sınavının prosedürlerinin üzerinden geçilir, yapılan değişikliklerle ilgili öğretmenler bilgilendirilir. Sonrasında yazma öğretmenleri ölçme ve değerlendirme biriminin belirlediği 2-3 örnek yazma çalışmasını değerlendirirler. Değerlendirmeden önce yazma öğretmenlerinin belirtilen kompozisyon türü için öğrencilerden beklentilerini ve olası

karşılaşabilecekleri durumları gruplar içinde tartışmaları beklenir. Sonrasında standart olabilmek için ana kriterler belirlenir ve öğretmenler fikir birliği içinde 2 -3 örnek yazma çalışmasını sırayla okuyarak önce bireysel puanlarını daha sonra da grup olarak puanlarını verirler ve puanlarını bütünsel değerlendirme kriterine göre gerekçelendirirler. Ölçme ve değerlendirme birimi üyesi bütün grupların puanlarını karşılaştırır ve her bir yazma çalışmasıyla ilgili öğretmenlerin yorumlarını almaya çalışır. Gruplar arasında izin verilen puan uyumsuzluğu 2 (2 points discrepancy) puandır. Ve daha fazla olması ya da çok farklı puanlar olması durumunda gruplar gerekçelerini göstererek kâğıdı daha fazla yakından incelerler ve test üyesi eşliğinde bir ortak değerlendirmeye giderler. Ve öğretmenler okunup değerlendirilen bu örnek yazma çalışmaları doğrultusunda kendi sınıflarındaki öğrencilerinin puanlarını veririler. Vize ve final sınavlarında sonuçların daha objektif olması açısından her bir öğrenci kâğıdı iki farklı değerlendirici (2 raters) tarafından notlanır ve ortalaması alınır.

Yukarıda bahsedilen çalışma evreninde bu araştırmayı yapmak üzere, kurumda aynı zamanda aktif olarak öğretim görevlisi olarak çalışan araştırmacı, katılımcılara kolay ulaşabilmesi ve gerekli materyalleri temin edebilmesi için bu kurumu tercih etmiştir. Araştırmada katılımcıların dikkate alınması açısından gizlilik sağlanmıştır. Yani, katılımcıların zaman kısıtlamaları, eğitimcilerin yoğun programları ve katılımcıların araştırmacının ortamındaki erişilebilirliği nedeniyle uygun (elverişlilik) örnekleme kullanılacaktır.

Uygun ya da elverişlilik örnekleme büyük popülasyonlarda randomizasyonun zor olduğu durumlarda faydalıdır ve çalışmanın daha hızlı yapılmasını sağlar. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın veya ulaşabileceği bir durumu seçer (Dawson ve Trapp, 2001). Ancak, uygun örneklemenin dezavantajları vardır çünkü sübjektiftir ve tüm popülasyonu doğru şekilde temsil etmeyebilir. Bu yaklaşım genellikle araştırmacıların sınırlı kaynaklara, zamana ve iş yüküne sahip olduğu durumlarda tercih edilir. Bununla birlikte, örnekleme yönteminin sınırlamalarının farkında olmak ve elde edilen bulguları örneklenen popülasyonun ötesine genellemede dikkatli olmak önemlidir. (Etikan vd., 2016).

15 yazma öğretmeninden oluşan evrende, anketteki verilere destek sağlamak için yapılan Hata Farkındalık Çalışması için, bazı öğretmenlerin ders programları ve ekstra akademik çalışmaları ve görevleri sebebiyle 10 gönüllü yazma öğretmenine ulaşılabildiği görülmüştür. Evrenin tümüne ulaşılmasa ve genelleyciliği sınırlı olsa da araştırmaya daha fazla içgörü sağlayabileceği düşüncesiyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerin seçiminde de uygun örnekleme kullanılmıştır.

Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda en yaygın kullanılan örnekleme türlerinden biri uygun örneklemedir. Araştırmacı, örnekleme seçme sürecindeki kısıtlamalar nedeniyle, araştırma için ulaşılması en kolay, araştırma için en uygun ve gönüllü bireylerden seçmelidir. Bu seçim sürecinde belirli bir rastgelelik düzeyi bulunmayabilir. Ancak, sonuçlar hala elde edilen örnekleme grubuna dayanarak yorumlanır (Gravetter ve Forzano, 2012).

10 öğretmene değerlendirmeleri için verilecek 10 kompozisyon Modül 3'te 13 kişilik bir sınıftan alınmıştır. ABÜ'de öğrencilerin sınıfları her modül değişir. Öğrencilerin farklı sınıflara yerleştirilmesindeki kıstaslar öğrencilerin notları ve cinsiyetleridir. Her sınıfta düşük-orta-yüksek seviyeden eşit oranda öğrenci bulunur. Dolayısıyla seçilen öğrenci kompozisyonlarının genel olarak tüm evreni temsil ettiği düşünölmüştür. Ayrıca bu kompozisyonlar öğrencilerin aynı modölda yazma sınavlarından alınan örneklerdir ve gerçeği daha iyi yansıtan otantik materyaller olduğu düşünölmüştür. Kompozisyonlar farklı tipte hataları barındırabileceği düşünöncesiyle 2 farklı türden ve 4 farklı konudan seçilmiştir. Hata farkındalık çalışması için kullanılan öğrenci kompozisyonlarının konuları aşağıdaki gibidir.

1. İlk kompozisyonun konusu: ***“Which one do you think helps people have a higher quality of life: living in a small town or living in a city?”*** (Sizce, insanların daha yüksek bir yaşam kalitesine sahip olmasına hangi yaşam biçimi yardımcı olur: küçük bir kasabada yaşamak mı yoksa bir şehirde yaşamak mı?) Öğrencilerden minimum 200-250 kelime kullanarak görüş bildiren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.
2. İkinci kompozisyonun konusu: ***“Do you believe that technological innovations made people more successful in their lives? Why or why not?”*** (Teknolojik yeniliklerin insanların yaşamlarında daha başarılı olmasını sağladığına inanıyor musunuz? Neden?) Öğrencilerden minimum 200-250 kelime kullanarak görüş bildiren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.
3. Üçüncü kompozisyonun konusu: ***“What are the causes and/or effects of eating out?”*** (Dışarıda yemenin sebepleri ve/veya sonuçları nelerdir?) Öğrencilerden minimum 250-300 kelime kullanarak sebep ve/veya sonuç bildiren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.
4. Dördüncü kompozisyonun konusu: ***“What are the causes and/or effects of going abroad?”*** (Yurt dışına çıkmamanın sebepleri ve/veya sonuçları nelerdir?) Öğrencilerden minimum 250-300 kelime kullanarak sebep ve/veya sonuç bildiren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

3.3.1. Anket

Bu çalışmada yazma öğretmenlerinin bakış açılarını elde etmek için veri toplama aracı olarak bir anket/soru formu kullanılmıştır (Bkz. Ek 1). Ankette, öğretmenlerin KDGB'yi nasıl algıladıklarıyla ilgili sorular bir araştırmadan (Jorquera, 2019) uyarlanmıştır. Geri bildirim nasıl verildiği ve öğretmenlerin hata algılarıyla/önceliklendirmeleriyle ilgili sorular ise farklı bir çalışmadan (Dokuzoğlu, 2010) uyarlanmıştır. Gerekli izinler araştırmacılardan istenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik diğer sorular da araştırmacı tarafından eklenmiştir. Araştırmanın dilinin Türkçe olması nedeniyle anket Türkçe olarak hazırlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı Türkçe bilmektedir. Ancak, araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda İngilizcenin kullanılması/öğretilmesi ve çoğu yazma terminolojisinin İngilizce olması nedeniyle, soruların İngilizce versiyonları da ankette yer almıştır. Bu sayede soruların yanlış anlaşılması önlenmeye çalışılmıştır. Ankete ilişkin uzman görüşleri, alanında uzman üç farklı kişiden alınmıştır. Bunlardan biri Necmettin Erbakan Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nde Dr. Öğretim üyesidir. Bir diğeri de Antalya Bilim Üniversitesi'nde Yabancı Diller Yüksek Okulunda müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda CELTA için eğitimlik de yapmaktadır. Üçüncü görüş ise Antalya Bilim Üniversitesi'nde profesyonel gelişim biriminde koordinatör olarak çalışan uzun yıllar yazma alanında tecrübeli bir öğretim görevlisi tarafından sağlanmıştır. Anket tüm katılımcılara verilmeden önce, kurumda Antalya Bilim Üniversitesi'nde müfredat geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve profesyonel gelişim birimlerinde görev yapan ve ankete katılmayan 5 deneyimli öğretim görevlisini içeren bir pilot test grubu oluşturulmuş, anket soruları bu grubun üzerinde deneme amaçlı uygulanmıştır. Pilot test aşamasından sonra, bu deneme grubunun görüşlerine dayanarak bazı soruların cevaplarının çakışabileceği düşünülmüş ve bu sorular tek bir soru haline getirilmiştir. Bazı sorularda bazı ifadelerin açık ve net olmayışı ve katılımcı öğretmenleri olumlu veya olumsuz bir yanıt vermeye yönlendirmemesi açısından değişiklik yapılmıştır. KDGB ile ilgili bir çalışmadan (Jorquera, 2019) alınan soruların fazla genel oldukları gerekçesiyle ve öğretmenlerin bakış açılarını öğretmen ve öğrenciye göre almanın daha fazla sağlıklı veri almayı sağlayabileceği düşüncesiyle sorularda içeriği koruyarak uyarlamalar yapılmıştır. Anketin son hali uzman görüşü olarak onaylanmıştır. Pratiklik açısından ve gizlilik ilkesi çerçevesinde, soru formu Google adlı çevrimiçi bir platforma aktarılmıştır.

3.3.2. Hata farkındalık çalışması

Bu çalışmanın diğer veri toplama araçları Hata Farkındalık Çalışması için kullanılan Hata Farkındalık Formu (Bkz. Ek 2) ve 10 adet öğrenci kompozisyonudur. (Bkz. Ek 8) Hata

Farkındalık Çalışması, Dokuzođlu (2010)'nun çalışmasından uyarlanmıştır. Gerekli izinler alınmıştır. Hata Farkındalık alışması'nın araçları için pilot test çalışması ayrıca 3 yazma đretmeni tarafından yapılmıştır. Öđretmenler bu test aşamasında hata tđrlerini açık ve net bir Őekilde gđsteren bir hata sınıflandırmasına ihtiyaç duyduklarını sđylemiřlerdir. Bu grubun gđrüşlerinin zerine Dokuzođlu'nun aynı çalışma için kullandığı sınıflandırma (Bkz. Ek 3) da öğretmenlerin hataları tespit etme konusunda daha standart hale gelmesini sağlamak amacıyla đretmenlere Hata Farkındalık Formuna ek olarak verilmiştir. Bu hata sınıflandırması Hashimoto (2004) tarafından tasarlanmış ve Dokuzođlu (2010) tarafından geliştirilmiştir. Bu kısımda ayrıca katılımcı öğretmenlere 10 farklı đrenci tarafından yazılmış kompozisyon verilmiştir. 10 kompozisyon Modül 3'te 13 kişilik bir sınıftan alınmıştır. Her sınıfta dűřük-orta-yűksek seviyeden eřit oranda đrenci bulunur. Dolayısıyla seçilen đrenci kompozisyonlarının genel olarak tđm evreni temsil ettiği dűřünűlműřtđr. Ayrıca bu kompozisyonlar öğrencilerin aynı modűlde yazma sınavlarından alınan örneklerdir ve gerçeği daha iyi yansıtan otantik materyaller olduğu dűřünűlműřtđr. Kompozisyonlar farklı tipte hataları barındırabileceği dűřüncesiyle 2 farklı tđrden ve 4 farklı konudan seçilmiştir.

Yani, toplamda 10 öğretmene, aynı modűlde 10 farklı đrenci tarafından yazılmış (farklı tđrde ve konularda yazılmış) 10 kompozisyon verilmiş ve öğretmenlerden kompozisyonlarında buldukları hataları önem sırasına gđre sıralamaları için ayrıca Hata Farkındalık Formu ve hata tđrlerinin bulunduğu bir sınıflandırma verilmiştir. Ve öğretmenlerden bu kompozisyonları sanki ilk taslakmış gibi okumalarını, değerlendirmelerini ve en önemli buldukları hataları önem sırasında gđre sıralamaları istenmiştir. Öđretmenler formu tđműyle doldurmak zorunda değildir. Kendi hata algıları çerçevesinde önemli buldukları hata tiplerini listeye dâhil etmeleri sđylenmiřtir. Ayrıca đrenci kompozisyonlarındaki en ciddi buldukları hatalar için đrenci kâğitlarına yorum yazmaları istenmiştir. Bu alışma için de anket çalışması gibi uzman gđrűřü alınmıştır. Farkındalık çalışmasındaki tđm kullanılan materyaller İngilizcedir. Çalışmaya gerekli kurumlardan yasal izinler (Bkz. Ek 10) alındıktan sonra başlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Kurumdan ve Necmettin Erbakan niversitesi'nden gerekli yasal izinler alındıktan sonra 2023-2024 Akademik yılı, Bahar dđnemi, modül 3'te eğitmenlere anket ve Hata Farkındalık alışması uygulanmıştır. Araştırmacı öncelikle çalışmasına 10 öğretmenle yapılan Hata Farkındalık alışması ile başlamıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin anketten alınacak gđrűřlerini etkilememektir. Araştırmacı 3. modűlűn 4. haftası yazma sınavında belirtilen sınıftan topladığı 5 adet gđrűř bildiren đrenci kompozisyonunu (sınavda verilen 2 ayrı opsiyon seçilerek yazılmış) aynı hafta öğretmenlerin yaptığı standartlaşma toplantısından sonra

katılımcı öğretmenlere çoğaltarak dağıtmıştır. Araştırmacı her bir katılımcıyla yüz yüze kısa toplantılar yaparak yapmaları gerekeni anlatmıştır ve sorularını almıştır. Daha sonra diğer 5 kompozisyonu (2. sınavda verilen 2 ayrı opsiyon seçilerek yazılmış) almak ve katılımcı öğretmenlere ulaştırmak için yaklaşık 3 hafta sonra aynı prosedürü tekrar etmiştir. Araştırmacı, ilk bölüm ve ikinci bölüm arasında yaklaşık 2-3 hafta beklemek zorunda kalmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin ilk yarıda görüş bildiren kompozisyonlara, ikinci yarıda ise sebep ve/veya sonuç bildiren kompozisyonlara odaklanmalarıdır. Modülün 6. haftası Hata Farkındalık Çalışması'na çeşitli sebeplerle katılamayacağını bildiren diğer B1 seviyesi yazma öğretmenlerine anket verilmiştir. Sadece ankete katılan 5 katılımcıya anketin 6. hafta verilme sebebi her ne kadar deneyimli olsalar da aynı modüldeki öğrencilerin yazma seviyelerini/hatalarını daha iyi anlamak ve onlardan daha sağlıklı veri almaktır. Her bir katılımcıya gerekli bilgiler verildikten sonra anket katılımcılara e-mail yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılara anketi tamamlamaları için 2 hafta süre verilmiştir. Hata Farkındalık Çalışmasını 10 kişilik grup 8. hafta tamamlamıştır. Ve bu 10 kişiye ise yaptıkları çalışmanın 2 hafta sonrasında anket aynı prosedürü izleyerek verilmiş ve modül sonuna kadar tamamlamaları rica edilmiştir. Bu bekleme süresinin sebebi ise, anketi doldururken katılımcıların önceki seçimlerinden etkilenmemelerini sağlamaktır.

Bu çalışmadaki verilerin tamamı 11 hafta süren Modül 3'te araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan anket ve Hata Farkındalık Çalışması için oluşturulan veri toplama araçlarının araştırmanın hangi sorularına ne şekilde cevap arayacağı kısmının daha iyi anlaşılabilmesi için bu bilgilerin özetlenmiş hali Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırma Sorusu ve Veri Toplama Yöntemi Tablosu

Ele alınan araştırma sorusu	Veri toplama aracı türü	Veri toplama aracı
AS1	Nicel Nitel	Anket Soru 1, Anket Soru 2, 3
AS2	Nitel	Anket Soru 4, 5, 6
AS3	Nitel	Anket soru 7, 8, 9
AS4	Nitel Nitel /Nicel	Anket soru 7, 8, 9 Hata farkındalık çalışması
AS5	Nitel	Anket soru 10

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın anket kısmında yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edildi. İçerik analizi yazılı metinler, sözlü ifadeler ve görsel materyaller gibi veri setlerinden verilerin toplanıp, ardından bu metinlerde bulunan kelimeler, temalar ve kavramların kategorize edilerek veya “kodlanarak” değerlendirildiği bir araştırma yöntemidir (Luo, 2019).

Verilerin analiz edilmesi için ankete verilen yanıtlar bir Excel belgesine aktarılmıştır. Daha iyi veri yönetimi için katılımcıların her soruya verdiği yanıtlar düzenlenmiş ve bir Word belgesine aktarılmıştır. Her soru için en yaygın ve en sık verilen yanıtları gruplandırmak ve kategorilere ayırmak için renk kodları uygulanmıştır. Kodlar, temaları belirlemek için ilgili cevapların sıklığına göre atanmıştır. Bu süreçte kurumun müfredat ve ölçme değerlendirme biriminden iki öğretim görevlisi, tema ve kategorilere ilişkin tartışma ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Daha sonra belirlenen temalar yorumlanmıştır. Ankette sıfırdan ona kadar sıralamayı içeren, özellikle KDGB'nin etkinliğini sorgulayan soru, çizgi grafik üzerindeki yüzdeler kullanılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Anketten elde edilen veriye destek oluşturması ve yazma öğretmenlerinin hata algılarına ilişkin fikirleriyle uygulamalarının örtüşüp örtüşmediğini görmek için yapılan Hata Farkındalık Çalışması'nın sonuçları için bütün kompozisyonlar için öğretmenlerin dikkatini çeken hata türlerinin sayıları (frekansları) ve yüzdeleri pasta grafikte gösterilmiştir.

Sadece hata sayıları ve bu hataların kaç kere söylendiği yeterli olmayabileceğinden her bir kompozisyon için öğretmenlerin önem sırasına göre hataları sıraladığı 10 aralığı olan listelere bakılmış ve listenin en üst sırası için 10 (en önemli hata) puan en alt sırası için (en az önemli hata) 1 puan verilerek ve diğer aralıklara ardışık olarak azalan puanlar verilip her bir hatanın her bir kağıt için kaç puan aldığı manuel olarak hesaplanmıştır ve gerekli toplama işlemleri tekrarlanarak gerekli kontroller yapılmıştır. Bu sayede her bir kompozisyon için genel olarak öğretmenlerin hangi hata türlerini önemli buldukları anlamaya çalışılmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin listelerdeki tercihlerinin yerlerini, hangi hata türlerini listelerin üst kısımlarına yerleştirdiklerini ve genel olarak sıralama yaklaşımları da ayrıca göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin en ciddi ve anlamayı güçleştiren hatalar için öğrenci kompozisyonları üzerinde yazdıkları yorumlar, tavsiyeler ve uyarıların içeriğine ve frekansına bakılmış ve hangi tür hatalara daha fazla önem verildiğini daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Böylece, genel olarak hangi hata türlerinin daha önemli olduğu görülebilmıştır ve 10 öğretmenin anket cevaplarıyla ayrıca karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

3.6. Güvenilirlik ve Geçerlilik

Nitel ve Nicel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerliliği sağlamak oldukça önemlidir. Bu araştırmada katılımcılardan detaylı ve kapsamlı veriler elde etmek için büyük ölçüde nitel yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik konusu nitel araştırmalarda büyük önem taşır (Lincoln ve Guba, 1985). Lincoln ve Guba (1985), “Doğal İnceleme” adlı başvuru kaynağı niteliğinde olan eserinde (Arastaman vd., 2018) geçerlik ve güvenilirlik kavramı yerine “güvenduyulabilirlik” kavramını kullanmayı önermişlerdir. Bu kavram, niteliksel araştırmanın kalitesini için dört ana kriter içerir. İnanđırıcılık (Credibility), Aktarılabirlik (Transferability), Güvenilebilirlik (Dependability), Onaylanabilirlik (Confirmability). Guba ve Lincoln (1994) beşinci kriteri ise Otantiklik (Authenticity) olarak eklemişlerdir. Bu çalışmada bu ölçütler doğrultusunda uygulanan bazı stratejiler şöyledir.

İnanđırıcılık (Credibility). Bir araştırmanın güvenduyulabilirliğini sağlamak için ilk ölçüt inandırıcılıktır (credibility). İnanđırıcılık, araştırmanın bulguların gerçeklikle ne düzeyde uyumlu olduğunu ifade eder. Gerçeklik değerinin yansıtılması bulguların ve yorumların inandırıcılığının sağlanmasıyla mümkün olmaktadır (Guba ve Lincoln, 1994). Merriam ve Tisdell (2015)’e göre bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması için bir dizi stratejiler ve yöntemler izlenmiştir.

1. İyi bilinen araştırma yöntemlerinin kullanılması. Araştırmacının daha önce kullanılmış, etkililiği kanıtlanmış ve uygulanabilir ölçme araçlarının kullanılması çalışmanın inandırıcılığını artırır (Shenton, 2004). Bu çalışmanın anket kısmında kullanılan soruların büyük çoğunluğunun daha önce kullanılmış ve uygunluğu kabul görmüş araştırmalardan uyarlanmasıyla bu stratejiden yararlanılmıştır.

2. Uzun süreli irtibat kurma. Araştırmacının, araştırmanın yürütüldüğü ortamda veya katılımcı grupla uzun süreli etkileşim içinde olması gerekir. Bu süreç, araştırmanın katılımcılarının deneyimlerini derinlemesine anlaması ve güvenilir veri toplamasına olanak tanır (Lincoln ve Guba, 1986; Shenton, 2004). Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak amacıyla araştırmacı katılımcılarla zaman geçirmiştir. Aynı kurumda birlikte çalışırken bütün seviye ve standartlaşma toplantılarında araştırmaya katılan öğretmenlerle bir arada bulunabilmiştir. Dahası araştırmacı, araştırmayla ilgili bilgilendirme toplantıları düzenlenmiş ve katılımcıların akıllarına takılabilecek soruları cevaplamıştır. Araştırma sırasında katılımcıların sorularına bahsi geçen kurumda katılımcılarla farklı zamanlarda bir araya gelerek açıklık getirmeye

çalışmıştır. Ayrıca uzun süreli etkileşimi sağlamak için katılımcılara anketi tamamlamaları için iki haftalık bir süre de verilmiştir. Bu da katılımcılara düşünerek ayrıntılı yanıtlar vermek ve anlaşılmayan kısımlarla ilgili araştırmacıyla irtibata geçme zamanı tanır.

3. Çeşitleme. Farklı yöntemlerin, veri kaynaklarının araştırmacıların ve perspektiflerin, verilerin ve yorumların çapraz kontrollerini yapmak amacıyla bir arada kullanılmasıdır (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu araştırmanın niteliğini artırmak için anketteki açık uçlu sorulara ek olarak yapılan Hata Farkındalık Çalışması'nda katılımcıların seçimlerini daha iyi anlayabilmek için ayrıca öğrenci dökümanlarının üzerine kendi seçimlerini haklı çıkaracak düzetici yorumlar yapmaları istenmiştir. Yani aynı durum için birden fazla ölçek kullanarak toplanan verilerden bilgi almaya çalışarak araştırmanın niteliği artırılmaya çalışılmıştır.

4. Katılımcı dürüstlüğünü destekleyen taktiklerin kullanımı. Çalışmaya katılan katılımcıların çalışmaya katılmayı reddetme ya da çalışmadan istedikleri zaman çekilme imkanı tanınmalıdır (Shenton, 2004). Bu çalışmaya başlamadan önce katılımcılarla bu çalışmanın gönüllülük esasına dayandığını anlatmak için birebir kısa toplantılar yapılmış ve ayrıca katılımcılara, verilen ankette ve diğer çalışmalarda katılımcıların istedikleri zaman çalışmayı bırakma seçeneği olduğu yazılı ve sözlü hatırlatılmıştır.

5. Meslektaş değerlendirmesi. Araştırmacının çalışmasını, araştırmanın desenini şekillendirmek ve zayıf noktalarıyla ilgili çalışmayla ilgisi bulunmayan bir meslektaşının denetimine açması ve o kişiden destek almasıdır (Lincoln ve Guba, 1986). Creswell vd. (2003) ise “meslektaş değerlendirmesini” konuyla ilgili bilgi sahibi olan kişilerle danışılması olarak tanımlamıştır. Başkale (2016)'ye göre bu danışma aşaması araştırma tasarımından, veri toplama sürecine ve bulguların sonuçlarına kadar olan süreçleri içermektedir. Bu çalışmanın anket sorularının katılımcılara ulaştırılmasından önce yapılan pilot çalışmada çalışmayla ilgisi bulunmayan aynı kurumda koordinasyon ekibinde görev alan (Ölçme ve değerlendirme, Müfredat geliştirme ve Profesyonel gelişim birimi) alanında deneyimli 5 öğretim görevlisinden çalışmayla ilgili destek alınmıştır. Ayrıca aynı alanında uzman olan 3 kişiden uzman görüşü alınmıştır. Bu kişilerden ilki bir üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi bölümünde Dr. Öğretim üyesidir ve araştırmacı ile aynı ortamda çalışmamaktadır. Diğer ABÜ'de müdür yardımcısı ve diğer uzman ise profesyonel gelişim biriminde koordinatördür. Konusunda uzman kişilerden alınan değerlendirmelerle gelen geri bildirim sayesinde araştırmacı nesnellliğini korumuş ve önyargısız bir çalışma olmasına özen göstermiştir.

6. Kodlayıcılar arası güvenilirlik. Miles ve Huberman (1994)'a göre iki araştırmacının aynı veri setini kullanarak kodlama yapması sonuçları daha güven duyulur hale getirir. Kodlayıcılar benzer kodları aynı veri parçaları için kullanmadıklarında uzlaşma gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada ise araştırmacı kurumun müfredat ve ölçme değerlendirme biriminden iki öğretim görevlisi, tema ve kategorilere ilişkin tartışma ve değerlendirmelerde bulunmuştur. Daha sonra belirlenen temalar yorumlanmıştır. Bu süreçle araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak hedeflenmiştir.

7. Önceki araştırma bulgularıyla karşılaştırma. Araştırmanın sonuçlarının geçmişteki çalışmalarla ne derece uyumlu olduğunun değerlendirilmesi son derece önemlidir (Silverman, 2000). Bu çalışmada da bahsi geçen strateji dikkate alınarak bu araştırmanın bulguları benzer ya da benzer olmayan çalışmalarla kıyaslanarak çalışmanın inandırıcılığı artırılmıştır.

Aktarılabilirlik (Transferability). Lincoln ve Guba (1986)'ya göre aktarılabilirlik, daha önce tamamlanmış bir araştırmanın bulgularının anlam ve çıkarımlarını korumak şartıyla benzer bağlam ve durumlarda ne derece uyarlanıp uygulanabildiğiyle ilgilidir. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirme, gelişimlerini gözlemleme ve yazma sınıflarında geri bildirim tekniklerini değiştirme konusunda hem araştırma yapılan kurumda hem de benzer bir sistemi benimseyen ya da benimseyecek başka kurumlar için aydınlatıcı olabilir. ABÜ'deki sisteme benzer bir geri bildirim sistemine sahip olan özel okul, üniversite ya da kurslardaki yabancı dil bölümleri de çalışmanın sonuçlarından faydalanabilir ve ilham alabilir.

Onaylanabilirlik (Confirmability). Onaylanabilirlik araştırmacının katılımcılardan elde ettiği verileri kendi inançlarını, arzularını, ön yargı ve bakış açısını yansıtmadığını göstermesiyle ilgili bir ölçüttür (Lincoln ve Guba, 1986) ve katılımcılardan alınan zengin alıntılar nitel araştırmanın raporlanmasında kullanılabilir (Polit ve Beck, 2012). Bu çalışmada ise katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar doğrudan, hiçbir ekleme veya çıkarma yapılmadan kullanılmıştır. Bu yanıtların ilgili kısımları sonuç bölümünde araştırmacının belirlediği kod ve temaları desteklemek için tarafsız bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Bu sayede katılımcılardan elde edilen detaylı ve kapsamlı alıntılar çalışmanın doğrulanabilirliğini artırmıştır.

Çalışmanın Hata Farkındalık Çalışması bölümündeki veriler hem nicel hem de nitel yaklaşıma dayalı analiz edilmiştir. Nicel araştırmalarda nitel araştırmalar gibi güvenilirlik ve geçerlilik büyük öneme sahiptir.

Büyüköztürk vd. (2016)'ye göre nicel araştırmacıların kendi araştırmaları kapsamında sececekleri farklı gezerlik ve guvenilirlik yontemleri vardır. Araştırmacılar nicel bir araştırmanın gezerliğini ve guvenilirliğini artırmak istiyorlarsa şu noktalara dikkat etmeleri gerekmektedir.

- Açık ve anlaşılır bir ölçme aracı hazırlanmalıdır.
- Ölçme sürecinin uygulama koşullarına ve uygulama zamanına dikkat edilmelidir.
- Madde sayısı yeterli olmalı ve katılımcının anlayacağı seviyede olmalıdır.
- Ölçek maddeleri ölçmek istenen özellikleri ölçmeli ve bunun için uzman görüşüne başvurulmalıdır.
- Ölçme aracının sonuçlarının güvenilir olmasına dikkat edilmelidir.

(Büyüköztürk vd., 2016; Chase, 1999; Erkuş, 2003)

Bu çalışmanın Hata Farkındalık Çalışması kısmında bu ölçütler doğrultusunda geçerliliği ve güvenilirliği artırmak için izlenen bazı stratejiler izlenmiştir. Öncelikle bu araştırmada uygulanan Hata Farkındalık Çalışması, Dokuzoğlu (2010)'nun çalışmasından gerekli izinler alınarak uyarlanmıştır. Bu ölçme aracının kullanılmasına karar verildikten sonra her ne kadar araştırma yapılan kurumdaki içerik ve uygulamalarla örtüşse de uzman görüşü alınmış ve araştırmada bahsi geçen sınıflandırmanın geçerliliği ve bu çalışmayı araştırmanın yapıldığı ortama uyarlamanın avantajları ve dezavantajları tartışılmıştır. Uzman görüşlerinden sonra yeterince ayrıntılı ve geçerli olduğu düşünölen sınıflandırma ve Hata Farkındalık Formu kullanılmaya uygun bulunmuştur. Bu süreçten sonra araştırmacı, araştırmaya katılmayan ve orta üst düzey seviyesinde (B2 seviyesi) yazma dersine giren 3 yazma öğretmeniyle ve B2 seviyesi öğrenci kâğıtlarıyla bu çalışmayı ve materyallerini pilot test çalışmasına tabi tutmuştur. Pilot test çalışmasıyla materyallerin uygun bulunmasından sonra araştırmacı her bir katılımcı için bu çalışma için gerekli materyallerden oluşan bir dosya hazırlamıştır. Bu dosyanın içinde eş zamanlı aynı modölden bir sınıftan alınan 10 öğrenci kompozisyonu mevcuttur. Bu kompozisyonlar yazma sınavlarından alındığı için otantik materyallerdir ve araştırmanın yapıldığı modöle ait olduğundan araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracığı düşünölmüştür. Ayrıca 10 öğrenci kompozisyonun seçilmesinde geneli daha iyi yansıması amaçlanmıştır. Bu sebeple, kompozisyonlar farklı tipte hataları barındırabileceğı düşöncesiyle 2 farklı türden ve 4 farklı konudan seçilmiştir ve 10 farklı öğrenciye aittir.

Bu materyaller katılımcılara verilmeden önce, aynı modölda ayrıca kurum içi yapılan yazma sınavlarını değerlendiren katılımcılar, Ölçme ve değerlendirme birimi tarafından

düzenlenen standartlaşma oturumuna katılmışlardır. Bu oturumun ardından, katılımcılarla ayrı ayrı kısa toplantılar düzenlenmiş, bu toplantılarda yapılması gerekenler anlatılmış ve katılımcıların soruları cevaplanmıştır. Ayrıca aynı öğretmenlerle anket çalışması da planlanacağı için her iki çalışmanın da zamanlaması dikkatlice planlanmış ve katılımcıların her iki çalışma için verecekleri fikirlerin birbirini etkilememesine dikkat edilmiştir. Son olarak, Hata Farkındalık Çalışması'ndaki 10 aralıklı listeye ek olarak kompozisyonlardaki öğrencilerin en önemli hataları için istenen düzeltme öneren yorumlarla da verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak hedeflenmiştir.



BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, anket sorularından elde edilen veriler ve katılımcı öğretmenlerin anket sorularına yanıtlarından alınan temsili alıntılar ile bu bölümde gösterilecektir. Araştırmanın “Anket” kısmından elde edilen ortak temalar her bir soru için tablolar halinde gösterilmiştir. Katılımcıların yanıtlarından alınan temsili alıntılar tabloların altına konumlandırılmıştır. Bu kısımda, araştırma sorularına verilen yanıtları en iyi şekilde temsilen alıntılar sunulacaktır. Bütünlük ve uyum sağlaması amacıyla, veriler araştırma sorularına göre kategorize edilmiş ve anket formundaki sıraya göre sunulacaktır. Katılımcı öğretmenlerin yanıtlarını tanımlamak için "öğretmen sayısı" yerine "frekans" kullanılmıştır.

Araştırmanın “Hata Farkındalık Çalışması” kısmından elde edilen bulgular öğretmenlere geri bildirim vermeleri için verilen 10 ayrı kompozisyonlardaki öğretmenlere göre en ciddi hatalarla ilgili bulgular sırasıyla incelenmiş ve her bir kompozisyon için ayrı ayrı verilmiştir.

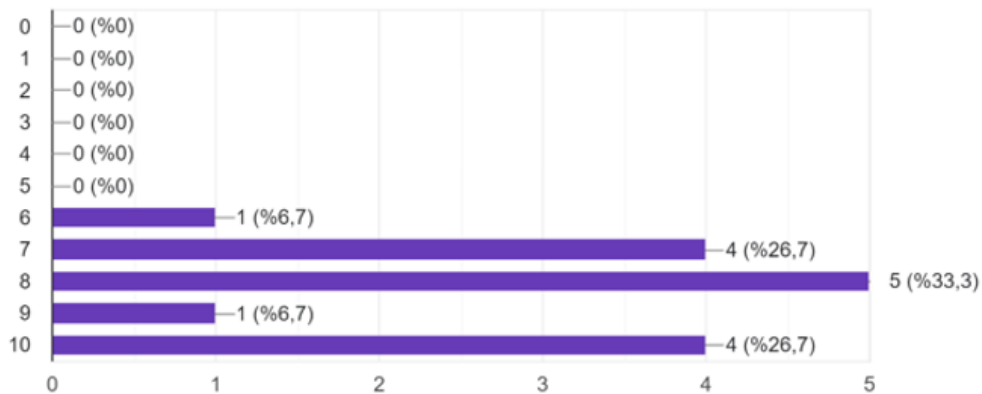
4.1. Araştırma Sorusu 1 ile İlgili Bulgular

4.1.1. KDGB kullanımının etkinliği ile ilgili bulgular

Katılımcılardan süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımının ne kadar etkili bir geri bildirim olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılar KDGB'nin ne kadar etkili bir geri bildirim olduğunu 10'dan (son derece etkili) 0'a kadar (etkili değil) bir puan vererek değerlendirdiler. Öğretmenlerin KDGB kullanımının puanlaması Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6

Öğretmenlerin KDGB Kullanımının Etkinliğini Puanlaması



Şekil 6'daki çizgi grafiğe göre, katılımcıların çoğunluğu (5 katılımcı-% 33.3) KDGB'nin etkinliği için 8 puan vermiştir. Katılımcıların % 26.7 si (4 katılımcı) 10 puan, diğer %26.7si (4 katılımcı) 7 puan vermiştir. 1 katılımcı (% 6.7) 9 puan ve diğer 1 katılımcı (%6.7) ise KDGB'nin etkinliği için 6 puan vermiştir. Ortalama olarak, KDGB'nin etkinliği için öğretmenler tarafından verilen ortalama puan 8.2'dir.

4.1.2. KDGB'nin öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımının öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 2 ana tema (Öğrenci odaklı avantajları ve Öğrenci odaklı dezavantajlar) altında toplanmıştır. Öğrenci odaklı avantajlar ana teması için 4 alt tema belirlenmiştir (bilinçlenme ve öz düzeltme, öğrenme ve dil gelişimi, belirli hatalara odaklanma, açık ve anlaşılır geri bildirim). Öğrenci odaklı dezavantajlar ana teması için 3 alt tema belirlenmiştir (kodları anlamada zorluk, motivasyon azalması, zaman alıcı geri bildirim). Tabloya dâhil edilmeyen daha az yaygın görüşler tablo açıklamalarının altına eklenmiştir. KDGB'nin öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili ana ve alt temaları içeren bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

KDGB'nin Öğrenciler Açısından Avantajları ve Dezavantajları

Ana Temalar	Alt Temalar	Frekans f	Frekans (%)
Öğrenci odaklı avantajlar	bilinçlenme ve öz-düzeltilme	13	86.6
	öğrenme ve dil gelişimi	11	73.3
	belirli hatalara odaklanma	5	33.3
	açık ve anlaşılır geri bildirim	4	26.6
Öğrenci odaklı dezavantajlar	kodları anlamada zorluk	14	93.3
	motivasyon azalması	8	53.3
	zaman alıcı geri bildirim	4	26.6

Yukarıdaki tablonun Öğrenci odaklı avantajlar kısmında görüldüğü gibi, katılımcıların büyük çoğunluğu (% 86.6) KDGB'nin öğrencilerin *-bilinçlenme ve öz-düzeltilme-* becerilerinde büyük etkisi olduğunu ifade etmiştir. KDGB'nin bilinçlenme ve öz-düzeltilme becerilerinde büyük etkisi olduğunu düşünen K5 bu durumu aşağıdaki alıntısında şu şekilde ifade etmiştir:

“Kodlu geri bildirim avantajlarının çok olduğunu düşünüyorum. Öncelikle öğrencilerin yanlışlarını kendi kendilerine düzeltmelerini sağlıyor. Öğrenci düzeltmelerini

kodlara göre düzeltiyor ve direkt düzeltme almadığından yanlışlarının farkına varıyor ve yanlışlarına kafa yormak zorunda kalıyor... Böylece, öğrenci yazısında ne tür yanlışlıkların olduğunu ve diğer yazılarında neye daha fazla odaklanmaları hakkında farkındalık kazanıyorlar diye düşünüyorum.”

K5'in konu ile fikirlerine paralel olarak, K4 de fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yazma aktivitelerinde hata kodlarının kullanımını öğrenciler açısından çok faydalı buluyorum. Kodlanmış düzeltici geri bildirim kullanımı öğrencilerin kendi hatalarını keşfetmelerine çok yardımcı oluyor. Bu sistem sayesinde öğrenciler kendi hatalarını araştırarak doğru hallerini bulmaya çalışıyorlar ve bir süre sonra farkındalık düzeyleri inanılmaz artıyor.”

K4'ün düşünceleriyle uyumlu olarak K8 de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kodlu geri bildirimler öğrencilerin kendi hataları üzerine düşünmeye teşvik ediyor. Öğrenciler hatalara odaklanıyorlar ve düzeltmek için yoğun bir şekilde düşünüyorlar. Bu da bir süre sonra aynı hatayı tekrarlamamak için öğrencileri bilinçlendiriyor diye düşünüyorum.”

Katılımcıların diğer büyük bir çoğunluğu (% 73.3) ise KDGB'nin öğrencilerin -öğrenmeleri ve dil gelişimleri- üzerindeki pozitif etkisinden söz etmiştir. KDGB'nin öğrenme ve dil gelişimi üzerinde büyük etkisi olduğunu düşünen K4 bu durumu aşağıdaki alıntısında şu şekilde ifade etmiştir:

“Yazma aktivitelerinde hata kodlarının kullanımını öğrenciler açısından çok faydalı buluyorum. Bu sistem sayesinde öğrenciler kendi hatalarını araştırarak doğru hallerini bulmaya çalışıyorlar ve bunun kalıcı öğrenmeye etkisi çok büyük oluyor. Öğretmen hatayı direkt düzelttiğinde genelde öğrenciler direkt hataya ve doğru haline bakıp daha kolay unutabiliyorlar. Daha sonrasında da aynı hataları tekrar edebiliyorlar. Ancak hata kodlarıyla geri bildirim verildiğinde hatanın ne olduğunu ve doğru halini bulmak, aynı hatayı tekrar yapmamak için daha çok çaba sarf ediyorlar.”

K4'ün görüşlerini destekler nitelikte, K9 da fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Süreç tabanlı yazımda kodlarla birlikte öğrencilerin notlarını yükseltme şansı oluyor. Öğrenciler kodlara aşına olduktan ve ne anlama geldiklerini kavradıktan sonra ikinci taslaklarında kodlara karşılık gelen hususlar konusunda daha dikkatli olabiliyorlar. Dolayısıyla dil gelişimleri üzerine önemli pozitif etkileri oluyor diye düşünüyorum.”

Bazı katılımcılar (% 33.3) KDGB'nin öğrencilerin *-belirli hatalara odaklanmalarında-* faydalı olduğunu belirtmişlerdir. K5 bu konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Sözlü olarak verilen geri bildirimde göre daha odaklı şekilde geri bildirim vermeyi de sağlıyor. Böylece, öğrenci yazısında ne tür yanlışlıkların olduğunu ve diğer yazılarında neye daha fazla odaklanmaları hakkında farkındalık kazanıyorlar diye düşünüyorum.”*

K14 ise K5'in düşünceleriyle örtüşen fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ayrıca öğrenciler hangi kodların daha yoğun olduğuna bakarak nerede problemi olduğunu spesifik olarak bilebilir. Örneğin kelimedede problemim var demek yerine, kelime çekimlerinde (word formation) da problemi olduğunu anlayabilir.”

K14'ün fikirleriyle uyumlu olarak K4, fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ayrıca öğrenciler kâğıtlarını bir bütün olduğunda incelediklerinde tekrar eden kodlara bakarak (yanlış zaman kullanımı, yanlış kelime kullanımı gibi) eksiklerini daha kolay tespit edip neye odaklanmaları gerektiğini anlayabiliyorlar.”

Bazı katılımcılar (% 26.6) KDGB'nin öğrencilere *-açık ve anlaşılır bir geri bildirim-* sağlayarak faydalı olduğunu belirtmişlerdir. KDGB'nin açık ve anlaşılır geri bildirim sağlamada pozitif etkisinden söz eden K9 fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kodlar hataları birebir olarak gösterdiği için anlam karmaşasına sebep olmaz ve çoğu zaman öğretmene soru sormadan da anlaşılabilir. Kodlar öğrenci için net ve anlaşılırdır.”

K9'un görüşlerini destekler nitelikte, K7 bu durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrenci kâğıdı üzerinde çok fazla yazı olmadığı için öğrenciler tarafından hataların daha rahat görülebilmesini sağlıyor. Öğrenciler için açık ve anlaşılabilir bir dönüt oluyor.”

Tablo 5'e dâhil edilmeyen KDGB ile ilgili daha az yaygın görüşler de mevcuttur. Bunlardan ilki KDGB'nin öğrenciler için daha hızlı ve pratik geri bildirim almasını desteklemesiyle alakalıdır. 2 katılımcı ise (% 13.3) KDGB'nin öğrenciler açısından *-hızlı ve pratik-* olması yönünden sağladığı faydaya değinmiştir. KDGB'nin hızlı ve pratik geri bildirim sağlamasına yönelik K1 şunları söylemiştir:

“Öğrenciler sık yaptıkları hataları kodlar sayesinde daha kolay/hızlı anlıyorlar.”

K1'in düşüncelerine paralel olarak K13 fikrini şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencilerin kodlanmış düzeltici geri bildirim alması, geri bildirim anlama sürecini daha hızlı ve daha kolay hale getirir.”

Tabloya dâhil edilmeyen bir diğer görüş ise öğrencilerin KDGB sayesinde *-kapsamlı geri bildirim-* alabildikleriyle ilgilidir. K15 bu konuyu şöyle ifade etmiştir: *“Kodlanmış geri bildirim, öğrencilerin yazılarındaki hata türleri veya geliştirilmesi gereken bütün alanlar hakkında spesifik bilgiler sağlar. Öğrencinin bütün yanlışlarını belirleme ve düzeltme konusunda etkilidir.”*

Sadece 1 katılımcı ise KDGB'nin öğrenciler için *-tutarlı bir geri bildirim-* sağladığını ifade etmiştir. K15 tutarlı geri bildirimle ilgili fikrini şöyle ifade etmiştir.

“Kodlar öğrencilere sağlanan geri bildirimde tutarlılığın korunmasına büyük oranda yardımcı oluyor.”

Yukarıdaki tablonun Öğrenci odaklı dezavantajlar kısmına baktığımızda ise, 14 katılımcının (% 93.3) KDGB'nin öğrenciler açısından en büyük dezavantajlarından birinin- *kodları anlamadaki zorluk-* olduğunu belirtmişlerdir. Kodları anlamadaki zorluktan bahseden K12 fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Kodların ne anlama geldiğini kavrayamamış öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilir. Wrong Word (WW) gibi bazı kodlarda, öğrenci yazdığı kelimenin hangi bakımdan yanlış olduğu konusunda belirsizlik yaşayabilir. Bir de düşük seviyeli öğrenciler, yazma aktivitelerinin başladığı ilk haftalarda, dil yetersizliğinden ötürü kodların açıklamalarına bile anlam veremeyebilirler.”

K12'nin görüşlerine benzer şekilde, K11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Zayıf öğrenciler için her zaman faydalı olmayabilir. Öğrenci kodu anlayabilecek yeterlilikte değilse veya hatayı anladığı halde nasıl düzeltereğini bilmiyorsa kodlar faydalı olmayabilir.”

Katılımcıların diğer büyük bir çoğunluğu (%53.3) ise KDGB'nin öğrencilerin-*motivasyonlarını azaltabileceğinden-*söz etmiştir. Motivasyonla ilgili fikirlerini K5 şu şekilde dile getirmiştir:

“Tabiki öğrenciler bazen anlamada sorun yaşıyorlar. Yorumlama konusunda özellikle. Ben bunu nasıl düzelticem elbette diyorlar ya da çok fazla geri bildirim görüp korkabiliyorlar ve demoralize olabiliyorlar.”

K5’in görüşlerine paralel olarak K9 ise şunları söylemiştir:

“Kâğıt üzerinde çok fazla düzeltme gören öğrenciler motivasyon kaybı yaşayabiliyor. Kağıt üzerindeki kod sayısıyla kağıdın kalitesi her zaman aynı derecede doğru orantılı olmayabiliyor, bu da öğrencinin kendi kağıdını gereğinden daha iyi ya da kötü görmesine yol açabiliyor”.

Bazı katılımcılar (% 26.6) KDGB’nin öğrenciler için *-zaman alıcı-* olabileceğini ifade etmişlerdir. K4 bu zaman alıcılıkla ilgili fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazı öğrenciler süreci çok zorlu buluyor ve zaman aldığını düşünüyor. Hatta hatanın ve doğru halinin ne olduğunu öğrenmenin çok daha kolay olduğunu düşünüyorlar.”

K7 buna paralel olarak fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir.

“Yeni konu yazmak yerine tekrar yazmak fikri onlara zaman kaybı geliyor.”

Tablo 5’in dışında, sadece 1 katılımcı (% 6.6) KDGB’nin öğrencilerin *-özelleştirilmiş geri bildirim-* alma şansını engellediğini ifade etmiştir. K15 bu konuyla ilgili fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kodlu geri bildirim öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyum sağlamayı sınırlandırıyor. Bazen öğrencilerin tekrarlanan hatalarını belirlemelerine yardımcı olmayabiliyor. Öğrenciler, aynı tür hataları yapmaya devam ediyorlar çünkü geri bildirimdeki kodlar, belirli hataların tekrarlanan desenlerini belirlemede yetersiz kalabiliyor.”

Bu bulgular, KDGB’nin süreç tabanlı yazma etkinliklerindeki öğrenciler açısından avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymakta ve KDGB’nin öğrenci gelişimini desteklemede etkili bir geri bildirim olduğunu ancak bazı sınırlılıkları olduğunu göstermektedir.

4.1.3. KDGB’nin öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajları ile ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımının öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtları 2 ana tema altında toplanmıştır (Öğretmen odaklı avantajlar, Öğretmen odaklı dezavantajlar). Öğretmen odaklı avantajlar için 5 alt tema belirlenmiştir (hızlı

ve pratik geri bildirim, belirli hatalara odaklanma, kapsamlı geri bildirim, tutarlı ve standart geri bildirim, öğrenci odaklı geri bildirim). Öğretmen odaklı dezavantajlar için 4 alt tema belirlenmiştir (zaman alıcı geri bildirim, destekleyici geri bildirim ihtiyacı, kod seçimindeki zorluk, motivasyon kaybı). Tabloya dâhil edilmeyen daha az yaygın görüşler tablo açıklamalarının altına eklenmiştir. KDGB'nin öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili ana ve alt temaları içeren bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

KDGB'nin Öğretmenler Açısından Avantajları ve Dezavantajları

Ana Temalar	Alt Temalar	Frekans f	Frekans (%)
Öğretmen odaklı avantajlar	hızlı ve pratik geri bildirim	12	80
	belirli hatalara odaklanma	8	53.3
	kapsamlı geri bildirim	6	40
	tutarlı ve standart geri bildirim	5	33.3
Öğretmen odaklı dezavantajlar	zaman alıcı geri bildirim	12	80
	destekleyici geri bildirim ihtiyacı	8	53.3
	kod seçimindeki zorluk	5	33.3
	motivasyon kaybı	3	20

Tablo 6'nın Öğretmen odaklı avantajlar kısmında görüldüğü gibi, Katılımcıların büyük çoğunluğu (%80) KDGB'nin öğretmenler için *-hızlı ve pratik bir geri bildirim-* türü olduğunu ifade etmiştir. KDGB'nin öğrenciler için hızlı ve pratik bir geri bildirim olduğunu düşünen K1 fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Birçok diğer geri bildirim tekniğine kıyasla öğrenci yazma kâğıtlarına geri bildirim vermek daha hızlı oluyor ve kâğıtlar hızlı bir şekilde değerlendirilebiliyor... Zaman içinde de öğretmen için otomatikleşiyor ve pratik hale geliyor.”

K1'in konuyla ilgili düşüncelerine paralel olarak, K15 de şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yazılı yorumlara kıyasla kodlarla genellikle daha hızlı bir şekilde geri bildirim veriyorum. Her hata için uzun açıklamalar yazmak yerine, belirli hata türlerini tanımlamak için kodlar veya semboller kullanmak geri bildirim sürecini hem hızlı hem de pratik hale getiriyor.”

Katılımcıların diğer büyük bir çoğunluğu (% 53.3) ise KDGB'nin öğretmenlerin öğrencilerin - *bazı hatalarına odaklanmasını-* kolaylaştırdıklarını ifade etmiştir. Belirli hatalara odaklanmayla ilgili K5 fikirlerin şöyle ifade etmiştir.

“Bence öğretmen açısından avantajlı çünkü pratik ve odaklı geribildirim vermeyi sağlıyor. Özellikle çok kalabalık sınıflarda öğrencilerin neye odaklanması gerektiğine bu şekilde rehberlik etmek gerekiyor diye düşünüyorum.”

K5'in görüşlerini destekler nitelikte, K15 de şu şekilde fikrini ifade etmiştir:

“Öğrencilerimin yazılarındaki belirli gelişim alanlarına odaklanmak daha da kolaylaşıyor. Ben yaygın hataları veya zayıf alanları (dil bilgisi, noktalama işaretleri veya kelime bilgisi gibi) belirlemek için kodları kullanarak, öğrencilerin düzeltme çabalarını nereye odaklamaları gerektiği konusunda öğrencilere daha iyi rehberlik edebildiğimi hissediyorum.”

Bazı katılımcılar (%40) KDGB'nin öğretmenlerin öğrenci hatalarına -kapsamlı geri bildirim- verme konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Kapsamlı geri bildirimle ilgili K7 şunları söylemiştir:

“Öğrencilerin yazılarına birçok farklı açıdan bakmamı sağlıyor. Ayrıca bir bütün olarak baktığımda bir öğrencinin bütün ihtiyaçlarının daha net görüldüğünü düşünüyorum.”

K7'nin konuyla ilgili düşüncelerine paralel olarak, K3 de şu ifadeleri kullanmıştır:

“Hem bireysel hem de sınıfın genelinde yapılan bütün hataları anlamak açısından çok faydalı.”

Bir diğer katılımcı öğretmen grubu ise (%33) KDGB sayesinde öğretmenlerin öğrenci hatalarına daha -tutarlı ve standart geri bildirim- sağladığına değinmiştir. K13 bu konuyla ilgili fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

“Not verme süreci boyunca tutarlılık sağlar ve tüm öğretmenlerin not verirken ve geri bildirim verirken aynı noktalara odaklanmasını sağlar.”

K13'ün konuyla ilgili düşüncelerine paralel olarak, K15 de şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrencilere tutarlı bir geri bildirim sağlıyoruz bu sayede. Standartlaşmış kodlar ve semboller kullandığımda öğrencilerin farklı ödevlerine ve not verme bağlamında tek tip geri bildirim almasını sağlıyorum.”

Tabloya dâhil edilmeyen iki görüş KDGB kullanımıyla öğretmenlerin -öğrencilerin kalıcı öğrenmesine- teşvik etmesiyle ve öğretmenlerin -uyarlanabilir geri bildirim- verebilmesiyle

ilgilidir. 2 katılımcı (% 13.3), KDGB kullanımıyla öğretmenlerin öğrencilerin kalıcı öğrenmesine teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. K2 bu konuyla ilgili şöyle söylemiştir:

“...daha kalıcı öğrenmeye olanak sağlıyoruz kullanarak.”

Son olarak diğer 2 katılımcı (% 13.3) ise KDGB ile öğretmenlerin uyarlanabilir geri bildirim verebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili K1 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

“Öğretmenler olarak var olan kodlar dışında kendi kodlarımızı yaratabiliyoruz.”

Tablo 6'nın Öğretmen odaklı dezavantajlar kısmına baktığımızda ise, 12 katılımcıya (% 80) göre KDGB'nin öğretmenler açısından en büyük dezavantajlarından birinin bazı koşullarda ya bazı geri bildirim türlerine göre -zaman alıcı- olmasıdır. Bazı koşullarda KDGB'nin zaman alıcı olmasıyla ilgili fikirlerini K14 şöyle ifade etmiştir:

“Süresi kısa olan modüllerde, öğrenciye bunu tanıtmak ve etkili bir şekilde kullanmak zor olabilir. Motivasyonu olmayan bir öğrenci grubu için kâğıda yazılan anlamsız harfler bütününe haline gelebilir ve öğretmen için zaman alıcı olabilir ve gereksiz bir iş yükü haline alabilir.”

K13'ün konuyla ilgili düşüncelerine paralel olarak, K1 de şu ifadeleri kullanmıştır:

“Çok fazla yazma çalışması art arda yapıldığında tüm kağıtların tüm hatalarını işaretlemek ciddi bir zaman alıyor. Bir sınıfın çalışmasına geri bildirim vermek yaklaşık 3- 3,5 saat sürüyor.”

K1 gibi K3 de belirli şartlar altında KDGB'nin zaman alıcı olabildiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kodlanmış düzeltici bildirim kullanmaya yeni başlayan hocalar için ilk süreç çok fazla vakit alabilir ama zamanla bu problem ortadan kalkacaktır.”

Diğer katılımcılar gibi belli şartlar altında KDGB'nin zaman alıcı olduğunu K15 şu şekilde dile getirmiştir:

“Sınıf mevcudunun kalabalık olduğu durumlarda birden fazla yazma ödevini değerlendirmek zorunda olduğumuzda, her öğrenciye zamanında kodlanmış geri bildirim vermek çok zor ve zaman alıcı olabiliyor.”

Katılımcıların diğer büyük bir çoğunluğu (% 53.3) ise KDGB kullanımında sadece KDGB'nin yeterli olmadığını ve öğretmenlerin *-destekleyici geri bildirim türlerine ihtiyaç-* duyduklarını ifade etmişlerdir. Destekleyici geri bildirim türlerine duyulan ihtiyaçla ilgili K12 şöyle söylemiştir:

“Öğretmen açısından çok fazla bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum. Sadece birden fazla geri bildirim tekniğini aynı anda kullanmamız gerekebilir eğer kodlar yeterli gelmezse.”

Bu ihtiyaçla ilgili K11 fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Bazı hataları netleştirmek için farklı geri bildirim yöntemleri kullanmam gerekiyor.”

K11'in fikirlerine paralel olarak K13 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Geri bildirim hata kodlarıyla sınırlı kalamıyor, organizasyon ve içerik konusunda daha geniş geri bildirimler vermemiz gerekebiliyor. Bu yüzden öğretmen öğrenci etkileşim içinde olmalı. Kodlu geri bildirim üzerine sözlü geri bildirim kullanmak önemli hale geliyor çoğu zaman.”

Bazı katılımcılar (% 33.3) KDGB kullanımında bazen öğretmenler *-kod seçiminde zorluk-* yaşadıklarını ifade etmişlerdir. K8 bu konuda yaşadığı zorluğu şöyle ifade etmiştir:

“Bazı hataların hangi hata koduyla ifade edilmesi gerektiğine karar vermek zor olabilir.”

K1 ise K8 gibi yaşanan bu zorluk üzerine şöyle söylemiştir:

“Bazen çok hatalı bir cümledeki ya da paragrafta hani kod kullanacağımı düşünmem gerekiyor, seçmek zor oluyor, özellikle problemlı kâğıtlarda.”

3 katılımcı (%20) KDGB kullanımında öğretmenlerin *-motivasyon kaybı-* yaşayabildiklerini ifade etmişlerdir. K9 motivasyon kaybı ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrenci profiline bağlı olarak, verilen geri bildirimlerin öğrenci tarafından umursanmadığını görmek öğretmende motivasyon kaybına yol açabiliyor. Kodları kullanmadığım zaman daha detaylı geri bildirim verdiğim zamanlar olabiliyor. Öğrenci seviyesini de göz önünde bulundurarak daha az fayda sağladığını düşünürsem benim motivasyonumu etkiliyor diyebilirim.”

K15, K 9'un düşüncelerine paralel olarak aynı durumla ilgili şunları söylemiştir:

“Sınıf mevcudu kalabalık olan ya da birden fazla yazma ödevini değerlendirmek zorunda olduğumuzda, her öğrenciye zamanında kodlanmış geri bildirim vermenin çok zor olabiliyor ve bu yorgunluğa, motivasyon kaybına ve potansiyel tükenmişliğe yol açarak...”

Tablo 6 dışında sadece 1 katılımcı (% 6.6) KDGB kullanımında öğrencilerin *-belirli hatalarına odaklanmakta zorlandığını-* ifade etmiştir. K15 bu konuyla ilgili fikrini şu sözlerle ifade etmiştir.

“Bazen kodlama sisteminin kısıtlamaları dâhilinde öğrencilerin yazma konusundaki güçlü ve zayıf yönlerini yakalamakta zorlandığımı hissediyorum.”

Bu bulgular, KDGB'nin süreç tabanlı yazma etkinliklerindeki öğretmenler açısından avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymakta ve KDGB'nin öğretmenler için etkili bir geri bildirim türü olduğunu ancak bazı sınırlılıkları olduğunu göstermektedir.

4.2. Araştırma Sorusu 2 ile İlgili Bulgular

4.2.1. KDGB'yi destekleyen diğer geri bildirim türleri ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımına ek olarak destekleyici hangi geri bildirim stratejisini/stratejilerini kullanma taraftarı oldukları ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 3 ana tema altında toplanmıştır (Yazılı yorumlar, Sözlü geri bildirim, Akran geri bildirimi). Yazılı yorumlar için 4 alt tema belirlenmiştir (örnek ve model gösterimi, öneri verme ihtiyacı, hata önceliklendirme, güçlü noktaları övme). Sözlü geri bildirim için 2 alt tema belirlenmiştir (genelin hatalarına odaklanma, bireysel hatalara odaklanma). Akran geri bildirimi için 2 ayrı alt tema belirlenmiştir (gayri resmi öğrenme ortamı, iş birliği ve takım çalışması). Tabloya dâhil edilmeyen daha az yaygın görüşler tablo açıklamalarının altına eklenmiştir. KDGB'yi destekleyen diğer geri bildirim türleriyle ilgili bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7*KDGB'yi Destekleyen Diğer Geri Bildirim Türleri*

Ana Temalar	Alt Temalar	Frekans f	Frekans (%)
Yazılı yorumlar (Written comments)	örnek ve model gösterimi	11	73.3
	öneri verme ihtiyacı	8	53.3
	hata önceliklendirme	6	40
	güçlü noktaları övme	4	26.6
Sözlü geri bildirim (Oral feedback)	genelin hatalarına odaklanma	10	66.6
	bireysel hatalara odaklanma	9	60
Akran geri bildirim (Peer feedback)	gayri resmi öğrenme ortamı	6	40
	iş birliği ve takım çalışması	5	33.3

Katılımcıların tamamı (%100) KDGB'yi desteklemek için yazılı yorumlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 12'si (%80) Sözlü geri bildirimden, 9'u ise (%60) Akran geri bildiriminden, 2'si (% 13.3) Kontrol listesinden (checklist) ve 1'i Doğrudan düzeltmelerden (direct corrections) yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 7'deki Yazılı yorumlar kısmında görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (% 73.3) yazılı yorum yazarken daha çok öğrenciler için *-örnek ve model sağladıklarını-* ve bunun etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yazılı yorumların örnek ve model gösterimi açısından etkili olduğunu düşünen K14 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir kod listesiyle bütün aktarmak istediğimiz düzeltmeleri vermek mümkün değil. Organizasyonun düzgün olmadığına dair bir kod olsa bile, kodların bence yeterince açık gelmeyebileceği durumlarda yazılı yorumlardan destek alıyorum. Özellikle dil bilgisel açıklamalar yaparken birkaç örnek vermek doğru formu daha çabuk anlamalarını sağlıyor.”

K14'ün fikirlerine paralel olarak K9 bu konuyla ilgili fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yazılı pozitif yorumlar öğrencilerin kâğıdı yalnızca bir hatalar bütününden ibaret görmesini engelliyor. Örnek ve model kullanımı, öğrencinin kendi başına farkına varamayacağı hataları görüp hatalarını anlamalarını sağlıyor. Yazılı yorumlar, modeller, örnekler, dil bilgisel açıklamalar. Daha fazla ve daha anlaşılır bir örnekli yorum yazdığımda öğrencilerin maksimum faydayı aldığını düşünüyorum. Bu benim için çok önemli.”

K1 ise K9'un fikirlerine paralel olarak şu sözleri söylemiştir:

“Yazılı yorumlar, örnek ve modeller verirken bazen kısaca dilbilgisini açıklayıcı ya da hatayı açıklayıcı örnekler veriyorum. Küçük bir örnek ya model gösterimi öğrenci tarafından o hatanın tekrar yapılmaması için inanılmaz faydalı olabiliyor.”

Katılımcıların diğer büyük bir çoğunluğu (% 53.3) ise yazılı yorumları -öneri verme amaçlı- kullandıklarını ifade etmişlerdir. K8 öneri verme amacıyla kullanılan yazılı yorumlar hakkında şunları söylemiştir:

“Yazılı önerileri kullanırım çünkü içerik, organizasyon vs. şeyler için yazılı öneri yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.”

K8’in fikirlerine paralel olarak K1 ise şunları söylemiştir:

“Hataları açıklayıcı yorum yaparken direk cevabı vermek istemiyorum, ya da öğrencinin o hatasını belki de farklı bir şekilde düzeltebileceğini düşünüyorum. O yüzden önerilerimi yazıp kararı ve düzeltme şeklini onlara bırakıyorum.”

Bazı katılımcılar (%40) yazılı yorumların öğrenci -hatalarının önceliklendirmesine- yardımcı olduklarına inandıklarını ifade etmişleridir. Yazılı yorumların hataların önceliklendirmesiyle ilgili sağladığı faydaya değinen K9, fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yazılı yorumlar öğrencinin hangi noktaya daha fazla odaklanmaları gerektiği konusunda fikir veriyor.”

K9’un fikirlerine paralel olarak K1 ise şunları söylemiştir:

“Geri bildirim verirken tek başlarına hata kodlarını kullanmıyorum. Öğrencilerin yazılarının en sonunda bütün hata kodlarından sonra genel yazılı yorumlarda bulunuyorum. Ayrıca özellikle üstünde durmaları gereken yerleri vurgulamaya çalışıyorum (bazı dil bilgisi kurallarına tekrar bakmaları ya da bir kelimenin anlamını kontrol etmeleri gerektiğini söylemek gibi)”

Diğer 4 katılımcı (% 26.6), öğretmenlerin KDGB’ye ek olarak yazdıkları yorumların öğrencilerin yazılarının -güçlü yanlarını övücü- nitelikte olmasını faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili fikrini K1 şöyle dile getirmiştir:

“Yorum yazarken bence öğrencilerimi en çok isteklendiren şeyler onların yazılarının güçlü yanlarını ön plana çıkardığım yerler... Pozitif yönlere de odaklanılmalı diye düşünüyorum.”

Buna paralel olarak K2 de şöyle söylemiştir:

“Her zaman hataya odaklanmam, çoğu zaman güzel yazılan bir yeri ya da akademik bir kelimeyi ya da dil bilgisi yapısı için de yorum yazarım.”

15 katılımcının 12’si (%80) KDGB’yi destekleyici Sözlü geri bildirimden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 7’nin Sözlü geri bildirim kısmında görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (% 66.6) sözlü geri bildirimden daha çok tüm sınıfın hatalarına, yani *-genelin hatalarına odaklanmak-* için faydalandıklarını ifade etmişlerdir. KDGB’ye ek olarak sözlü geri bildirimden yararlandığını K12 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bazen de öğrencilerin genel olarak yanlışlarını isimleri verilmeden karışık bir şekilde ekrana yansıtıp, yine grup halinde bu yanlışların doğrularını yazma alıştırmaları yapıyoruz Sınıfta sözlü bir şekilde hatalarının üzerine giderek onlara yardımcı olmaya çalışıyorum.”

K12’ye benzer bir şekilde K10 da fikrini şöyle ifade etmiştir:

“Yine aynı aşamada sınıfta tahtada aynı veya benzer hataların sözlü olarak düzeltilmesini görme imkânı sunarak onları hem motive ediyor hem de öğrenmenin gerçekleştiğinden emin oluyorum.”

Katılımcıların 9’u (%60) ise sözlü geri bildirimden daha çok, öğrencilerin *-bireysel hatalarına odaklanmak-* için faydalandıklarını ifade etmişlerdir. KDGB’ye ek olarak sözlü geri bildirim kullanan ve bunun bireysel hatalara odaklanmak için faydalı olduğunu düşünen K4 fikrini şöyle ifade etmiştir:

“Tekrar eden hatalar varsa gerek gördüğüm öğrencilere sözel olarak da ayrıca geri bildirimlerde bulunuyorum.”

K1 ise K4’ün fikirlerine paralel olarak şöyle söylemiştir:

“Eğer öğrencimin anlayamayacağı ya da düzeltilmesi çok zor bir hata varsa o kısmı önceliklendiriyorum, yanıma çağırıyorum dersten sonra ya da ofis saatlerinde o kısımlara tekrar birlikte bakabiliyoruz. Bu tarz bir yaklaşımın öğrencinin hatasını daha aza indirgemek için gerekli olduğunu düşünüyorum, yani ekstra bireysel sözlü bir geri bildirim.”

Tablo 7 dışında sadece K9 sözlü geri bildirim zaman kısıtlaması açısından faydalı bulduğuna şöyle değinmiştir:

“Zaman kısıtlaması olan durumlarda sözlü geri bildirim kısa zamanda daha fazla geri bildirim verilebilmesini sağlıyor.”

15 katılımcının toplamda 9’u (% 60) KDGB’yi destekleyici Akran geri bildirimden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 7’nin Akran geri bildirim kısmında görüldüğü gibi katılımcıların (% 40) akran geri bildirimden daha çok *-gayri resmi öğrenme ortamı-* için faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Destekleyici geri bildirim olarak akran bildiriminden söz eden K3 fikrini şöyle ifade etmiştir:

“Akran geri bildirimimin de çok faydaları olduğunu düşünüyorum çünkü birbirleriyle çalışırken kendilerinin eksik noktalarını veya o anda bana sormaya çekindikleri bir soruyu daha kolay bir şekilde arkadaşlarına sorup öğrenmelerini sağlıyor. Benle iletişim daha resmi bir hal aldığı için bazen çekindiklerini düşünüyorum.”

K3’ün fikirlerine paralel olarak K10 fikrini şöyle ifade etmiştir:

“...Kâğıtlarını dağıttıktan sonraki aşamada akran geri bildirimleri için onları teşvik ediyorum zira birbirlerine soru sormaya ve öğretmeye daha açık oluyorlar. Öğretmenle iletişimde olan gerginlik ya da çekinme onların aralarında olmuyor.”

5 katılımcı (% 33.3) ise akran geri bildiriminin öğrencilerin *-iş birliği ve takım çalışması-* içerisinde çalışmalarına destek olduğunu ifade etmişlerdir. İş birliği ve takım çalışmasıyla ilgili K6 fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Akran geri bildirimini zaten hali hazırda desteklediğimiz işbirlikçi öğrenmenin parçası. Diğer tüm derslerde olduğu gibi birlikte çalışan öğrenciler pasif olan yazma dersini bile aktif hale getiriyor.”

K6’nın fikirlerine paralel olarak K7 şunları söylemiştir:

“Grup çalışmaları ve grup geri bildirimleri yazma dersimin bir parçası. Hem görev ve sorumluluk paylaşıyorlar hem de birbirlerine yardım edip öğreniyorlar. Her zaman uygulamaya çalışıyorum derse girdiğim grupların seviyesi elverdiğince.”

Tablo 7 dışında sadece 2 katılımcı (% 13.3) ise sözlü geri bildirim öğrencilerin *-farklı perspektifler edinmesinde-* etkili olduğunu ifade etmişlerdir. K14 bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

“Güçlü öğrencilerin çok olduğu sınıflarda da akran düzeltmelerini uygun görürüm. Çünkü birbirlerinin eksiklerini görmede, birbirlerine fikir vermede daha iyi olurlar ve genelde özgüvenleri yüksek oldukları için yardımcı olmaya daha açık olurlar. Bazen de dil yeterliliği zayıf olan öğrencilerin fikirleri daha güçlü öğrencilere bile yardımcı oluyor.”

Çoğunluktan farklı olarak katılımcıların 2’si KDGB’yi destekleyici geri bildirimlerden olan Kontrol listesinden (Checklist) yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol listesi sayesinde öğrencilerin -öz değerlendirme- yapabildiklerini ifade eden K3 fikrini şu şekilde belirtmiştir:

“Ayrıca öğrencilere kendi hazırladığım checklisti de kodlu geri bildirimde destek olarak kullanıyorum. Amacım kendi hatalarını fark edip kendi çalışmalarını değerlendirmeleri...”

Son olarak 15 katılımcının toplamda diğer 2 tanesi (% 13.3) KDGB’ye ek olarak Doğrudan düzeltme yaptıklarını ifade etmişlerdir. 2 katılımcı (% 13.3) KDGB ile birlikte bazı öğrenci hatalarını düzeltmedeki zorluktan dolayı direk düzeltme yapma ihtiyacı duyduklarını ifade etmişlerdir. Doğrudan düzeltme yapan K6 fikrini şu şekilde belirtmiştir:

“Duruma göre kodlu geri bildirimde ek olarak birçok geri bildirim kullanıyorum. Çünkü her öğrenci farklı şekilde öğreniyor. Böylece farklı öğrenme türlerine hitap etmiş oluyorum. Ancak bazen bazı tekrar eden hatalarla başa çıkamadığım zamanlar oluyor. Bunları direkt düzeltip geçiyorum.”

Bu bulgular, öğretmenlerin süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB’ye ek olarak bazı farklı geri bildirim stratejilerini kullanmayı etkili bulduklarını göstermektedir.

4.2.2. KDGB’yi destekleyici yorumlarla ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımına ek olarak yazdıkları yorumları doğrudan (açık) mı yoksa dolaylı (örtük) bir şekilde mi yazmayı tercih ettikleriyle ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 1 ana tema altında toplanmıştır (Doğrudan ve/veya Dolaylı geri bildirim). Doğrudan ve/veya Dolaylı geri bildirim ana teması için 2 alt tema belirlenmiştir (öğrenciye göre, hataya göre). Tabloya dâhil edilmeyen daha az yaygın görüşler tablo açıklamalarının altına eklenmiştir. KDGB’yi destekleyici yorumlarla ilgili bulguları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8*KDGB'yi Destekleyici Yorumlar*

Ana Temalar	Alt Temalar	Frekans f	Frekans (%)
Doğrudan ve/veya Dolaylı geri bildirim (Explicit and/or Implicit feedback)	öğrenciye göre	13	86.6
	hataya göre	11	73.3

Tablo 8’de öğretmenlerin KDGB’ye ek olarak verdikleri yorum içerikli geri bildirim yöntemlerini kullanma tercihlerine (doğrudan ya da dolaylı) ve bunların nedenlerine ilişkin fikirleri görülebilir. 15 katılımcının 13’ü Dolaylı ve/veya Doğrudan yazdıkları yorumların duruma bağlı değiştiğini ifade etmiştir. Sadece 1 katılımcı yazdığı yorumlarda sadece Dolaylı geri bildirim tercih ettiğini, diğer 1 katılımcı ise yazdığı yorumlarda sadece Doğrudan geri bildirim tercih ettiğini ifade etmiştir. Tablo 8’in Doğrudan ve/veya Dolaylı bildirim kısmında görüldüğü gibi katılımcıların 13’ü (% 86.6) yazdıkları yorumun doğrudan ya da dolaylı olmasının -*öğrencinin seviyesine ve performansına*- göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili fikrini K1 şöyle dile getirmiştir:

“Çoğunlukla dolaylı bir şekilde yorumlarımı yazıyorum ve direk cevabı vermiyorum. Öğrencimin hatasını anlamasını ve düzeltmesini beklerim, bu şekilde hatalarını düşünmelerine, araştırmalarına ve bunun da uzun vadede öğrenmeye daha fazla katkıda bulunacağını düşünüyorum. Ancak öğrencinin seviyesinin hatanın doğru şeklini anlayamaya yetmeyeceğini düşünüyorsam doğrudan geri bildirim veririm.”

K1’in düşüncelerine paralel olarak K9 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yorumların mümkün olduğunca örtük olması, genel kod kullanımı mantığına daha uygun. Fakat öğrenci, seviyesi itibarıyla bilmesinin imkânsız olduğu bir konuda hata yapıyorsa cevap doğrudan verilebilir veya açıklama daha açık bir şekilde yazılabilir.”

K9’un fikirlerine benzer şekilde K15 şunları söylemiştir:

“Açıkçası tercihim öğrenci ihtiyaçlarına bağlıdır. Her ikisini de zaman zaman tercih ediyorum. Doğrudan geri bildirimde netlik ön planda oluyor ve öğrencilerin gelişiminde etkili oluyor, ancak öğrenciler bir süre sonra bu tür düzeltmeye bağımlı hale geliyor. Diğer taraftan

dolaylı geri bildirim eleştirel düşünmeyi ve kendini keşfetmeyi desteklediği için zaman alıcı olsa da daha da faydalı oluyor. Ama dediğim gibi öğrenci profili kilit nokta.”

Katılımcıların 11'i (% 73.3) yazdıkları yorumun doğrudan ya da dolaylı olmasının -*hatanın türüne ve tekrarlanma sıklığına-* göre değiştiğini ifade etmişlerdir. K3 bu konuyla ilgili fikrini şöyle ifade etmiştir:

“İkisini de tercih ederim. Hataya göre değişiklik gösteriyor. Genel tekrar eden bir hataysa doğrudan bir düzeltme sunmayı tercih ediyorum ama diğer türlü dolaylı geri bildirim en iyisi.”

K3'ün fikirlerine paralel olarak K4 şöyle söylemiştir.

“Yorumlarımı genelde dolaylı şekilde yazıyorum. Özellikle soru sorarak öğrencileri düşünmeye teşvik etmeye çalışıyorum. Bu şekilde onların öğrenmeye olan istekliliklerini ve motivasyonunu negatif etkilememeye çalışıyorum. Ama bazı durumlarda açık bir şekilde doğru kullanımının bu şekilde olduğunu yazmam gerekiyor.”

K4'e benzer şekilde K1 fikrini şöyle ifade etmiştir:

“...ve yapılan hatanın düzelemeyeceğini anlıyorsam 2. taslaklarında doğrudan yazarım yanlış öğrenme gerçekleşmesin diye.”

Çoğunluğun aksine sadece 1 katılımcı (% 6.6) yorumlarını sadece dolaylı geri bildirim için uygun yazdığını sebebini öğrencinin motivasyonu ile ilişkilendirmiştir. K5'in bu konuyla ilgili düşünceleri şunlardır:

“...ama direkt düzeltme yapmıyorum. Yapmam zaten süreç yazma mantığına ters geliyor bana. Öğrencinin hatayı keşfetme süreci bu şekilde kolaylaşıyor bence. Direkt düzeltme yaptığımda öğrencinin o hatanın doğru halini öğrenmeye motivasyonu kalmıyor.”

Diğer 1 katılımcı ise (% 6.6) yorumlarını sadece doğrudan geri bildirim için uygun yazdığını sebebini öğrencinin anlayışını artırmayla ilişkilendirmiştir. K11 fikrini şu şekilde belirtmiştir:

“Yorumlarımı açık bir şekilde yazarım. Geri bildirim öğrenci için olabildiğince açık olması gerektiğini düşünüyorum çünkü. Zaten dolaylı geri bildirim için kodları kullanıyoruz...”

Bu bulgular öğretmenlerin KDGB'ye ek olarak yazdıkları yorumlarda dikkate aldıkları faktörleri özetler. Öğretmenlerin 13'ü (% 86.6) KDGB'ye ek olarak yazdıkları yorumlarda

doğrudan ve/veya dolaylı geri bildirimini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin ifadelerine göre, bu tercihleri öğrenci profiline ve hata türüne göre değişmektedir. Ancak, genel olarak öncelik dolaylı geri bildirim kullanımındadır.

4.2.3. KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve dezavantajları ile ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve/veya dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 2 ana tema altında toplanmıştır (Avantajlar ve Dezavantajlar). Avantajlar ana teması için 5 alt tema belirlenmiştir (öğrenme ve destek, kapsamlı yaklaşım, netlik ve anlaşılabilirlik, öğretmen ve öğrenci bağlantısı, motivasyon ve teşvik). Dezavantajlar ana teması için 2 alt tema belirlenmiştir (karmaşıklık ve öğretmen iş yükü). KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve dezavantajlarını içeren bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

KDGB'yi Diğer Geri Bildirim Stratejileriyle Birleştirmelerinin Avantajları ve Dezavantajları

Ana Temalar	Alt Temalar	Frekans f	Frekans (%)
Avantajlar	öğrenme ve destek	5	33.3
	kapsamlı yaklaşım	5	33.3
	netlik ve anlaşılabilirlik	5	33.3
	öğretmen ve öğrenci bağlantısı	5	33.3
	motivasyon ve teşvik	3	20
Dezavantajlar	karmaşıklık	6	40
	öğretmen iş yükü	4	26.6

Tablo 9'da öğretmenlerin KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili fikirleri ve nedenlerine ilişkin bilgiler görülebilir. Toplamda 15 katılımcının 14'ü (% 93.3) farklı geri bildirim stratejilerini birleştirmenin avantajlı olduğuna ve sebeplerine değinmiştir. 15 katılımcının 7'si (% 46.6) farklı geri bildirim stratejilerini birleştirmenin dezavantajlarına ve nedenlerine değinmiştir. Tablo 9'un Avantajlar kısmında görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı (% 33.3) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın öğrencilerin -*öğrenmesine katkı sağladığına ve destek olduğuna*- değinmiştir. K2'nin bu konuyla ilgili fikirleri şöyledir:

“Diğer geri dönüt teknikleri ile birleştirildiğinde kalıcı öğrenmenin sağlandığını ve desteklendiğini düşünüyorum.”

K4 ise K2'nin fikirlerine benzer olarak şöyle söylemiştir:

“Tek başına hata kodlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle bazı geri bildirim tekniklerini birleştirerek vermek öğrenmeye ve öğrencilerin yazma gelişimleri üzerinde etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 9'un Avantajlar kısmında görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı (% 33.3) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın öğrencilere *-daha kapsamlı geri bildirim-* sağlamada önemli olduğunu ifade etmişlerdir. K3 bu konuyla ilgili fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Kodlanmış düzeltici geri bildirim öğrenciye daha mekanik konularda geri bildirim vermek için daha ideal ama diğer geri bildirim stratejileri içerik, organizasyon gibi konularda geri bildirim vermemizi sağladığı için birbirlerini tamamladıklarını düşünüyorum. Yazmaya daha bütüncül bir yerden yaklaşmamızı sağlıyor.”

K3'ün fikirlerine paralel olarak K11 şöyle söylemiştir:

“Avantajlı tabiki, öğrenci daha zengin, kapsamlı ve çeşitli geri bildirim alabilir, özellikle zayıf öğrencilerin bundan faydalanacağını düşünüyorum.”

Tablo 9'un Avantajlar kısmında görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı (% 33.3) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın öğrencilere *-daha net ve anlaşılır geri bildirim-* sağlamada önemli olduğunu ifade etmişlerdir. K15 bu konuyla ilgili fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Birleştirmemin hem öğrencilerim hem de kendim için gelişmiş, derinlikli, net geri bildirim vermeyi ve almayı ve buna paralel olarak yazma öğrencilerimin yazma becerisini geliştirdiğini düşünüyorum. Öğrenciler için açık bir rehberlik sunuyor.”

K12 ise K15'in fikirlerine paralel olarak şöyle söylemiştir:

“Birleştirmenin avantajlı olduğunu düşünüyorum çünkü kompozisyonlar zaten uzun olduğu için, öğrenciler bazen ilk paragraflarda yazdığı yorumları görmüyorlar ya da son kısımlara daha çok dikkat ediyorlar. Bu yüzden, genel içerik hakkında en sona yorumlar yazmaya gayret gösteriyorum ki geri bildirimim netleşsin.”

Tablo 9'un Avantajlar kısmında görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı (% 33.3) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın *-öğrenci ve öğretmen arasındaki bağı-* kuvvetlendirdiğini ifade etmişlerdir. K14'ün bu konuyla ilgili fikirleri şöyledir:

"... Ayrıca bir tik atmaktansa öğretmenin samimi ve olumlu yorumlarını okumak hem öğrenci öğretmen arasında bir bağ kurar hem de öğrenciyi daha güvende hissettirir."

K14'e paralel olarak K1 ise bu konuyla ilgili fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Birlikte verilmesi öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiye esneklik kazandırır. İletişim kuvvetleniyor, daha samimi bence."

Yukarıdaki tablonun Avantajlar kısmında görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı (%20) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın *-öğrencilerin motivasyonunu-* artırdığını ifade etmişlerdir. K4'ün öğrenci motivasyonu ile ilgili fikirleri şöyledir:

"Tek başına hata kodlarını görmek öğrencilerin motivasyonlarını kötü etkileyebiliyor. Ancak öğrenci eğer öğretmenin diğer yöntemleri de kullandığını bilince hataları düzeltmeye daha istekli olduğunu gözlemliyorum yazma derslerimde."

Tablo 9'un Dezavantajlar kısmında görüldüğü gibi, 6 öğretmen (%40) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın öğrencilerin geri bildirim anlayışında *-karışıklığa-* sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş geri bildirim karışıklıkla ilgili etkisinden bahseden K9 fikrini şöyle ifade etmiştir:

"Çok fazla düzeltme, yazı ve farklı geri bildirimlerle karşı karşıya kalmak öğrenci açısından karmaşık ve dolayısıyla boğucu olabilir. Özellikle zaman kısıtlaması olması durumunda öğrenciler tüm geri bildirimlere karmaşık olmalarından dolayı yüzeysel olarak bakıp geçme eğiliminde olabilir..."

K7, K9'un karışıklık konusundaki fikirlerine benzer olarak şöyle demiştir:

"Sanırım bazen gereğinden fazla yazmama neden olabiliyor ve bunun öğrenci için karmaşık ve korkutucu görünme riski var."

Tablo 9'un Dezavantajlar kısmında görüldüğü gibi, 4 öğretmen (% 26.6) birleştirilmiş geri bildirim kullanmanın *-öğretmenin iş yükünü-* artırdığını ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş geri bildirim öğretmenin iş yüküne etkisini K14 şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Tabi ki bunların hepsini içeren geri dönütler hazırlayan bir öğretmen için iş yükü çok ciddi bir sorun haline gelebilir. Her kâğıdı böyle okuyan bir öğretmen, sınıfına çok sık pratik yapma şansı veremeyebilir.”

K4, K14’e benzer fikirlerini şöyle dile getirmiştir:

“Ancak tabi bu durum öğretmen açısından yorucu ve zaman alıcı olabiliyor.”

Bu bulgular öğretmenlerin KDGB’yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajlı olduğunu düşündüklerini ve bunların nedenlerini göstermektedir. Ancak öğretmenler bu durumun bazı sınırlılıklarını da ifade etmişlerdir.

4.3. Araştırma Sorusu 3 ile İlgili Bulgular

4.3.1. Geri bildirim önceliklendirme ile ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde geri bildirim kapsamlı bir şekilde mi (öğrencilerin tüm hatalarını işaretleyerek) yoksa seçici olarak mı (yalnızca en sık görülen/ciddi hataları işaretleyerek) verme taraftarı olduklarıyla ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 2 ana tema altında toplanmıştır (Kapsamlı geri bildirim, Seçici geri bildirim). Geri bildirim önceliklendirme ile bulgular Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Geri Bildirim Önceliklendirme

Ana Temalar	Frekans f	Frekans (%)
Kapsamlı geri bildirim (Comprehensive feedback)	13	86.6
Seçici geri bildirim (Selective feedback)	7	46.6

Tablo 10’da süreç tabanlı yazma aktivitelerinde öğretmenlerin geri bildirim önceliklendirme tercihleriyle ilgili fikirleri görülebilir. 15 katılımcının 13’ü (% 86.6) Kapsamlı geri bildirim tercih ettiklerini, 7’si (% 46.6) ise Seçici geri bildirim tercih ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcıların 5’i hem Kapsamlı hem de Seçici geri bildirim farklı durumlarda tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 8 tanesi hatalara geri bildirim verirken sadece Kapsamlı geri bildirim kullanmayı tercih ettiklerini, 2’si yalnızca Seçici geri bildirim daha etkili bulduğunu ifade etmiştir. Kapsamlı geri bildirim yaklaşımını tercih eden katılımcılardan bazıları öğrencilerin tüm hatalarının işaretlenmesinin bazı hataların göz ardı edilmemesi açısından

önemli olduğunu düşündüklerini belirttiler. Bazı katılımcılar fikirlerini şu şekilde belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili K1 şunları söylemiştir:

“Geri bildirim kapsamlı bir şekilde veriyorum. Çünkü seçici olarak verirsem eğer öğrencilerimin diğer hatalarını göz ardı etmişim gibi hissediyorum. Sınavlarda benzer hataları yapmamalarını istiyorum ve yeterince performans gösteremezlerse diye endişeleniyorum.”

K2, K1’in fikirlerine paralel olarak fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Her zaman öğrencilerin tüm hatalarını işaretleyerek ve düzeltme önererek geri bildirim veriyorum. Kimi zaman o geri dönüşle kazanılmış en ufak bir basit düzeltmenin özelinde bile olsa farkındalığın kazanılması açısından her zaman kapsamlı bir şekilde düzeltilmesini destekliyorum. Bana göre hem birinci taslakta hem de ikinci taslakta tüm hatalarına odaklanmak çok önemli.”

K3, kapsamlı geri bildirimle ilgili benzer fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Geri bildirim kapsamlı bir şekilde vermenin daha doğru olduğunu düşünüyorum. Kâğıt üzerindeki bütün hatalara odaklanmamak öğrenci açısından kafa karıştırıcı olabilir. Mesela, aynı türden bir hataya bir yerde kod görüp bir yerde görmemek öğrencileri hatalarını keşfetme konusunda negatif bir şekilde etkiliyor. Çünkü hata kodu verilmediğinde o cümlelerin doğru olduğunu düşünüyorlar.”

Kapsamlı geri bildirim yaklaşımını tercih eden katılımcılardan bazıları ise tüm hataların işaretlenmesinin öğrencilerin farklı alandaki zayıflıklarını görmelerine ve düzeltmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre özellikle ilk taslakta tüm hataların net bir şekilde gösterilmesi ve düzeltilmesi, daha sonraki taslaklar için daha sağlam bir temel oluşturabilir, bu şekilde öğrenme daha iyi gerçekleşir. K5 bu konuyla ilgili fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle ilk yazma taslağı ise geri bildirim açıkçası mümkün olduğunca detaylı veriyorum çünkü ikincisine kendindeki gelişmeyi görmesini ve odaklanacağı şeyleri azaltmasını istiyorum. Bu motivasyonu artırabilir diye düşünüyorum.”

K5’in fikirlerine paralel olarak K9 şunları söylemiştir.

“Öğrenci olarak da en çok hatalarımdan öğrenirdim. Üstünde durulan her bir hatanın öğrenciyi geliştireceğine inanıyorum. Ben de olabildiğince kapsamlı dönüş veriyorum.”

K9'un fikirlerine benzer olarak, K4 ise kapsamlı geri bildirimle ilgili şunları söylemiştir:

“Ayrıca bazen aynı kod olmasına rağmen bir yerde anlamadıkları hatayı başka bir yerde bağlamdan daha kolay keşfedebiliyorlar.”

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcıların 7'si (% 46.6) seçici geri bildirim tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu katılımcıların 5'i hem kapsamlı hem de seçici geri bildirim farklı zamanlarda ve duruma göre kullandıklarını belirtmişlerdir. Seçici geri bildirim yaklaşımını tercih eden katılımcılar, öğrencilerin çok sayıda düzeltme ve işaretlemeye odaklanmasının demoralize edici olabileceğini ve bunun sonunda motivasyonlarını olumsuz etkileyebileceğini düşünmüşlerdir. Düzeltmesi gereken alanların seçici olarak belirlenmesinin daha etkili olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda K7 fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Daha çok kapsamlı geri bildirim kullanmakla birlikte, ikisini de dönüşümlü kullanmaya çalışıyorum ...Kapsamlı geri bildirim öğrencilerin bütün hataları göstermemin faydalı olduğu durumlarda, seçici geri bildirim ise bir alana odaklanmak istediğimde ve öğrencileri çok da bunaltmak istemediğim zamanlarda kullanıyorum.”

K7'nin fikirlerine benzer bir şekilde K13 ise aynı durumla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Kapsamlı bir şekilde vermek iyi bir fikir sanırım. Çünkü bazı önemli ayrıntılar atlanmış olabilir ancak bazı zamanlarda bir yazıya ilişkin dönüt verilecekse bazı ana noktalar seçilerek dönüt seçici olarak verilebilir. Öğretmenin iş yükünü azaltacak ve öğrencinin çalışmasının olumlu yönlerine odaklanmasını sağlayacaktır.”

K13'ün fikirlerine paralel olarak K10 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencinin profiline ve kâğıdına göre karar veriyorum. Öğrenme sürecinin aşamalarına ve öğrencinin profiline göre tüm seçeneklerin mümkün olduğunu düşünüyorum. Örneğin kompozisyon türünün ve gerekliliklerinin yeni yeni öğrenildiği aşamada yazılan bir kâğıtta, dil bilgisi vb. hatalarını görmezden gelerek daha bütünsel bakmak ve geri bildirim vermek kanımca daha verimli olur. Eğer ki öğrenci kapsamlı bir şekilde verilen geri bildirim gerektirdiği çabayı gösterebilecek motivasyona sahip bir profilde ise çok sayıda olsa bile tüm hatalarını gösterecek şekilde kapsamlı geri bildirim veriyorum. Ancak öğrenci nispeten 'zayıf' bir seviyede ise seçici davranarak hatalarını gösteriyor ve onları dahi uygun bir zaman yaratarak sözlü bir şekilde ve ana dil kullanarak bir kez daha açıklayarak anladığından ve düzeltebileceğinden emin oluyorum.”

Yalnızca 2 katılımcı sadece seçici geri bildirim tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sadece seçici geri bildirim tercih ettiğini söyleyen K12 fikrini şöyle belirtmiştir:

“Ben, tüm hataların aynı anda gösterilmesi durumunda öğrencinin odaklanması gereken çok fazla konu olduğu için, hataların hepsini düzeltmekte zorlanacağını, düzeltilmiş olsa dahi, çok etkili olamayabileceği fikrindeyim, yani seçici geri bildirim destekliyorum. Sınıfta pratik yaptıkları kompozisyonlardaki hatalarda, ilk taslaklarında sadece içerik ve organizasyon yönünden işaretliyorum, bu şekilde içerik konusundaki hatlarını düzeltiyorlar. İkinci taslakta dil bilgisi, kelime gibi hatalara geri bildirim veriyorum ancak sınavlarda hepsini birden işaretlememiz gerekiyor.”

K12’ye benzer şekilde düşünen K11 ise aynı konuyla alakalı şunları söylemiştir:

“Öğrencilerin tüm hatalarını düzeltmek taraftarı değilim. Kâğıdın kodlarla dolu görünmesi ya da yorumlarla dolu olması öğrenci için motivasyon kırıcı olabilir. Geri bildirim verirken seçici olma ve pozitif yönleri de ayrıca vurgulamak taraftarıyım.”

Bazı katılımcılar seçici geri bildirimle ilgili akıllarında soru işaretleri olduğunu ifade etmişlerdir. K1 seçici geri bildirimle ilgili soru işaretlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ancak, seçici olarak geri bildirim vermekle ilgili çok fazla deneyimim yok. Ancak öğretmenler açısından daha az yorucu ve öğrenciler açısından daha faydalı olabileceğini düşünüyorum. Belki koordinatörün ya da idarenin bize bu alanda opsiyon sunması seçici geri bildirim verebilme konusunda beni rahatlatır.”

K1 gibi seçici geri bildirim konusuna tereddütlü yaklaşan K7 fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“İkisini de dönüşümlü kullanmaya çalışıyorum ama dengelediğimden emin değilim. Seçici geri bildirim hakkında biraz daha deneyimlenmek iyi olabilir.”

Bu bulgular süreç tabanlı yazma aktivitelerinde öğretmenlerin geri bildirim yaklaşımlarına (kapsamlı ve seçici geri bildirim) ve sebeplerine ilişkin fikirlerini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (% 86.6) geri bildirim verirken kapsamlı yaklaşımı tercih ettikleri belirtirken, bazı öğretmenler (46.6)’sı seçici geri bildirim yaklaşımını tercih ettiklerini ifade etmiştir. Seçici geri bildirim tercih eden katılımcıların (% 46.6), büyük çoğunluğu (%33.3)’ü hem seçici hem de kapsamlı geri bildirim tercih ettiklerini bu seçimin duruma ve öğrenciyle göre değiştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca 2’si (%13.3) sadece seçici geri bildirim kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

4.3.2. Öğrenci kompozisyonlarında en önem verilen bileşenlerle ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde bir öğrencinin kompozisyonunda en çok hangi bileşene/ bileşenlere önem verdiklerine ve sebeplerine ilişkin fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 6 ana tema altında toplanmıştır (İçerik, Organizasyon, Dil bilgisi, Kelime, Noktalama, Yazım). Öğrenci kompozisyonlarında en önem verilen bileşenlerle ilgili bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Öğrenci Kompozisyonlarında En Önem Verilen Bileşenler

Ana Temalar	Frekans f	Frekans (%)
İçerik (Content)	14	93.3
Organizasyon (Organization)	13	86.6
Dil bilgisi (Grammar)	12	80
Kelime (Vocabulary)	8	53.3
Noktalama (Punctuation)	4	26.6
Yazım (Spelling)	3	20

Tablo 11’de süreç tabanlı yazma aktivitelerinde öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarında en çok önem verdikleri bileşenler görülmektedir. 14 katılımcının tamamı (% 93.3) İçeriğin önemli olduğunu, 13’ü (%86.6) Organizasyonun önemli olduğunu, 12’si (%80) Dil bilgisinin önemli olduğunu, 8’i (%53.3) Kelime kullanımının önemli olduğunu, 4’ü (%26.6) Noktalamanın önemli olduğunu, 3’ü (%20) ise Yazımın önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların 10’u (%66.6) diğer hatalardan da bahsetmelerine rağmen, öğrenci kompozisyonlarında metin tutarlılığını etkileyen içerik ve organizasyon hatalarına dilsel doğruluk etkileyen mekanik hatalardan ve form hatalarından daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcılar, içerik sayesinde öğrencinin konuyu anlayıp anlamadıklarını, öğrencinin fikir üretme, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini anlayabildiklerini belirtmişlerdir, organizasyonun da bu fikirleri mantıksal bir akışta okuyucuya sunulmasını ve öğrencinin fikirlerinin okuyucu tarafından daha rahat anlaşılmasını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili K1’in görüşleri şu şekildedir:

“En önem verdiğim şey içerik oluyor genelde ve sonra öğrettiğim türdeki kompozisyon için organizasyonun düzgün yapılıp yapılmadığına bakıyorum. Eğer bunlarla ilgili problemleri bitmişse öğrencinin diğer noktalarına önem veriyorum. Bu seviye ilk defa essay yazmayı öğrendikleri seviye olduğu için ön planda içerik ve organizasyon oluyor çünkü ders içerikleriyle

fikirlerini ne kadar zenginleştirdiklerini, eğer bilmedikleri bir içerikse onunla ilgili fikir bulup bulamadıklarını, konuya hâkimiyetlerini bu şekilde anlıyorum ve bu fikirler organize şekilde verilmişse fikirleri anlamam kolaylaşıyor. Fikirleri anladıktan sonra doğruluk hatalarına odaklanıyorum.”

K1’in fikirlerine benzer şekilde K4 görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Öncelikle içeriğin ve fikirlerin çok önemli düşünüyorum. Eğer konuyla/soruyla ilgili fikirler verilmişse yeterli bir şekilde detaylandırılmış mı ve fikirler gruplanmış mı onu inceliyorum. Öğrencinin fikirlerini karşıya geçirebilmesi öncelikle bu şekilde mümkün oluyor çünkü. Dil bilgisi düzgün olsa bile içerik yoksa ya da çok karmaşık bir yazıysa hiçbir anlamı olmuyor kompozisyon yazmanın.”

Benzer bir şekilde, bir kompozisyonda içerik ve organizasyonun en önemli bileşenler olduğundan söz eden K11 fikirlerini şöyle belirtmiştir:

“Çoğunlukla içeriği ön planda tutarım. Sonrasında ise sırasıyla biçim/organizasyon ve dil bilgisi gelir. Bu bileşenlerin önemi, yazının türüne ve amacına bağlı olarak değişebilir. Eğer öğrenci içerik, biçim ve organizasyon yönünden iyiye, dil bilgisi hatalarını daha kolay halledebileceğini düşünürüm. Benim için öğrencinin biçim/organizasyonu iyi anlamış olması daha önde gelir.”

Katılımcılar 4’ü (% 26.6) hem içerik ve organizasyon hem de form hatalarına ve mekanik hatalara önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak bunun sebebinin bir kompozisyonun hem form hem de anlam ile bileşenlerinin anlamayı etkilemesi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili K2 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Benim açımdan kompozisyon için en önemli bileşenler organizasyon, dil bilgisi, içerik, doğru kelime kullanımı (anlamsal olarak), doğru kelime formu kullanımı ve noktalama olarak sıralanabilir. Hepsi birbiriyle örüntülü bence. Herhangi birinin yokluğu bu aktiviteyi anlamsız kılar. İyi bir kompozisyon benim gözümde hataları olsa da öğrencinin bütün bileşenlerin hepsini dengeleyebildiği kompozisyondur.”

Benzer düşünceleri destekleyen K5, fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dil bilgisi ve içerik özellikle, organizasyon. Bu seviyemizde, B1 seviyesinde bu ikisi öne çıkıyor. Çünkü öğrenciler paragraf yazmadan kompozisyon yazmaya ilk defa başlıyorlar ve fikir üretmek ve o fikri geliştirmek, onu mantıksal bir sıralama da vermek ve aynı zaman da tez

cümlesi, konu cümlesi gibi birçok şeye dikkat etmek, fikirleri bağlamak için doğru bağlaçları kullanmak gibi birçok şeyi aynı anda doğru yapmaya çalışıyorlar. Ancak eğer çok sık ve fazla dil bilgisi hataları varsa fikri müthiş olsa bile anlamak çok zorlaşıyor ve iletişim gerçekleşmiyor bence. Dengelemek önemli.”

Katılımcılar 1’i (% 6.6) form hatalarının ve mekanik hataların içerik ve organizasyon hatalarına göre daha önemli olduğunu ifade etmiştir. K10, form hatalarının anlam hatalarına üstünlüğünü ifadelerinde şöyle belirtmiştir.

“Bu sorunun cevabı öğrenme sürecinin aşamalarına göre değişkenlik gösterir. Ancak şu da bir gerçek ki içerik, biçim gibi alanlarda yapılan hatalar daha kısa sürede düzeltilebilirken dil bilgisi ve kelime kullanımı ile anlam bütünlüğünü etkileyen hatalar daha uzun bir çalışma süreci gerektirir.

Bu bulgular süreç tabanlı yazma aktiviteleri çerçevesinde öğretmenlerin geri bildirim verirken en çok hangi bileşene/bileşenlere önem verdiklerine ve sebeplerine ilişkin fikirlerini göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu (% 93.3) içeriğin öneminden, yine büyük çoğunluğu (%86.6) organizasyonun öneminden, diğer büyük çoğunluk (%80) dil bilgisinin öneminden, 8 katılımcı (%53.3) kelime kullanımının öneminden, 4 katılımcı (%26.6) noktalamanın öneminden, 3 katılımcı ise (% 20) yazımın öneminden bahsetmiştir. Ancak, katılımcıların fikirlerinin içeriklerine bakıldığında büyük çoğunluğun (% 66.6) bir kompozisyonu incelerken metin tutarlılığını etkileyen bileşenlerden içerik ve/veya organizasyona diğer öğelerden daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Diğer taraftan katılımcıların daha az sayıda katılımcı (% 26.6) hem içerik ve organizasyon hem de form ve mekaniği ilgilendiren bileşenleri öğrencinin çalışmasını daha iyi anlayabildikleri gerekçesiyle önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

4.3.3. Öğrenci kompozisyonlarında en ciddi bulunan hata türleri ile ilgili bulgular

Katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde bir öğrencinin kompozisyonunda en ciddi buldukları hata türlerine ve sebeplerine ilişkin fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar 6 ana tema altında toplanmıştır (İçerik, Organizasyon, Dil bilgisi, Kelime, Noktalama, Yazım). İçerik ana teması için 5 alt tema belirlenmiştir (argümanı destekleme problemi, zayıf argüman bulma problemi, fikirlerin tekrarı problemi, alakasız ifade problemi, tez cümlesi problemi). Organizasyon ana teması için 2 alt tema belirlenmiştir (fikirlerin organizasyonu problemi, geçiş kelimelerinin eksikliği). Dil bilgisi ana teması için 4 alt tema belirlenmiştir (cümle yapısı problemi, fiil hataları, tekil-çoğul isim hataları, dil bilgisi yapısı çeşitliliği problemi). Kelime ana teması için 3 alt tema belirlenmiştir (yanlış kelime

seçimi, kelime formunun yanlışlığı, kelime çeşitliliği problemi). Noktalama ana teması altında 2 alt tema belirlenmiştir (noktalama eksikliği, noktalama yanlışlığı). Yazım ana teması altında 1 alt tema belirlenmiştir (yazım hataları). Öğrenci kompozisyonlarında en ciddi bulunan hata türleri tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Öğrenci Kompozisyonlarında En Ciddi Bulunan Hata Türleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Frekans f	Frekans (%)
İçerik (Content)	argümanı destekleme problemi	14	93.3
	zayıf argüman bulma problemi	13	86.6
	fikirlerin tekrarı problemi	5	33.3
	alakasız ifade problemi	3	20
	tez cümlesi problemi	2	13.3
Organizasyon (Organization)	fikirlerin organizasyonu problemi	12	80
	geçiş kelimelerinin eksikliği	7	46.6
Dil bilgisi (Grammar)	cümle yapısı problemi	10	66.6
	fiil hataları	10	66.6
	tekil-çoğul isim hataları	1	6.6
	dil bilgisi çeşitliliği problemi	1	6.6
Kelime (Vocabulary)	yanlış kelime seçimi	8	53.3
	kelime formunun yanlışlığı	8	53.3
	kelime çeşitliliği problemi	1	6.6
Noktalama (Punctuation)	noktalama eksikliği	2	13.3
	noktalama yanlışlığı	2	13.3
Yazım (Spelling)	yazım hataları	2	13.3

Tablo 12’de süreç tabanlı yazma aktivitelerinde öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarında en ciddi bulduklarını belirttikleri hata türleri görülmektedir. En çok önem verilen hata türleri İçerik ana teması altındaki 2 alt kategoriye aittir. Katılımcıların 14’ü (% 93.3) -*argümanı destekleme problemini*- en ciddi problem olarak görmektedir. Katılımcıların 13’ü (% 86.6) -*zayıf argüman bulma problemini*- de ciddi problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yine İçerik ana temasının alt teması olan -*fikirlerin tekrarı problemini*- ciddi bulduklarını katılımcıların 5’i (% 33.3) dile getirmiştir. Katılımcılardan 3’ü (%20) içerikle ilgili-*alakasız ifade kullanımının*- ciddi bir problem olduğunu belirtmiştir ve katılımcılardan sadece 2’si (% 13.3) içerikle ilgili -*tez cümlesi probleminin*- önemli olduğunu ifade etmiştir. Bazı

katılımcıların içerikle ilgili ön plana çıkmaktadır. K3 içerik problemlerinin önemiyle ilgili düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

“En çok yeterince fikirleri olmaması performanslarını baya etkiliyor. Onu geliştiremiyorlar ve sürekli tekrar ediyorlar aynı şeyleri farklı cümlelerle. Bunun üzerine derslerde baya çalışıyoruz ve fikirlerini bir akış içerisinde verememeleri diğer bir sorun, yeterince planlamadan yazmaya başlıyorlar çünkü.”

K3'ün fikirlerine benzer düşüncelerini, K4 şu şekilde belirtmiştir:

“Öncelikle fikir üretme ve geliştirme problemleri. Alakasız bilgi hatasının çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu tür hataları düzeltmek daha zor oluyor. Öğrenciyle sözel olarak iletişime geçmek ve hatayla ilgili öğrenciyi yönlendirmek gerekiyor. Bazen bu süreç uzayabiliyor.”

K4'ün içerik hatalarıyla ilgili fikirlerine paralel olarak, K8 düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Öncelikle içeriğin önemli olduğunu düşünüyorum çünkü verilen soruya konuya odaklı bir cevap vermeyen bir kompozisyon en önemli kriter şartını yerine getirmemiş oluyor. Mesela fikir üretmekle ilgili sorunları var bazen argümanları zayıf kalabiliyor.”

K12 ise diğer katılımcılar gibi benzer fikirlerini şöyle ifade etmiştir:

“Bu sorunun cevabının kompozisyon türüne ve öğrencinin dil yeterliliğine göre değişkenlik gösterebileceğini düşünüyorum. Kompozisyonda içerik ve organizasyonla ilgili hataları (dil bilgisinin anlamayı güçleştirecek kadar yetersiz olmadığı koşullarda) önemli buluyorum. İçerikle ilgili hatalar mesela fikirlerin basitliği ve var olan fikirleri güçlendirememeleri sorun oluyor. Bence bu yeterince o konuyla ilgili araştırıp okumamaktan kaynaklanıyor. Alakasız içeriği eklemeleri, fikirden fikre atlamaları ve fikir bulamadıklarından var olan fikirleri tekrar etmeleri sorun oluyor.”

Tablo 12'nin Organizasyon ana teması kısmına bakıldığında, katılımcıların 12'si (% 80) organizasyon ana teması altındaki *-fikirlerin organize edilme problemini-* en ciddi problemlerden biri olarak belirtmişlerdir. 7 katılımcıya (% 46.6) göre diğer ciddi hata türü *-geçiş kelimelerinden doğan organizasyonsuzluk-* problemidir. K15, organizasyon probleminin öneminden şu şekilde bahsetmiştir:

“...cümlesi, giriş gelişme ve sonuç şeklinde etkili organizasyon yapılması problemi genelde ortaya çıkıyor. Bir kompozisyon organizasyonu, içeriğin okuyucuya ne kadar etkili bir şekilde iletildiği konusunda önemli bir rol oynuyor. Temel argümanların mantıksal bir yapı izlememesi beni rahatsız eder...”

K14, K15’in organizasyonla ilgili fikirlerine paralel olarak düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Fikirlerin etkili bir şekilde gruplanması ve her bir paragrafa öğretilen organizasyona göre fikirlerin etkili yerleştirilmemesi beni etkiliyor kâğıtları okurken, akışı sağlayamıyorum bunlar olmadan.”

K12 ise organizasyonun bir kompozisyonu anlamada önemine değinen diğer katılımcılar gibi, fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Birbirine bağlı cümle kullanımında sıkıntı oluyor ve bu da akışı engelliyor. Çoğu zaman fikirlerin düzgün gruplanmadığını aynı konuyla ilgili kısmı farklı paragraflarda gördüğüm oluyor. Öğrencilere yazmadan önce düşünme vaktinin önemini hep anlatıyorum.”

Tablo 12’de Dil bilgisi ana teması kısmına bakıldığında, katılımcıların 10’u (% 66.6) - *cümle yapısı probleminin*- ciddi bir problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 10’u (% 66.6)- *fiil hatalarının*- önemli olduğunu belirtmiştir. Sadece 1 (% 6.6) katılımcı -*tekil-çoğul hatalarını*- ciddi bulduğunu, diğer 1 katılımcı (% 6.6) ise dil bilgisi yapısı çeşitliliği olmamasını ciddi olarak gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcılar bir kompozisyonu anlamada dil bilgisi hatalarının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. K1 dil bilgisi hatalarının anlamayı etkilemesiyle ilgili fikirlerini şöyle belirtmiştir:

“...en önemlisi ve daha sonra da fiil eksiklikleri, eksik/tamamlanmamış cümle kullanımı ya da düzensiz cümle kurmaları. Fikirlerini ifade edebilmek için yeterli dil kontrollerinin olmaması.”

K1 gibi, dil bilgisi hatalarının önemine değinen K7 fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Anlatmak istediklerini engelleyen dil hataları, mesela, zamanların yanlış kullanımı ve düzgün cümle kuramama...Bunlar da bizim daha akıcı bir yazı olması açısından beklentilerimizin arasında o yüzden benim için önemli.”

K7'nin fikirlerine paralel olarak, K8 dilbilgisi hatalarıyla ilgili fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Anlamayı zorlaştıran cümle yapıları (eksik bir cümle yapısı) ve gramer hataları (uygun zamanın seçilmemesi) da ciddi bulduğum diğer hata önemli türü. Yanlış cümle yapılarının yaygın olduğu bir kâğıtta fikirler olsa bile netlik olmayacağı için dolaylı olarak içerik de etkileniyor maalesef.”

Tablo 12'nin Kelime ana teması kısmına bakıldığında, katılımcıların 8'i (% 53.3) -yanlış kelime seçimini- ciddi bir problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 8 katılımcı (% 53.3) -kelime formlarının yanlış kullanılmasının- önemli olduğunu belirtmiştir. Sadece 1 (%6.6) katılımcı -kelime çeşitliliği olmamasını- ciddi olarak gördüğünü ifade etmiştir. Kelime hatalarının da ciddi problemler olduğunu belirten K14 fikirlerini şöyle belirtmiştir:

“...bununla paralel olarak öğrencilerimiz doğru kelime seçiminde ve kelimeleri doğru formda kullanmakta zorlanıyorlar.”

K14'ün fikirlerine paralel olarak K15 kelime hatalarının öneminden şu şekilde bahsetmiştir:

“Kelime biçimlendirmeleri problemleri, akademik ya da üst seviye kelime yapılarının kullanılmaması. Kelime seçimindeki hatalar yazının genel kalitesini düşürebiliyor ve okuyucunun anlamasını engelleyebiliyor.”

K 15 gibi K9 ise kelime hatalarının öneminden bahsetmiştir. K9 fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...ve kelime biçimlerine (doğru kelime seçimi yapamama ve kelimelerin formlarını düzgün kullanamama) ilişkin hatalar, öğrencinin dile hâkimiyetini daha fazla yansıtıyor.”

Tablo 12'nin Noktalama ana teması kısmına bakıldığında, katılımcıların 2'si (% 13.3) -eksik noktalama işaretlerini- ciddi bir problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Diğer 2 katılımcı (% 13.3) -noktalama işaretlerinin yanlış kullanılmasının- önemli olduğunu belirtmişlerdir. K2 noktalama işaretleriyle ilgili yapılan hataların anlamayı engellediğiyle ilgili şu sözleri söylemiştir:

“...Noktalama işaretlerinin atlanması ya da yanlış şekilde kullanması da etkiliyor. Aslında bunların hepsi kompozisyonu bütün olarak anlamamı engellediği için bence en önemlileri.”

K2'nin düşüncelerine paralel olarak, K3 noktalamayla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Noktalama işaretlerinin olmaması ya da yanlış kullanılması da anlaşılabilirliği ve akışı etkiliyor.”

Tablo 12'nin Yazım ana teması kısmına bakıldığında, katılımcıların 2'si (% 13.3) -yazım hatalarını- ciddi bir problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir. K9 yazım hatalarının önemiyle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“...ve sık yapılan yazım yanlışları. Bunların çok temel hatalar olduğunu düşündüğüm için. En başta halledilmesi gerekenler bunlar.”

K9'un düşüncelerine paralel olarak K13 yazım hatalarıyla ilgili şunları söylemiştir:

“...ve yazım yanlışları da ikincil öneme sahip hatalardan.”

Bu bulgular süreç tabanlı yazma aktiviteleri çerçevesinde öğretmenlerin geri bildirim verirken en çok hangi spesifik öğrenci hatalarını önemli bulduklarına ilişkin fikirlerini göstermektedir. Katılımcıların ifadelerine göre en ciddi buldukları hatalar sırasıyla argümanı destekleme problemi (% 93.3) ve zayıf argüman bulma (% 86.6) problemidir. Katılımcıların yine büyük çoğunluğu (%80) daha sonra fikirleri organize edememekten doğan organizasyon problemi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca Dil bilgisiyle alakalı olarak cümle yapısında yapılan yanlışların (% 66.6) ve fiil hatalarının (%66.6) anlaşılmakta büyük önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar (% 53.3) için kelime kullanımı açısından yanlış kelime seçiminin ve kelime formunun yanlışlığının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların 7'si (%46.6) için organizasyonu sağlaması açısından geçiş kelimelerinin kullanılması probleminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların 5'i (% 33.3) öğrencilerin fikirlerinin tekrarlanmasının önemli bir hata olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (% 20) alakasız ifade probleminin önemini dil getirmiştir. Tez cümlesi problemi, noktalama eksikliği, noktalama yanlışlığı ve yazım hatalarının her biri aynı sıklıkta katılımcı (% 13.3) tarafından önem taşıdığı düşünülen hatalardır. Tekil-coğul isim hataları ve dil bilgisi yapısı çeşitliliğinin her biri 1'er katılımcı (% 6.6) tarafından önemli bulunmuştur.

4.4. Araştırma Sorusu 5 ile İlgili Bulgular

4.4.1. Öğretmen ve öğrenci için en ideal geri bildirim verme yollarıyla ilgili bulgular

Katılımcılara hem öğretmen hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için süreç tabanlı yazma aktivitelerinde geri bildirim vermenin ideal yoluna ilişkin fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların (K1-K15) bu soruya verdikleri yanıtlar için 4 ana tema belirlenmiştir (Kodlanmış geri bildirim, Çoklu geri bildirim, Yazılı yorumlar, Hata odaklı geri bildirim, Kişiselleştirilmiş geri bildirim). Katılımcılara göre hem öğretmen hem de öğrenci için ideal geri bildirim verme yolları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen ve Öğrenci İçin İdeal Geri Bildirim Verme Yolları

Ana temalar	Frekans f	Frekans (%)
Kodlanmış geri bildirim	14	93.3
Çoklu geri bildirim	13	86.6
Hata odaklı geri bildirim	9	60
Kişiselleştirilmiş geri bildirim	7	46.6

Tablo 13'te öğretmenlerin hem öğretmene hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için süreç tabanlı yazma aktivitelerinde geri bildirim vermenin ideal yoluna ilişkin fikirleri görülmektedir. Katılımcıların 14'ü (% 93.3) KDGB'nin hem öğretmen hem de öğrenci için ideal geri bildirim olduğunu belirtmişlerdir. K1, KDGB'nin ne kadar etkili bir geri bildirim olduğuyla ilgili fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Kodlu geri bildirim öğrencilerin performansına katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Uzun vadede öğrencide öğrenmeyi olumlu etkilediğine yazma sınıflarımın genelinde deneyimledim...”

K1'in KDGB ile ilgili fikirlerine benzer düşüncelerini K2 şu şekilde dile getirmiştir:

“Süreç tabanlı yazma için kodlanmış geri bildirim kullanmayı tercih ederim. Çünkü öğrencilere özellikle yazma alanında katkı sağladığını düşünüyorum. Süreç tabanlı yazmalarda kesinlikle hata kodu kullanılmasının öğrenciler açısından çok faydalı ve gerekli olduğunu düşünüyorum ve...”

KDGB'nin etkili bir geri bildirim yaklaşımı olduğunu düşünen K8 ise fikirlerimi şu şekilde ifade etmiştir:

“Süreç tabanlı yazma aktivitelerinin doğası gereği kurumum tarafından zorunlu kılınmamış olsaydı bile hata kodlarını kullanmayı tercih ederdim çünkü öğrencilerin hataları üzerine düşünmeye teşvik edici olduğundan etkili olduğunu düşünüyorum...”

Katılımcıların 13'ü (% 86.6) Çoklu geri bildirimden bahsetmiştir. Yazılı yorumların ve/veya sözlü geri bildirim KDGB ile kullanılmasının hem öğretmen hem de öğrenciye fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Çoklu geri bildirim etkinliği ile ilgili fikirlerini K15 şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence öğrencilerin kompozisyonlarına geri bildirim verirken ideal olan kodlanmış düzeltici geri bildirim yazılı yorumlarla birleştirmek. Çünkü bu kapsamlı ve hedefe yönelik destek sunar. Kodlanmış geri bildirim hataları etkili bir şekilde belirlerken, yazılı yorumlar kişiselleştirilmiş rehberlik sağlar, netliği ve anlamayı artırır. Bu yaklaşım, kendi kendini düzenleme becerilerini geliştirir, iletişimi teşvik eder ve ilerlemenin izlenmesine olanak tanır. Nihayetinde, öğrencilerin anlamlı bir rehberlik almasını sağlarken, öğretmenlere de öğrenci gelişimi ve ihtiyaçları hakkında değerli bilgiler sunar.”

K15 gibi Çoklu geri bildirim etkili olduğunu düşünen K14 fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Kodlu geri bildirim ve yazılı yorumların en iyisi olduğunu düşünüyorum. Ve çoğunlukla bunları sözlü geri dönüşle birleştiririm. Böyle daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci grubuna göre doğru olacak şeyin değişeceğini düşünüyorum. Fakat genel geçer bir cevap vermek gerekirse geri dönüş sıralı bir şekilde verilmeli, kodlar ve yorumlar birlikte kullanılmalı ve kesinlikle yüz yüze ikili görüşmelerle desteklenmelidir. Ve sınıfın genel performansına ve ihtiyacına göre sınıf içi çalışmalar (örneklemeler, modellemeler vs) interaktif öğretmen kararlarıyla sürekli şekillenmelidir.”

K14'ün fikirlerine benzer olarak, K13 ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Hata kodları ve yorum yazmak gibi farklı teknik ve yöntemleri kullanmak geri bildirim yazmanın en iyi yolu gibi görünüyor.”

Katılımcıların 9'u (%60) Hata odaklı geri bildirim vermenin öneminden bahsetmişlerdir. Hata odaklı geri bildirim önemine değinen K5 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Hiç kompozisyon yazmamış bir B1 öğrencisi için önce içeriği incelemek ve varsa yazım hataları, özne yüklem uyumu hataları ve kelime formları hatalarına odaklanılabilir ilk etapta. Yani yoğun hata neyse ona odaklı hatalara bakılabilir.”

K5 gibi hata odaklı geri bildirim öneminden bahseden K12, fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bana göre, öğrenciler en az iki en çok üç taslak yazmalılar. İlk iki taslakta farklı hatalar üzerine geri bildirim verilmeli ve son taslakta da öğrencilere birebir sözlü geri bildirim verilmeli. Bu şekilde en faydalı olabileceğini düşünüyorum.”

Katılımcıların 7’si (% 46.6) Kişiselleştirilmiş geri bildirim vermenin öneminden bahsetmişlerdir. Kişiselleştirilmiş geri bildirim öneminden K11 şu şekilde bahsetmiştir.

“Farklı geri bildirim türleri görmek öğrenciyi motive edebilir. Geri bildirimler öğrencilerin bireysel yazma ihtiyaçlarını karşılamalı, kişiselleştirilmiş olmalı.”

K11 gibi kişiselleştirilmiş geri bildirim önemli olduğunu düşünen K13 fikirlerini şöyle açıklamıştır:

“Geri bildirim kişiselleştirilmesi de önemlidir. Ayrıca...”

K13’ün fikirlerine paralel olarak, K1 fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Her yazma öğretmeni bireysel sözlü geri bildirim vermeli ve her öğrencinin ayrı ayrı eksiklerini/hatalarını önceliklendirerek hataları aza indirgeme yoluna gidilmeli.”

Katılımcılardan sadece biri yazılı yorumları daha tercih edilebilir bulunduğunu ancak bilgisayar destekli farklı bir geri bildirim yaklaşımının geliştirilebilmesinin öğretmenlere ve öğrencilere fayda sağlayacağını ifade etmiştir. Farklı bir geri bildirim yaklaşımının geliştirilmesini savunan K10 fikirlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Zaman açısından bir kısıtlayıcılığımın olmadığı durumlarda kod yerine yazılı yorumları tercih ederim. Daha pratik, anlaşılır ve motive edici olması açısından öğrencinin hayatını kolaylaştırarak yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu düşünüyorum ki öğretmenin de nihai hedefi de budur. Bunun için bir yazılım geliştirilerek öğretmenin belli kodları girdiği, öğrencinin ise bu kodları kısa yorumlar olarak gördüğü bir sistem, hem el yazısı ile yapılmış yorumların beraberinde getirdiği zaman yükünü ve okunmama ihtimalini ortadan kaldırır hem de öğrencinin kodları anlamaya çalışarak kaybettiği zaman ve enerjiyi öğrenme süreci için harcamasına vesile olur. Yazılım, hatayı bulamaması durumunda bazı alternatif

düzeltilme önerileri sunarak öğrencinin öğrenme sürecini desteklemesinin yanı sıra öğretmene de öğrencinin en çok ihtiyaç duyduğu çalışma alanları konusunda veri sağlayabilir ki bu durumda her iki tarafın da hayatı büyük oranda kolaylaşabilir.”

Bu bulgular süreç tabanlı yazma aktivitelerinde öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için geri bildirim vermenin ideal yoluna ilişkin fikirlerini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 93.3) süreç tabanlı yazma aktivitelerinde Kodlanmış Geri Bildirimi en etkili yöntem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların diğer büyük çoğunluğu (% 86.6) KDGB'nin diğer geri bildirimlerle kullanılmasının en etkili yol olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %60'ı verilen geri bildirim hata odaklı olmasını ve belirli hataları ön plana çıkarması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların % 46.6'sı kişiselleştirilmiş geri bildirim önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

4.5. Araştırma Sorusu 4 ile İlgili Bulgular

Hata Farkındalık Çalışması

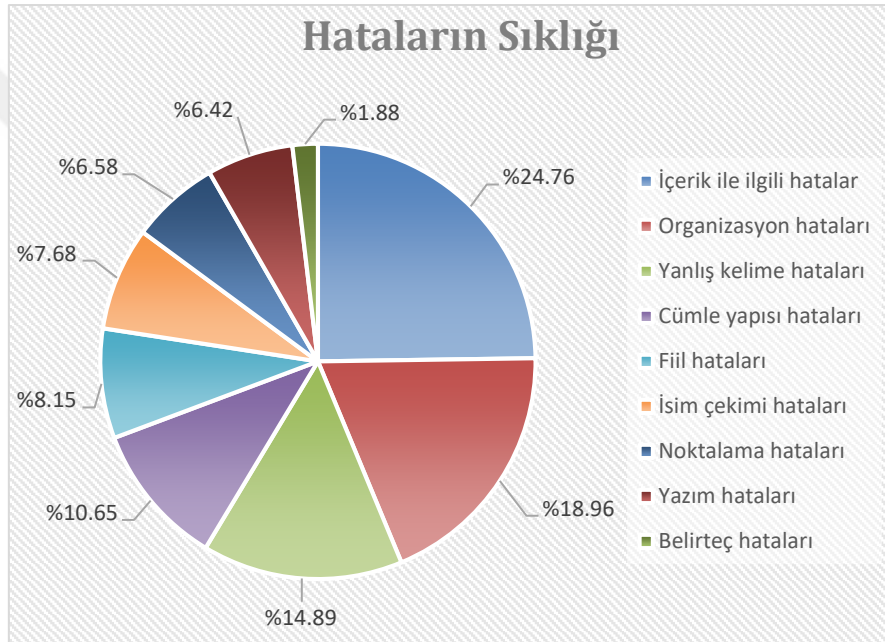
Bu bölümde Hata Farkındalık Çalışması'nın bulguları yer almaktadır. Katılımcıların bütün kompozisyonlar için Hata Farkındalık Formu üzerindeki listelerde sıraladıkları en ciddi hata türlerinin sayıları (frekansları) ve yüzdeleri pasta ve sütun grafikte gösterilmiştir. Sadece hata sayıları ve bu hataların kaç kere söylendiği yeterli olmayabileceğinden her bir kompozisyon için öğretmenlerin önem sırasına göre hataları sıraladığı 10 aralığı olan listelere bakılmış ve listenin en üst sırası için 10 (en önemli hata) puan en alt sırası için (en az önemli hata) 1 puan verilerek ve diğer aralıklara ardışık olarak azalan puanlar verilip her bir hatanın her bir kâğıt için kaç puan aldığı hesaplanmıştır. Her bir kompozisyon için öncelik verilen 10 hata türü tablolarında gösterilmiştir ve daha az önemli hatalar tablo açıklamalarının altında yer almaktadır. Bu hata türlerinin gruplanması ve sınıflandırılması aynı zamanda öğretmenlerle yapılan aynı çalışmada kullanılan Hata sınıflandırılmasına (Bkz. Ek-3) dayalı yapılmıştır. Yazma öğretmenleri üzerinde 10 öğrenci kompozisyonuyla yapılan bu çalışma öğretmenlerden alınan bilginin geçerliliği ve güvenilirliği için İngilizce yapılmıştır. Bu çalışmada kullanılan sınıflandırmanın Türkçesi de ekte görülebilir (Bkz. Ek-4). 10 farklı katılımcının geri bildirim verdiği 10 farklı kompozisyon örnek olarak Ek-8'de gösterilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin en ciddi ve anlamayı güçleştiren hatalar için öğrenci kompozisyonları üzerinde yazdıkları yorumlar hata türlerinin sayılarına/frekanslarına göre tabloların altında temsili yorumlarla birlikte verilmiştir. Öğretmenlerin en ciddi hatalar için düzeltme içeren temsili yorumları kâğıtlar üzerinde İngilizce olduğu için içeriği korunarak Türkçeye çevrilmiş, herhangi bir değişim yapmadan tablo açıklamalarının altında verilmiştir.

4.5.1. Kompozisyonlarda katılımcıların işaretledikleri hataların frekansı

Katılımcı öğretmenlerin kompozisyonlarda hangi hatalara önem verdiklerini görmek için, bu yazma hatalarını önem sırasına göre sıraladıkları listeler analiz edildi. Çalışmaya katılan tüm öğretmenler tarafından işaretlenen hataların sıklıkları belirlendi ve bu hatalar türlerine göre sınıflandırıldı. Sonuçlar analiz edildiğinde toplan 638 hatanın katılımcılar tarafından işaretlendiği görüldü. Katılımcılar tarafından işaretlenen hata türlerinin yüzdeler dağılımı Şekil 7’de görülebilir. Katılımcılar tarafından işaretlenen hata sayılarının hata türlerine göre dağılımı Şekil 8’de görülebilir.

Şekil 7

Hata Türlerinin Yüzdeler Dağılımı



Şekil 7’deki hata türlerinin yüzdeler dağılımını gösteren pasta grafiğe bakıldığında, tüm işaretlenen hataların % 24.76’sını içerik hatalarının, % 18.96’sını organizasyon hatalarının, % 14.89’unu yanlış kelime hatalarının, % 10.65’ini cümle yapısı hatalarının, % 8.15’ini fiil hatalarının, % 7.68’ini isim çekimi hatalarının, % 6.58’ini noktalama hatalarının, % 6.42’sini yazım hatalarının, %1.88’ini ise belirteç hatalarının oluşturduğu görülebilir. Bu hata türlerinin sayılarının dağılımı ise Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8

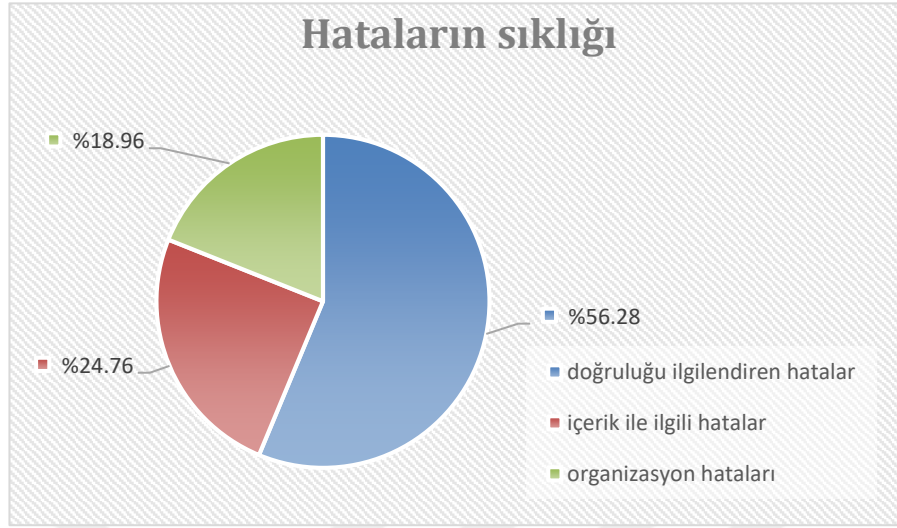
Hata Sayılarının Hata Türlerine Göre Dağılımı



Şekil 8’de hata sayılarının hata türlerine göre dağılımını gösteren sütun grafiğe bakıldığında, katılımcıların işaretlediği 638 hatanın, 158’inin içerik hataları, 121’inin organizasyon hataları, 95’i yanlış kelime hataları, 68’i cümle yapısı hataları, 52’si fiil hataları, 49’u isim çekimi hataları, 42’si noktalama hataları, 41’nin yazım hataları, 12’si ise belirteç hataları olduğu görülebilir. Şekil 7’deki pasta grafikte ve Şekil 8’deki sütun grafikte görüldüğü gibi, en fazla işaretlenen hata sayısı içerikle ilgili hatalar kategorisinde yer almıştır. Bunu sırasıyla organizasyon hataları, yanlış kelime hataları, cümle yapısı hataları, fiil hataları, isim çekimi hataları, noktalama hataları, yazım hataları ve belirteç hataları izlemektedir. Her bir kategori için işaretlenen hataların frekansları daha ayrıntılı dağılımı EK-9’da görülebilir. Ancak, içerik ve organizasyon dışındaki hataları (yanlış kelime hataları, cümle yapısı hataları, fiil hataları, isim çekimi hataları, noktalama hataları, yazım hataları ve belirteç hataları) doğruluk (linguistic accuracy) başlığı altında değerlendirdiğimizde en yüksek sıklığa doğruluk hatalarının sahip olduğu görülebilir (Bkz. Şekil 9)

Şekil 9

Hata Türlerinin Sıklığı



Şekil 9’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler tarafından işaretlenen hataların % 56.28’i doğruluk ile ilgili hatalardan oluşmaktadır. Fakat işaretlenen tüm hataların % 43.72’si içerik (%24.76) ve organizasyonla (%18.96) ilgili hatalardan oluşmaktadır. Sadece hata türlerinin frekanslarına göre dağılımı görmek katılımcı öğretmenlerin önceliklerini anlamak için yeterli değildir. Bu nedenle her bir kompozisyon için her hata türünün aldığı önem derecesine göre aldığı puanın hesaplanması gerekmektedir. Ayrıca her bir kompozisyon için katılımcı öğretmenler tarafından yapılan yorumlardaki hataların türleri de dikkate alınacaktır.

4.5.2. Kompozisyonlarda katılımcıların öncelik verdiği hata türlerinin hesaplanması

Katılımcıların Hata Farkındalık Çalışması’nda önem verdiği ve ciddi bulduğu hata türlerinin puanları 10 aralıklı listelere bakılarak hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere de en dikkat çeken 10 hatayı sıralamaları istendiği için her kompozisyonda katılımcıların en önemli buldukları 10 hata tabloda, daha az önemli olan diğer hataların puanları ve yüzdeleri tablonun altında verilmiştir.

Ayrıca, her bir kompozisyondaki en ciddi hatalar için yapılan öğretmen yorumlarının içerikleri de incelenmiş ve frekanslarıyla birlikte tabloların alt kısmında temsili katılımcı yorumlarıyla birlikte verilmiştir. Katılımcıların belirli bir hata türü için yaptıkları yorumlar her bir katılımcı için bir kez sayılmıştır. Bu çalışmada amaç katılımcı öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarını değerlendirip geri bildirim verirken doğrulukla ilgili hatalara (form hataları-mekanik hatalar) mı yoksa metin tutalılığı ile ilişkili olan içerik ve organizasyon hatalarına mı

daha çok önem verildiğini anlamaktır. Her bir kompozisyon için hataların sınıflandırılması ve gruplanması aynı çalışmada kullanılan hata çalışmasına göre yapılmıştır (Bkz. Ek-4).

- **Kompozisyon 1**

Kompozisyon 1 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 14’te görülebilir.

Tablo 14

Kompozisyon 1 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Eksik cümle	47	10.46
Desteklenmeyen argümanlar	46	10.24
Zayıf argüman	40	8.90
Etkisiz giriş	35	7.79
Yanlış kelime seçimi	33	7.34
Tekil/çoğul hataları	33	7.34
Zayıf tez cümlesi	32	7.12
Birlik eksikliği	26	5.79
Noktalama eksikliği	21	4.67
Yanlış bağlaç kullanımı	20	4.45

Tablo 14’te 10 öğretmenin Kompozisyon 1 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 14’teki 10 hatanın 4’ünün (en üstten 1.,5.,6.,9. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve diğerlerinin (en üstten 2.,3.,4.,7.,8.,10. hata türleri) metin tutarlılığı ile ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 14’e göre Eksik cümle 47 puan (%10.46), Desteklenmeyen argümanlar 46 puan (%10.24), Zayıf argüman 40 puan (% 8.90), Etkisiz giriş 35 puan (%7.79), Yanlış kelime seçimi 33 puan (%7.34), Tekil/çoğul hataları 33 puan (%7.34), Zayıf tez cümlesi 32 puan (%7.12), Birlik eksikliği 26 puan (%5.79), Noktalama eksikliği 21 puan (%4.67), Yanlış bağlaç kullanımı 20 puan (% 4.45) almıştır.

Tablo 14’ün dışında kompozisyon 1 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Yanlış kelime formu 19 puan (%4.23), Fikirlerin tekrarlanması 13 puan (%2.89), Büyük harf hatası 13 puan (%2.89), Yanlış fiil formu 13 puan (%2.89), Özne/fiil uyumsuzluğu 9 puan (%2), fikirlerin net olmaması 9 puan (%2), yanlış kelime sırası

8 puan (%1.78), ilgisiz ifadeler 8 puan (% 1.78), yanlış noktalama 7 puan (% 1.55), başlık eksikliği 6 puan (% 1.33), yazım hataları 5 puan (%1.11), gereksiz kelime/ söz öbeği 3 puan (% 0.66), etkisiz sonuç 3 puan (% 0.66) almıştır. Kompozisyon 1 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 449 puan almıştır. Bunun 211'i (% 46.99) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 238'i (% 53) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 1 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 5 kez fiil hataları için 1 kez isim çekimi hataları için, 5 kez kelime seçimi hataları için, 8 kez cümle yapısı hataları için, 20 kez içerik ile ilgili hatalar için, 12 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcılar Katılımcıların kompozisyon 1 için toplamda 19 kez (% 37.25) doğruluk hataları, 32 kez (% 62.74) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K12'nin içerikle ilgili yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Çok fazla tekrarlayıcı fikri bir arada kullanmışsın. Daha fikirlerini genişletmeye ve farklı fikirlerle desteklemeye ihtiyacın var.”

K12 gibi K6 da içerikle ilgili şu yorumları yapmıştır:

“Bazı örnekleri cümlenin ilk başında vermen o kadar da iyi bir fikir değil. Yeterince genel ifadelerden sonra örneklere geçmelisin. Altını çizdiğim alakasız cümleleri çıkartmalısın. Daha fazla akademik fikirler üretmeye çalış lütfen.”

K6 gibi K14 içerik hatalarıyla ilgili yorumlar yazmış ve organizasyon hatalarının da öneminden şöyle bahsetmiştir:

“Fikirlerinin birbirine bağlanmasında sorun var. Fikirlerini uygun bağlaçlarla bağlayıp daha akademik hale getirebilirsin ve gövde paragraflarına mutlaka farklı detaylar ve fikirler ekle.”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının önemli olduğu görülmüştür. K12'in doğrulukla ilgili yorumu şöyledir:

“Cümle yapılarına dikkat etmelisin. Kullanıldığın tüm cümlelerde yüklem bulunmalı.”

K12 gibi K15 de doğrulukla ilgili farklı bir hataya şu şekilde değinmiştir:

“Tekil ve çoğul form hataları konusunda dikkatli olmalısın, emin olmadıklarını sözlükten mutlaka kontrol et.”

K7 yine doğruluk hatalarıyla ilgili düzeltme öneren yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Cümle yapılarında çok fazla hatan var, yüklemi nereye koyman konusunda dikkatli olman gerekiyor.”

Kompozisyon 1 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların doğruluk hatalarını da oldukça fazla dikkate almalarına rağmen içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• **Kompozisyon 2**

Kompozisyon 2 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 15’te görülebilir.

Tablo 15

Kompozisyon 2 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Desteklenmeyen argümanlar	76	17.47
Yanlış kelime formu	58	13.33
Yanlış kelime seçimi	31	7.12
Zayıf argüman	29	6.66
Fikirlerin net olmaması	27	6.20
Bağlaç eksikliği	26	5.97
Eksik cümle	24	5.51
Birlik eksikliği	23	5.28
Yanlış kelime formu	22	5.05
Bağlayıcıların eksikliği	19	4.36

Tablo 15’te 10 öğretmenin Kompozisyon 2 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 15’deki 10 hatanın 4’ünün (en üstten 2.,3.,7.,9. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve diğerlerinin (en üstten 1.,4.,5.,6.,8.,10. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve

organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 15'e göre Desteklenmeyen argümanlar 76 puan (%17.47), Yanlış kelime formu 58 puan (%13.33), Yanlış kelime seçimi 31 puan (% 7.12), Zayıf argüman 29 puan (% 6.66), Fikirlerin net olmaması 27 puan (%6.20), Bağlaç eksikliği 26 puan (% 5.97), Eksik cümle 24 puan (% 5.51), Birlik eksikliği 23 puan (% 5.28), Yanlış kelime formu 22 puan (% 5.05), Bağlayıcıların eksikliği 19 puan (% 4.36) almıştır.

Tablo 15'in dışında kompozisyon 1 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Tez cümlesinin olmaması 18 puan (%4.13), Yanlış kelime sırası 18 puan (%4.13), Fikirlerin tekrarlanması 18 puan (%4.13), Etkisiz giriş 12 puan (% 2.75), Etkisiz sonuç 10 puan (% 2.29), Yazım hataları 7 puan (% 1.6), Yanlış bağlaç kullanımı 5 puan (%1.14), Yanlış noktalama 5 puan (%1.14), Tekil/Çoğul hataları 4 puan (%0.91), Yanlış fiil zamanı 3 puan (% 0.68) almıştır. Kompozisyon 2 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 435 puan almıştır. Bunun 172'si (% 39.54) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 263'ü (%60.45) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 2 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 1 kez fiil hataları için, 6 kez kelime seçimi hataları için, 5 kez cümle yapısı hataları için, 17 kez içerik ile ilgili hatalar için, 9 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 1 için toplamda 12 kez (% 31.57) doğruluk hataları, 26 kez (% 68.42) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K13'ün içerikle ilgili yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Var olan fikirlerine farklı detay ve örnekler eklemelisin. Özellikle 3. paragrafının detaylara ihtiyacı var.”

K13'ün yorumlarına paralel olarak K12'de içerikle ilgili şu düzeltme yorumunu yapmıştır:

“Fikirlerin çok iyi bir şekilde desteklenmemiş görünüyor. Fikirlerini tekrarlamadan farklı düşünceler de ekleyerek konuyu destekle.”

K6 ise hem içeriğe hem organizasyonda düzeltme yapılması gerektiğine şu şekilde değinmiştir:

“Daha fazla farklı fikir üretmelisin, fikirlerin özellikle gövde paragraflarında basit kalmış, Bazı fikirler net değil işaretlediğim yerlere bak. Ve bulduğun bu farklı destek cümlelerini uygun bağlaçlarla bağlamayı unutma. Hatırla...”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının önemli olduğu görülmüştür. K15’in doğrulukla ilgili yorumu şöyledir:

“Cümle yapılarında sorunlar var. “Özne + yüklem + nesne...” sırasını unutma ve belirttiğim cümlelerini bu şekilde tekrar yazmaya çalış.”

K15 gibi K8 de doğruluk hatalarıyla ilgili düzeltme yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Aynı kelimeleri tekrarlama, kelimelerin eş anlamların bulup kullanmak güzel fikir olabilir. Sebep cümlelerindeki bazı kelimelerin formu yanlış, isim hallerini bulup cümlelerini düzeltmeye çalış.”

Kompozisyon 2 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların form hatalarından daha çok içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• Kompozisyon 3

Kompozisyon 3 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 16’da görülebilir.

Tablo 16

Kompozisyon 3 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Yanlış kelime formu	56	15.01
Yazım hatası	54	14.47
Noktalama eksikliği	40	10.72
Yanlış kelime seçimi	27	7.23
Özne/fiil uyumsuzluğu	26	6.97
Yanlış fiil zamanı	23	6.16
Tekil/çoğul hataları	21	5.63
Yanlış fiil formu	18	4.82
Fikirlerin net olmaması	17	4.55
Etkisiz sonuç	13	3.48

Tablo 16’da 10 öğretmenin Kompozisyon 3 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 16’daki 10 hatanın 8’inin (en üstten 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8. hata türleri) doğruluk hatası olduğu ve diğerlerinin (en üstten 9.,10. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 16’ya göre Yanlış kelime formu 56 puan (% 15.01), Yazım hatası 54 puan (14.47), Noktalama eksikliği 40 puan (%10.72), Yanlış kelime seçimi 27 puan (% 7.23), Özne/fiil uyumsuzluğu 26 puan (% 6.97), Yanlış fiil zamanı 23 puan (% 6.16), Tekil/çoğul hataları 21 puan (% 5.63), Yanlış fiil formu 18 puan (% 4.82), Fikirlerin net olmaması 17 puan (% 4.55), Etkisiz sonuç 13 puan (% 3.48) almıştır.

Tablo 16.’nın dışında kompozisyon 3 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Yanlış kelime sırası 12 puan (%3.21), Desteklenmeyen argümanlar 9 puan (%2.41), Fikirlerin tekrarlanması 9 (%2.41), Bağlayıcıların eksikliği 9 puan (%2.41), Büyük harf hatası 9 puan (%2.41), Bölümler arasındaki dengesizlik 8 puan (% 2.14), Zayıf tez cümlesi 7 puan (% 1.87), Eksik belirteç 6 puan (% 1.60), Eksik cümle 5 puan (% 1.34), İlgisiz ifadeler 4 puan (%1.07) almıştır. Kompozisyon 3 için önemli olarak işaretlenen

listelerdeki tüm hatalar 373 puan almıştır. Bunun 297'si (% 79.62) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 76'sı (%20.37) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 3 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 5 kez fiil hataları için, 2 kez isim çekimi hataları için, 10 kez kelime seçimi hataları için, 7 kez yazım hataları için, 3 kez noktalama hataları için, 10 kez içerik ile ilgili hatalar için, 3 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 3 için toplamda 27 kez (% 67.5) doğruluk hataları, 13 kez (% 32.5) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu yorumlarda doğruluk hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K12'nin doğrulukla ilgili düzeltme öneren yorumu şu şekildedir:

“Bazı kelimelerin yazım hatalarına dikkat etmelisin ve bazı kelimelerini bu sebeple anlayamıyorum.”

K9 da K12 gibi yazım hatalarını düzeltmekle ilgili yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Çok sık yazım hatası var, belki çok hızlı yazdığından. Bütün metni yazmayı bitirdikten sonra kelimelerin yazımını kontrol etmeni tavsiye ediyorum.”

K8'in ise kelime formlarıyla ilgili yorumu da şu şekildedir:

“Bazı akademik kelimeleri kullanman harika ama değişik formlarda nasıl kullanıldığına da bakmalısın. Bazı basit kelime formu hataların var, mutlaka sözlük kullanarak kontrol et.”

Katılımcıların bazıları için içerik ve organizasyon hataları da önemli olduğu görülmüştür. K13'ün içerikle ilgili yorumu şöyledir:

“Bazı örneklerin ve destek cümlelerin ana fikrini desteklemiyor. Mesela Martı örneği gibi. Örneği tekrar gözden geçir ve gövde paragraflarının destek fikre ihtiyacı var, özellikle son kısımlarda.”

K 11'in ise organizasyonla ilgili düzeltme yorumu şu şekildedir:

“Sonuç paragrafın organizasyonunda ve içeriğinde sorun var. Fikirlerini özetler nitelikte değil ve çok kısa. Şu an var olan fikirlerin dışında yeni fikir eklemen gerekiyor daha etkili bir sonuç paragrafı yazman için. Bunları da lütfen uygun bağlaçlarla bağla.”

Kompozisyon 3 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların içerik ve organizasyon hatalarından daha fazla doğruluk hatalarına önem verdikleri görülmüştür.

• **Kompozisyon 4**

Kompozisyon 4 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 17’de görülebilir.

Tablo 17

Kompozisyon 4 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Desteklenmeyen argümanlar	65	14.63
Etkisiz sonuç	47	10.58
Fikirlerin net olmaması	43	9.68
Zayıf tez cümlesi	38	8.55
Tekil/çoğul hataları	36	8.10
Zayıf argüman	29	6.53
Etkisiz giriş	27	6.08
Eksik cümle	25	5.63
Yanlış kelime formu	24	5.40
Yanlış kelime sırası	13	2.92

Tablo 17’de 10 öğretmenin Kompozisyon 4 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 17’deki 10 hatanın 4’ünün (en üstten 5.,8.,9.,10. hata türleri) doğruluk hatası olduğu ve diğerlerinin (en üstten 1.,2.,3.,4.,6.,7. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 17’ye göre Desteklenmeyen argümanla 65 puan (% 14.63), Etkisiz sonuç 47 puan (%10.58), Fikirlerin net olmaması 43 puan (% 9.68), Zayıf tez cümlesi 38 puan (% 8.55), Tekil/çoğul hataları 36 puan (% 8.10), Zayıf argüman 29 puan (% 6.53), Etkisiz giriş 27 puan (% 6.08), Eksik cümle 25 puan (% 5.63), Yanlış kelime formu 24 puan (% 5.40), Yanlış kelime sırası 13 puan (% 2.92) almıştır.

Tablo 17'nin dışında kompozisyon 4 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Yazım hatası 12 puan (% 2.7), Yanlış kelime seçimi 9 puan (% 2.02), Bölümler arasındaki dengesizlik 9 puan (% 2.02), Özne/fiil uyumsuzluğu 8 puan (% 1.8), Birlik eksikliği 8 puan (% 1.8), Bağlaç eksikliği 7 puan (% 1.57), Yanlış fiil formu 7 puan (%1.57), Eksik belirteç 7 puan (% 1.57), Bağlayıcıların eksikliği 6 puan (% 1.35), Gereksiz belirteç 6 puan (% 1.35), Büyük harf hatası 5 puan (% 1.12), Noktalama eksikliği 5 puan (% 1.12), Gereksiz kelime/ söz öbeği 5 puan (% 1.12), Yanlış edat seçimi 3 puan (% 0.67) almıştır. Kompozisyon 4 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 444 puan almıştır. Bunun 165'i (% 37.16) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 279'u (% 62.83) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 4 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 1 kez fiil hataları için, 3 kez isim çekimi hataları için, 4 kez kelime seçimi hataları için, 6 kez cümle yapısı hataları için, 1 kez noktalama hataları için, 20 kez içerik ile ilgili hatalar için, 10 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 4 için toplamda 15 kez (% 33.33) doğruluk hataları, 30 kez (% 66.66) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K12 içerikle ilgili yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Çok genel fikirlerin var ama fikrini desteklemek için yeterli değil. Özellikle 4. paragraf için daha fazla destek cümle ve örneğe ihtiyacın var.”

K12 gibi K6 da içeriğin geliştirilmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Fikirlerin, örneklerin biraz basit kalmış. Özellikle 2. ve 4. paragrafın daha çok destek cümle ve örneğe ihtiyacı var. Çok kısa görünüyorlar. Kelime limitini unutma.”

K6 gibi içeriğe değinen K10 yorumunu organizasyon problemlerini de ekleyerek şöyle yapmıştır:

“Fikirlerin iyi desteklenmemiş, 2.,3. ve 4. paragrafın olması gerektiğinden kısa ve yetersiz. Bu paragraflarda fikirler açık ve anlaşılır değil. Sonuç bölümünü daha etkili yapmalısın. Mesela tez cümlesinin farklı bir şekilde tekrar yazman gerekiyor ve yerine dikkat et.”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının önemli olduğu görülmüştür. K15'in doğrulukla ilgili yorumu şöyledir:

“Çok basit cümle yapıların var. Cümle (özne, yüklem, nesne...vb.) yapısını hatırla ve tekil-çoğul hatalarına dikkat etmelisin.”

K15 gibi K12 de doğruluk hatalarıyla ilgili düzeltme yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Bazı cümlelerinde nokta eksik, cümlelerin nerde başlayıp nerde bittiği anlaşılıyor. Eksik cümle yapılarına dikkat et.”

Kompozisyon 4 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların doğruluk hatalarından daha çok içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• **Kompozisyon 5**

Kompozisyon 5 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 18'de görülebilir.

Tablo 18

Kompozisyon 5 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Yazım hatası	67	20.8
Yanlış kelime seçimi	45	13.97
Yanlış kelime formu	41	12.73
Desteklenmeyen argümanlar	39	12.11
Tekil/çoğul hataları	34	10.55
Bölümler arasındaki dengesizlik	18	5.59
Başlık eksikliği	11	3.41
Yanlış edat seçimi	10	3.10
İlgisiz ifadeler	10	3.10
Fikirlerin net olmaması	10	3.10

Tablo 18'de 10 öğretmenin Kompozisyon 5 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 18'deki 10 hatanın 5'inin (en üstten 1.,2.,3.,5., 8. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve

diğerlerinin (en üstten 4.,6.,7.,9.,10. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 18'e Yazım hatası 67 puan (% 20,8), Yanlış kelime seçimi 45 puan (% 13.97), Yanlış kelime formu 41 puan (% 12.73), Desteklenmeyen argümanlar 39 puan (% 12.11), Tekil/çoğul hataları 34 puan (% 10.55), Bölümler arasındaki dengesizlik 18 puan (% 5.59), Başlık eksikliği 11 puan (% 3.41), Yanlış edat seçimi 10 puan (% 3.10), İlgisiz ifadeler 10 puan (% 3.10), Fikirlerin net olmaması 10 puan (% 3.10) almıştır.

Tablo 18'in dışında kompozisyon 5 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Eksik cümle 9 puan (% 2.79), Yanlış fiil formu 8 puan (% 2.48), Bağlayıcıların eksikliği 8 puan (% 2.48), Özne/fiil uyumsuzluğu 6 puan (%1.86), Zayıf tez cümlesi 6 puan (%1.86) almıştır. Kompozisyon 5 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 322 puan almıştır. Bunun 220'si (% 68.32) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 102'si (%31.67) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 5 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 6 kez isim çekimi hataları için, 5 kez kelime seçimi hataları için, 2 kez cümle yapısı hataları için, 9 kez yazım hataları için, 9 kez içerik ile ilgili hatalar için, 6 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 5 için toplamda 22 kez (% 59.45) doğruluk hataları, 15 kez (% 40.54) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu yorumlarda doğruluk hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K15'in doğrulukla ilgili düzeltme öneren yorumu şu şekildedir:

“Tekil-çoğul form hatalarına dikkat etmelisin. Bazı kelimeler sayılamazlar ve onları çoğul yapamıyoruz.”

K6 da K15'e paralel olarak form hatalarına şöyle değinmiştir:

“Yazım hataların oldukça sık ve göze çarpıyor. Mesela: pacient sözcüğündeki gibi. Ve tekil-çoğul formlara da ayrıca dikkat etmelisin. Mesela: Knowledges gibi. Sayılamayan isimleri nasıl yazıyorduk? Çoğul yapabiliyor muyduk?”

K11 ise yazım yanlışlarıyla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Kullandığın akademik kelimeler gayet iyi ama yazımlarına dikkat etmen gerekiyor. Yazım hataların akışı engelliyor. Mesela: desease, exmine, vizit, som... gibi. Doğru hallerine mutlaka bak.”

Katılımcıların bazıları için içerik ve organizasyon hataları da önemli olduğu görülmüştür. K12'nin içerikle ilgili yorumu şöyledir:

“4. paragrafın biraz diğer paragraflarına göre fazla uzun, paragrafların uzunluğunu dengelemelisin ve ayrıca aynı paragrafta alakasız bir örnek var, ya akıştan onu çıkart veya daha önceki bilgilerle alakalı olacak şekilde bağla”

K13 ise K12 gibi içerikle ilgili yorumunu organizasyonla ilgili detaylar da ekleyerek şöyle yapmıştır:

“2. paragrafın ve sonuç paragrafının biraz daha fazla detayla desteklenmesine ihtiyacı var. Cümlelerini birbirine bağlaman ve daha akıcı bir metin elde etmen için öğrendiğimiz akademik bağlaçlardan kullanmalısın.”

Kompozisyon 5 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların içerik ve organizasyon hatalarından daha fazla form hatalarına önem verdikleri görülmüştür.

• Kompozisyon 6

Kompozisyon 6 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 19’da görülebilir.

Tablo 19

Kompozisyon 6 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Etkisiz giriş	59	11.52
Yazım hataları	58	11.32
Yanlış kelime formu	48	9.37
Desteklenmeyen argümanlar	39	7.61
Zayıf tez cümlesi	37	7.22
Bağlaç eksikliği	31	6.05
Tekil/çoğul hataları	30	5.85
Yanlış kelime seçimi	25	4.88
Yanlış edat seçimi	20	3.90
Zayıf argüman	19	3.71

Tablo 19’da 10 öğretmenin Kompozisyon 6 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 19’daki 10 hatanın 5’inin (en üstten 2.,3.,7.,8.,9. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve diğerlerinin (en üstten 1.,4.,5.,6.,10. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 19’a göre Etkisiz giriş 59 puan (% 11.52), Yazım hataları 58 puan (% 11.32), Yanlış kelime formu 48 puan (% 9.37), Desteklenmeyen argümanlar 39 puan (% 7.61), Zayıf tez cümlesi 37 puan (% 7.22), Bağlaç eksikliği 31 puan (% 6.05), Tekil/çoğul hataları 30 puan (% 5.85), Yanlış kelime seçimi 25 puan (% 4.88), Yanlış edat seçimi 20 puan (% 3.90), Zayıf argüman 19 puan (% 3.71) almıştır.

Tablo 19’un dışında kompozisyon 6 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Bağlaç eksikliği 19 puan (%3.71), Eksik belirteç 18 puan (% 3.51), Etkisiz sonuç 17 puan (% 3.20), Özne/fiil uyumsuzluğu 11 puan (% 2.14), Tez cümlesinin olmaması 10 puan (% 1.95), Fikirlerin net olmaması 10 puan (% 1.95), Başlık eksikliği 9 puan(% 1.75), Birlik eksikliği 8 puan (% 1.56), Eksik cümle 7 puan (% 1.36), Yanlış kelime sırası 6 puan(% 1.17), Yanlış fiil zamanı 6 puan (% 1.17), Büyük harf hatası 6 puan (% 1.17),

Yanlış belirteç kullanımı 5 puan (% 0.97), Yanlış bağlaç kullanımı 5 puan (% 0.97), Gereksiz belirteç 4 puan (% 0.78), Noktalama eksikliği 4 puan (% 0.78), Yanlış noktalama 1 puan (% 0.19) almıştır. Kompozisyon 6 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 512 puan almıştır. Bunun 249'u (% 48.63) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 263'ü (% 51.36) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 6 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 5 kez isim çekimi hataları için, 8 kez kelime seçimi hataları için, 1 kez cümle yapısı hataları için, 7 kez yazım hataları için, 19 kez içerik ile ilgili hatalar için, 15 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcılar Katılımcıların kompozisyon 6 için toplamda 21 kez (% 38.18) doğruluk hataları, 34 kez (% 61.81) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K12'nin içerikle ilgili yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Fikirlerini listelemeden genişletmeye çalışmalısın, Lütfen desteklemek için farklı açıklamalar ve örnekler ekle. Mesela sonuç paragrafında sadece kendi sebeplerinle ilgili yaz, çok farklı düşüncelere giriş yapma.”

K6 ise K12 gibi içerikle ilgili şu düzeltme öneren yorumu yazmıştır:

“Tez cümlesini tekrar yazman gerekiyor. Giriş paragrafının neresinde yazman gerektiğini hatırla. Giriş paragrafını güçlendirmelisin.”

K14 ise hem içerik hem de organizasyonla ilgili şu yorumu yapmıştır:

“Bir kompozisyon organizasyonunu öğrenmiş olman çok güzel, ancak içerikteki fikirleri nasıl birbirine bağlayacağın üzerinde çalışman gerekiyor. Cümlelerin tez cümlele mutlaka alakalı olmalı.”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının da önemli olduğu düşünmüş ve onlarla ilgili düzeltme öneren yorumlar yazmıştır. K11'in bazı form hataları üzerine yazdığı yorumu şu şekildedir:

“Tekil- çoğul formlarda dikkatli ol. Mesela -A big city/Big cities-. Yazım hataların üzerine ayrıca çalışmalısın Kelime formuyla ilgili de anlamayı engelleyen hatalar var. Mesela- safe or safety?”

K7 ise bazı mekanik hataların düzeltilmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Yazım hataların çok sık maalesef. Bazı basit sözcüklerdeki yazım hataları üzerine çalışmalısın. Kelimelerin doğru formda kullanmaya dikkat etmelisin, işaretlenen kelimelerin istenen formlarını kontrol et. Genel şeyleri ifade ederken kelimelerin çoğul hallerini kullanacağımızı unutma.”

Kompozisyon 6 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların form hatalarını da oldukça fazla dikkate almalarına rağmen içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• Kompozisyon 7

Kompozisyon 7 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 20’de görülebilir.

Tablo 20

Kompozisyon 7 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Desteklenmeyen argümanlar	58	13.15
Yanlış fiil zamanı	47	10.65
Tekil/çoğul hataları	45	10.2
Zayıf argüman	37	8.39
Yanlış bağlaç kullanımı	26	5.89
Zayıf tez cümlesi	25	5.66
Eksik cümle	20	4.53
Yazım hatası	19	4.30
Yanlış kelime sırası	18	4.08
Bağlaç eksikliği	17	3.85

Tablo 20’de 10 öğretmenin Kompozisyon 7 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 20’deki 10 hatanın 5’inin (en üstten 2.,3.,7.,8.,9. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve

diğerlerinin (en üstten 1.,4.,5.,6.,10. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 20'e göre Desteklenmeyen argümanlar 58 puan (% 13.15), Yanlış fiil zamanı 47 puan (% 10.65), Tekil/çoğul hataları 45 puan (% 10.2), Zayıf argüman 37 puan (% 8.39), Yanlış bağlaç kullanımı 26 puan (% 5.89), Zayıf tez cümlesi 25 puan (% 5.66), Eksik cümle 20 puan (% 4.53), Yazım hatası 19 puan (%4.30), Yanlış kelime sırası 18 puan (% 4.08), Bağlaç eksikliği 17 puan (% 3.85) almıştır.

Tablo 20'nin dışında kompozisyon 7 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Etkisiz giriş 16 puan (% 3.62), Yanlış kelime seçimi 16 puan (% 3.62), Yanlış fiil formu 15 puan (% 3.4), Etkisiz sonuç 15 puan (% 3.4), Yanlış kelime formu 11 puan (% 2.49), Birlik eksikliği 11 puan (% 2.49), Bölümler arasındaki dengesizlik 9 puan (% 2.04), Bağlayıcıların eksikliği 9 puan (% 2.04), Fikirlerin net olmaması 6 puan (% 1.36), Fikirlerin tekrarlanması 6 puan (% 1.36), Gereksiz kelime/ söz öbeği 5 puan (% 1.13), Gereksiz noktalama 4 puan (% 0.9), Eksik belirteç 3 puan (% 0.68), Yanlış belirteç kullanımı 3 puan (% 0.68) almıştır. Kompozisyon 7 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 441 puan almıştır. Bunun 206'sı (% 46.71) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 235'i (% 53.28) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 7 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 10 kez fiil hataları için, 3 kez isim çekimi hataları için, 4 kez kelime seçimi hataları için, 4 kez cümle yapısı hataları için, 3 kez yazım hataları için, 21 kez içerik ile ilgili hatalar için, 11 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 7 için toplamda 24 kez (% 42,85) doğruluk hataları, 32 kez (% 57.14) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K7'nin içerikle ilgili düzeltme içeren yorumu şöyledir:

“Çok fazla kişisel örneklerin var. Bu bir akademik yazı unutma. Bu fikirlerini daha genelleyemeye ve akademik ifadelerle aktarmaya çalış ve bunları farklı akademik fikirler ve örneklerle desteklemelisin.”

K12, K7'ye paralel bir şekilde fikirlerini yorumda şöyle belirtmiştir:

“Bazı ciddi problemler var içerikle ilgili. Mesela, çok kişisel örnekler var. Lütfen I, we, my... bunları kullanma. Örneklerini genelle.”

K13 ise K12 ve K7 gibi içeriğe değinmiş ve ayrıca organizasyonla ilgili fikirlerini yorumlara şöyle eklemiştir:

“Paragraf 3 ve 4 de çok kişisel örneklerin var ve bu örnekleri daha akademik hale getir. Bazı fikirler net değil ve yarım kalmış gibi. Paragraf 3’e daha çok örnek ver ve paragraf 4’e biraz iş fırsatlarının hayat kalitesini nasıl etkilediğiyle ilgili biraz ek destek cümle yaz. Paragraflardaki organizasyonu ve geçişi daha iyi sağlamak için geçiş sözcüklerinden yararlan. Cümlelerini birleştir.”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının da önemli olduğu düşünmüş ve onlarla ilgili düzeltme öneren yorumlar yazmıştır. K12’in bazı form hataları üzerine yazdığı yorumu şu şekildedir:

“Zamanları kullanmakla ilgili sorunlar var kâğıtta. Geniş zaman ve gelecek zamanla ilgili cümlelere bakmanı tavsiye ediyorum. Formları bir gözden geçir. Fiillerdeki hatalarını halledersen cümlelerin daha akıcı hale gelecek.”

K14 ise bazı mekanik hatalarla ilgili şu yorumları yazmıştır:

“Tekil-çoğul isimlere dikkat et. Bazı fiillerle kullandığın kelime formlarına dikkat et. Mesela, prefer kelimesi.”

Kompozisyon 7 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların doğruluk hatalarını da oldukça fazla dikkate almalarına rağmen içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• Kompozisyon 8

Kompozisyon 8 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 21’de görülebilir.

Tablo 21

Kompozisyon 8 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Desteklenmeyen argümanlar	63	12.8
Zayıf tez cümlesi	58	11.7
Yazım hatası	50	10.16
Eksik cümle	44	8.94
Fikirlerin tekrarlanması	29	5.89
Yanlış kelime seçimi	28	5.69
Zayıf argüman	26	5.28
Yanlış kelime formu	24	4.87
Tekil/çoğul hataları	22	4.47
Etkisiz giriş	19	3.86

Tablo 21’de 10 öğretmenin Kompozisyon 8 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 21’deki 10 hatanın 5’inin (en üstten 3.,4.,6.,8.,9. hata türleri) doğruluk hatası olduğu ve diğerlerinin (en üstten 1.,2.,5.,7.,10. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 21’e göre Desteklenmeyen argümanlar 63 puan (% 12.8), Zayıf tez cümlesi 58 puan (% 11.7), Yazım hatası 50 puan (% 10.16), Eksik cümle 44 puan (% 8.94), Fikirlerin tekrarlanması 29 puan (% 5.89), Yanlış kelime seçimi 28 puan (% 5.69), Zayıf argüman 26 puan (% 5.28), Yanlış kelime formu 24 puan (% 4.87), Tekil/çoğul hataları 22 puan (% 4.47), Etkisiz giriş 19 puan (% 3.86) almıştır.

Tablo 21’in dışında kompozisyon 8 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Noktalama eksikliği 17 puan (% 3.45), Fikirlerin net olmaması 16 puan (% 3.25), Bağlaç eksikliği 16 puan (% 3.25), Yanlış fiil zamanı 16 puan (% 3.25), Etkisiz sonuç 10 puan (% 2.03), Bölümler arasındaki dengesizlik 9 puan (% 1.82), Yanlış kelime sırası 8 puan (% 1.62), Yanlış bağlaç kullanımı 8 puan (% 1.62), Yanlış fiil formu 7 puan (% 1.42), Yanlış iyelik kullanımı 7 puan (% 1.42), Başlık eksikliği 7 puan (% 1.42),

Bağlayıcıların eksikliği 5 puan (% 1.01), Büyük harf hatası 3 puan (0.6) almıştır. Kompozisyon 8 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 492 puan almıştır. Bunun 226'sı (% 45.93) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 266'i (% 54.06) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 8 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 2 kez fiil hataları için, 2 kez isim çekimi hataları için, 6 kez kelime seçimi hataları için, 7 kez cümle yapısı hataları için, 5 kez yazım hataları için, 1 kez noktalama hataları için, 24 kez içerik ile ilgili hatalar için, 9 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 8 için toplamda 23 kez (% 41.07) doğruluk hataları, 33 kez (% 58.92) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K15'in içerikle ilgili düzeltme içeren yorumu şöyledir:

“Fikirlerin basit ve biraz tekrarlayıcı görünüyor. Fikirlerini destekleyen güçlü ifadelerle ve örneklerle içeriğini güçlendirmelisin.”

K13'ün K15 gibi içeriğin düzenlenmesini öneren yorumu şu şekildedir:

“2. ve 3. paragrafında fikirlerin zayıf kalmış. Mesela 2. paragrafın için fikrinle alakalı bazı örnekler versen iyi olur. Mesela, insanlar ne tarz bilgileri çevrimiçi bulur? Ya da bu buldukları bilgiler onların başarılı olmasına nasıl yardım eder?”

K9 ise hem içerikle hem de organizasyonla ilgili şu yorumu yapmıştır:

“Bazı fikirlerin çok tekrarlayıcı. Fikirlerini destekleyici cümlelere ve/veya örneklere ihtiyacın var Giriş paragrafını gözden geçirmen lazım. Tez cümleleri tekrardan yaz ve nereye yerleştireceğine dikkat et. Giriş paragrafını bence tekrar organizasyonunu düşünerek yap...”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının da önemli olduğu düşünmüş ve onlarla ilgili düzeltme öneren yorumlar yazmıştır. K6'nın bazı doğruluk hataları üzerine yazdığı yorumu şu şekildedir:

“Cümle yapılarıyla ilgili dikkatli olmalısın. Birçok cümlede fiil yok. Mesela... Bir de Özne + yüklem + nesne. Sıralamasını unutma.”

K12 ise bazı mekanik hatalarla ilgili şu yorumları yazmıştır:

“Yazım hataların çok sık olduğu için anlamayı etkiliyor. Bazı kelimelerin formlarına dikkat etmelisin. Mesela sıfat ve zarf arasındaki farkı kontrol et. Mesela şu cümlede...”

Kompozisyon 8 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların form hatalarını da dikkate almalarına rağmen içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• **Kompozisyon 9**

Kompozisyon 9 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 22’de görülebilir.

Tablo 22

Kompozisyon 9 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi (%)
Zayıf tez cümlesi	52	10.72
Eksik cümle	49	10.10
Yanlış kelime sırası	48	9.89
Etkisiz sonuç	47	9.69
Zayıf argüman	42	8.65
Etkisiz giriş	42	8.65
Noktalama eksikliği	30	6.18
Yanlış kelime formu	28	5.77
Desteklenmeyen argümanlar	19	3.91
Özne/fiil uyumsuzluğu	16	3.29

Tablo 22’de 10 öğretmenin Kompozisyon 9 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 22’deki 10 hatanın 5’inin (en üstten 2.,3.,7.,8.,10. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve diğerlerinin (en üstten 1.,4.,5.,6.,9. hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 22’ye göre Zayıf tez cümlesi 52 puan (% 10.72), Eksik cümle 49 puan (% 10.10), Yanlış kelime sırası 48 puan (% 9.89), Etkisiz sonuç 47 puan (% 9.69), Zayıf argüman 42 puan (%8.65), Etkisiz giriş 42 puan (% 8.65), Noktalama eksikliği 30 puan (% 6.18), Yanlış kelime formu 28 puan (% 5.77), Desteklenmeyen argümanlar 19 puan (% 3.91), Özne/fiil uyumsuzluğu 16 puan (% 3.29) almıştır.

Tablo 22'nin dışında kompozisyon 9 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: İlgisiz ifadeler 14 puan (%2.88), Yanlış bağlaç kullanımı 14 puan (% 2.88), Tekil/Çoğul hataları 14 puan (% 2.88), Yanlış fiil zamanı 13 puan (% 2.68), Başlık eksikliği 13 puan (%2.68), Birlik eksikliği 11 puan (% 2.26), Fikirlerin net olmaması 7 puan (% 1.44), Yanlış fiil formu 6 puan (% 1.23) Büyük harf hatası 6 puan (% 1.23), Yanlış kelime seçimi 5 puan (%1.03), Bağlayıcıların eksikliği 5 puan (% 1.03), Yanlış iyelik kullanımı 4 puan (0.82) almıştır. Kompozisyon 9 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 485 puan almıştır. Bunun 219'u (% 45.15) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 266'i (% 54.84) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 9 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 1 kez fiil hataları için, 4 kez kelime seçimi hataları için, 10 kez cümle yapısı hataları için, 1 kez yazım hataları için, 4 kez noktalama hataları için, 23 kez içerik ile ilgili hatalar için, 16 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 9 için toplamda 22 kez (% 36.06) doğruluk hataları, 39 kez (% 63.93) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu yorumlarda içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K7'nin içerikle ilgili düzeltme içeren yorumu şöyledir:

“Kompozisyonun konusunu dikkatli okumalısın. Daha başarılı bir kompozisyon için fikirlerini konuyla bağdaştırmaya ihtiyacın var. Mesela ilk gövde paragrafındaki fikirlerini başarıyla nasıl bağlarsın düşün...”

K8'in K7 gibi içeriğin düzenlenmesini öneren yorumu şu şekildedir:

“Giriş paragrafın çok kısa. Tez cümleleri tekrar yazmalısın. Tez cümlede verdiğin ana fikirlerin hepsi örnek. Daha genellemelisin. Sonuç paragrafın hem uzunluk hem de fikir olarak yetersiz.”

K12 de K7 ve K8 gibi içerikle ilgili düzeltme yorumu yapmıştır ve organizasyon düzeltmeleriyle ilgili de detaylar eklemiştir. K12'nin yorumu şu şekildedir:

“Giriş ve sonuç paragrafların fikir olarak yetersiz. Fikirlerin basit kalmış. Örnekleri genelle ve onlarla genel bir fikir oluşturmaya çalış. Örneklerini yine onların altında verebilirsin. Bütün paragraflarının en başında o konuya giriş yapan bir genel cümle olmalı bu

şekilde akışı daha iyi organize edebilirsin. Bazı paragraflarda gereğinden fazla bağlaç kullanmışsın ve bu anlamayı engelliyor...”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının da önemli olduğu düşünmüş ve onlarla ilgili düzeltme öneren yorumlar yazmıştır. K11’in bazı form hataları üzerine yazdığı yorumu şu şekildedir:

“Cümlelerini yazarken cümle öğelerinin sıralamasına dikkat et. Kullandığın kelimeler güzel ama doğru formlarına da dikkat etmelisin.”

K12 ise bazı mekanik hatalarla ilgili şu yorumları yazmıştır:

“Dil bilgisi hataların çok fazla. Özellikle ilk gövde paragrafını bu yüzden çok iyi anlayamadım. Önce fikirlerini güçlendir, ikinci taslağında dil bilgisi hatalarına ayrıca birlikte bakarız.”

Kompozisyon 9 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların form hatalarını da dikkate almalarına rağmen içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

• **Kompozisyon 10**

Kompozisyon 10 için katılımcı öğretmenlerin işaretledikleri en önemli 10 hata türü, hatalara verilen puanlar ve yüzdeleri Tablo 23’te görülebilir.

Tablo 23

Kompozisyon 10 İçin En Önemli 10 Hata Türü, Puanı ve Yüzdesi

En önemli hata türü	Hata puanı	Hata puanının yüzdesi(%)
Eksik cümle	56	11.45
Zayıf tez cümlesi	52	10.63
Yanlış kelime seçimi	40	8.17
Desteklenmeyen argümanlar	37	7.56
Yanlış kelime sırası	31	6.33
Fikirlerin net olmaması	28	5.72
Birlik eksikliği	21	4.29
Etkisiz sonuç	21	4.29
Tekil/Çoğul hataları	21	4.29
Etkisiz giriş	20	4.08

Tablo 23'te 10 öğretmenin Kompozisyon 10 için listesindeki önem verdiği ve ciddi olarak sıraladığı en önemli 10 hata türü, aldıkları puanlar ve bu puanların yüzdeleri görülebilir. Tablo 23'deki 10 hatanın 4'ünün (en üstten 1.,3.,5.,9. hata türleri) doğruluk hatası olduğu, ve diğerlerinin (en üstten 2.,4.,6.,7.,8., 10.hata türleri) anlamla ilişkili hatalar olan içerik ve organizasyon hataları olduğu görülebilir. Tablo 23'e göre Eksik cümle 56 puan (% 11.45), Zayıf tez cümlesi 52 puan (% 10.63), Yanlış kelime seçimi 40 puan (%8.17), Desteklenmeyen argümanlar 37 puan (% 7.56), Yanlış kelime sırası 31 puan (% 6.33), Fikirlerin net olmaması 28 puan (% 5.72), Birlik eksikliği 21 puan (% 4.29), Etkisiz sonuç 21 puan (% 4.29), Tekil/Çoğul hataları 21 puan (% 4.29), Etkisiz giriş 20 puan (% 4.08) almıştır.

Tablo 23'ün dışında kompozisyon 10 için işaretlenen daha az önemli hataların puanları ve yüzdeleri de şu şekildedir: Tez cümlesinin olmaması 19 puan (% 3.88), Yanlış fiil formu 18 puan (% 3.68), Yazım hatası 17 puan (% 3.47), Bağlaç eksikliği 16 puan (% 3.27), Yanlış kelime formu 14 puan (% 2.86), Zayıf argüman 10 puan (% 2.04), İlgisiz ifadeler 9 puan (% 1.84), Gereksiz kelime/ söz öbeği 9 puan (% 1.84), Yanlış fiil zamanı 9 puan (% 1.84), Yanlış belirteç kullanımı 8 puan (% 1.63), Bağlayıcıların eksikliği 7 puan (% 1.43), Özne/fiil uyumsuzluğu 7 puan (% 1.43), Yanlış bağlaç kullanımı 6 puan (% 1.22), Yanlış noktalama 5 puan (% 1.02), Noktalama eksikliği 4 puan (% 0.81), Yanlış edat seçimi 4 puan (% 0.81) almıştır. Kompozisyon 10 için önemli olarak işaretlenen listelerdeki tüm hatalar 489 puan almıştır. Bunun 243'ü (% 49.69) doğruluk hatalarının puanı toplamı, 246'sı (% 50.30) puan içerik ve organizasyon hatalarının puanı toplamıdır.

Öğretmenlerin kompozisyon 10 için kâğıtlar üzerinde yazdıkları düzeltme önerisi içeren yorumlar ayrıca incelenmiş ve yorumların hangi hata türleri için yazıldığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler toplamda 5 kez fiil hataları için, 3 kez isim çekimi hatalarının için, 5 kez kelime seçimi hataları için, 12 kez cümle yapısı hataları için 24 kez içerik ile ilgili hatalar için, 16 kez ise organizasyonla ilgili hatalar için düzeltme içeren yorumlar yapmışlardır. Katılımcıların kompozisyon 10 için toplamda 25 kez (% 38.46) doğruluk hataları, 40 kez (% 61.53) ise organizasyon ve içerik hataları için yorum yaptıkları görülmüştür. Katılımcıların yorumlarında içerik ve/veya organizasyon hatalarını ön plana çıkarttıkları görülmüştür.

K8'in içerikle ilgili yorumunu şu şekilde yapmıştır:

“Lütfen soruyu daha dikkatli okuyarak cevaplamaya çalış. Özellikle tez cümlede ve giriş paragrafında sorun var. Yazma kitapçığındaki örneklere bakarak konuyla ilgili yeni bir tez cümlesi yaz ve diğer paragraflarında da konuyu fikrine bağlamalısın.”

K15 ise K8 gibi içerikle ilgili şu düzeltme öneren yorumu yazmıştır:

“Fikirlerini kompozisyonun konusuna bağlayan gerekiyor. Nasıl tez cümlesi yazabilirsin buna bir bak.

K12 ise hem içerik hem de organizasyonla ilgili şu yorumu yapmıştır:

“İlk ve ikinci gövde paragrafın için daha fazla destek cümle ya da örnek gerekiyor. Altı çizilen bağlaçları cümlelerin başında kullanma. Onları kullanabilmen için genel bir giriş cümlesi yazmalısın ve fikre bağlamalısın. Sonuç paragrafında fikirlerini özetle ve onu nereye koyacağını bir düşün.”

Katılımcıların bazıları için doğruluk hatalarının önemli olduğu düşünmüş ve onlarla ilgili düzeltme öneren yorumlar yazmıştır. K6'nın bazı doğruluk hataları üzerine yazdığı yorumu şu şekildedir:

“Cümle yapıların anlaşılmayı engelliyor. Özne, yüklem... dizilimini iyice pratik etmelisin. Yanlış olan cümleleri tekrar yaz. Zarfları cümlede nereye koyuyorduk? Kontrol et lütfen.”

K13 ise bazı doğruluk hatalarının düzeltilmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Cümlelerinde özne kullanmayı unutma. Lütfen tamamlanmış cümleler yaz. Yeni öğrendiğin kelimeleri cümlede nasıl kullanacağınıyla ilgili sıkıntı yaşıyorsun. Kelime formlarını kontrol et sözlükten.”

Kompozisyon 10 için elde edilen tüm verilere (listelere ve yorumlara) bakıldığında katılımcıların listelerde içerik ve organizasyon hatalarına verdikleri önem ile doğruluk/form hatalarına verdikleri önem birbirine çok yakın olmasına rağmen yazdıkları yorumlarda içerik ve organizasyon hatalarına daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak katılımcı öğretmenlerin 10 öğrenci kompozisyonu üzerinde yaptıkları Hata Farkındalık Çalışması'nın bulguları, öğretmenlerin çoğunlukla içerik ve organizasyon hatalarını doğrulukla alakalı form/mekanik hatalardan daha çok önemseydiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu bulgular öğretmenlerin her kompozisyonda içerik ve organizasyon hatalarının yanı sıra doğruluk hatalarını da belli oranlarda önemseydiğini işaret etmektedir. 10 kompozisyonun 2'sinde (Kompozisyon 3 ve 5) öğretmenler, doğruluk hatalarını içerik ve organizasyon hatalarından daha önemli bulmuştur. Geri kalan 8 kompozisyonda (Kompozisyon

1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 ve 10) ise içerik ve organizasyon hataları, doğruluk hatalarından daha önemli olarak değerlendirilmiştir. Kompozisyon 1, 6, 7 ve 10'da içerik ve organizasyon hataları ile doğruluk hatalarının ağırlıklı puanları birbirine yakın olmasına rağmen, katılımcıların yorumlarında içerik ve organizasyon hatalarının daha belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmüştür. Kompozisyon 8 ve 9'da ise içerik ve organizasyon hataları ile doğruluk hataları arasındaki fark daha açık olup, öğretmen yorumları bu bulguyu desteklemektedir. Kompozisyon 2 ve 4'te ise içerik ve organizasyon hatalarına verilen önem, doğruluk hatalarına göre oldukça belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır.

Hata Farkındalık Çalışması'ndaki puan hesaplamalarına ek olarak, katılımcıların hataları önem sırasına göre nasıl sıraladıklarını, 10 aralıklı listelerin üst kısımlarına hangi hata türlerini yerleştirdiklerini görmek amacıyla 10 kompozisyon detaylı olarak ayrıca incelenmiştir. Bu incelemenin amacı, katılımcıların hatalara verdikleri öncelikleri ve seçimlerini anlayabilmektir. Kompozisyon 3 ve 5'te öğretmenlerin genel olarak doğruluk hatalarını önceliklendirerek listelerinin üst sıralarına yerleştirdiği ve listelerde içerik ve organizasyon hatalarına çok fazla yer vermedikleri görülmüştür. Bu iki kompozisyonda, doğruluk hataları, içerik ve organizasyon hatalarına kıyasla daha önemli bulunmuştur. Buna karşılık, Kompozisyon 1, 2, 4 ve 6'da katılımcıların, çoğunlukla listelerinin üst sıralarına ağırlıklı olarak içerik ve organizasyon hatalarını yerleştirdikleri ve daha sonra doğruluk hatalarına geçiş yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak Kompozisyon 7, 8, 9 ve 10'da ise öğretmenler çoğunlukla içerik ve organizasyon hatalarını öncelikli görmüş, ancak doğruluk hatalarının anlamayı zorlaştırdığı bazı durumlarda bu hataları da listelerinin üst sıralarına eklemiştir. Bu, doğruluk hatalarının anlama üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle öğretmenler tarafından bazı durumlarda önemli bulunduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle çalışmanın özeti ve ardından, araştırma sorularına ilişkin bulguların tartışması sunulmaktadır. Son olarak, çalışma gelecekteki çalışmalar için öneriler verilmektedir.

5.1. Çalışmanın Özeti

Bu araştırma, İngilizce hazırlık Sınıfı öğretmenlerinin, süreç tabanlı yazma etkinlikleri çerçevesinde KDGB (Kodlu Düzeltici Geri Bildirim)'yi kullanma, öğrencilerin kompozisyon yazım hatalarını ele alıp, önceliklendirme konusundaki yaklaşımlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Yazma öğretmenlerinin KDGB'nin etkinliğine ilişkin düşünceleri, KDGB'yi destekleyici diğer geri bildirim stratejilerine yönelik bakış açıları, öğrenci yazma hatalarını nasıl ele aldıkları ve bu hataları önceliklendirme biçimleri incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu süreçteki uygulamalarının bakış açılarıyla ne ölçüde örtüştüğü ve ideal geri bildirim stiline dair algıları da araştırmanın temel odak noktaları arasında yer almıştır. Bu sayede, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerindeki yaklaşımlarını daha bütüncül bir şekilde anlamak hedeflenmiştir.

Bu araştırma, Antalya Bilim Üniversitesi'nde, 2023-2024 Akademik yılı, Bahar döneminde, B1 yeterlilik seviyesinde yazma dersleri veren hazırlık sınıfı öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Çalışma karma yöntemli vaka çalışması tasarımı olarak ele alınmıştır. Araştırma kapsamında nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Ancak, katılımcıların deneyimlerinin, algılarının ve tercihlerinin daha derinlemesine incelenebilmesi için büyük ölçüde nitel yaklaşımdan yararlanılmıştır. Bu çalışmada İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerinin KDGB'yi kullanma ve kompozisyon hatalarına yaklaşımlarıyla ilgili detaylı ve kapsamlı veriler elde etmek için 15 öğretim görevlisi üzerinde 9 açık uçlu ve 1 likert tipi sorulardan oluşan bir anket çalışması yapılmıştır. Çalışmada, 2023-2024 Akademik yılı, Bahar döneminde daha fazla katılımcı öğretmen sayısı yakalayabilmek için B1 yeterlilik düzeyine odaklanılarak daha kapsamlı veri toplanması amaçlanmıştır. Bu çalışmanın anket kısmında yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ankette sıfırdan ona kadar sıralamayı içeren, özellikle KDGB'nin etkililiğini sorgulayan soruyu analiz etmek içinse, KDGB'nin etkinliği için öğretmenler tarafından verilen puanlar çizgi grafik üzerinde sunulmuş ve ortalaması alınarak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada ankettten elde edilen bazı verilerle yazma öğretmenlerinin hata algıları ile uygulamaları arasındaki örtüşmeyi görmek amacıyla Hata Farkındalık Çalışması yapılmıştır.

Bu çalışmaya ankete katılan 15 yazma öğretmeninden 10'u katılmıştır. Çalışmanın analizinde, öğretmenlerin dikkatini çeken hata türlerinin frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ancak, yalnızca hata türlerinin sayısı ve tekrar edilme sıklığı yeterli olmayabileceğinden, her bir kompozisyonda öğretmenlerin hataları önem sırasına göre sıraladıkları 10 aralıklı listeler detaylıca incelenmiştir. Listenin en üst sırasında yer alan hata 10 puan (en ciddi hata), en alt sıradaki hata ise 1 puan (en az önemli hata) ile değerlendirilmiştir. Diğer hatalar ise bu aralıklara göre ardışık puanlarla sıralanmış ve her bir hatanın kompozisyonlar üzerindeki toplam puanı manuel olarak hesaplanarak gerekli kontroller yapılmıştır. Bunun yanı sıra, Hata Farkındalık Çalışması'ndaki puanlama sistemine ek olarak, öğretmenlerin hataları önem sırasına göre nasıl sıraladıkları, hangi hataları daha kritik buldukları ve listelerde ön sıralara hangi hataları yerleştirdikleri 10 kompozisyon üzerinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin en ciddi ve anlamayı zorlaştıran hatalara ilişkin öğrenci kompozisyonlarına yazdıkları yorumlar, verdikleri tavsiyeler ve yaptıkları uyarılar da incelenmiştir. Bu yorumların sıklığı ve içerikleri analiz edilerek, öğretmenlerin hangi hata türlerine daha fazla önem verdikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Anket verilerine ek olarak yapılan bu tamamlayıcı çalışma, öğretmenlerin hata algıları ve önceliklendirmelerine ilişkin fikirleriyle uygulamaları arasındaki ilişkiyi daha net görmeyi sağlamış, daha bütüncül ve kapsamlı bir sonuç elde edilmesine katkıda bulunmuştur.

Bu çalışmanın KDGB kullanımının etkinliği ile ilgili bulguları, öğretmenlerin genel olarak KDGB'yi etkili bulduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin bakış açısından, KDGB'nin süreç tabanlı yazma etkinliklerindeki kullanılmasının öğretmenler ve öğrenciler için avantajlı olduğunu, ancak bazı sınırlılıklarını da beraberinde getirdiği anlaşılmıştır. Anket çalışmasının ilk sorusunda katılımcılardan KDGB'nin etkinliğini, 0 (etkili değil) ile 10 (son derece etkili) arasında bir puan vererek değerlendirmeleri istenmiş ve 15 katılımcının verdikleri puanların ortalaması 8,2 olarak hesaplanmıştır. Anket çalışmasının ikinci sorusu öğretmenlerin bakış açısından KDGB'nin öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarını anlamaya yöneliktir. Bu ikinci soruya yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu, KDGB'nin öğrencilerin bilinçlenme-öz düzeltme becerileri (% 86,6) ve yabancı dili öğrenme-dil gelişimleri (% 73.3) üzerindeki pozitif anlamdaki büyük etkisinden söz etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu dışındaki bir kesim, KDGB sayesinde öğrencilerin belirli hatalarına odaklanılabildiğini ve öğrencilere açık ve anlaşılır bir geri bildirim verilebildiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 93.3) KDGB'nin öğrenciler açısından en çok karşılaştıkları dezavantajın kodları anlamadaki zorluk olduğunu belirtmişlerdir. Yine çoğunluğun ele aldığı diğer bir dezavantaj ise KDGB ile alınan geri bildirimde öğrencilerin yaşadığı motivasyon azalma problemi (% 53.3). Daha az sayıda katılımcı ise KDGB'nin öğrenciler için zaman

alıcı olduğunu belirtmişlerdir. Anket çalışmasının üçüncü sorusu öğretmenlerin bakış açısından KDGB'nin öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajlarını anlamaya yöneliktir. Bu üçüncü soruya yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu KDGB'nin öğretmenler için hızlı ve pratik bir geri bildirim türü (%80) olduğunu belirtmiştir. Bunu izleyen yine geniş bir kesim (% 53.3) ise KDGB ile öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarında belirli hatalara odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu dışındaki bir kesim KDGB sayesinde öğretmenlerin hataların tümü için kapsamlı, tutarlı ve standart geri bildirim verebildiklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%80), KDGB'nin her ne kadar hızlı ve pratik bir geri bildirim olsa da bazı koşullarda (süresi kısa modüllerde, yazma çalışmalarının miktarı arttığında, kalabalık sınıflarda ya da KDGB'nin öğretmenler tarafından ilk kez kullanılmaya başlandığı durumlarda) zaman alıcı bir geri bildirim dönüşebildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların diğer bir önemli kesimi (% 53.3) ise KDGB'nin tek başına yeterli olmadığını ve daha etkili bir geri bildirim yaklaşımı için destekleyici geri bildirim/bildirimlere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Daha az sayıda katılımcı ise öğrencilere KDGB verirken bazı hatalar için kod belirlemede ve seçiminde zorluk yaşadıklarını ya da öğretmenlerin KDGB ile geri bildirimden doğan yorgunluklarından ya da öğrencilerin verilen geri bildirimini etkili bir şekilde değerlendirememelerinden doğan motivasyon kaybı yaşayabildiklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın KDGB'yi destekleyen diğer geri bildirim türleriyle ilgili katılımcıların bakış açılarından genel olarak, KDGB'nin tek başına yeterli olmadığını ve öğretmenlerin bir ya da birden fazla destekleyici geri bildirim ihtiyacı duyduklarını ve taslak sistemine dayalı süreç tabanlı yazma çalışmalarında öğretmenlerin çoklu geri bildirim uygulamalarını destekledikleri anlaşılmıştır. Bu araştırma sorusuna yönelik anket çalışmasında öğretmenlere 3 soru sorulmuştur. Katılımcılara KDGB'yi destekleyici geri bildirim stratejisi/stratejileri ile ilgili fikirleri sorulmuş ve katılımcıların tamamı ek bir geri bildirim stratejisine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı (% 100) KDGB'yi desteklemek için yazılı yorumlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yazılı yorumlarını büyük bir çoğunluk (% 73.3) öğrencilere örnek ve model (metalinguistik yorumlar) göstermek için ve diğer bir geniş kesim (% 53.3) ise öneri verebilmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Daha azınlıkta kalan kesim ise hata önceliklendirebilmek için ve diğer bir kesim ise güçlü noktaları övebilmek ve öğrencilerin güçlü yanlarını takdir edebilmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (% 80) yazılı yorumların yanı sıra, sözlü geri bildirimden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Sözlü geri bildirimden faydalanan katılımcıların büyük çoğunluğu, sözlü geri bildirimini tercih etme nedenlerini öğrencilerin genelinin hatalarına odaklanabilmek (% 66.6) ve

bireysel olarak öğrencilere hatalarına özel yardım edebilmek (% 60) olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak katılımcıların yine büyük bir çoğunluğu (% 60) KDGB'ye ek olarak akran geri bildiriminden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun sebebini, bazıları akranlarla yaratılan geri bildirim ortamının daha samimi ve gayri resmi bir ortam sağladığı için öğrencileri daha rahat hissettirdiğini ve iş birliği ve takım çalışmasıyla öğrencilerin hatalarını daha etkili bir şekilde düzeltebildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara bu araştırma sorusuna yönelik ankette sorulan ikinci soruda yazdıkları yorumları doğrudan mı yoksa dolaylı geri bildirim anlayışına mı uygun yazdıkları sorulmuştur. 13 katılımcı (% 86.6), doğrudan veya dolaylı geri bildirimini duruma göre tercih ettiklerini belirtmiştir. Büyük bir çoğunluk doğrudan ya da dolaylı geri bildirim tercihlerinin öğrenci profiline (% 86.6) ya da öğrenci hatalarına (% 73.3) göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Genel olarak dolaylı geri bildirim kullanımı daha yaygın olsa da bazı durumlarda doğrudan geri bildirim de tercih edilmektedir. Anketin bu araştırma sorusuna yönelik son sorusunda KDGB ile diğer geri bildirim yaklaşımlarının kullanılmasının avantajlı mı dezavantajlı mı olduğu sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını (% 93.3) farklı geri bildirim stratejilerinin birlikte kullanılmasının avantajlı olduğuna değinmiştir. Neredeyse eşit sayıda katılımcı gruplarına göre çoklu bir geri bildirim yaklaşımı benimsemek öğrencilerin daha fazla öğrenmesine destek sağlar ve kapsamlı bir geri bildirim yaklaşımı benimsenmesine yardımcı olur. Bu tür bir geri bildirim yaklaşımı net ve anlaşılabilir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir ve motivasyon sağlar. Ancak, bu pozitif durum beraberinde bazı sınırlılıklar da getirir. Birden fazla geri bildirim yaklaşımı kullanmak öğrencilerin karmaşık bir geri bildirim anlayışıyla karşılaşmasına sebep olur ve ayrıca öğretmenin iş yükünü artırır.

Bu çalışmanın yazma öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını nasıl ele aldıkları ve bu hataları önceliklendirme biçimleri ilgili fikirleri sorulmuştur. Araştırma sorusuna yönelik katılımcıların büyük çoğunluğu genel olarak kapsamlı geri bildirimini tercih ettiği ifade etmiş ve genelde hataları kapsamlı bir şekilde işaretledikleri öğrenci kompozisyonlarında sırasıyla en çok içerik hatalarını, daha sonra organizasyon hatalarını önemli bulmuşlardır. Bu hata türlerini dil bilgisi hataları ve kelime kullanımı izlemektedir. Ayrıca, katılımcıların büyük bir çoğunluğu metinsel tutarlılığı ilgilendiren içerik ve organizasyon hatalarının, mekanik hatalardan ve form hatalarından daha önemli bulduklarını ve öğrenci kompozisyonlarında bu önemli hataları önceliklendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sorusuna yönelik ilk soru geri bildirimini kapsamlı bir şekilde mi yoksa seçici olarak mı verdikleriyle ilgilidir. Katılımcıların tamamına yakını (% 86.6) kapsamlı geri bildirimini tercih ettiklerini, ancak 2 katılımcı sadece seçici geri bildirimini desteklediğini belirtmiştir. Katılımcıların 5 tanesi ise bu tercihlerinde esnek

olduklarını duruma/öğrenciye/amaçlarına göre kapsamlı ya da seçici geri bildirim verebildiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sorusuna yönelik ikinci soruda ise öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarında en çok hangi bileşeni/bileşenleri önemli buldukları anlaşılmasına çalışılmıştır. Katılımcıların tamamına yakını (% 93.3) içeriği önemli bulduğunu, diğer bir çoğunluk (% 86.6) ise organizasyonu önemli bulduğunu, yine büyük bir çoğunluk (% 80) dil bilgisini önemli bulduğunu belirtmiştir. Bu hataları katılımcıların % 53.3'üne göre kelime kullanımı izlemiştir. Daha azınlıktaki bir grup katılımcı ise noktalama ve yazım hatalarının önemine değinmiştir. Katılımcıların % 66,6'sı diğer form hatalarından ve mekanik hatalardan da bahsetmelerine rağmen, içerik ve organizasyon hatalarına önem ve öncelik verdiklerini belirtmişlerdir. Son olarak katılımcılara öğrenci kompozisyonlarında hangi spesifik hata türlerini daha ciddi bulduklarıyla ilgili bir soru sorulmuştur. Katılımcılar tarafından en ciddi hatalar olarak, argümanı destekleme problemi (% 93.3), zayıf argüman bulma problemi (% 86.6), fikirlerin organizasyonu problemi (% 80), cümle yapısı (% 66.6) ve fiil hataları (% 66.6) gibi dil bilgisi problemleri, yanlış kelime seçimi (% 53.3) ve kelime formunun yanlışlığı (% 53.3) gibi kelime kullanımı problemleri, son olarak geçiş kelimelerinin eksikliği ve fikirlerin tekrarı problemi en ciddi ve önemli hatalar olarak ön plana çıkarılmıştır.

Bu çalışmanın 10 katılımcıyla birlikte gerçekleştirilen Hata Farkındalık Çalışması'nda öğretmenlerinin yazma hatalarını nasıl ele aldıkları ve bu hataları önceliklendirme biçimleri uygulamalı olarak gerçek öğrenci kompozisyonları üzerinde incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleriyle uygulamalarının ne ölçüde örtüştüğü konusunda bir değerlendirmeye varılmıştır. Ankete katılan 15 katılımcının 10'uyla gerçekleştirilen bu çalışmada 10 katılımcının anketteki görüşleri ayrıca analiz edilmiş ve sonuçlar 10 kişinin düşüncelerinin, çoğunluğun fikirleriyle de paralel olduğunu göstermekte olduğu görülmüştür. Hata Farkındalık Çalışması'nın ve 10 katılımcıdan elde edilen bütün anket verilerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin hata algılarıyla ve önceliklendirmelerine ilişkin inançları ve düşüncelerinin uygulamalarıyla genel olarak büyük oranda uyumlu olduğu söylenebilir, ancak ayrıca fikirler ve uygulamalar arasında bazı çelişiklere de rastlanmıştır.

Bu çalışmanın son araştırma sorusu için öğretmenlere süreç tabanlı yazma çalışmalarında hem öğretmen hem de öğrenci için en ideal geri bildirim nasıl olmalıdır diye sorulmuştur. Katılımcılar bu sorunun cevabına yönelik KDGB'yi süreç tabanlı yazma aktivitelerinde diğer geri bildirim stratejilerine göre daha etkili bir yaklaşım olarak gördüklerini, ancak verilen geri bildirim başka geri bildirim türleriyle desteklenmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılara göre ise hata odaklı ve kişisel hatalara yönelik geri bildirim vermek büyük önem taşır. Bu sorunun bulgularına ilişkin, 15 katılımcının büyük

çoğunluğunun (% 93.3) KDGB'yi en ideal geri bildirim olarak tanımladıkları görülmüştür. Katılımcıların diğer bir büyük kesimi (% 86.6) ise çoklu geri bildirim vermenin en iyi geri bildirim yaklaşımı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların bunu izleyen çoğunluğu (% 60) ise hata odaklı geri bildirim vererek ideal geri bildirim bir adım daha yaklaşılabileceğini belirtmiş ve son olarak daha azınlıkta bir kesim içinse kişiselleştirilmiş geri bildirim vermenin ideal bir geri bildirim verme açısından önem taşıdığını söylemiştir.

5.2. Araştırma Soruları ve Tartışma

5.2.1. İngilizce öğretmenlerinin KDGB kullanımının etkinliğine yönelik bakış açıları üzerine tartışma

B1 seviyesinde aktif olarak yazma dersleri veren 15 katılımcı yazma öğretmeninden süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB'nin ne kadar etkili bir geri bildirim olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılara, verilen ankette bu soruya cevap bulabilmek için toplamda 3 soru sorulmuştur. Bunlardan birincisi likert tip bir sorudur ve katılımcılardan KDGB'nin ne kadar etkili bir geri bildirim olduğunu 10'dan (son derece etkili) 0'a kadar (etkili değil) bir puan vererek değerlendirmeleri istenmiştir. KDGB'nin etkinliğini daha iyi anlayabilmek için sorulan ikinci soru KDGB'nin öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarına ilişkindir. Son olarak katılımcılardan KDGB'nin öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Katılımcıların KDGB'nin etkinliğine ilişkin 10 üzerinden yaptıkları değerlendirmede, katılımcıların % 33.3'ü 8 puan, % 26.7'si 10 puan, % 26.7'si 7 puan, % 6.7'si 9 puan ve % 6.7'si 6 puan vermiştir. Öğretmenlerin KDGB'nin etkinliği için verdikleri ortalama puan ise 10 puan üzerinden 8.2 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin bakış açısından KDGB'nin genel olarak etkili bir geri bildirim türü olduğunu gösteren bu bulgular Jorquera (2019), Dokuzoğlu (2010), Alzahrani (2016)'nin çalışmalarının bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca, KDGB'nin B1 seviyesindeki (orta düzey) üniversite öğrencileri üzerinde etkili olduğunu sonucuna varan Saukah vd. (2017) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Son olarak KDGB'yi diğer geri bildirim yöntemleriyle kıyaslayıp KDGB'yi diğer geri bildirim türlerine göre daha etkili bulan Liu (2016) ve Ito (2014) gibi çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Ancak, Solmaz vd. (2023) ve Suh (2014) ve Azizi vd. (2021) gibi KDGB'yi diğer geri bildirim yöntemlerine kıyasla daha az etkili bulan çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir. Vyatkina (2010) ve Muth'im ve Latief (2014) gibi kodlanmış ve kodlanmamış geri bildirim türlerinden hiçbirinin genel olarak diğerine göre daha etkili olmadığını öne süren çalışmaların bulgularıyla da çelişmektedir.

KDGB'nin etkinliğini daha iyi anlayabilmek için bu ilk soruya ek olarak katılımcılara süreç tabanlı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımının öğrenciler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 86,6), KDGB'nin öğrencilerin bilinçlenme ve öz-düzeltilme becerileri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Jorquera (2019) ve Saukah vd. (2017), Buckingham ve Aktuğ-Ekinci (2017) gibi araştırmacılar, KDGB sayesinde öğrencilerin bilişsel farkındalık kazandıklarını, KDGB'nin öğrencilerin kendi hatalarını düşünmelerine olanak tanıdığını ve böylece öğrencilerin kendi bilişsel problem çözme süreçlerine dâhil olduklarını ifade ederler. Katılımcıların yine büyük çoğunluğu (% 73.3) KDGB'nin öğrenme ve dil gelişimi üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Mujtaba vd. (2020), Jorquera (2019), Alzahrani (2016), Tootkaboni ve Khatib (2014), Baleghizadeh ve Dadashi (2011), Maleki ve Eslami (2013), Salimi ve Valizadeh (2015), Diab (2015) ve Dokuzoğlu (2010) gibi araştırmacılar, dolaylı olarak verilen hata kodlarının belirli dil yapılarını öğretmede, dil hatalarını düzeltmede ve doğru formun akılda tutulmasında olumlu anlamda katkı sağladığını ifade etmektedirler. Mevcut araştırmada, KDGB'nin bu bahsedilen iki alanda öğrenciler açısından kazanımının genelde birbiriyle bağlantılı olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. K1 bu durumla ilgili fikirlerini şöyle ifade etmektedir: “Öğrenciler sık yaptıkları hataları bu kodlar sayesinde daha kolay anlıyorlar ve bu kodlar sayesinde hataları belirleme ve düzeltme konusunda aktif rol aldıkları için keşfetme alışkanlıkları gelişiyor. Öğrenci ne tür yanlışlarının olduğunu anlama ve düzeltme konusunda farkındalık kazanıyor ve bu farkındalığın dil edinim sürecinde öğrencilere büyük bir katkısı var.” Yine bu iki kazanımın birbiriyle bağlantılı olmasını bu araştırmadaki K2 şu şekilde dile getiriyor: “Öğrenciler doğrudan verilen geri bildirim, KDGB'ye kıyasla genel olarak daha az önemsiyorlar. KDGB ile hatalarını kendi kararları doğrultusunda düzeltirken geçirdikleri düşünme ve düzeltme süresi öğrencilere daha kalıcı bir öğrenme olarak geri dönüyor ve uzun vadede öğrencilere sağladığımız verim artıyor.” Katılımcıların % 33.3'ü ise KDGB'nin belirli hatalara odaklanmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Mevcut araştırmadaki K15, KDGB sayesinde öğretmenler öğrencilerin yazılarındaki belirli gelişim alanlarına odaklanabildiğini dile getirmiştir. K15'e göre öğretmenler yaygın olan hataları veya zayıf alanları (dil bilgisi, noktalama ya da kelime bilgisi vb.) belirlemek için kodları kullanarak, öğrencilerin düzeltme çabalarını, nereye odaklanmaları gerektiği konusunda hedefli rehberlik sağlayabilirler. Bu konuyla ilgili Buckingham ve Aktuğ-Ekinci (2017), Chunrao vd. (2022), Chandler (2003) ve Alzahrani (2016) KDGB'nin öğretmenlere çoklu taslaklar üzerinde hata odaklı bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, Ahmadi-Azad (2014), Foin ve Lange (2007), Ferris ve Roberts (2001) ile Ferris (2006) gibi birçok araştırmacı, KDGB'nin bazı hataları düzeltmede diğer hatalara göre

daha etkili olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla hitap ettiği öğrenci kitlesini tanıyan tecrübeli bir yazma öğretmeni, öğrencilerinin hangi hataları için KDGB'nin faydalı olabileceğini tespit edip, o belirli gelişim alanlarına odaklanabilir ve KDGB'yi öğrencilerin yazma çalışmalarında bireysel olarak değişen farklı hatalara odaklanmak ve düzeltmek için kullanılabilir. Katılımcıların % 26.6'sına göre KDGB, öğrencilere açık ve anlaşılır geri bildirim sağlar. Bu açık ve anlaşılır geri bildirim sürecinin mevcut araştırmadaki K9, kodların her bir hatayı birebir olarak göstermesine bağlamıştır. Bu sayede çoğu zaman öğretmene sormadan da öğrenci yaptığı hataları kolayca anlayabilir. Bu durumu K12, yazılı geri bildirimle kıyaslayarak şöyle açıklamıştır: “Yazılı geri bildirimle kıyasla kodlu düzeltme hataları net gösterir ve kâğıt üzerinde fazla yazılı bir dönüt görmeyen öğrenci hatalarını daha net görür. Ayrıca sık kullanılan kodları gören öğrenci problemleri alanlarını daha kolay tespit eder.” Buna paralel olarak Dokuzoğlu (2010), KDGB uygulamasıyla öğrencilerin hatalarının doğasını daha açık ve net anlamalarını sağladığını, bu sayede hatalarını daha kolay ve pratik düzelttiklerini ve bunun da öğrencilerin öğrenme motivasyonu için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar arasında azınlıkta da olsa öne çıkan avantajlar şu şekilde sıralanabilir: Katılımcıların % 13.3'üne göre KDGB, öğrencilere hızlı ve pratik geri bildirim sağlar; katılımcıların % 6.6'sına göre ise KDGB, kapsamlı geri bildirim ve diğer %6'sına göre KDGB öğrencilere tutarlı bir geri bildirim alma imkânı sunar.

KDGB öğretmenler tarafından çoğunlukla kurumların beklentisi üzerine kullanılır. Yazma öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu bu KDGB yaklaşımından memnundur. Ancak bu duruma rağmen, KDGB'nin bazı sınırlılıklarının olması yadsınamaz bir gerçektir (Lee, 2003b). Mevcut çalışmada KDGB'nin katılımcı öğretmenlere göre öğrenci odaklı dezavantajlarına bakıldığında ise katılımcıların % 93.3'ünün KDGB'nin en büyük dezavantajlarından birinin öğrencilerin kodları anlaması olduğu görülmüştür. KDGB'nin bu dezavantajına ilişkin araştırmadaki K4, kodları anlamamanın öğrenciler açısından zorluğunu şu şekilde anlatıyor: “Bazı öğrenciler süreci zorlu buluyor. Kodları öğrenmeleri ilk başta zor oluyor, mesela çok fazla hatası olan öğrenci bazen anlayabileceği hataları bile çok fazla hata kodunu bir arada görmekten doğan motivasyon düşüklüğü sebebiyle anlayamaz hale geliyor ve bazen de kodu hatayla ilişkilendiremeyebiliyor ve anlayamıyorlar. Bu yüzden de düzeltmeyi yapamıyorlar.” Benzer durumu dile getiren Jorquera (2019), Eyllenen (2008), Dokuzoğlu (2010), Enginarlar (1993) gibi araştırmacılar çalışmalarında, öğrencilerin bazen geri bildirimde kullanılan kodların ne anlama geldiğini anlayamadığını doğrulamışlardır. Öğrencilerin bu geri bildirim kodlarını anlayamaması bazen öğrencinin yeterlilik seviyesiyle ilişkilendirilirken (Lee, 2003b; Jorquera, 2019), bazen de öğrencinin düşük motivasyonundan ve ilgisizliğinden ya da eğitmenin nadiren

kullandığı kodlardan kaynaklanabilir (Dokuzoğlu, 2010). Diğer yaygın bir dezavantaj ise katılımcıların % 53.3'üne göre öğrencilerin motivasyonunu düşürmesi olmuştur. Mevcut çalışmadaki katılımcılara göre öne çıkarılan bu dezavantajlardan biri olan kodları anlamadaki zorluk, diğer dezavantaj olan motivasyon düşüklüğüne yol açabilir. Bu duruma ilişkin, Lee (2004) öğrencilere karmaşık gelen geri bildirimler motivasyonu düşürecek diye ifade etmiştir. Bu durumu bu çalışmada K3 şu şekilde dile getirmiştir: “Öğrenciler eğer daha önce böyle bir geri bildirim almamışsa kodları anlamaları ve öğrenmeleri zor oluyor ve bazen çok fazla hatası olan bir öğrenci kâğıdındaki kullanılan kodları gördüğünde motivasyonu düşüyor ve düzeltebileceği bazı hataları da bu yüzden düzeltemiyor.” K3'ün ifade ettiği bu durumu Liu ve Brown (2015); Dokuzoğlu (2010); Hyland ve Hyland (2006b); Ersen (2000); Agosti (2006) ve Larsen-Freeman (1997) birçok araştırmacı da çalışmasında dile getirmiş ve KDGB'nin öğrencilerde bazen kaygı yaratabileceğini veya motivasyon düşürücü olabileceğini savunmuşlardır. Bu durum, öğrencinin çok fazla hata koduyla karşılaşması veya düşük yeterlilik düzeyinde olmasıyla ilişkili olabilir (Hyland ve Hyland, 2006b). Bu nedenle, yazma derslerinde dengeli bir yaklaşımın benimsenmesi ve hata kodlarının ölçülü bir şekilde kullanılması, öğrenci motivasyonunun sağlanması açısından önem taşımaktadır (Larsen-Freeman, 1997). Katılımcıların % 26.6'sına göre KDGB, öğrenciler için zaman alıcı bir geri bildirim türü olabilir. KDGB'nin öğrenciler açısından zaman alıcı olmasını, bu çalışmada K11 yeterlilik seviyesiyle ilişkilendirmiştir. KDGB'nin öğrencinin kodu anlayacak yeterlilik düzeyinde olmadığı ya da hatayı anladığı halde nasıl düzelteceğini bilmediği durumlarda öğrenciler için zaman kaybettirici olabileceğini söylemiştir. Katılımcılar arasında azınlıkta da olsa öne çıkan diğer bir dezavantaj ise katılımcıların % 6.6'sına göre KDGB öğrencilerin kendilerine özel geri bildirim alma şanslarını sınırlayabilecek olmasıdır.

KDGB'nin etkinliğine ilişkin katılımcılara son olarak KDGB'nin öğretmenler açısından avantajları ve dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%80) KDGB'nin öğretmenler için hızlı ve pratik bir geri bildirim türü olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada, KDGB'nin öğretmenlere hızlı ve pratik geri bildirim olanağı vermesini diğer geri bildirimlerle kıyaslayan K5, KDGB'nin yazılı geri bildirim ya da sözlü geri bildirim göre daha avantajlı olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır: “Öğrencilerin bütün yazma çalışmalarına sözlü geri bildirim sağlamak imkânsız ya da sadece yazılı geri bildirimle kıyaslıysam kodlu düzeltme daha pratik ve uzun açıklamalar yapmak durumunda bırakmıyor beni.” Bir başka katılımcı (K9) ise KDGB'nin bu avantajını kâğıdın tamamına geri bildirim vermenin en pratik yolu olmasına bağlamıştır. Rizkiani vd. (2020) ve Chandler (2003) gibi birçok araştırmacı da KDGB'nin büyük sınıflarda uygulanmasının yazma öğretmenlerinin zamanlarından tasarruf

ettirebileceğini savunmuşlardır. Onlara göre bu kodlar sayesinde öğretmenler hızlı bir şekilde hataları işaretleyebilir ve her bir hata için ekstra açıklama ihtiyacı hissetmeden daha pratik bir şekilde kâğıtlara geri bildirim verebilir. Her öğrenciye tek tek geri bildirim sağlamak zaman alıcı bir uygulamadır. Katılımcıların % 53.3'ü KDGB'nin öğretmenlerin öğrencilerin belirli hatalarına odaklanmalarını kolaylaştırdıklarını ifade ederken, katılımcıların %40'ı KDGB'nin öğretmenlerin öğrenci hatalarına kapsamlı geri bildirim verme konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Kapsamlı veya seçici şekilde verilen KDGB'nin etkileri birçok araştırmacının merakını uyandırmıştır. Araştırmaları sonucunda KDGB'nin çoğunlukla kapsamlı şekilde verildiği sonucuna ulaşan araştırmacılar da (Lee, 2003b; Lee, 2003a; Lee, 2004; Dokuzoğlu, 2010; Hyland ve Anan, 2006), KDGB'nin çoğunlukla seçici şekilde verilmesinin daha etkili olacağını savunan çalışmalar da (Mekonnen, 2023; Chunrao vd., 2022; Andersson, 2015; López vd., 2021) literatürde yerini almıştır. Hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek kolay olmasa da (Andersson, 2015; Dokuzoğlu, 2010), bahsi geçen araştırmalar çeşitli bağlamlarda KDGB'nin seçici ya da kapsamlı şekilde verilmesinin öğrencilere katkı sağladığını göstermektedir ve bu durum mevcut araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır. Katılımcıların % 33'ü ise KDGB sayesinde öğretmenlerin öğrenci hatalarına daha tutarlı ve standart geri bildirim sağladığına değinmiştir. Mevcut araştırmadaki K15, bu tutarlılığın ve standartlığın öğrencilere verilen tek tip kodlar ve semboller sayesinde sağlandığını savunmuştur ve K14'e göre de bu durum öğrenciyle öğretmen arasında ortak bir dil oluşmasını sağlar. Sampson (2012) ise benzer bir şekilde çalışmasında KDGB'nin yazma öğretmenlerinin daha tutarlı ve destekleyici bir öğrenme sürecini oluşturmaya yardım ettiğini savunmuştur. Katılımcılar arasında azınlıkta da olsa öne çıkan avantajlar şu şekilde sıralanabilir: Katılımcıların % 13.3'üne göre KDGB, öğretmenlere uyarlanabilir geri bildirim vermelerini sağladığını ifade etmiştir ve % 13.3'üne göre KDGB kullanımıyla öğretmenler öğrencilerini kalıcı öğrenmeye teşvik eder. KDGB'nin katılımcı öğretmenlere göre öğretmen odaklı dezavantajlarına bakıldığında ise katılımcıların % 80'ninin KDGB'nin bazı koşullarda ya bazı geri bildirim türlerine göre zaman alıcı olmasıdır. KDGB uygulamalarında bazen öğretmenlerin kod seçiminde zorluk yaşaması ve bazı hatalar için uygun kod bulamamaları zaman kaybına yol açar ve bu da KDGB'yi zaman alıcı bir geri bildirim yaklaşımı yapar (Lee, 2003b; Agosti, 2006). Mevcut araştırmada ise katılımcılar KDGB'nin hızlı ve pratik bir geri bildirim yaklaşımı olduğuna inanmalarına rağmen dezavantajlarını dile getirirken bazı koşullarda çoğunlukla zaman alıcı olmasını da öne sürmüşlerdir. Lee (2003b) ve Agosti (2006)'nin belirttiği gibi uygun kodun bulunamaması durumuna ek olarak, K3 bu zaman alıcılığı kodları yeni kullanmaya başlayan öğretmenlere, K10 yeterlilik düzeyi düşük öğrencilerin kodları anlayamamasına ve ekstra geri bildirim ihtiyacının duyulmasına, K14 ise süresi kısa olan

modüllerde kodları tanımanın ve yeterince pratik yapmanın eksikliğine ya da sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlardaki zaman sıkışıklığına bağlamıştır. Dolayısıyla, her ne kadar KDGB öğretmenlere hızlı ve pratik geri bildirim sunma olanağı tanısa da KDGB yukarıdaki bahsi geçen özel durumlarda aynı zamanda öğretmenler için zaman alıcı olabilir. Katılımcıların % 53.3'ü ise KDGB kullanımında sadece KDGB'nin yeterli olmadığını ve öğretmenlerin destekleyici geri bildirim türlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Daha önceki yıllarda yapılan bazı çalışmalar (Ahmadi-Azad, 2014; Foin ve Lange 2007; Ferris, 2006) KDGB'nin daha çok form ve mekanik hatalar üzerindeki etkili olmasından söz etmiştir ve bu durum öğrencilerin kodlu geri bildirim alırken içerik ve organizasyon hatalarının göz ardı edilmesi problemini beraberinde getirebilir. Ayrıca, bu araştırmanın öğretmenlerin destekleyici geri bildirim ihtiyacı duymalarıyla ilgili sonuçları Bitchener ve Knoch (2010)'un çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Bitchener ve Knoch (2010) dolaylı KDGB'ye ek olarak yazılı ve sözlü geri bildirim almanın, sadece dolaylı KDGB almaya göre daha fazla kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların % 33.3'ü KDGB kullanımında öğretmenlerin kod seçiminde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yazma öğretmenlerinin uygun kod bulmada yaşadığı zorluk, Ersen (2000), Lee (2003b), Agosti (2006) gibi birçok araştırmacının da ön plana çıkardığı bir dezavantaj olmuştur. Öğretmenler bazen kodun ne olması gerektiği konusunda anlaşmazlık yaşarlar ve bazı hatalar için uygun kodları bulamazlar. Anlamın belirsiz olduğu, hataların tekrarlandığı ve bol miktarda bulunduğu durumlarda ve kâğıtlarda bu durum en fazla göze çarpar (Ersen, 2000; Lee, 2003b; Agosti, 2006). Katılımcıların % 20'sine göre ise öğretmenlerin de KDGB uygulamalarında motivasyon kaybı yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerdeki bu motivasyon kaybını K15 şöyle dile getirmiştir: “Öğrencinin kodları anlamadığı, öğretmenin kendini açıklamak zorunda kaldığı, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ya da birden fazla yazma ödevini değerlendirilmek zorunda olduğu durumlarda, öğretmenlerde bu durumlardan doğan bir yorgunluk ve tükenmişlik görülebiliyor.” Katılımcılar arasında azınlıkta da olsa öne çıkan dezavantajı ise katılımcıların % 6.6'sına göre KDGB'nin belirli hatalara odaklanmakta öğretmenleri zorlamasıdır. KDGB'nin etkinliğiyle ilişkin bütün bu bulgular, KDGB'nin süreç tabanlı yazma etkinliklerindeki öğretmenler ve öğrenciler açısından avantajlarını ve dezavantajlarını ortaya koymakta ve KDGB'nin öğretmenler ve öğrenciler için etkili bir geri bildirim türü olduğunu ancak bazı sınırlılıkları olduğunu göstermektedir.

5.2.2. İngilizce öğretmenlerinin diğer destekleyici geri bildirim stratejilerine yönelik bakış açıları üzerine tartışma

15 katılımcı yazma öğretmeninden süreç tabanı yazma etkinliklerinde KDGB'ye ek olarak kullanılan diğer destekleyici geri bildirim stratejilerine yönelik bakış açılarını dile getirmeleri istenmiştir. Katılımcılara, verilen ankette bu soruya cevap bulabilmek için toplamda 3 soru sorulmuştur. Birinci soruda katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımına ek olarak destekleyici hangi geri bildirim stratejisini/stratejilerini kullanma taraftarı oldukları ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. İkinci soruda katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde KDGB kullanımına ek olarak yazdıkları yorumları doğrudan (açık) mı yoksa dolaylı (örtük) bir şekilde mi yazmayı tercih ettikleriyle ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. Üçüncü soruda ise katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve/veya dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur.

Katılımcılar KDGB'yi destekleyici farklı geri bildirim stratejileriyle ilgili fikirleri şöyle belirtmişlerdir: Katılımcıların tamamı (% 100) KDGB'yi desteklemek için yazılı yorumlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 73'ü yazılı yorum kullanımının öğrencilere örnek ve model göstermeye, % 53.3'ü yorumların öneri vermeye, % 40'ı ise hataları önceliklendirmeye ve % 26.6'sı ise öğrencilerin güçlü yanlarını övmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. KDGB gibi dolaylı geri bildirim yaklaşımıyla kullanılan yazılı öğretmen yorumlarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için verilmesini etkili bulan mevcut araştırmanın bu bulguları, Ferris (2012), Mujtaba vd. (2020), Tang ve Liu (2018), Sampson (2012), Dokuzoğlu (2010)'un çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Sampson (2012)'a göre dil öğrenim süreci doğrusal değildir ve bireysel farklılıklardan etkilenir. Kapsamlı verilen geri bildirim yaklaşımlarında geri bildirim bazı öğrenci gruplarına göre özelleştirmek, daha gelişmiş dil formlarını kullanmaya teşvik etmek ve cesaret kırıklığı ortadan kaldırarak motivasyon sağlamak için yazma öğretmenleri kodlara ek olarak yorumlardan faydalanabilir. Bu konuya ilişkin mevcut araştırmada KDGB'ye ek olarak neden yorumlara ihtiyaç duyduğunu K1 şu sözleriyle açıklamıştır: “Öğrencinin hatasını en aza indirmesi için verdiğimiz bu geri bildirimde, bazen öğrencilerimin anlayamayacağı ya da düzeltmesi çok zor bir hata varsa bu noktada yorum yazarım. Ya da eğer çok sık yapılan bazı hataları o öğrenci özelinde bireyselleştirerek vermek için yorum yazıyorum ve faydalı olduğunu da düşünüyorum.” KDGB'ye ek olarak yazılan bu yorumlar bazen doğru dil bilgisi formlarını açıklar, yani öğrencilerin yaptıkları hataların doğası ile ilgili onlara bir yorum sağlar, o konuyla ilgili temel kuralları ve prensipleri hatırlatır ve o konu üzerinde düşünmelerini sağlar (Ellis, 2009). Bu

doğrultuda yazılan yorumlar literatürde metalinguistik yorumlar olarak adlandırılır. Metalinguistik yorumların hata düzeltme kodları ile kullanılması etkili kabul edilir, çünkü öğrencilerin hatalarını anlamalarını kolaylaştırır ve bu becerilerini geliştirir (Bitchener, 2008; Bitchener vd., 2005; Nassaji, 2015). Bu mevcut araştırmada da görülüyor ki yazılan metalinguistik yorumlar öğretmenlere en çok bu noktada fayda sağlıyor. Metalinguistik yorum sağlamla ilgili K3, yorumlarını yazarken en çok dil bilgisi, kelime ve bağlaç kullanımı için örnek cümleler için kullandığını söylemiş, K9 ise bu yorumları öğrencilerin kendi başlarına farkına varamayacağı hatalar için yazdığını ve bu örneklerle öğrencilere maksimum fayda sağladığını düşünüyor. Bu bulgular ve katılımcıların çoğunluktaki bu düşüncelerinin, KDGB gibi dolaylı geri bildirim yaklaşımlarıyla MDGB'nin birlikte kullanılmasının ikinci dil yazma derslerinde öğrenci performanslarını olumlu bir şekilde etkilediğini düşünen Akgül (2023), Dokuzoğlu (2010), Ogawa (2021) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla paralel olduğu görülmüştür.

Katılımcıların 12'si (% 80) KDGB'yi desteklemek için sözlü geri bildirimden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %66,6'sı ek olarak kullandıkları sözlü geri bildirim öğrencilerin yaptıkları genel hatalara odaklanmak için tercih ettiklerini, % 60'ı ise sözlü geri bildirim öğrencilerin bireysel hatalarına verilen geri bildirim için fayda sağladığını ifade etmişlerdir. KDGB'ye ek olarak verilen bu sözlü geri bildirim iş birlikçi bir süreç içinde verilmesi önemli bir konudur. Öğrenciler kodlar aracılığıyla verilen geri bildirim yanı sıra destekleyici diyaloglar, yazma aşamasında kullanabilecekleri kaynak materyaller, bilgili akranlar ve öğretmenle iş birliği yapma fırsatı bulmalıdır. Bu tür desteklerle birlikte verilen geri bildirim etkisi daha da artabilir. Bu işbirlikçi süreç, öğrencilerin kendi kendine düzeltmekte zorlandıkları hatalar olduğu düşünüldüğünde büyük bir önem taşır (Corder, 1967). Sözlü geri bildirim destekleyici olarak kullanılmasının verilen geri bildirim etkinliğini artırdığını gösteren mevcut çalışmanın bulguları, Hyland ve Hyland (2006a), Trotman (2019), Bitchener vd. (2005), Ferris (2014), Khadawardi (2021) gibi araştırmacıların bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Goldstein ve Conrad (1990) gibi bazı araştırmacılar mevcut araştırmanın bu bulgularından farklı olarak sözlü geri bildirim her zaman fayda sağlamayacağını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmanın katılımcılarından K9, kodlarla birlikte verdiği sözlü geri bildirim zaman kısıtlaması olduğu durumlarda en çok işine yaradığını, K13 ise KDGB'ye ek olarak verdiği sözlü geri bildirim geri bildirim kişiselleştirme ve öğrenci yazısını iyileştirme yolunda yönlendirici olduğundan söz etmiştir. K15 ise sözlü geri bildirimden öğrencilerin anlayamadığı konulara açıklık getirmek ve zamanı daha etkili kullanmak için yararlandığını

ifade etmiştir. Görülen o ki, sözlü geri bildirim de yazılı yorumlardan sonra katılımcıların büyük oranda kullanmayı tercih ettiği destekleyici bir geri bildirim stratejisidir.

Katılımcıların 9'u (% 60) KDGB'yi desteklemek için akran geri bildiriminden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Akran geri bildiriminin, kodlu geribildirime destek olarak kullanılmasının etkili bulan 6 kişi (% 40) bu geribildirim öğretilere resmi olmayan bir ortamda pozitif bir öğrenme olanağı tanıdığını, 5'i (% 33.3) ise akran geribildirim uygulaması sayesinde öğrencilerin iş birliği ve takım çalışmasından faydalandıklarını ifade etmiştir. Akran geribildiriminin yeniden taslak oluşturma sürecinde destek olarak kullanılmasının etkili olduğunu gösteren bu bulgular, Zamel (1985), Rollinson (2005), Wu vd. (2022), Cho ve Sohn (2007) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Yazma değerlendirme sürecinde akran geribildiriminin öğretmen geribildirimine dâhil edilmesinin etkili olduğunu savunan Wu vd. (2022) çalışmasında, İngilizce deneme yazılarının değerlendirmesinde akranlar ve İngilizce öğretmenlerinin neredeyse aynı performansı sergilediği sonucuna varmıştır. Öte yandan akran geribildiriminin öğretmen geribildiriyle birleştiğinde bazen uzun bir süreyi kapsaması, zayıf yeterlilik seviyesindeki öğrencilerin sınıftaki varlığı, öğretmenin akran geribildirimini denetlemek için verdiği efor ve bir takım sosyal ve etkileşimsel becerinin gereksinimi gibi durumlar düşünüldüğünde sınırlılıkları konusunda kullanıcıları düşündürür (Rollinson, 2005). Mevcut araştırmada akran geribildiriminin pozitif yönlerini dile getiren K8, zaman kısıtlamalarının olduğu durumlarda verdiği geribildirime ek olarak öğrencilerin birbirlerinin hatalarını düzeltmelerini sağladığını ve bunun iyi bir öğrenme fırsatı olduğunu düşündüğünü belirtiyor. K10 ise akran geribildirimini öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeye çok açık olmasından ve birbirlerine rahatlıkla soru sorabilmesinden dolayı tercih ettiğini ifade etmiştir. K14 ise akran geribildirim uygulamasını güçlü öğrencilerin çoğunlukta olduğu durumlarda sık sık tercih ettiğini ve bu durumun öğrencilerin özgüvenlerini desteklediğini savunmuştur. Bütün bu bulgulardan ve katılımcı fikirlerinden genel olarak akran geribildiriminin destekleyici olarak işe yaradığı anlaşılmıştır, ancak bu geribildirim pratiği için dikkatli bir eğitim ve yapılandırma gerekmektedir (Cho ve Sohn, 2007; Rollinson, 2005). Bu 3 destekleyici geribildirim dışında, sadece 2 katılımcı ise KDGB'ye ek olarak doğrudan düzeltme yaptığını ifade etmiştir.

Aynı araştırma sorusu için ankette sorulan ikinci soruda katılımcılara KDGB kullanımına ek olarak yazdıkları yorumları doğrudan (açık) mı yoksa dolaylı (örtük) bir şekilde mi yazmayı tercih ettikleriyle ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. 15 katılımcının 13'ü (% 86.6) dolaylı ve/veya doğrudan yazdıkları yorumların duruma bağlı değiştiğini ifade etmiştir. Katılımcıların 13'ü (% 86.6)'sı doğrudan ve/veya dolaylı bir şekilde yorum yapma

tercihlerinin öğrencinin durumuna göre değiştiğini, 11'i (% 73.3) ise öğrencinin hatasına göre değiştiğini ifade etmiştir. Araştırmada büyük çoğunluk her iki yaklaşımdan da farklı durumlarda yararlandıklarını ifade etseler de büyük çoğunluk önceliklerinin dolaylı geri bildirim yaklaşımı olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmadaki K1, dolaylı şekilde yazdığı geri bildirim sebebini öğrencilerinin hatalarını en iyi bu şekilde anlayabileceği ve uzun vadede hatalarından bu şekilde öğrenebileceklerine bağlıyor. Benzer bir şekilde K4 ise dolaylı şekilde yazılan yorumların öğrencileri düşünmeye teşvik ettiğini ve motivasyonlarını ve istekliliklerini pozitif yönde etkilediğini ifade etmiştir. K9 ise aynı konu ile bağlantılı yorumların dolaylı bir şekilde verilmesinin genel kod kullanma mantığına daha uygun olduğunu savunmuştur. Ancak katılımcıların büyük bir çoğunluğunun dolaylı bir şekilde yazılan yorumların etkinliğini savunmasına rağmen doğrudan yorumlara zaman zaman ihtiyaç duydukları görülmüştür. Mesela K2 bu bağlamda dolaylı şekilde yazdığı yorumların yanına doğrudan yorumlar da eklediğini şu sözleriyle anlatmıştır: “Genelde hatalarını kendilerinin düzeltmelerini tercih ettiğim için dolaylı şekilde geri bildirimimi yazarım, ancak hatalar düzelmiyor ve öğrencilerde fosilleşmiş hatalara sebebiyet vereceğini anlarsam düzeltmenin kalıcı ve görsel olması açısından açık bir şekilde yazıyorum.” Yine benzer şekilde K1 dolaylı bir şekilde verilen yorumları daha etkili bulduğunu, ancak öğrencinin seviyesinin hatayı düzeltmeye yetmeyeceği durumlarda, öğrencilerin 2. taslaklarında yanlış öğrenme gerçekleşmesin diye doğrudan yorum yazdığını ifade etmiştir. K6 ise dolaylı bir şekilde yorum yazmayı hep tercih ettiğini ancak tekrar eden hataları düzeltmek için doğrudan geri bildirimle desteklediğini ifade etmiştir. Mevcut araştırmanın bulgularından ve katılımcıların ifade ettiği önceliklerinden anlaşıldığı üzere dolaylı geri bildirim yaklaşımıyla yazılan yorumların öğrenciler için oldukça etkili olduğu ancak bazı durumlarda ve koşullarda yine büyük oranda katılımcılar doğrudan geri bildirim başvurmak zorunda kaldıkları görülmüştür. Bu dolaylı geri bildirim etkinliğini kanıtlayan bu bulgular Ellis (2008), Lalende (1982), Ferris (2004, 2006), Hyland ve Hyland (2006a), Khadawardi (2021), Nurhayati (2017) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Suh (2014), Aseeri (2019), Beuningen vd. (2008), Ferris ve Roberts (2001), Göksoy ve Nazlı (2016) gibi hatanın doğru biçimini doğrudan/açık bir şekilde göstermenin öğrenciler için daha faydalı ve etkili olduğunu farklı bağlamlarda, farklı şekillerde ortaya çıkaran araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla çelişmektedir. Ayrıca, Kang ve Han (2015)'in dolaylı geri bildirim ve doğrudan düzeltmenin etkililiği arasında önemli bir fark olmadığını gösteren 21 tane temel bilimsel çalışmaya dayalı meta analiz çalışmasının bulgularıyla çelişmektedir. Her ne kadar dolaylı bir yaklaşımla yazılan yorumlar etkili bulunsalar da katılımcıların öğrencilerin yeterlilik düzeylerinin farkında olmaları, olası performansı tahmin eden ve buna göre şekillenen bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Büyük çoğunluğunun bazı şartlarda ve koşullarda doğrudan geri bildirim ihtiyacı duyması ve açık bir şekilde yazılan yorumları da desteklemesi de bu mevcut araştırmanın önemli bulgularından biridir. Bu bulgular Hashimoto (2004) ve Joquera (2019) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla paraleldir. Hashimoto (2004) öğretmenlerin hem açık hem de örtük düzeltme yöntemlerini hibrit bir şekilde kullandıklarını ve hata türlerine bağlı olarak düzeltme biçimlerini değiştirdiklerini ortaya koymuş, Joquera (2019) ise aynı şekilde öğretmenlerin geri bildirim uygulamalarını (dolaylı veya doğrudan geri bildirim) öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre değiştirme olasılığının yüksek olduğuna vurgu yapar. Mevcut araştırmada sadece 1 katılımcı yazdığı yorumlarda sadece dolaylı geri bildirim tercih ettiğini, diğer 1 katılımcı ise yazdığı yorumlarda sadece doğrudan geri bildirim tercih ettiğini ifade etmiştir.

Aynı araştırma sorusu için ankette sorulan üçüncü soruda katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajları ve/veya dezavantajlarıyla ilgili fikirleri sorulmuştur. Toplamda 15 katılımcının 14'ü (% 93.3) farklı geri bildirim stratejilerini birleştirmenin avantajlı olduğuna ve sebeplerine değinmiştir. 15 katılımcının 7'si (% 46.6) farklı geri bildirim stratejilerini birleştirmenin dezavantajlarına ve nedenlerine değinmiştir. 15 katılımcının 5'i (% 33.3) KDGB'yi diğer geri bildirim yaklaşımlarıyla birleştirmenin öğrencilerin öğrenmesine destek olduğunu, katılımcılardan 5'i kapsamlı bir yaklaşım sunduğunu, diğer 5'i net ve anlaşılır geri bildirim sağladığını, 5'i öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi teşvik ettiğini ve 3'ü ise bu durumun motivasyonu yükselttiğinin belirtmiştir. Bütün bu bulgular öğretmenlerin KDGB'yi diğer geri bildirim stratejileriyle birleştirmelerinin avantajlı olduğunu düşündüklerini ve bunların nedenlerini göstermektedir. Bu bulgular daha önce bahsi geçen ve farklı stratejilerin ek olarak verilmesinin önemini vurgulayan Akgül (2023), Ogawa (2021), Muhtaba vd. (2020), Tang ve Liu (2018), Nassaji, 2015 Trotman (2019) Khadawardi (2021) gibi araştırmacılarının çalışmalarının bulgularıyla paraleldir. Ancak öğretmenler bu durumun bazı sınırlılıklarını da ifade etmişlerdir. Bu durumun sınırlılıklarından birisi katılımcıların 6'sına göre birleştirilmiş geri bildirim geri bildirim alma sürecini daha karmaşık yapabilmesi olmuştur. Diğer 4 katılımcıya göre ise öğretmenin iş yükü bu birleştirilmiş geri bildirim süreciyle artabilecektir. Birleştirilmiş geri bildirim sınırlılıklarıyla ilgili bulgular Solmaz ve Kalın (2023)'ün çalışmasının bulgularıyla da örtüşmektedir. Solmaz ve Kalın (2023) geri bildirim miktarının önemli olduğunu, çünkü aşırı geri bildirim öğrenciler için cesaret kırıcı olabileceğini ifade etmiştir.

5.2.3. İngilizce öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirme konusundaki bakış açıları üzerine tartışma

15 katılımcı yazma öğretmeninden süreç tabanı yazma etkinliklerinde öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirme konusundaki bakış açılarını dile getirmeleri istenmiştir. Katılımcılara, verilen ankette bu soruya cevap bulabilmek için toplamda 3 soru sorulmuştur. Birinci soruda katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde geri bildirim kapsamlı bir şekilde mi (öğrencilerin tüm hatalarını işaretleyerek) yoksa seçici olarak mı (yalnızca en sık görülen/ciddi hataları işaretleyerek) verme taraftarı olduklarıyla ve sebepleriyle ilgili fikirleri sorulmuştur. İkinci soruda süreç tabanı yazma etkinliklerinde bir öğrencinin kompozisyonunda en çok hangi bileşene/ bileşenlere önem verdiklerine ve sebeplerine ilişkin fikirleri sorulmuştur. Üçüncü soruda ise katılımcılara süreç tabanı yazma etkinliklerinde bir öğrencinin kompozisyonunda en ciddi buldukları hata türlerine ve sebeplerine ilişkin fikirleri sorulmuştur.

Katılımcılar süreç tabanlı yazma aktivitelerinde öğretmenlerin geri bildirim önceliklendirme tercihleriyle ilgili fikirleri şu şekildedir. 15 katılımcının 13'ü (% 86.6) kapsamlı geri bildirim tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmadaki katılımcıların bu tercihlerinin arkasındaki sebepler genel olarak bazı hataların göz ardı edilmesini engellemek, öğrencilere her türlü hata ile ilgili olabildiğince farkındalık sağlamak ve öğrencilerinin eksiklerini daha net bir şekilde belirlemek, öğrencilerde kafa karışıklığına ve yanlış öğrenmeye sebebiyet vermemek, kurumsal ve yönetsel beklentiler ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu bulgular, bahsedilen ve benzeri sebeplerle farklı bağlamlarda kapsamlı geri bildirim yaklaşımının daha etkili olduğu sonucuna varan Dokuzoğlu (2010), Lee (2003b), Lee (2003a), Lee (2004), Hyland ve Anan (2006) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Lee (2003a, 2003b) çalışmalarında yazma öğretmenlerinin seçici geri bildirim yaklaşımından haberdar olmalarına ve seçici işaretleme yapmaya olumlu bakmalarına rağmen öğrenci çalışmalarında kapsamlı işaretleme yaptıklarını ifade etmiştir. Aynı araştırmalarda seçici işaretleme yapan öğretmenlerin de bu yaklaşımı etkili kullanamadıkları ve yeterince seçici işaretleme yapamadıklarını belirtmiştir. Hyland ve Anan (2006) ise öğretmenlerin kapsamlı işaretlemeye çok önem verdiklerini ve bunu daha çok görev tanımlarından dolayı ya da bulduklarını kurumun beklentilerinden dolayı yaptıklarını ifade etmiştir. Lee (2003b)'ye göre ise, öğretmenlerin kapsamlı geri bildirim tercih etmelerinin başlıca sebepleri, öğrencilerin yaptığı temel hataları ve genel performanslarını gözden geçirmek istemeleri, öğretmenlerin tembel olarak nitelendirilmekten kaçınma isteği ve velilerin tüm hataların işaretlenmesini talep etmeleri de etkili sebepler arasında yer alır. Bunun yanı sıra 15 katılımcının 7'si (% 46.6) ise seçici geri bildirim tercih ettiklerini ve kullandıklarını ifade etmiştir. Daha azınlıkta olan bu

katılımcıların seçici geri bildirim tercih etme sebepleri arasında zayıf yeterlilik seviyesine sahip öğrencilerin kapsamlı bir şekilde verilen geri bildirim anlayamaması, öğretmenlerin öğrencilerinin bütün hatalarını düzelterek ve kâğıdı düzeltmeyle doldurarak motivasyonlarını düşürmek istememesi, bazı önemli hataların önceliklendirmek ve bu öğrencilerin bu belirli hatalara odaklanmasının istenmesi olduğu görülmüştür. Lee (2003b) seçici geri bildirim yaklaşımın zaman kazandırıcı olduğunu ve öğrencilere belirli hatalara odaklanma şansı verdiğini belirtmiştir. Ayrıca, kompozisyonların uzun olması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması ve kapsamlı geri bildirim öğrencilerin aynı hataları tekrar yapmasına yol açabileceği endişesi dile getirilmiştir. Kapsamlı geri bildirim öğrencilerin hatalarını hatırlamasını zorlaştırdığı, dil bilgisel doğruluklarını geliştirmediği ve çok zaman aldığı vurgulanmıştır. Ayrıca, kapsamlı işaretleme motivasyon kırıcı olabilir ve bazı öğrenciler için bunaltıcı bulunabilir. Mevcut araştırmadaki 7 katılımcının tercihleri ve fikirleri, Lee (2003b)'nin fikirleri ve sebepleriyle oldukça paraleldir ve örtüşmektedir. Yine günümüze daha yakın Chunrao vd. (2022), Andersson (2015), Mekonnen (2023), Bonilla López vd. (2021), Lee vd. (2023), Sheen vd. (2009); Lee vd., (2021) gibi araştırmacıların da seçici geri bildirim yaklaşımını kapsamlı geri bildirim yaklaşımına göre daha etkili bulması da farklı bağlamlarda seçici geri bildirim üstünlüğü ile ilgili önemli bir göstergedir. Mevcut araştırmada katılımcıların 13'ü kapsamlı geri bildirim daha etkili olduğunu ifade etseler de 7'si seçici geri bildirim de kullandığını ifade etmiştir. Bu 7 kişinin 5'i hem kapsamlı hem de seçici geri bildirim farklı durumlarda tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu da araştırmanın yapıldığı öğretim ortamında azınlıkta da olsa bazı öğretmenlerin esnek geri bildirim yaklaşımını benimsediğini, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre stratejilerini uyarladıklarını ve farklı yazma aşamalarında farklı geri bildirim türlerine başvurduklarını gösterebilir. Seçici geri bildirim tercih eden katılımcılardan bazılarının seçici geri bildirimle ilgili daha fazla deneyime ve bilgiye sahip olmak istedikleri ifadelerinden anlaşılmıştır. K1 bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Seçici geri bildirim vermek, öğretmenler açısından daha az yorucu ve öğrenciler açısından daha faydalı olabilir. Belki koordinatörün ya da idarenin bize bu alanda opsiyon sunması seçici geri bildirim pratik etme konusunda beni rahatlatır." Aynı şekilde diğer bir katılımcı ise ikisini de dönüşümlü kullanmaya çalıştığını ama dengelediğinden emin olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu ifadeleri, Lee (2003b)'nin çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Lee (2003b), kapsamlı işaretleme yapan öğretmenlerin, seçici işaretlemeye olumlu bakmalarına rağmen kâğıtlarda kapsamlı işaretleme yapmaları, öğretmenlerin seçici geri bildirim konusunda bilgi ve pratik eksiklikleriyle açıklanabileceğini savunmuştur. Aslında herhangi bir öğretim bağlamında kapsamlı veya seçici yazılı geri bildirim hangisinin daha tercih edilebilir olduğunu belirlemek kolay değildir. Daha önce de belirtildiği gibi her öğretim bağlamını amaçları, öğrenci ve

öğretmen özellikleri bakımından benzersiz olduğu düşünüldüğünde, her bir bağlam için hangi yaklaşımın daha etkili olduğunu ayrı ayrı bulmak büyük önem taşır (Dokuzoğlu, 2010). Ancak mevcut araştırmanın problemlerine de baktığımızda, öğretmenlerin öğrenci kâğıtlarını okumak, değerlendirmek için zaman sorunu yaşadıkları veya kurumun beklentisini karşılamak ve öğrencilere daha çok pratik yaptırmak için zaman kısıtlarının olduğu bilinmektedir. Ayrıca yine araştırmasının problemlerinden biri olan öğrencilerin kâğıtlarındaki baskın öğretmen geri bildirimleri ve motivasyonlarının bu yüzden düştüğü göze alındığında bazı sınav değerlendirmeleri dışındaki sınıf içi çalışmalarda günümüze yakın çoğu çalışmanın da etkisini işaret ettiği seçici geri bildirim yaklaşımını benimsemeleri, en azından denemeleri zaman sorunlarına yardımcı olabilir. Ancak, bu durumda Lee vd. (2023)'nin de ifade ettiği gibi, öğretmenlerin hangi hataları önceliklendirip, bu hatalara seçici geri bildirim sağlayacağı konusunda net bir farkındalığın olması gerekmektedir. Bu sebeple, Lee vd. (2023) öğretmenlerin bu alandaki bilinçlerinin geliştirilmesi, profesyonel gelişim programları ve sınıf içi araştırmalar yoluyla desteklenmesi gerektiğini dile getirir. Bu şekilde öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir. Öğrenci hatalarının önceliklendirilip önceliklendirilmediği ya da önceliklendiriliyorsa hangi hataların genel olarak diğerlerinden daha önemli olduğunu bulmak bu noktada önem taşır.

Dolayısıyla, mevcut araştırmada katılımcılara ikinci araştırma sorusu için ikinci soru olarak süreç tabanlı yazma etkinliklerinde bir öğrencinin kompozisyonunda en çok hangi bileşene/ bileşenlere önem verdiklerine ve sebeplerine ilişkin fikirleri sorulmuştur. Süreç tabanlı yazma aktivitelerinde 14 katılımcının tamamı (% 93.3) içeriğin önemli olduğunu ve 13'ü (% 86.6) organizasyonun önemli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 12'si (% 80) dil bilgisinin önemli olduğunu, 8'i (% 53.3) kelime kullanımının önemli olduğunu, 4'ü (% 26.6) noktalamanın önemli olduğunu, 3'ü (% 20) ise yazım hatalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Fakat tüm bu bulgular daha derinlemesine incelendiğinde katılımcıların 10'u (% 66.6) diğer hatalardan da bahsetmelerine rağmen, öğrenci kompozisyonlarında anlama (önce içeriğe ve/veya organizasyona) formdan daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak bu araştırmanın katılımcıları içerik sayesinde öğrencinin konuyu anlayıp anlamadıklarını, öğrencinin fikir üretme, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini anlayabildiklerini belirtmişlerdir, organizasyonun da bu fikirleri mantıksal bir akışta okuyucuya sunulmasını ve öğrencinin fikirlerinin okuyucu tarafından daha rahat anlaşılmasını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Son olarak mevcut araştırmanın üçüncü araştırma sorusu için ankette sorulan üçüncü sorusunda katılımcıların bu yaklaşımları detaylıca anlaşılmasına çalışılmış ve bir öğrencinin

kompozisyonunda en ciddi buldukları hata türlerine ve sebeplerine ilişkin fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların ifadelerine göre en ciddi buldukları hatalar sırasıyla argümanı destekleme problemi (% 93.3) ve zayıf argüman bulma (% 86.6) problemidir. Katılımcıların yine büyük çoğunluğu (% 80) daha sonra fikirleri organize edememekten doğan organizasyon problemi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca dil bilgisiyle alakalı olarak cümle yapısında yapılan yanlışların (% 66.6) ve fiil hatalarının (% 66.6) anlaşılmasında büyük önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar (% 53.3) için kelime kullanımı açısından yanlış kelime seçiminin ve kelime formunun yanlışlığının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların 7'si (% 46.6) için organizasyonu sağlaması açısından geçiş kelimelerinin kullanılması probleminin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların 5'i (% 33.3) öğrencilerin fikirlerinin tekrarlanmasının önemli bir hata olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların 3'ü (% 20) alakasız ifade probleminin önemini dil getirmiştir. Tez cümlesi problemi, noktalama eksikliği, noktalama yanlışlığı ve yazım hatalarının her biri aynı sıklıkta katılımcı (% 13.3) tarafından önem taşıdığı düşünülen hatalardır. Tekil-coğul isim hataları ve dil bilgisi yapısı çeşitliliğinin her biri 1'er katılımcı (% 6.6) tarafından önemli bulunmuştur. Yani bu soruda da katılımcı öğretmenlerin ön plana çıkardığı ve önemsendiği alanlar içerik ve organizasyondur. Bir önceki sorunun bulgularına paralel olarak, katılımcıların form/mekanik hatalarını da dikkate aldığı ayrıca görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun içerik ve organizasyona verdiği önceliği gösteren bu bulgular (Dokuzoğlu, 2010) ve (Ceylan, 2018) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak genel olarak kapsamlı bir yaklaşımla geri bildirim verdiği görülen bu katılımcıların büyük oranda bazı doğruluk hatalarını da dikkate aldığı bu bulgulardan anlaşılmaktadır. Yani katılımcılar kapsamlı bir şekilde okuyup, değerlendirdikleri öğrenci kâğıtlarında genel olarak içerik ve organizasyon gibi metinsel tutarlığı ön plana çıkararak anlam hatalarına öncelik vermelerine rağmen, form ve mekanik hatalarını da dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular ise benzer bir çalışmayı Türkiye'de bir özel üniversitede yapan Ersen (2000)'in araştırmasının bulgularıyla örtüşmektedir. Ersen (2000) çalışmada yazma öğretmenlerinin öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarına kapsamlı bir şekilde verdikleri geri bildirimde öncelikleri araştırılmıştır. Değerlendirme sürecinde, bazı öğretmenlerin genelde dil bilgisine, bazı öğretmenlerinse içerik ve organizasyona daha çok önem verdikleri görüldü. Tüm öğretmenlerin, tercihleri bütünsel değerlendirildiğinde, öğretmenler geri bildirim verirken dil bilgisi, organizasyon, içerik, kelime dağarcığı ve mekanik unsurları dikkate aldığı görülmüştür. Öte yandan, Hyland ve Anan (2006), Applebee (1981), Zamel (1985) gibi daha çok doğruluğu etkileyen form ve mekanik hataların öğretmenler tarafından daha önemli olarak görüldüğü sonucuna varan araştırmacıların bulgularıyla da çelişmektedir. Çünkü Hyland ve Anan (2006) araştırmasının bulgularında,

anlaşma ve kelime biçimi gibi hatalarının, temel gramer kurallarını ihlal ettikleri için en rahatsız edici hatalar olduğu ifade edilmiştir. Yine benzer şekilde, Applebee (1981) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mekanik hataları, kompozisyonlardaki diğer problem türlerinden daha önemli gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu araştırmacılara paralel olarak, Zamel (1985) öğretmenlerin esasen yüzeysel özelliklere odaklandığını, eğer kompozisyonların içerik ve organizasyonu ile ilgili sorunları ele alıyorsa, genellikle önce doğruluk problemlerini çözdükten sonra bunu çok kısa bir şekilde yaptıklarını savunmuştur.

Görünen o ki, literatürde öğretmenlerin hata algıları, hangi hataları diğerlerine göre daha önemsedikleri ve hata öncelikleri farklı bağlamlarda değişebilir. Mesela bu araştırmadaki bazı katılımcılar önceliklerinin bazen değiştiğini açıkça belirtmişlerdir. Mesela K12, önem verdiği bileşenin bazı durumlara göre değiştiğini şu sözleriyle açıklamıştır: “Bu seviyedeki kompozisyonları değerlendirirken genel olarak içerik ve organizasyonun önemli olduğunu, yoksa bunun kompozisyonun amacına hizmet etmeyeceğini düşünüyorum. Diğer türlü bir başka yazı türü olduğunu düşünüyorum, ancak bazen öyle kâğıtlar oluyor ki, dil bilgisi çok yetersiz olduğu için içerikte söylenmek istenen anlaşılıyor. Normalde kompozisyon yazacak öğrencinin en az B1 düzeyinde olması gerektiği için dil bilgisinin yeterli sayılabileceği durumlarda da içerikle ilgili problemler daha çok ön plana çıkıyor. Ya da öğrencinin farklı bir dil altyapısından geldiği durumlarda çok sık yazım yanlışlarının olduğu görülüyor, bu durumlarda da yazım yanlışının ön plana çıktığı görülüyor önemli hata olarak.” Araştırmada K12 gibi bu durumun ön plana çıktığı durumları birkaç katılımcı daha ifade etmiştir. Bu ortaya çıkan bulgular ise Zamel (1985)’in görüşlerini akla getiriyor. Zamel, cümleler dil bilgisi hatalarıyla dolu olduğunda öğretmenlerin kompozisyonların içeriği ve organizasyonu hakkında düşünmeyi bıraktığını ifade etmiştir. Zamel ayrıca, bu durumun öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarında yanlış geri bildirimde bulunmasına veya yanlış düzeltmeler yapmasına neden olduğunu belirtmiştir; çünkü öğrencilerin gerçekten iletmek istedikleri anlam, farklı düzeltmeler gerektirmektedir. Bu araştırmanın bu yöndeki bulguları da Zamel (1985)’in çalışmasıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmadaki katılımcıların içerik ve organizasyona verdiği öneme ilişkin bu bulgular aslında araştırmanın yapıldığı kurumdaki öğrencilerin kompozisyon içeriğini bu seviyede yeni görmesine bağlanabilir. Öğrenciler kurumda bir önceki seviyede paragraf yazma üzerine odaklanırken, B1 seviyesinde kompozisyon yazma üzerine çalışmaya başladıkları bilinmektedir. Dolayısıyla, öğrenciler için kompozisyon yazma yepyeni bir görev olduğu için, öğretmenlerde bu durumda daha genel bir çerçeve olan içerik ve organizasyonu öncelikle önemsiyor olabilirler ve mekanik ve genel olarak form hatalarını içerik ve organizasyon

hatalarından sonra düzeltmeye çalışma eğilimleri belki bu durumla açıklanabilir. Ya da yazma öğretmenlerinin asıl görevi ve odak noktasının dil bilgisi olmadığı bilinmektedir. Çünkü mevcut sistemde öğrenciler bu dil bilgisi içeriğini diğer beceri dersleri olan dinleme ve konuşma ya da okuma derslerinde zaten aldıkları bilinmektedir. Belki de bu kurumdaki yazma öğretmenlerinin önceliklerinin genel olarak dil bilgisi odaklı olmaması bu durumla açıklanabilir. Zamel (1985) bu konuya ilişkin bazen yazma öğretmenlerinin kendilerini aynı zamanda dili de derinlemesine öğretme kaygısı güttüğünü ifade etmiştir. Belki de mevcut araştırmadaki 4 katılımcının hem anlam (içerik ve organizasyon) hem de formu ilgilendiren ve/veya mekanik hatalara aynı anda önem vermeleri bu öğretmenlerin Zamel (1985)'in tanımındaki yazma öğretmenlerinden biri olduklarını gösterebilir.

Yazma derslerinde metin tutarlılığına odaklanan çalışmalar, öğrencilerin içerik ve organizasyon gibi alanlardaki eksikliklerini gidermelerine yardımcı olabilir. Bu doğrultuda, yazma çalışmasına başlamadan önce, öğrencilerin fikir bulma, geliştirme ve organize etme yeteneklerini desteklemek amacıyla konuya ilişkin dinleme veya okuma materyalleriyle yapılacak pratikler oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca, yazma derslerinde veya ders dışında, kompozisyon konusu üzerine yapacakları çevrim içi araştırmalar ile grup çalışmalarlarıyla desteklenen beyin fırtınası oturumları, öğrencilerin bu alandaki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç olarak birçok araştırmacı farklı hata türlerinin önemini ifade etseler de iletişimi engelleyen hataların düzeltilmesi gereken en önemli hatalar olduğu konusunda (Hashimoto, 2004) aynı fikirdedir. Yazma öğretmenleri anlamı bozmayan ve iletişimi engelleyemeyen hataları göz ardı edebilirler (Hammerly, 1991). Her bir yazma öğretmenin yazma derslerinde farklı geri bildirim stratejisi olması öğretmenlerin bu en önemli hataları belirlerken farklı alanlara odaklanabileceğini gösterir. Ancak, yazma öğretmenlerinin hangi hataları odak noktasına aldıkları ve hata öncelikleri çok büyük bir önem taşır, çünkü otomatik olarak öğrenciler bu hataların önemli olduğunu ve düzeltilmesi gerektiğini düşünecekler, bu da onların yazma dersi aktivitelerindeki verimliliğini doğrudan etkileyecektir (Dokuzoğlu, 2010).

Ayrıca yazma çalışmalarında öğretmenlerin algılarını etkileyen çok çeşitli faktörler vardır (Dokuzoğlu, 2010). Hyland ve Anan (2006), bu durumun yazma öğretmenlerinin deneyimleriyle alakalı olabileceğini savunur. Yazma hatalarını öğretmenlerin nasıl algıladıklarını ve önceliklendirdiklerini, öğretmenlerin arka planlarını, deneyimlerini ve öğretim bağlamlarını daha yakından anlamak ve incelemek, bu konunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Hyland ve Anan, 2006). Bunun yanı sıra, zaman kısıtlamaları, kurumsal

politikalar ve idari sorumluluklar, geri bildirim sürecini etkileyebilir (Agius ve Wilkinson, 2014) ve öğretmenlerin önceliklerini değiştirebilir. Bu konuda öğrencilerin beklentilerinin de daha iyi anlaşılması için yapılacak araştırmalar onların beklentilerini daha iyi karşılayabilir ve alınan geri bildirim üzerinde aktif rol alıp düşünmelerine sağlayarak onlar için en uygun geri bildirim anlayışını ortaya çıkarabilir (Agius ve Wilkinson, 2014).

5.2.4. İngilizce öğretmenlerinin öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirmeye ilgili bakış açılarının performanslarıyla kıyaslanması üzerine tartışma

Bu araştırmanın 10 sorudan oluşan anket çalışması 15 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir, ancak öğretmenlerin uygulamalarındaki hata algılarını da anlayabilmek için yapılan Hata Farkındalık Çalışması'na 15 katılımcının 10'u katılabilmiştir. Dolayısıyla 10 katılımcının süreç tabanlı yazma etkinliklerinde öğrenci yazma hatalarını ele alma ve önceliklendirme konusunda anketten elde edilen bakış açıları ayrıca incelenmiştir.

Süreç tabanlı yazma etkinliklerinde geri bildirim kapsamlı bir şekilde mi yoksa seçici olarak mı verme taraftarı oldukları ve sebepleri ile ilgili olan sorunun 10 katılımcı için bulguları şu şekildedir: Katılımcıların 8'i kapsamlı geri bildirimden, 6'sı seçici geri bildirimden bahsetmiştir. Ancak 10 katılımcının fikirleri daha detaylı incelendiğinde katılımcıların 4'ünün hem kapsamlı hem seçici geri bildirim verebildiğini ve bu durumun amaçlarına ve odaklandıkları şeye göre değiştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların sadece 2'si seçici geri bildirim daha etkili olduğunu ve kendileri için daha tercih edilir olduğunu ifade etmişler, kapsamlı geri bildirim sadece final ve vize sınavları gibi zorunlu olan durumlar için verdiklerini söylemişlerdir.

Bu soruya ek olarak, süreç tabanlı yazma etkinliklerinde bir kompozisyonda en çok hangi bileşene/ bileşenlere önem verdiklerine ilişkin sorunun 10 katılımcı için bulguları şu şekildedir: Katılımcıların 10'u içeriğin öneminden, 9'u organizasyonun öneminden, 8'i dil bilgisinin öneminden, 5'i de kelime kullanımının öneminden, sadece 3'ü ise yazım ve noktalamanın öneminden bahsetmiştir. 10 katılımcının ifadelerine daha derinlemesine bakıldığında, katılımcıların 7'sinin diğer mekanik hataları ve form hataları gibi doğruluk hatalarını da dikkate almalarına rağmen içerik ve organizasyon hatalarına daha çok önem verdiklerini ve önceliklendirdiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların 3'ü ise içerik ve organizasyon gibi hatalarla dil bilgisi gibi doğruluk hatalarının eşit derecede rahatsız edici olduğunu ve öğrencilerinin kompozisyonlarını anlamalarını etkilediği için aynı öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Son olarak, bir öğrencinin kompozisyonunda en ciddi buldukları hata türlerine ve sebeplerine ilişkin sorunun 10 katılımcı için bulguları şu şekildedir: İçerikle ilgili en ciddi bulunan hatalarla ilgili katılımcıların 10'u argümanı destekleme probleminden, 9'u zayıf argüman bulma probleminden, 5'i fikirlerin tekrarı probleminden, 3'ü alakasız ifade probleminden ve 2'si ise tez cümlesi probleminden bahsetmiştir. Organizasyonla ilgili en ciddi bulunan hatalarla ilgili katılımcıların 9'u fikirlerin organizasyonu probleminden, 6'sı geçiş kelimelerin eksikliği probleminden bahsetmiştir. Dil bilgisi ile ilgili en ciddi hatalarla ilgili katılımcıların 8'i cümle yapısı probleminden ve 7'si ise fiil hatalarından bahsetmiştir. Kelime kullanımı ile ilgili en ciddi bulunan hatalarla ilgili katılımcıların 6'sı yanlış kelime seçiminden, 6'sı kelime formunun yanlışlığından ve 1'i ise kelime çeşitliliği probleminden bahsetmiştir. Noktalama yanlışlarıyla ilgili katılımcıların 6'sı yanlış kelime seçiminden, 6'sı kelime formunun yanlışlığı hatasından ve sadece 1 katılımcı ise kelime çeşitliliği probleminden bahsetmiştir. Noktalama ile ilgili katılımcılardan 2 si noktalama eksikliğinden ve yine 2 'si noktalama yanlışlığından söz etmiştir. Son olarak 2 katılımcı yazım hatalarını da ciddi buldukları hata kategorisine soktuğunu ifade etmiştir. Yani bu soruda da katılımcı öğretmenlerin ön plana çıkardığı ve önemseydiği alanlar çoğunlukla içerik ve organizasyondur. Bir önceki sorunun bulgularına paralel olarak, katılımcıların doğruluk hatalarını da dikkate aldığı ayrıca görülmüştür.

Aynı katılımcıların uygulamalarının gözlemlendiği Hata Farkındalık Çalışması'nın bulguları ayrıca incelenmiş ve veriler birçok açıdan değerlendirilmiştir. Bu çalışmada amaç katılımcı öğretmenlerin öğrenci kompozisyonlarını değerlendirip geri bildirim verirken doğrulukla ilgili hatalara (form hataları-mekanik hatalar) mı yoksa anlamla ilişkili olan içerik ve organizasyon hatalarına mı daha çok önem verildiğini anlamaktır. Öncelikle, katılımcıların bütün kompozisyonlar için Hata Farkındalık Formu üzerindeki listelerde sıraladıkları en ciddi hata türlerinin sayıları (frekansları) ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından işaretlenen hataların % 56.28'i doğruluk ile ilgili hatalardan oluştuğu, % 43.72'si içerik (% 24.76) ve organizasyonla (% 18.96) ilgili hatalardan oluştuğu görülmüştür. Ancak, sadece hata sayıları ve bu hataların kaç kere söylendiği yeterli olmayabileceğinden her bir kompozisyon için öğretmenlerin önem sırasına göre hataları sıraladığı 10 aralığı olan listelere bakılmış ve listenin en üst sırası için 10 (en önemli hata) puan en alt sırası için (en az önemli hata) 1 puan verilerek ve diğer aralıklara ardışık olarak azalan puanlar verilip her bir hatanın her bir kâğıt için kaç puan aldığı hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin en ciddi ve anlamayı güçleştiren hatalar için öğrenci kompozisyonları üzerinde yazdıkları yorumlar hata türlerinin sayılarına/frekanslarına göre değerlendirilmiştir. Katılımcıların belirli bir hata türü için

yaptıkları yorumlar her bir katılımcı için bir kez sayılmıştır. Kompozisyonlardaki hata puanlarının hesaplanması ve yorumların frekanslarının değerlendirilmesini de içeren Hata Farkındalık Çalışması'nın bulguları öğretmenlerin çoğunlukla içerik ve organizasyon hatalarını doğrulukla alakalı form/mekanik hatalardan daha çok önemsedğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu bulgular öğretmenlerin her kompozisyonda içerik ve organizasyon hatalarının yanı sıra form hatalarını da belli oranlarda önemsedğini işaret etmektedir. 10 kompozisyonun 2'sinde (Kompozisyon 3 ve 5) öğretmenler, doğruluk hatalarını içerik ve organizasyon hatalarından daha önemli bulmuştur. Geri kalan 8 kompozisyonda (Kompozisyon 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9 ve 10) ise içerik ve organizasyon hataları, doğruluk hatalarından daha önemli olarak değerlendirilmiştir. Kompozisyon 1, 6, 7 ve 10'da içerik ve organizasyon hataları ile doğruluk hatalarının ağırlıklı puanları birbirine yakın olmasına rağmen, katılımcıların yorumlarında içerik ve organizasyon hatalarının daha belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmüştür. Kompozisyon 8 ve 9'da ise içerik ve organizasyon hataları ile doğruluk hataları arasındaki fark daha açık olup, öğretmen yorumları bu bulguyu desteklemektedir. Kompozisyon 2 ve 4'te ise içerik ve organizasyon hatalarına verilen önem, doğruluk hatalarına göre oldukça belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır.

Hata Farkındalık Çalışması'ndaki puan hesaplamalarına ek olarak, katılımcıların hataları önem sırasına göre nasıl sıraladıklarını, 10 aralıklı listelerin üst kısımlarına hangi hata türlerini yerleştirdiklerini görmek amacıyla 10 kompozisyon detaylı olarak ayrıca incelenmiştir. Bu incelemenin amacı, katılımcıların hatalara verdikleri öncelikleri ve seçimlerini anlayabilmektir. Kompozisyon 3 ve 5'te öğretmenlerin genel olarak doğruluk hatalarını önceliklendirerek listelerinin üst sıralarına yerleştirdiği ve listelerde içerik ve organizasyon hatalarına çok fazla yer vermedikleri görülmüştür. Bu iki kompozisyonda, doğruluk hataları, içerik ve organizasyon hatalarına kıyasla daha önemli bulunmuştur. Buna karşılık, Kompozisyon 1, 2, 4 ve 6'da katılımcıların, çoğunlukla listelerinin üst sıralarına ağırlıklı olarak içerik ve organizasyon hatalarını yerleştirdikleri ve daha sonra doğruluk hatalarına geçiş yaptıkları gözlemlenmiştir. Ancak Kompozisyon 7, 8, 9 ve 10'da ise öğretmenler çoğunlukla içerik ve organizasyon hatalarını öncelikli görmüş, ancak doğruluk hatalarının anlamayı zorlaştırdığı bazı durumlarda bu hataları da listelerinin üst sıralarına eklemişlerdir. Bu, doğruluk hatalarının anlama üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle öğretmenler tarafından bazı durumlarda önemli bulunduğunu göstermektedir.

Bütün kompozisyonlardaki en ciddi hata türleriyle için katılımcıların değerlendirmelerine göre yapılan sıralamaların puanları incelendiğinde, genel olarak en önemli 10 hata türünün şu şekilde olduğu görülmüştür: Katılımcıların değerlendirmelerine göre,

"Desteklenmeyen argümanlar" 451 puanla en ciddi hata olarak öne çıkmaktadır. Bunu sırasıyla "Zayıf tez cümlesi" (325 puan), "Yanlış kelime formu" (323 puan) ve "Yazım hatası" (289 puan) izlemektedir. Diğer hatalar arasında "Eksik cümle" (286 puan) ve "Tekil/Çoğul hataları" (260 puan) gibi dil bilgisi ve yapı hataları yer almaktadır. Bu hataları "Yanlış kelime seçimi" (259 puan) ve "Zayıf argüman" (232 puan) izlemektedir. "Etkisiz giriş" (230 puan) ve "Etkisiz sonuç" (183) ise en önemli hata listesinin en sonunda yer almıştır. Bu liste, katılımcıların algısına göre sadece 10 en ciddi hatayı içermektedir.

Bütün bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin hata algılarıyla ve önceliklendirmelerine ilişkin inançları ve düşüncelerinin uygulamalarıyla genel olarak büyük oranda uyumlu olduğu söylenebilir. Anket sonuçları katılımcı öğretmenlerin kompozisyonlarda doğruluk hatalarını dikkate almasına rağmen genel olarak içerik ve organizasyon hatalarını daha önemli bulduklarını göstermiştir. Bu eğilim 10 kompozisyonun 8'inde (Kompozisyon 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10) görülmüştür. Bu kompozisyonlarda öğretmenler, içerik ve organizasyon hatalarını genellikle daha ciddi hatalar olarak değerlendirmiş, bu hataları listelerde üst kısımlara yerleştirmişler ve ağırlıklı bu hata türlerine yönelik yorumlar yapmışlardır. Bir diğer uyuşan önemli nokta ise ankette katılımcılar en çok içerik hatalarını ciddi bulduklarını ve "Desteklenmeyen argüman" hatalarını en ciddi hata olarak belirtmişlerdir. Uygulamalarda ise "Desteklenmeyen argüman" hataları 451 puan alarak en ciddi hata olarak belirlenmiştir ve katılımcıların bu hata türünü listelerinin genelde en üst sıralara koyduğu gözlemlenmiştir. Bu açıdan katılımcıların içerikle hatalarıyla ilgili görüşleri uygulamalarıyla örtüşmektedir. Bir diğer önemli paralel nokta ise katılımcıların anket sonuçlarında içerik başta olmak üzere organizasyon hatalarını da önceliklerine aldıklarını ve daha fazla ciddi hata türleri olarak gördükleri anlaşılmıştır. Buna paralel olarak, Hata Farkındalık Çalışması'ndaki ilk en önemli 10 hata listesinde içerikle ilgili "Desteklenmeyen argümanlar" başta olmak üzere, "Zayıf tez cümlesi" ve "Zayıf argüman bulma" problemleri yer almış ve bunu organizasyonla ilgili "Etkisiz giriş" ve "Etkisiz sonuç" gibi hatalar izlemiştir. Ayrıca katılımcıların kompozisyonlarda ağırlıklı olarak içerikten sonra organizasyon düzeltmelerine yönelik tavsiye yorumları da bu durumu destekler. Buna ek olarak uyuşan ortak noktalardan birisi de anket sonuçlarında öğretmenler doğruluk hataları arasında en çok ciddi gördükleri hatanın cümle yapısındaki problemler ve farklı nedenlerden dolayı cümleleri düzgün kuramamaları olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar uygulamada da cümle yapısı hatalarına listelerinin çoğunda yer vererek en ciddi hatalar kategorisine sokmuşlardır. Bütün kompozisyonlar incelendiğinde bu hata türü öğretmenlere göre en önemli 5. hata olmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki fikirleri uygulamalarıyla örtüşmüştür.

Katılımcıların fikirlerini ve algılarını anlatan anket sonuçları büyük oranda katılımcıların uygulamalarıyla örtüşse de bu çalışmada bazı çelişkilere de rastlanmıştır. Anket sonuçlarına göre katılımcılar, genel olarak içerik ve organizasyon hatalarının bir kompozisyonda daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak uygulamaların incelenmesi sonucunda, bu genel eğilime aykırı olarak, değerlendirilen 10 kompozisyondan 2'sinde forma ilişkin ve mekanik hataların daha fazla önem taşıdığı gözlemlenmiştir. Bu durum, katılımcıların anket sonuçlarıyla çelişen bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu çelişkinin sebebini anlamak amacıyla araştırmacı, öğretmenlerin bu iki kompozisyon üzerinde yaptığı değerlendirmeleri incelemiştir. Öğretmenlerin içerik ve organizasyon açısından beğendikleri noktalar, kâğıtlar üzerindeki olumlu ve yapıcı yorumlarla ortaya çıkmıştır. Söz konusu kompozisyonlar, daha önce belirtildiği gibi, üst, orta ve alt düzeyde öğrencilerin yer aldığı bir sınıftan seçilmiştir; dolayısıyla bu iki kâğıdın, görece yeterlilik seviyesi yüksek öğrencilere ait olması muhtemeldir. Ayrıca, bu kompozisyonlar modül içi yazma sınavından alındığı için, her iki değerlendirici öğretmen tarafından verilen notların incelenmesi sonucunda, bu kâğıtların geçerli kompozisyonlar olarak yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin doğruluğa ilişkin hataları önceliklendirme nedenleri, öğrencilerin global hatalarla ilgili önemli problemlerinin bulunmaması ve bu nedenle öğretmenlerin lokal hataları düzeltme eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Bu durum, öğretmenlerin hatalara verdikleri önceliğin, kompozisyonun bağlamı ve içeriğine göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu durum, başta çelişki gibi görünen bu durumun aslında bir çelişki olmadığını gösterir.

Bir diğer çelişki, Hata Farkındalık Çalışması'nda bazı kompozisyonlar üzerindeki puanlar ile yorumların frekansları arasındaki tutarsızlıklardır. Örneğin, Kompozisyon 1, 6, 7 ve 10'da içerik ve organizasyon hataları ile doğruluk hatalarının ağırlıklı puanları birbirine yakın olmasına rağmen, katılımcıların yorumlarında içerik ve organizasyon hatalarının daha belirgin bir şekilde öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durum, araştırma ortamındaki öğretmenlerin alışık oldukları geri bildirim verme yöntemlerinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırmacının, katılımcılardan en ciddi hatalar için düzeltme önerisi içeren yorumlar yazmalarını istemesine rağmen, öğretmenlerin uygulama sırasında her zaman verdikleri geri bildirimleri esas almış olmaları muhtemeldir. Doğruluk hatalarına yönelik yazma kodlarının içerik ve organizasyon hatalarından daha fazla olması, öğretmenlerin yorumlarıyla içerik ve organizasyon geri bildirimlerini desteklemelerine neden olabilir. Bu yönelim, uygulama sürecinde de devam etmiş olabilir ve sonuç olarak puanlama ile yorumlar arasında tutarsızlıkların ortaya çıkmasına yol

açmış olabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin geri bildirim verme alışkanlıklarının etkisini ve uygulamalardaki bağlamın önemini vurgulamaktadır.

Bir başka çelişki ise anlamayı etkileyen doğruluk hatalarının (form hataları/mekanik hatalar) bazı kompozisyon kâğıtlarında anlamayı etkilemesiyle alakalıdır. Öğretmenler ankette doğruluk hatalara da önem vermelerine rağmen anlam hatalarını (içerik ve organizasyon) daha fazla önemsedikleri belirtmişlerdir. Ancak Hata Farkındalık Uygulaması'ndaki bazı kompozisyon kâğıtlarında (Kompozisyon 7, 8, 9 ve 10) öğretmenlerin bazı doğruluk hatalarını üst sıralara yerleştirme eğiliminde olduğu görülmüştür. Öğretmenler bazı form hatalarını anlamayı güçleştirici bulmuş olabilirler.

Bir diğer dikkat çeken çelişki de “Zayıf tez cümlesi” ve “Yazım hataları” problemlerinin, anket sonuçlarında öne çıkmaması, ancak Hata Farkındalık Çalışması'ndaki uygulamalarda belirgin bir şekilde görülmesidir. Katılımcılar anket ortamında bu hataların önemini daha birçok hatayı da birlikte düşünmek zorunda kaldıklarından yeterince değerlendirememiş ya da değerlendirmeyi unutmuş olabilirler. Ancak uygulama esnasında bu hatalar, öğrencilerin kompozisyonlarında rahatsız edici unsurlar olarak algılanmış olabilir. Dolayısıyla bu durum katılımcıların öğrencilerinin yazılı çalışmalarını değerlendirirken karşılaştıkları somut durumların, anket sürecindeki soyut değerlendirmelerle farklılık gösterebileceğine işaret etmektedir.

Son olarak, kapsamlı ve seçici işaretleme ile ilgili anket sorusuna katılımcılardan 2'si seçici geri bildirim daha etkili olduğunu ve kendileri için daha tercih edilebilir olduğunu belirtmiş, kapsamlı geri bildirim ise yalnızca final ve vize sınavları gibi zorunlu durumlarda verdiklerini ifade etmişlerdir. Ancak Hata Farkındalık Çalışması'nda, öğretmenlerin tümünün hata işaretlemesi işlemlerini kapsamlı bir şekilde gerçekleştirdiği ve tüm katılımcıların bu yöntemi benimsediği gözlemlenmiştir. Bu iki katılımcının okuldaki sınav ve notlandırılan çalışmalarda kapsamlı geri bildirim verdiklerini ifade ettikleri göz önüne alındığında, uygulamalarında da benzer bir yaklaşım benimsemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Bu durum, yine öğretmenlerin geri bildirim verme alışkanlıklarının uygulamalarına nasıl yansındığını göstermektedir.

Sonuç olarak, tüm bu değerlendirmeler gösteriyor ki ABU'da bu araştırmaya katılan yazma öğretmenlerinin görüşleri ve inançları Hata Farkındalık Çalışması'ndaki uygulamalarıyla büyük oranda uyumaktadır. Ancak, bazı durumlarda öğretmenlerin inançlarıyla uygulamaları arasında çelişkilere rastlanmıştır. Mevcut çalışmanın bu bulguları

Dokuzoğlu (2010)'nun ve Mao ve Crosthwaite (2019)'in çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Mao ve Crosthwaite (2019), yazma ğretmenlerinin inançları ve uygulamaları arasında bir uyum olduğunu ancak bazı durumlarda uyumsuzluklara rastlanmıştır. Mao ve Crosthwaite (2019), yazma ğretmenlerinin inançları ile uygulamaları arasında genel olarak bir uyum olduğunu, ancak bazı durumlarda bu inançlar ve uygulamalar arasında uyumsuzluklar da görüldüğünü belirtmektedir. Bu uyumsuzluğa yol açan faktörler ise öğretmenlerin aşırı iş yükü, öğrencilerin ğretmen geri bildirimine yönelik tutumları veya zaman kısıtlamalarıyla ilgili olabilir. Dokuzoğlu (2010)'da çok benzer bir eğitim kurumunda yazma ğretmenlerinin gerçek performanslarıyla düşünceleri ve inançları arasında genel bir uyum olduğunu ortaya çıkarsa uygulamalarda bazı çelişkiler de gözlemlemiştir. Öğretmenlerin farklı hata türlerinin ciddiyesine dair algılarının kurumsal rolleri ve alışkanlıkları gibi çeşitli faktörlerden etkilenmiş olabilir. Ayrıca, ğrencilerin talepleri de öğretmenlerin geri bildirim tercihleri üzerinde öneme sahiptir. Dokuzoğlu (2010)'nun çalışmasındaki bu çelişkiler, yazma derslerinin dinamiklerinin karmaşıklığına işaret eder ve öğretmenlerin kişisel inançlarının ve kurumsal rollerin geri bildirim mekanizmalarını nasıl şekillendirdiğine dair bir anlayış ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Lee (2003b) ve Montgomery ve Baker (2007) gibi çalışmalar, öğretmenlerin geri bildirim yaklaşımlarının bağlamsal ve kişisel faktörlere dayalı olarak değişkenlik gösterdiğini vurgulamaktadır.

Yazma ğretmenlerinin iş yükü, duygusal yorgunlukları ve öğrencilerin geri bildirimlere karşı duyarsızlığı da öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasında tutarsızlıklara neden olabilir. Buna rağmen öğretmenler, ğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu durumda motivasyonlarını koruyabilmek için yazma öğretmenleri yazma geri bildirim uygulamalarını geliştirmek için sürekli mesleki gelişimden, meslektaşlarıyla iş birliğinden ve öğrencilerin revizyon sürecinde bağımsızlıklarını artırmaktan fayda sağlayabilirler (Al Bakri, 2016). Yazma değerlendirmelerinde tutarlılığın sağlanması için, öğretmenlerin hata değerlendirmesi konusunda eğitilmesi ve kıyaslama oturumlarının yapılması gerekmektedir (Hyland ve Anan, 2006). Literatürdeki bu çalışmalar gibi benzer çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki gelişim programları, iş birliği uygulamaları ve karşılaştırmalı değerlendirme oturumları gibi stratejilerin, daha tutarlı sonuçlar ve değerlendirmeler elde etmek için hayati önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerine, ğretim yöntemlerini gözden geçirmelerine ve kendi uygulamalarını eleştirel bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmada öğretmenlerin inançları ve uygulamalarının büyük oranda uyumlu olduğunun görülmesinin en büyük sebebi araştırma yapılan kurumda

öğretmenlerin yazma çalışmalarını değerlendirmek için her yazma çalışması için her modülde en az 3 defa katıldığı standartlaşma oturumları olabilir. Ölçme ve değerlendirme üyeleri eşliğinde yapılan bu oturumlar sayesinde öğretmenler ortak beklentiler ve hedefleri tartışmaları ve fikir alışverişi yapmaları uygulamalarına olumlu bir şekilde yansıyor olabilir.

Mevcut çalışmasının bu konuyla ilgili bulguları, öğretmenlerin bakış açılarıyla uygulamaları arasında büyük oranda tutarsızlıklar olduğunu ortaya koyan Henderson vd. (2018), Hyland ve Anan (2006), Lee (2003), Montgomery ve Baker (2007), Lee (2009), Lee (2008) Amrhein ve Nassaji, 2010; Cohen ve Cavalcanti, 1990, Ferede vd. (2012) gibi çalışmalarla da çelişmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin deneyimleri ya da öğrencilerin talepleri ve düşünceleri ele alınmasa da bu konuların yazma uygulamalarında büyük önem taşıdığı kanıtlanmıştır. Hyland ve Anan (2006) ve Ersen (2000)'a göre öğretmenlerin inançlarını/uygulamalarını etkileyen en önemli faktörler öğretmenlerin önceki deneyimleri ve donanımları olabilir. Öğretmenlerin önceki deneyimleri büyük oranda hata algılarını etkiler ve hedef ve önceliklerini değiştirebilir. Zhan (2016) ise öğretmenlerin, öğrencilerin geri bildirim tercihlerini dikkate alarak daha etkili bir geri bildirim stratejisi geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin yazma öğretimindeki inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi anlamak ve eğitim uygulamalarını iyileştirmek için duruma birçok açıdan bakmak büyük önem taşımaktadır çünkü nihayetinde bu faktörlerin farkında olmak yazma öğretiminin etkinliğini büyük olasılıkla artıracaktır.

Mevcut araştırmadaki öğretmenlerin hata farkındalığına dair genel görüşleri ile uygulamaları arasında görülen uyumun yanı sıra görülen bazı çelişkili noktalar Hata Farkındalık Çalışması'nın sınırlılıklarını akla getirmektedir. Öncelikle, bu çalışmaya katılan 10 öğretmen kendi öğrencilerinin yazılı çalışmalarını okumamaları, verilen kompozisyonlardaki öğrenci yazılarına yeterince aşına olmamalarına neden olmuş ve dolayısıyla bu durum öğretmenlerin geri bildirimlerinin etkinliğini etkilemiş olabilir. Ayrıca, bu Hata Farkındalık Çalışması bir araştırma amacıyla yapıldığı için öğretmenler bu değerlendirmelerinin kendi doğal değerlendirme süreçlerinden farklı olabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin gerçek performanslarını yansıtılmalarını kısıtlamış olabilir, bu da araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmaya 15 B1 yazma öğretmenin 10'u katılabilmiştir. Bu durum elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Daha fazla katılımcıyla yapılan bir çalışma sonuçların daha etkin ve kapsamlı olmasına katkı sağlayabilirdi. Son olarak, Hata Farkındalık Çalışması'nda iki katılımcının yeterince aktif bir şekilde düzeltme öneren yorum yazmadıklarını ve geri bildirim sürecine diğer katılımcılara göre daha az önem verdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, sonuçların tutarlılığını ve güvenilirliğini

etkileyebilir. Sonuç olarak, bu çalışmanın sunduğu veriler önemli bilgiler sağlasa da, yukarıda belirtilen sınırlılıklar, elde edilen sonuçların geçerliliğini ve kapsamını etkileyebilir.

5.2.5. İngilizce öğretmenlerinin ideal bir geri bildirim stiline ilişkin alguları üzerine tartışma

Katılımcılara hem öğretmen hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için süreç tabanlı yazma aktivitelerinde geri bildirim vermenin ideal yoluna ilişkin fikirleri sorulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 93.3) süreç tabanlı yazma aktivitelerinde KDGB'yi en etkili yöntem olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Mevcut araştırmanın bu sonucu, KDGB'nin diğer geri bildirim türlerine göre daha etkili olduğunu ve tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, Rizkiani (2020), Salimi ve Valizadeh (2015), Sampson (2012), Liu (2016), Nurcholivah (2019), Dewanti (2016) ve Parreño (2014) gibi önceki araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla tutarlıdır. Mevcut araştırmanın KDGB'nin etkinliğinden dolayı tercih edilir olduğunu gösteren bu sonuçları, KDGB'yi bazı diğer geri bildirim yöntemleriyle kıyaslayan ama aralarında hiçbir fark bulamayan bazı çalışmaların (Vyatkina, 2010; Muth'im ve Latief, 2014) bulgularıyla çelişmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın KDGB'nin etkinliğiyle ilgili bulguları, doğrudan geri bildirim KDGB'ye göre dilsel doğrulukları artırmada daha etkili olduğunu ve tercih edilir olduğunu ortaya çıkaran Suh (2014), Azizi vd. (2021), Farjadnasab ve Khodashenas (2017), Diab (2015), Karim ve Nassaji (2015) gibi bazı araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla da çelişmektedir.

Katılımcıların diğer büyük çoğunluğu (% 86.6) KDGB'nin diğer geri bildirimlerle kullanılmasının (çoklu geri bildirim verilmesinin) hem öğretmen hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için en etkili yol olduğunu belirtmişlerdir. Yazma alanındaki araştırmalar farklı türdeki geri bildirimlerin farklı derecede yazım iyileşmesine yol açabileceğini göstermektedir (Farjadnasab ve Khodashenas, 2017). Mevcut araştırmada ise katılımcılar KDGB'yi destekleyici bazı geri bildirim türlerinden faydalandıklarından bahsetmişler. Araştırmanın sonuçlarına göre, en fazla tercih edilen destekleyici geri bildirim yaklaşımı öğretmen yorumlarıdır. Katılımcıların tamamı bu destekleyici geri bildirimi kullanmaktadır. Mevcut araştırmanın bu sonuçları Ferris (2012), Mujtaba vd. (2020), Tang ve Liu (2018), Sampson (2012), Dokuzoğlu (2010) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Çünkü bu çalışmalar KDGB'nin öğretmen yorumlarıyla desteklendiğinde daha etkili bir geri bildirim türü olduğunu savunmuşlardır. Bu araştırmadaki katılımcıların büyük bir çoğunluğu olan % 73.3'ü ise bu yazılan öğretmen yorumlarının doğru dil bilgisi kurallarını ve prensiplerini açıklar nitelikte olan metalingüistik yorumlardan faydalandığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmasının bu duruma ilişkin bulguları ise Azizi vd.

(2014), Karim ve Nassaji (2015), Bitchener (2008), Bitchener vd. (2005), Nassaji (2015), Akgül (2023), Dokuzoğlu (2010), Ogawa (2021) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Bu alışmalar da mevcut çalışmaya paralel olarak, öğretmen yorumlarında örnek ve model gösterimlerinin ve hataya sebebiyet veren önemli dil bilgisi kurallarını hatırlatmanın öğrencilerin yazma doğruluğunu artırdığını savunmuşlardır.

Araştırmanın sonuçlarına tekrar göz atıldığında, yazılı yorumları KDGB'ye ek olarak verilen sözlü geri bildirim takip eder. Yani öğrenci ve öğretmeni yüz yüze bir araya getiren bu sözlü geri bildirim bu araştırmanın katılımcıları (% 80) tarafından sıkça kullanılan bir geri bildirim türü olduğu anlaşılmıştır. Bu araştırmanın sözlü geri bildirim etkinliği ile ilgili bulguları Hyland ve Hyland (2006a), Trotman (2019), Bitchener vd. (2005), Ferris (2014), Khadawardi (2021), Chuang (2009) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmanın katılımcılarının %60'ı ise KDGB'ye ek olarak akran geri bildirimini yaklaşımından yararlandıklarını ve bunun etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut çalışmanın akran geri bildirim etkinliği ile ilgili bulguları Zamel (1985), Rollinson (2005), Wu vd. (2022), Cho ve Sohn (2007), Chuang (2009) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu araştırmanın hem öğretmen hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için geri bildirim nasıl olmasına ilişkin sorusu için katılımcıların %60'ı, verilen geri bildirim hata odaklı olmasını ve belirli hataları ön plana çıkarması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu noktada, yazma geri bildiriminin kapsamlı mı seçici mi verilmesi ile ilgili soruda katılımcıların tercihleri ve verdikleri cevaplar akla gelmektedir. Bununla ilgili mevcut araştırmada, 15 katılımcının 13'ü kapsamlı geri bildirimini tercih ettiği, 7'si seçici geri bildirimini tercih ettiği ve 5'i hem kapsamlı hem de seçici geri bildirimden farklı durumlarda faydalandığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler çoğunlukla kapsamlı geri bildirim etkili bulurken ya da kullanırken, bazı öğretmenler ise bazı durumlarda seçici geri bildirimini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yine paralel olarak öğretmenlerin % 60'ı en iyi geri bildirim nasıl olmalıdır sorusuna hata odaklı bir geri bildirim etkili olduğu şeklinde cevap vermişlerdir. Bu araştırmanın kapsamlı geri bildirim etkinliği ile ilgili sonuçları Lee'nin çalışmalarının (2003b, 2004, 2005) bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak, Sampson (2012), Alzahrani (2016), Chunrao vd. (2022), Lopez vd. (2021), Andersson (2015), Mekonnen (2023), Lee vd. (2021), Lee vd. (2023) gibi araştırmacıların çalışmalarının bulgularıyla da çelişmektedir. Çünkü bu alışmalar, KDGB'nin hata odaklı verilmesinin daha etkili olduğunu kanıtlamışlardır. Mevcut araştırmanın

katılımcılarının çoğunlukla kapsamlı geri bildirim tercih etmesi kurumsal beklentilerle ve geri bildirim alışkanlıklarıyla alakalı olabilir. Ya da seçici geri bildirim sınıflarında kullanmamış olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bu noktada bu araştırmanın seçici geri bildirim desteklediğini ifade eden iki katılımcısının şu sözleri bu probleme işaret ediyor olabilir. Bu iki katılımcı bazı zamanlar seçici geri bildirim verdiklerini, ancak kendilerinin de bu konuda çok fazla bilgisi olmadığını ve bu konuda yönetimden destek alabilmek ya da bilinçlenme ihtiyacında oldukları ifade etmişlerdir. Lee vd. (2023) çalışmasında bu gibi problemlere çözüm yolları önermiştir. Lee vd. (2023), odaklanmış ve seçici geri bildirim uygulamalarında bazen öğretmenlerin net bir farkındalıkları olmayabileceğini ve öğretmenlerin bu alandaki becerilerinin geliştirilmesi, profesyonel gelişim programları ve sınıf içi araştırmalar yoluyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcıların genel olarak araştırmanın bulgularına dayanarak KDGB uygulamalarından memnun olduklarını ve çoklu geri bildirim etkinliğini savundukları göz önüne alındığında araştırmanın asıl problemi akla gelmektedir. Bilindiği gibi araştırmanın çıkış noktası öğretmenlerin zaman yönetimlerinde yaşadığı zorluklardır ve öğrencilerin öğretmenlerin kompozisyon kâğıtlarında öğrenci yazılarına baskın olarak yazdıkları geri bildirim işaretlemeleri ve yorumlardır. Dolayısıyla, güncel çalışmaların da gösterdiği ve katılımcıların %60'nın da belirttiği gibi daha sık hata odaklı geri bildirim vermek bu durumun çözümlerinden biri olabilir. Lee vd. (2021) de bu konuyla ilgili odaklı ve öğrenciye özgü bir yaklaşımın eğer öğretmenler tarafından uygulanabilirse daha etkili olacağını savunmuş ve Lopez vd. (2021) belirli hata türlerine göre geri bildirim uyarlamasının öğrencilerin dilsel doğrulukları zaman içinde artırmaya yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Geri bildirim sağladığı belirginlik, öğrencilerin hedef yapılar üzerinde odaklanmasını sağlayarak hem geri bildirim benimsenmesine hem de kalıcı öğrenme üzerinde daha etkili olabilir. Gerekli durumlar ve koşullar nedeniyle kapsamlı bir yaklaşımın kullanılmasının zorunlu olduğu durumlarda, öğretmenler, öğrencilerin yazılı çalışmalarında en ciddi gördükleri veya en sık yaptıkları hatalar için kısa ve öz açıklamalar yapabilirler. Bu açıklamalar, öğrencilerin anlayabileceği bir dille ifade edilmeli ve sözlü geri bildirim gibi farklı geri bildirim yöntemleri kullanılarak hataların üzerine dikkat çekilmelidir. Böylece, öğretmenler hem hata farkındalığını artırabilir hem de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilirler. Bu görüşe paralel olarak, Chunrao vd. (2022) çalışmasında yazma alanındaki öğrencilerin tüm hataları eşit derecede önem taşımadığından, öğretmenlerin ve hatta öğrencilerin geri bildirim daha etkili bir şekilde nasıl kullanabileceğini düşünmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre, özellikle kapsamlı geri bildirim yaklaşımının zorunlu kabul edildiği alanlarda, dil yeterliliği düşük öğrencilere özel

odaklanmış geri bildirim sağlanması ve dikkatlice tasarlanmış dil bilgisel destekle geri bildirim pekiştirilmesi önemlidir.

Son olarak, bu araştırmanın hem öğretmen hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için geri bildirim nasıl olmasına ilişkin sorusu için katılımcıların % 46.6'sı geri bildirim kişiselleştirilmiş olmasının önemini ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın geri bildirim kişiselleştirilmesi ile bulgular, Liu (2016) ve Lee vd. (2023) gibi araştırmacıların bulgularıyla uyumludur. Geri bildirim öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması ya da buna göre şekillendirilmesi geri bildirim uygulamalarının etkinliğinin artırılmasında büyük rol oynamaktadır. Geri bildirim uygulamalarının etkinliği büyük oranda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşime bağlıdır (Liu, 2016; Lee vd., 2023).

5.3. Öneriler

Bu bölümde mevcut araştırma sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda ileriye dönük yapılabilecek araştırmalar için birtakım önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu çalışma 2023-2024 Akademik yılı, Bahar döneminde bir özel üniversitenin B1 yeterlilik seviyesinde yazma dersleri veren 15 yazma öğretmeni ve 10 öğrenci kompozisyonu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışmanın daha geniş bir katılımcı grubuyla farklı okullarda veya eğitim düzeylerinde yapılması (örneğin; daha düşük seviyelerde öğretilen paragraf çalışmalarında) ve sonuçların karşılaştırılması daha geniş çıkarımlar sağlamaya yardımcı olabilir.
2. Bu çalışma araştırmanın yapıldığı özel üniversitede hazırlık sınıfı derslerindeki bütün seviyelerde KDGB'nin yoğun bir şekilde kullanılması sebebiyle bu geri bildirim çalışmanın odak noktasına almıştır. Ancak, KDGB bazı diğer geri bildirim stratejileriyle (doğrudan geri bildirim, dinamik geri bildirim ...vb.) deneysel araştırmalar yoluyla kıyaslanabilir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin böyle bir deneysel çalışmaya katılması da en ideal geri bildirim yönteminin anlaşılmasına yardımcı olabilir.
3. Bu çalışmada, KDGB'nin etkinliği ve yazma hatalarının ciddiyeti, yazma öğretmenlerinin deneyimleri, görüşleri ve algıları üzerinden incelenmektedir. KDGB'nin etkinliği öğrencilerin yazma deneyimleri ve öğrenci yazma taslakları üzerinde uzun vadede incelenebilir. Bu zaman içindeki ilerlemelerini ölçen uzun vadeli çalışmada hangi hataların daha fazla öğrenciler tarafından düzeltilebildiğine odaklanılabilir.

4. Bu çalışmanın sonuçlarından biri yazma öğretmenlerinin KDGB'ye ek olarak bazı geri bildirim stratejilerine ihtiyaç duymasıdır. Dolayısıyla KDGB ile kullanılan diğer geri bildirim stratejileri üzerinde karşılaştırmalı deneysel bir çalışma (sadece KDGB, KDGB+akran geri bildirim, KDGB+sözlü yorumlar...vb.) gerçekleştirerek kapsamlı bir veri elde edilebilir ve öğrencilerin yazma performansındaki gelişmeler analiz edilebilir.

5. Bu çalışmada öğretmenlerin hata algılarına ve hataları ele alma durumlarına çok geniş bir perspektiften bakılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak metin tutarlılığını etkileyen içerik ve organizasyon hatalarına mı yoksa dil bilgisi, yazım ve noktalama gibi doğruluk hatalarına mı daha çok önem verdiği üzerinde durulmuştur. Ancak, daha spesifik hatalar üzerine odaklanarak yapılacak çalışmalar da gelecek araştırmacılara daha detaylı veriler sağlayabilir ve yazma öğretmenlerinin dikkatini bazı hatalara çekebilir.

6. Bu çalışma, KDGB'nin kapsamlı bir şekilde (bütün hatalara geri bildirim sağlayarak) verilmesinin bu bağlamdaki yazma öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından daha tercih edilir olduğunu ortaya çıkarmıştır. Kapsamlı ve seçici verilecek KDGB üzerinde karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir, öğretmenler ve öğrenciler çalışmaya dâhil edilebilir.

7. Yazma öğretmenleri üzerinde yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin KDGB ve öğrencilerinin yazma hatalarına yaklaşımlarını almak hedeflenmiştir, ancak öğretmenlerin deneyimleri, aldıkları eğitim, akademik ve kültürel eğilimleri dikkate alınarak katılımcı grupları oluşturulmamıştır. Bu tür farklılıkları gözetenek oluşturulacak katılımcı gruplarıyla aynı çalışmanın yapılması ve karşılaştırmalı yapılacak analizler de bu konuda bir iç görü sağlayabilir.

8. Dijital geri bildirim araçlarının ve yapay zekâ teknolojilerinin yazma geri bildiriminde kullanılma sıklığının arttığı bu dönemde, bazı dijital araçlar veya yapay zekâ programları aracılığıyla verilen KDGB ile geleneksel yöntemlerle verilen KDGB kıyaslanabilir. Bu çalışmaya hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin katılımı sağlanarak daha her iki tarafın tercihleri için daha kapsamlı bir bakış açısı elde edilebilir.

9. Günümüzde dijital geri bildirim uygulamalarının öğretmenlere ve öğrencilere geri bildirim alma açısından sağladığı pek çok kolaylık sağladığı bilinmektedir. Yine bazı dijital geri bildirim uygulamalarıyla verilecek KDGB'nin, öğretmen filtresine ne kadar ihtiyaç duyduğuna odaklanılabilir. Bu noktada dijital araçların KDGB verirken bazı hataları nasıl önceliklendirdiği öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilebilir.

10. Öğretmenlerin KDGB veya diğer geri bildirim stratejilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri, kapsamlı/seçici geri bildirim daha yetkin bir şekilde kullanabilmeleri veya hangi hatalara nasıl ve ne kadar geri bildirim vermeleri gerektiğiyle ilgili gerekli hizmet içi eğitimler üzerine çalışmalar yapılabilir. Öğretmen eğitiminin geri bildirim sürecindeki rolü üzerine çalışılabilir.



KAYNAKLAR

- Agbayahoun, J. P. (2016). Teacher Written Feedback on Student Writing: Teachers' and Learners' Perspectives. *Theory & Practice in Language Studies (TPLS)*, 6(10).
- Agius, N. M., & Wilkinson, A. (2014). Students' and teachers' views of written feedback at undergraduate level: A literature review. *Nurse education today*, 34(4), 552-559.
- Agosti, C. I. (2006). Marking codes or reformulation? What error feedback method do students prefer. In *19 th Annual EA Education Conference*.
- Ahmadian, M., Mehri, E., & Ghaslani, R. (2019). The effect of direct, indirect, and negotiated feedback on the linguistic accuracy of EFL learners in writing. *Issue in Language Teaching (ILT)*, 8(1), 1-32.
- Ahmadi-Azad, S. (2014). The Effect of Coded and Uncoded Written Corrective Feedback Types on Iranian EFL Learners' Writing Accuracy. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(5).
- Akgül, E. (2023) *The effects of individual and collaborative processing of written corrective feedback (WCF) on students' writing performance* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi.
- AlBakri, S. (2016). Written corrective feedback: Teachers' beliefs, practices and challenges in an Omani context. *Arab Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 44-73.
- Albogami, M. M. (2020). *An inquiry into effective written feedback from EFL teachers' and students' perspectives at a Saudi University* (Doctoral dissertation). University of Exeter.
- Aliakbari, M., & Toni, A. (2009). On the effects of error correction strategies on the grammatical accuracy of the Iranian English learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 99-112.
- Alodwan, T. A. A., & Ibnian, S. S. K. (2014). The effect of using the process approach to writing on developing university students' essay writing skills in EFL. *International Journal of Linguistic and Communication*, 2(2), 147-163.
- Alzahrani, H. F. (2016). Teachers' Stated Beliefs on Coded Unfocused Corrective Feedback in EFL Writing at a Saudi University. *TESOL International Journal*, 11(1), 52-64.
- Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.
- Andersson, S. (2015). *Comprehensive or Selective Feedback, that is the Question. A Literature Review Focusing on Writing Strategies in an EFL/ESL Classroom*. Goteborgs University.
- Applebee, A. N. (1981). Looking at Writing. *Educational leadership*, 38(6), 458-62.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

- Arefi, M. (1997). *The relationship between first and second language writing skills for Iranian students in Sydney: An application of the Interdependence Hypothesis*. (Doctoral Dissertation). Nepean: University of Western Sydney.
- Aseeri, F. M. M. (2019). Written Corrective Feedback as Practiced by Instructors of Writing in English at Najran University. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 112-121.
- Atmaca, Ç. (2016). Contrasting perceptions of students and teachers: written corrective feedback. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 166-182.
- Azizi, M., Behjat, F., & Sorahi, M. (2014). Effect of metalinguistic teacher corrective feedback on writing performance of Iranian EFL learners. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(6), 54-63.
- Azizi, M., Pavlikova, M., Nováková, K. S., & Baghana, J. (2021). The Differential Effects of Dynamic Assessment versus Coded Focused Feedback on the Process Writing of EFL Learners. *European Journal of Contemporary Education*, 10(2), 273-284.
- Baleghizadeh, S., & Dadashi, M. (2011). The effect of direct and indirect corrective feedback on students' spelling errors. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 13(1), 129-137.
- Başar, S. (2019) *EFL teachers' beliefs and their practices in grammar teaching and corrective feedback: A case study* (Master's thesis, Boğaziçi Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Basturkmen, H., & Lewis, M. (2002). Learner perspectives of success in an EAP writing course. *Assessing writing*, 8(1), 31-46.
- Beuningen, C. V., Jong, N. D., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156(1), 279-296.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- Bitchener, J. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of second language writing*, 19(4), 207-217.
- Bonilla López, M., Van Steendam, E., Buyse, K., & Speelman, D. (2021). Comprehensive corrective feedback in foreign language writing: The response of individual error categories. *Journal of Writing Research*, 13(1), 31-70.

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language awareness, 12*(2), 96-108.
- Buckingham, L., & Aktuğ-Ekinci, D. (2017). Interpreting coded feedback on writing: Turkish EFL students' approaches to revision. *Journal of English for Academic Purposes, 26*, 1-16.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, N. (1998). *Writing effective policies and procedures: a step-by-step resource for clear communication*. Amacom Books.
- Ceylan, N. O. (2018). Yazma Öğretme ve Değerlendirmede Öğretmen Tutumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 101-108.
- Chan, C. K. Y., & Luo, J. (2022). Exploring teacher perceptions of different types of 'feedback practices' in higher education: Implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(1), 61-76.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing, 12*(3), 267-296. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)
- Chapin, R., & Terdal, M. (1990). *Responding to our response: Student strategies for responding to teacher written comments*. Retrieved 26 June 2017, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328098.pdf>
- Chase, C. L. (1999). *Contemporary assessment for educators*. USA: Addison-Wesley Education Pub.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chen, S., Nassaji, H., & Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific journal of second and foreign language education, 1*, 1-17.
- Cho, Y., & Sohn, T. (2007). Complementarity of peer and teacher feedback in Korean high school English classes. *ENGLISH TEACHING (영어교육)*, 62(3), 307-329.
- Chuang, W. C. (2009). The effects of four different types of corrective feedback on EFL students' writing in Taiwan. *大葉大學通識教育學報*, (4), 123-138.
- Chunrao, D., Xiang, W., Shuyang, L., Wenhui, X., & Qin, X. (2022). The Effects of Coded Focused and Unfocused Corrective Feedback on ESL Student Writing Accuracy. *Journal of Language and Education, 8*(4 (32)), 36-57.
- Cohen, A. D., & Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. *Second language writing: Research insights for the classroom, 13*(2), 155-177.

- Corder, S.P. (1967) The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 161-170.
- Coşkun, A. (2007). *Candidate English teachers preferences about error feedback in l2 writing classes* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Creswell J. W., Plano Clark V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 209, 209-240.
- Creswell, J.W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Inc.
- Dawson, B. D., & Trapp, R. G. (2001). Reading the medical literature: Basic & Clinical Biostatistics. Lange Medical Book. *McGraw-Hill. Medical Publication Division, New York*, 3, 7-9.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3 rd). (s. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Dewanti, D. M. I. (2016). *The effect of coded and non-coded correction feedback on the quality of students' writing* (Doctoral dissertation, Universitas Negeri Malang).
- Diab, N. M. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter?. *Assessing Writing*, 24, 16-34.
- Dokuzoğlu, F. S. (2010). *L2 writing teachers' perceptions of mistakes in student writing and their preferences regarding feedback: The case of a private university* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Dong, Y. F. (2003). Reading and writing as the consistent focus in teaching and learning English in China. *Foreign Language World*, 1, 2-6.
- Dulay, H. (1982). *Language two*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York, NY 10016.
- Durga, S. S., & Rao, C. S. (2018). Developing students' writing skills in English-A process approach. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, 6(2), 1-5.
- Eckstein, G., Sims, M., & Rohm, L. (2020). Dynamic written corrective feedback among graduate students: The effects of feedback timing. *TESL Canada Journal*, 37(2), 78-102.
- Ellis, R. (2008). Learner beliefs and language learning. *Asian EFL Journal*, 10(4), 7-25.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 63(2), 97-107.

- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.
- Enginarlar, H. (1993). Student response to teacher feedback in EFL writing. *System*, 21(2), 193-204.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri üzerine yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ersen, A. (2000). *Implicit priorities in the holistic grading of EFL writing and their potential impact*. Unpublished master's thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1), 1-4.
- Evans, N. W., Hartshorn, K. J., & Tuioti, E. A. (2010). Written corrective feedback: the practitioners' perspective. *International Journal of English Studies*, 10(2), 47-77.
- Eylenen, S. (2008). *The effect of three different types of corrective feedback on writing performances of English language learners at TOBB University of Economics and Technology*. (Unpublished master's thesis). Ankara: Middle East Technical University The Graduate of Social Sciences.
- Fan, N. (2021). *An Investigation of the Effects of Indirect Corrective Feedback and Affective Teacher Comments on Chinese University Students' English Writing Accuracy* (Doctoral dissertation, Oakland University).
- Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141.
- Farjadnasab, A. H., & Khodashenas, M. R. (2017). The effect of indirect written corrective feedback on students' writing accuracy. *International Journal of Research in English Education*. <https://doi.org/10.23971/jefl.v6i2.401>
- Fathman, A., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: focus on form versus content. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University. p. 1, 78-90.
- Ferede, T., Melese, E., & Tefera, E. (2012). A descriptive Survey on Teachers' Perception of EFL Writing and Their Practice of Teaching Writing: Preparatory Schools in Jimma Zone in Focus. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 8(1), 29-52.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 81104.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL quarterly*, 29(1), 33-53.

- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, 31(2), 315-339.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here?(and what do we do in the meantime...?). *Journal of second language writing*, 13(1), 49-62.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.
- Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459.
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers’ philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23.
- Ferris, D. R., & Helt, M. (2000). Was Truscott right? New evidence on the effects of error feedback in L2 writing classes. In *AAAL Conference, Vancouver, BC*.
- Ferris, D. R., Chaney, S. J., Komura, K., Roberts, B. J., & McKee, S. (2000, March). Perspectives, problems, and practices in treating written error. In *colloquium presented at International TESOL Convention, Vancouver, BC* (pp. 14-18).
- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Foin, A. T., & Lange, E. J. (2007). Generation 1.5 writers’ success in correcting errors marked on an out-of-class paper. *The CATESOL Journal*, 19(1), 146-163.
- Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: product and process. Retrieved on 25 August. 2010 from [http:// www.gabrielatos.com/Writing.pdf](http://www.gabrielatos.com/Writing.pdf)
- Gardner, S. (2017). Counting Words: Successful Sentences for Beginning ESL Adult Learners Using the Product Approach. *TESOL Journal*, 8(2), 367–384.
- Goksoy, A. S., & Nazli, Ö. P. (2016). The effect of direct and indirect written corrective feedback on students’ writing. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi-International Journal of Leadership Training*, 1(1), 16-25.
- Goldstein, L. M., & Conrad, S. M. (1990). Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences. *Tesol Quarterly*, 24(3), 443-460.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.

- Grami, M. (2005). The effect of teachers' written feedback on ESL students' perception: A study in a Saudi ESL university-level context. *Annual Review of Education, Communication and Language Sciences*, 2(1), 10-13.
- Gravetter, F., & Forzano, L. (2012). Selecting research participants. *Res. Methods Behav. Sci*, 125, 139.
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994) Competing paradigms in qualitative research. In N.K Denzin,. & Y. S. Lincoln,. (1994, eds.) *Handbook of qualitative research*. (pp. 105- 117). London: Sage.
- Guenette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of second language writing*, 16(1), 40-53.
- Gümüş, H. (2019). *An investigation into pre-service teachers' writing difficulties and their views and preferences on tutors' written feedback* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gümüş, H. (2023). The effect of direct and indirect corrective feedback types on L2 writing achievement and EFL learners' views on these feedback types. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (66), 314-338.
- Hairston, M. (1986). On not being a composition slave. *Training the new teacher of college composition*, 117-124.
- Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hamp-Lyons, L. (2006). Feedback in portfolio-based writing courses. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 140-161.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77-88.
- Hashimoto, M. (2004). *An examination of ESL teachers' treatment of written errors*. Unpublished master's thesis. Bond University, Gold Coast, Australia.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of second language writing*, 1(3), 255-276.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of second language writing*, 3(2), 141-163.
- Henderson, D. C., Rupley, W. H., Nichols, J. A., Nichols, W. D., & Rasinski, T. V. (2018). Triangulating teacher perception, classroom observations, and student work to evaluate secondary writing programs. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 63-78.
- Hendrickson, J. M. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64(2), 216-221.
- Hendrickson, J.M. 1981: *Error analysis and error correction in language teaching*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Hendrikson, J.M. (1978) "Corrective feedback in foreign language teaching: recent theory, research and practice". *Modern Language Journal*, 62, 387-398, 1978.

- Horowitz, D. (1986). Process, not product: Less than meets the eye. *TESOL quarterly*, 20(1), 141-144.
- Hyland, K. (2003). *Writing and teaching writing*. In J. C. Richards (Ed.), *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. and Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience. *System*, 34, 509-519.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006a). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006b). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, 206-224.
- Ikram, D., & Manal, B. (2024). *Teachers' and learners' perceptions about the use of direct written corrective feedback in enhancing punctuation in writing* (Doctoral dissertation). University Center of Abdalhafid Boussouf-MILA.
- Ito, K. (2014). *Indirect teacher feedback on Japanese as a foreign language learners' writings: The efficacy of corpus consultation* (Doctoral dissertation, Purdue University).
- Jin, Y., & Yang, H. Z. (2006). The English proficiency of college and university students in China: As reflected in the CET. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 21-36. doi: [10.1080/07908310608668752](https://doi.org/10.1080/07908310608668752)
- Jorquera, Osmán Torres (2019) *Teachers' beliefs and perceptions regarding the use of indirect coded feedback at a tertiary education institution*. (Faculty of Education and Social Sciences. Master's Program in Teaching English as a foreign language. Santiago, Chile).
- Kahraman, A. (2013). Affective and cognitive effects of coded teacher feedback on FL writing students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 189-201.
- Kalan, A. (2014). A Practice-Oriented Definition of Post-Process Second Language Writing Theory. *TESL Canada Journal*, 32(1), 1-18.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The modern language journal*, 99(1), 1-18.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2015). ESL students' perceptions of written corrective feedback: what type of feedback do they prefer and why?. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 4(1), 5-26.
- Kennedy, S. (2010). Corrective feedback for learners of varied proficiency levels: A teacher's choices. *TESL Canada Journal*, 31-31.
- Khadawardi, H. A. (2021). The Effect of Implicit Corrective Feedback on English Writing of International Second Language Learners. *English Language Teaching*, 14(1), 123-139.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. New York: Heinemann.
- Kroll, B. (1990). *Second language writing (Vol. 10)*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kubota, M. (1991). Corrective Feedback by Experienced Japanese EFL Teachers. *Institute for Research in Language Teaching Bulletin*, 5, 1-25.
- Laksmi, E. D. (2006). Scaffolding students' writing in EFL class: Implementing process approach. *Teflin Journal*, 17(2), 144-156.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18(2), 141-165.
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. *System*, 25(4), 465-477. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00045-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00045-6)
- Lee, I. (2003a). How do Hong Kong English teachers correct errors in writing? *Education Journal*, 31, 153-169.
- Lee, I. (2003b). L2 writing teachers' perspectives, practices and problems regarding error feedback. *Assessing Writing*, 8, 216-237.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of second language writing*, 13(4), 285-312.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of second language writing*, 17(2), 69-85.
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT journal*, 63(1), 13-22.
- Lee, I., Luo, N., & Mak, P. (2021). Teachers' attempts at focused written corrective feedback in situ. *Journal of Second Language Writing*, 54, 100809.
- Lee, I., Luo, N., & Mak, P. (2023). Issues of error selection for focused written corrective feedback in authentic classroom contexts. *RELC Journal*, 54(3), 616-629.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign language annals*, 24(3), 203-218.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Boynton/Cook Heinemann.
- Lightbown, P. M. (1985). Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching. *Applied linguistics*, 6(2), 173-189.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*, 12(4), 429-448.
- Lim, S. C., & Renandya, W. A. (2020). Efficacy of written corrective feedback in writing instruction: A meta-analysis. *Tesl-Ej*, 24(3), n3.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.

- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Liu, Q. (2016). *Effectiveness of coded corrective feedback in the development of linguistic accuracy in L2 writing: Impact of error types and learner attitudes* (Doctoral dissertation, Northern Arizona University).
- Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing, 30*, 66-81.
- Liu, Z. Z. (2013). An analysis of language fossilization in English writing in CET4 and its teaching strategies. *Foreign Language and Literature, 29*(5), 135-138.
- Luo, A., 2019. What is content analysis and how can you use it in your research. *Scribbr*. <https://www.scribbr.com/methodology/content-analysis/>
- Maleki, A., & Eslami, E. (2013). The effects of written corrective feedback techniques on EFL students' control over grammatical construction of their written English. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(7), 1250.
- Mamad, A., & Vigh, T. (2024). Student perspectives on preferences and reported instructor practices of written feedback in the Moroccan EFL university context. *Heliyon, 10*(11).
- Mantello, M. A. (1997). *Selective error correction in intermediate extended French writing programs: A comparative study of reformulation and coded feedback*. Unpublished Ph.D.thesis, University of Toronto, Toronto.
- Mao, S. S., & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback :(Mis) alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing, 45*, 46-60.
- Mao, Z., & Lee, I. (2020). Feedback scope in written corrective feedback: Analysis of empirical research in L2 contexts. *Assessing writing, 45*, and 100469.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the dynamics of second language writing, 1*, 15-34.
- McMartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough? Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing, 19*, 24-35.
- Mekonnen, A. N. (2023). The Long-term Effect of Indirect Selective and Indirect Comprehensive Corrective Feedback on Improving Writing Accuracy. *Abyssinia Journal of Business and Social Sciences, 8*(2), 23-34.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (Fourth Edition). San Fransisco, CA: Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (Second edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mohammadi, G., Ghanbari, N., & Abbasi, A. (2019). The integrative effect of direct corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' accuracy in using English articles. *Applied Research on English Language, 8*(4), 489-510.

- Montgomery, J., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82–99. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.04.002>
- Mujtaba, S. M., Parkash, R., & Nawaz, M. W. (2020). Do indirect coded corrective feedback and teachers short affective comments improve the writing performance and learners uptake?. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 34-47.
- Murray, D. M. (1980). *Writing as process: How writing finds its own meaning*. In T.R. Donovan and B. W. McClelland (Eds.), *Eight approaches to teaching composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Muth'im, A., & Latief, M. A. (2014). The Effectiveness of Indirect Error Correction Feedback on the Quality of Students' Writing. *Arab World English Journal*, 5(2).
- Myers, S. (1997). Teaching writing as a process and teaching sentence-level syntax: Reformulation as ESL composition feedback. *TESL-EJ*, 2(4), 1-16.
- Najmaddin, S. M. (2010). *Teachers' and students' perceptions of types of corrective feedback in writing* (Master's thesis, Bilkent Universitesi (Turkey)).
- Nassaji, H. (2015). The interactional feedback dimension in instructed second language learning. *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning*, 1-240.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211 (ISBN-0-521-49773-6, \$17.95 paper; ISBN-0-521-49716-7, \$44.95 hardcover)..
- Nurcholivah, S. (2019). *The Effectiveness of Using Coded Corrective Feedback on Writing Accuracy of the Students of MAN 1 Kediri* (Doctoral dissertation, IAIN Kediri).
- Nurhayati, S. (2017). The effect of indirect coded feedback on students' writing ability. *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 11(1), 123-140.
- Ogawa, Y. (2021). Written corrective feedback in EFL: Combining error codes and metalinguistic explanation. *Journal of Response to Writing*, 7(1), 4.
- Olsson, Margareta (1972). *Intelligibility: A study of Errors and Their Importance. The GUME Project*. Gothenburg School of Education, Department of Educational Research and University of Gothenburg, Department of English. Research Bulletin No. 12.
- Parreño, A. A. (2014). Student response to written corrective feedback. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 7(1), 1-21.
- Polit, D. & Beck, T. (2012). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice* (9th ed). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Politzer, R. L. (1978). Errors of English speakers of German as perceived and evaluated by German natives. *Modern Language Journal*, 253-261.

- Raimes, A. (1991). Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL quarterly*, 25(3), 407-430.
- Reid, J. M. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. In R. Carter & D. Nunan (Ed.), *Writing* (p.23-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reves, T., & Medgyes, P. (1994). The non-native English speaking EFL/ESL teacher's self-image: An international survey. *System*, 22(3), 353-367.
- Rizkiani, S., Bhuana, G. P., & San Rizqiya, R. (2020). Coded vs uncoded corrective feedback in teaching writing descriptive text. *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 8(1), 55-66.
- Robb, T., Ross, S. & Shortreed, I. (1986). Saliency of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-95.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT journal*, 59(1), 23-30.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' use of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67–100.
- Saito, H. (1994). Teachers' Practices and Students' Preferences for Feedback on Second Language Writing: A Case Study of Adult ESL Learners. *TESL Canada journal*, 11(2), 46-70.
- Salimi, A., & Valizadeh, M. (2015). The effect of coded and uncoded written corrective feedback on the accuracy of learners writing in pre-intermediate level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 116-122.
- Sampson, A. (2012). Coded and uncoded error feedback: Effects on error frequencies in adult Colombian EFL learners' writing. *System*, 40(4), 494-504.
- Sarip, J., & Sabarun, S. (2023). Measuring the influence of direct, coded, un-coded feedback in L2 writing ability. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 18(1), 55-66.
- Saukah, A., Dewanti, D. M. I., & Laksmi, E. D. (2017). The effect of coded and non-coded correction feedback on the quality of Indonesian EFL students' Writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 247-252.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign language annals*, 17(3), 195-202.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255–283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 593-610). Routledge.

- Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference?. *RELC journal*, 23(1), 103-110.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Solmaz, F., Taş, S., & Kalın, İ. M. (2023). A study on teacher practices, perceptions, and attitudes towards written corrective feedback. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 23(1), 18-31.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. Retrieved on 5th Sept. 2010 from <http://www.englishonline.org.cn/en/teachers/workshops/teaching-writing/teaching-tips/product-process>.
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14(3), 153-173. doi:10.1016/j.jslw.2005.05.002
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, 10(2), 29-46.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case Studies. *Studies in second language acquisition*, 32(2), 303-334.
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 91-119.
- Suh, B. R. (2014). The effectiveness of direct and indirect coded written feedback in English as a foreign language. *어학연구 (Language Research)*.
- Tang, C., & Liu, Y. T. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26-40.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students' writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1-9.
- Taraf, H. U., & Doğan, C. (2023). Examining the role of digital tools in pre-service English language teachers' self-efficacy in writing. *Journal of Ahmet Kelesoglu Educational Faculty*, 5.

- Tootkaboni, A. A., & Khatib, M. (2014). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the writing accuracy of Iranian EFL learners. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(3), 30–46. doi:10.5565/rev/jtl3.529
- Trotman, W. (2010). *Teacher oral feedback on student writing: An action research approach towards teacher-student conferences* (Doctoral dissertation, University of Warwick).
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: a response to Chandler. *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- Tümkiye, U., & Seferoğlu, G. (2003). Two different feedback procedures given to students' writing. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25).
- Vandermeulen, N., Van Steendam, E., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2023). Writing Process Feedback Based on Keystroke Logging and Comparison With Exemplars: Effects on the Quality and Process of Synthesis Texts. *Written Communication*, 40(1), 90-144. <https://doi.org/10.1177/07410883221127998>
- Vyatkina, N. (2010). The effectiveness of written corrective feedback in teaching beginning German. *Foreign Language Annals*, 43(4), 671-689.
- Walz, J. C. (1982). *Error Correction Techniques for the Foreign Language Classroom. Language in Education: Theory and Practice, No. 50*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Wei, Y. (2010). An overview of the research of college English writing teaching. *Journal of Hunan First Normal University*, 10(2), 71-74.
- White, R. and Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman: London and New York.
- Woods, D. (1989). Error correction and the improvement of language form. *TESL Canada Journal*, 60-72.
- Worthington, M. (2013). *Differences between phenomenological research and a basic qualitative research design*.
- Wu, W., Huang, J., Han, C., & Zhang, J. (2022). Evaluating peer feedback as a reliable and valid complementary aid to teacher feedback in EFL writing classrooms: A feedback giver perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 101140.
- Wu, Y. (2024). Study on the Impact of Utilizing ChatGPT and Other AI Tools for Feedback in EAP Writing Classrooms on the Discursive Writing Performance of English Major Students. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 4, 143-150.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing.
- Zhan, L. (2016). Written teacher feedback: Student perceptions, teacher perceptions, and actual teacher performance. *English Language Teaching*, 9(8), 73-84.

EKLER

EK 1- ANKET

İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN KODLANMIŞ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM KULLANIMI VE ÖĞRENCİLERİN YAZIM HATALARINI ELE ALMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda Doç. Dr. Cemile Doğan'ın danışmanlığında Özge Demirbağ tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce Hazırlık sınıfı öğretmenlerinin, süreç tabanlı yazma etkinlikleri çerçevesinde kodlu düzeltme geri bildirimini kullanma ve öğrencilerin kompozisyon yazım hatalarına yaklaşımlarını incelemektir. Bu araştırma, yazma derslerinde kullanılan kodlu düzeltme geri bildirimini ve onunla birlikte kullanılan diğer geri bildirim türlerini süreç tabanlı yazma aktiviteleri bağlamında inceleyecektir. Ayrıca, bu geri bildirim yöntemlerinin yazma derslerine katkısını araştırmayı amaçlamaktadır. Eğer katkı sağlamıyorsa, bu araştırma süreç tabanlı yazma aktiviteleri için öğretim görevlilerinin tercih ettiği ideal geri bildirim yöntemini veya yöntemlerini keşfedecektir. Çalışma, aynı zamanda öğretim görevlilerinin öğrenci kompozisyonlarına geri bildirim verirken hangi alanlara daha çok odaklandıklarını ve öğretim görevlilerinin hata algılarını incelemeyi amaçlayan sorular içermektedir. Anketimize katılım tamamen gönüllüdür. Yanıtlarınız gizli tutulacak ve sadece bu akademik çalışma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmanın etkinliği için lütfen tüm soruları eksiksiz doldurun. Anketi doldurmanın tahmini süresi 30-40 dk arasındadır. Araştırma hakkında daha fazla bilgi için, her zaman araştırmacı Özge Demirbağ ile - numaralı cep telefonundan iletişime geçebilirsiniz. Anketimize katılımınızla bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

Doç Dr. Cemile Doğan

Öğr. Gör. Özge Demirbağ

Katılımcılara sunulan bilgileri okudum. Çalışmanın amacını ve içeriğini anladım. İstedğim zaman, bir neden belirtmeksizin çalışmadan ayrılabileceğimi biliyorum.

Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmak istiyorum.

BÖLÜM 1 GENEL BİLGİLER

Lütfen alttaki boşlukları doldurunuz.

1. Cinsiyetiniz Erkek Kadın
2. Uyuşgunuz TC Diğer
3. İngilizce öğretmeni olarak deneyim yılınız:
 1-4 5-10 11-15 16 ve/veya üstü
4. İngilizce yazma öğretiminde deneyim yılınız:
 1-4 5-10 11-15 16 ve/veya üstü
5. Lütfen mezun olduğunuz/kayıtlı olduğunuz program(lar)ı belirtiniz ve üniversite/üniversitelerin adını yazınız.
5.1. Lisans (BA) Bölüm/Üniversite _____
5.2. Yüksek Lisans (MA) Bölüm/Üniversite: _____
 Tamamlanmış Devam etmekte
5.3. Doktora(PHD) Bölüm/Üniversite: _____
 Tamamlanmış Devam etmekte

BÖLÜM 2

Lütfen kodlanmış düzeltici geri bildirim, diğer düzeltici geri bildirim stratejileri ve öğrencilerin yazım hataları ile ilgili aşağıdaki kutucuğu işaretleyiniz ve açık uçlu soruları yanıtlayınız.

- Süreç tabanlı yazma aktivitelerinde kodlanmış düzeltici geri bildirim kullanımı ne kadar etkilidir? Lütfen oyalayınız. (10: son derece etkili, 0: etkili değil) Kutucuklardan birini işaretleyin./How effective is the use of coded corrective feedback in process-based writing activities? Please rate (10: extremely effective, 0: not effective) Put a tick on one of the boxes.**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Öğrenci açısından süreç tabanlı yazma aktivitelerinde kodlanmış düzeltici geri bildirim kullanımının avantajları ve dezavantajları nelerdir? Lütfen açıklayınız./What are the advantages of using coded corrective feedback in process-based writing activities for students? Please explain.**
- Öğretmen açısından süreç tabanlı yazma aktivitelerinde kodlanmış düzeltici geri bildirim kullanımının avantajları ve dezavantajları nelerdir? Lütfen açıklayınız./What are the advantages of using coded corrective feedback in process-based writing activities for teachers? Please explain.**
- Kodlanmış düzeltici geri bildirim ek olarak, öğrencilerin süreç tabanlı yazma aktiviteleri için yaygın olarak başka hangi geri bildirim stratejisini/stratejilerini kullanma taraftarısınız? Neden?/ In addition to coded corrective feedback, what other feedback strategy(s) do you commonly favor using for students' process-based writing activities? Why?**
- Süreç tabanlı yazma aktivitelerinde, düzeltme öneren yorumlarınızı doğrudan (açık) mı yoksa dolaylı (örtük) bir şekilde mi yazmayı tercih edersiniz? Neden?/ In process-based writing activities, do you prefer to write comments suggesting corrections in a direct (explicit) or indirect (implicit) way? Why?**
- Süreç tabanlı yazma aktiviteleri için kodlanmış düzeltici geri bildirim diğer geri bildirim stratejileriyle (örneğin; yazılı yorumlar) birleştirmenin avantajları ve/veya dezavantajları sizce nelerdir? Lütfen açıklayınız./What do you think are the advantages and/or disadvantages of combining coded corrective feedback with other feedback strategies (e.g. written comments) for process-based writing activities? Please explain.**
- Süreç tabanlı yazma aktiviteleri için geri bildirim kapsamlı bir şekilde mi (öğrencilerin tüm hatalarını işaretleyerek) yoksa seçici olarak mı (yalnızca en sık görülen/ciddi hataları işaretleyerek) verme taraftarısınız? Neden?/ For process-based writing activities, do you favor giving feedback comprehensively (marking all students' errors) or selectively (marking only the most frequent/serious errors)? Why?**
- Bir öğrencinin kompozisyonunda en çok hangi bileşene/bileşenlere önem veriyorsunuz? (içerik, yazım, noktalama, organizasyon, dilbilgisi veya kelime kullanımı... vb.) Neden?/What component(s) in an essay of a student essay do you attach the most importance? (content, spelling, punctuation, organization, grammar or vocabulary use... etc.) And why?**
- Öğrencilerin kompozisyonlarındaki hangi spesifik hata türlerinin en kritik/ciddi olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?/ Which specific types of errors do you think are the most critical/serious in students' essays and why?**
- Size göre hem öğretmene hem de öğrenciye en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için süreç tabanlı yazma aktivitelerinde geri bildirim vermenin ideal yolu nasıl olmalıdır? Lütfen açıklayınız./ What do you think an ideal way of giving feedback on process-based writing tasks should be like so that it could be beneficial for both the teacher and the students to the utmost? Please explain.**

EK 2- HATA FARKINDALIK FORMU

ERROR AWARENESS SHEET

Please list the errors in the numbered essay from the most serious to less serious ones. **(10- most serious / 1- least serious)**

ESSAY NUMBER: _____

Top-Priority Errors to Work on
Example : VERB ERRORS/ Subject-verb disagreement
10.
9.
8.
7.
6.
5.
4.
3.
2.
1.

EK-3 ERROR CLASSIFICATION

ERROR TYPES	
<p>A. <u>VERB ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wrong verb tense (wrong tense is chosen) • Wrong verb form (correct tense is chosen but the verb is used in a wrong form) • Subject/verb disagreement 	<p>F. <u>SPELLING ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Spelling error(s) resulting in another English word • Spelling error(s) not resulting in another English word
<p>B. <u>NOUN ENDING ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Singular/Plural errors • Wrong possessive errors 	<p>G. <u>PUNCTUATION ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorrect punctuation • Omission of punctuation • Unnecessary punctuation • Capitalization error
<p>C. <u>ARTICLE ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Missing article • Unnecessary article • Wrong article use 	<p>H. <u>CONTENT RELATED ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No thesis statement • Poor thesis statement • Poor argument • Arguments not well supported • Irrelevant statements • Lack of clarity of ideas • Repetition of ideas • Failure to balance parts
<p>D. <u>WRONG WORD CHOICE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wrong preposition choice • Wrong vocabulary choice • Wrong word form 	<p>I. <u>ORGANIZATIONAL ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No title • Ineffective introduction • Lack of unity • Lack of transition words • Wrong use of transition words • Lack of connectives • Ineffective conclusion
<p>E. <u>SENTENCE STRUCTURAL ERRORS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wrong word order • Incomplete sentence(i.e., wrong use of dependent clauses, lack of subject, lack of verb, lack of relative pronoun, lack of object, missing preposition, lack of content words) • Unnecessary word/phrase (i.e., double verb, extra content word, unnecessary relative pronoun, extra preposition) 	

This classification was designed by Hashimoto (2004), developed by Dokuzoğlu (2010)

EK-4 HATA SINIFLANDIRMASI (TÜRKÇE)

HATA TÜRLERİ	
<p>A. FİİL HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Yanlış fiil zamanı• Yanlış fiil formu• Özne/fiil uyumsuzluğu	<p>F. YAZIM HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Başka bir İngilizce kelimeye yol açan yazım hatası• Başka bir İngilizce kelimeye yol açmayan yazım hatası
<p>B. İSİM SONU HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Tekil/Çoğul hataları• Yanlış iyelik kullanımı	<p>G. NOKTALAMA HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Yanlış noktalama• Noktalama eksikliği• Gereksiz noktalama• Büyük harf hatası
<p>C. BELİRTEÇ HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Eksik belirteç• Gereksiz belirteç• Yanlış belirteç kullanımı	<p>H. İÇERİK İLE İLGİLİ HATALAR</p> <ul style="list-style-type: none">• Tez cümlesinin olmaması• Zayıf tez cümlesi• Zayıf argüman• Desteklenmeyen argümanlar• İlgisiz ifadeler• Fikirlerin net olmaması• Fikirlerin tekrarlanması• Bölümler arasındaki dengesizlik
<p>D. YANLIŞ KELİME SECİMİ</p> <ul style="list-style-type: none">• Yanlış edat seçimi• Yanlış kelime seçimi• Yanlış kelime formu	<p>I. ORGANİZASYON HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Başlık eksikliği• Etkisiz giriş• Birlik eksikliği• Bağlaç eksikliği• Yanlış bağlaç kullanımı• Bağlayıcıların eksikliği• Etkisiz sonuç
<p>E. CÜMLE YAPISI HATALARI</p> <ul style="list-style-type: none">• Yanlış kelime sırası• Eksik cümle• Gereksiz kelime/ söz öbeği	

Bu sınıflandırma, Hashimoto (2004) tarafından tasarlanmış ve Dokuzoğlu (2010) tarafından geliştirilmiştir.

EK-5 HATA DÜZELTME KOD LİSTESİ

Correcting Codes			
Symbols & Abbreviations	What Symbols & Abbreviations Mean	Example of the Error	Corrected Sentence
✓	correct sentence	I like reading short stories. ✓	
W	very good sentence		
#	start a new paragraph		
/	separate these words	postoffice	post office
⊂	connect to make one sentence	We work together. So we have become friends. ⊂	We work together, so we have become friends.
∧	missing word	I studying at ABU. ∧	I am studying at ABU.
X	unnecessary word	English language is an important language. X	English is an important language.
A	missing article	He is tallest student in the class. ∧ A	He is the tallest student in the class.
TR	add a transition signal	The new employee was careless. ✓ TR She frequently spilled coffee on the table.	The new employee was careless. For example, she frequently spilled coffee on the table.
P	punctuation	Do you want some coffee. P	Do you want some coffee?
C	capitalization	I want to learn english. C	I want to learn English.
Sp	spelling	I don't like my neighborhood because it is so noisy. Sp	I don't like my neighborhood because it is so noisy.
S/V	subject-verb agreement	He like playing chess. S/V	He likes playing chess.
P/A	pronoun agreement	All the employees work hard at his jobs. P/A	All the employees work hard at their jobs.
T	wrong verb tense	The school start next week. T	The school will start next week.

S/P	singular/plural	I am afraid of dog. S/P	I am afraid of dogs.
RW	rewrite	I go with my some friends. RW I school very go good fine RW	I go with some of my friends. ??
WW	wrong word	Jane is 1m 80cm, which is very long for a woman. WW	Jane is 1m 80cm, which is very tall for a woman.
WF	wrong form	When I listen to music, I always feel relax. WF	When I listen to music, I always feel relaxed.
WO	wrong order	Usually you do go to the cinema? WO	Do you usually go to the cinema?
SF	sentence fragment	Because I don't like spinach. SF The first reason health. SF	I didn't really like that dish because I don't like spinach. The first reason is health.
RO	run-on sentence	Jack was fired he was upset. RO	Jack was fired, so he was upset.
PR	wrong preposition	I am interested at art. PR	I am interested in art.
nfs/ nump	needs further support/ needs more proof.		You need to add some specific details (examples, facts, quotations) to support your points.
IR	irrelevant information		

EK-6 ÖRNEK B1 SEVİYESİ YAZMA SORULARI

A. A SAMPLE OPINION ESSAY PROMT USED FOR PROCESS WRITING TASK

60 minutes

B1 WRITING PROCESS WRITING TASK -1ST DRAFT

Choose one of the topics below and write an argumentative essay of a minimum 250-300 words. Give details and examples to support your ideas. Use at least 5 words from the box in your essay. Please underline the words that you use from the box. You can change the word forms. Points will be deducted if you use less than 5 words. Please use ONLY your words.

access	socialize	equipment	virtual benefit	provide	
survive	common	innovative	disappear	therapy	pain
risk	significant	source			

- Does technology always have positive effects on our lives? Why or why not?
- Happiness is the most important factor for a healthy life. Do you agree or disagree?

B. A SAMPLE CAUSE OR EFFECT ESSAY PROMPT USED FOR PROCESS WRITING TASK

12.01.2024

60 minutes

B1 WRITING PROCESS WRITING TASK -1ST DRAFT

Choose one of the topics below and write a cause and/or effect essay of a minimum 250-300 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

lead to	essential	appeal	market	varied
reduce	lack of	possibility	side effect	concerned
mental	state	function	consumption	occur

- What are the causes and/or effects of spending too much time on the Internet?
- What are the causes and/or effects of the decrease in home-made meals in the modern world?

EK-7 BÜTÜNSEL YAZMA DEĞERLENDİRME TABLOSU



ANTALYA BİLİM
UNIVERSITY

SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES WRITTEN EXAM CRITERIA

HOLISTIC WRITING CRITERIA

+	
18-20	<ul style="list-style-type: none">- Content fulfills the requirements of the task- Ideas are totally relevant, well-developed, supported with relevant examples- Effective organization of ideas / effective use of cohesive devices- Minor grammatical errors - Wide range of appropriate sentence structures- Minor capitalization / punctuation errors- Very effective use of target vocabulary – Wide range- Minor spelling mistakes
15-17	<ul style="list-style-type: none">- Content fulfills the requirements of the task- Ideas are relevant and usually well-developed or supported- Good organization of ideas / good use of cohesive devices- Few grammatical errors - Good range- Very few capitalization / punctuation errors- Effective use of target vocabulary - Good range- Very few spelling mistakes
12-14	<ul style="list-style-type: none">- Content shows some attempt to fulfill the requirements of the task- Most of the ideas are relevant and there is some support- Ideas are adequately organized - Adequate use of cohesive devices- Some grammatical errors which do not obscure meaning - Adequate range- Few capitalization / punctuation errors- Adequate use of target vocabulary - Adequate range- Few spelling mistakes
9-11	<ul style="list-style-type: none">- Content shows limited attempt to fulfill the requirements of the task- Some ideas are relevant but there is inadequate support and development- Some ideas are not organized effectively -Inadequate use of cohesive devices- Some grammatical errors which sometimes obscure meaning –Limited range- Some capitalization / punctuation errors- Inadequate use of target vocabulary – Limited range- Some spelling mistakes
6-8	<ul style="list-style-type: none">- Content shows very limited attempt to fulfill the requirements of the task- Ideas are somewhat relevant but poorly developed or supported- Ideas are not organized effectively - Poor use of cohesive devices- Frequent grammatical errors which sometimes obscure meaning – Very limited range- Frequent capitalization / punctuation errors- Lexical mistakes often obscure meaning– Very limited range- Frequent spelling mistakes
3-5	<ul style="list-style-type: none">- Content shows almost no attempt to fulfill the requirements of the task- Ideas are often irrelevant and not developed or supported- Almost no organization of ideas – Very poor use of cohesive devices- Frequent grammatical errors which often obscure meaning – Almost no range- Very frequent capitalization / punctuation errors- Lexical mistakes obscure meaning – Almost no range- Very frequent spelling mistakes
0-2	<ul style="list-style-type: none">- No response or totally irrelevant

Form No:YD-FR-0066 Yayın Tarihi:03.05.2018 Değ.No:0 Değ. Tarihi:-

EK-8 ÖĞRENCİ KOMPOZİSYONLARI

Choose ONE of the topics below and write a cause and/or effect essay of a minimum 250-300 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

require	resource	familiar	potential	consist of
eventually	valuable	procedure	discovery	investigate
ancient	appeal	specific	varied	element

Question: *What are the causes and/or effects of eating out?*

USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING

There are many restaurant in Antalya at another city. For example: fast food coffee, McDonald. That's why many people go to restaurant for eating. Restaurants are easily to in life. There are many causes of children like eating out. women don't want cook meal, many people don't know cook meal.

The first cause of children like eating out. Many children always want to eating out. Since they like eating fast food. Such as hamburger, pizza... Many children hate vegetables but they can eat vegetables because vegetables is advantages for children body. That's the restaurants as coffee, children always happy. That's in this situation, they can have fun. Therefore, there are specific restaurant in Antalya for children.

The second cause of many women don't want to cook meal because there are employment women in the world. Therefore many mothers like lived caregiving. So they want to eating out. This situation very good for women. Many women have a baby so they can't cook meal. This situation restaurant is very practical for women.

The another cause of many people don't know cook meal. For example: many men don't cook meal because they are lived caregiving. Therefore they don't want to cook. Many university students don't know cook so they live in dormitory. But dormitory is terrible. Dormitory's meal is bad. Therefore students always go out for dinner.

To sum up, restaurant or coffee are very useful for people. Because people don't know cook, they are lived and they like eating out. Therefore restaurant is very good solution for this situation. Trustly, eating out is important for children because they are have fun in restaurant. I think restaurant is good discovery because that's in restaurant, people life easily.

Choose ONE of the topics below and write a cause and/or effect essay of a minimum 200-300 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

require	resource	familiar	potential	consist of
eventually	valuable	procedure	discovery	investigate
ancient	appeal	specific	varied	element

Question:

USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING



Causes of Going Abroad

Going abroad is mostly good thing for everyone. Going abroad is important for improve ourselves. Since we can learn new modern skills and ideas from foreign people. Going abroad is not just visiting modern cities, countries and streets. You can go abroad for visiting and learning about ancient cultures and ruins. Learning a new language, learning new things about newer ancient cultures and settings. New ideas from new innovations are these causes of going abroad.

First, learning new language is cause of going abroad. Learning a foreign language is not just about knowledge. New searches shows. Learning a new language has very advantage. For example it decrease some

Brain disconnection will like Alzheimer or Parkinson. Moreover learning new language is strengthening our brain structure and make more connections in our brain.

Second, learning new cultures is cause of going abroad. Learning new cultures is not just modern cultures. Therefore learning new cultures consist of modern cultures, ancient cultures and old cultures. For example you're from Germany and you want to visit Antalya. In Antalya you can find whole three type of cultures. If you go to city center you can see modern Turkish culture. If you go to villages of Antalya you can see old culture of Antalya. Lastly when you go to some ruins in Antalya you can also see ancient culture of Antalya.

last, getting new ideas from new innovations is cause of going abroad. If you go to an abroad country probably you will see new things you never seen in your life. For example North Merck's teacher was a student in USA. One day when he want to go to school he used a new device. Moreover all work like a search and his family. When he come to Turkey, he found the North and now North is biggest translation app in Turkey.

All in all, going to abroad has many causes. Some of them about knowledge and some of them about increase the quality. Nowadays we can easily go abroad and visit wherever we want due to planes and new transportation technologies.

Choose ONE of the topics below and write a cause and/or effect essay of a minimum 250-300 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

require	resource	familiar	potential	consist of
eventually	valuable	procedure	discovery	investigate
ancient	appeal	specific	varied	element

Question:

USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING

2

courses of going abroad also why it is important (options)
 reasons, pros/against, your collection, homework (benefits)
 you're all against which know
 what are the causes and/or going abroad?

Going Abroad

Going abroad has many reasons nowadays. Almost every person wants to go to abroad. Many people want to different in their life. We have three reasons. This reasons are gets options better than Turkey, for entertainment or travel and learn new language.

Firstly, People immigrate to abroad because abroad have alot of jobs options especially Europe. Therefore, people should use own potential and go to Europe. In addition, they even money for euro this is very good circumstance according to Turkey.

Second reason is for entertainment or travel. People don't want to forever life in abroad maybe but they want to travel or fun for a while they go to for festival, concert, see exotic places. If we go to abroad we should gain culture and knowledge because we have a many resources in abroad especially Europe.

Lastly, We learn new language easily in another country. Since, our foreign friends have their own language. If we learn new language we have a lot of job options and read a wide another languages.

All in all, we have gain vision for getting abroad. However, we should use their job options. This options makes me change our lives. We should learn new thing in abroad about language.

Choose ONE of the topics below and write a cause and/or effect essay of a minimum 250-300 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

require	resource	familiar	potential	consist of
eventually	valuable	procedure	discovery	investigate
ancient	appeal	specific	varied	element

Question: What are the causes of going abroad?

USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING:

what are the causes and/or effects of going abroad?

Nowadays, going abroad is really popular around people, because people understand that they can get benefits for them. However, going abroad is important and difficult choice and people have reasons for that. They have causes such as own experience, education and getting medicine.

Firstly, people want to go abroad for own experience. We have a lot of amazing and specific places in the world which people want to visit. Moreover, people want to meet foreign people for sharing knowledge about their culture and life. Secondly, the important cause for going abroad is education. Some people think that educating abroad will be more beneficial for them. They can improve their language skill and get

knowledge in the country with higher quality of education such as Harvard, MIT and other. Potential students think they can get more perspectives in their future due to reputation of university or college.

Firstly, popular cause of going abroad is getting medicine. Sometimes, people have situation when don't have a choice and getting medicine abroad is really necessary for them. Some countries have a good choice with higher quality of medical tools. Also, doctors there exercise difficult disease and can work with patient, who doesn't have hope. Often, doctors in the world offer to visit country with develop medicine, such as Germany, Sweden or Korea for complex operation.

In conclusion, society have a lot of reasons for going abroad like own experience, education and quality of medicine. Of course, it not always easy for people, but if people have an aim for that, it will be reasony for them.

Choose one of the topics below and write an opinion essay of a minimum 200-250 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

likely	provide	practical	reliable	gradual
actual	factor	access	socialize	impact
benefit	efficient	contribution	afford	creative

Question: 2 Which one do you think helps people

USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING a small town of living in a city's why?

transportation
activity
education
health
safe military base
police station

In my opinion, living a city helps people have a high quality of life. Big city is necessary for people's work, education, health, safe because big city has schools, hospitals, factories, police stations and activities places. People should live at big city for a comfortable life.

First reason, Education has improved at big cities. This is important for children and teenagers. Children can learn to speaking and writing. Thanks to education, level of literatore increase. In this way, we can be doctor, lawyer, police etc. We can solve problems thanks to school.

Another reason is health. Hospitals and pharmacies are located in big city. Health section has improved. level of death reduce at big city. People has more healthy life. For example, when we have sick we can go to hospital. Doctors take care of with us. They write medicine for our health we can buy its at pharmacy.

Finally reason, Activities places are located in big city. Such as, cafes, zoo, amusement park, gym and beach. We can meet with our friends. we can learn animals at zoo. Children can have a fun at amusement park. Therefore, socialise and communication have improve.

In conclusion, living a big city is important for luxury, relax, safe and healthy life. People should live at big city for high quality life.

Total Grade: ____ / 20

Choose one of the topics below and write an opinion essay of a minimum 200-250 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

likely	provide	practical	reliable	gradual
actual	factor	access	socialize	impact
benefit	efficient	contribution	afford	creative

Question 2 Which one do you think helps people have a higher quality of life: living in a small town or living in a city? why?
 USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING

2) egitim okullar, gazeteciler, yazarlar, teknik uzmanlar, bilimden yararlanmak, is sekerteri...

Quality Life

Which one do you think helps people have a higher quality life, living in a small town or living in a city? I think living in a city helps more than in a small town. Nowadays, people choose living in a city and in this future all people live in a big cities. In my city there are three advantages of living big cities, students choose good schools, people visit a lot of places and they spending much time and people have there are many jobs opportunities. First of all, students prefer living in a big cities because there are many university options. Big cities schools are more quality than small town schools. For example King University, Selcuk University and Antalya Bilim University are...

ABU English Language Training Program

So, students prefer living in a big cities. Second reason is, people prefer living big cities can spending much time. They have a lot of visiting places or networks places options. For example, I am a student and when I finish my lesson, I hang out with my friends. We always go Kalesi, Lara or Karsakli Beach. We usually drink some coffee, we eat some snacks, and we play table games. Nowadays, a lot of tourists living in a Antalya, since there are many options for tourist places. For example, Phaselis, Side Ancient City, Manavgat, Kalesi, etc... Last but not least, people prefer living big cities for jobs because they have a lot of job options. I am a student and my department is Electrical Electronic Engineer. When I finish my school, I live in a big cities. It I choose living in a small town, I don't have any job options. All in all, people have three advantages of living in a big cities. Students choose big cities for education, people prefer big cities for visiting places, and they spending time, and people have there are many job options. I strongly believe that all people living big cities in the future.

Total Grade: _____ / 20

Name and Surname: /
ID Number: /

80

Choose one of the topics below and write an opinion essay of a minimum 200-250 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

likely	provide	practical	reliable	gradual
actual	factor	access	socialize	impact
benefit	efficient	contribution	afford	creative

Question: **1** Do you believe that technological innovations made people more successful in their lives? Why or why not?
 USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING



1. All people should learn technological innovation in their lives. Technological innovation help us in their lives. Today there are a lot of technological innovation. So how do you more successful like more than. There are two way to do more successful such as finding information easy, not spend more time, communication easy.

2. The first way is finding information. Thanks to technological innovation people find information easy, and this they do more successful. For example, thanks to google, people can find a lot of information but they have to found in book in the past and this did hard for them.

The second way is not spending more time. Thank to 1 technological innovation, people are more quick. For example child do need more easy, and in this way they are more easy because they are more quick. Also thank to car we can go any place easy in this way we not spend more time and we be more successful.

The last way is communication easy. Thank to X, internet, facebook, whatsapp and other, people can communicate with all world. In this way they can learn the everything. For example they can find english word with a english person. In this way they can learn english better and they can learn english language.

In conclusion, technological innovation very important for their lives. There are three reason. People find easy information. People not spend more time and people communicate easy. People should learn technological innovation and people should find new technological innovation.

Total Grade: ____ / 20

Choose one of the topics below and write an opinion essay of a minimum 200-250 words. Give details and examples to support your ideas. You can use some words from the box in your essay. You can change the word forms.

likely	provide	practical	reliable	gradual
actual	factor	access	socialize	impact
benefit	efficient	contribution	afford	creative

Question: Do you believe that technological innovations made people more successful in their lives? why or why not?

USE THE BOX BELOW FOR BRAINSTORMING

1 Topic:

Do u believe that tech innovations have made people more successful in their lives?

Do you know how low people got successful in their life?

Technological innovations everyday supporting for that people can get informations more easy than before and people have more successful in their life. for example security programs, qyid watch, electrical cars.

Firstly security programs eac day. whenever there sides can up access every pages. for example google, when we use google we can access every informations and google is always programs cause some bad risks can download virus our telephone or computer but google is increasing use and about show open the page.

secondly, apple watch is more using smart watch these days to work. This watches impact people very good because they can check their health system + calling text + creating and sending messages just from watch! They don't need to take the phone everywhere with them. If people don't need to look their phones they can focus their jobs more or whatever they will be more success people can more creative with this innovation like.

lastly, electrical cars. This cars don't need fuel just working with electric for that very economic for people. And if we don't know how to go where should we go + we just wearing location in cars program they can see get you there. like desha dekla can drive personless this innovation very good for people like.

In conclusion I believe that every technological innovations have made people life more successful and easier.

Total Grade: / 20

EK-9 HATA TÜRLERİNİN FREKANS DAĞILIMI

A. FİİL HATALARI	52	G. NOKTALAMA HATALARI	42
Yanlış fiil zamanı	18	Yanlış noktalama	5
Yanlış fiil formu	22	Noktalama eksikliği	23
Özne/fiil uyumsuzluğu	12	Gereksiz noktalama	1
B. İSİM ÇEKİMİ HATALARI	49	Büyük harf hatası	13
Tekil/Çoğul hataları	47	H. İÇERİK İLE İLGİLİ HATALAR	158
Yanlış iyelik kullanımı	2	Tez cümlesinin olmaması	2
C. BELİRTEÇ HATALARI	12	Zayıf tez cümlesi	39
Eksik belirteç	6	Zayıf argüman	25
Gereksiz belirteç	2	Desteklenmeyen argümanlar	48
Yanlış belirteç kullanımı	4	İlgisiz ifadeler	6
D. YANLIŞ KELİME SEÇİMİ	95	Fikirlerin net olmaması	21
Yanlış edat seçimi	8	Fikirlerin tekrarlanması	10
Yanlış kelime seçimi	42	Bölümler arasındaki dengesizlik	7
Yanlış kelime formu	45	I. ORGANİZASYON HATALARI	121
E. CÜMLE YAPISI HATALARI	68	Başlık eksikliği	11
Yanlış kelime sırası	25	Etkisiz giriş	31
Eksik cümle	39	Birlik eksikliği	15
Gereksiz kelime/ söz öbeği	4	Bağlaç eksikliği	15
F. YAZIM HATALARI	41	Yanlış bağlaç kullanımı	8
Başka kelimeye yol açan yazım hatası	0	Bağlayıcıların eksikliği	12
Başka kelimeye yol açmayan yazım hatası	41	Etkisiz sonuç	29

EK-10 ETİK KURUL ONAY



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

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :06/09/2024 Toplantı Sayısı: 16 Karar No :2024/705
Araştırmanın Başlığı	İNGİLİZ DİLİ ÖĞRETİM GÖREVLİLERİNİN KODLANMIŞ DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM KULLANIMI VE ÖĞRENCİLERİN YAZIM HATALARINI ELE ALMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNİN ARAŞTIRILMASI
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Cemile DOĞAN
Yardımcı Araştırmacı	Öğr. Gör. Özge DEMİRBAĞ Lisansüstü Öğrenci
Etik Kurul Kararı	20734 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR
06/09/2024

Doç. Dr. .
Başkan

EK-11 YASAL İZİNLER

1. YÜKSEK LİSANS TEZİ/MASTER'S THESIS

ESL ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI HATALARA YÖNELİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ./AN EXAMINATION OF ESL TEACHERS' TREATMENT OF WRITTEN ERRORS. HASHİMOTO, MİYUKİ, 2004

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Genel haklar

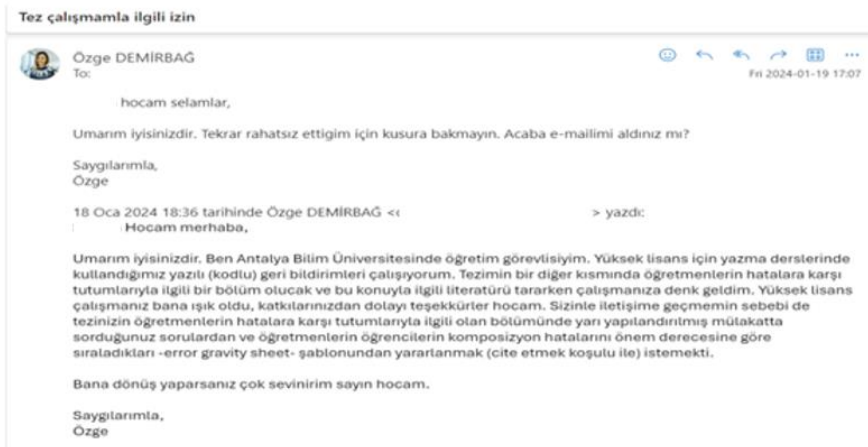
Kamuya açık portalda erişime sunulan yayınların telif hakları ve manevi hakları yazarlara ve/veya diğer telif hakkı sahiplerine aittir. Kullanıcıların bu haklarla ilgili yasal gereklilikleri tanınması ve bunlara uyması yayınlara erişim şartıdır.

• Kullanıcılar, özel çalışma veya araştırma amacıyla kamu portalından herhangi bir yayının bir kopyasını indirebilir ve yazdırabilir.

- Materyali herhangi bir kâr amaçlı faaliyet veya ticari kazanç amacıyla kullanamazsınız.

2. YÜKSEK LİSANS TEZİ/MASTER'S THESIS

YAZMA ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ YAZMALARINDAKİ HATALARA İLİŞKİN ALGILARI VE GERİ BİLDİRİME İLİŞKİN TERCİHLERİ/ ...DOKUZOĞLU'NUN ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ'NE SUNDUĞU BİR TÜRK ÖZEL ÜNİVERSİTESİ TEZİ ÖRNEĞİ (2010)



Hocam selamlar, size okul e mail adresinizden ulaşmaya çalıştım ancak ulaşamadım. Sizi rahatsız etmek istemiyorum. Şöyle bir email atmıştım hocam. Hocam merhaba,

Umarım iyisinizdir. Ben Antalya Bilim Üniversitesinde Öğretim görevlisiyim. Yüksek lisans için yazma derslerinde kullandığımız yazılı (kodlu) geri bildirimleri çalışıyorum. Tezimin bir diğer kısmında öğretmenlerin hatalara karşı tutumlarıyla ilgili bir bölüm olacak ve bu konuyla ilgili literatürü tararken çalışmanıza denk geldim. Yüksek lisans çalışmanız bana çok oldu, katbolarınızdan dolayı teşekkürler hocam. Sizinle iletişime geçmemin sebebi de tezinizin öğretmenlerin hatalara karşı tutumlarıyla ilgili olan bölümünde yan yapılandırılmış mülakatta sorduğunuz sorulardan ve öğretmenlerin öğrencilerin kompozisyon hatalarına önem derecesine göre sıraladıkları - error gravity sheet- şablonundan yararlanmak (cite etmek koşulu ile) istemektir.

Bana dönüş yaparsanız çok sevinirim sayın hocam.

Saygılarımla,

Özge

11:21

Teşekkürler hocam, çalışmanızda kolaylıklar dilerim. Tabii ki kullanabilirsiniz, umarım işinize yarar. İyi günler

