

AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 2011, 147-165

YAZILI ANLATIMI DÜZENLEMEDE AKRAN DÖNÜTLERİ: DÖNÜT TÜRLERİ, ÖĞRENCİ ALGILARI

Ergün HAMZADAYI * , Gökhan ÇETİNKAYA **

ÖZET

Bu çalışmada, yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin sorgulanması amaçlanmıştır. Belirtilen temel amaç doğrultusunda, örneklemini Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında yer alan 76 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” ve nicel araştırma yöntemlerinden “yapılandırılmış bilgi formu” yoluyla elde edilmiştir. Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiş ve çözümlenen bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Öte yandan, yapılandırılmış bilgi formuyla akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları da incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akran dönütü, öğrenci algıları, yazılı anlatımı düzenleme, yazma eğitimi.

PEER FEEDBACKS IN REVISION OF WRITTEN EXPRESSIONS: FEEDBACK TYPES, STUDENTS' PERCEPTIONS

ABSTRACT

This study aimed to investigate the functionality of peer evaluation in revising the written expression. The environment of the study was Gaziantep University, Turkish Education 3rd grade, 76 students, the data were gained by document analyses which is a qualitative research method and structured information form which is a quantitative research method. The 462 written feedbacks gained from the students were analysed and the data coded and classified as quality, specificity, wrong content and the dimension focused on the written expression. In the other hand, the usefulness of student perceptions were investigated by the structured information form. The findings of the research data reveals that with education about providing feedback, the peer evaluation can be used as an effective teaching activity in revising the written expression.

Key Words: Peer feedback, student perception, revising written expression, teaching writing.

* Arş.Gör.Dr. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. Şahinbey, GAZİANTEP. 0546 203 95 57. hamzadayi@gantep.edu.tr

** Dr. Ankara Ahmet Andıçen Ticaret Meslek Lisesi. 0535 557 37 24.
gokhancetinkaya76@hotmail.com

1. GİRİŞ

Verici dilsel etkinliklerden biri olan “yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, bir başka deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın yollarından biridir.” (Sever, 2004, s.24). Ancak, yazılı anlatımda dolaylı iletişim (gecikmiş iletişim) ve gücül bir alıcı söz konusu olduğundan (Günay, 2003, s.31) iletişim sözlü anlatımdaki kadar kolay gerçekleşmez. Bundan dolayı, metin üreticisi açısından eksiksiz bir yazılı iletişim, çok boyutlu ve karmaşık bilişsel işlemler gerektiren bir sürece gönderim yapar.

Yazma süreci temel olarak içeriği planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarından oluşur (Cavkaytar, 2010; Ülper ve Uzun, 2009). Yazma amacına uygun olarak içerik planı yapmış ve bu plan uyarınca düşüncelerini yazıya aktarmış bir metin üreticisinin iletişim değeri olan bir metin ortaya koyup koymadığının ölçütü, üretmiş olduğu metnin metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık vd.) ne ölçüde karşıladığına bağlıdır. Bu bakımdan, her metin üreticisinin (taslak olarak) oluşturduğu metni, metinsellik ölçütleri açısından dikkatli bir biçimde gözden geçirmesi ve metin üzerinde gerekli düzeltmeleri yapması bir zorunluluktur.

Sınıf içi öğretim etkinlikleri açısından düşünüldüğünde; ekleme, silme, birleştirme, yeniden düzenleme gibi çok boyutlu bilişsel işlemlerin gerçekleştirilebilmesini gerektiren yazılı anlatımı gözden geçirme aşamasında, öğrencilere öz düzenlemeli değerlendirme yaptırmanın yanı sıra -birçok öğretim alanında (disiplininde) yaygın olarak kullanılagelen- akran değerlendirmesi de yaptırılabilir.

“Akran değerlendirme”, Vygotsky (1978), Piaget (2001) gibi yapılandırmacıların görüşleri doğrultusunda bir öğretim etkinliği olarak biçimlenmiştir (akt. Kern, Saraiva ve Pacheco, 2003). Topping (1998, s.250), akran değerlendirmeyi “bireylerin, benzer konumdaki (statü) akranlarının öğrenme işi ile ilgili ortaya koydukları ürünleri başarı, nitelik, değer, düzey açısından sorgulamalarını sağlayan bir planlama işi” olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme planına bağlı olarak, akranlar birbirlerinin öğretimsel iş ile ilgili ürünlerini puanlayarak değerlendirebilecekleri gibi yorumlayarak, eleştirerek, görüş belirterek ya da her ikisini de kullanarak sözlü ve yazılı biçimde değerlendirebilirler. Bu nitelikleriyle akran değerlendirme “hem geri bildirim verme amacıyla yapılan süreç değerlendirmenin hem de başarı belirleme yönüyle düzey değerlendirmenin kapsamına girmektedir.” (Bostock, 2009, akt. Temizkan, 2009, s.95).

Bugüne değin, yazılı anlatım açısından akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulayan birçok çalışma yapılmış olmasına karşın araştırma sonuçlarının oldukça çelişkili olduğu görülmektedir. Caulk (1994), öğretmen ve akran dönütlerini karşılaştırdığı çalışmasının sonuçlarında, öğretmenlerin oldukça genel, öğrencilerin ise daha özgül (specific) dönütler sağladıklarını belirtmektedir. Tsui ve Ng (2000) ise, ikinci dil öğretim sınıflarında yürüttükleri çalışmada akran dönütlerinin oldukça genel olduğunu ve bu dönütlerin yazılı anlatımlarını düzenlemeleri açısından öğrencilere gerekli katkıyı sağlamadığını öne sürmektedir. Richer (1992), akran dönütlerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini sınıadığı çalışmasında, yalnızca akran dönütü alan kolej sınıfı öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin, yalnızca uzman dönütü alan diğer sınıf öğrencilerinden daha çok geliştiğini belirtmektedir. Kaufman ve

Schunn (2008)'un 250 üniversite öğrencisi üzerinde yazılı anlatımı değerlendirmede akran dönütlerinin etkililiğini sorguladıkları çalışmanın sonuçları, akran puanlamasıyla öğretmen puanlamasının bir arada olduğu durumlarda öğrencilerin akran değerlendirmesine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ancak, yalnızca akrana bağlı kalınarak yapılan puanlamada algılarının düştüğünü ve birçok öğrencinin akran puanlamasını güvenilmez bulduğunu ortaya koymaktadır. Ngan (2009), üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin akranlarına büyük oranda (%64) genel dönütler sağladıklarını, bu durumun öğrencilerin yazılı anlatım başarımlarını ve akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Cheng ve Warren (1997) ile Liu ve Carless (2006)'ın yaptıkları çalışmalarda, akran değerlendirmenin önemi vurgulanmakta ve öğrenci algılarının akran değerlendirmenin işlevselliğine etkileri tartışılmaktadır. Sözü edilen çalışmaların sonuçları, öğrencilerin önemli bir bölümünün akran dönütlerini olumsuz karşıladıklarını ortaya koymaktadır.

Yukarıda sözü edilen tüm bu çalışmalar akran değerlendirmesinin başarıya ulaşmasında değerlendirme yapılan grup değişkenlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, akran değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların, farklı özellikler taşıyan öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilecek akran değerlendirme etkinlikleri için bir uygulama planı sunamayacağı söylenebilir. Örneğin, bir orta öğretim öğrencisi ile üniversite öğrencisinin akranına sağlamış olduğu dönütlerin niteliği, konu alanına ilişkin bilgi düzeylerindeki farklılıktan dolayı değişecektir. Yine, farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin, akranlarının metinlerine ilişkin sunmuş oldukları eleştirilerin dilsel özellikleri (eleştiri sunmadaki duyarlılık) aynı olmayacaktır. Bu durum, akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin her bir öğretim aşaması için ayrı ayrı sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, -Türkçe eğitimi bölümünün 3. sınıfında verilen Yazma Eğitimi dersinde-yazma çalışmalarından sonra gerçekleştirilen akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Problemi

Yazma çalışmalarından sonra, öğrencilerin hem bilgi birikimlerini paylaşarak yazılı anlatımlarına ilişkin başarımlarını (performanslarını) arttırmak hem de dönüt beklentilerini karşılamak amacıyla, -ikili eşleşmeler halinde- birbirlerinin metinlerine yazılı dönütler sunmalarını sağlayacak bir çerçevede akran değerlendirme etkinlikleri düzenlenmiş, ancak zamanla bazı öğrenciler bu etkinliklere katılma konusunda isteksiz davranmışlardır. Bu durum, yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliği açısından akran değerlendirme etkinliklerinin -öğrencilerin sağlamış oldukları dönütler ve dönütlerin yararlılığına ilişkin algıları bağlamında- sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda araştırmada iki alt probleme yer verilmiştir:

1. Yazılı anlatımı düzenleme sürecinde öğrenciler akranlarına ne tür dönütler sağlamaktadır?
2. Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları nasıldır?

2. YÖNTEM

Eylem araştırması ilkeleri uyarınca gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. “Eylem araştırması, öğretmen, eğitim uzmanı, yönetici gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve çözümlemeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.295). Bu bağlamda, yukarıda verilen, birinci araştırma sorusunun yanıtı için nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi”, ikinci araştırma sorusunun yanıtı için ise yapılandırılmış bilgi formu kullanılmıştır. Bu bölüme ilişkin alt bölümlerde, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin çözümlemelerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında bulunan ve 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında “Yazma Eğitimi” dersini alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda, dönüt sağlama yolları ve tekniklerine ilişkin daha önceden eğitim almamış 76 öğrenci yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin akranlarına ne tür dönütler sağladıklarını belirlemek amacıyla yazma eğitimi dersini alan 76 öğrenciden seçkisiz yöntemle belirlenen 30 öğrencinin yazılı dokümanları incelenmiştir. Öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algıları ise bu 76 öğrencinin tamamına uygulanan “yapılandırılmış bilgi formu”yla elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları yazılı dönütleri içeren “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” ve “Yapılandırılmış Bilgi Formu”yla elde edilmiştir.

“Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” öğrencilerin, akranlarının metinlerine ilişkin görüşlerini (dönütlerini) yazılı olarak sunabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu yapraklar, yazılı anlatımın “içerik oluşturma”, “içerik düzenleme”, “sözcük seçimi” ve “dilbilgisi” olmak üzere dört alt başlığını içerecek biçimde düzenlenmiş; böylelikle öğrencilere, akranlarının metinlerine hangi açılardan dönüt sağlamaları gerektiği konusunda genel bir çerçeve çizilmiştir.

“Yapılandırılmış Bilgi Formu” ise yazılı anlatımı düzenlemede öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla 76 öğrenciye, yazılı anlatımlarını düzenlemelerinde akran dönütlerini “yararlı” mı “yararsız” mı buldukları sorusu yöneltilmiştir. Bunun yanında aynı formda, vermiş oldukları yanıtların (yararlı ya da yararsız buluyorum) gerekçelerini ortaya koyabilmeleri amacıyla alanyazınından derlenen ve beş maddeden oluşan seçenekler sunulmuş, bu seçeneklerin dışında (varsa) düşüncelerini aktarabilmeleri amacıyla “diğer” başlığı altında boş bir madde konulmuştur. Böylelikle öğrencilere, akranlarının sağlamış oldukları dönütleri niçin yararlı ya da niçin yararsız bulduklarının gerekçelerini tam olarak belirtme fırsatı sağlanmıştır.

“Yapılandırılmış Bilgi Formu” öğrencilere uygulanmadan önce geçerlilik çalışması için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, alınan dönütlere koşturularak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. (Yapılandırılmış Bilgi Formunda yer alan sorular ve sorulara ilişkin olası yanıtlar, bulgular ve yorumlar bölümünde bir bütün olarak sunulmuştur.)

Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ortaya konan problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla, yazma sürecinin aşamaları dikkate alınarak iki haftayı kapsayan bir uygulama planı tasarlanmıştır. Bu plana göre, öğrencilerden “*Hayal Etmek*” kavramı üzerine üç sayfadan az olmayacak biçimde deneme türünde metin yazmaları istenmiştir. Yazma sürecinin aşamaları doğrultusunda öğrencilerden ilkin bir yazma planı geliştirmeleri ve düşüncelerini bu plan doğrultusunda kağıda aktarmaları istenmiştir. Öğrencilere, yazılarını planlama ve kağıda aktarma işlemleri için üç gün süre verilmiştir. Bu süre sonunda, öğrencilerden yazmış oldukları metinleri gözden geçirmeleri ve metin üzerinde gerekli düzeltmeleri öğretim uygulayıcısı tarafından kendilerine verilen “yazılı anlatımı gözden geçirme listesi”ne göre yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak (öz düzenlemeli bir yaklaşımla) düzenleyip son biçimini verdikleri metinler üzerinde aynı ilkeler uyarınca akran değerlendirmesi yaptırılmış ve öğrencilerden bu değerlendirme sürecinde akranlarının sağladıkları dönütleri de dikkate alarak metinlerini yeniden düzenlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin dönütlerini “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” üzerine yazmaları sağlanmış ve böylelikle araştırmanın, “*Yazılı anlatımı düzenleme sürecinde öğrenciler akranlarına ne tür dönütler sağlamaktadır?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilecek olan doküman analizi verileri (dönütler) elde edilmiştir.

Öte yandan, araştırmanın “*Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları nasıldır?*” sorusuna yanıt bulmak için, metin düzenleme çalışmaları bittikten sonra öğrencilere yapılandırılmış bilgi formu uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “*Yazılı anlatımı düzenleme sürecinde öğrenciler akranlarına ne tür dönütler sağlamaktadırlar?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla otuz (30) öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” üzerine yazdıkları 462 dönüt incelenmiş ve ayrıca bu dönütler önceden belirlenen temalar altında kodlanmıştır. Dönüt inceleme ve kodlama süreci aşamalı bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. 462 dönüt ilkin içeriğindeki yanlışlıklar açısından incelenmiş; bu inceleme sonucunda anlamı belirsiz ve iki anlamlı 45 dönüt, daha sonra yapılacak kodlamaların dışında tutulmuştur. Sonrasında, 45 dönütün dışında kalan 417 dönüt ilkin *tür* açısından kodlanmıştır. Tür açısından alanyazınında eleştiri, övgü ve özet olmak üzere üç ulamda (kategoride) sınıflandırılan dönütlerin (Nelson, 2004) öğrenciler tarafından kullanımlarının yüzdeleri belirlenmiş, övgü ve eleştiri türü dönütlerin kullanım yüzdeleri dikkate alınarak dönüt alan öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. İkinci aşamada eleştiri türündeki 176 dönüt *dilsel özellikleri* açısından kodlanmıştır. Dilsel özellikleri açısından yansız eleştiri, yapıcı eleştiri ve kışkırtıcı eleştiri olmak üzere üç ulamda sınıflandırılan eleştiri türündeki

dönütlerin dilsel özellikleri, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları işe yönelik motivasyonları açısından büyük önem taşımaktadır (Hyland ve Hyland, 2001; Nelson, 2004). Dilsel özellikleri açısından kodlanan dönütlerin kullanım yüzdeleri belirlenerek öğrencilerin motivasyonları üzerinde yaratabileceği etkilerin sorgulanması amaçlanmıştır. Dilsel özellikleri açısından kodlanan ve sınıflandırılan eleştiri türündeki 176 dönüt, üçüncü aşamada bu kez *özgüllük* açısından kodlanmıştır. Özgüllük açısından genel ve özgül olmak üzere iki ulamda sınıflandırılan dönütlerin özgüllüğü ise, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları öğretimsel işle ilgili gerçekleştirecekleri bilişsel işlemler açısından önem taşımaktadır (Ferris, 1997; Ngan, 2009). Bu bağlamda, eleştiri türü dönütlerin özgüllük açısından kullanım yüzdeleri belirlenerek öğrencilerin performans ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yukarı yapılan açıklamalarla bakışlımlı olarak dönütlerin kodlanması ve sınıflandırılmasında kullanılan temalar ve temalara ilişkin ulamlar tanım ve örnekleriyle birlikte aşağıdaki tabloda (Tablo 1.) sunulmuştur.

Tablo 1.

Dönütlerin Kodlanmasında Kullanılan Tema ve Temalara İlişkin Ulamlar

| Ulam | Tanım | Örnek |
|--|--|--|
| TÜR AÇISINDAN AKRAN DÖNÜTLERİ | | |
| ELEŞTİRİ (Criticism) | Metni ya da metnin bir bölümünü eleştiren ya da olumsuz yönlerini vurgulayan dönüt. | “Hemen hemen her paragraf aynı duygu ve düşünceye tekrar tekrar dönüşlerle devam ettiği için konu yeterince boyutlandırılmamıştır.” |
| ÖVGÜ (Praise): | Metnin ya da metnin bir bölümünün olumlu yönlerini vurgulayan dönüt. | “Metin etkileyici bir sonla bitirilmiş. Giriş ve gelişme bölümlerinde anlatılanları düşündüğümüzde çok yerinde, bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç ifadesi kullanıldığını düşünüyorum.” |
| ÖZET (Summary) | Sayfanın bir bölümünü ya da temel noktalarını özetleyen dönüt. | “Birinci paragrafta hayal kurmanın tanımı, ikinci paragrafta hayatımızdaki yeri, üçüncü paragrafta hayalin bizim için önemi üzerinde durulmuştur.” |
| DİLSEL NİTELİKLERİ AÇISINDAN ELEŞTİRİ TÜRÜ DÖNÜTLER | | |
| Yansız Eleştiri (Neutral Criticism) | Duyuşsal etki yaratabilecek sözcükler kullanılmaksızın oluşturulmuş eleştiri türü dönüt. | “Noktalama işaretlerinin kullanımında yanlışlıklar var. Örneğin, ...unuttuklarını sanıp, ip, ip... gibi zarf fiillerden sonra virgül kullanılmıştır.” |
| Yapıcı Eleştiri (Constructive Criticism) | Eleştiri içermesine karşın daha, biraz daha vb. sözcükle akranını açık bir biçimde çalışmasını sürdürmeye teşvik eden; -ebil(mek) | “Ana düşünceyi kapsamı açısından düşündüğümüzde daha çarpıcı bir başlık seçilebilir.” “Hayalin hep olumlu yönlerine değinilmiş. Hayal kurmanın olumlu birçok yönü vardır, ancak hayalperest olmanın olumsuz yönlerine de |

| | | |
|--|--|---|
| | yeterlilik kipinde öneriler sunan ya da eleştiriyile birlikte metnin olumlu yönlerine de vurgu yapan dönüt. | değınılebilirdi.” |
| Kışkırtıcı Eleştiri (Inflammatory Criticism) | Sert ve yıkıcı nitelik taşıyabilecek sözcüklerle oluşturulmuş eleştiri türü dönüt. | “Konu dönüp dolaşıp aynı cümleye bağlanmış. Her cümle aynı düşüncenin etrafında gezinip durmuş . Her şeyi aynı cümleye bağlamaya çalıştığı için konu tutarlılığı ve bütünlüğü baltalanmıştır.” |
| ÖZGÜLLÜK (SPECIFITY) AÇISINDAN ELEŞTİRİ TÜRÜ DÖNÜTLER | | |
| Özgül (Specific) | Metnin belirli bir noktasına yönelik özellik önerisi ya da değişiklik önermeksizin yapılan özellik eleştiri. | “Sonuç ifadesi tek cümle olarak ancak, yardımcı bir düşüncenin de bulunduğu paragrafın içinde verilmiştir. Bu sözün (<i>sonuç ifadesinin</i>) ayrı bir paragraf olarak verilmesi uygun olacaktır.” “Metnin ana düşüncesi: İnsan her ne olursa olsun hayal etmekten vazgeçmemelidir. <i>Üçüncü ve dördüncü paragraflar hariç</i> , her bir paragraf bu düşünceyi geliştirmeye yöneliktir.” |
| Genel (General) | Metnin hiçbir noktasına odaklanmaksızın yapılan değişiklik önerisi ya da eleştiriler. | “Genel anlamda paragraflar arasındaki geçişlerin uygun olduğu söylenebilir. Ancak yine de birkaç yerde geçiş sağlarken bir önceki paragrafın düşüncesinden kurtulamadığı söylenebilir. Bunlar düzeltilirse daha iyi olur.” “Metinde varılmak istenen ana düşünceye ulaşılamamıştır. Verilmek istenen mesaj verilememiştir.” |
| İÇERİĞİ SORUNLU DÖNÜTLER | İçeriğı hatalı, anlamı belirsiz (muğlak) ve iki anlama gelebilecek dönütler. | “Yazının başından sonuna kadar hayaldeki sevgilinin ve sevginin üstünlüğü göz önüne alınırsa, yazının ana düşünceye ulaştığı söylenebilir. Fakat yazıda bir ana düşüncenin varlığından bahsedebilmek de zor bana göre.” |

Bu tabloda (Tablo 1’de) yer alan tema ve temalara ilişkin ulamlar Cho, Schunn ve Charney, (2006); Ferris, (1997); Hyland ve Hyland, (2001); Nelson, (2004); Nelson ve Schunn, (2008); Ngan, (2009)’dan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yukarıdaki temaların yanında 417 akran dönütü, yazılı anlatımda yönelikleri nokta açısından da kodlanmış; böylelikle metin oluşturma sürecinde öğrencilerin, yazılı

anlatımın “içerik oluşturma”, “içerik düzenleme”, “sözcük seçimi” ve “dilbilgisi” boyutlarını hangi oranda öncelikleli yüzdelik olarak belirlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen dönüt kodlamalarının tamamı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, böylelikle kodlamaların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağladıkları dönütlerin yer aldığı “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” çoğaltılmış ve bu yaprakların üzerinde yer alan dönütler iki araştırmacı tarafından yukarıda sözü edilen temalara uygun olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinin sonunda iki araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış, tutarsızlık görülen dönütler yeniden değerlendirilerek kodlamalar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır.

Öte yandan, yazılı anlatımı düzenlemede öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla 76 öğrenciye uygulanan yapılandırılmış bilgi formuyla toplanan verilerin frekans ve yüzdelik oranları SPSS 15 programı kullanılarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

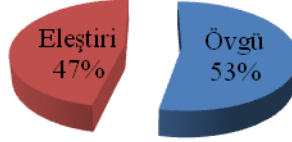
Araştırma Sorusu 1: Yazılı anlatımı düzenlemede öğrenciler ne tür dönütler kullanmaktadır?

3.1. Öğrencilerin Akranlarına Sağladıkları Dönütlerinin Tür Açısından Kullanım Sıklıkları

30 öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik sağladıkları toplam 417 dönüt tür açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Bu 417 dönütten, 201’i övgü, 176’sı eleştiri ve 40’i özet niteliğinde dönütler olarak bulgulanmıştır. Özet niteliğindeki dönütler, dönüt alan öğrenciye yazılı anlatımının başarı ya da başarısızlığına ilişkin doğrudan bir gönderimde bulunmaz. Ancak, dönüt sağlayıcısının yaptığı özetlemeye bakarak metninde gerçekleştirdiği eylemlerin doğruluğuna ilişkin çıkarımda bulunma olanağı sağlar. (Nelson ve Schunn, 2008). Eleştiri ve övgü türü dönütler ise, dönüt alan öğrenciye yazılı anlatımında gerçekleştirdiği eylemlerin doğruluğuna ya da yanlışlığına ilişkin doğrudan bilgi verir. Öte yandan eleştiri ve övgü türü dönütlerin kullanım oranları, dönüt alan öğrencinin istekliliği (motivasyonu) üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Tür açısından incelenen 417 dönütten özet niteliğindeki 40 dönütün dışında kalan 377 dönüt, eleştiri- övgü karşıtlığı açısından sınıflandırılmıştır. Toplam 377 dönütün 201’i övgü, 176’sı eleştiri içeriklidir. Dönütlerin, övgü ve eleştiri karşıtlığı açısından kullanım yüzdeleri Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Dönütlerin Övgü-Eleştiri Karşıtlığı Açısından Kullanım Oranları



Şekil 1’de de görüldüğü üzere, övgü-eleştiri karşıtlığı açısından öğrenciler, eleştiri ve övgü içerikli dönütleri birbirine yakın oranlarda (% 53 - % 47) kullanmışlardır. Bu iki dönüt türünün dengeli bir dağılım göstermesi, ağırlıklı olarak övgü ya da ağırlıklı olarak eleştiri içerikli değerlendirmelerin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiler göz önüne alındığında büyük önem taşımaktadır. “Övgü almaksızın çok fazla eleştiri alan öğrenciler değerlendirmeyi yapan akranlarına karşı savunmaya geçebilirken çalışmasının zayıf yönlerine ilişkin bilgi almadan çok fazla övgü alan öğrenciler, yazılı anlatımlarını geliştirme çabasından vazgeçebilmektedirler.” (Ngan, 2009, s.52).

Öte yandan, bu iki dönüt türünün dengeli bir dağılım göstermesinde, öğrencilerin, övgü içerikli dönütlerin dönüt alan akranlarının yazmaya ilişkin istekliliğini arttıracığına, eleştiri içerikli dönütlerin ise düşüreceğine ilişkin açık veya örtük bir bilgiye sahip olmalarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi, öğrencilerden birçoğunun eleştirilerini yumuşatıcı bir biçimde (constructive criticism) sunma çabaları ya da alanyazınında ham övgü (premature feedback) olarak tanımlanan (Hyland ve Hyland, 2001) dönütleri pekiştirici amaçlı kullanmaları bu varsayımı doğrular niteliktedir:

“Başlık konuyla ilgili olmuş. Fakat, daha çarpıcı bir başlık konulsaydı okuyucunun merakı artırılabilirdi.”

“Yazım kurallarına tam olarak uyulduğunu söyleyemeyiz; ancak, yine de yazım kurallarına bağlı kalma çabası gösterdiği sezilmektedir.”

“Başlık çok iyi olmuş.”

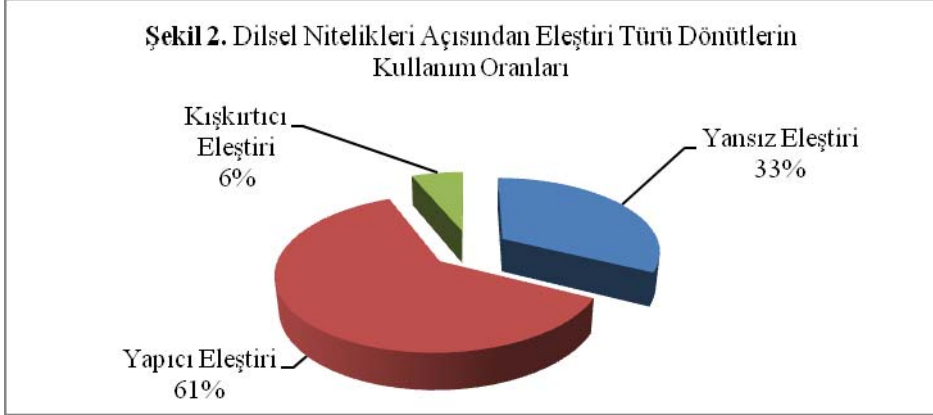
“Yazı mükemmel olmuş.”

Dönüt sağlayıcısının eleştirilerini yapıcı bir çerçevede (yumuşatarak) sunabilmesi, dönüt alan öğrencinin çalışmasını sürdürme istekliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin sağlamış oldukları eleştiri türü dönütleri dilsel nitelikleri açısından da incelemek yerinde olacaktır.

3.2. Dilsel Nitelikleri Açısından Eleştiri Türü Dönütler

Bir dönüt sağlayıcısı akranının metnine ilişkin eleştirilerini, yansız bir dil kullanarak, yumuşatarak ya da seçmiş olduğu sözcüklerin bir sonucu olarak kışkırtıcı bir biçimde sunabilir. Bu dilsel nitelikleriyle eleştiri türü dönütler; yansız eleştiri, yapıcı eleştiri ve kışkırtıcı eleştiri olarak sınıflandırılırlar (Nelson, 2004, s.9). Akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları 176 eleştiri türü dönüt, dilsel özellikleri açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. 176 eleştiri türü dönütün 57’si

yansız eleştiri, 108'i yapıcı eleştiri ve 11'i kışkırtıcı eleştiridir. Şekil 2'de dilsel özellikler açısından sınıflandırılan eleştiri türü dönütlerin kullanım yüzdeleri yer almaktadır.



Şekil 2'de görüldüğü üzere dilsel özellikleri açısından öğrencilerin yapmış oldukları eleştirilerin yüzde otuz üçü (% 33) yansız eleştiri, yüzde altmış biri (% 61) yapıcı eleştiri, yüzde altısı (% 6) ise kışkırtıcı eleştiriden oluşmaktadır. Bulgulardaki dikkate değer nokta, öğrencilerin eleştirilerini büyük oranda (% 61) yapıcı eleştiri olarak sağlamış olmalarıdır.

Alanyazınında yapıcı eleştiri (constructivist criticism) olarak tanımlanan dönütler, metne ya da metnin bir bölümüne ilişkin eleştiriler içerirken dönüt alan öğrenciyi açık bir biçimde çalışmasını sürdürmeye teşvik edici etki de taşırlar. Yapıcı eleştiriyle ilgili öğrencilerin sağlamış oldukları dönütlerden iki örnek aşağıda sunulmuştur:

“Birinci, ikinci ve üçüncü paragraflar arasında geçiş yapılırken bir önceki paragrafın düşüncesinden kurtulamadığı görülmektedir. Ancak, genel olarak paragraflar arasında uygun geçiş yapılmıştır;”

“Genel olarak sözcükler yerli yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. Sadece, birinci, dördüncü ve altıncı paragraflarda sözcük tekrarlarına düşülmüştür.”

Birinci örnekte, dönüt sağlayıcısının akranına iki cümleden oluşan bir dönüt sağladığı görülmektedir. Birinci cümlede, paragraflar arasındaki geçişlerde sorun olduğunu açık bir biçimde ortaya koyarken ikinci cümlede ise, akranının motivasyonunu kırmamak amacıyla övgü niteliğinde yumuşatıcı bir söylem üretmiştir. Örnek olarak sunulan ikinci dönüt de yine iki cümleden oluşmaktadır. Bu dönütte ise dönüt sağlayıcısının iki farklı eylemle eleştirisini yumuşattığı görülmektedir. Birinci eylem, dönütünü övgüyle başlatıp (birinci cümle) eleştiriyi sürdürmesi; ikinci eylem ise, işaret ettiği sorunu “sadece” sözcüğünü kullanarak küçültme (minimize) çabasıdır.

Öte yandan Şekil 2'deki dikkate değer diğer bir bulgu ise öğrencilerin sağlamış oldukları eleştirilerin 11'inin (% 6) alanyazınında kışkırtıcı (inflammatory) eleştiri olarak tanımlanan dönütlerden oluşmasıdır. Kışkırtıcı eleştiriyle ilgili olarak öğrencilerin sağlamış oldukları dönütlerden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

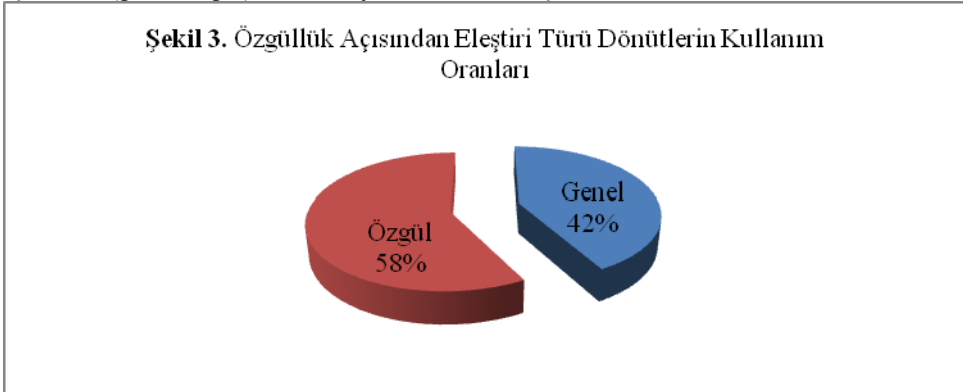
“Konuyu bağlayacak ve etkili kılacak bir sonuç ifadesi bulabilmek için **pek de** düşünülmediği kanaatindeyim. Yeterince **kafa yormuş olsaydı** daha dikkat çekici bir başlık bulunurdu.”

Burada belirtilmesi gereken nokta kışkırtıcı nitelikteki 11 dönütün, toplamda dört öğrenci tarafından üretilmiş olmasıdır. Bu durumdan, kışkırtıcı içerikli eleştiri kullanımına öğrencilerin genel bir eğilimi olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü, bu tür eleştiriler, dönüt alan öğrencinin, hem dönüt sağlayıcısına hem de üzerinde çalışılan öğretimsel işe yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açmaktadır. (Hyland ve Hyland, 2001). Nitekim, sözü edilen dört öğrenci, oluşturmuş oldukları metne yönelik akranlarından gelen dönütleri okuduktan sonra çalışmalarını yeniden düzenlemekten vazgeçmişlerdir.

Dilsel özellikleri açısından dönütlerin % 33’ü ise yansız eleştiriden oluşmaktadır. Ancak, akranlar arası ilişkinin niteliği öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğinden farklıdır. Öğretmenle-öğrenci arasında bir yetki paylaşımı söz konusudur ve öğretmen sınıfta ister istemez otorite olarak kabul görür. Öğrenciler arasında ise bir yetki paylaşımından söz edilemez. Öğrencinin, akranının metnindeki sorunlara yönelik doğrudan gönderimde bulunması bir rol çatışmasına yol açabilir. Bu nedenle, akran değerlendirme etkinliklerinin sorunsuz bir biçimde işleyebilmesinde, öğrencilerin eleştirilerini yapıcı bir çerçevede sunabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınması yerinde olacaktır.

3.3. Özgüllük Açısından (Genel-Özgül) Eleştiri Türü Dönütler

Eleştiri türü 176 dönüt özgüllük (özümlü-genel) açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Buna göre, 176 dönütten 74’ü genel, 102’si ise özgüldür. Şekil 3’te öğrencilerin, akranlarının yazılı metinlerine yönelik sağladıkları eleştiri türü dönütlerin özgüllük açısından (genel-özümlü) kullanım yüzdeleri verilmiştir.



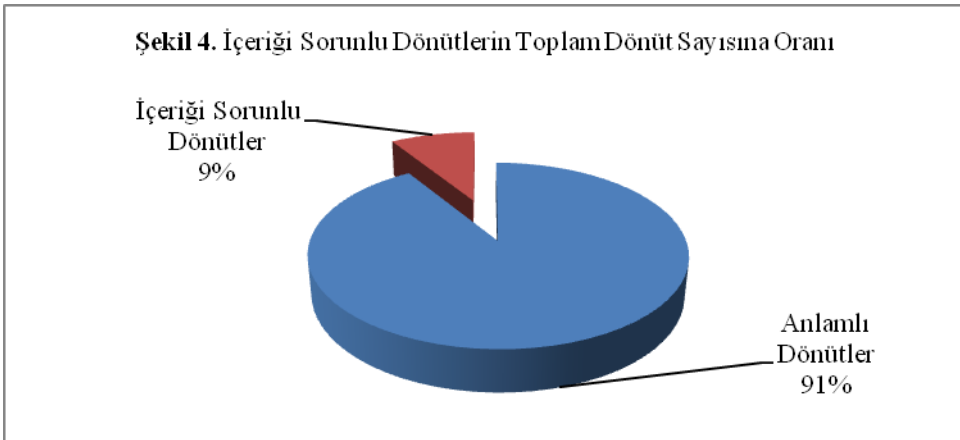
Şekil 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları dönütlerin yüzde elli sekizi (% 58) özgül, yüzde kırk ikisi (% 42) ise genel nitelikteki dönütlerden oluşmaktadır. Özümlü dönüt kullanımının yüzdelik oranının yüzde elli sekizde (% 58) kalması, öğrencilerin yazılı anlatım başarımları (performans) açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Özümlü dönütler öğrencinin yazılı metninde yapmış olduğu yanıtlara doğrudan gönderme yapıp çözüm önerileri içerirken, genel dönütler ise

yazılı metne doğrudan uygulanabilecek nitelik taşımazlar. Bir başka deyişle, özgül dönüt öğrenciye niçin başarısız olduğuna ilişkin ikna edici bilgiler sunarken, genel dönütlerin başarıyı arttırmaya yönelik bir işlevi bulunmamaktadır.

Ancak, genel dönütler, öğrencilerin başarımlarına ilişkin yeterli katkıyı sağlamasa da öğrencilere, herhangi bir yazılı anlatıma uygulayabilecekleri genel bir bakış açısı ya da yazılı anlatımda dikkat etmeleri gereken ilkeler açısından bir farkındalık sağlamaktadır. Bir başka deyişle, özgül dönütler öğrencilerin başarımlarını ve öğrenmesine katkı sağlarken, genel dönütler ise yalnızca öğrenmeye katkı sağlayabilir. Bu çalışmada akran değerlendirme etkinliğinin öğrencilerin yazılı anlatım başarımları açısından işe koşulduğu düşünüldüğünde yüzde kırk ikilik (% 42) bir genel dönüt oranının çok yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

3.4. Dönütlerdeki İçerik Yanlılıkları

Bu çalışmada 30 öğrencinin sağladığı toplam 462 dönüt incelenmiştir. Ancak bu dönütlerin 45'i anlamsız, belirsiz (muğlak) ya da iki anlamlı (çelişkili) olduklarından herhangi bir ulamda değerlendirilmemiştir. Bu dönütlerin toplam dönüt sayısına oranı Şekil 4' te sunulmuştur.



Bu 45 dönütten 11'i öğrencilerin yazmaya ilişkin konu alanı bilgisinin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda bu dönütlerden ikisi örnek olarak sunulmuştur:

“Yazıda verilmek istenen ana düşünce belli değil. Her paragrafta ayrı bir düşünce var. Bu durum ana düşüncenin ortaya çıkışını engellemiştir.”

“Ana düşünce özellikle verilen örneklerle yardımcı düşünce boyutunda verilmiştir. Birkaç paragraf haricinde istenilen yardımcı düşünce verilmiştir.”

Yukarıdaki birinci örnekte görüldüğü üzere, öğrenci her paragrafta ayrı bir düşüncenin olması gerektiğini bilmemekte, bu durumu ana düşüncenin ortaya konamamasının nedeni olarak görmektedir. İkinci örnekte ise, öğrencinin, yardımcı düşünce ile ana düşüncenin işlevini karıştırdığı görülmektedir.

45 dönütle 15'i ise iki anlamlı (dualistic) olmalarından dolayı kodlamaların dışında tutulmuştur. Aşağıda bu dönütlerden ikisi örnek olarak sunulmuştur:

“Konu, mantıksal tutarlılık içerisinde işlenmiş, birbiriyle çelişen, ters düşen anlatımlar yok. Fakat bütünlük açısından baktığımızda ise yer yer bütünlüğü bozan anlatımlara rastlamaktayız.”

“Yazıda belirgin bir ana düşüncenin varlığından söz edebilmek zor bana göre. Ancak, yazının başından sonuna kadar hayal edilen sevginin ve sevginin üstünlüğü vurgulandığı göz önüne alınırsa yazının ana düşünceye ulaştığı söylenebilir.”

Bu dönütler dikkatle incelendiğinde, iki anlamlılığa temel oluşturan nedenin öğrencilerin akranlarının metinlerine yönelik eleştiri yapmaktan çekinmeleri olduğu görülmektedir. Her bir dönütün ilk cümlesi eleştiri içerirken ikinci cümlede bu eleştiriyi yumuşatma çabasının olduğu görülmektedir. Eleştiriyi yumuşatma çabası dönüt veren öğrencinin duyarlılığı açısından olumlu olarak değerlendirilse de anlamsal çelişki doğurduğundan dönüt alan öğrencide kafa karışıklığına yol açacaktır.

45 dönütle 19'unda ise anlamsal bir kesinlik bulunmamaktadır. Aşağıda bu dönütlerden ikisi örnek olarak sunulmuştur:

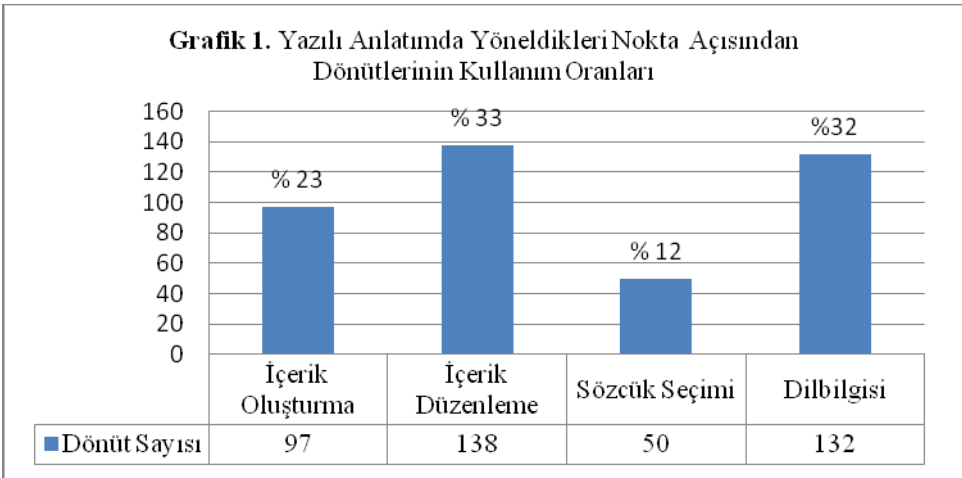
“Yazıda ana düşünceye ulaşılmaya çalışılmıştır.”

“Konunun tutarlı ve bütünlüklü bir biçimde geliştirilmeye çalışıldığı sezilmektedir.”

Dönütlerdeki belirsizliğe temel oluşturan neden de -iki anlamlı dönütlerde olduğu gibi- öğrencilerin, akranlarının metinlerine yönelik eleştiri yapmaktan çekinmelerine bağlanabilir.

3.5. Yazılı Anlatımda Yönelindikleri Nokta Açısından Akran Dönütleri

Öğrencilerin sağlamış oldukları 417 dönüt, yazılı metinlerde yönelindikleri nokta (boyut) açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki Grafik 1'de görüldüğü üzere 417 dönütle 97'si (% 23'ü) yazılı anlatımın içerik oluşturma, 138'i (% 33'ü) içerik düzenleme, 50'si (% 12'si) sözcük seçimi, 132'si (% 32'si) ise dilbilgisi boyutlarına yöneliktir.



Yukarıdaki bulgular, öğrencilerin yazılı anlatımda öncelikledikleri boyutların sırasıyla içerik düzeni, dilbilgisi, içerik oluşturma ve sözcük seçiminden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Verilerdeki dikkate değer nokta, öğrencilerin yazılı anlatımda, daha fazla bilişsel işlem gerektiren içerik oluşturma ve içerik düzenleme boyutlarına, daha az bilişsel işlem gerektiren sözcük seçimi ve dilbilgisi boyutlarından daha çok yoğunlaşabilmiş olmalarıdır.

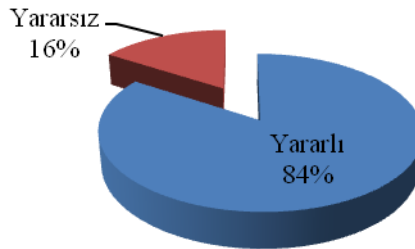
Dilbilgisi konu alanı, *iyi tanımlanmış* ya da *iyi yapılandırılmış* bir bilgi alanı olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle, dilbilgisi konu alanı bireysel bakış açısına göre değişmeyen, iyi tanımlanmış kural ve ilkelerin geçerli olduğu bilgi temelli bir alandır. Buna göre, öğrencilerin yazılı anlatımın dilbilgisi boyutuna ilişkin sağladıkları dönütler, Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasında alt basamakta yer alan bilgi ve uygulama düzeyine yönelik dönütlerdir. Yazılı anlatımın sözcük seçimi boyutuna yönelik sağlanan dönütler de yine bilgi ve uygulama düzeyi davranışlarla ilgilidir (bkz, Sever, s.59-60).

Yazılı anlatımın içerik düzenleme ve özellikle içerik oluşturma boyutları ise metin oluşturucusu kadar dönüt sağlayıcısı açısından üst düzey bilişsel işlemler gerektiren bir sürece gönderim yapar. Anlatımın mantıksal açıdan tutarlılığının, paragraflar arasındaki geçişlerin uygunluğunun, düşünce tekrarlarının yapıp yapılmadığının, konunun boyutlarının yeterli olup olmadığının vd. belirlenmesini içeren içerik düzenleme ve içerik oluşturma boyutlarına yönelik olarak öğrencinin dönüt sağlayabilmesi, okuduğu metni sözü edilen boyutlarıyla *çözümleyebilmesine* bağlıdır. Öğrencilerin, yazılı anlatımın içerik oluşturma ve içerik düzenleme boyutlarına yönelik dönüt sağlama çabası, akran dönütlerinin, dönüt alan öğrencilerin alt düzey yazma davranışları kadar üst düzey davranışlar kazanabilmelerinde de etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırma Sorusu 2: *Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları nasıldır?*

Yazma eğitimi dersini alan toplam 76 öğrencinin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarının nasıl olduğu önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, yapılandırılmış bilgi formuyla belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Şekil 5'te görüldüğü üzere 76 öğrenciden 64'ü (% 84'ü) akranlarının sağlamış oldukları dönütlerin yararlı, 12'si (% 16'sı) ise yararlı olmadığını belirtmiştir.

Şekil 5. Akran Dönütlerinin Yararlılığına İlişkin Öğrenci Algıları



Akran dönütlerinin yararlı olduğunu düşünen 64 öğrencinin, dönütleri yararlı bulma gerekçeleri, bu gerekçelerin frekans sayısı ve yüzdelik oranları aşağıda sunulmuştur.

| | | |
|--|----|------|
| a) Arkadaşımın öneri ve yönlendirmeleriyle metnimi etkili bir biçimde düzenleyebildim. | 36 | % 56 |
| b) Sonraki yazma çalışmalarında yapabileceğim yanlışlardan kaçınabilmem açısından farkındalık yarattı. | 52 | % 81 |
| c) Yazma çalışmaları açısından özgüvenimi artırdı. | 20 | % 31 |
| d) Nasıl dönüt verilmesi gerektiği konusunda yol gösterici oldu. | 24 | % 37 |
| e) Metnime ilişkin yeni bakış açısı geliştirebilmemi sağladı. | 26 | % 40 |
| f) Diğer | 0 | % 0 |

Akran dönütlerinin yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin, dönütleri yararlı bulma gerekçeleri arasında en çok onayladıkları maddenin b seçeneğinde sunulan “Sonraki yazma çalışmalarında yapabileceğim yanlışlardan kaçınabilmem açısından farkındalık yarattı” bildiriminin olduğu görülmektedir. Toplam 64 öğrenciden 52’si (% 81’i) b seçeneğindeki bildirimini paylaşmıştır. Bunun yanında 64 öğrenciden 36’sı (% 56’sı) a seçeneğindeki “... metnimi etkili bir biçimde düzenleyebildim.”; 26’sı (% 40’ı) e seçeneğindeki “Metnime ilişkin yeni bakış açısı geliştirebilmemi sağladı.”; 24’ü (% 37’si) d seçeneğindeki “Nasıl dönüt verilmesi gerektiği konusunda yol gösterici oldu.” ve 20’si (% 31’i) c seçeneğindeki “Yazma çalışmaları açısından özgüvenimi artırdı.” bildirimlerine katılmışlardır. Veriler, öğrencilerin, akran dönütlerini birçok açıdan yararlı algıladıklarını göstermektedir. Verilerdeki dikkat çeken nokta ise, a seçeneğindeki “Arkadaşımın öneri ve görüşleriyle metnimi etkili bir biçimde düzenleyebildim.” bildirimine, 64 öğrenciden yalnızca 36’sının (% 56’sının) katılmış olmasıdır. Bu durum, dönüt sağlayıcılarının, eleştirilerini genel bir çerçevede (genel dönüt olarak) sunmalarıyla açıklanabilir.

Akran değerlendirme etkinliklerinin daha etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesini sağlamak açısından, öğrencilerin akran dönütlerini yararsız bulma gerekçelerinin ortaya konması daha büyük önem taşımaktadır. Akran dönütlerinin yararsız olduğunu düşünen 12 öğrencinin, dönütleri yararsız bulma gerekçeleri, bu gerekçelerin frekans sayısı ve yüzdelik oranları aşağıda sunulmuştur.

| | | |
|--|----|-------|
| a) Arkadaşımın dönütleri çok geneldi. | 12 | % 100 |
| b) Arkadaşımın dönütleri çok belirsizdi (muğlak) ve anlaşılması zordu. | 4 | % 33 |
| c) Arkadaşımın düşünceleri benim düşüncelerimle çelişiyordu. | 4 | % 33 |
| d) Arkadaşımın dönütleri motivasyonumu bozdu. | 7 | % 58 |
| e) Arkadaşımın dönütleri güvenilir değildi. | 2 | % 20 |
| f) Diğer | 0 | % 0 |

Akran dönütlerinin yararsız olduğunu düşünen öğrencilerin, dönütleri yararsız bulma gerekçeleri arasında en çok onayladıkları maddenin a) seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri çok geneldi.” bildirim olduğu görülmektedir. 12 öğrencinin tamamı (% 100’ü) dönütlerin genel olmasının yazılı anlatımlarını düzenleme açısından sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında 12 öğrenciden 7’si (% 58’i) d seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri motivasyonumu bozdu.”; 4’ü (% 33’ü) b seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri çok belirsizdi (muğlak) ve anlaşılması zordu.”; 4’ü (% 33’ü) c seçeneğindeki “Arkadaşımın düşünceleri benim düşüncelerimle çelişiyordu.” ve 2’si % 20’si e seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri güvenilir değildi.” bildirimine katılmıştır. Verilerdeki dikkat çeken nokta, a ve d seçeneklerindeki bildirimlerin öğrencilerin akran dönütlerini yararsız bulmalarındaki başlıca iki gerekçeyi oluşturmuş olmasıdır. Fakat, bu iki gerekçe dönüt sağlama konusunda verilecek etkin bir eğitimle ortadan kaldırılabılır. Dönüt sağlamaya yönelik bir eğitimle ortadan kaldırılması olanaklı olmayan e ve c maddelerindeki görüşler ise daha az öğrenci tarafından paylaşılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliği açısından akran değerlendirmesinin sorgulandığı bu çalışmada, değerlendirme sürecinde öğrencilerin sağlamış oldukları dönütler ve dönütlerin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları incelenmiş ve önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Eleştiri-övgü karşılığı açısından sınıflandırıldığında öğrencilerin, akranlarının metinlerine yönelik 201 övgü (% 53), 176 eleştiri (% 47) türü dönüt sağladıkları belirlenmiştir. Eleştiri ve övgü türü dönütler birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır. Bu durumun temel nedeni olarak, öğrencilerin, övgü içerikli dönütlerin dönüt alan akranlarının yazma işine istekliliğini artıracığına ilişkin açık ya da örtük bir bilgiye sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağlamış oldukları 176 eleştiri türü dönüt dilsel özellikleri açısından sınıflandırılmış; bu dönütlerden, 57’sinin (% 33’ünün) yansız eleştiri, 108’inin (% 61’inin) yapıcı eleştiri ve 11’inin (% 6’sının) ise kışkırtıcı eleştiri olduğu belirlenmiştir. Kışkırtıcı nitelikteki on bir dönüt, toplamda dört öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu durum, kışkırtıcı içerikli eleştirilerin öğrenciler tarafından kullanımının yaygın olmadığına işaret etmektedir.

Öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağlamış oldukları 176 eleştiri türü dönüt özgüllük açısından sınıflandırılmış; bu dönütlerden, 74’ünün genel (% 42’sinin) 102’sinin (% 58’inin) ise özgül eleştiri olduğu belirlenmiştir. Özgül dönüt kullanımının yüzde elli sekizde (% 58) kalması, öğrencilerin yazılı anlatım başarımları (performans) açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Akran dönütlerini yararsız bulan 12 öğrencinin tamamının dönütleri yararsız bulma gerekçesi olarak “Arkadaşımın dönütleri çok geneldi.” bildiriminde birleşmeleri ve dönütleri yararlı bulan 64 öğrenciden yalnızca 36’sının (% 56’sının) “Arkadaşımın öneri ve yönlendirmeleriyle metnime etkili bir biçimde düzenleyebildim.” bildirimine katılmaları genel dönütlerin yazılı anlatımlarını düzenlemelerinde öğrencilere gerekli katkıyı sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Tsui ve Ng (2000)’in, ikinci dil öğretim sınıflarında yürüttükleri

çalışmada akran dönütlerinin oldukça genel olduğunu ve bu dönütlerin yazılı anlatımlarını düzenlemeleri açısından öğrencilere gerekli katkıyı sağlamadığı yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada toplam 462 dönüt incelenmiş; ancak bu dönütlerin 45'i (% 9'u) anlamsız, belirsiz (muğlak) ya da iki anlamlı (çelişkili) olduklarından yalnızca içeriği sorunlu dönütler teması altında kodlanmıştır. İçeriği sorunlu bu 45 dönütten, öğrencilerin yazmaya ilişkin konu alanı bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanan hatalı içerikli 11 dönütün dışındaki 34 dönütün hatalı olmasında, öğrencilerin akranlarının metinlerini eleştirmekten çekinmelerinin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağlamış oldukları toplam 417 dönüt, yazılı anlatımda yöneldikleri nokta (boyut) açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin, yazılı anlatımda daha fazla bilişsel işlem gerektiren içerik oluşturma ve içerik düzenleme boyutlarına, daha az bilişsel işlem gerektiren sözcük seçimi ve dilbilgisi boyutlarından daha çok yoğunlaşmış olmaları, öğrencilerin akran değerlendirme etkinlikleri aracılığıyla alt düzey yazma davranışları kadar üst düzey davranışları kazanabilmelerinde de etkili olabileceğinin işaretidir. Paulus (1999)'un yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleriyle öğretmen dönütlerinin etkililiğini sınıadığı çalışmasının sonuçları bu öngörüye doğrular niteliktedir. Sözü edilen çalışma, yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin, yazılı anlatımın sözcük seçimi boyutunun yanında içerik düzenleme ve içerik oluşturma boyutları açısından da öğrencilere katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Yazma eğitimi dersini alan toplam 76 öğrencinin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarının nasıl olduğu yapılandırılmış bilgi formuyla belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 64'ü (% 84'ü) akranlarının sağlamış oldukları dönütlerin yararlı, 12'si (% 16'sı) ise yararsız olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, Cho, Schunn, Charney (2006)'ın ve Ngan (2009)'ın gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cho ve diğerleri (2006), öğretmen dönütleriyle akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin üniversite öğrencilerinin algılarını (likert tipi ölçekle) sorguladıkları çalışmada, öğrencilerin, öğretmen dönütlerini *çok yararlı* bulmakla birlikte akran dönütlerini de *yararlı* buldukları sonucuna varmışlardır. Ngan (2009) ise üniversite 1. sınıf öğrencilerinin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını yokladığı çalışmada, öğrencilerin % 89'unun (105 öğrenci) akran dönütlerini yararlı, % 11'inin (12 öğrenci) ise yararsız bulduklarını ortaya koymuştur. Bu veriler, genel olarak üniversite düzeyinde yapılan akran değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler tarafından oldukça yüksek oranlarda yararlı bir etkinlik olarak algılandığını göstermektedir.

Yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliği açısından akran değerlendirmesinin sorgulandığı bu çalışmada, hem dönütlere ilişkin çözümlemelerden elde edilen bulgular hem de öğrencilerin algıları, yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmenin *-dönüt sağlama konusunda alınacak bazı önlemlerle birlikte-* verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Uygulayıcılar, akran değerlendirme etkinliklerinden önce, öğrencilerine, birbirlerinin yazmış oldukları metinlerin yalnızca zayıf yönlerine değil güçlü yönlerine de değinmeleri gerektiğini belirtmelidir.
- Öğrencilere, eleştiri türü dönütlerin dilsel niteliğinin, dönüt alan öğrencilerin motivasyonları üzerinde yaratacağı etkiler anlatılmalı, örnek dönütler üzerinden eleştirilerin yapıcı bir çerçevede nasıl sunulacağı gösterilmelidir.
- Öğrencilere, akranlarının metinlerine özgül dönütler, bir başka deyişle, dönüt alan öğrencinin yazmış olduğu metniyle doğrudan ilişkilendirebileceği dönütler vermeleri gerektiği -örnek dönütler üzerinden- belirtmelidir.
- Öğrencilerin, akranlarının metinlerini eleştirmekten çekinmelerinin, anlamsız ya da iki anlamlı dönütlerin ortaya çıkmasına yol açtığı belirtilmeli, bu tür dönütlerin dönüt alan öğrenciye hiçbir yararının olamayacağı belirtilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçları, uygulamaya katılan öğrencilerle paylaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. **TESOL Quarterly**, 28, 181-188.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3(10), 133-139.
- Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Students perceptions before and after a peer assessment exercise. **Studies in Higher Education**, 22(2), 233-239.
- Cho, K., Schunn C. D. & Charney, D. (2006). Commenting on Writing Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. **Written Communication**, 23(3), 260-294.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. **TESOL Quarterly**, 31(2), 315-339.
- Günay, D. (2003). **Metin Bilgisi**. (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. **Journal of Second Language Writing**, 10, 185-212.
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. **Springer Science+Business Media B.V.** DOI 10.1007/s11251-010-9133-6.
- Kern, V. M., Saraiva, L. M. ve Pacheco, R.C.S. (2003). Peer Review in Education: Promoting Collaboration, Written Expression, Critical Thinking, and Professional Responsibility. **Education and Information Technologies**, 8(1), 37- 46.
- Liu, N. F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. **Teaching in Higher Education**, 11(3), 279-290.
- Nelson, M. M. & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. **Instructional Science**, 37(4), 375-401.
- Nelson, M. M. (2004). **The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. B.A. in Psychology, University of South Florida. Online:

- www.lrdc.pitt.edu/schunn/research/papers/nelson-schunn. (07.10.2010 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Ngan, B. T. (2009). The Effectiveness Of Peer Written Feedback On First Year Students' Writing Skill. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Online: www.slideshare.net. (04. 11.2010 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. **Journal of Second Language Writing**, 8(3), 265-289.
- Richer, D. L. (1992). The effects of two feedback systems on first year college students' writing proficiency. **Dissertation Abstracts International**, 53, 2722.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(12), 90-112.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, **Review of Educational Research**, 68, 249-276.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language Learning**, 9, 147-170.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **İlköğretim Online**, 8(3), 651-665.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.