

157284

SÜREÇ YAKLAŞIMI UYGULANAN İNGİLİZCE  
YAZILI ANLATIM SINIFLARINDA  
AKRAN DÖNÜTÜ

ORAL PEER FEEDBACK IN PROCESS  
APPROACH IMPLEMENTED  
EFL **WRITING** CLASSES

Aysel BAHÇE  
(Doktora Tezi)  
Eskişehir, 1999

**ORAL PEER FEEDBACK IN PROCESS APPROACH  
IMPLEMENTED EFL WRITING CLASSES**

By  
Aysel BAHÇE /

Thesis Submitted for the Doctor of Philosophy  
English Language Teaching Department  
Advisor : Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU-KÖSE

Eskişehir  
Anadolu University  
The Institute of Social Sciences  
April, 1999

## DOKTORA TEZ ÖZÜ

### SÜREÇ YAKLAŞIMI UYGULANAN İNGİLİZCE YAZILI ANLATIM SINIFLARINDA AKRAN DÖNÜTÜ

Aysel BAHÇE

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nisan 1999

Danışman: Prof. DR. Gül DURMUŞOĞLU- KÖSE

Kubaşık öğrenme teorisinin ve süreç yaklaşımının bir yansıması olarak, akran dönütü süreç yaklaşımı uygulanan yazılı anlatım sınıflarında kullanılmaktadır. Öğretmenler, akran dönütü kullanarak, öğrenci yazarlara okuyucuyu varlığından haberdar olmayı geliştirmede, yazar merkezli metinden okuyucu merkezli metne geçmede, ve taslak çalışma yapmaya motive etmede, yardımcı olmayı amaçlamaktadırlar. Buna karşın, sınıf deneyimleri, akran dönütü kullanmayı pek teşvik edici değildir ve öğretmenlerin akran dönütünün etkililiği konusunda endişeleri vardır. Bunlar, sınıfı hedef alan, pek çok çalışmayı başlatmıştır ve araştırmacılar, okuyucuların akran dönütü verme esnasında üstlendiği roller ve akran dönütüne karşı tutumları gibi, akran dönütünü etkileyen değişik faktörleri araştırmaya başlamıştır.

Bu tür ampirik çalışmalara bağlı olarak, bu çalışmanın amacı İngilizce Yabancı Dil öğrencilerinin üstlendiği rolleri, değişik rollerdeki okuyucuların kullandığı işlev ve içerik kategorilerini, onların akran dönütüne karşı tutumlarını ve en son olarak, okuyucunun benimsediği rol ile yazar tutumu arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Bu amaçla, iyi düzeyde yazma becerisine sahip İngilizce Yabancı Dil öğrencileri seçilmiş ve analiz için, iki tür veri toplanmıştır. Birinci tür veri, 16 çift öğrencinin, akran dönütü esnasındaki etkileşimlerinden oluşmaktadır ve diğeri ise, deneklerin akran dönütüne karşı tutumlarını ifade ettikleri metinlerdir.

Verilerin niteliksel analizi, bu çalışmadaki Türk öğrencilerin, yazara ve metnine karşı dört değişik rol üstlendiğini göstermiştir. Saptanan roller, “otoriter,” “yorumlayıcı,” “araştırmacı,” ve “paylaşımıcıdır.” Verilerin niceliksel analizi ise benimsenen rollerde kullanılan, içerik ve işlev kategorileri arasında farklılıklar olduğu göstermiştir.

Metinlerin incelenmesi, deneklerin, akran dönütüne karşı tutumları açısından, dört farklı gruba ayrıldıklarını göstermiştir. Bunlar, “pozitif,” “negatif,” “karmaşık,” ve “öğretmen dönütünü tercih etme”dir. Denekler aynı zamanda, akran dönütünün, içerik, organizasyon ve stil konularındaki olumlu etkilerinden bahsetmişlerdir. Diğer taraftan, deneklerin yorumları, öğrencilerin eleştirmen olarak sınırlılıkları ile akran dönütü verme sürecinin düzenlenmesiyle ilgili kısıtlılıklar üzerinde yoğunlaşmıştır.

Okuyucunun benimsediği rol ile yazarın akran dönütüne karşı tutumu arasındaki ilişki incelendiğinde ise, bu iki değişken arasında belirgin bir ilişki saptanamamıştır.

## ABSTRACT

As a reflection of the co-operative learning theory and the process approach, peer feedback is used in process approach implemented writing classroom. By this, teachers aim at helping student writers to develop a sense of audience, to move from writer-based prose to reader-based prose, and to motivate for revision. Despite this, classroom experiences are not very encouraging about using peer feedback, and teachers have reservations about the effectiveness of it. These initiated several classroom oriented studies, and researchers started to investigate different factors, such as stances readers adopt during peer feedback sessions and their attitudes towards peer feedback, that influence peer feedback.

Based on the review of empirical studies, the purpose of this study is to investigate the stances adopted by EFL readers, function and content categories used by readers in different stances, their attitudes towards peer feedback and finally to investigate the relation between the reader's stance and writer's attitude.

For this purpose, proficient EFL writers were selected and two sets of data were collected for analysis. First one consisted of the peer feedback interactions of the sixteen pairs and the other was the journals in which the subjects expressed their attitudes towards peer feedback.

The qualitative analysis of the data indicated that Turkish readers in the study adopted four different stances towards the writer and the text. The observed stances are authoritative, interpretive, probing, and collaborative. The quantitative analysis indicated that there were differences between stances in terms of content and function categories used by these readers.

Analysis of the journals indicated that subjects could be divided into four categories according to their attitudes towards peer feedback. These attitudes were positive, negative, mixed and prefer teacher feedback. The subjects also expressed the positive effects of peer feedback on content, and organization and style. On the other hand, their comments focused on limitations of students as critics and limitations of peer review task.

Investigation of the relation between the reader's stance and the writer's attitude indicated no significant relation between these two variables.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Gül DURMUŞOĞLU KÖSE

Üye : Prof.Dr.Hüsnü ENGİNARLAR

Üye : Yrd.Doç.Dr.Şeyda ÜLSEVER

**Aysel BAHÇE'nin "Oral Peer Feedback In Process Approach Implemented Efl Writing Classes" başlıklı tezi 23 Haziran 1999 tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.**

## ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to thank many people whom I have been assisted by at every step along the way in writing this thesis.

First, I wish to express my deepest gratitude to my thesis advisor, Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu-Köse, for her invaluable guidance and efforts throughout this study.

I would also like to extend my gratitude to Asst. Prof. Handan Kopkallı-Yavuz for the inspiration and support at the beginning of this study.

I am very much indebted to Asst. Prof. Aynur Boyer, and Ins. Zeynep Erk-Emeksiz for their help in the analysis of the data.

My special thanks are also due to my friend Mine Dikdere for her indispensable support throughout my study.

Finally, I owe special thanks to my husband, Sadık Bahçe, for his stimulation, support, and encouragement. My thanks are also due to my daughter, İpek Biyçegül Bahçe, for her patience with her student mother.

I also would like to thank my parents and my parents-in-law for their sympathy, encouragement, warm love and understanding during my work.

## TABLE OF CONTENT

ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	v
ACKNOWLEDGEMENTS .....	vi
ÖZGEÇMİŞ .....	vii
LIST OF FIGURES .....	xii
LIST OF TABLES .....	xiii

### CHAPTER I

#### INTRODUCTION

	Page
1.1. Statement of the Topic and the Problem .....	1
1.2. Definitions of the Terms .....	5
1.3. Variables of the Study .....	7
1.4. Research Questions .....	8
1.5. The Purpose of the Study .....	8
1.6. The Scope of the Study .....	9
1.7. Organization of the Study .....	9

### CHAPTER II

#### LITERATURE REVIEW

2.1. Approaches to Teaching Writing .....	11
2.1.1. Traditional Approach to Teaching Writing .....	11
2.1.2. Process Approaches to Teaching Writing .....	11
2.2. Teaching Writing in Process Approaches Implemented Classroom .....	16
2.3. Feedback in Revision Stage of the Process .....	20
2.4. Peer Feedback and Cooperative Language Learning Theory .....	22
2.5. Advantages of Peer Feedback .....	24
2.6. Types of Feedback .....	26
2.6.1. Written Feedback .....	26
2.6.2. Oral Feedback .....	27

2.7. Review of Empirical Studies on Peer Feedback .....	29
2.7.1. Researches on Attitudes towards Peer Feedback .....	30
2.7.2. Researches on Incorporation of Peer Feedback .....	32
2.7.3. Research on the Relation between Language Proficiency and Peer Feedback .....	33
2.7.4. Research on Peer Revision Checklists and Training .....	34
2.7.5. Research on Peer Interaction .....	35
2.7.6. Research on Stances .....	37
2.8. Conclusion .....	41

### **CHAPTER III**

#### **METHODOLOGY**

3.1. Subjects and Setting .....	42
3.2. Training on Giving Peer Feedback .....	44
3.3. Input on Argumentative Text .....	44
3.4. Data Collection Procedures .....	46
3.5. Overview of the Analytical Procedure .....	48
3.5.1. Content Analysis .....	48
3.5.2. Analytical Procedure .....	50

### **CHAPTER IV**

#### **DATA ANALYSIS AND DISCUSSION**

4.1. Introduction .....	54
4.2. Language Preference of the Subjects in Peer Feedback Sessions and in Journals .....	55
4.3. Defining Features of Stances .....	57
4.3.1. Authoritative Stance .....	58
4.3.2. Interpretive Stance .....	62
4.3.3. Probing Stance .....	63
4.3.4. Collaborative Stance .....	64
4.4. Analysis of Peer Feedback Sessions .....	67
4.4.1. Distribution of Readers across Stances .....	67
4.4.2. Analysis of the Total Contribution of Readers and Writers throughout the Peer Feedback Sessions .....	68
4.4.3. Distribution of Function Categories across the Stances .....	70



4.4.3.1. Distribution of Function Categories across the Stances in Evaluative Mode .....	71
4.4.3.2. Distribution of Function Categories across the Stances in Discovery Mode .....	74
4.4.3.3. Comparison of Function Categories of the Stances in Evaluative Mode and in Discovery Mode .....	77
4.4.4. Distribution of Content Categories across the Stances .....	78
4.4.4.1. Distribution of Content Categories across the Stances in the Evaluative Mode .....	79
4.4.4.2. Distribution of Content Categories across the Stances in the Discovery Mode .....	81
4.4.4.3. Comparison of Content Categories of the Stances in Evaluative Mode and in Discovery Mode .....	83
4.5. Analysis of the Journals .....	84
4.5.1. Attitudes of the Subjects towards Peer Feedback .....	84
4.5.2. Positive and Negative Thoughts towards Peer Feedback .....	85
4.5.2.1. Distribution of Positive Thoughts .....	86
4.5.2.2. Distribution of Negative Thoughts .....	89
4.6. Analysis of the Relation between Readers' and Writers' Stances and Writers' Attitude towards Peer Feedback .....	91
4.7. Discussion of the Findings .....	92

## **CHAPTER V**

### **CONCLUSION**

5.1. Brief Summary of the Study .....	97
5.2. Assessment of the Findings .....	98
5.3. Pedagogical Implications .....	101
5.3.1. Implications for Implementing Peer Feedback .....	101
5.3.2. Implications for Training in Peer Feedback .....	104
5.3.3. Implications Related to Peer Revision Checklist .....	106
5.4. Suggestions for Further Research .....	106
5.5. Conclusion .....	108

## APPENDICES

Appendix 1 Mid-Term Exam Scores of the Subjects .....	109
Appendix 2 Language Functions Used by Readers and Writers .....	110
Appendix 3 Content Of the Discourse .....	112
Appendix 4 ESL Composition Profile .....	113
Appendix 5 Peer Review Checklist .....	114
Appendix 6 Journals of the Subjects Having Positive Attitude towards Peer Feedback .....	115
Appendix 7 Journals of the Subjects Having Negative Attitude towards Peer Feedback .....	118
Appendix 8 Journals of the Subjects Having Mixed Attitude towards Peer Feedback .....	120
Appendix 9 Journals of the Subjects Who Preferred Teacher Feedback .....	122
Appendix 10 Transcriptions of Peer Feedback Sessions .....	125
REFERENCES .....	156

## List of Figures

	<b>Page</b>
<b>Figure 2.1.</b> Elements of Second Language Writing .....	13
<b>Figure 2.2.</b> Differences between Isolated Writer and Writer in Group .....	16
<b>Figure 2.3.</b> Categories of Revision Activities, Strategies and Social Behaviors .....	36
<b>Figure 2.4.</b> Characteristics of Reader Stances .....	40
<b>Figure 4.1.</b> Function Categories and Examples from Peer Feedback Interactions .....	71
<b>Figure 4.2.</b> Content Categories and Examples from Peer Feedback Interactions .....	79

## List of Tables

	Page
<b>Table 4.1.</b> Distribution of Readers across Stances .....	68
<b>Table 4.2.</b> Frequency of Readers and Writers in Each Stance .....	69
<b>Table 4.3.</b> Frequency of Functions during Peer Response of Readers and Writers in Evaluative Mode .....	74
<b>Table 4.4.</b> Frequency of Functions during Peer Response of Readers and Writers in Discovery Mode .....	76
<b>Table 4.5.</b> Comparison of Readers in the Evaluative Mode with Readers in the Discovery Mode .....	77
<b>Table 4.6.</b> Frequency of Contents during Peer Response of Readers and Writers in Evaluative Mode .....	81
<b>Table 4.7.</b> Frequency of Contents during Peer Response of Readers and Writers in Discovery Mode .....	83
<b>Table 4.8.</b> Comparison of Readers in the Evaluative Mode with Readers in the Discovery Mode .....	84
<b>Table 4.9.</b> Distribution of the Subjects according to their Attitudes Towards Peer Feedback .....	85
<b>Table 4.10.</b> Distribution of the Subjects according to their Positive Thoughts in Terms of Content .....	87
<b>Table 4.11.</b> Distribution of the Subjects according to their Positive Thoughts on Organization and Style .....	88
<b>Table 4.12.</b> Distribution of the Subjects according to Other Positive Comments .....	89
<b>Table 4.13.</b> Distribution of the Subjects according to their Negative Comments in Terms of Limitations of Students as Critics .....	90
<b>Table 4.14.</b> Distribution of the Subjects according to their Thoughts in Terms of Limitations of Peer Review Task .....	91
<b>Table 4.15.</b> Distribution of Writers Interacting with Readers in Different Stances across the Attitude Categories .....	92
<b>Table 4.16.</b> Comparison of Percentages of Readers in Two Studies .....	93

# CHAPTER I

## INTRODUCTION

### 1. 1. Statement of the Topic and the Problem

The changes in approaches to teaching second and foreign language, and the needs of the learners influence the way language learning is viewed. At the beginning it was perceived only as the mastery of the structures of the target language. However, with these changes, developing competency in four language skills: reading, writing, listening and speaking--became an additional objective of the language learning. "Writing", therefore, became an inevitable component of the language curriculum either as a second or as a foreign language, and class hours became dedicated for the development of this skill.

In order to achieve the objective stated above, different approaches have been used in writing instruction, and the traditional approach of three decades ago was replaced by the process approach to teaching writing. In the traditional approach writing is considered to be a linear and production based activity. On the other hand, it is viewed as a recursive process by the proponents of the process approach. Authorities in the field of writing agree on the working definition of process approach: "a multiple-draft process which consists of generating ideas, writing a first draft with an emphasis on content (to discover meaning/author's ideas); second and third (and possibly more) drafts to revise ideas, and the communication of those ideas" (Keh, 1990, p. 294).

This definition is parallel to the findings of the empirical research which aims to investigate how people write in real life (Emig, 1971; Perl, 1980). The findings of these studies indicate some important features of writing in real life. First of all, it is realized that nobody starts to write without a purpose. For example, in writing a short note to a friend the purpose may be to inform that you will be late. Secondly, it is noticed that everybody writes for a specific audience in mind. Even in diaries the target audience is the writer her/himself. Writing, therefore, has a communication purpose. Another important finding is that a writer has to go through several stages, such as inventing

ideas, drafting, revising and editing, before s/he completes the task. But the period of time spent for each stage changes according to the task--writing a note differs from writing an academic paper--and according to the person. S/he also moves back and forth through the stages for they do not have a fixed order.

The implementation of the process approach to teaching writing not only changed how writing is perceived, but also changed the task of the teacher. In the traditional approach the task of the teacher was complete as soon as s/he provides feedback on the grammatical and mechanical mistakes of the text. The writer is expected to correct the mistakes of structure based on the feedback s/he received from the teacher. However, with the process approach the task of the teacher becomes more complicated because the nature and the function of the feedback has changed. The teacher is expected to provide feedback at different stages of the process, each time focusing on a different aspect of the text in the progress. In the early drafts, s/he is expected to give feedback on the content and the organization of the text. The reason for this is the writer's need for feedback to learn whether his/her text which has a communication function, has conveyed the message s/he intended to, or not due to this purpose, the teacher has to comment on the message given in the text, and its organization in the revision stage. Solving the problems related to content and organization is followed by feedback on structure and mechanics of the texts, because the purpose of the editing stage is to polish the text in terms of the structure and mechanics of the text. When compared to the traditional approach, providing feedback turns into a complicated and time-consuming activity for the teacher in the process approach-implemented writing classroom.

This process of giving feedback increases the burden of the teacher, especially in crowded classes. According to Sommers (1984), a teacher spends approximately 20 to 40 minutes to comment on an individual student's paper. If a class of 30 students write 8 essays throughout the term, the amount of time spent for writing comments can easily be calculated. Consequently, these affect the quality of the feedback. Sommers (1984) states that teachers generally can not provide text specific comments. This means that their comments are so general that they can fit any text. Besides this, sometimes their comments are contradictory in terms of confusing the focus as being on content or form.

In fact, the focus of the feedback provided in the early drafts should be on content and organization, if the teachers want their students to make a distinction between the stages; revision and editing. Otherwise, the students may not have a clear understanding of the purpose of the different stages of the writing process. Such disadvantages decrease the facilitative role of the teacher feedback.

Feedback from another reader also gives opportunity of learning the impression the text creates on the reader, and by this way, the writer can make necessary modifications in order to make the meaning s/he wants to convey clear. If the teacher is the sole reader of the text, students do not have the opportunity of learning different readers' viewpoints, and they are restricted with the perspective of a single audience.

Although feedback from another reader is an obligation, having a teacher as the only source of information turns out to be an handicap. Therefore, as a reflection of improvements in educational psychology, namely cooperative learning theory, peers are used as a source of feedback at different stages of the writing process, from generating ideas, to revision and editing. As a consequence, in the writing classroom peers act the role of the reader and provide either written comments, or engage in oral feedback sessions with the other students (Lockhart and Ng, 1995).

Although teachers use peer feedback in the writing classroom, they question the effectiveness of it on students' subsequent drafts. The main reason for this is their classroom experience. As a writing teacher in a foreign language setting, the researcher also has had reservations about peer feedback. She has been using peer feedback in the process approach implemented in writing classroom since 1994. In addition to written teacher feedback and teacher-student conferences. In order to increase the effectiveness of the peer feedback before implementation, how to give feedback to a peer's essay is modeled by the teacher, and the students are encouraged to be supportive of each other while giving feedback. In order to help students during the peer feedback sessions, peer revision checklists provided in the course book Refining Composition Skills (Smalley, and Ruetten, 1995) are used. Despite these, the observations of the researcher indicated that peer feedback sessions are not as effective as it is reported to be in literature. These

observations were proven to be true by the complaints the students gave about giving feedback to their peer's essays and receiving feedback from their peers. Although using peer feedback in the writing classroom is supported by cooperative learning theory, classroom application is not very encouraging in terms of incorporating peer feedback in this ongoing process. In order to investigate the reasons for these, literature has been reviewed which indicated that similar reservations about the effectiveness of peer feedback initiated several classroom centered research in writing. Most of the early research in this area focuses on the effectiveness of peer feedback at the editing stage of the writing process (Withbeck, 1976; McKay, 1979). Findings of these studies also proved positive effects of peer feedback on correcting grammar mistakes.

Later, researchers started to question peer feedback at the revision stage. Since peer feedback is a multi-dimensional phenomena, different variables about peer feedback were investigated. A first variable related to peer feedback is the effect of peer feedback on students' revision. There are studies which address this question (Hedcock, & Lefkowitz, 1992; Singh & De Sarkar, 1994; Nelson & Murphy, 1992a; Nelson & Murphy, 1993; Connor & Asenavage, 1994). Besides this, the effect of training on giving feedback to peers has been investigated (Stanley, 1992). Studies on the effectiveness of peer feedback and training in providing effective feedback is not enough to understand what happens when students are engaged in the peer feedback process. Therefore, researchers conducted studies which aimed to investigate the interaction between peers (Nelson & Murphy, 1992b; Villamil, & De Guerrero, 1996). The realization of the importance of learners' perspectives, moreover, and their differences (Cumming, 1998) initiated studies that focused on learners. As Cumming (1998) put forward, "These differences need to be better appreciated for how they might influence learners' beliefs, patterns of study, and study achievement" (p. 62). One of the results of this shift is the study of students' attitudes about receiving and giving feedback (Mangelsdorf, 1992; Sengupta, 1998; Jacobs, et al., 1998). Since during peer feedback sessions involve act of reading-stance- related to reading was also reflected on related to peer feedback. "Stance" is the roles peer reviewers adopted based on their purpose while reading their peers' essays. Thus, the stances readers adopt as they review their peer's essays has been a new area of research. In a review article,

Cumming (1998) states that there are only two studies which aim to investigate the roles readers adopt during peer feedback sessions. These studies are the studies of Mangelsdorf & Schhlumberger (1992) and Lockhart & Ng (1995) (cf. Section for the detailed discussion of the studies mentioned above).

The review of related empirical research revealed that there are certain factors, such as attitude towards peer feedback, stances they adopt during the peer feedback sessions and the interaction between the reader and the writer, and training that influence the quality of the peer feedback.

An important issue related to the empirical studies mentioned is their being conducted in the ESL context. Only the study of Hedcock & Lefkowitz (1992) was conducted in a foreign language context. In this study the subjects were college level learners of French whose first language was English; therefore, the number of research related to peer feedback, especially in the foreign language setting was not sufficient to answer the researcher's reservations related to implementing peer feedback in the writing classroom. As Villamil and De Guerrero (1996) state "...this type of concern cannot be adequately addressed unless more is known about what happens when students gather to critique and revise their writing" (p. 52).

These findings guided the researcher to conduct a study to investigate her students' attitudes towards peer feedback, the stances they adopt while giving feedback, and the interaction that takes place during peer feedback sessions. It can be stated consequently, that the need for research that aims to investigate different variables related to peer feedback in the EFL setting with Turkish students initiated this specific research.

## **1. 2. Definitions of the Terms**

**Content Categories:** This is a taxonomy which helps to categorize the content of the utterances according to the topic discussed.

**Structure Categories:** This is a taxonomy which helps to categorize the structures used by readers and writers to communicate their ideas.

**Stance:** This is a term which originated from reading, and considered to have importance in any kind of reading, including peer feedback. Stance is explained by Rosenblatt (1988) as a natural result of transaction with the text: “As the transaction with the printed text stirs up the elements of the linguistic/experiential reservoir, the reader adopts a selective attitude, bringing certain aspects into the center of attention and pushing others into the fringes” (Rosenblatt, 1988, p. 5). For example, the reader in the authoritative stance perceives peer feedback as an opportunity for focusing on the problems in the text; so, problems are in the center of attention and positive sides are ignored.

**Revision:** As a crucial stage of the writing process, revision is often confused with editing and proof-reading. Revision is what writers do after finishing the preliminary draft. This stage involves reading what has been communicated, deciding whether it has communicated the message it was intended to; then confirming, changing or developing it through many drafts (Murray, 1978; Lindemann, 1982).

**Communication Units** is defined as “each unit being a separate expression of thought or a behavior” by Mangelsdorf (1992, p. 276). This definition is based on Langer and Applebe (1987).

Yes/ Because we can learn whether our writings is good or not. / And also, I am making peer check someone' s paper, when saw or determine a mistake, I also control my paper whether I made the same mistake or not.<sup>1</sup>

The extract given above exemplifies how journals are divided into communication units. There are three communication units in this extract, one of which expresses a positive attitude towards peer feedback, and the other two gives reasons for this attitude.

---

<sup>1</sup> An extract from authentic student journal (cf. Appendix 9, Journal 25).

**Idea Unit:** “Each idea unit consisted of a single clause (main or subordinate, including adverbial and relative clauses)” (Carrell, 1985, p. 737). Example of idea units are illustrated below:

R : ıh/ sanırım kadınların çalışması ile ilgili/ çalışıp çalışmaması ile ilgili/ bir (.)//  
 W: //evet\*/ kadınların çalışmasından yana / bir argumentative yazdım/ yani o konuda  
 bir essay  
 R : kompozisyon yazdın/\*  
 W: yazdım/ kadınların çalışmasından yanayım/<sup>2</sup>  
 R: Reader, W: Writer

R: ıhmm. I think related to women’s working you have written a composition related to  
 women’s working  
 W: // yes I have written an argumentative for women’s working I mean I wrote an essay  
 //on that topic  
 R: or not  
 W: I mean I am in favor of women’s working<sup>3</sup>

In the extract given above there are nine idea units separated by a slash (/).

### 1.3. Variables of the Problem

#### Dependent variables :

- a) The stances assumed by the readers during peer response sessions (stances will be determined according to the characteristics of each stance type)
- b) Students’ attitudes toward peer revision (positive, negative, mixed)

#### Independent variables :

- a) Writing proficiency levels of the subjects
- b) Argumentative text

<sup>2</sup> An extract from authentic peer session, (cf. Appendix 10, PFS 3).

<sup>3</sup> Translational equivalent of the extract given in the footnote 2.

## **1. 4. Research Questions**

Based on the purposes given in the previous section, the following research questions were posed to focus and guide the research.

1. What stances do readers assume toward writers and their texts during peer response in a foreign language class?

**If there are different stances:**

2. Is there a relation between stance type and content categories? (See Appendix 3 for the definitions of the content categories)

3. Is there a relation between stance type and structure categories? (See Appendix 2 for the definitions of the structure categories)

4. What are the students' attitudes toward peer feedback and teacher feedback?

5. Is there a relation between a student's attitude and his/her partner's stance type?

## **1.5. The Purpose of the Study**

Although the studies done in a second language setting related to peer feedback have implications for foreign language setting, students in a foreign language setting should also be studied. Cumming (1998) also supports this need: "To develop a theoretical understanding of second language writing that is relevant to education... requires attention to what particular teachers and students do, think and accomplish in and through writing in relation to the setting in which they live" (p. 62). This research, in other words, is based on the assumption that the investigation of stances readers develop in peer revision, and identification of their attitudes towards peer feedback in a foreign language setting, can lead to useful insights into teaching writing in this setting.

The purpose of this study is, then, five fold:

1. to find out the stances readers assume toward writers and their texts during peer response in a foreign language writing class.

**If there are different stances,**

2. to investigate the relation between stance type, content, and structure categories identified in each transcription.
3. to identify the subjects' attitudes towards receiving peer feedback and their preference--teacher vs. peer.
4. to investigate whether there is any relation between stance type and the subjects' feelings about giving and receiving peer feedback, and their preferences--teacher vs. peer.
5. to find out specific positive and negative comments towards peer feedback.

**1.6. The Scope of the Study**

The scope of this study is the first year, intermediate level students of Eskişehir Anadolu University, ELT department. These students have been selected because peer correction is a requirement of their process approach implemented writing course. In this writing course they learn and practice different patterns of organization. Although they have produced essays on different genres, such as comparison/contrast analysis, cause and effect analysis, process analysis, and have received peer feedback for each; only the peer feedback provided for the argumentative text type is the focus of this study.

**1.7. Organization of the Study**

This study consists of five chapters. The first chapter states the topic and the purpose of the study, as well as introduces the definitions of the terms related to the study. The research questions posed to guide and focus the research and variables are also stated. In the second chapter, not only is the theoretical background of this study introduced, but also related empirical studies are discussed. The third chapter gives information about the subjects, data collection procedures, and analytical procedures of this specific study. The analysis of the data and findings of the study are presented in

the fourth chapter. Finally, in the last chapter, after providing a brief summary of the study, implications for implementing peer feedback in a foreign language context and suggestions for further research are given.

## **CHAPTER II**

### **REVIEW OF LITERATURE**

Teaching and learning writing is not a new field both in first and in second/foreign language, and it is taught or learned for several reasons since it is an economic power, a social necessity, a way of knowing, and a humanistic perspective (Lindemann, 1982). Although these reasons do not change radically in the course of time, the way people approach writing has changed a lot. The main reason for these changes is the findings of related research. How native speakers of English learn writing has been investigated intensively, and the findings of these studies have had implications for teaching writing to native speakers of English.

The interaction with studies in teaching writing to native speakers of English has also caused changes in teaching writing to foreign and second language learners of English. As Kroll (1991) puts forward, studies on native speakers' learning of writing skill has been a source of information for learning about writing; therefore, improvements in ESL/EFL composition are parallel with teaching composition to native English speakers (Silva, 1991).

#### **2.1. Approaches to Teaching Writing**

In writing instruction that was based on the dominant approach to teaching writing accuracy, fluency, text, or purpose had priority over the others (Byrne, 1991). Despite variety in focus, approaches to teaching writing can be classified into two areas: a traditional approach, or a process approach to teaching writing.

##### **2.1.1. Traditional Approach to Teaching Writing**

In traditional approaches to teaching writing, accuracy and text have priority over fluency and purpose. In this approach the only purpose of writing is to practice language structures and rhetorical models; therefore, these are emphasized by the

teachers in teaching writing (Scarcella and Oxford, 1992). In this sense, writing is viewed as a practice or production activity that helps the internalization of structures recently learned (Heilenman, 1991). Thus, writing has been neglected for the sake of other language skills, and especially grammar (cf. Leki, 1990a). Methods of teaching writing in the traditional approach can be introduced as “controlled composition” and “current traditional rhetoric” (Silva, 1991). Based on these methods the activities mainly used are making minor changes and substitutions in the models provided, expanding an outline or summary, and/or producing a text through answering a set of questions. These activities are especially selected because avoiding errors is a must in this approach.

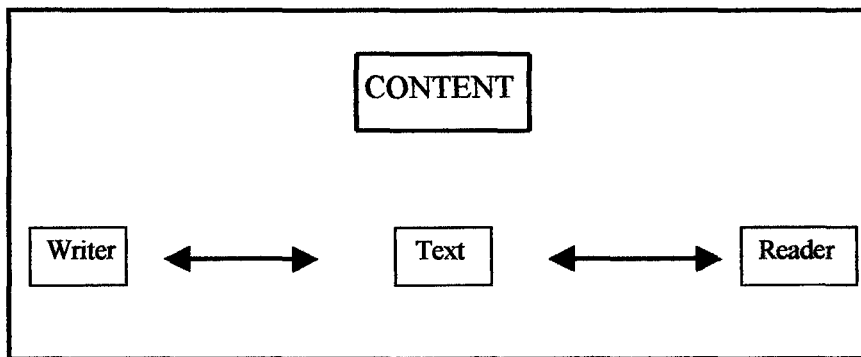
The features of the product-centered traditional paradigm can be summarized as stressing expository writing, making style the most important element in writing, and maintaining that the writing process is linear, determined by writers before they start to write. There will not be further discussion on the traditional approach since it will not contribute to the development of the study.

### **2. 1. 2. Process Approach to Teaching Writing**

The traditional approaches to teaching writing did not satisfy the needs of the learners to develop proficiency in writing in a second language or foreign language classroom. Thus, the dominant theory of 1980s in L1 writing influenced the way practitioners approach L2 writing. According to that theory, writing is a process which has several stages namely planning, drafting, reviewing and editing and these stages do not occur in any fixed order (Brannon, 1985, Dysom and Feedman 1990; Keh, 1990). Cooper (1986), agrees on this definition and states that “...writing process is a recursive cognitive activity involving certain universal stages” (p. 364). As it is clear from this statement, the stages of the writing process are the same for speakers of any language. L1 and L2 writing are also similar in the broad sense that both L1 and L2 writers are engaged in a recursive composing process (Silva, 1993). With the implementation of this approach, fluency and purpose gained importance over form and accuracy.

The features of process centered paradigm can be explained briefly as focusing on writing processes; teaching strategies for invention and discovery; considering audience, purpose, and context of writing; emphasizing recursiveness in the writing process; and distinguishing between aims and modes of discourse (e.g., expressive, expository, persuasive; and description, narration, evaluation, classification).

According to the process- approach, the components of writing are “text,” “writer,” and “reader.” Figure 2.1, given below, indicates these components of writing in a second language context. However, keeping the universality of writing in mind, it would not be wrong to state that these components can be applied to other writing contexts--native language and foreign language.



**Figure 2.1** Elements of Second Language Writing (Ref. Silva, 1990, p.18)

Although people in the area of writing agree on the idea that writing is a process, there are three competing views in writing as a process. These are “expressive view,” “cognitive view,” and “social view” (Faigley, 1986). These views differ from each other in terms of how they view the components of the writing.

**1. The expressive view:** This view focuses on defining the qualities of good writing as “integrity,” “spontaneity,” and “originality.” In this view the writer is in isolation and revision is only “shaping of unformed material” (Faigley, 1986, p. 531). Since writing is viewed as an individual act, the reader is mentally perceived by the writer who is engaged in the writing process. Proponents of this view base their instruction on writing fluency and guide their students to gain power over the writing act (Johns, 1991).

**2. The cognitive view:** This view focuses on the mental processes of the writer (Johns, 1991). Similar to the expressionist view, the ideal writer of the cognitive view is isolated from the social world (Cooper, 1986). Proponents of this view are concerned with how a writer creates the reader in mind (Johns, 1991); therefore, the reader in this view is also created by the writer who is in isolation. Writing instruction is based on developing strategic competence of the students by teaching different strategies for invention, drafting and editing.

**3. The social view:** According to this view, the writer is a constituent of a culture and writing has a social role (Faigley, 1986). Cooper (1986), also, discuss this role of writing as follows:

... language and texts are not simply the means by which the individuals discover and communicate information, but essentially social activities, dependent on social structures, and processes not only in their interpretive, but also in their constructive processes. (p. 366)

In this view the writer is not in isolation, because the imaginary reader of the cognitive view becomes the real reader (Cooper, 1986). She explains this situation in this way:

By focusing our attention on the real social context of writing, it enables us to see that writers not only analyse or invent audiences, they more significantly, communicate with and know their audiences. They learn to employ the devices of audience-adopted writing by handing their texts to colleagues to read and respond to, by revising articles or memos or reports guided by comments from editors or superiors, by reading others' summaries or critiques of their own writing. (p. 371)

As is clearly stated with the words of Cooper (1986), in the social view the reader is incorporated in the writing process as an active participant; therefore, the writer has an opportunity for negotiating ideas with the reader.

As a way of communication, any text is produced by a writer for a specific reader, for group of readers; therefore, conveying the intended message is very important for the

text to be successful. To achieve this goal, the reader and the writer must exchange ideas. With the social view this becomes possible. In order to understand the importance of this change brought by the social view, the differences between an isolated writer and writer in contact with a reader or readers must be discussed in detail.

As has been indicated from the modification of the writer in the first group, s/he is in isolation throughout the process of writing. S/he plans what s/he will do, and during these plans, s/he relies heavily on past experiences related to the topic. There is also a continuous inner speech which guides the progression of the text. After completing the writing, in order to check the meaning conveyed in the text, s/he acts out the reader role, and tries to find the missing points. In this stage both the reactions and the feedback of the reader are imaginary and are created by the writer. The decisions, consequently, related to modifications are based on these imaginary reactions and feedback. Thought and inner speech also have an effect on any modifications made in the sequential drafts. Finally, a writer in isolation is more anxious about the writing process. When discussing the causes of writing anxiety, Tsui (1996) introduces the writing environment as one of the causes, and adds that since writing is indicated as a lonely activity, it increases the anxiety level of the students.

When compared to an isolated writer, writer in contact with readers has advantages. In every stage of the process the writer is in negotiation with the readers. For example, after planning s/he explains her/his plans to the reader. Due to the questions posed by the reader at this stage, s/he has to review and re-see her/his plans. Also, s/he needs to explain how past experiences are related to her/his plans. S/he not only reads her/his own text, but also acts as the reader of other texts. This gives an opportunity for reading more models. Different from being an isolated writer, both the reactions and the feedback are real. In addition to these, there is an occasion of receiving information related to the missing points from the reader. Thus, talking about the ideas stated in the text gives an opportunity for re-seeing the ideas from a different perspective. Besides this, group work provides immediate awareness of the audience. Finally, providing support from peers decreases the anxiety level of the students (Tsui, 1996). Thomas and

Thomas (1989) summarize the differences an between isolated writer and a writer in-group.

<b>Isolated Writer</b>	<b>Writer In Group</b>
Plans	Plans and explains plans
Uses past experiences	Uses and explains past experiences
Carries on dialogue with self	Carries on dialogue group
Functions as reader of own text	Functions as reader and listener to other readers
Projects reactions	Receives real reactions
Images feedback	Receives real feedback
Gives information	Gives and receives information
Expands text through thought/inner speech	Expands text verbally

**Figure 2.2** Differences between isolated writer and writer in-group (Thomas and Thomas, 1989, p. 118)

The advantages stated for writer in group shows clearly the new perspective brought about by the social view to the process approach. In fact, it is impossible to ignore the contributions of cognitive view to teaching writing. Social view is reflected to writing instruction as teaching strategies for different stages of the process. On the other hand, social view is reflected as an incorporation of teachers and peer feedback on the content.

## **2. 2. Teaching Writing in Process Approach Implemented Classroom**

Process approach refers to a teaching approach that centers on the process a writer goes through when producing meaning. According to this approach, writing has a series of overlapping activities. White (1988) lists these activities as inventing, preparing, drafting, refining and rethinking, connecting and revising, and editing. Other researchers, like Leki (1990a), Silva (1990), and Johns (1991), agree on these stages.

Although named differently by different people, the stages researchers in the field of writing agree upon are prewriting, which includes inventing and preparing; writing, which is also referred as drafting; rewriting, which also includes refining, rethinking, connecting and revising, and editing.

The first stage of the process is prewriting, which includes preparation for writing. Lindemann (1982) explains the activities any writer is engaged in:

Prewriting helps us to examine what we know; we recall ideas, relate old and new information, assess what the reader expects of us, and generally explore the problem from many angles...our mind is consciously at work developing strategies for expressing something to somebody. ( p. 24)

Prewriting is the invention stage of the process in which the writer gets ready for the act of writing. At this stage the writer may also do paper and pencil activities, or may use some strategies. Leki (1991) states some of these strategies as free-writing, listing, semantic mapping, looping, and cubing. For example, in free-writing the writer starts to write with a topic in mind and writes without stopping. In this activity the purpose is to invent what is stored in the long term memory related to the specific topic. The writer is warned not to worry about grammar and mechanics. S/he is also free to code-switch or code-mix during free writing. Listing, on the other hand, is another way of brainstorming. The writer makes a list of the concepts associated with the topic in mind; then s/he may be encouraged to group the concepts under certain headings according to the list. The other pre-writing strategy, semantic mapping or mind-mapping, is more organized compared to free-writing and listing. The writer starts with a key concept like “university students” in the center, and then decides about the related sub-headings. For example, if the key concept is “university students,” sub-headings may be “features,” “responsibilities,” “dressing style,” etc. After that the writer makes free association and writes them under relevant sub-headings. After completing association, s/he may choose one sub-heading as the theme of her/his essay. All of these strategies, explained and exemplified, helps the writer to brainstorm before s/he moves to the actual act of writing.

The other stage of the process is writing. In this stage the physical act of writing, which “...principally involves expressing the message in words” (Lindemann, 1982, p. 27) starts. Although generally frustrating for many writers, they are not required to pay attention to language and mechanics. The main purpose of this stage is to express the ideas generated in the prewriting stage in text form.

The following stage of the writing process, revision, is often confused with editing. In order to prevent this confusion, Murray (1978) classifies revision into two forms: “internal” and “external” revision. According to his definition, internal revision is “... everything the writer does to discover and develop what they have to say ...they read to discover where their content, form, language, and voice have led them” (p. 77). On the other hand, external revision is “editing and proof-reading” (p. 77). In the internal-revision stage, therefore, the task of the writer is to re-see, re-think and re-shape their work. It is also to determine “a tension between what we intended to say and what the discourse actually says” (Lindemann, 1982, p. 27). Thus, the writer is free to add, to delete, to substitute, or to move ideas in the text. The focus of the writer here is the content and the organization of the text. In the recursive nature of the process, the writer may revise her/his text till s/he feels the match between what s/he aims to say and what the text actually says.

Since the purpose is to feel the match between what is said and what is aimed to be said, the revision stage is the most difficult stage of the process (Murray, 1978). Another reason of this difficulty is the need of special skills (Murray, 1986). Taylor (1984) lists these skills as “judging validity, accuracy, strength of argumentation” (p. 8). Besides critical reading skill, the lack of native-like intuitions about vocabulary, syntax, tone, style, formality, and organization patterns are identified as another reason for this difficulty (Taylor, 1984). Thus, students often cannot identify problems in their own writing.

As a result, for this stage of the process, the student-writer should be armed with strategies that will help for self-revision. For example, Connor and Farmer (1990) suggest “topical structure analysis” as a revision strategy. This was originally developed by Lautamatti (1978) “for the purpose of describing coherence in texts focuses on the semantic relationships that exist between sentence topics and discourse topic” (Connor and Farmer, 1991, p. 127). This specific strategy is based on given-new information and writer is introduced with three types of progression which are “parallel progression”, “sequential progression,” and “extended parallel progression.” Although

the effectiveness of this has been tested by a small-- scaled study by the researcher, whose results indicated that it helped poor writers especially in developing a more informed and developed text, due to the debate on given new information (Kopple, 1997), its usage is questioned. Another way of self-revision is gaining the reader's perspective. This requires detachment from the text. "Writers must detach themselves from their own pages, so that they can apply both their caring and their craft to their own work. Such detachment is not easy." (Murray, 1986, p. 435). Murray (1986) also states that this detachment is not easy. Another way of effective revision is receiving feedback from another reader, which is introduced with social view in the process approach. The role of feedback from another reader will be discussed in detail in section 2.5.

Although all of the stages of the writing process are important for producing a prominent final draft, revision has a crucial role in producing a text that fulfills a communication function. Taylor (1984), for example, expresses the importance of revision: "Revision, however, is that crucial point in the process when discovery and organization come together, when writers refine and recast what they have written and shape it into a coherent written statement." He adds, "writing...relies heavily on the power of revision..." (p. 4). The success of the writer in revision, therefore, contributes to the success of the writer in producing a prominent text.

After the revision stage is complete, the last stage of the process is editing. This is the last stage of the process that has as its purpose is to check the language and the mechanics of the text. In order to highlight the role of this stage, the writer is informed about the role of accurate structure and accurate punctuation in conveying the intended meaning with various examples. For this stage, the writer is suggested to start reading from the end of the text in order to decontextualize the text. In addition to self-revision, the writer may have another person proof-read her/his text.

### 2.3. Feedback in Revision Stage of the Process

Students experience different problems while writing a text. One way of solving these problems is by practice. Leki (1991) states writing can be learned by writing. In addition to practice, the input from another reader has a crucial role in pushing the writer to a prominent final draft. Brannon (1985) supports both of these ideas and states, “Writers develop when they are afforded opportunities to write, to read their work to trusted readers, to hear responses, and to revise their work to make their meaning clear” (p. 17). In this way, feedback from another reader helps to improve the text. Students, also, indicate their need for feedback after writing their first draft by saying, “I don’t know whether my first draft is any good or not; so, how can I improve it?” (Lindemann, 1982, p. 29 ). This indicates the difficulty writers experience while identifying the problems of their own texts.

S/he needs feedback from another reader to solve the problems s/he comes across during the revision stage. Then, in order to avoid confusion, feedback should be defined based on the context in which it is used. There are different definitions for feedback. For example, Ellis (1994) defines feedback in the area of error treatment as “...the information provided by listeners on the reception or comprehension of messages” (p.583-584). For this study, however, feedback is defined in the writing context as “input from a reader to a writer with the effect of providing information to the writer for revision” (Keh, 1990, p.294), and provided by the reader between drafts. Seliger also (1983) defines feedback as a kind of input. Studies on the composing process and skilled writers indicate the crucial role of feedback from another reader on revision (Dreham, 1995).

Since the need for feedback from another reader in the revision process is undebatable; its advantages must be discussed in detail. To begin with, it helps to close the gap between the writer and the reader by developing a sense of audience (Flower,1984). The development of sense of audience also helps in “anticipating and considering view points other than their own” (Boughey 1997, p.127). Learning the responses of the

readers frequently helps the writers to gain practice in predicting reactions and feedback of the reader, when s/he is in isolation.

Another advantage of learning readers' expectations is to be able to orient them more successfully in the following drafts. Findings of the study carried by Scarcella (1984) also indicate this need specifically for non-native writers who experience greater difficulty in orienting their readers. Although the findings of this study are limited to the introduction paragraphs of expository texts, it is a proof of need for interaction with a member of the audience in order to learn the expectations of the readers, and ways of orienting them.

An additional advantage of feedback from another reader is the way it causes change in the following drafts. As Sommers (1984) puts forward, due to the lack of feedback from another reader, students' revisions will be "consistently narrow, and predictable" (p. 161). Since they will think that they have communicated their intended meaning, they will feel no need for changes. During feedback sessions, however, "points that are not clear and ideas that are inadequately supported can be pointed out, thought out again and revised" (Taylor, 1984, p. 8).

Furthermore, student writers' motivation for reviewing their preliminary draft can be increased by providing comments (Sommers, 1984). Especially for the students whose experience related to writing is limited to traditional approach, developing a sense of revision and understanding the purpose of this stage is very difficult. Since they can not understand this stage, they have a tendency to correct structure and mechanics. In order to increase their understanding of the purpose of this stage and their motivation for this, they must be supported with feedback.

Besides providing these advantages, feedback facilitates the production of autonomous texts-- a text that expresses meaning without context, gestures, and audible effect (Flower, 1984)-- which teachers expect their students to create. The texts, however, lack this autonomy. As a reflection of writer based prose, "the meaning is still to an

important degree in the writer's head" (Flower, 1984, p. 26). For a shift from writer-based prose to reader-based prose, writers need to have a reader other than themselves.

The importance of feedback on writing generally, and on revision specifically, can be summarized by the words of Boughey (1997): "In order for this process of writing, revising, and rewriting to be developmental: however, some form of constructive feedback to the successive pieces of writing is necessary" (p.127-28).

#### **2. 4. Peer Feedback And Co-operative Learning Theory**

The only source of feedback that has an important role for the production of a well-developed text should not solely be the teacher. Taylor (1984) introduces the readers as being teachers and other students. Seliger (1983) states that learners can also provide feedback to each other.

Peer feedback in the writing classroom is a reflection of the co-operative learning (CL) theory to a writing class. This theory is addressed by other names such as collaborative learning and peer teaching (Damon and Phelps, 1989) This learning theory is defined as follows:

Co-operative learning is a group learning activity organised so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in group and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others (Olsen and Kagan, 1992, p. 8).

The key elements of this theory are listed as positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, social skills, and group processing (Şimşek, 1993). Positive interdependence means that "efforts and actions of each member have direct consequences on the group performance" (Şimşek, 1993. p. 41); therefore, they all succeed or fail at the end. The other key concept, individual accountability, is avoiding some students reducing their effort toward the group goal. Thus, "individual accountability is key to ensure that all members share the responsibilities and contribute toward the group success" (Şimşek,1993, p. 42). The next concept is promotive

interaction, which means that during the interaction students “invest more efforts to generate better cognitive and affective outcomes for their group” (Şimşek, 1993, p. 42). Social skills are important for beneficial peer work; therefore, students must be trained on effective social skills. The last key concept is group processing which “exists when members discuss how well they are achieving the common goals and maintaining effective working relationships” (p. 43). Group members, therefore, are expected to discuss the weaknesses of their group work and ways of improving them: Co-operative learning is different from grouping students randomly used in the language classroom, but it is to guide them to learn how to work together so that all members of the group will have gained from this interactive process (Kessler, 1992).

Damon and Phelps (1989), who approach co-operative learning as “peer learning” classify it into three areas as “peer tutoring,” “co-operative learning,” and “peer collaboration.” According to their classification, the place of peer feedback is in “peer collaboration.” The authors describe the process of “peer collaboration”: “a pair of novices work together to solve tasks that neither could do previously”. The comparison of peer collaboration with peer tutoring indicates that in peer collaboration “the children begin roughly at the same level of competence” (p. 142), whereas in peer tutoring one child is an expert who teaches the other child. The comparison of peer collaboration with co-operative learning indicated that in co-operative learning children work on separate components of the problem; however, in peer collaboration children work jointly on the same problem. When these points are taken into consideration, it can easily be recognized that peer feedback falls into the category of peer collaboration, in the view of Damon and Phelps (1989).

Whatever the name is --co-operative learning theory or peer collaboration-- it has reflections for language classroom in general, and the writing classroom specifically. Mathusashi, et al. (1989), also support the idea that peer teaching is a reflection of co-operative learning theory and adds that this model creates “a context in which learning takes place because of the interaction between peers” (p.300).

of the balance their texts must strike between their own intentions and their readers' expectations.

Experiencing peer review also causes changes in the way students view revision. Students whose sole reader is the instructor view revision as a matter of editing and tidying up texts. On the other hand, students whose readers are peers view revision "as a matter of reconceptualisation" (Nystrand & Brandt, 1989, p. 212). Not only the way that they view revision, but also the ways that they view their readers change. Respectively, the first group views their readers as judges, the other views their readers as "collaborators in a communicative process." The second group also views their text not as something to be judged, but as an opportunity for "balancing their own purposes as writers with expectations of their readers"(Nystrand & Brandt, 1989, p. 212). In addition to changes in the attitude towards revision, their attitude towards writing changes positively.

Peer feedback also brings social and psychological advantages. Mathusashi, et al. (1989) supports this argument: "For many students the peer relationship is, quite simply, less intimidating than the instructor student one, allowing freer communication, and ideally a new sense of possibilities on the part of the reader," and they add that the only source of feedback is not the teacher; learners also provide input to each other" (p. 302).

Another advantage of peer feedback is introduced as an opportunity for learning what her/his reader thinks about the text written in L2 (Silva, 1993). Boughey (1997) also states that peer feedback is an opportunity for providing an immediate audience to help or prompt writers to make links between propositions which the students often fail to make for themselves. Mathusashi, et al. (1989) summarize the advantages of peer feedback:

Peer tutoring will result in growth in linguistic, cognitive and contextual terms. Knowledge of written language and verbal interaction, acquire new strategies for comprehending and evaluating writing tasks, increase awareness of the importance of context and develop an appreciation for social, linguistic and cultural differences. Also growth in writing, critical reading, interpersonal communication, general problem solving strategies .... (p. 302).

A final advantage of peer feedback is to prevent teachers' being schizophrenic. In the process approach implemented classroom the writing teacher has two roles during the process: evaluator and collaborator (Leki, 1991). The writing teacher of the process approach implemented writing classroom grades the composition she collaborated at different stages. The teacher experiences the contradiction of whether to intervene or not in the development of the text. This is also true within the experience of the researcher who is also a writing teacher; therefore, peer feedback avoids this schizophrenic split experienced the teacher.

## **2. 6. Types of Feedback**

In terms of source it has been stated that both the writing teacher and a peer in the classroom may provide feedback in order to push the writer to a prominent final draft. Both of these feedback sources can provide feedback either written or orally.

### **2. 6. 1. Written Feedback**

The first type of feedback provided by readers is the written feedback. This type of feedback aims to inform the writers about the effect the text creates on the reader, and to help in revision. This feedback is preferred by teachers (Ferris, 1997) because it is more practical when compared to oral feedback, the other type of feedback. The teacher is free to arrange the most suitable time for reading the text since there is no need to have any interaction with the writer.

Sommers (1984) classifies written teacher feedback as "marginal comment" and "end comment." Since it is intensively used written feedback of the teacher has been the focus of empirical studies. A recent study aiming to investigate teacher feedback was conducted by Ferris (1997). The findings of the study indicated that 92% of marginal comments were short or average, whereas 87% of the end comments were average or long. Another finding of this study was that most of the end comments were general which is identified as a problem related to written feedback by Sommer (1984). Since it is a time consuming activity, most teachers provide short and general comments which

are usually unclear for writers. Students also provide written comments to each other. During this process they are generally guided with peer revision checklists. Written feedback of the students are also too short and general. For example, for this study, the written feedback sheets of the subjects were collected, and the analysis of these sheets indicated that almost 85% of the subjects had written short answers to the questions given in the peer-revision checklist. Or their answers were really general. The impression given from this is that they had completed the sheet because it was a task they had to do. Its being done superficially minimizes the value of written feedback.

### **2. 6. 2. Oral Feedback**

Although not used frequently due to practical reasons, oral feedback sessions which are also called as teacher-student or student-student conferences, are gradually being exploited by the writing teachers. In the oral feedback sessions the writer and reader(s) come together and negotiate. According to the framework developed by Nystrand and Brandt (1989), writer-reader interactions are viewed as a constant reciprocal negotiation among the following three levels of text functioning: “what kind of text is this (genre-level)? What is this text about (topic-level)? What’ s being said (commentary-level)?” (p. 215). Although complex in nature, these conferences have advantages over written feedback.

For example, Thomas and Thomas (1989) states that “In discussions, one’ s concerns as a writer and a critical reader can be clarified by being articulated, and fear (anxiety) can be freely expressed. This sort of involvement leads to motivation...an aim of the writing course, and also the first obstacle that many writers must overcome” (p.116). In the conferences the reader also becomes an active participant of the writing process. These conferences give the reader opportunity of not only asking for clarification, but also clarifying the comments that are unclear for the writer. In these conferences, therefore, both the reader and the writer have an opportunity for negotiating ideas. As an active participant of the writing process, the reader may also help the writer in problem solving and decision making. Keh (1990) states these advantages for teacher-student

conferences; however, it can be applied to a student reader because they are engaged in a similar task.

In addition to increasing motivation, oral interaction is an advantage for predicting the needs of the audience. Another advantage of an oral-feedback sessions conference is indicated as follows:

... conversation about writing stimulates and productively expands the internal dialogue that occurs when a writer plans, composes, reviews and revises. During the writing conference, the peer tutor may function as a translator or interpreter. Offering his or her own responses as a reader and articulating the expectations of various writing communities within the academy (Mathusashi, et al., 1989, p. 298).

A additional advantage of student-student conferences is that students talk the same language. Webb (1980) expresses this point: "Receiving student generated explanations may be particularly effective for learning, because students tend to use language that other students understand, and tend to understand each others' non-verbal cues about whether they understand the material." (p. 642)

As a summary it can be stated that writers talking about the writing process is important for two reasons. Firstly, when the writer talks, she or he can create text, plan and judge what has been written. Secondly, whoever the writer is talking to can provide immediate feedback.

The second advantage of conferences brings up a question: What sort of feedback is best for revision? First of all, feedback that sounds like an evaluation is not useful. If the feedback of the reader is like an evaluation, then the writer will be defensive of her/his points. On the contrary, simply asking questions may lead the student to a further examination of the ideas stated in the text in progress. However, if the receiver only asks questions, the answers get shorter.

Nystrand & Brandt (1989) state, therefore, the kinds of feedback which are significantly important in the process of learning to write and revising the following drafts. They list

the features of a good response “Specific responses provide writers with specific directions for revising and ongoing feedback allows them to connect textual choices with the effects of those choices on readers” (p. 226). Another feature of a qualified feedback is introduced by Mathusashi, et al. (1989). Citing Brannon and Knoblauch (1982), they state that “...response should allow...to think about the match or mismatch between the student’s intent and the text’s effect...then negotiate appropriate options for revision” (p. 166).

Indeed, it can be stated that not only providing oral feedback, but also paying attention to the quality of the feedback, is important if the reader wants this feedback session to contribute to the development of the writer.

Despite the advantages of peer feedback discussed so far, there are opposing views on using peer feedback as a type of feedback in the writing classroom. For example, based on Flynn’s (1982) finding, Stanley (1992) puts forward one reason for the insufficiency of peer feedback. According to her, students who are accustomed to professional writing generally close the gap in meaning and coherence by using their skill in inferring. Their familiarity with the genre of student writing should, therefore, be increased. Another handicap of peer feedback is introduced by Boughey (1997) as being students limited knowledge on the features of the text and the topic. Besides these, especially in multi-cultural groups, peer feedback is not suggested because of the differences in the rhetorical patterns of different languages. These differences influence the notion of good writing, and this affects the feedback provided by the student; thus, misleading the student (Leki, 1991) in the wrong direction in the following drafts.

In order to apply peer feedback successfully, both its strengths and weaknesses should be studied empirically in different contexts.

## **2. 7. Review of Empirical Studies on Peer Feedback**

Both teacher and peer feedback have been investigated by researchers. The focus of early studies on peer feedback has been on the feedback peers provide at the external

revision stage that is the editing stage of the writing process. The findings of these studies indicated positive effects of peer feedback (Withbeck, 1976; McKay, 1979) on the edited copies of subjects' papers.

With the implementation of the process approach to teaching writing, however, both the focus and the nature of peer feedback changed, and peers started to respond on the content and the organization of the texts. Thus, the focus of researchers in the field of writing became the feedback provided by the peers at the revision stage of the process.

### **2.7.1. Research On Attitudes Towards Peer Feedback**

Since personal and cultural features influence students' expectations about language learning and teaching, one of the questions to address is the attitude of the students towards peer feedback.

The first study to mention is the one conducted by Mangelsdorf (1992) aiming to investigate the attitudes of the students from different national backgrounds, because using peer feedback with students with multi-national background is considered to be a problem (Leki, 1990a). The answers of the subjects were guided with four questions which ask different features regarding peer feedback.

The results of this study indicated that 55% of the subjects have a positive attitude, 30% have a mixed attitude, and 15% have a negative attitude towards peer feedback. When the distribution of the subjects in each category was analyzed in terms of language background, no significant difference was found. Further analysis indicated that 69% of the communication units expressed positive thoughts about peer feedback, whereas 31% expressed negative thoughts. The findings of this study do not give a pessimistic picture about students' attitudes towards peer feedback. Feedback on content dominates the positive attitudes; especially on clarifying, developing, generating and comparing ideas. Negative views are classified into two areas: limitations of the students as peer reviewers, and the limitations of the task. The majority of the subjects mention "student' s inability or lack of desire to complete the task" (Mangelsdorf, 1992, p. 277).

The findings of a small-scaled study, however, conducted in a secondary school in Hong Kong, by Sengupta (1998), have contradictory findings. She concludes that subjects of the study do not accept and value peer evaluation. They also stated that the only reason for completing peer correction sheets was to please the teacher. According to these subjects, to evaluate the papers is the sole duty of the teacher who is going to give the grade. As being members of a grade oriented system due to the production based education system, the grade they receive has a crucial importance to them. Since they believe in the authority of the teacher, they consider that their neighbour's knowledge is not adequate to give feedback. The subjects have an idealised reader in their mind and it is conceptualized with language proficiency. What they understand from feedback is feedback on language. They only do what their teacher asks them to do, and they do not believe that they can learn from their peers. "The possibility of learning from their peers by looking at a potential reader's suggestions, or asking for genuine reader impressions did not occur to these learners as 'their lack of knowledge' prevented such a possibility within the accuracy-oriented context" (Sengupta, 1998, p.25).

Indicating that the main problem in studies that aim to investigate students' attitude towards peer feedback is introducing peer feedback as the only feedback type in the writing process, Jacobs, Curtis, Braine, and Huang (1998) changed the question asked to the students. The question they focused on in their study is whether second language learners prefer peer feedback as one type of feedback in the process.

The analysis of the data collected via an anonymous questionnaire indicated that 93% of the subjects preferred peer feedback as a kind of feedback in the process. The purpose of this study was to find a way of incorporating peer feedback in the second language writing instruction. The results indicate that students who are familiar with the teacher, the peer and self directed feedback value peer feedback; therefore, Jacobs, et al. suggest using peer feedback in the middle path. In a paper, which aims to share experiences with colleagues, Keh (1990) also states that each type of feedback has its own uses and

advantages; therefore, both Keh (1990) and Jacobs, et al. (1998) suggest integrating these feedback types in the writing instruction.

### **2.7.2. Research on Incorporation of Feedback**

Another group of empirical studies aims to investigate to what extent students incorporate the feedback they receive from their peers. One of the studies that addresses this question is designed by Nelson and Murphy (1993b) by video-taping feedback sessions of a four-person group for six consecutive weeks in which 22 compositions were discussed.

The mean score of incorporation of feedback was 3.2, which means that subjects made changes in the following drafts based on the feedback they received from their peers. Subjects, however, were not consistent in the degree they incorporated the feedback they had received from their peers. An additional aspect addressed in this study was the factors that affected the incorporation of the feedback. The investigation of the data to answer this question indicated that when there was an interactive situation in which the reader has a collaborative manner, the writer's tendency to incorporate the feedback was greater.

The other study which aimed to find out the amount of impact of peer feedback on subsequent revisions was designed by Connor and Asenavage (1994). Each of the three collaborative sessions for two groups were audio-taped and transcribed for analysis. Besides these, the copies of the drafts were also collected.

The analysis of the effect of peer feedback on revisions indicated that only 4% of the revisions made by the first group were based on the suggestions of the peers, and only 12% of the changes were resulting from peer feedback. The other question posed to focus the research on was the relative impact of peer responses as compared to responses from teachers and others. In the next draft the first group made 122 changes and the second group made 232 changes. In group one, 57% of the changes resulted from self/other, 37% resulted from teacher, and only 6% of the changes resulted from

the suggestions of the peers. The results of the second group are not different from the results of group one. These findings indicated that students have a tendency to orient their revisions based on their opinion as the writer of the text.

Another study that compares the impact of teacher vs. peer feedback was designed by Hedcock and Lefkowitz (1992) in a foreign language setting. In this study there were two groups, one control, and one experimental. In the control group only the teacher provided feedback, but in the experimental group subjects were divided into small groups and they provided feedback to each other.

The results indicated that the experimental group received significantly higher scores on content, organization, and vocabulary components of ESL Composition Profile. These findings indicated the positive impact of peer feedback on the following drafts of the writers.

### **2.7.3. Research on the Relation Between Language Proficiency and Peer Feedback**

The relation between providing peer feedback and language proficiency is also another variable questioned related to peer feedback. It is often considered that students with lower proficiency level are not capable of providing peer feedback; therefore, this question was also addressed in empirical studies.

In a study aiming to investigate the ability of low-intermediate students in identifying and discussing areas in need of the revision in other students writing, Nelson and Murphy (1993a) found that in 91% of the compositions subjects could identify one major problem identified by the trained rater. Although raters and students indicated similarity in identifying organization as a major problem, they indicated difference in the assessment of problems related to cohesion and topic sentence. When the differences in the identification of coherence as a problem area were analyzed deeply, it was concluded that the student could identify and comment on the issues within their knowledge. They could identify and comment on the problems related to transition words such as *first*, *second*, *also*, and *however*; but they could not identify and comment

on the cohesive devices such as repetition of key words and use of parallel structure. The findings of this study falsify the belief about the capacity of lower intermediate students in providing feedback.

#### **2. 7. 4. Research on Peer Revision Checklists and Training**

In the discussions of the studies mentioned above, the researchers discussed the importance of peer revision checklists and training in increasing the efficiency of peer feedback. They suggest to start with a structured checklist and move to less structured checklists, and then later no checklists.

In a study Singh and Sarkar (1994) test the effectiveness of a peer revision checklist named questionnaire-Cum-checklist, and introduce this as a new approach named as an interactional process approach to teaching writing. The main objective of this approach was introduced as to link writer, reader and text.

An important finding of this study was that a checklist helps in developing the awareness in the readers in terms of their performance. They learn about their learning while organizing their comments about their partner's text. Peer feedback sessions are guided via questionnaire-cum-checklist. After peer feedback 85% of the students had an improvement in their final drafts. This study proved the importance of a checklist in guiding students to provide feedback to each other.

Another factor discussed by the researchers was the importance of training in increasing the effectiveness of peer feedback. In a study aiming to investigate the effect of training on the quality of the feedback, Stanley (1992) divided the subjects into two as coached and uncoached groups. The coached group had a long training period, which included role-playing, analyzing evaluation sessions, discovering rules for effective communication and studying of genre of student writing. The uncoached group, on the other hand, was prepared for peer feedback with the demonstration of peer evaluation session and discussion of it in a shorter time. The subsequent peer evaluation sessions were analyzed to test the effectiveness of peer evaluation.

The comparison of the peer feedback sessions indicated that the coached group “demonstrate a greater level of student engagement in the task of evaluation, more productive communication about writing, and clearer guidelines for the revision of drafts” (Stanley, 1992, p. 217). Although findings of this study revealed important findings for the implementation of peer feedback in the writing classroom, the categories used for the analysis of the transcripts were limited and not enough to account for the utterances of the readers and writers.

### **2.7.5. Research on Peer Interaction**

Learning students’ attitudes towards peer feedback, investigating the impact of peer feedback in the consecutive drafts of the subjects, and comparing the impact of teacher vs. peer feedback are not enough to understand the complex nature of the peer feedback process. Teachers should also know what happens when students come together to discuss a student-writer’s text. Villamil and DeGuerrero (1996) state this need as: “Knowing what actually occurs when students get together to talk about a writing piece may provide important clues to why peer revision is or is not successful and ultimately may help practitioners make informed decisions as to its classroom use”, (p. 52). In order to learn the things that actually occur during the peer feedback sessions, studies have been conducted.

The first study to mention is the study of Nelson and Murphy (1992). This was a case study which aimed to investigate task and social dimensions of L2 writing groups. The comparison of the 4-person writing group’s success in task dimension and social dimension indicated that they were more successful in task dimension. The social dimension, however, had an important effect on task dimension. The author bases this claim on an observation in which one member of the group criticized the other student’s paper “not because she thinks it merits criticism but in response to his critical comments about her paper....” (p. 187). There is a casual chain in writing groups as social relations and comments affect each other.

In order to prevent unpleasant situations, due to critical comments of the students, Nelson and Murphy (1992) suggest an active role for the teacher. In this way the teacher will be role model for the group members by encouraging helpful positive responses. Another suggestion of the researchers is changing group members periodically. This will give the opportunity for different reader perspectives. Besides these, they advise training in establishing trust and commitment, in developing collaborative skills, and in learning reading and listening skills. The findings of the study conducted by Stanley (1992) support this suggestion.

Another study aiming to investigate the interaction between peers was designed by Villamil and De Guerrero (1996). This study was guided by three research questions: the kind of revision activities the students are engaged in, the strategies peers employ to facilitate the peer revision process, and the significant aspect of social behavior in dyadic peer revision. The data was collected from 54 intermediate college level students, and 40 recordings were transcribed for analysis.

The researchers come up with the following categories for each question:

<b>REVISION ACTIVITIES</b>	<b>STRATEGIES</b>	<b>SOCIAL BEHAVIOUR</b>
<b>Reading</b>	<b>Employing symbols and external sources</b>	<b>Management of authorial control</b>
<b>Assessing</b>		
<b>Dealing with troublesources</b>	<b>Using the L1</b>	<b>Collaboration</b>
<b>Composing</b>	<b>Providing scaffolding</b>	
<b>Writing comments</b>	<b>Resorting to interlanguage knowledge</b>	<b>Affectivity</b>
<b>Copying</b>		<b>Adopting reader/writer roles</b>
<b>Discussing task procedures</b>	<b>Vocalising private speech</b>	

**Figure 2.3.** Categories of Revision Activities, Strategies, and Social Behavior (Villamil and De Guerrero, 1996)

The results indicated that most pairs established joint responsibility for completing the task. The reason for this is given as Puerto Ricans' positive attitude towards collaboration and joint work. This finding indicates the importance of culture on the way learners approach teamwork.

## 2. 7. 6. Research on Reader Stances

The findings of the studies related to the interaction of peers initiated another trend of studies on peer feedback. Findings of the limited study conducted by Nelson and Murphy (1993a) indicate that “nature of the writer’s interaction with the group” (p. 141) has an important role in to what extent the writer incorporates feedback s/he receives. Matsuashi, et al. (1989) also indicates the importance of the thinking response “in terms of the role or strategies engaged by the respondent” (p. 296). This initiated studies that aimed to investigate the roles readers adopt during feedback sessions. The earliest study that addressed this question was conducted by Purves in 1984. First of all, he identified the reasons for reading a text, and listed them as to respond, to judge, to analyse, and to improve the writer, not the text. He also claims that these purposes are the causes of the roles adopted by readers and came up with eight major roles. Based on the findings, he claims that there should be a consciousness raising in terms of existence of different roles adopted by readers in student writers. In this way they will learn not to assume a “fabricated audience” (p. 265) who will always have a common role. After discussing the findings of this study, Matsuashi, et al. (1989) indicated the need for further studies which investigate “the function of response in other contexts and by other agents” ( p. 296). To study roles adopted by other agents in other contexts, therefore, became a new focus for researchers. This initiated studies that aimed to investigate stances peers adopt during peer feedback sessions, either written or oral. In a review article, Cumming (1998) states roles adopted by readers during the peer review process as a new field of study. Review of pertinent literature indicated only two studies (Mangelsdorf, & Schlumberger, 1992; Lockhart & Ng, 1995) that investigated the roles adopted by peers during peer feedback sessions.

“Stance” is a term adopted from reading research, and it means “...the manner in which readers approach texts” (Many & Cox, 1992, p.1-2). Rosenblatt (1988) states that “a stance reflects the reader’s purpose” (p. 5) in reading a text. She states that “(t)he reading event must fall somewhere in a continuum, determined by whether the reader adopts what I term ‘the predominantly aesthetic’ stance or ‘the predominantly efferent’ stance” (p. 5). It is impossible, however, to characterize any reading as purely efferent

or as purely aesthetic (Cox, 1992). The readers generally fell somewhere near the middle of the efferent-aesthetic continuum. Many and Cox (1992) say that whatever stance the reader adopts, every reading experience contributes to the information system of the reader. The main reason for this is the tasks the readers are engaged in while reading any text. Rosenblatt (1988) expresses these in this way: “we make meaning, we make sense of a new situation or transaction, by applying, re-organizing, revising or extending elements drawn from, selected from, our personal linguistic-experiential reservoir” (p. 3). Not only the text read, but also “the physical and emotional state of the individual, e.g. “...fatigue or stress” will affect the interaction between the text and the reader. Furthermore, “attention may be controlled or wandering, intense or superficial” (Rosenblatt, 1988, p. 4).

As a term from reading, “stance” is used to the roles adopted by peer reviewers in the peer feedback sessions, because peers are engaged in a kind of reading and each one reads with a different purpose in mind. Stances peers adopt, therefore, should be studied in detail to understand the purpose of peers during the feedback sessions.

In the study conducted by Mangelsdorf & Schlumberger (1992) 60 ESL Freshman Composition students were asked to comment on a student essay written by an ESL student the previous semester. After writing their comments, they were asked to inform the writer about their comments through a letter.

Researchers, then, analyzed these letters in order to identify the stances readers adopt while giving feedback. The analysis of the data indicated that students adopted three different stances during this process; interpretive, prescriptive, and collaborative stance. The students in the interpretive stance have a tendency to impose their ideas onto the text, whereas students in the prescriptive stance think that a text should have certain features, and having these features is more important than fulfilling a communicative function. Of the 60 readers, 27 fell in the prescriptive category, 19 in the collaborative category, and 14 in the interpretive category. Specific discourse features were also analyzed. Readers in interpretive and collaborative stances were found to focus heavily on content. Many prescriptive readers review thesis, organization and diction because

they have a tendency to use “generic and formulaic responses rather than text specific comments” (Mangelsdorf & Schlumberger, 1992, p. 243). Different from interpretive and prescriptive stance, students in the collaborative stance try to see the text from the writers’ perspective and help the writer in problem solving and completing the task. Since the authors believe that a collaborative stance will result in better revisions, they suggest training students to adopt a collaborative stance by modeling the features of this stance.

Lockhart and Ng (1995) conducted the other study which aimed to investigate the roles adopted by readers during an oral feedback session. Besides identifying the stances, they aimed to investigate the function and content categories which occur in each stance. Transcripts of 27 response groups were analyzed, and the analysis of the data indicated that readers in this group adopt four different stances: authoritative, interpretive, probing and collaborative. These stances are divided into two modes: evaluative and discovery modes. The defining features of these stances are summarized in Figure 2. 4.

<b>READER STANCES</b>			
<b>Evaluative Mode</b>		<b>Discovery Mode</b>	
<b>Authoritative Stance</b>	<b>Interpretive Stance</b>	<b>Probing Stance</b>	<b>Collaborative Stance</b>
1. Perceive purpose of peer response as transmission of opinions and evaluations	1. Perceives purpose of peer response as describing reactions to text	1. Seeks writer's clarification of meanings	1. Works with writer to build ideas
2. Concerned with "problems" in the text; acts as trouble-shooter.	2. Concerned with evaluating the text based on personal preferences.	2. Concerned with writer's meaning, rather than imposing own.	2. Concerned with writer's purpose and intended audience.
3. Structures interaction based on guiding questions & "problems" in text.	3. Structures talk around topics s/he finds interesting.	3. Structures talk around parts of the text s/he finds confusing.	3. Engages writer in reflection and negotiation of ideas.
4. Sees text as end product to be critiqued.	4. Sees text as springboard for presenting ideas.	4. Sees purpose of peer response as puzzling out meaning.	4. Sees text as "ideas in formation".
5. Dominates the talk.	5. Controls talk but allows some chance to respond.	5. Gives writer an equal opportunity to talk	5. Allows writer opportunity to review intentions and express what and how to revise.
1. Views peer response as transmission of knowledge and opinion. 2. Supplies subjective or preconceived ideas to the text. 3. Focuses on weakness in the text. 4. Reader dominant. 5. Restrictive.		1. Focuses on writer's intention. 2. Allows writer the chance to express ideas of interest to both writer and reader. 3. Invites reflective attitude on the part of the writer. 4. More balanced interaction between reader and writer. 5. Exploratory.	

**Figure 2. 4** Characteristics of Reader Stances (Lockhart and Ng ,1995, p.633)

By the end of the analysis, it was found that nine readers had an authoritative stance, six readers displayed an interpretive stance, nine had a probing stance and three had a collaborative stance. Thus, fifteen of the readers are in the evaluative mode, whereas twelve of the readers were in the discovery mode.

Further analysis of the data was made in the distribution of content and function categories across the stances. For this, two readers to represent each stance were selected for detailed analysis of seventeen content categories and twenty-two function categories. Analysis indicated that there were differences in five function categories (summarize essay, express intention, give suggestion, give opinion, and give information), and in three content categories (writing process, ideas, audience and

purpose). A further difference was in the control of the talk. Readers in the authoritative stance dominated the talk, whereas the communication was more balanced between reader and writer in the conversations with readers in the probing and collaborative stance.

The conclusion of the researchers was in agreement with the conclusion of Mangelsdorf and Schlumberger (1992) who accepted the collaborative stance to be more effective in resulting in better revisions. Lockhart and Ng (1995) state that since interactive peer response is beneficial because “the writer is encouraged to articulate the intended meaning of the text, thereby clarifying, expanding, and shaping meaning” (p. 606), collaborative stance is more effective. It can be stated, consequently, that writers whose readers are in the discovery mode have a fuller understanding of the writing process.

## **2. 8. Conclusion**

As a reflection of co-operative learning theory and social view of process approach to teaching writing, peer feedback is implemented in the writing classroom either in second or foreign language. Review of pertinent literature on theoretical background indicated the importance of oral peer feedback on subsequent drafts of the student writers. Despite its importance, and despite positive effects, the classroom application of peer feedback indicated some problems. These problems initiated several classroom oriented research which not only aimed to investigate the reasons for these problems, but also tested possible solutions. It is obvious that these studies most of which were conducted in an ESL setting have implications for increasing the effectiveness of peer feedback both in second and foreign language. The differences, however, between the nature of the students in these two contexts indicates a need for research that specifically addresses a foreign language context.

## **CHAPTER III**

### **METHODOLOGY**

Based on the review of pertinent literature, and the purpose of the researcher, this study is conducted as a replication of both Lockhart and Ng (1995)'s and Mangelsdorf (1992)'s studies. The former study addresses the issue of stances developed by the readers during the peer feedback sessions and analysis of content and function categories used by readers in each stance. The other study aims to investigate the students' attitude towards peer feedback, and categorize their positive and negative attitudes towards peer feedback.

#### **3. 1. Subjects And Setting**

This study was conducted at Anadolu University, ELT Department, and started with one-hundred first year students. These students were selected because they have the language proficiency level, that is intermediate, required for this study. Beside this, as students of language teaching majors, they have an undergraduate writing course. These courses consisted of three contact hours per week over a 14 week-term. The writing course of three sections was carried out by two different instructors who hold MA in ELT. These two instructors followed the same syllabus. This writing course was based on a process approach which included the following types of tasks: invention, drafting, revision, and editing activities, analysis and discussion of both student and professional writing, self analysis of their own writing, and peer response sessions. The objective of this process approach implemented course was for students to produce focused coherent paragraphs and essays of different patterns of development incorporating evidence to support the thesis.

The writing proficiency levels of the subjects were determined on the basis of the scores they received from a writing mid-term exam. These scores were given by the instructors of the groups holistically using ESL Composition Profile (Jacobs. et, al., 1984) (cf. Appendix 4). Holistic scoring was preferred to frequency count marking

(Cooper, 1977) because in frequency-count marking, scorers focus on certain things like T-units, misspelled words, misplaced commas, or sentence errors. However, holistic scoring evaluation is based on the general impression the scorers on the whole have of the composition. Since the focus of this study was not any of the specific features mentioned above, holistic scoring was preferred. Another point introduced by Cooper (1977) in order to increase reliability in scoring is to agree on the standards or criteria for evaluation. For this reason, this Composition Profile was selected as the criteria for evaluation. Another factor that increases inter-rater reliability is the raters' sharing the same background; therefore, two writing teachers, both of whom are native speakers of Turkish, were selected as raters.

For the calculation of inter-rater reliability 10 essays from each rater's pool were selected randomly for being scored by the other instructor. In order to test inter-rater reliability Pearson Product Moment Correlation was run, and the correlation coefficient was found to be 0.6919, which can be rounded to 0.7. Since there is a rather satisfactory inter-rater reliability between the two raters, mid-term scores were used as basis for the selection of the subjects.

Based on the scores of the mid-term exam, a homogenous group which consisted of only skilled writers was selected as subjects mainly for two reasons. Firstly, the review of pertinent literature indicated that, in research related to writing either skilled or unskilled writers are studied, or a comparison of them is given. Examples of this can be given as Perl (1980), Scarcella (1984), and Hull (1987). The other reason was considering that the study of skilled writers may have implications for the training of unskilled writers.

Analysis of the mid-term scores of the subjects indicated that some of the subjects with high scores were repeat students. These students were also not included considering the difference in the amount of exposure to language instruction in general, and instruction in writing specifically. Except these students, the students whose scores ranged from 90 to 70 were selected as subjects for this study. Total number of these students was 40

and the average of their scores was calculated to be 79.1. (See Appendix 1 for the mid-term scores of the subjects)

Although all of these students were invited to participate in the study, two of them did not participate in any phase of the study. Among these 40 students the oral feedback sessions of 38 students were recorded; however, the recordings of 6 students were discarded because large pieces of the interaction had been erased or were inaudible. Due to this, they were not included in the study. The total number of the subjects, therefore, was decreased to 32 at the end of the study. These 32 subjects formed 16 pairs.

### **3. 2. Training on Giving Peer Feedback**

The subjects were introduced to peer feedback at the beginning of the 1997-1998 fall term, and the purpose and the advantages of peer feedback were discussed during the course. The instructors encouraged students to be supportive of each other, and to focus on how meaning is conveyed. Students then were engaged in training sessions on how to provide feedback to another student. In these training sessions, the teacher demonstrated giving feedback on a sample student text using the peer review checklist provided in the course book: Refining Composition Skills (Smalley, and Ruetten, 1995), and then discussed the process of giving feedback with students. This specific peer revision checklist, which has few modifications for different patterns, helped students to focus on audience, purpose, organization, content, and language use.

### **3. 3. Input on Argumentative Text**

In order to understand the subjects responses about the argumentative essay of their peer, the way argumentative essay was discussed in the class must be clearly stated. In this specific course book, Refining Composition Skills (Smalley, and Ruetten, 1995), firstly the situation of argument is explained as a state which “ensues when two parties disagree about something,” and the purpose of argumentative essay is given as “to convince or persuade”(p. 324). Secondly, the topic selection for the argumentative essay was handled, and preference, belief or faith, and fact were introduced as kinds of

topics that cannot be effectively and logically dealt with in the formal argumentative essay. The authors suggest topics that were based on opinion as the kind of argument that can be argued logically. The importance of logic for argumentative text type, also, was stated: “All formal arguments are based on logic.” (p. 328). Not only topic selection and importance of logic, but also the role of support is discussed; and “facts” are introduced as the best type of support. The features of the thesis statement of an argumentative essay are, also, clarified and stated “The argumentative thesis takes a side of an issue; frequently, too, it proposes a course of action.” (p. 325).

In addition to these, the role of the reader in the argumentative essay was also highlighted and the student writers were warned about the role of the reader: “The most important thing to consider about the members of your audience is why they hold their opinion...Trying to identify and understand your opponent’s point of view is important. If you do not understand your opponent’s reason, and just argue your own reasons, you are not likely to convince the reader at all.” (p. 326) It is also mentioned that the writer needs to know why her/his opponent holds her or his opinion so that s/he can deal with those reasons--in other words, so that s/he can prove that s/he is right and the opponent is wrong.

Another feature that is discussed is the pattern of development for argumentative essay. “There is no one particular pattern of organization for an argumentative paragraph. Since the purpose is to convince or persuade, you can use whatever type of organization and support that is suggested by the reason you give” (p. 336). Cause analysis, effect analysis, providing examples, process analysis were suggested as possible underlying patterns of development.

Besides the features mentioned above, main characteristics of an argumentative essay are given as:

1. The argumentative essay should introduce and explain the issue or case.
2. The essay should offer reasons and support for these reasons.

3. The essay should refute opposing arguments... not only must you prove your case, but you should also prove that the opponent is wrong, or at least your points are more valid or significant. To refute means to prove wrong by argument or to show that something is erroneous.
4. If an opponent does have a valid point, concede that point.
5. The conclusion should logically follow from the argument.

Finally, organization of an argumentative essay is focused on, and the function of each paragraph is identified.

Briefly, it can be stated that mainly topic selection, logic, support, thesis statement, audience, characteristics and functions of each paragraph in the argumentative text type are dealt with in the chapter that focuses on argumentative text type in the course book **Refining Composition Skills** (Smalley, and Ruetten, 1995). In the course, all of these features were discussed in detail, and examples from both professional writers and student writers were analyzed in terms that reflected these features.

### **3. 4. Data Collection Procedures**

Two sets of data were collected:

1. Recordings of the paired feedback sessions of the argumentative essays.
2. Journals in which subjects express their attitudes about peer feedback and their preferences--teacher vs. peer feedback.

Students wrote the first drafts of their argumentative essays on a free topic because the content of their essays was as important as following the conventions of argumentative text. Silva (1994) also points to the role of free topic on the quality of the content of students' essays, and states if ESL students are permitted to choose their topic, their productions are "more informed, skillfully crafted, very persuasive, and incredibly moving" (p. 361).

The preliminary drafts were written at home. Each student, then, paired with one of the 38 subjects of their choice. The pairs exchanged their essays and made written notes on the other member's essay using the peer revision checklist developed for argumentative text type before they got together (See Appendix 5).

Each pair was then assigned a time to discuss their comments on each other's essays. The written responses they had made before were allowed to be used as a basis for the oral feedback session. Thomas and Thomas (1989) also suggest using the written notes as basis for the oral interaction. In order to increase the quality of the recordings, oral feedback sessions were tape-recorded in a separate room. Each pair was left alone in order to create a natural atmosphere. The subjects were also allowed to choose the language for interaction in order to prevent the problems that may be caused by language.

After paired discussions, subjects were asked to revise their drafts based on the feedback they had received from their peers. They were free, however, to choose the feedback they would like to incorporate in their revised drafts. They handed in both the first and second drafts of their essays for analysis.

Subjects were also asked to write a journal in which they wrote their ideas about how s/he feels towards receiving peer feedback and which style s/he prefers, teacher vs. peer feedback. Considering that they may have had a limited set of concepts for talking about language teaching and learning (Christison and Krahnke, 1986) they were guided with questions. Thus, for the journals, the following instructions adopted from Mangelsdorf (1992) was used:

Freewrite for at least fifteen minutes on the following questions: Do you find it useful to have your peer read your papers and give suggestions for revision? What kind of suggestions do you often receive from your peers? What kinds of suggestions are more helpful for you? In general do you find peer review process valuable? Would you prefer teacher feedback?

Since the purpose of having subjects write a journal was to learn their thoughts about peer feedback and their preference and not to test their English proficiency level, they were allowed to write either in Turkish or in English. The ones that were written in English were not evaluated in terms of accuracy.

### **3. 5. Overview of the Analytical Procedures**

#### **3. 5. 1. Content Analysis**

The collection and analysis of verbal report as data in the study of writing has been the focus of debate since the beginning of the studies on process writing which have aimed to investigate writers during this process (Smagorinsky, 1994). Not only verbal reports, but also analysis which are based on inferences drawn by researchers from the data has been questioned. For instance, Zamel's well-known study (1985) on teacher responses to student writing is criticised by Silva (1988) in terms of not being interpreted with consistent analysis. Interpretation is inevitable, in fact, for both qualitative and quantitative studies. This claim is based on Hillock (1994) who states, "Even the simple act of categorizing objects requires at least two interpretive decisions. We must decide whether the similarities are strong enough and the dissimilarities are weak enough that the two objects may be considered members of the same category." (p. 189) He also introduces the factors that influence our interpretation of data as our "personal," "social," and "cultural experiences" combined with "perceptual capacity"; therefore, there was a need for a research technique that would minimize the effect of these factors, and increase the reliability of the interpretations.

Content analysis as a research technique, therefore, was accepted since the analysis of the data study was based on inferences drawn from data. Krippendorff (1980) defines this research technique as a way of "making replicable and valid inferences from data to their context" (p.21). The context of the data should be defined beforehand due to the advantages as obtaining "some structural unity, some natural way of dividing the context into what is relevant and what is not" (Krippendorff, 1980, p. 26). Considering this, the context of this study was defined as peer feedback sessions related to an

argumentative text of intermediate level students of Education Faculty ELT Department of Anadolu University.

Based on the definition of content analysis, “content analyst is likely to differ radically from ordinary communicators, who may assign meanings routinely, unconsciously, and without empirical justification” (Krippendorff, 1980, p.23). In order to achieve this, the goal of the interpretation, firstly, should be explicitly stated. For this specific study, the goal of interpretation was to assign readers to stances, and to categorize the interactions according to function and content categories.

After identifying the goal of the interpretation, the content analyst must have a theory to increase the reliability of the inferences. For this, Krippendorff (1980) states that there is a need for an analytical construct.

To accomplish or justify these inferences, a content analyst must have available or construct an operational theory of the relatively stable data-context relationships including the contributing or mediating factors. A theory of these relationships that is formulated so that the data appear as its independent variables, and the target appears in its dependent variables is called an analytical construct. Thus, an analytical construct provides rules of inference (Krippendorff, 1980, p. 27).

Although it is possible to develop an analytical construct by using constant comparative method (Glasser and Strausse, 1967), using an analytical construct which is used repeatedly, allows confirmation to take place (Krippendorff, 1980). Therefore, an analytical construct developed by Lockhart and Ng (1995) was used for both stances, and function and content categories. They have developed these analytical constructs, and used them in their study conducted in 1995. They not only provide the defining features of readers in each stance, but also provide example extracts that reflect these features. These extracts make understanding what that defining feature means easy. As an illustration, the defining features of readers in an authoritative stance are given below:

### Authoritative Stance

1. Perceives purpose of peer response as transmission of opinions and evaluations.
2. Concerned with “problems” in the texts; and acts as trouble-shooter.
3. Structures interaction based on guiding questions and “problems” in the text.
4. Sees text as an end product to be critiqued.
5. Dominates the talk.

(Lockhart, and Ng, 1995, p. 633)

Defining features of readers in the other stances (interpretive, probing, and collaborative) are provided in literature review (cf. Section 2.7.6.).

The other analytical construct used in this study is the definitions of the content and function categories. Lockhart and Ng (1985) defined both content and function categories in their article. One example from content and one example from function category are provided below.

### Content Category

**Location:** Speaker refers to a particular location in the essay, by referring to particular pages, paragraphs, sentences, “this part,” or by reading phrases or sentences. (p.654) (cf. Appendix 3 for the definitions of other content categories)

### Function Category

**Structure:** The speaker structures the movement of the conversation, or announces a new topic (e.g., “Let’s talk about X”, “I want to tell you about X”). (p. 652) (cf. Appendix 2 for the definitions of other function categories)

## **3. 5. 2. Analytical Procedures**

The data of this study is composed of transcriptions of paired discussions, and their journals that aim to investigate the attitudes of the subjects toward peer vs. teacher feedback.

Firstly, the paired discussions, in which each person acts both as a reader and as a writer, were transcribed using the transcription conventions developed by Jefferson (see

Hatch, 1992). Since the analysis of this transcribed data was based on inferences drawn from the utterances of the readers, an analytical construct (See Appendix 3) developed by Lockhart and Ng (1995) was used to increase the objectivity and the reliability of the analysis. After studying the provided samples of each stance and the analytical construct in which defining features of each stance were given, two raters coded the overall stance of all of the readers by negotiation. After that, the raters reviewed and discussed the transcripts of the readers to reach a final decision. In this review and discussion, not only the instances of one category were compared with the previous instances that were coded in the same category, but also instances of one category were contrasted with previous instances that were coded in different categories. In this way, the stances of the readers were determined.

In order to investigate if there are differences in terms of content and function categories, the transcripts of both readers and writers were divided into "idea units." There are different approaches for identification of idea units. For example, Stanley (1992) names the unit of analysis as "T-unit" and defines it as "an independent clause and whatever dependent clauses are attached to it" (p.226). On the other hand, based on the definition of Kroll (1977), Johns and Paz (1997) name the smallest component of discourse as "idea unit," and accept a main clause, a full relative and adverbial clauses, sentence initial position phrases followed by a comma, reduced clauses, post-nominal--ing phrases used as modifiers, and other types of elements as an idea unit. Carrell (1985) also identifies minimum unit of analysis as an "idea unit" and according to this categorization "...each idea unit consisted of a single clause (main or subordinate including adverbial and relative clauses." (p. 737). Based on these, for this study, clause was accepted as a unit of analysis.

The clauses were then categorized in terms of content and function using the definitions developed by Lockhart and Ng (See Appendix 2 and 3 for the definitions) by two raters, one of whom was the researcher. The other rater was also a native speaker of Turkish, and an experienced writing teacher with an MA in ELT. She was selected as rater because raters having similar background in terms of language, culture, and knowledge of writing, increases the inter-rater reliability because these are the factors which

influence inferences (Krippendorff, 1980). After categorising the transcripts according to function and content categories, inter-rater reliability was also calculated by running the Pearson Product Moment Correlation (PPMC).

Finally, the journals were analyzed to determine the subjects' preferences--teacher vs. peer feedback-- and their attitude about receiving peer feedback. To achieve this, journals were analyzed using "communication units" method. This method was developed by Mangelsdorf (1992), and it was based on Langer and Applebee (1987) (cf. Mangelsdorf 1992). In this method "communication unit" is defined as "each unit being a separate expression about a thought or behavior" (p. 276). In order to clarify the division of journals into "communication units" an extract from a reader's journal is given below:

It is very helpful for us making peer correction and getting some suggestions from reviewer. / While the reviewer read our essay, s/he can see our mistakes and deficiencies easily. Sometimes we do not aware of our mistakes or deficiencies, or we think that they are true, however they can not be like that forever.<sup>4</sup>

There are four communication units in the extract given above. The first communication unit expresses a positive attitude towards peer feedback. The second communication unit indicate that "peer feedback helps to see our mistakes." For the analysis of the journals, therefore, communication units which express similar thought towards peer feedback are categorized under the same heading. For this analysis, the number of the communication units that address the same thought was not important; however, mentioning a thought toward peer feedback was important.

In this analysis, subjects were firstly classified into four categories, according to their thoughts: positive, negative, mixed, and prefer teacher feedback. Although the analysis started with the first three categories adopted from Mangelsdorf (1992), there was a need for the last category during the analysis. The subjects in the first group were the ones who indicated only positive comments on peer feedback. The subjects in the negative attitude group were the ones who indicated only negative comments towards

---

<sup>4</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 6, Journal 5)

peer feedback. The subjects assigned to the mixed attitude group were the ones who expressed both negative and positive comments towards peer feedback. None of the subjects in these three groups explicitly stated their preference; however, the last group named as prefer teacher feedback consisted of subjects who explicitly stated their preference as teacher feedback. Some of the subjects in this category indicated only positive thoughts, some others indicated only negative thoughts, and the rest of the subjects indicated mixed attitudes towards feedback; therefore, they could not be included under any of the other categories.

After this classification, the subjects' positive and negative thoughts towards peer feedback were identified. The process of identification of positive and negative thoughts started with the categories used in the study that aims to investigate students' perspective towards peer reviews in the ESL composition classroom by Mangelsdorf (1992). There were mainly two categories in this study; "positive" and "negative." Positive attitudes were analyzed under three headings as "content," "organization and style," and "others." On the other hand, negative attitudes were classified under two subheadings as "limitations of students as critics" and "limitations of peer review task." Although started with these categories, the analysis of the data caused modifications in the subcategories of the categories of the positive and negative thought groups (cf. 4.5.2).

## CHAPTER IV

### DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

#### 4.1. Introduction

The primary purpose of this empirical study was to investigate the stances readers assume towards the text and the writer during peer feedback sessions. For this, the oral peer feedback interactions of the intermediate level subjects were audio-taped and transcribed. They were engaged in a process approach implemented writing course and were considered to be proficient writers according to their mid-term scores given by two writing teachers. These writing teachers scored students' essays holistically using the ESL Composition Profile (Jacobs et al., 1984) (cf. Appendix 4). The total of the scores given on five components of the profile ranged from 70 to 90, which may be accepted as indicators of proficient writers. The data analysis indicated that Turkish readers of this study adopted different stances during the peer feedback sessions. These stances were authoritative, interpretive, probing, and collaborative. The defining features were dominantly observed in each stance, and the distribution of the subjects to four stances will be discussed in the following section of this chapter.

An additional focus of analysis related to stances was to analyse the content discussed during the peer feedback interaction. For this, each reader's idea units were categorised according to the content categories established by Lochart and Ng (1995). It was found that during the peer feedback interactions readers addressed 15 different topics. The names and examples selected from the interactions will be presented later in this chapter. Furthermore, in order to investigate the distribution of content categories across different stances, the content discussed by readers in each stance was calculated. The results were compared in terms of percentages.

Besides these, functions used by readers throughout the interaction was analyzed. It was concluded that readers used 24 different function categories. The distribution of these function categories across different stances was then analyzed. The representative

samples of each function category will be presented in this chapter. This presentation will be followed by an analysis of the distribution of these categories across the readers.

The other set of data used in this study was the journals of the subjects in which they reflect their attitude towards peer feedback. Analysis of the journals indicated that the subjects can be classified into four according to their attitude as positive, negative, mixed, and prefer teacher feedback. After that, their positive and negative attitudes towards peer feedback were classified. It was found that they stated that peer feedback helped them in terms of content, organization and style. On the other hand, they stated their complaints in terms of limitations of their peers and the peer review task. These will be discussed in detail in the following sections of this chapter.

Then if there is a relation between attitude towards peer feedback and the readers' stance was investigated. To do this, the breakdown of readers from different stances according to the writers' attitude towards peer feedback was analyzed.

In all phases of the data analysis two raters were employed, and the inter-rater reliability for categorization of idea units was calculated by running the Pearson Product Moment Correlation (PPMC), and correlation coefficient for function categories was found to be 0.9989, and correlation coefficient for content categories were found to be 0.9998. Both of these coefficients indicated, a high inter-rater reliability between the two raters. The PPMC was not run for identification of stances, the identification of stances, and the subjects' attitudes towards peer feedback because these were determined through negotiation by the two raters after individual studies on the stances and the attitudes towards peer feedback.

#### **4.2. Language Preference of the Subjects in Peer Feedback Sessions and in Journals**

Both for the interaction during the peer feedback sessions and for the journals in which students wrote their preference and attitude towards peer feedback, the subjects were

allowed to choose which language they wanted for medium of interaction. This decision was based on the fact that English is the language they are trying to learn, and sometimes the difficulties related to language may cause difficulty in completing the task, which was considered more important according to the purpose of this study.

The analysis of the transcripts of the peer feedback sessions indicated that only 4 of the 32 subjects used English dominantly during the peer feedback sessions, which is equal to 12.5% of the total subject number (cf. Appendix 10). And these four subjects intensively code switched throughout the interaction. Since the nature and the reasons for these switches in code was not one of the questions posed for this study, it was not investigated. The rest of the subjects, which is equal to 87.5% of the subjects, used Turkish as a verbal matrix of the interaction. English was used mainly to refer to specific parts of the text, or during reading, or to refer to technical terms related to writing such as “argumentative,” “thesis statement.” The extract given below indicates the situation clearly:

**R:** ih. Sanırım kadınların çalışması ile ilgili çalışıp çalışmaması ile ilgili bir (.)//

**W:** //evet kadınların çalışmasından yana bir *argumentative* yazdım yani o konuda bir *essay*// yazdım\*

**R:** //kompozisyon yazdın\*

**W:** yani kadınların çalışmasından yanayım

**R:** çalışmasından yanasın

**W:** evet

**R:** Konun güzel ve tartışmaya açık bir konu eee karşı fikirler olabilir eee (.3) *supportların* güzel<sup>5</sup>

**Extract 1**

**R:** *ihmm. I think related to women's working you have written a composition related to women's working*

**W:** // *yes I have written an argumentative for women's working I mean I wrote an essay //on that topic*

**R:** *or not*

**W:** *I mean I am in favor of women's working*

**R:** *you are for women's working*

**W:** *yes*

<sup>5</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 3).

*R: Your topic is good and open to debate ihm their may be opponent views (.3) your supports are good*

The analysis of journals in terms of language preference indicated that 13 of the 32 subjects used Turkish, whereas 19 of the subjects used English to express their attitude towards peer feedback and their preference-teacher vs. peer (cf. Appendix ). In other words, 40.625% of the subjects preferred Turkish and 59.375% of the subjects preferred English.

It can be concluded that there was a tendency to choose Turkish as verbal matrix of interaction in oral mode, and English in written mode. English is the language they are trying to learn, and they may have felt that they could not express themselves when they use English. On the other hand, in journals they had an opportunity to monitor what they had expressed, so they used English more confidently. It is likely that they revised their written work several times in order to be sure of the ideas they expressed in the journals. Another factor that may have had an effect on choosing English dominantly in the written mode is knowing that they won't be evaluated in terms of accuracy.

### **4.3. Defining Features of the Stances**

In this study, four stances --authoritative, interpretive, probing and collaborative-- which were classified into two modes as evaluative and discovery were used to categorize the readers. Assigning the readers to these four stances was based on the defining features of the stances developed by Lockhart and Ng (1995). The summary of these defining features was provided as a figure in literature review (p. 38); however, extracts which reflect the features observed in the interactions would give a clear picture of these features. These extracts will be presented as they took place in the peer feedback interactions. And each extract will be followed by its translational equivalents written in italics.

### 4.3.1. Authoritative Stance

The first stance in the evaluative mode is the **authoritative** stance. Readers in the authoritative stance consider the purpose of peer feedback sessions as a transmission of opinions to the writer who is seldom invited to respond. Since s/he starts to read with preconceived ideas about the content and the form of the text, s/he imposes the ideas s/he considers to be missing in the text.

**R:** ...topic olarak aile eğitimini seçmişsin// fakat bunu thesis statementta doğru

**W:** //evet

**R:** olarak vurgulamamışsın çünkü thesis statementta diyorsun ki aile bir disiplin yöntemi seçmeli demişsin //fakat bu essayin argumentative olması için

**W:** //evet

**R:** bunun birde opponent fikri olmak zorunda ve/aile her aile

**W:** //evet

**R:** bir disiplin yöntemi seçmek zorundadır çocuğu için her aile bunu savunur...bu thesis statementı şöyle bir şekilde değiştirebilirsin mesela çocuğa disiplin ailede verilmelidir ve dışarıda//verilmelidir gibi iki farklı görüşte savunulabilir yani bu

**W:** //ıhı

**R:** essayin argumentative olabilmesi için senin fikrin ve senin karşıt görüşünde olan bir fikrin olması gerekiyor //refutation bölümünde gayet güzel açıklamışsın....

**W:** ama bu kısım argumentative formatına uymamış

**R:** evet giriş paragrafın yani introduction kısmında kullandığın thesis argumentative paragrafa uymamış<sup>6</sup>

#### Extract 2

**R:** *You have chosen family education as a topic // but you haven't emphasized this correctly // in your thesis statement*

**W:** *// yes*

**R:** *because your thesis statement you say family should choose a discipline method // however for this essay to be argumentative*

**W:** *// yes*

**R:** *there have to be an opposing view and family each family //*

**W:** *// yes*

**R:** *has to choose a discipline method for their child each family defends this ... you may change this thesis statement as for example child must be trained at home or not two different opinions can be supported I mean //*

**W:** *// ıhı*

**R:** *for this essay to be argumentative besides your opinion there has to be an opponent view // you have explained it quite well in the refutation part*

**W:** *// but this part is not appropriate for argumentative pattern*

<sup>6</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 16).

*R: yes the thesis statement you have used in the introduction is appropriate for argumentative essay*

As is clear from the extract given above, the reader dominates the talk, and the writer uses phatic expressions like “evet” and “ıhı” to indicate that she is listening to the reader. Besides dominating the talk, the reader indicates that she has preconceived ideas about the features of an argumentative text, and evaluates the text based on these ideas. According to this reader, an argumentative text should include both the writer’s and the opponent’s point of view.

essayin argumentative olabilmesi için senin fikrin ve senin karşıt görüşünde olan bir fikrin olması gerekiyor

evet giriş paragrafın yani introduction kısmında kullandığın thesis argumentative paragrafa uymamış<sup>7</sup>

**extract 3**

*for this essay to be argumentative there have to be your opinion and an opposing view to your opinion*

*yes the thesis statement you have used in the introduction is appropriate for argumentative essay*

Also she explicitly evaluates the text as she considers the purpose of peer feedback session transmission of opinions and evaluations.

refutation bölümünde gayet güzel açıklamışsın ....<sup>8</sup>

**extract 4**

*you have explained it quite well in the refutation part ...*

Expressions reflecting evaluations such as “güzel açıklamışsın,” “iyi olmuş,” “coherent güzel,” and “iyi desteklemişsin” were intensively used in the interactions of readers in the authoritative stance.

Another feature frequently observed in readers with the authoritative stance is that they have a tendency to focus on the problems in the text; therefore, they act as “trouble-

<sup>7</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 16).

<sup>8</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 16).

shooter”. ‘The audience’, ‘the writer’s intention’ and ‘purpose’ have little or no importance for these readers.

**R:** senin yine bir eksik noktayı söyliyecem hayır yani normalde güzel olduğunu söylemek normal bişey de ben eksik taraflarını söylemek istiyorum sen yani senin düzeltmen için yani şey sende bir paragraftan bir paragrafa bir konudan bir başka konuya geçiş şey gibi yani fazla belli olmuyor gibi...<sup>9</sup>

**Extract 5**

*R: again I will talk about a missing point in your essay I mean it is quite normal to say that it is good but I want to talk about the missing points you I mean for you to make the necessary corrections in your essay moving from one paragraph to the other from one topic to the other is not very clear*

The reader expresses how she views her role clearly in the extract given above. She focuses on the problems as “yine bir eksik noktayı” implies that she has already talked about other problems related to the text. The reader also claimed that this would help the writer to solve the problems during the revision stage of the process.

The next feature to be discussed about readers in the authoritative stance is their following guiding questions in a linear fashion. Since completing the task is more important than letting the writer express her/his intention and providing support for the revision stage, they generally give superficial answers to the guiding questions in the revision checklist.

**R:** birinci soruda what is the topic of the essay topiğini sormuş ... arkadaşım police shouldn't enter university olarak cevaplamış ikinci soruda is the topic argumentative does it have to valid arguable sides olarak soruyorsa .... daha sonraki soruda ise is the problem or the issue sufficiently explained ....<sup>10</sup>

**Extract 6**

*R: in the first question it is asked what the topic of the essay is... my friend replied this as police should not enter university in the second question it asks if the topic is argumentative .... in the next question if the problem or the issue is sufficiently explained...*

<sup>9</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 5).

<sup>10</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 14).

The reader's style is a good example of following guiding questions and answering these questions superficially. This reader never invited the writer to the conversation and did not skip any of the questions given in the peer revision checklist throughout the interaction.

Final feature of readers in authoritative stance can be stated as their tendency to start their words with a positive comment about the text. These comments were generally used to initiate the talk about the problems identified in the text. This was followed by suggestions related to these problems.

**R:** ... konusu üniversite sınavlarının olmaması ile ilgili tabi bir öğrenci olarak birçok açıdan yaklaşmış olaya birçok supporting detail var yalnız ben essayi okuduktan sonra şu dikkatimi çekti okurken daha doğrusu biraz yani bulduğum tek kusur deyim biraz hep aynı lafları gevelemek olmuş yani şurada mesela tamam çocuklar strese giriyoruz bir saatte geleceğimiz belirleniyo baya uzun bir essay olmuş ya birkaç cümleleri birbirine kombine edip kombine edersen eğer onları daha akıcı olacak akıcı biraz<sup>11</sup>

**Extract 7**

*R: ...its topic is about not having university entrance exams of course as a student she has approached the topic from different perspectives but after reading the essay I mean while reading the essay the only failure is the repeating the same idea for example in this part OK the students are in stress our future is determined in an hour it is quite long essay if you combine a few sentences there will be a smooth flow your essay will flow smoothly.*

The reader in the extract given above started with complimenting about the good features of the essay “birçok açıdan yaklaşmış olaya birçok supporting detail var.” She, however, continued with a problem she identified in the text. The words “bulduğum tek kusur” implies that she read the text to find problems. This supports the idea that readers in the authoritative stance view peer feedback sessions as an opportunity for addressing problems of the text. After identifying the problem, she states her suggestions for the solution of the problem.

### 4.3.2. Interpretive Stance

The other stance in the evaluative mode is the **interpretive stance**. Readers in the interpretive stance perceive peer feedback sessions as an opportunity for presenting their personal reactions to the writer's text.

R: gerçekten güzel bir konu seçmişsin ben seninle aynı fikirdeyim bu konuda çünkü milletvekilleri bu dokunulmazlığın altına sığınarak hakları olmayan ve çok yanlış şeyler yapıyorlar ve // bunların dokunulmazlığı var diye hiç kimse bişey diyemiyö

W: // evet

R: yargılanamıyo=

W: = yani böyle bişey yapsalar bile çok az zarar görü=

R: = inşallah senin bu essayini birileri okurda bu konuda adım atarlar.<sup>12</sup>

#### Extract 8

*R: you have selected really a good topic I agree with you on this topic because parliamenters do many things they don't have right for because of immunity and they do many wrong things nobody can say something because they have immunity*

*W: yes*

*R: they can not be taken to the court anyway*

*W: even if they do something like this they can't be charged*

*R: I hope somebody reads your essay and does something about it*

As the interaction clearly indicates, instead of giving feedback to help the writer develop the text in the subsequent drafts, the reader speculates on the topic of the essay, and expresses his wishes related to the topic.

In addition to this these, readers in the interpretive stance use their personal reactions as criteria for evaluations and suggestions. Their suggestions are, then, often related to expanding the points based on personal preferences.

R: ... ama böyle örneklerle falan bunu geliştirebilirdin

W: biraz örnek galiba eksik

R: örnekler yada daha çok açabilirdin bunu mesela financial independence işte kadın boşandığında ne olur çocuklara kim mesela bakabilir yada kendi haya//tını

<sup>11</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 11).

<sup>12</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 3).

**W:** //orda belirttim ama galiba biraz zayıf kalmış

**R:** ıhı daha geniş olabilirdi e::: ondan sonra ihm belki refutation da da daha çok karşı tarafın görüşlerine yer verebilirdin<sup>13</sup>

#### **Extract 9**

**R:** ...but you may improve it with examples

**W:** I think examples are not enough

**R:** examples or you may elaborate it more for example financial independence what happens when a woman divorces for example who may look after the children or her li//fe

**W:** // as I have explained there it is not well developed

**R:** ihı it might be broader ihm::: for example you may give opponents views more detailed in the refutation part

The reader in Extract 9 expressed her preferences related to a text written on that specific topic. Although it does not exist in the extract given above, ‘bence’ is frequently used by readers in this stance to express their preference.

#### **4.3.3. Probing Stance**

One of the stances of the discovery mode is the **probing stance**. Readers of this stance considers peer revision sessions as an opportunity for puzzling out meaning, and asking for clarification. They, therefore, focus on the points they found confusing and elicit further explanation from the writer.

**R:** ...yalnız benim şurda sanırım ihm (.3) developmental paragrafta anlamadığım bir bölüm var şimdi burda demişsin ki işte immortalitiden yada violanttan başka ihm insan haklarının ih yani nasıl diyim=

**W:** =insan hakları ihlali

**R:** ih insan hakları ihlali ile ilgili yayınlar yapılyo ve bu da state zarar veriyo demişsin yalnız burda daha sonra most of the people could be ex nasıl okunuyo bu

**W:** externalised

**R :** by his neighbour as guilty by the TV channel demişsin bunu anlayamadım ben yani bunun bi örnek mi yoksa bi support falan mı

**W:** oooo support yani destekleyen bir örnek orada yani şöyle bir örnek oraya yazsam da olur bazı insanların yani masum oldukları halde suçlu gibi gösterilebiliyo// kanunda şu vardır bir insan mahkum suçlu olduğu mahkeme kararı ile belgelenemedikten sonra mahkum edilemez gösterilemez hiçbir kimse

<sup>13</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 10).

**R:** //ıhı

**W:** kişi veya kuruluş tarafından yani bu bazı kanallar tarafından ihlal ediliyor öyle bir yayın yapıyor ki kişi masum dahi olsa olayla hiçbir ilgisi alakası dahi olmasa // suçlu gösteriliyor ve bu insanlar üzerinde

**R:** //suçlu gösteriliyo

**W:** çok büyük etki yapıyo arkadaşları tarafından dışlanıyor o insan

**R:** tamam anladım<sup>14</sup>

#### **Extract 10**

*R: ...but here I suppose ihmm (.3) in the developmental paragraph there is a part I could not understand here you have said immortality and violence ihmm human rights how can I say =*

*W: = violation of human rights*

*R: there are broadcasts on violation of human rights and this gives harm to state you have said but here after that most of the people could be ex how can I pronounce this*

*W: externalized*

*R: by his neighbor as guilty by the TV channels I could not understand this is this an example or a support*

*W: that is support it is an example which supports I can also write an example like this some people although they are innocent they are announced as if they are guilty // in law it is stated that unless one person is proved to be guilty through court decision he cannot be announced to be criminal*

*R: OK*

*W: by any person or establishment some private channels violate this they make such a broadcast that even if the person is innocent has no relation with a crime // he is announced to be guilty and this influences*

*R: // he is announced to be guilty*

*W: people deeply and that person is externalized*

*R: OK. I understood*

The probing readers care about the meaning the writer wants to convey in the text; thus, they give writers opportunity for expressing their intentions. Both the writer and the reader contribute equally.

#### **4.3.4. Collaborative Stance**

The other stance of the discovery mode is the **collaborative stance**. The reader of this stance also cares about the intention of the writer, and negotiates with the writer to discover the writer's intention and build meanings. Since s/he views the text as ideas in formation, s/he perceives the reader as the facilitator of the writer's work in revision.

<sup>14</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 15).

The reader and writer then brainstorm to decide about the ideas to be included in the following drafts.

**R:** yani aslında genel olarak essay güzel yani kompozisyon güzel iyi organize edilmiş eee fakat bazı yerlerde şey örnek verebilirsin birkaç yer// de\*

**W:** //mesela alabilir miyim nerede örnek//istiyorsun

**R:** //özel örnekler verebilirsin=

**W:** =yani biraz daha specific yapmamı istiyorsun

**R:** ıhı yani o desteklediğin konuyu mesela ekonomik olarak kadının etkisini belirli kişilerden örnekler vererek=

**W:** =yani şöyle mi demek istiyorsun çalışan bir kadınışte aileye nasıl bir u=

**R:** = başarılı olmuş yani // bir kadını

**W:** //başarılı olmuş bir kadını gösterebilirim

**R:** gösterebilirsin örnek olarak

**W:** peki sen bana yardımcı olur musun bir örnek vererek

**R:** ne var

**W:** yani sosyal olarak toplumsal yönden her ikisine de örnek vermemi istiyorsun yani şöyle mi diyelim (.2) çalışan kadınlar hem çalışarak ta kendilerine katkıda bulunabildikleri gibi topluma da katkıda bulunurlar mesela (.2) toplum için yönetici // kadınlar

**R:** // toplum için ıhı yönetici kadınlar var tekstil mesela tekstil alanında çok başarılı olan kadınlar var yöneticiler var

**W:** tamam

**R:** veya pek çok dernek kuran kadınlar var onların // başkan\*lıgım yapan kadınlar var

**W:** //yani

**W:** şöyle demek istiyorsun erkekler kadar aktif işlerde çalışan kadınlar var // bunları örnek verebilir\*sin

**R:**//evet hatta daha da

**R:** erkeklerin yapamayacağı birçok işi ve beyin gücünü değişik görüşlere sahip olan bir sürü kadın var ve bunların evde oturup ta bütün güçlerinin enerjilerinin boşa gitmesi hem ülke yararına kötü bir şey hem de kadının kendini kötü hissetmesi bakımından kötü bir şey yani

**W:** teşekkür ederim bu önerilerin için yani mesela şu ihm aslında bak şu anda aklıma geldi bizim okulun bölümün özellikle öğretim elemanlarının yüzde 90ı// bayan demek ki bayanlar istedikleri zaman

**R:** // evet çoğu bayan

**W:** veya çalıştıkları zaman daha doğrusu//

**R:** //evet

**W:** üst seviyelere gelebilir //iki tane profesör var ikisi de bayan

**R:** //demek ki

**R:** evet bölüm başkam bayan

**W:** evet bunu yazmam gerekiyor<sup>15</sup>

### **Extract 11**

**R:** *I mean in general the essay is good the composition is good well-organized ihm you may give examples in some // sections*

**W:** *// For example may I learn where you want // examples*

**R:** *// you may give special examples =*

**W:** *= I think you want me to make it more specific*

**R:** *yes the topic you support for example you can exemplify the effect of women economically by giving some names*

**W:** *do you mean how a working women provide support to the family*

**R:** *for example a successful woman*

**W:** *you may give an example of a successful woman*

**R:** *you may give as an example*

**W:** *can you help me by giving an example*

**R:** *what can we say*

**W:** *I think you want me to exemplify the success of women socially can we say (.2) working women contribute to their family but also to society for example (.2) for pubic there are woman // directors.*

**R:** *// for public there are woman directors textile there are a lot of successful women in the field of textile*

**W:** *OK*

**R:** *there are a lot of women who has founded assemblies there are // women who are working as directors of them*

**W:** *// that is*

**W:** *you mean there are women who are working as actively as men // you can give examples of these*

**R:** *// even more*

**R:** *there are a lot of women who have got brain capacity more than men and they can do a lot of work that men can not do it is not good for the country to sit at home and waste their energy they also feel themselves bad*

**W:** *thank you for your suggestions I have just realized that in our school in our department especially 90% // of the instructors is female it means that if women want*

**R:** *// yes majority of them are female*

**W:** *or if they work //*

**R:** *// yes*

**W:** *they can get a higher position // there two professors both of them are female*

**R:** *// it means so*

**R:** *yes the head of the department is female*

**W:** *yes I must write this*

As is clear from the interaction given above, through negotiation writer and reader come up with a good example to support the argument the writer was trying to make. The writer elicits examples through questions he poses during the peer feedback session.

<sup>15</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 3).

Another defining feature of the reader in the collaborative stance is understanding the writer's perspective, controlling whether the writers target audience, and finding if the purpose is expressed in the text. Writers who are in interaction with collaborative readers are as active as the reader throughout the interaction.

**R:** evet onları biraz kısabilirsin çünkü bu tür şeylerin cause and effectte kayma özelliği çok fazla

**W:** ama her yerde değil kullandığım her cümlede değil

**R:** değil zaten transitionlarında belirtiyο ...<sup>16</sup>

#### **Extract 12**

*R: yes you may eliminate some of them because it may give an impression of cause and effect analysis*

*W: not in every part not in all sentences I have used*

*R: of course not transitions you have used imply*

The reader in the extract given above was aware of the writers' purpose to persuade; therefore, warned the writer against the risk of changing the genre of the text from argumentative to cause and effect analysis.

### **4.4. Analysis of Peer Feedback Sessions**

The first set of data, transcripts of the peer feedback sessions, were analyzed in three folds. Firstly, the distribution of readers across stances was analyzed. This was the primary objective of the study. Then, the distribution of function categories across stances was investigated. This was followed by the analysis of content categories.

#### **4.4.1. Distribution of Readers across Stances**

The qualitative analysis of the readers across stances was carried out by two raters by coding the transcripts of 32 readers across four stances in the two modes. As displayed in Table 4.1, 28 of the readers were in the evaluative mode, whereas 4 of the subjects were in the discovery mode. Conversion of these results in a percentage that 87.5% of the subjects were in the evaluative mode, and 12.5% of the subjects were in the

<sup>16</sup> An extract from authentic peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS, 4).

discovery mode. It can be, therefore, stated that an evaluative mode was dominantly observed during the analysis.

When the distribution of the subjects across stances was analyzed, it was observed that 20 of the subjects, which is equal to 62.5% of the total, were in the authoritative stance. Next stance was the interpretive stance, and the number of subjects in this stance was 8, which is equal to 25% of the total number. Both of these readers were in the evaluative mode. The distribution of the subjects across the stances in the discovery mode was 3 in the probing, and 1 in the collaborative. Their percentages of the total respectively were, 9.375% and 3.125%. (cf. Table 4.1)

**Table 4. 1**  
**Distribution of Readers across Modes**

MODE	EVALUATIVE		DISCOVERY		TOTAL
Number	28		4		32
%	87.5		12.5		100
Stance	A	I.	P	C	Total
Number	20	8	3	1	32
%	62.5	25.0	9.375	3.125	100

A: authoritative I: interpretive P: probing C: collaborative

#### **4.4.2. Analysis of the Total Contribution of Readers and Writers Throughout the Peer Feedback Session**

The transcripts of the feedback sessions were also analyzed quantitatively to support and supplement the qualitative analysis of the data. Hillocks (1994) states that without components of qualitative and quantitative analysis, the research will be weaker.

One of the defining features of the stances was related to the talking time throughout the interaction. It was stated that readers in the authoritative stance dominated the talk and allowed no or little chance for response to the writer (Lockhart and Ng, 1995). When the share of the authoritative readers and the writers throughout the interaction in terms of idea units was analyzed, it was observed that the quantitative finding is consistent with this feature. The total number of idea units uttered by readers in this stance and

writers was 2011; 1622 of them were uttered by readers and 389 of them were uttered by the writers. The percentages of these utterances were 80.66 and 19.34 respectively. When compared to readers in the authoritative stance, readers in the interpretive stance were described to give more chance to speak to the writer. The findings of this study was also in agreement with this defining feature. Readers in this stance uttered 69.52% (673) of the total minimum discourse unit, whereas writers uttered 30.48% (295) of the minimum discourse units. The total number of idea units was 968. It can, therefore, be stated that readers in the evaluative mode dominate the interaction, but compared to interpretive stance, the dominance of authoritative stance was relatively more: 80.66 % vs. 69.52%.

When the contribution of the readers in the discovery mode was analyzed, the significant difference between readers in the evaluative mode and in the discovery mode was easily noticed. The total contribution of readers in the probing stance constituted 57.56% of the total, and the contribution of collaborative reader was 48.15% of the total. These findings were also parallel with the definitions of these stances in terms of dominating the talk. Readers in these stances were informed to allow more opportunities to talk to the writers. The share of the writers were 42.44%, and 51.85% respectively. Although there was only one reader in the collaborative stance, which is not enough to make strong claims, the analysis indicated that the share of the writer (51.85%) was more than the share of the reader (48.15%). (cf. Table 4. 2.)

**Table 4. 2**  
**Total Contribution of Readers and Writers in Each Stance**

STANCE ROLE	AUTHORITATIVE		INTERPRETIVE		PROBING		COLLABORATIVE	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Reader	1622	<b>80.66</b>	673	<b>69.52</b>	217	<b>57.56</b>	65	<b>48.15</b>
Writer	389	<b>19.34</b>	295	<b>30.48</b>	160	<b>42.44</b>	70	<b>51.85</b>
<b>TOTAL</b>	2011	<b>100</b>	968	<b>100</b>	377	<b>100</b>	135	<b>100</b>

N: number

Based on these findings it can be concluded that the quantitative findings related to time of talk are consistent with the defining features of readers in each stance.

Comparison of the findings of this study with that of Lockhart and Ng (1995) in terms of talking time indicated a parallelism between the findings. In that study, the writers' total contribution increased and the readers' total contribution decreased when it was moved from an authoritative stance to a collaborative stance.

#### **4.4.3. Distribution of Function Categories Across the Stances**

The next step in the data analysis was investigating the distribution of idea units-- a clause--across function categories identified by Lockhart and Ng (1995). The total number of these categories was 23; however, there were some units which did not fit any of these categories. These units, therefore, were named as "non-categorized." The definitions of these categories are provided in Appendix 2, but in order to clarify what is meant by each definition one representative sample selected from the readers' ideas units is provided for each function category. For some function categories, exchanges of readers and writers, or longer extracts from the interaction, would serve a better function; therefore, they are preferred as examples.

FUNCTION CATEGORY	EXAMPLE
Structure	Şimdi senin essayini değerlendirelim istersen
Summarise Essay	Kadının psikolojik ve fiziksel sağlığı için çalışmaması gerekiyo
Speculate	Dışarıdan okuyan bir insan argumentative olduğunu anlayamaz
Express Intention	Yani bunları biraz daha dikkate alarak yeniden düzenlemek gerekiyo
Indicate Difficulty	Research falan yapıldı dedik ama rakamlardan falan bahsedemedikmaalesef öyle oldu işte
Echoic Repetition	R: gösterebilirim W: gösterebilirsin
Incomplete	Yani bu=
Complete Interlocutor	=bilgi vermişsin
Clarification Request Inter.	Argument için ne diyodun sen developmental paragraflar için
Clarification Request Essay	What are the main points
Clarify	Main points are against ideas for the university exams
Confirmation Check Inter.	Yani söylemi demek istiyorsun
Confirmation Check Essay	Topiği yani başlığı externalization of the people who are aids by the society galiba diğimi
Confirm	Evet çoğu bayan
Ask Suggestion	Başka bir önerin var mı
Give Suggestion	Later as you did you can write
Ask Opinion	Bu durumu nasıl görüyorsun
Give Opinion	Bence gayet iyi, uygun
Request Information	Peki sen bana yardımcı olur musun bir örnek vererek
Give Information	Tekstil mesela tekstil alanında çok başarılı olan kadınlar var
Disagree	Bence hepsini değiştirmemeliyim
Accept	Tamam
Accept/Phatic	İhı
Non-categorized	Ben kendi essayim hakkındaki önerilerin için teşekkür ederim

**Fig. 4.1 Function Categories and Examples from Peer Feedback Interactions**

For this analysis, the distribution of each reader's idea unit was analyzed first by two raters, and then the cumulative figures of the readers in the same stance were used for further analysis. The same procedure was followed for the writers.

#### **4.4.3.1. Distribution of Function Categories Across the Stances in the Evaluative Mode**

When the distribution of idea units across function categories for the readers in the authoritative stance was analyzed, it was found that the highest percentage was 73.55, and it was the percentage of "give opinion." This finding is parallel with the defining feature of the readers in this stance. According to Lockhart and Ng (1995), readers in this stance view peer revision sessions as an opportunity for transmitting opinions and

evaluations. The authoritative readers in this study devoted a significantly high percentage of their utterances to transmit their opinion to the writer. The next highest percentage was the percentage of “summarize.” Two hundred and one of the idea units were used for summarizing the writer’s essay which is equal to 12.4% of the total. As a function “summarize” is used to refer to the problematic areas according to the reader. Since readers in the authoritative stance are defined as “trouble-shooters,” this finding supports this qualitative analysis. Although no idea unit was categorized for “express intention,” “ask suggestion,” and “ask opinion,” the others were not very meaningful when compared to “give opinion” and “summarize essay.” They ranged from 1.66% to 0.06%. It can be concluded that readers in this stance spent most of their time on “giving opinion” and “summarizing the essay.” These content categories reflect the defining features of these readers.

The findings of readers in the interpretive stance were not different from readers in the authoritative stance. The distribution of idea units of the readers in this stance indicated that the two highest percentages belonged to “give opinion” and “summarize essay.” The total idea unit used to “give opinion” was 446 (66.27%). According to Lochart and Ng (1995), interpretive readers view peer feedback session as an opportunity for presenting ideas, and they use this function category intensively. For “summarize essay,” the total number of idea unit was 95 which was equal to 14.11% of the total. The others ranged from 2.37% to 0.30% which were not very meaningful when compared to “give opinion” and “summarize essay.” Readers in this stance did not have any idea unit for “express intention,” “indicate difficulty,” “complete interlocutor,” “ask suggestion,” “ask opinion” and “disagree.”

This slight difference in the distribution of the function categories across the stances in the evaluative mode may cause to question the reliability of the qualitative analysis carried out by two raters. However, as the both are stances of the evaluative mode, this is an acceptable result. Also the percentages of function categories decrease when it is moved from authoritative stance to interpretive stance. To illustrate, the percentage of “give opinion” decreases to 66.27% from 73.54%. Also, the percentages of function

categories used by readers in the evaluative stance indicate similarity in Lockhart and Ng's (1995) study.

Not only readers, but also writers' utterances were divided into idea units, and their distribution across function categories was analyzed. When the distribution of the idea units of the writers who interacted with readers in authoritative stance was analyzed, it was observed that the most dominant function category was "clarify," with a percentage was 16.2. This was an interesting finding because the percentages of "clarification request: essay" (0.37%) and "clarification request: interlocutor" (0.25%) were very low which indicate that authoritative readers rarely used these functions. The next highest percentage was the percentage of "ask opinion," at 12.6%. This indicates that when writers had an opportunity, they asked the opinion of the reader about the different aspects of their text. The percentage of "accept" was lower than that of "accept phatic" (7.97% vs. 9%) which implies that the writers used these functions quite often. The writers talking to authoritative readers also had opportunity to express their intention because the percentage of "express intention" was 6.94. This was an interesting finding because authoritative readers are generally not interested in learning the writers' intentions (Lockhart and Ng, 1995). In addition to expressing intention function, they also used express opinion (6.17%) as a function category. The other functions-- "summarize essay," "complete interlocutor," "confirm," "disagree"-- were around 4%. These percentages indicate that there was more variety in the utterances of the writers talking to readers in the authoritative stance.

On the other hand, writers in an interaction with readers in an interpretive stance spent majority of their idea units on "give opinion" (14.91%), "summarize essay" (13.22%), and "clarify," (12.20%). The next highest percentage was devoted to "indicate difficulty" which was 9.15 % of the total. When the figures of "accept" and "accept phatic" were totaled, it was found to be 14.91 % of the total. The others ranged from 5.42 % to 0.68%. Similar to writers engaged in interaction with authoritative readers, these writers also used different function categories. (See Table 4.3 for the percentages of function categories)

**Table 4.3**  
**Frequency of Functions during Peer Response of Readers & Writer in**  
**Evaluative Mode**

STANCE FUNC. CATE.	EVALUATIVE							
	AUTHORITATIVE				INTERPRETIVE			
	READER		WRITER		READER		WRITER	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Structure	5	0.30	1	0.26	4	0.60	7	2.37
Summarize Essay	201	12.4	19	4.88	95	14.11	39	13.22
Speculate	24	1.54	1	0.26	10	1.48	--	--
Express Intention	--	--	27	6.94	4	0.60	17	5.76
Indicate Difficulty	4	0.25	--	--	--	--	27	9.15
Echoic Repetition	1	0.06	6	1.54	--	--	2	0.68
Incomplete	24	1.48	7	1.80	5	0.74	2	0.68
Complete Interlocutor	2	0.12	16	4.11	--	--	2	0.68
Clarification Request Interlocutor	4	0.25	5	1.29	2	0.30	2	0.68
Clarification Request Essay	6	0.36	--	--	8	1.20	--	--
Clarify	27	1.66	63	16.2	--	--	36	12.20
Confirmation Check Interlocutor	7	0.42	15	3.86	4	0.60	9	3.05
Confirmation Check Essay	4	0.25	7	1.8	2	0.30	1	0.34
Confirm	15	0.92	19	4.88	7	1.04	16	5.42
Ask Suggestion	--	--	5	1.29	--	--	--	--
Give Suggestion	15	0.92	2	0.51	16	2.37	--	--
Ask Opinion	--	--	49	12.6	--	--	44	14.91
Give Opinion	1193	73.54	24	6.17	446	66.27	23	7.80
Request Information	1	0.06	--	--	3	0.45	--	--
Give Information	19	1.16	1	0.26	8	1.2	1	0.34
Disagree	4	0.25	18	4.62	--	--	--	--
Accept	11	0.68	31	7.97	6	0.90	25	8.47
Accept/Phatic	16	0.99	35	9	9	1.33	19	6.44
Non-categorized	39	2.40	38	9.77	42	6.24	23	7.80

#### 4.4.3.2. Distribution of Function Categories across the Stances in the Discovery Mode

The distribution of function categories of the readers in the probing stance indicated that readers in this stance also give their opinions to the writers. The number of idea units

spent for this function was 56 (25.80%). The next highest was “give suggestion” (18.43%). This implies that these readers not only give opinion, but also help writers solve problems in revision. These readers also summarize what they read because they used 11.06% of the idea units for “**summarize essay**”. Different from readers in the authoritative and interpretive stance, readers in the probing stance used 26 idea units for “clarification request: essay” which was parallel with the defining feature of this stance. Lockhart and Ng (1995) indicate that readers in this stance want to learn the meaning the writer wants to convey and puzzle out the meaning. The others ranged from 4.14% to 0.46%; however, no idea unit was observed for functions “express intention,” “indicate difficulty,” “clarify,” “ask suggestion,” “ask opinion,” “disagree,” and “accept phatic.”

The only reader of the collaborative stance spent 28 idea units (43.08%) to “give opinion.” This reader, however, used “confirm” function and the number of idea units used for this function was 11 (16.9%). This reader used this function probably when she was engaged in building ideas with the writer, and confirmed the ideas introduced by the writer. Other functions used by this reader in the collaborative stance was “give information” (10.8%) and “give suggestion” (9.2%). These were also in harmony with the defining features of this stance. Although it would not be possible to make strong claims with only one reader, this reader gave information and built ideas with the writer which provided help for the subsequent drafts..

Writers who were engaged in peer feedback sessions with readers in the probing stance devoted the highest percentage to “clarify” (35.62%) because readers in the probing stance ask for clarification. Functions “indicate difficulty,” “clarification request essay,” “confirmation check interlocutor,” “confirmation check essay,” “ask suggestion,” “give suggestion,” “request information,” and “give information” were not used, and the percentages of others were between 0.62-3.75 which were not very meaningful.

On the other hand, the writer who was engaged in conversation with the collaborative reader used 20% of the total idea unit for “confirmation check: interlocutor.” The writer,

therefore, attempted to check his understanding. This also implies that building ideas together for the revision of the text “summarize essay,” “give information,” “accept” (8.57% for each) were also functions used by this writer. The percentages of “ask opinion” and “confirm” were also same: 7.1%. The functions used by this writer indicate that there was a negotiation throughout the peer feedback session which supports the defining feature of readers in the collaborative stance. The findings related to distribution of function categories across stances in the discovery mode are illustrated in Table 4.4.

**Table 4.4**  
**Frequency of Functions During Peer Response of**  
**Readers & Writer in Discovery Mode**

STANCE FUNC. CATE.	DISCOVERY							
	PROBING				COLLABORATIVE			
	READER		WRITER		READER		WRITER	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Structure	1	0.46	6	3.75	--	--	--	--
Summarise Essay	24	11.06	32	20.00	--	--	6	8.57
Speculate	2	0.92	1	0.62	--	--	--	--
Express Intention	--	--	3	1.88	--	--	--	--
Indicate Difficulty	--	--	--	--	--	--	--	--
Echoic Repetition	3	1.38	5	3.13	2	3.07	--	--
Incomplete	1	0.46	2	1.25	3	4.60	3	4.30
Complete Interlocutor	2	0.92	1	0.62	1	1.54	4	5.70
Clari. Request Inter.	2	0.92	3	1.88	--	--	2	2.85
Clarification Req. Essay	26	11.98	--	--	--	--	--	--
Clarify	--	--	57	35.62	1	1.54	--	--
Confirm. Check Inter.	6	2.76	--	--	1	1.54	14	20.00
Confirmation Ch. Essay	5	2.30	--	--	2	3.07	--	--
Confirm	1	0.46	4	2.50	11	16.90	5	7.10
Ask Suggestion	--	--	--	--	--	--	3	4.30
Give Suggestion	40	18.43	--	--	6	9.20	--	--
Ask Opinion	--	--	4	2.50	--	--	5	7.10
Give Opinion	56	25.80	1	0.62	28	43.08	12	17.00
Request Information	29	13.36	--	--	--	--	2	2.85
Give Information	1	0.46	--	--	7	10.80	6	8.57
Disagree	--	--	5	3.13	--	--	--	--
Accept	9	4.14	6	3.75	--	--	6	8.57
Accept/Phatic	--	--	8	5.00	3	4.60	2	2.85
Non-categorized	9	4.14	22	13.75	--	--	--	--

N: Number

#### 4.4.3.3. The Comparison of Function Categories of Stances in the Evaluative Mode and the Discovery Mode

The analysis of the distribution of function categories across stances in the evaluative mode and in the discovery mode indicated significant differences in six function categories which were “summarize essay,” “clarification request: essay,” “confirm,” “give suggestion,” “give opinion,” and “give information” as Table 4.5 displays.

**Table 4.5**  
**Comparison of Readers in the Evaluative Mode**  
**With Readers in the Discovery Mode**

STANCE / FUNC.CATE.	EVALUATIVE MODE			DISCOVERY MODE		
	Authoritative Reader	Interpretive Reader	TOTAL	Probing Reader	Collaborative Reader	TOTAL
	%	%	%	%	%	%
Summarize E.	12.40	14.11	<b>12.90</b>	11.06	--	<b>8.51</b>
Clarification Req. E.	0.37	1.20	<b>0.60</b>	11.98	--	<b>9.22</b>
Confirm	0.92	1.04	<b>0.96</b>	0.46	16.90	<b>4.25</b>
Give Suggestion	0.92	2.37	<b>1.35</b>	18.43	9.20	<b>16.31</b>
Give Opinion	73.55	66.27	<b>71.40</b>	25.80	43.08	<b>29.79</b>
Give Information	1.17	1.20	<b>1.18</b>	0.46	10.80	<b>2.84</b>

Req.: Request E: Essay

As is clearly demonstrated in Table 4.5, readers in the authoritative stance, interpretive stance and probing stance were similar in “summarize essay”; however, the collaborative reader was different from them with no idea unit devoted for this function. Another function category that distinguished the collaborative reader from the others was “give information” because its percentage was 10.80, whereas the others were 1.17, 1.20, and 0.46 in the order they appear in the table.

On the other hand, the probing reader was different from others in “clarification request: essay” with 11.98% of idea units used for this purpose. “Confirm” was the function category that distinguished the collaborative reader from the rest. A percentage of 16.90 of the idea units were used for this function.

“Give suggestion” was a function category that caused a difference between readers in evaluative mode and readers in discovery mode. Readers in the evaluative mode devoted 1.35% for this function, whereas readers in the discovery mode devoted 16.31%. Another difference between evaluative mode and discovery mode was “give opinion.” In this function category, the percentage of the readers in the discovery mode was 71.40. The percentage of readers in the discovery mode was 29.79. Readers in the probing stance differ significantly from the others.

#### **4.4.4. The Distribution of Content Categories across the Stances**

For the analysis of the transcripts in terms of content categories, the categories identified by Lockhart and Ng (1995) were used. Initially there were fifteen content categories; however, analysis of the data indicated that there was a need for two more content categories titled “thesis statement” and “non-categorized.” Although two categories were added, two of the previous categories were eliminated because these contents were not used by readers nor writers. These categories were “procedure” and “punctuation.” (cf. Appendix 3 for the definitions of these content categories). In order to clarify what is meant by each content category example, idea units from the peer feedback interactions are given below.

CONTENT CATEGORY	EXAMPLE
Location	Developmental paragrafta anlamadığım bir bölüm var Burda demişsin ki işte immortalitiden yada violanttan başka insan hakları...
Writing Process	Bu daha ilk draftın
Vocabulary	Yani bazı uygun yerlere uygun kelimeler bulman lazım mesela bir deputies' job diyeceğin yere deputies' duties diyebilirsin
Phrasing / Wording	Tek bir cümle halinde değilde ötenazinin ne anlama geldiğini açıkladıktan sonra ikinci bir cümleye başlayıpböyle bir cümle ile bağlasan daha iyi olur
Audience	Okuyucuyuda daha ikna eder
Purpose	İnandırmak için konumu savunmak için
Audience and Purpose	Böylece karşındaki insanı inançları doğrultusunda bile olsa böyle karmaşıklığa sebep olması konusunda ikna edebilirsin
Coherence	Coherence olarakta biraz daha fazla bağlaçlar yani neden sonuç bağlaçları kullanabilirsin
Organization	Organizasyonuna geçmek istiyorum paragrafları sıralayışın açısından result şeyleri reason paragraflarında düzen olarak çok iyi
Introduction	Introduction bölümü essayimde iki tane yani iki kısımdan oluştu
Conclusion	Ama işte sonuç bölümünde şey vermişsin
Ideas	İşte ötenaziye karşı çıkan insanların görüşlerini belirtmişsin burda niçin ötenaziye karşı çıkıyorlar
Style of Language Use	Dili biraz daha ağır olsa daha iyi olurdu herhalde
Thesis Statement	Senin thesis statemimında argumentative essay için baya iyi
Non-categorized	Teşekkür ederim

**Fig. 4.2.** Content Categories and Examples

The distribution of idea units across content categories exemplified above were then analyzed for both readers and writers.

#### 4.4.4.1 The Distribution of Content Categories Across the Stances in the Evaluative Mode

The analysis of the distribution of the idea units across fifteen content categories indicated that the main topic of the peer feedback interactions of readers in the authoritative stance was the ideas presented in the text. The percentage of 49.38 of the idea units were used for this topic. They also focused on organization (10.11%) and coherence (9.06%) during the peer feedback sessions. These readers addressed thesis statements of the texts they read because 6.97% of the idea units were devoted to this content category. Reading different parts of the text took place during the interaction because "location" (3.64%) indicates referring to different parts of the text. The other

content categories did not constitute a meaningful portion of the interaction with percentages ranging from 2.28 to 0.3.

The picture of the readers in the interpretive stance was not different from the picture of authoritative readers. "Ideas" was the dominant topic of the interaction between readers and writers. The percentage of 55.72 of the idea units were used for this content category. These readers also addressed coherence (6.09%), organization (7.28%), and introduction (4.16%) of the texts they read. They also discussed audience (3.12%) with the writers. Other topics of the peer feedback sessions of the interpretive readers were "location" (2.42%), "conclusion" (2.67%) and "thesis statement" (3.41%).

The analysis of the content categories of writers who talked to authoritative readers indicated that the dominant topic of the writers was also ideas (34.19%). Next popular topic for these writers was "organization" (7.97%). "Location" (82.83%), "phrasing/wording" (3.60%), "coherence," "style of language," and "thesis statement" were also among the topics of interaction.

The topics of interaction of the writers who were engaged in peer feedback session with interpretive readers were similar. The topic that had priority in the interaction was "ideas" (44.06%); however, they also addressed "organization" (8.81%), "vocabulary" (5.08%), and "introduction" (3.05%). In the interaction with of these writers 34.91% of the idea units could not be categorized under any heading of the content categories. This indicates that these writers used most of their utterances to fulfill phatic function (cf. Table 4.6).

**Table 4.6**  
**Frequency of Content During Peer Response of**  
**Readers & Writers in Evaluative Mode**

STANCE CONT. CATE.	EVALUATIVE							
	AUTHORITATIVE				INTERPRETIVE			
	READER		WRITER		READER		WRITER	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Location	59	<b>3.64</b>	11	<b>2.83</b>	17	<b>2.52</b>	--	--
Procedures	--	--	--	--	--	--	--	--
Writing Process	5	<b>0.30</b>	3	<b>0.77</b>	--	--	15	<b>5.08</b>
Vocabulary	12	<b>0.74</b>	--	--	--	--	--	--
Phrasing / Wording	30	<b>1.85</b>	14	<b>3.60</b>	10	<b>1.49</b>	2	<b>0.68</b>
Formality of Language	--	--	--	--	--	--	--	--
Audience	34	<b>2.10</b>	--	--	21	<b>3.12</b>	--	--
Purpose	7	<b>0.43</b>	3	<b>0.77</b>	--	--	--	--
Audience and Purpose	34	<b>2.10</b>	2	<b>0.51</b>	1	<b>0.15</b>	--	--
Coherence	147	<b>9.06</b>	8	<b>2.06</b>	41	<b>6.09</b>	4	<b>1.35</b>
Organization	164	<b>10.11</b>	31	<b>7.97</b>	49	<b>7.28</b>	26	<b>8.81</b>
Introduction	29	<b>1.78</b>	1	<b>0.26</b>	28	<b>4.16</b>	9	<b>3.05</b>
Conclusion	37	<b>2.28</b>	10	<b>2.58</b>	18	<b>2.67</b>	4	<b>1.35</b>
Ideas	801	<b>49.38</b>	133	<b>34.19</b>	375	<b>55.72</b>	130	<b>44.06</b>
Punctuation	--	--	--	--	--	--	--	--
Style of Language Use	8	<b>0.49</b>	8	<b>2.05</b>	--	--	--	--
Thesis Statement	113	<b>6.97</b>	8	<b>2.05</b>	23	<b>3.41</b>	2	<b>0.68</b>
Non-categorized	142	<b>8.75</b>	157	<b>40.35</b>	90	<b>13.37</b>	103	<b>14.91</b>

N: number

#### 4.4.4.2. Distribution of Content Categories across the Stances in the Discovery Mode

The analysis of the content discussed in the interaction of probing readers revealed that "ideas" (39.63%) were discussed intensively during the interaction. The way these ideas were presented was also talked about because they devoted 17,97% of the idea units for this content category. Having "non-categorized" (16.13%) indicates that these readers used utterances that have phatic function. They also spent time on reading parts of the text (Location, 8.30%). The smooth flow of ideas presented in the text and conclusion were also discussed (Coherence 7.37%, Conclusion 5.53%). For the other contents, the readers devoted less than 2% of the idea units for each.

The content were discussed by the reader in the collaborative stance was more limited. This reader addressed ideas (67.14%), introduction paragraph of the essay (12.30%), and coherence (10.77%).

The distribution and ratio of content discussed by the writers engaged in peer feedback sessions with the readers in probing stance was not different. The highest percentage was devoted to ideas (48.75%) presented in the text. Conclusion (11.88%) of the text was also addressed by these readers. They also read different parts of the texts, probably in order to clarify. The other content categories received little attention compared to the content categories mentioned.

Similar to the collaborative reader, the interaction of the writer talking to collaborative reader was also structured around three content categories: ideas (67.14%), introduction (12.86%), and coherence (2.86%). The other content categories received no attention throughout this interaction (cf. Table 4.7).

**Table 4. 7**  
**Frequency of Content During Peer Response of**  
**Readers & Writers in Discovery Mode**

STANCE CONT. CATE.	DISCOVERY							
	PROBING				COLLABORATIVE			
	READER		WRITER		READER		WRITER	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Location	18	8.30	7	4.37	--	--	--	--
Procedures	--	--	--	--	--	--	--	--
Writing Process	--	--	--	--	--	--	--	--
Vocabulary	1	0.46	--	--	--	--	--	--
Phrasing / Wording	--	--	--	--	--	--	--	--
Formality of Language	--	--	--	--	--	--	--	--
Audience	4	1.84	1	0.62	--	--	--	--
Purpose	1	0.46	--	--	--	--	--	--
Audience and Purpose	--	--	--	--	--	--	--	--
Coherence	16	7.37	3	1.88	7	10.77	2	2.86
Organization	39	17.97	8	5.00	--	--	--	--
Introduction	4	1.84	--	--	8	12.30	9	12.86
Conclusion	12	5.53	19	11.88	--	--	--	--
Ideas	86	39.63	78	48.75	41	63.08	47	67.14
Punctuation	--	--	--	--	--	--	--	--
Style of Language Use	--	--	--	--	--	--	--	--
Thesis Statement	1	0.46	2	1.25	--	--	--	--
Non-categorized	35	16.13	42	26.25	9	13.85	12	17.14

N: Number

#### 4.4.4.3. The Comparison of Content Categories Across the Stances in the Evaluative and Discovery Modes

The comparison of the content categories dominantly discussed throughout the peer feedback interactions indicated that there are differences in terms of six content categories: "location," "organization," "introduction," "conclusion," and "ideas." The readers in the evaluative mode used "ideas" (51.24%) more than the readers in the discovery mode (45.04%); however, readers in the collaborative mode used "ideas" (67.14%) more than the readers in the other three stances. When the percentages in the other content categories were compared, it was noticed that readers in the discovery mode used them more than the readers in the evaluative mode (cf. Table 4.8).

**Table 4. 8**  
**Comparison of Readers in the Evaluative Mode**  
**With Readers in the Discovery Mode**

STANCE / CONTENT CATE.	EVALUATIVE MODE			DISCOVERY MODE		
	A. Reader %	I Reader %	TOTAL %	P Reader %	C Reader %	TOTAL %
Location	3.64	2.52	<b>3.31</b>	8.30	-	<b>6.38</b>
Organization	10.11	7.28	<b>9.28</b>	17.97	-	<b>13.82</b>
Introduction	1.78	4.16	<b>2.48</b>	1.84	12.30	<b>4.25</b>
Conclusion	2.28	2.67	<b>2.39</b>	5.53	-	<b>4.25</b>
Ideas	49.38	55.72	<b>51.24</b>	39.63	67.14	<b>45.04</b>

A: Authoritative I: Interpretive P: Probing C: Collaborative

#### 4.5. Analysis of the Journals

The second set of data used in this study was the journals in which subjects expressed their attitude towards peer feedback, and their preference; teacher vs. peer feedback. For the analysis of these journals "communication units" were accepted as unit of analysis. Firstly, subjects' attitudes were first determined, then positive attitudes and negative attitudes and their distribution across attitudes were discussed.

##### 4.5.1. Attitudes of the Subjects towards Peer Feedback

At the beginning of the study there were three categories for attitude towards feedback: "positive," "negative," and "mixed." These categories were also used in the study conducted by Mangelsdorf (1992); However, the analysis of the journals indicated a need for a fourth category which was "prefer teacher feedback."

The distribution of the 32 subjects across four attitude categories indicated no significant difference between these categories. Thirteen of the subjects (40.625%) explicitly stated that they prefer teacher feedback (cf. Appendix 9 for the journals of these subjects). The percentage of the subjects who stated a positive attitude towards peer feedback was 28.125% (cf. Appendix 6 for the journals of these subjects), whereas

15.625% of the subjects expressed a negative attitude towards receiving feedback from peers (cf. Appendix 7 for their journals). Finally, the percentage of subjects who expressed mixed attitude towards peer feedback was 15.625 %, which means only 5 subjects (cf. Appendix 8 for the journals of these subjects). This distribution is postulated in Table 4.9 given below.

**Table 4.9**  
**Distribution of the Subjects According to**  
**Their Attitude Towards Peer Feedback**

ATTITUDE TOWARD PEER FEEDBACK	NUMBER OF THE SUBJECTS	%
Positive	9	<b>28.125</b>
Negative	5	<b>15.625</b>
Mixed	5	<b>15.625</b>
Prefer Teacher Feedback	13	<b>40.625</b>
<b>TOTAL</b>	32	<b>100</b>

#### **4.5.2. Positive and Negative Thoughts Towards Peer Feedback**

As a starting point for the identification of positive and negative thoughts, the categories developed by Mangelsdorf (1992) were used; however, based on the data, some categories were eliminated and some other categories were added. The categories that were eliminated are “helps clarify ideas,” “helps improve title,” “not enough time given in the class,” “does not help with grammar,” “student drafts are not readable.” Although only 5 categories were eliminated, 16 different categories were added. These categories are “helps topic selection,” “helps to find better examples,” “helps improve vocabulary,” “helps improve pattern,” “helps improve planning,” “helps improve conclusion,” “an opportunity for future learning,” an opportunity to check learning,” “opportunity to learn about different subjects,” “opportunity to learn out of the class,” “students are not objective,” “guiding questions are not enough,” “written comments are not enough,” “students cannot explain why something is wrong,” “answers should be related to the questions,” “do not give chance to discuss.”

After making the necessary modifications into the subcategories of positive and negative thoughts, the distribution of the 32 subjects across positive and negative thoughts were analyzed.

#### 4.5.2.1. Distribution of Positive Thoughts

The positive thoughts of the subjects were analyzed in three different categories: Content, Organization and Style, and Other. The subjects who expressed positive thoughts were the members of the positive attitude group, the mixed attitude group, and the prefer teacher feedback group.

Subjects' positive thoughts related to peer feedback's help on content were first analyzed. The analysis of the responses of the subjects in the journals indicated that 20.8% of the subjects with a positive attitude argued that peer feedback session **helped to improve the examples they used to support their argument**. Another advantage stated by subjects in the positive attitude group was that peer feedback **helps to improve ideas**. Three of the 27 subjects stated this advantage, and this is equal to 11.11% of the total. In addition to this, 7.40% of the subjects with positive attitude said that peer feedback **helps to keep audience interest**, and another 7.40% maintained that this process **helps with keeping focus in the text they produce**. In this group, 3.70% of the subjects indicated that peers **help them to choose topics for their texts, give new ideas to develop their texts, and develop the thesis statement**.

As an advantage, peer feedback **helps to develop examples** was expressed by 11.11% of the subjects who had a mixed attitude towards peer feedback. 3.70% of these subjects stated that **peer feedback gives new views on the topic**. Another 3.70% of this attitude category indicated that peer feedback **helps to keep audience interest and improve the thesis statement**. **Helps with focus and gives new ideas** were stated as advantages of peer feedback by the subjects in the mixed attitude group. Each of these advantages was addressed by 3.70% of the subjects in this group.

The percentage of subjects who also stated that peer feedback **helps develop examples** was 18.51 among the students who value peer feedback, but prefer teacher feedback; and 3.70% of the subjects who prefer teacher feedback expressed that peer feedback process **gives different views on the topic**. The advantages **help with focus** and **give new ideas** were not stated by the subjects in this group.

**Table 4.10**  
**Distribution of the Subjects According to**  
**Their Positive Thoughts in Terms of Content**

CONTENT	P		N		M		P.T.F	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Helps topic selection	1	3.70	-	-	-	-	-	-
Gives different views on the topic	-	-	-	-	1	3.70	1	3.70
Helps develop ideas	3	11.1	-	-	-	-	1	3.70
Give new ideas	1	3.70	-	-	1	3.70	-	-
Helps with focus	2	7.40	-	-	1	3.70	-	-
Helps keeping audience interest	1	3.70	-	-	1	3.70	1	3.70
Helps improve thesis	1	3.70	-	-	1	3.70	1	3.70
Helps improve examples	5	18.5	-	-	3	11.1	5	18.5

#### N: Number

Another advantages category was **organization and style**. In this category subjects in the positive attitude groups ideas were parallel to each other. **Helps improve mistakes** and **helps improve transitions** were expressed by most of the subjects. The percentages of the subjects who expressed these advantages were 18.51 and 22.2 respectively. 3.70% of the subjects in this attitude group indicated that peer feedback **helps to improve organization** and another 11.11% stated that receiving feedback from peers **helps to improve vocabulary**. The other advantages in the organization and style were not stated by the subjects in this attitude group.

When the responses of the subjects in the mixed attitude group were analyzed, it was observed that **helps improve organization, helps improve transitions, helps improve planning, helps improve pattern, helps improve conclusion** and **helps improve mistakes** were mentioned as advantages of peer feedback related to organization and style. Each of these advantages were expressed by 3.70% of the subjects.

Analysis of the responses of the subjects in “value peer feedback but prefer teacher feedback” indicated that **helps improve mistakes** was mostly stated by these subjects, and its percentage was 18.51. The percentage of the subjects who expressed that peer feedback **helps improve organization** as an advantage of peer feedback was 7.40. Although **helps improve vocabulary**, **helps improve planning** and **helps improve conclusion** were not expressed as an advantage by any of the subjects, each of the other advantages was expressed by 3.7% of the subjects. These advantages were **helps improve transitions**, **helps improve style**, and **helps improve pattern**.

**Table 4.11**  
**Distribution of the Subjects According to**  
**Their Positive Thoughts in Terms of**  
**Organization and Style**

ORGANSATION & STYLE	P		N		M		P.T.F.	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Helps improve organization	1	3.70	-	-	1	3.70	2	7.40
Helps improve mistakes	5	18.5	-	-	-	-	5	18.5
Helps improve transitions	6	22.2	-	-	1	3.70	1	3.70
Helps improve style	-	-	-	-	-	-	1	3.70
Helps improve vocabulary	3	11.1	-	-	-	-	-	-
Helps improve pattern	-	-	-	-	1	3.70	1	3.70
Helps improve planning	-	-	-	-	1	3.70	-	-
Helps improve conclusion	-	-	-	-	1	3.70	-	-

P: Positive N: Negative M: Mixed P .T. F.: Prefer Teacher Feedback  
Nb: Number

The last category for advantages was titled as **others** to cover all other positive comments about peer feedback. For this category, subjects in the positive attitude group mentioned that peer feedback is an **opportunity for future learning** and the percentage of these subjects was 18.5. Subjects in this group also stated that **students’ drafts serve as models**, and these constitute 14.8% of the subjects in this group. Although **writers learn to be critical** was not mentioned by any of the subjects, each of the others was mentioned by 3.70% of the subjects. These advantages are **easy to relate student’s comments**, **opportunity to check learning**, **opportunity to learn about other subjects**, **opportunity for learning out of class**.

Subjects in the mixed attitude group addressed only two of the advantages in this group. These advantages were **opportunity for future learning** and **students' drafts serve as models**. Each of them was addressed by 3.70 % of the subjects.

On the other hand, subjects in “the prefer teacher feedback group” expressed only three advantages: **opportunity for future learning**, **writers learn to be critical**, **opportunity to check learning**. Each of these advantages was mentioned by 3.70% of the subjects in this category.

**Table 4. 12**  
**Distribution of the Subjects According to**  
**Other Positive Comments**

OTHER	P		N		M		P.T.F.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Opp. for future learning	5	18.5	-	-	1	3.70	1	3.70
W. learns to be critical	-	-	-	-	-	-	1	3.70
Sts's drafts serve as models	4	14.8	-	-	1	3.70	-	-
Easy to relate sts's comments	1	3.70	-	-	-	-	-	-
Opp. to check learning	1	3.70	-	-	-	-	1	3.70
Opp. to learn abt. dif. Subjects	1	3.70	-	-	-	-	-	-
Opp. to learn out of class	1	3.70	-	-	-	-	-	-

P: positive N: negative M: Mixed P .T. F.: prefer teacher Feedback N: Number  
Opp. Opportunity Dif. Different abt. About

#### 4.5.2.2. Distribution of Negative Thoughts

In the journals, subjects did not express only positive thoughts towards peer feedback, but also there were some negative thoughts towards peer feedback. These negative thoughts could be categorized under two subheadings; **limitations of students as critics**, and **limitations of peer review task**. The subjects who expressed negative thoughts were in the negative attitude group, mixed attitude group, and prefer teacher feedback group.

Analysis of the responses of the subjects indicated that subjects **do not trust the critics of their peers**. The percentage of these subjects was 29.16. The percentages of the

subjects who stated that students **do not take the task seriously** and **they are apathetic** were 4.16. In addition to these, 4.16 % of the subjects in the negative attitude group believe that their peers are subjective while providing feedback. Finally, 4.16% of the subjects complained that written comments were not specific. Another 4.16% in the negative attitude group stated that **reviewers want them to change their position**.

Subjects in the mixed attitude group addressed two limitations of students as critics. One of these was **students' critics are apathetic**, and 8.30 of the subjects with mixed attitude expressed this in their journal. The other complaint was about the subjectivity of the student readers and 4.26% of the subjects mentioned this.

On the other hand, when the responses of the subjects in the prefer teacher feedback group were analyzed, it was observed that 29.16% of the subjects in this group **do not trust the criticisms of their peers**. The other negative attitudes about limitations of students as critics was **students' written comments not being specific** and **students not being objective**. Each of these points was addressed by 4.16% of the subjects in this group.

**Table 4.13**  
**Distribution of the Subjects According to**  
**Their Negative Comments in Terms of Limitations of**  
**Students As Critics**

LIMITATIONS OF STS. AS CRITICS	P		N		M		P.T.F.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Sts' criticisms can't be trusted</b>	-	-	7	29.1	-	-	7	29.1
<b>Sts. critics are apathetic</b>	-	-	1	4.16	-	-	1	4.16
<b>Wrt. comments are not specific</b>	-	-	1	4.16	-	-	-	-
<b>Reviewers tell change position</b>	-	-	1	4.16	-	-	-	-
<b>Sts. are not objective</b>	-	-	1	4.16	-	-	1	4.16

P: Positive N: Negative M: Mixed P . T. F.: Prefer Teacher Feedback

N: Number Wrt: Written STS: Students

Subjects expressed negative attitudes towards not only their peers as critics, but also the peer review task. For example, subjects in the negative attitude group stated that **they do not like being criticized by their peers**, and this was addressed by 4.16% of the subjects. The other complaints about the task were related to guiding questions, written

comments, and opportunity for discussion. The subjects stated that **neither guiding questions nor written comments were enough**. They, also, mentioned that **there is not enough opportunity for discussion**. Each of these was addressed by 4.16% of the subjects.

Subjects in the mixed attitude group also expressed their thoughts on the limitations of the peer review task. One of the issues they focused was on the **students' inability for expressing why something is wrong**. 8.30 % of the subjects referred to this problem. Other problems stated relating to the limitations of the task were **students can not help with grammar, written comments are not enough, and answers are not related to the questions**. Each of these problems was addressed by 4.16% of the subjects.

Although subjects in the negative attitude group and subjects in the mixed attitude group expressed their complaints related to the peer review task, none of the subjects in the prefer teacher feedback addressed problems related to the peer review task.

**Table 4.14**  
**Distribution of the Subjects According to**  
**Their Thoughts in Terms of Limitations**  
**of Peer Review Task**

LIMITATIONS OF PEER REVIEW TASK	P		N		M		P.T.F.	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Does not help with grammar</b>	-	-	-	-	1	4.16	-	-
<b>Dislike of criticizing peers</b>	-	-	1	4.16	-	-	-	-
<b>Guiding Qs aren't enough</b>	-	-	1	4.16	-	-	-	-
<b>W. comments aren't enough</b>	-	-	1	4.16	1	4.16	-	-
<b>Do not give chance to discuss</b>	-	-	1	4.16	-	-	-	-
<b>Can not ex. why smth. is wrong</b>	-	-	-	-	2	8.30	-	-
<b>Ans. Should be related to Qs</b>	-	-	-	-	1	4.16	-	-

#### **4.6. Analysis of the Relation Between Readers' Stances and Writers' Attitude Towards Peer Feedback**

The last purpose of this empirical study was to investigate the relation between stances and attitudes towards peer feedback. For this purpose, the findings related to stances

and attitudes were compared. Hence, the relation between the readers' stances and their writers' attitude was investigated.

In order to investigate the relation between readers' stance and the writers' attitude, the distribution of writers according to their readers' stances were also analyzed. This analysis indicated that the writers who engaged in peer feedback sessions with authoritative readers preferred teacher feedback. The number of these subjects was 8. On the other hand, the number of subjects who expressed positive and negative attitudes were equal. Only two subjects expressed a mixed attitude towards peer feedback. The distribution of the writers working with interpretive readers were 3 positive, 2 negative, 2 mixed, and 1 prefer teacher feedback. The writers talking to probing readers were equally distributed across attitude groups. There was no subject in the positive attitude group. There was one subject in the other attitude groups. There was only one subject working with the collaborative reader and his attitude was positive. These results are postulated in Table 4.15.

**Table 4. 15**  
**The Distribution of Writers Interacting with Readers in Different Stances**  
**Across the Attitude Categories**

RD' S STANCE WR. ' S ATT.	A.	I.	P.	C.
<b>Positive</b>	5	3	-	1
<b>Negative</b>	5	2	1	-
<b>Mixed</b>	2	2	1	-
<b>P.T.F.</b>	8	1	1	-

A: Authoritative I: Interpretive P: Probing C: Collaborative

WR'S .ATT.: Writer Attitude RD' S: Reader

#### 4.7. Discussion of the Findings

In order to focus to the study five research questions were posed. The first question was "what stances do readers assume toward writers and their text during peer response in a foreign language writing class?". As an answer to this question the data indicated that readers in the foreign language setting adopt different stances towards writers. And the

readers were in four different stances, similar to the findings of the study conducted by Lochart and Ng (1985). However, the ratio of readers in each stance differs. (cf. Table 4.16)

**Table 4.16**  
**Comparison of Percentages of Readers in Two Studies**

STANCE STUDY	Authoritative	Interpretive	Probing	Collaborative
Lockhart & Ng (1995)	33.3%	22.2%	33.3%	11.1%
Current Study	65.5%	25.0%	9.375%	3.125%

These results show that 87,5 % of Turkish readers in this study are in the evaluative mode; on the other hand, 55.5 % of the Cantonese readers were in evaluative mode. Although the percentage of readers in the discovery mode was low (12.5 %) for Turkish readers, it was almost half of the readers (44.4 %) for Cantonese readers. The authoritative stance was dominant stance (65.5 %) for Turkish readers; however, for Cantonese the readers the percentage of the authoritative stance ( 33.3 %) was equal to the percentage of readers in probing stance (33.3 %). Besides these, the percentage of readers of Cantonese readers in the collaborative stance was three times greater than Turkish readers (11.1 % vs.3.125 %) (cf. Table 4.16).

It is impossible to make generalizations for Turkish students based on the findings of this study, but it is possible to conclude that The Turkish students in this study reflect the features of stances in the evaluative mode, especially in the authoritative stance. In order to find out the general tendency of Turkish students, more studies should be conducted. This may give evidence for the effect of Turkish culture on the stances of the readers.

The second question posed to focus this study was “ Is there a relation between stances and function categories?” The findings indicated that each stance has an effect on function categories the readers use. The readers in the evaluative mode differed from

the readers in the discovery mode in four function categories; **give opinion**, **summarize essay**, **give suggestion**, and **give information**. The readers in the probing stance, on the other hand, differed from the readers in the other stances in **clarification request** and **confirmation**. Using **give information** as a function category distinguished the readers in the collaborative stance from the others. When these findings were compared to the findings of Lockhart and Ng (1985), it has been found that there is a parallelism with the findings; **summarize essay**, **give opinion**, and **give information** were also found to be function categories that distinguish the readers of evaluative mode from the readers in the discovery mode.

The findings of this study, however, contradict that of Lockhart and Ng (1985) in terms of using **express intention**. In this study, **express intention** was frequently used by the writer working with the readers in the evaluative mode, whereas this function was never used by the writers working with the readers in the authoritative stance, and seldom used by the readers in the interpretive stance in the other study. Besides this, in this study, the writer working with the collaborative reader never did not use this function category. This finding not only contradicts the findings of Lockhart and Ng (1985), but also the defining feature of the readers in these stances because the readers in the discovery mode are defined as not being interested with what writers wanted to achieve.

The other question was the identification of the relation between the stances and the content categories used during the peer feedback sessions. The analysis indicated that the readers in the discovery mode spent more idea units on **location**, **organization**, **introduction**, and **conclusion**. On the other hand, the comparison of the idea units used for **ideas** indicated that the readers in the evaluative mode spent slightly more idea units than the readers in the discovery mode. On the other hand, the readers in the study of Lockhart and Ng (1985) differed in three categories: **writing process**, **ideas**, and **audience and purpose**. There was no content category on **thesis statement** in Lockhart and Ng (1985)' study. The comparison of the findings of these two studies indicated no similarity.

Despite the differences in ratios, the readers in this study focused on the similar content categories. One of the reasons for this similarity in terms of the content categories may be the peer revision checklist. In the peer revision checklist used for this study there was not any question that addressed **audience and purpose**, but there were questions that addressed **thesis statement, ideas, and coherence** (cf. Appendix 5). All of the readers, therefore, addressed these topics in different ratios. Another reason of this may be the instruction. Nelson and Murphy (1993a) state that students have a tendency to focus on the points stressed by the teacher. When the input on argumentative text is considered, it is noticed that the features of thesis statement were highlighted in the course book; therefore by the teacher also.

The next question was posed to investigate the attitudes of the subjects toward peer feedback. The analysis of the data indicated that 75% of the subjects value peer feedback, whereas, the percentage of 25% of the subjects have negative attitudes towards peer feedback. These findings are similar to the findings of the study conducted by Mangelsdorf (1992) and Jacobs et al. (1998). In the study of Mangelsdorf (1992), 85% of the subjects indicated that they value peer feedback and only 15% expressed negative thoughts towards peer feedback. In the other study, the percentage of the subjects who would like to receive peer feedback as a kind of feedback was 93. The findings of a small- scaled study, however, conducted by Sengupta (1998) contradicted the findings of these three studies. The author explains the reason for this finding as a result of students' perception of teacher' s role.

The positive and negative comments stated by the subjects of this study were consistent with the findings of Mangelsdorf' s study (1992). Most highly rated positive effects of peer feedback were **helps to improve examples, helps to improve mistakes, and helps to improve organization**. These were parallel with the content of the peer feedback interactions of the subjects. Most highly rated negative comment was **students' comment can not be trusted and they are apathetic**. When the time spent for giving feedback is considered, it was observed that this was in agreement with subjects' idea that students are apathetic. Most of the subjects spent a short period of

time (approximately four minutes) for giving feedback which is not enough to provide detailed feedback and negotiate ideas.

The last question of the study focused on the relation between the writers' attitudes towards peer feedback and the readers' stance. No significant relation was found between these two variables. A long-term study may be more revealing to reach conclusive results about the relation between readers' stance and writers' attitude.

## **CHAPTER V**

### **CONCLUSION**

#### **5. 1. Summary of the Study**

Peer feedback is commonly used in the process approach implemented writing classroom. Despite this, teachers have reservations about the effectiveness of this on the subsequent drafts of their students. Although theoretically it is based on the process approach to teaching writing and the cooperative learning theory, teachers observe several problems such as poorly revised subsequent drafts and dissatisfactions expressed by the students when it is employed. These observations initiated several classroom oriented studies that focus on peer feedback.

Similar to other classroom oriented research, this specific research was initiated by that sort of observations in the process approach implemented writing classroom in the EFL setting with intermediate level students. The review of pertinent research revealed that there are different factors that affect the peer feedback process engaged in. One of these factors is the stances adopted by the readers during the peer feedback sessions, and the other factor is identified as the attitude of the students towards the peer feedback process. Based on these findings, the purpose of this research was to investigate the roles adopted by the Turkish readers of this study during the peer feedback sessions and their attitude towards utilization of peer feedback. Then, the author investigated if there was a relation between stances adopted and the attitude towards peer feedback.

To achieve this purpose, two sets of data were collected from 32 intermediate level learners of English as a foreign language. The first set of data consisted of transcriptions of the peer feedback sessions of the peers. The second set of data was the journals in which subjects expressed their attitude towards using peer feedback in the process approach implemented writing classroom. The data was analyzed both qualitatively and quantitatively from different perspectives.

## 5.2. Assessment of the Findings

The analysis of the data indicated that Turkish readers of this study adopted different stances towards the text they were reading, and the writer. These stances were the reflections of their purposes to read the texts. To illustrate, the purpose of readers in the authoritative stances was to read and judge. On the other hand, the purpose of the readers in the interpretive stance was to read and respond. The aim of the probing reader was to read and analyze, whereas the collaborative reader aimed to help the writer to improve the text. These purposes identified according to the interactions of the readers with the writers were consistent with the purposes Purves (1984) has identified for the teachers. It is the researcher's observation that teachers generally read to judge. It is the observations of some researchers that teachers usually read to judge. Probst (1989) also states that teachers have a tendency to supply a "final judgement" or "to identify all its failings" (p. 70). Depending on these, it would not be wrong to conclude that students whose role models were teachers had a tendency to read for judging the text for its deficiencies. The dominantly observed stance, therefore, was the **authoritative stance**.

The other reason for observing **authoritative stance** so frequently can be explained by the transactional theory of reading. Each text written by a student is a potential for meaning, and it is not only the writer, but also the reader who makes this meaning. Therefore, the features of the reader as "who they are; what they know; what they call to mind; either intentionally or inadvertently; what purpose they have in reading; and what they are able or willing to do as and after they read" (Probst, 1989, p. 69) have an effect on the way the reader comprehends the text, and the information s/he expects the writer to include in a text on a specific topic. Like other readers, student readers start to read "with biases about what the writer should have said or about what he or she should have written" (Sommers, 1982, p. 154). While reading these determine her/his satisfaction about the text. the opportunity of sharing experiences about that text with its writer may encourage the reader to express the information s/he considers to be missing in the text.

The problem caused by readers imposing her/his ideas may result in alteration in writer's purpose for creating the text. In her journal one of the subjects of this study supported this claim as:

Her nedense ben arkadaşlarımın direktiflerini pek kabul edemiyorum çünkü çoğunlukla düşüncelerimi değiştirmemi söylüyorlar.<sup>17</sup>

**Extract 13**

*I don't know but I can't accept my friends suggestions they generally tell to change my thoughts*

As a result, the reading behavior of the readers in authoritative stance can be explained by transactional theory in reading.

It was discussed that the writer in group has advantages over isolated writer. The analysis of the transcripts indicated that whatever the stance of the reader was, the writers experienced maybe not all but at least some of the advantages of the writer in group. To begin with, all writers received real feedback and real reactions from the reader. Moreover, since they all acted both reader and writer roles, they had an opportunity of examining more models. They also carried dialogue in groups. Writer working with collaborative readers had more advantages. First of all, they had the opportunity of explaining their plans and experiences. They also had the opportunity of receiving information from the reader. Finally, they expanded their text verbally. Talking about her/his text gave the opportunity of hearing what s/he had written consequently, as Lockhart and Ng (1995) also states readers in all stances cooperate with the writer and this brings advantages for the subsequent drafts.

Analysis of the journals indicated that subjects were aware of the advantages of peer feedback introduced by the literature. For example, Damon and Phelps (1989) state that since peers are at the same age they use the same language, and understand each other. One of the subjects stated this in his/her journal as follows:

---

<sup>17</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 7, Journal 10).

Arkadaşının yazımı okuyup yardımcı fikirler vermesi öğretmenin vereceği bilgilere göre daha olumlu olur bence öğrenci öğrencinin mantığını daha iyi anladığı için vereceği bilgiler uyarılar daha yardımcı olur çünkü iki kişide aynı yaş grubunda olduğunda sorunlara yaklaşım tarzlarında genellikle aynıdır<sup>18</sup>

**Extract 14**

*I think my friend's reading my essay and giving feedback more positive than the teacher's because students understand student's mentality better than teacher information and warnings a student will give more helpful as they are at the same age group their approaches to problems are generally same.*

Subjects were also aware of the fact that by having peers read their texts, the students learn what her/his reader thinks about the text. The following extract supports the view that subjects are aware of the advantage of peer feedback.

Yine farklı bir beynin ve duygu bütünüünün yazının üzerinden geçmesi yarar sağlamaktadır zaten amaç tepkiye göre sunu yapmak değil midir?<sup>19</sup>

**Extract 15**

*again passing a different brain and emotional unity over the text serves because is the purpose to make a presentation according to reaction?*

The journals also revealed the impact of education system in Turkey on students' perceptions of the role teacher and student in the education content. "The traditional roles of the teacher and learner in the school curriculum seems so deep-rooted that the only possible interpretation of knowledge appears to be that it is transmitted from the teacher to the students and not constructed by the classroom community." (Sengupta, 1998, p. 25) With these words, Sengupta (1998) describes the situation in Hong Kong; however, it is not difficult to notice the similarity between students in Hong Kong and students in Turkey. The number of subjects in the prefer teacher feedback group is evidence of this. The extract below also expresses this fact:

Bence herkes ilk hafta konusunu belirlesin sınıfta tartışalım daha sonra öğretmenimiz kontrol etsin ve bize geri versin çok beğendiği yazıları hep birlikte sınıfta yorumlayalım<sup>20</sup>

**Extract 16**

<sup>18</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 6, Journal 3).

<sup>19</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 9, Journal 20).

<sup>20</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 7, Journal 10).

*According to me in the first week everybody would decide his/her topic that we can discuss in the classroom then our teacher may control and turn it back after that we all can comment on the texts s/he found worthwhile*

The writer of the extract given above accepted the authority of the teacher and stated that it is the teacher who would decide on the quality of the text produced by the students. She also implied that she has had preconceived ideas about how a writing lesson should be.

### **5.3. Pedagogical Implications**

A problem observed in the process of language teaching initiates classroom oriented research, and the study helps to understand the reasons for the problem, or to test a new technique that is supposed to work for the solution of the problem. The findings, therefore, have implications for teaching. The problem which initiated this specific study is the reservations of the researcher about the effectiveness of peer feedback in the process approach implemented EFL writing classroom. The main goal of the study was, then, to investigate the factors that influence the working of peer feedback. The findings discussed in the previous chapter have implications for teaching writing in a foreign language setting in two aspects: implementing peer feedback and training for giving & receiving peer feedback

#### **5.3.1. Implications For Implementing Peer Feedback**

First of all, the findings indicate that Turkish students of this study value peer feedback. Although the percentage of the subjects who have a positive attitude towards peer feedback is 28.125, the percentage of the subjects who value peer feedback is 84.375 because the subjects in the “mixed” attitude group and the subjects in the “prefer teacher feedback” group also do not reject receiving peer feedback in ongoing writing process in addition to teacher feedback. This encourages employing it as a kind of feedback in the writing classroom. If the question is whether peer feedback will substitute teacher feedback, or it will be inserted in the ongoing process as an additional feedback mechanism, both the findings of the study of Jacobs, et al. (1998) and this study suggest that one should employ peer feedback in addition to teacher

feedback. This suggestion is based on not only the percentages, but also the comments of the subjects related to peer feedback. Although they value peer feedback, they also want to get feedback from the teacher. The extract given below is a good example which reflects the attitude of the subjects towards peer feedback.

1. Elbette ki yararlı bunun sonucunda hatalarımızı öğrenmiş oluyoruz ve ona göre düzeltiriz.
2. Ben yanlışlarımı öğretmenlerimin düzeltmesini yeğlerim.<sup>21</sup>

**Extract 17**

1. *of course it is useful as a result of this we learn our mistakes and correct accordingly*
2. *I prefer my teachers to correct my mistakes*

Although the subject states that peer feedback is valuable, she prefers teacher feedback. In the second part of the extract, the student explicitly expresses lack of confidence in herself and in her peers for giving feedback. She is not only afraid of giving wrong information, but she is also afraid of being misled by her peer.

Belki arkadaşımızla peer review bizim açımızdan daha yararlı olabilir belki kağıtlarımızı inceleyerek kendimiz içinde bir şeyler öğreniriz ama sonuçta, biz de belki arkadaşımıza yanlış şeyler söylicez. Belki bize göre doğru olmayan bir şey, gerçekten doğrudur o yüzden daha çok bilgiye sahip olan kişiden, yani öğretmenimizden öğrenmek hatalarımızı bilmek daha faydalı olur sanıyorum. Peer review process' i de faydalı buluyorum.<sup>22</sup>

**Extract 18**

*Maybe peer review may be more beneficial for us. Maybe by examining our paper we can learn something for ourselves. But we may at the end maybe we will say something wrong to our friends maybe something which we consider wrong is really true for this it is better to learn our mistakes from one who has much more information that is our teacher. I think peer review process is useful*

Consequently, in order to increase the effectiveness of peer feedback, students' must be encouraged to give feedback, and both their self confidence and the confidence given to each other should be improved. Since giving feedback is related to their

<sup>21</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 6, Journal 1).

<sup>22</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 9, Journal 23).

reading skill, one way of this is training them in reading skills. While reading a peer's essay, there is a transaction between the reader and the text. And "each of these transactions is characterized by active and creative involvement in making of meaning...." (Probst, 1989, p.71). They must, therefore, learn the differences between what an active and passive reader is.

In addition to written feedback , students must be motivated to give oral feedback. In one of the journals, this was suggested by one of the subjects:

Also we can do this and I believed that peer revision should do by speaking not writing. because most of us do not like to write and we give answers like; yes or no.... We could say more and more things than saying by writing.<sup>23</sup>

**Extract 19**

This suggestion is in agreement with literature. Oral feedback gives an opportunity for negotiation, so both the writer and the reader have the opportunity of asking for clarification. This helps them to understand each other, and to have better revisions in the subsequent drafts. On the other hand, written feedback is limited, and, as stated by the subject, there is a tendency for giving short answers which generally do not mean a lot to the writers. This results in poor revisions which do not satisfy the writer.

Although the relation between stance and incorporation of feedback could not be investigated, pertinent literature supports the idea that feedback of reader(s) in **collaborative stance** would have a better effect on the subsequent drafts of the writers. The readers in the collaborative stance give opportunity negotiation and this "requires the students to be more actively involved in the discussion either by asking questions or answering them, which may lead to better retention" (Goldstein and Conrad ,1990, p. 457). The findings of the study conducted by Goldstein and Conrad (1990) indicate that students who negotiated during conferences made more successful revisions, compared to those who did not negotiate. This implies that teachers must teach students in giving peer feedback based on the features of readers in the collaborative stance (Mangelsdorf and Schkumber,1992; Lockhart and Ng 1985). The function categories used by readers

---

<sup>23</sup> An extract from authentic student journal, (cf. Appendix 8, Journal 16).

in the collaborative stance can also be dwelled on speaking lessons and this may encourage the students to speak in English during peer feedback sessions.

It was discussed that having the teacher as the sole audience the writer would limit her/him with perspectives of a single audience. Similarly, having only one peer would have this disadvantage. Each reader is a different individual “with its unique background, with particular biases, preferences and purposes” (Probst, 1989, p. 71). To solve this problem, instead of pairing students, working in small groups may help. When considered from the writer’s point of view, this provides the opportunity of hearing different readers’ perspectives. Besides this, the possibility of negotiation, having a positive effect on subsequent drafts, may increase.

Consequently, it can be stated that peer feedback as a kind of feedback can be used in EFL writing classes. Students, however, both as writers and as readers, must be encouraged to actively participate during the peer feedback sessions in order to get maximum benefit from this process.

### **5.3.2. Implications for Training in Giving and Receiving Peer Feedback**

This study also indicates that the traditional method used in training for peer feedback is not enough for increasing the quality of the feedback. In the traditional method, peer review is modeled by the teacher and then students are expected to provide peer feedback to each other with the help of the revision checklist. The findings of the study conducted by Stanley (1992), however, indicated that this method is insufficient. On that account, teachers should try other ways of training for increasing the effectiveness of peer feedback. As a beginning the method suggested by Stanley (1992) can be used. In this method, two features of peer feedback are highlighted: “familiarizing students with the genre of the student essay and introducing students to the task of making effective responses to each other” (Stanley, 1992, p. 221). Since they generally read texts by professionals, they transfer their interpretation skill, and they read for global meaning, use their schemata to fill in cohesive gaps and infer information even where

the writer has failed to provide the necessary background to authorize such an inference.” (Stanley, 1992, p. 219).

R: ...kendi pozisyonunu logical olarak belirtmiş ama direkt cümlelerle değil benim çıkarttığım inferencelerle...<sup>24</sup>

**Extract 20**

*R: ...he has clarified his position logically not with explicit sentences but through my inferences...*

The genre of student text is introduced through a series of drafts written by other students. In this way they also have the opportunity of examining the text in progress. Besides this, in order to learn making effective responses, “...they reported the strengths and shortcomings of the essay. Second, they described how they might best communicate these thoughts to the writer” (Stanley, 1992, p. 221). This is followed with the discussion of successful and unsuccessful comments. An important feature of this training is encouraging students “to believe that they can trust their peer group’s responses” (Stanley, 1992, p. 222). By the training provided for giving effective response they learn that they should also focus on the strengths of the text. The instruction of the function categories used by the readers in the collaborative stance may also be incorporated in this training process.

The training of readers for giving feedback is not enough for increasing the quality of the feedback, because at least two people are engaged in the peer feedback session: the reader and the writer. So, the writer must also be trained to get the maximum benefit from the peer feedback sessions. Beach (1989) state that writers generally do not know how to respond to the oral feedback they receive. Although writers who worked with the readers in the authoritative stance and the interpretive stance mostly used **accept** and **accept phatic** as categories, the writer who paired with the reader in the collaborative stance used **ask for information**, **ask for suggestion**, **clarification request**: **interlocutor** intensively. This education can be given during teacher-student conferences.

### **5.3.3. Implications Related to Peer Revision Checklist**

The analysis of the content categories used by the readers in different stances indicated that peer revision checklist used to guide peer revision process has an effect on the topics discussed by the reader and the writer. The study of Singh and De Sarkar (1994) also prove the importance of peer revision checklist on the subsequent drafts of the student. As a result, instead of using peer revision checklist, teachers may prepare checklists which may meet the needs of their students, and the requirements of the writing curriculum. These teachers also have an opportunity to move from more structured peer revision checklists to less structured peer revision checklists.

### **5. 4. Suggestions for Further Research**

Each empirical study is a beginning for new research that addresses the same issue from different perspectives. Empirical studies, therefore, not only have implications for classroom use, but also initiate other research. This is mainly because any research can focus on a limited aspect of an issue and either answers related questions or tests the hypothesis that guides that specific research. It is not different for this specific study also.

To start with, in this study the stances readers adopted during peer feedback, function and content categories used by readers in each stance, their attitude towards peer feedback, and the relation between readers' stances and writers' attitude towards peer feedback were investigated. Besides these, the relation between the reader's stance and the writer's incorporation of feedback received from the peers can be investigated.

One of the questions raised by the findings of the study is the effect of the writer on the stance adopted by the reader. The only writer who worked with the collaborative reader was different from the other writers in terms of the function categories used; therefore, a study which is structured to include the peer feedback sessions of the same reader with different writers, and the peer feedback sessions of the same writer with different

---

<sup>24</sup> An extract from peer feedback session, (cf. Appendix 10, PFS 14).

readers, may be designed to test the effect of the writer on the stance adopted by the reader.

When this study was designed, it was decided to focus on one text type: argumentative text. Hence, this study is limited to the argumentative texts produced on different topics. This brings up the question whether or not the text type has any influence on the stances adopted by the readers. A study that addresses this question may be designed to find out if text type has any influence on readers stance.

The subjects of this study had training on giving peer feedback. In the terms of Stanley (1992), the training method used in this study was the traditional method. In his study, he introduced a new way of training and concluded that coaching had a positive effect on the quality of the feedback. This training may not only influence the quality of the feedback, but also the stances readers adopt during peer feedback sessions and their attitude towards peer feedback. A comparison of the Stanley's study with this specific study indicated a similarity between the responses of the readers in an uncoached group and the readers in the authoritative stance, with a similarity between readers in the coached group and readers in the probing and collaborative stance. Readers in the coached group had more negotiation with the writers, which is a defining feature of the readers in the discovery mode. This indicates that training may have an influence on the stances readers adopt. Therefore, a study which investigates the stances of the readers before and after training may be conducted. Their attitude towards peer feedback before and after training may also be investigated.

In this study only the stances of the skilled writers were investigated. Being announced as a skilled writer may have effected their self confidence, and influenced the stance they adopted. The majority of the subjects adopted an authoritative stance during the peer feedback sessions. The roles adopted by poor writers may also be investigated.

Finally, the effect of the teacher on the stances adopted may be investigated. Purves' (1984) study indicated that teachers also adopt different stances while giving feedback to their students' texts and they become role models for their students. The relation,

therefore, between the stances adopted by the teachers during teacher student conferences and their students during peer feedback sessions may also be investigated.

## **5. 5. Conclusion**

Reservations of the teachers and empirical studies on peer feedback indicate that peer feedback is a multi-facetal and problematic issue. Despite this, it not only decreases the burden of the teachers, but also helps the writer to be autonomous. Without being dependent on the teacher, learners can help each other both in and out of the writing classes. Peer feedback, therefore, should not be abandoned totally. On the contrary, teachers and researchers should study ways of improving the quality of peer feedback, get maximum benefit from this feedback mechanism.

**APPENDIX-1**  
**MID-TERM EXAM SCORES OF THE SUBJECTS**

	<b>NAME OF THE SUBJECTS</b>	<b>SCORES</b>
1	Berna <b>DEMİREL</b>	94
2	Murat <b>CEYLAN</b>	90
3	Ercan <b>ÖZCAN</b>	88
4	Arzu <b>YAZGAN</b>	84
5	Melek <b>KÜÇÜKOĞLU</b>	82
6	Ahmet <b>ALTAŞ</b>	82
7	Sevnur <b>BAŞARAN</b>	82
8	İhsan <b>ALTUNDAL</b>	82
9	Emin <b>ÖZTÜRK</b>	80
10	Hayri <b>BOZDEMİR</b>	80
11	Zühal <b>SEVGENER</b>	80
12	A. Hilal <b>AYTEKİN</b>	80
13	Taner <b>GÖK</b>	80
14	Emel <b>URHAN</b>	80
15	Ercan <b>BÜYÜKKESKİN</b>	80
16	Yeliz <b>GÖKÇE</b>	79
17	Özlem <b>SÜSLÜ</b>	79
18	Demet <b>KÖPÜKLÜ</b>	78
19	Yelda <b>ALTUNEL</b>	78
20	Nihal <b>KAHRAMAN</b>	78
21	Serpil <b>KURT</b>	78
22	Bahar <b>İŞGÜZAR</b>	77
23	Halil <b>ÖZCAN</b>	76
24	Fulya <b>CESUR</b>	76
25	Yunus Emre <b>CANBOLAT</b>	75
26	Fatih <b>İLGÜN</b>	75
27	Yasemin <b>KAÇAR</b>	75
28	Bedia <b>KIRKULAK</b>	75
29	Zehra <b>HERKMEN</b>	75
30	Süheyla <b>ORAN</b>	75
31	Serdar <b>TOPRAK</b>	75
32	Sevgi <b>SUBAŞI</b>	75
33	Eda <b>ARSLAN</b>	75
34	C. Dilek <b>BİLGİCİ</b>	74
35	Nesibe <b>PENBE</b>	74
36	Y. Atakan <b>YAĞIZ</b>	74
37	Ayşenur <b>KARACAN</b>	74
38	Meltem <b>ÇELİK</b>	73
39	Nilüfer <b>ÇAKAN</b>	70
40	Hakan <b>OYAR</b>	70

## APPENDIX 2

### Language Functions Used by Readers and Writers

**Structure:** The speaker structures the movement of the conversation, or announces a new topic (e.g., “Let’s talk about X”, “I want to tell you about X”).

**Summarize essay:** The speaker summarizes or interprets the essay or part of the essay, or reads part of the essay.

**Speculate:** The speaker guesses as to how other people or a potential reader might interpret or respond to the essay, part of the essay.

**Express intention:** The writer expresses his or her intention with references to revising or drafting the essay (e.g., “I want/wanted to do X”, “I will do X”, “I’d better do X”).

**Indicate difficulty:** The speaker indicates difficulty with reference to (a) writing the essay, (b) his or her own understanding of concepts related to the essay (but not due to defects in the essay), (c) understanding the essay, or (d) being confused about aspects of the essay.

**Echoic repetition:** The speaker repeats what the other person has just said, or self repeat, with no more than one intervening turn (check that utterances don’t overlap).

**Incomplete:** The idea unit is left incomplete. (However, if there is a false start or only part of the idea unit is incomplete, then the idea unit should be coded according to one of the codes listed here).

**Complete interlocutor:** The speaker completes an idea that the other person began, but did not finish.

**Clarification request: Interlocutor:** The speaker asks the other person to clarify what he or she has said (e.g., “I can’t catch what you said”).

**Clarification request: Essay:** The speaker asks the other person to clarify what has been written in the essay (e.g., “What do you mean in paragraph # 3?”).

**Clarify:** The speaker clarifies what he or she has previously said in response to a Clarification Request-Interlocutor or Clarification Request-Essay.

**Confirmation check: Interlocutor:** The speaker asks the other person to confirm that she or he understands what has been said (e.g., “Do you mean ...?”, “So you are saying that ...”. “So what you mean is ...”). These phrases would often be complete with a paraphrase, or the confirmation check could be in the form of a question tag. Echoic repetition or prompts for further information are not counted as confirmation checks.

**Confirmation check: Essay:** The speaker asks the other person to confirm that she or he understands what is written in the essay (e.g., “Does this part of the essay mean ...?” or “Are you trying to say ...?”).

**Confirm:** The speaker confirms what has been said or gives a negative conformation, in response to a Conformation Check-Interlocutor or Conformation Check-Essay.

**Ask suggestion:** The speaker asks for a suggestion for revising the essay.

**Give suggestion:** The speaker gives a suggestion for revising the essay. The suggestion can be either direct (e.g., "You should reorganize this paragraph.") or indirect (e.g., asking rhetorical questions to indicate possible ideas to add to the essay).

**Ask opinion:** The speaker asks for an opinion, an evaluation, or a perspective about the essay, or asks for general comments about the essay.

**Give opinion:** The speaker gives an opinion, an evaluation, or expresses his or her perspective about the essay.

**Request Information:** The speaker asks the other person to provide new or additional information, examples, reasons, or results (either factual or personal, including thoughts and feelings related to past experiences), or checks the other person's knowledge related to the essay.

**Give information:** The speaker states new or additional information, examples, reasons, or results (either factual or personal, including thoughts and feelings related to past experiences, possibly stimulated by the essay) to the other person. Statements indicating that the speaker has nothing further to contribute should also be coded under this category.

**Disagree:** The speaker disagrees with what the other speaker has said.

**Accept:** The speaker clearly and explicitly accepts or agrees with what the other person has just said (e.g., "I see your point" or "I agree").

**Accept/ Phatic:** (a) utterances that have no content, but serve to maintain the flow of the conversation (e.g., expressions like "mmm," "Uh-huh" to show that he or she is still following the speaker), including closure, politeness markers, emotive expressions (e.g., "Oh!", "What a pity!"), and prompts for further information (e.g., "Really?"), or (b) utterances that are ambiguous as to whether the speaker agrees with the other person or whether the speaker is supplying a phatic expression.

## APPENDIX 3

### Content Of the Discourse

**Location:** Speaker refers to a particular location in the essay, by referring to particular pages, paragraphs, sentences, “this part”, or by reading phrases or sentences.

**Procedures:** Speaker talks about the procedures that the pair should follow in carrying out their discussion.

**Writing process:** Speaker discusses the writing process that was used in drafting the essay, or processes that the speaker has generalized as a problem or routine in writing.

**Vocabulary:** Speaker discusses the meanings of lexical items.

**Phrasing /wording:** Speaker discusses how to phrase a sentence to express the desired meaning, or offers language that could be used in the essay.

**Formality of language:** Speaker discusses the degree of formality of the language used in the essay (includes register, tone, etc.).

**Audience:** Speaker discusses the assumed audience or readers of the essay, or the effects of the essay on the audience.

**Purpose:** Speaker refers to the purpose the essay.

**Audience and purpose:** The speaker refers to both the audience and the purpose in the same idea unit. (References to audience could be pronouns or generic terms (e.g., people, Hong Kong Chinese).

**Coherence:** Speaker discusses the coherence of the essay.

**Organization:** Speaker discusses the organization of the essay.

**Introduction:** Speaker discusses the introduction of the essay (usually mentioning the word introduction).

**Conclusion:** Speaker discusses the conclusion of the essay (usually mentioning the word conclusion).

**Ideas:** Speaker discusses (a) the topic of the overall essay, (b) ideas in the essay or part of the essay, (c) ideas that could be added or deleted to the essay, or (d) knowledge or experience.

**Punctuation:** Speaker discusses the punctuation in the essay.

**Style of language use:** Speaker discusses the style of the language used in the essay (e.g., variety of sentence types, sentence length and complexity, word choice).

**APPENDIX 4**  
**ESL COMPOSITION PROFILE**

STUDENT		DATE	TOPIC
SCORES	LEVEL	CRITERIA	COMMENT
C O N T E N T	30-27	Excellent To Very Good: knowledgeable* substantive* thorough development of thesis* relevant to assigned topic*	
	26-22	Good To Average: some knowledge of subject* adequate range* limited development of thesis* mostly relevant to topic, but lacks detail*	
	21-17	Fair To Poor: limited knowledge of subject* little substance* inadequate development of topic*	
	16-13	Very Poor: does not show knowledge of subject* non-substantive* not pertinent* OR not enough to evaluate*	
O R G A N I Z A T I O N	20-18	Excellent To Very Good: fluent expression* ideas clearly stated/ supported* succinct* well-organized* logical sequencing* cohesive*	
	17-14	Good To Average: somewhat choppy* loosely organized but main ideas stand out* limited support* logical but incomplete sequencing*	
	13-10	Fair To Poor: non-fluent* ideas confused or disconnected* lacks logical sequencing and development*	
	9-7	Very Poor: does not communicate* no organization* OR not enough to evaluate*	
V O C A B U L A R Y	20-18	Excellent To Very Good: sophisticated range* effective word/ idiom choice and usage* word form mastery* appropriate register*	
	17-14	Good To Average: adequate range* occasional errors of word /idiom form, choice usage but meaning not obscured*	
	13-10	Fair To Poor: limited range* frequent errors of word/ idiom form, choice usage* meaning confused or obscured*	
	9-7	Very Poor: essentially translation* little knowledge of English vocabulary, idioms. Word form* OR not enough to evaluate*	
L A N G U A G E  U S E	25-22	Excellent To Very Good: effective complex constructions* few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions*	
	21-18	Good To Average: effective but simple constructions* minor problems in constructions* several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions* but meaning seldom obscured*	
	17-11	Fair To Poor: major problems in simple/complex constructions* frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions* meaning confused or obscured*	
	10-5	Very Poor: virtually no mastery of sentence construction rules* dominated by errors* does not communicate* OR not enough to evaluate*	
M E C H A N I C S	5	Excellent To Very Good: demonstrates mastery of conventions* few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing*	
	4	Good To Average: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured*	
	3	Fair To Poor: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing* poor handwriting* meaning confused or obscured*	
	2	Very Poor: no mastery of conventions* dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing* handwriting illegible* OR not enough to evaluate*	
TOTAL SCORE		READER	COMMENTS

Ref: Jacobs, et al. (1981). **Testing ESL Composition: A Practical Approach**: London, Newbury House Publishers, Ins.

## APPENDIX 5

### Peer Review Checklist

When you have finished writing the first draft of your essay, give it to a classmate to read and review. Use the following questions to respond to each other's essays.

Writer:

Reviewer:

Date:

1. What is the topic of the essay?
2. Is the topic argumentative? That is, does it have two valid arguable sides?
3. Is the problem or issue sufficiently explained? Is it clear why this is an issue?
4. What is the thesis of the essay? Write it here.
5. Does the thesis clearly show the writer's stand on the topic? Suggestions on the thesis.
6. What are the main points the writer uses to support the thesis? List them here.
7. Are the reasons the writer gives for his/her position logical? Explain.
8. Is each of the points sufficiently developed and explained? Suggestions on the development.
9. Does the writer attempt to refute opposing arguments? Explain how?
10. Is the organization logical? Explain your reason.
11. Is the essay coherent? What transitions has the writer used?

Reference: Refining Composition Skills (Smalley and Ruetten, 1995)

## APPENDIX 6

### Journals of the Subjects Having Positive Attitude towards Peer Feedback

#### JOURNAL 1

1.Elbetteki yararlı. Çünkü yazmış olduğum yazı, ilk başta bana çok iyi görünebilir. Hatta benim gözümde mükemmeldir. Ama bir arkadaşım yada öğretmen tarafından bu yazı kontrol edilip, hataları ve güzel yanları bildirilerek bana geri verildiğinde, hem hatalarımı daha iyi görebilme fırsatım oluyor, hemde bu hataları nasıl düzeltebileceğim yollarımı arayıp, daha iyi bir essay ortaya çıkarmaya çalışıyorum. Buda tabi ki peer review checklist ve suggestions sayesinde oluyor.

2.Genelde iyi yönde yorumlar alıyorum. Buda beni mutlu ediyor tabi. Ancak bazen benim gözümden kaçan yada bana gayet normal gözüktüğü halde, arkadaşıma garip gelen durumlarla da karşılaşıyorum. Örneğin benim bir konuyu aşıklemek için verdiğim örnek arkadaşıma çok anlamsız gelebiliyor. Bunun hakkındaki yorumlarla da daha iyi düşünüp, daha iyi örnekler bulmaya çalışıyorum.

3. Yardımcı olmaya çalışan , yol gösterici yorumlar ve öneriler elbetteki daha yararlı. Çünkü, eğer devamlı “evet çok güzel, böyle devam et, iyi olmuş” gibi yorumlar alsaydım, bir hatam olsa bile bunu göremez, yaptığının mükemmel olduğunu düşünür ve aynı şekilde yazmaya devam ederdim. Bu bana yardım etmezdi ve kendimi geliştirmeme engel olurdu. Ancak “Şunu şöyle yapsan daha iyi olur, bütünlük sağlanır” gibi eleştiriler benim nerede hata yaptığımı, neden yaptığımı gösterdiği için daha iyi çalışmalar yapmamı en önemlisi de hatalarımı görmemi sağlar.

4.Genelde değerli buluyorum. Çünkü her zaman öğretmen tarafından kontrol edilen bir yazı hep sonunda mükemmelliyetçiliğe götürür. Öğretmenler kontrol etmesin demiyorum. Fakat önce bir arkadaşım tarafından kontrol edilen bir yazı, benim için daha değerli. Çünkü hem benim hatalarımı görmemi sağlıyor, hem de kontrol eden arkadaşım da neyi ne kadar bildiğini , hangi konuda ne kadar yorum yapabildiğini kendince ölçme fırsatı buluyor. Bu yüzden önce arkadaşım tarafından kontrol edilen yazı checklist ile beraber öğretmene giderse öğretmen hem yazıyı yazanın hem de checklist yapanın ne kadar başarılı olduğunu ölçebilir.

#### JOURNAL 2

Writing dersi için final ödevimiz argumentative essay üzerine idi ve yazılan essaylerimizi daha güzel sunmak için sınıfta peer oluşturduk. Benim eşimde Zühal Sevgener. Karşılıklı olarak birbirimizin essaylerini okuduktan sonra kitaptaki sorular ışığında yorumlar yaptık. Şuna inanıyorum ki bu eleştirmeler faydalı olacaktır. Çünkü yapılan hataların bir eleştirmen gözüyle belirlenmesi elbetteki mantıklı. Örneğin, Zühal bana essayimin çok geniş olduğunu ve daraltmam gerektiğini söyledi. Bu bilgiler doğrultusunda tekrar gözden geçirip yeniden yazacağım.

#### JOURNAL 3

Bence eşlerimizin kağıtlarımızı okumaları ve yorumlar yapmaları yazımızın düzenlenmesine çok büyük katkı sağlıyor. Çünkü o zaman kağıtlara bir çift göz yerine iki çift göz bakıyor. Bir tek beyin yerine iki beyin incelemeler yapıp fikirler üretiyor eksiklikleri ve de fazlalıkları görebiliyor. diğeri bir yaklaşım tarzı da şöyle olabilir: İnsanlara yaptıkları şeyler doğru olmasa dahi hoş görünebilir ama başka biri tarafsız bir yaklaşımla bu yanlış daha kolay yakalayıp bizi uyurabilir ve böylece yazımız daha güzel ve daha doğru olur.Genellikle arkadaşlarım benim kağıtlarımı okuduktan sonra şu eksiklikleri gözlemlediklerini söylüyorlar: Geçiş kelimelerinin az kullanılması, farklı kelimeler – anlamdaş,zıt anlamlı- yapılar kullanılmaması ve örneklerin derin olarak değil yüzeysel olarak aktarılması. Benim için yapılan yorumların en yararlısı tam olarak yapılandır. Önce verilen örnekteki eksiklikleri belirtip yapılabilecek değişiklikler söylenebilir veya daha uygun bir örnek verilip bunun yazılması sağlanabilir.

Arkadaşımın yazımı okuyup yardımcı fikirler vermesi öğretmenin vereceği bilgilere göre daha olumlu olur bence. Öğrenci öğrencinin mantığını daha kolay anladığı için vereceği bilgiler, uyarılar daha yardımcı olur. Çünkü iki kişi de aynı yaş grubu içinde olduğundan sorunlara yaklaşım tarzları da genellikle aynıdır.

#### JOURNAL 4

Yazılı anlatımda peer checklist çalışmasını yararlı buluyorum. Yazılarımı okuyan arkadaşlarımdan farklı öneriler alıyorum. Bunlar genellikle örneklerimin veya konuyla ilgili verdiğim nedenlerin daha detaylı anlatılması gerektiğini belirten öneriler. Her çeşit öneri benim için yararlı oluyor. Çünkü yazdığım yazımın gramerinden organizasyonuna, konusundan tutarlılığına kadar hepsinin bir bütünü olması gerek, dolayısıyla her çeşit öneri yazımın daha başarılı olması için yararlı. Genel olarak peer checklist uygulamasının yararlı ve gerekli görüyorum. Karşılıklı çalışma sonucunda, öğretmen yardımı almaksızın arkadaşımızın yazısındaki yanlışları objektif bir gözle değerlendirebiliyoruz. Yine partnerimizin önerileri doğrultusunda kendi hatalarımıza da görebiliyor ve bu direktifler sonucu aynı hataları tekrar etmemeye çalışıyoruz. Checklist' in diğer bir faydası da bize farklı yazılar okuma olanağı sağlaması, okuduğumuz bir yazıda kendi tarzımızdan farklı bir takım yöntemler görebilir ve bunları kendi yazımıza uygulayabiliriz. Belki gözümüzden kaçan önemli bir detayı arkadaşımız yakalamış olabilir. Peer checklist' in bize günlük hayatta da yardımcı olduğunu düşünüyorum, okuduğumuz herhangi bir yazı veya makaleyi daha bilinçli ve eleştirel bir gözle inceleyebiliyoruz. Son olarak söylemek istediğim bir nokta var, özellikle yazıya yeni başlayan öğrencilerde, checklist' iş yapılmamış bir essay veya yazıda mutlaka yanlışlar çıkıyor. Örneğin, ben bir seneden beri yazılı anlatım dersi alıyorum. Ve şimdiye kadar çoğu essayime checklist yaptırdım ve hepsinde de kendi gözümünden kaçan hatalar bulundu, bunlarda bana bir sonraki yazımda yardımcı olmuş oldu.

#### JOURNAL 5

It is very helpful for us making peer correction and getting some suggestions from reviewer. While the reviewer read our essay, s/he can see our mistakes and deficiencies easily. Sometimes we do not aware of our mistakes or deficiencies, or we think that they are true, however they can not be like that forever . Furthermore sometimes we forgot very important point in our essay , and we can only be aware of it for the sake of peer correction. Actually I do not get more suggestions because, I pay more attention while brainstorming and writing the drafts. Anyway, sometimes I get some suggestions about my grammar mistakes and especially choosing the appropriate word. If my essay is not appropriate to the topic, that time I get useful suggestions from the reviewer. It is better for me. That time I need someone's direction about the exact and the right way. I can say that peer review and teachers feedback both are valuable. But when you think that teachers are experts on the subject and they can evaluate the essay, of course you prefer the teachers feedback. But for me not so important that whom the peer reviewer are –teacher or friends. If they give valuable suggestions , I get and use it.

#### JOURNAL 6

According to me it is useful to have my peer read my papers and give suggestions for revision. Because while writing or after writing we can't see our mistakes and deficiencies ourselves. It helps us decide whether our writings are sufficiently developed and focused. And also it provides to be more careful and not to do same again in other writings. For example, I try not to repeat same mistakes and form good writings. I usually receive from my peer adding more details to support my ideas or add sentences and phrases to connect ideas, changing the order of sentences or paragraphs and giving more examples. Suggestions about grammar and organization are most helpful for me. I think they are the basic elements of writings. In general I find the peer review process valuable.

#### JOURNAL 7

It is very useful for me to have my peer read my papers. Because sometimes when you write an essay you can not see your mistakes. By the help of our peers, we can see the mistakes and we have chance to make them correct. He or she direct me positively. This make my essay more correct and understandable. Also I receive suggestions from my peers about transitions. Lack of transitions in an essay makes it different to understand. They always advise me to use more transitions, of course in the right places. This also helps me to comprehend the subject correctly. The peer review process is valuable. At the same time you've chance to read more essay. This makes you to have information about different subjects.

**JOURNAL 8**

First of all I find it really useful to peer read my papers and get suggestions. The major suggestions I get are about enlarging my paragraphs and using more transitions and keywords, synonyms, etc to make my essay more attractive. Generally there is nothing wrong with my grammar.

Of course these suggestions are helpful to us because by this way we can be aware of our mistakes. Of course getting positive comments is important, too.

Also when we peer check our essays, we read different kinds of things. I mean, I write about a subject, my friend, for instance, writes about something different. When I read hers/his this time it is important from the point of reading. We know that reading about different topics is very important. It would be useful, too, to get our teacher's feedback. But thinking the help of it to us, it is important for us, too.

**JOURNAL 9**

Peer review is useful. Because I make some mistakes like spelling, punctuation, coherence etc and mostly I don't realize them. But when one of my friend reads my essay, he realizes my mistakes and then gives me suggestions about it. Then I read my essay with his suggestions again and I correct them. So my essay got better. I often receive suggestions about not use transitions, not give enough example. As a result of not using transitions my essay doesn't flow smoothly and giving enough example I support my ideas but just on its surface. But if I gave enough examples supporting my ideas would be better. Peer review process is valuable, so that my friend shows me my mistakes and by correcting these mistakes I also learn out of the class.

## APPENDIX 7

### Journals of the Subjects Having Negative Attitude towards Peer Feedback

#### JOURNAL 10

Her nedense ben arkadaşlarımla direktiflerini pek kabul edemiyorum. Çünkü çoğunlukla düşüncelerimi değiştirmemi istiyorlar. Sonuçta en son kararı söyleyenin öğretmenimiz olduğuna inanıyorum. Çünkü ilk defa writing dersini böyle belli konularda belli kurallara uyarak öğreniyoruz. Arkadaşımında kaçırıldığı yerler olabilir. Ama ders esnasında fikir alış verişli yapmak güzel. İlk zamanlar ben konu seçiminde zorlanıyordum. Kendim yazmayı sevdiğim için böyle belli formatlarda essay' ler yazmak zor geldi. Bence writing dersinde yazacağımız konular güncel ve değişik olmalı. Yıllardan beri hep tartışıla gelen "siaranın zararları, Tv' nin zararları vb) gibi konulardan ben çok sıkılıyorum. Ve değişik konular bulabilmek için pek çok gazete, dergi karıştırıyorum ve bu araştırma bana hem diğer derslerim açısından da yararlı oluyor. Fakat her arkadaşım buna dikkat etmiyor. Üniversite öğrencileri olarak daha orijinal essay' ler yazılabilir. Dersin işleniş tarzını beğenmiyorum. Bence herkes ilk hafta konusu belirlesin, sınıfta tartışalım daha bunları öğretmenimiz kontrol etsin ve bize geri versin ve çok beğendiği yazıları hep birlikte sınıfta yorumlayalım. Biz öğrenci kontrolüyle hep boş vakit geçiriyorduk. Bu vakti daha iyi şekilde "daha çok essay inceleyerek (öğretmenimizle birlikte)" değerlendirebiliriz. Ben öğretmen tarafından bize verilen örneklerin çoğalmasını istiyorum.

#### JOURNAL 11

Checklislerin yapılması güzel ve faydalı bir yöntem. Yalnız bunu yapılış biçimini yanlış olduğunu düşünüyorum. Çünkü checklisti öğrencinin yapması bence bir şey ifade etmiyor. Öğrenci zaten o konuya tam olarak hakim olan bir insan, yeterince bilgisi yok. Sizde tahmin edeceğimiz gibi öğrenci kendisi bile essay' ini yanlış yapıyor. Tabii ki o kendisinin doğru yaptığını düşünerek arkadaşınıninide ona göre değerlendiriyor. Böylece ortaya iki yanlış essay çıkıyor. Halbuki bu checklistleri hoca yapsa öğrenci de neyi doğru neyi yanlış yaptığını görür ve ona göre düzeltir.

#### JOURNAL 12

Checklistlerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü böylece kendi eksiklerimizi görme imkanı bulabiliyoruz. Geçen dönem controlling idea' yı devamlı surette yanlış yapıyordum. Ama hocamızın kontrol etmesi sonucunda öğrendim. Yani demek istediğim checklistleri öğretmenimizin yapmasını istiyorum. Çünkü biz zaten essayi yanlış yazıyoruz. Tabii ki yorumumuzda yanlış oluyor. Bazen arkadaşımız olduğu için objectif olamıyoruz, övgülerimizi de katıyoruz. Yani devamlı olarak yanlışlarımızı tekrar etmiş oluyoruz. Bu yüzden de istediğim belki zor olacak ama checklistlerin hoca tarafından yapılması.

#### JOURNAL 13

Açıkça söylemem gerekirse tam anlamıyla beklentilerimin karşılığını bulamıyorum. Yazmış olduğum kompozisyonun sadece organizasyon ve o türün kuralları açısından değerlendirilmesi beni tatmin etmiyor. Çünkü zaten derste hocayı dikkatlice dinleyip belirgin kuralları öğreniyorum. Benim istediğim kitapta yazan bu taslak sorular haricinde arkadaşımın benim denememi daha bir incelikte okuyup değerlendirmesi. Ve hepsinden de önemlisi sanıyorum onu kendi kompozisyonu gibi görüp o düşünceyle değerlendirmesi. Ben yazımı yazarken kendimi konuya çok fazla kaptırıyor ve elimde olmadan türkçe düşünüp gramer hataları yapıyorum. Yada benim yazımı okuyan bir native okuyucunun anlamayacağı cümleler kuruyorum. İşte bu ikili çalışma yapılırken arkadaşımın bunlara bir eleştiride bulunmasını bekliyorum. Ve maalesef bu konuda bir çoğumuzun seviyesi eşit olduğundan, ona pek güvenmiyorum. Kısacası hocadan bulduğum güveni ondan bulamıyorum. Yapılan eleştirilerin çoğu zaman öylesine sırf ödevi yapmış olmak için yapıldığını düşünüyorum. Bence tüm bunları engellemek için öncelikle bize bu

“revision” bilinci öğretilmeli. Yani arkadaşımın kompozisyonuna kendimin ki gözüyle bakıp değerlendirebilmeliyim. Ve o da bu eleştirileri dikkate alıp, ona uygun değişikliklerde bulunmalı.

#### JOURNAL 14

Yöntem olarak çiftler halinde kontroller faydalı görülse de, iyi işlemediğini ve tam fayda sağlamadığını düşünüyorum. Çünkü herkez aynı anda ve aynı şekilde konuya, essay’ in yazılma kurallarına, tam olarak ne istendiğine hakim olamıyor, dolayısıyla da kontrol kağıdında pek elle tutulur, faydalı tavsiyeler vermek yerine, her maddeyi onaylayacak tarzda cevaplar yer alıyor. Her bir okuyucunun, bir başkasının yazdığı yazıyı iyi bir şekilde kritik edebileceği noktasında emin değilim. Dolayısıyla yapılan tavsiyelere de zaman zaman katılmadığım, çoğunlukla yazımın son halini aynı bıraktığım oldu çok oldu., veya çok çok emin olmadığım zaman hocaya gösterip sormayı tercih ediyorum. Her öğrenciden yapıcı bir açıklamam alınmayacağını herkes biliyor olsa gerek, genelde çift olmayıpta, dersi iyi anladıklarına inanılan arkadaşların birbirleriyle danıştıklarına şahit oluyoruz. Yani görüş alış-verişi açısından güzel, ancak sağlanan fayda açısından tam verimli değil, çünkü katılıklı olarak kişilerin olaya ciddiyeti ve hassasiyeti veya konuya hakimiyeti aynı değil. Genelde verilen bilgiler yapıyla ilgili bilgiler; hangisi hangi paragrafta yer almalı, veya şurada söylediğin tam açık değil (ki bu kişiye göre değişebilir ve yeterince açık bir ifade olabilir.) gibi bilgiler. İçerikle ilgili pek az tavsiye ve eleştiri geliyor. Bu yöntemin yazılı bir yöntem oluşu da bir dezavantaj. Karşılıklı tartışma olanağı bırakmıyor. Herkez kağıdı karşı tarafa teslim ediyor ve belki de diğer derse kadar görüşmüyor. Dolayısıyla bir tarafın ne istediği, karşı tarafında da neyi düzeltmesi gerektiği pek açık olmuyor. Yöntem de formaliteden ileri gidemiyor. Hazırlık sınıfındayken kontrollerimizi hocamız yapardı, bizzat her öğrenci ile yüz yüze konuşarak derste eleştiriler yapardı .(Bu daha iyi anlamamızı, yazdığımızdan emin olmamızı sağladı.) Büyük sınıflar ve essayler için bu zaman alıcı ve zor olur, ancak ilk draftların hoca tarafından kontrolü birinci elden bilen olması açısından da daha yararlı olurdu.

## APPENDIX 8

### Journals of the Subjects Having Mixed Attitude towards Peer Feedback

#### JOURNAL 15

1. It is useful to have our peer read our papers and give suggestions for revision but the students who read my paper papers in the classroom do not pay attention to it. So that they do not understand whereas everything is obvious.

2. They say that the topic do not interest them. But it changes from one person to another. For instance, I wrote about villagers protesting in Bergama and Akkuyu example essay. And photography as a introductory essay. While some students like it, the others do not interested in them.

3. The suggestions about coherence and unity are helpful. Whether the thesis statement support the topic or not is also helpful. Like it, weather the development of the essay is appropriate for the kind of the essay or not is important.

4. As I mentioned the students in the class do not check it carefully, teacher's feedback is the most important. By the teacher's critiques, I believe that the mistakes are not repeated. But just criticizeing is not enough, a teacher can explain why she/he criticize it and show alternative ways and examples to the students.

#### JOURNAL 16

Yes, I found it useful. Because I could see some lack of my essay. For example, I didn't so much examples and explanations about euthonesia. According to Mehtap (my partner) suggestions I changed a lot of things in my essay. First of all it was very short and poor about examples so I tried to give examples and more explanations. However, this peer review was special. I mean that it is good one but in the class, students don't pay enough attention to find out the errors of his/her friend's essay. I think your suggestion motivated us to do peer review correctly. In my opinion, if we motivate to do peer review correctly, there is no need for teacher feedback. Also ve can do this and I believed that peer review should do by speaking not writing because most of us do not like to write and we give answers like; yes or no.

#### JOURNAL 17

Peer review checklist is very important for both reader and writer. Because writer writes his/her writing for writing for reader's opinion and reader's opinion is important for writer. Moreover, this condition provides that writer can look his/her writing from another point because of that a lot of details which writer doesn't notice are observed from a different point of view. Therefore, if peer review is made honestly and in order to be useful, it is advantageous why writer can look his/her mistakes. Furthermore, to make review is useful for reader. Because reader can have experience about how a good writing is. On the other hand, if the reviewer has not enough knowledge about peer checklist, peer review checklist which is made only is only formality. Therefore, if there is two drafts. It is useful that the teacher makes one of the drafts to have a true point of view. Moreover, questions must have enough number. I mean that a questions answer mustn't be in another question's answer, unnecessary repeats mustn't be. I receive generally from peer from checklist not about planning or organization of essay, about grammatical mistakes and that I lenghten my essay very much. It is more important for me that I receive criticism about how kind of writing 's subject is supported. In this way I can understand the subject in better way. As a result I can say that peer review checklist is useful for students because of that they can look from other people's point of view and receive reader's opinions about their essay directly.

#### JOURNAL 18

1. Of course, that it is useful is undebatable. Cost. When you write something, it is inevitable that you make mistakes. You may not see them through your writing or even during the writing process. And the exercises (I will call them exercises) These are the drafts of are all wrote due to these reason. I mean as to be coherent and unified, you have to review it. And it seems to be very useful that taking into account the

suggestions you receive from teacher or anybody else. Finally, no matter how successful are you in writing consider that even the most successful writers publish their books after having somebody read them.

2. Generally, I receive suggestions of changing the last parts of my writing. Generally I can't write good conclusion paragraphs.

3. For me, suggestions that help me to write better conclusion paragraphs are helpful.

4. First, here there should be two questions in mind a) is the peer review process made seriously? B) if the answer is yes, the other question is: is the person who will make the review enough experienced to make that review? And, in my opinion the peer review shouldn't be sensible. I mean it shouldn't change from one person to person. So teacher's feedback seems to be better, but there are some exceptions of peer reviews.

## **JOURNAL 19**

Peer review checklist is very important for readers and writers. Because the reader's suggestions and ideas about the essay shows the right way to the writer. Also the suggestion should be clear to be understood by the writer to show the mistakes or the right points it should give evidence or examples in writing. Because it will help to correct or to go on to write it better. The review process is valuable to write the essay well and to understand the mistakes but teacher feedback is important too. Because it will be checked by teacher and he/she is the person.

## APPENDIX 9

### Journals of the Subjects Who Preferred Teacher Feedback

#### JOURNAL 20

Eğer peercheck yapan partner' im konuya hakim ise ve gerçekten konuya özenerek eğilerek revision yapıp tavsiyeler veriyorsa o revision'dan fayda görüyorum. Buna göre de cevaplar daha olumlu oluyor. Yani o ne kadar konuyu iyi biliyorsa o kadar iyi tavsiyelerde bulunabiliyor ve daha yararlı oluyor. Tabii ki partner' im konumu anlamışsa benim için daha iyidir. Ama ne kadar olumsuz yan olursa olsun yine farklı bir beynin ve duyuğu bütünüünün yazının üzerinden geçmesi yarar sağlamaktadır. Zaten amaç tepkiye göre sunu yapmak değil midir?

Partner' im stratejilerim hakkında bir kaç tane tavsiye yaptı. Refutation paragrafını yanlış yerleştirdiğimde dolayı bir ikazı oldu. Onun doğrultusunda onun yerini değiştirdim. Bunun haricinde belirgin bir yanlış üzerinde tavsiyede bulunmadı.

Bu paragrafım (daha doğrusu essay'im) hakkında tek tavsiyede bulunduğu için, ona göre yanıt vereyim; çürütme (karşıt görüşü) paragrafımın yerleştirilmesini yanlış yapmışım. Onun tavsiyesi üzerine değiştirdim, olumlu ve yararlı bir tavsiyeydi.

Genelde benim paragrafım ve essayim üzerine yapılan yorumlar hep uzun cümle kullanmak ve okuyucunun fehmını zorlamak konularında olmuştur. Bazende grammatical yanlışlarım eleştirici görmüştür. Bu yüzden her ne kadar partneim farkedememiş olsada gene aynı şeyleri yapmışım ama diğer bir arkadaşımın revision' ı sayesinde onları da düzelttim.

Ashında hocalarınkini tercih ediyorum. Sebeplerinin yukarıda açıkladığım gibi, bir konunun mütehasssı daha iyi tavsiye verdiğiinden konunun-yazının mükemmelliği açısından hoca tercihimdir.

#### JOURNAL 21

1. İnsanlar kendi yazdıklarında yanlışlıkları pek yakalayamazlar. Dışarda bir okuyucu bir makale veya yazıdaki eksiklikleri daha kolay yakalayabilir. Bu yüzden peer checklerin yararlı olduğuna inanıyorum. Yine benim makalem hakkında yazılan peer cheeck çok faydalı oldu.

2. Genellikle thesis statement' in olmadığı hakkında öneriler var. Bu öneriyi göz önüne alarak final draft' ta thesis statement koymaya çalışım. En bariz göze çarpan öneri buydu.

3. Thesis statement hakkındaki öneri faydalı oldu. Fakat gerçekçi örnekler bulmam hakkında yazılan öneriyeye pek bir şey yapamadım. Fakat önerilerin hepsi kayda değer öneriler. Uygulandığı zaman güzel bir essay çıkabilir.

4. Peer review' ler yararlı. Fakat bunu yapan kendi arkadaşımız olduğundan güvenilirlik derecesi pek yok. Bu yüzden teacher feedback' lerini tercih ederim.

#### JOURNAL 22

1. Tabii ki kağıdımın kontrol edilmesi çok yararlı oluyor. Yanlışlarımı öğrenip düzeltebiliyorum. Yani yanlışlar kağıt üzerinde kalmıyor. Bir dahaki yazımda yanlışlardan uzak, daha başarılı bir performans sergileyebiliyorum.

2. Genellikle örneklemeler üzerine oluyor. Ya daha genel örneklemeler yapmam ya da daha fazla örnek vermem gerektiğini söylüyorlar.

3. Yazım için yapılan tüm öneriler çok yararlı oluyor. Bazen katılmadığım önerilerde yapıyor. Onları değiştirmiyorum. Örneğin, bazen daha fazla örnekleme yap, ya da örnekleri daha açıkla deniyor, kendi tasarımıma uygun gelmiyorsa değiştirmiyorum.

4. Öğretmenin kontrolü tabiki daha yararlı. Çünkü o daha tecrübe sahibi oluyor. Yine de hiç Yoktan herhangi birinin kontrolü iyi. Çünkü, bazen biz hatalarımızı göremeyebiliyoruz.

#### JOURNAL 23

1. Elbetteki yararlı. Bunun sonucunda hatalarımızı öğrenmiş oluyoruz ve ona göre düzeltiriz.

2. Ben genelde verdiğim örnekleri fazla açmam. Sadece söylerim o kadar. Genelde bunları daha fazla açıklama gibi öneriler alırım.

3.Paragraf düzenin demajor pointleri ve minor pointleri ayırmada arkadaşım bana yardımcı olursa faydalı olur. Çünkü yazarken bunları pek farkedemiyoruz.

4.Ben, yanlışlarımı öğretmenlerimin düzeltmesini yeğlerim. Belki arkadaşımızla peer review bizim açımızdan daha yararlı olabilir, belki kağıtlarımızı inceleyerek kendimiz içinde birşeyler öğreniriz ama sonuçta, biz de belki arkadaşımıza yanlış şeyler söyleyebiliriz. Belki bize göre doğru olmayan bir şey, gerçekten doğrudur. O yüzden daha çok bilgiye sahip olan kişiden, yani öğretmenimizden öğrenmek hatalarımızı bilmek daha faydalı olur sanıyorum. Peer review process' i de faydalı buluyorum.

#### **JOURNAL 24**

Yes, I find it very useful for us in the aspect of seeing each others points and considering different views. But if everybody makes it with a great care it can be useful then. Because some of our friends do this only necessary and they do not care enough. Generally I receive suggestions about different aspects of the topic and this is really the most important one because with these suggestions I make my writings stronger . As I stated before peer correction can be helpful and useful if only it is done with a great care but in spite of all of these I prefer teacher feedback because first she / he is the expert of the field and she can see the points easier than I can not see, and she/he can be more objective than other peer correctors. I prefer teacher feedback, in other words, do make the work sufficient and convenient to this aim. If I start doing something I must do it as perfect as I can.

#### **JOURNAL 25**

1. Yes, because we can learn whether our writings is good or not. And also, I am making peer check someone' s paper, when saw or determine a mistake, I also control my paper whether I made the same mistake or not.

2. I often receive suggestions that my essay is good.

3. I think if the receiver mentions my mistakes and offers suggestions how I can correct them, it will be useful.

4. I think the peer review process is valuable, but I prefer the teacher' s feedback. Because, sometimes the reviewers do not pay enough attention to his/her to duty, how can I trust his/her suggestions? For that reason, I prefer the teacher' s feedback. Or, how can someone trust my knowledge about that topic? (about the lesson- for example- he/she can't believe my knowledge about the Process Analysis Essay or Argumentative Essay, or about the coherence).

#### **JOURNAL 26**

1.Yes, I find it very useful. If I have got some mistakes on my papers, I can change it. But it must be right. The person who reads my paper must be careful and give creative ideas.

2.They say that you don' t write right things about subject. Your subject is not interesting or you should find another subject. Your thesis statement is not suitable.

3.Creative suggestions are most helpful for me. The suggestions about thesis statement and developmental paragraphs are most helpful for me.

4.I think, teacher feedback is preferable for me. Because it is obviously more correct than student feedback.

#### **JOURNAL 27**

Peer review checklist is very important for readers and writers. Because the reader's suggestions and ideas about the essay shows the right way to the writer. Also the suggestion should be clear to be understood by the writer to show the mistakes or the right points it should give evidence or examples in writing. Because it will help to correct or to go on to write it better. The review process is valuable to write the essay well and to understand the mistakes but teacher feedback is important too. Because it will be checked by teacher and he/she is the person who student trust him/her much more than a student.

**JOURNAL 28**

I think it's useful to have peer read our papers. By this way we have chance to correct our mistakes and learn better the essay type we write. So it's useful to make at least 2 drafts and ask for help from your friends who know better than you. It's quite difficult to write perfect essay in your first draft. Of course there are ones who manage it but generally lots of students have to make wrong pattern of organizations or don't give enough examples to support our topics. The suggestions you receive direct you and you have to write again and again and correct lots of times your essay. At last in your final draft you reach the result you and your teacher want. I think the suggestions I receive about the development of my essay are most useful for me.

In spite of the fact that I find peer review process quite valuable I prefer teacher feedback. Because I think it's more trustful than peer review process. The reason is that the peer is done by students and at last I think student is a student and even it's the hardworking one. Your peer you read your papers, I think asking for teacher feedback is better than student's.

**JOURNAL 29**

I find useful suggestions for review. It is a first preparation for a good writing because it defines whether first writing suits our pattern or not. It exposes false and lacks in writing, so it gives an opportunity in order to complete lacks and correct false. I often receive suggestions that is related to topic, that is, about as giving more examples, more specific explanations. Second it is related to our pattern; is it suitable our pattern? Is it except for pattern? What can we do in order to suit pattern? Third, it is related to coherence as repeating some words, lack of transitions. I give important suggestions about pattern because even content is good, enough, interesting if pattern is not suitable. I am not successful in writing. For example while I was writing in "argumentative pattern" my friend warns about it is "cause and effect pattern". In general, I find the peer review process valuable but I would prefer teacher feedback after my friend's peer. Sometimes friend's peer directs to wrong way because she/he doesn't understand topic. In fact, this is helpful for both of us. So it reveals whether we understand pattern or topic or not. Consequently I find useful peer review but I would prefer teacher feedback more than friend's peer.

**JOURNAL 30**

I think it is useful to have peer read our papers. By this way, we have chance to correct our mistakes and learn better the essay type we write. So it is useful to make at least 2 drafts and ask for help from your friend who knows better than you. It is quite difficult to write a perfect essay in your first draft. Generally we do not give enough examples to support our topic. The suggestions you receive direct you and you have to write again and again, and correct lots of times your essay. I think the suggestions I receive about the development of my essay are most helpful for me.

Although I find peer review process valuable, I prefer teacher feedback. Because I think it is more trustful. Peer review is done by students, and a student is a student even it is the most hardworking one.

**JOURNAL 31**

Yes, I find useful to have my peer read my papers and give suggestions. I often receive suggestions from my peers about the shortness of my papers. I think the kind of suggestions that gives the wrong things in my papers are helpful for me. Because, I can understand my faults and I can rewrite them. I prefer teacher feedback. Because, sometimes our friends say wrong to the right things. Sometimes, they couldn't understand the rules of the papers. They can give us wrong suggestions at that time.

**JOURNAL 32**

My peer was Fatiş. We come together at one day, and read our essays together. Her essay was good enough to give to the teacher but mine was bad. Fatiş advised me to write the opponents view in the essay because I only indicated my points of view.- And I advised her to narrow her essay. Because it was too broad. After doing the peer checklist, we wrote our essays again as a second draft to give you. But I can say that we also need your advice because as you know this is our assignment to give in the final week. I will rewrite my essay. Working in peer, I think, this is my opinion, was very useful to understand our writing mistakes. Thank you for this chance as you give to us.

## APPENDIX 10

### Transcriptions of Peer Feedback Sessions

#### PFS 1

Ö : ben Özlem Nesibe'nin peer checkingini yapıcam eee konusu kadın çalışmalı mı çalışmamalı mı? kadının yeri evimdir yoksa dışarıda çalışmalı mı? topic (.) topic bu değil mi? // zaten\*

N: // topic o zaten

(laughter)

Ö: gülme

N: kadın çalışmalı mı? çalışmamalı mı? aslında ben bu fikri desteklemiyorum ama tartışma konumuz bu olduğu için elimde bilgiler vardı bu yüzden bunu kullandım Özlem devam et

Ö: eee (.) konu argumentative mi değil mi? Konu tabi ki argumentative çünkü bazıları kadının çalışmasını destekliyor bazıları çalışmamasını destekliyor kadının yeri evdir diyor bu günümüzde tartışılan bir konu bu yüzden bu konuda tartışılabilir.

Ö: reads the questions from the peer check list

N: ya bunu konuyu yeterince desteklemiş miyim? hakkında bir yorum

Ö: fikir yeterince desteklenmiş çünkü bazı bilgiler yapılan araştırmalara dayanarak bazı bilgiler sunulmuş mesela suç oranında bir artış olduğunu çalışan kadınların çocuklarında suç oranında bir artış olduğunu veya kadınların ruhsal dengesinin bozulduğunu gösteren bazı araştırmalar yapılmış bun bun bunları delil olarak sun//muş\*

N: ih üçüncü soru

Ö: reads the questions from the peer checklist ih bu essayin ihmm thesis statementı kadın çalışma her ne kadar bazı kesim kadının çalışmasını doğru buluyorsa da kadın çalışmamalı kadının yeri evdir

N: ih

Ö: thesis statementın \* bu thesis statementı yeterince =

N: topic üzerinde göstermiş miyim? thesis statementı yeterince desteklemiş miyim yani?

Ö: ihmm desteklemiş misin? =

N: yada daha derin daha güzel nasıl olabilir? yada güzel mi? thesis statement

Ö: bu thesis statementı yeteri şekilde açıklamışın topic zaten kadın çalışmamalı mı? // thesis statementın kadın çalışmamalı kadının yeri evdir demişsin // bu\*

N: // ih

N: // ih

Ö: da eh (.) bunu da gerçekten güzel delillerle açıklamışsın yeterli örnekler vermişsin işte az önce de dediğim gibi bazı araştırmalara dayanarak istatistiksel bilgiler vermişsin =

N: yalnız istatistiksel // laughter\* istatistiksel bilgiler şey yani research falan yapıldı dedik ama

Ö: // söylesene gülme\*

N: rakamlardan falan bahsedemedik maalesef böyle oldu işte

Ö: elinde yeterli bilgiler mi yoktu // yani neden yapamadın

N: // yani rakamlardan bahsedemedim ya biliyorum eksikimi işte allah allah

Ö: ihmm diğer soru ne diyor reads the questions =

N: = main pointler

Ö: benim anladığım kadarıyla main pointların (.) burda kadının kadından beklenen şey kadının evine bakması çocuklarına bakması demişsin // main point olarak\*

N: // main pointler şey burda

Ö: sen söyle istersen

N: çocuk çok önemli toplum açısından çocuk çok önemli bu yüzden de kadın çocuğu yani diğer bir toplumun oluşması için çocuğun iyi yetişmesi lazım ya bu yüzden main point olarak çocuğu aldım ikinci olarak =

N: şey neydi ya hı kadının psikolojik ve fiziksel sağlığı için çalışmaması gerekiyor zaten başta belirtmiştim ya bu kadın geleceğin mimarıdır o zaman mimarlık görevi onun için ağır olduğu ikinci bir görev zor olacaktır üçüncüsü de bu ev işlerinde hep mesela bir kadın tutabilir yardımcı olarak ama zaten ama genel olarak düşünce asgari ücret alan bir insan için ya aldığı ücret belli tuttuğu kadının ücreti belli bide bakıcı parasını düşünürsek işte main pointler bunlar

Ö: bunlar hakkında yeterince bilgi sunduğunu söylüyorsun yani main pointler bunlar hı peki verdiğin peki verdiğin örneğin kadının çalışmamasına dair verdiğin reasonlar yeterince açık mı? hı bunlar yeterince mantıklı mı? diye bir soru var mantıklı her ne kadar ben bu konuda seninle aynı fikirde olmasam da // kadının yeri evi\* olmadı-

N: // ya bende aynı fikirde değilim ama yani tamam

Ö: ğını düşünsende yani güzel bir şekilde açıklamışsın mantıklı bir şekilde işte kadının kadının dışarıda çalışan kadının çok fazla masrafı olduğundan bahsetmişsin işte bu da ailenin gelirin ihh zora koştüğundan bahsetmişsin // (\*) ikinci olarak çocuğu ele almışsın

N: // ihh ihh\*

Ö: çocuk tabi ki çok önemli yani bir annenin verdiği eğitim bir annenin verdiği sevgiyi hiçbir bakıcı veremez buda gerçekten mantıklı bir delil getirmişsin güzel yazmışsın

N: çok sağıol ya her point yeterince açıklanmış mı? yani yeterince geliştirilmiş mi? hani point dedik ya üç tane // bunlar geliştirilmiş mi yeterince? Yada

Ö: ihh

N: önerilerin var mı? yada beğendin mi? işte böyle

Ö: her point yeterince açıklanmış yalnız benim kafam az önce bir şey söyledin keni kendime takıldı şimdi sen kadın yani dışarıda çalışan kadınında giderleri olacağından bahsetmişsin yani bana yeterince bir delil sunmamışsın gibi // geldi bana\*

N: yani şey

Ö: yani kadın kendisi çalışıyorsa kendi masrafını da kendi parasıyla karşılayabilir yani sonuçta =

N: ama tamam da şey bilmiyom orda hatırlamıyorum şu anda son bölümde asgari ücret sanırım şu an yirmi dokuz yada otuz milyon civarında bir hizmetçi parası aman ne hizmetçisi cleaner (laughter) (.) üç milyon mesela düşünersek bakıcı parasını düşün bakıcı parası sanırım şu an onbeş milyondan aşa olduğunu zannetmiyorum teyzem on beş milyona tutmuştu kendi çocukları için on beş milyon onu düşünersek kadının giyimi var dışarıda çalışan bir insanın yani kendine bakması lazım en azından dimi? Bir makyaj parası var yol parası yemek parası diye düşünersek yani kendine ne kalacak yani çerez parası diye düşünüyorum

Ö: (.2) evet olabilir mantıklı bir açıklama getirdin teşekkür ederim =

N: eee ben mantıklı yaparım

Ö: does the writer attempt to refute the oopsite arguments (.3) hı şimdi soru organizasyonu kompozisyon organizasyonu mantıklı mı? sıralanışı ihh evet mantıklı bir şekilde düzenlenmiş çünkü ilk önce kendi görüşünü vermiş Nesibe daha sonra da karşı bunu çürü kendi görüşünü vermiş ve daha sonra karşı tarafın görüşünü sunmuş tekrar sonra kendi görüşünü vermiş ve tekrar onu vermiş yani bi onların görüşünü verip onları çürütmeye çalışmış mantıklı bir biçimde sıralanmış zaten başta bir giriş bölümü var işte konuyu ana hatlarıyla belirlemiş thesis statementı yapmış ve sonucunda da tekrar bir // tekrarlayarak güzel bir açıklama

N: // thesis statement tekrar bir

Ö: yapmış sonucunda yani mantıklı bence essay chorent yani unity var mı? var paragraflar arasında uyumsuzluk var mı? ya işte çıkan bazı bunları // transtionlarla birbirine bağlamış paragrafları yani arada

N: // transition (whisper)

Ö: bir uyumsuzluk işte (.2) söylesene uyumsuzluk yok yani //transitionlar kullanmış mesela so therefore or on the contrary however

N: ay Türkçe konuşmayı unuttuk

Ö: in addition on the contrary ister therefor zaten bunlar argumentative paragrafta argumentative essayde veya debata sıkça kullanılan transitionlar yani yazarın görüşünü söyleyecek transitionlar güzel bir şekilde coherent sağlanmış

N: tamam =

Ö: Nesibe şimdi sen benimkini yap bakalım

N: tamam şimdi ben 'Özlem' in argumentative essayini checklist yapıyorum topic hayvanlar eğitilmeli mi eğitilmemeli mi? // yani hayvanları kullanabilir miyiz kendi şeyimize

Ö: topic\*

N: göre =

Ö: yani kendi işlerimize göre kullanabilir miyiz kullanamaz mıyız?

N: topic argumentative mi? demiş evet argumentative çünkü bu konu hem bilim adamları hem de hayvan sevenler arasında tartışılan bir konu çünkü bilim adamları bu hayvanları kendileri için kullanmak istiyor ama hayvan severlerde bunların onlarında bir cana sahip olduklarını falan söylüyorlar hayvanlarında yaşamaya hakları olduğunu falan söylüyorlar ihh konu açıkça anlatılmış çünkü şey bide konu herkese göre

değişiyor çünkü hayvan sevenlerinde mantıklı nedenleri var bilim adamlarının da mantıklı nedenleri var bu yüzden de konu tartışılabilir

Ö: ıhı

N: eee thesis statementı bazı bilim adamları hayvanların eğitilmesinin gerekli ve kaçınılmaz olduğunu savunurken bazıları da tam aksini düşünüyor bu bazıları dediğimizde zaten hayvan sevenler oluyor diğeri mi?

Ö: evet

N: ıhı topic değil =

Ö: topic thesis statement arasında bir bağlantı var mı? // sence\* nasıl

N: // var\* yani savunduğun paragraflarda devamlı olarak hayvanların eğitilmesi kaçınılmazdır falan diyorsun yani gereklidir demek istiyorsun // o yüzden bir

Ö: // ıhı

N: bağlantı olduğunu zannediyorum ıhı main pointler yani parçadaki main pointler insanlar hayvanların isteklerini kısıtlayamazlar ya bunu tamam anladım da biraz açıklar mısın? Ne ne

Ö: nasıl yani insanların özgürlüklerinin kısıtlanmasının eğitimle ne mi?

N: hı // bunu anladım\*

Ö: // onu mu anlamadın? Şimdi ben eğitimle kısıtlama eğitimlerin hayvanların özgürlüklerinin kısıtlanması derken şunu söyledim yani hayvan severler işte hayvanlara acı çektirilmemesi gerektiğini işte onların gerçek doğal ortamlarında alınıp işte evlere tıklıp veya laboratuarlara sokulup özgürlüklerinin kısıtlanmasını istemiyorlar //

N: //ıhı

Ö: işte buda ya bi bakıma hayvanlar eğitilmemelidir onları doğal haline kendi haline bırakın demek istiyorlar ben işte bunu savı bunu çürütmeye çalışıyorum çalıştım

N: ıhı

N: ıhı bide şey hayvanları insanların hayvanlara acı çektirmeye hakkı yoktur =

Ö: acı çektirmeye hakkı yoktur dedim çünkü bunda da şunu düşündüm ıhı hayvanlara bir şeyler öğretirken bazı cezalandırma yöntemleri var koşullandırma yöntemleri kullanılıyor bunlardan bunlarda da tabi ki hayvanlar acı çekiyor bazen yani bazı durumlarda bişey falan öğretilirken yapılmak zorunda bunlar // ve zaten bu son zamanlarda pek kullanılmıyor

N : // ıhı

Ö: yani acı çektirmeden yapmaya çalışıyorlar veya işte ödüllendirme // dirme yöntem, koşullandırma

N: // koşullandırma

Ö: yöntemi ile yapmaya çalışıyorlar bide hayvanlardan böyle kendi yani insanlardaki özellikleri yapmasını bekliyorlar mesela konuşmalarını veya ne bileyim insanlar gibi yürümelerini insanlar gibi şeyleri tutup vermelerini falan işte tabi buda hayvanlar yapamadığı için acı çekiyor // diyorlar karşı tarafın görüşü o bunu çürütmeye çalıştım

N: // ama mesela \* böyle yani=

Ö: =main pointler bunlar

N: benim aklım karıştı falan checklist yaparken de böyle oldu şimdi daha iyi // anladım evet yani teşekkürler

Ö: // evet \* bişey değil

N: reasonlar mantıklı bunu destekleyen yani önceden mantıklı gibi gelmedi yani tam olarak anlamamışız falan ama şimdi artık mantıklı olduğuna inanıyorum çünkü bi tane şempanzeden bahsedilmiş Gua adındaki onun işte ödül verilerek kelime öğrenmesinden filan bahsediliyor // gerçekten bunu destekliyor bu fikri

Ö: // evet? ıhı

Ö: ve aynı zamanda zaten şempanze yani o konuşmayı öğrendikten sonra kendisi de mutlu oluyor yani çünkü insanları anlayabiliyor normalde yani etrafında hep insanlar var zaten ve onları anlayabiliyor ve bundan da // memnuniyet duyuyor\*

N: // bu eğitmenin her iki tarafa da // faydası olduğunu görüyoruz sonuç olarak bunu diyebiliriz di mi?

Ö: // faydası olduğunu evet

N: hı şimdi yeterince geliştirilmiş mi deniyo paragrafın yani deminde söylediğimiz gibi geliştirilmiş hani örneklerle desteklenmiş Gua örneği çok güzel mesela

Ö: evet ben bunları gerçekten yani kafamdan değil bazı kitapları araştırarak //

N: // yani somut bir örnek

Ö: buldum yeterli deliller // sunmaya çalıştım\*teşekkür ederim

N: aferin sana şimdi organization logical yani bilmiyorum belki benim ki yanlış olabilir organizationın çünkü ben bir fikir sundum bitane onu çürütücü fikir falan sundum sen genel olarak bir giriş var bi genel bi konu var yani onların nasıl fikirleri bide senin savunduğum fikirler var // ben senin\*

Ö: // genellikle karşı taraftaki görüşü tamam olarak bilemediğim için kendim görüşte olmadığım onların görüşünü sadece b,r paragrafta açıklayabildim onlar şöyle şöyle düşünüyorlar diye fakat kendi görüşümü daha geniş olarak ayrı ayrı paragraflarda uzun uzadıya açıklamaya çalıştım

N: ihı tamam

Ö: anladığım kadarıyla argumentative böyle diye düşünüyorum devam et

N: katılıyorum sana şey coherent coherent coherent güzel konu sağlanmış yani şey paragraflar arasındaki geçişlerde transitionlar falan kullanılmış // yani konuda kopukluk olduğunu falan zannetmiyorum yani şeyler mesela birisinin savunması görüşleri verilirken kendin hemen savun-

Ö: // ihı

N: maya geçerken mesela on the other hand demişsin //

Ö: // evet

N: yani işte öyle olmuş

Ö: bi taraf böyle düşünüyor derken diğer taraf şöyle düşünüyor derken =

N: kullanılan transitionlar on the other hand söylediğim gibi so because but however gibi zaten sende demiştin ya tartışma konularında bu tip şeyler kullanılıyor // kullanılmış işte şimdi şeye geçelim

Ö: // ihı

## PFS 2

Z: merhaba ben Zühal Fatışle çalıştım Fatışın essayinde konu topic sexual trainingdi argumentative bir topikti ve eee yeterlidrecede support etmiş bu konuyu gerek verdiği örneklerle eee ne bileyim factlerle falan ama birazcık yaymış aynı fazlaca too broad olmuş gibi eeebaşka yani güzel bir şekilde açıklamış Fatışın essayini okuduktan sonra ona sadece öneri olarak essayinin biraz fazlaca dağınık olduğundan bahsettim yoksa geri kalan herşey işte thesis statmentı veya ne bileyim developmental paragraflar iyi kullanmış yani öyle kopuk kopuk cümleler falan yok orada ve yararlı olduğumu düşünüyorum sende mi yararlı yaralı ikimizde birbirimize fikirlerimizi verdik iyi oldu

F: kesinlikle kesinlikle şuna inanıyorum ki bu birbirimize öneriler verdikten sonra gerek hatalarımız olsun gerekse yaptıklarımız hakkında doğru bi şekilde tekrar revize edeceğimiz kesindir ve

F: bende Zühal'in essayini okudum argumentative essayini okudum konu topic olarak üniversite sınavını kazanamayan öğrencilerin psikolojik sorunları daha çok yani aileden gördükleri baskılar ve daha sonra ki girdikleri buhranlar falan konu olarak çok güzel bir konu fakat argumentative olarak düşündüğümüzde acaba şöyle bir soru geliyor aklımıza tamam bazı aileler baskı yapıyor ama bunun karşı opponentı ne olabilir? ben bunu düşündüm fakat olabilir belki de bu konuda Zühal gerekli açıklamayı bana konu hakkında iki main points hakkında durmuş biri öğrencilerin kazanamadıktan sonraki durumu psikolojik durum kendi içlerinde yaşadıkları sorunlar ve intihar edebilecekleri olasılığı insanların daha çok bu essay bir nebze ikne olmuş fakat karlıda bir oponents belirtmemiş arkadaşımız bu oponentsı belirttiği takdirde onun opponentının düşüncelerini aksettirdiği takdirde daha aydınlatıcı bir essay çıkabilir karşımıza ihh transtionlar olarak transitionlar var bunlar yazan okuyan için çok önemli bir faktörlerden bir tanesi ve örnekleri güzel olurken iki tane güzel bi örnekle karşılaştımbunlar ihh kanıtlayıcı kesinlikle kanıtlatıcı örnekler olduğuna inanıyorum hatta bunlar gibi örnekleri benim de vermeme gerekiyor bence ihh ilişkili yani birbiri ile alakalı paragraflar var fakat dediğim gibi tek eksik nokta opponentın olmayışı

Z: Fatış' in de dediği gibi benim essayimde tek eksik nokta karşı görüşün düşüncelerini belirtmemişim ben işte üniversite sınavını kazanamayan öğrencilere aileler tarafından baskı yapılmamalı eğer baskı yapılırsa be benim thesis statementım yani benim argumentative şeyim düşüncem ama karşı tarafın düşüncesini belli etmedim yani karlı taraf işte baskı yapalım veya yapmayalım falan demiyo ama ben bunu belirtmedim sadece işte intihara iti intiharın sebebi olabilir eğer baskı yapılırsa ki bu psikiyatrik bir sorundur ve psikolojik olarak sorunlar yaşarlar ne bileyim işte çevreye içe dönük bir hal takınırlar çevreyle fazla ilgilenmezler konuşmazlar tüzülürler ve kendilerinin geri zekalı olduğunu düşünürler çünkü çok çalışmışlardır ve kazanamamışlardır ve ailesi bunu ona aksettirir yani işte şunun kızı bunun oğlu kazandı da sen kazanamadın gibisinden bunları birazcık daha açmak gerekiyor ve bir Fatış' in dediği gibi tek eksik noktam galiba karşı tarafın düşüncesini şaapmadım yani tekrar revize ettiğimde Fatış' in düşünceleri tavsiyeleri gerçekten çok faydalı olacak benim için

F: birde arkadaşımız iki konuya değinmiş dedik birincisi intihara sebep verebileceği psikolojik sorunlar yaşabileceği belki bir başka örnek daha verebilir bence bu iki örnek birbiri ile ilişkili örnekler =

Z: ama bitanesi psikiyatrik bitanesi psikolojik bir şey psikiyatri ve psikoloji // çok farklı şeyler terimler birisi nöroloji birisi psikiyatri ben o açıdan ele aldım  
 F: // tamam\* da bir örnek sanırım farklı açıdan alınmış bir üçüncü örnek belki de opponent için daha faydalı olabilir yani ikisi de sonuçta zihinle ilgili yani problemler sorunlar ve bunun doğuracağı sosyolojik sorunlar falan daha değişik bir örnek alırsa sanırım daha kanıtlayıcı bir şey olabilir bilmiyorum sen ne düşünürsün bu konu hakkında?  
 Z: ya mutlaka

### PFS 3

E: ih sanırım kadınların çalışması ile ilgili çalışıp çalışmaması ile ilgili bir (.)//  
 A: // evet\* kadınların çalışmasından yana bir argumentative yazdın yani o konuda bir essay  
 E: Kompozisyon yazdın\*  
 A: yazdım kadınların çalışmasından yanayım  
 E: Çalışmasından yanasın  
 A: evet  
 E: konun çok güzel ve tartışmaya açık bir konu eee karşı fikirler olabilir. eee (.3) supportların güzel  
 A: yani sende benimle aynı fikirdesin yani kadınlar çalış// malı\* diyorsun  
 E: evet kadınları çalışmalı tabi ki  
 A: teşekkür ederim tamam evet  
 E: iyi desteklemiştin yani  
 A: yani supportlarımı beğendin mi? yani daha doğrusu kadınlar işte ekonomik yönden aileye ve topluma katkıda // bulunması\*  
 E: // tabi ki yani çalışan bir kadın çalışmayan bir kadının farklı yani ekonomik olarak çok daha katkı sağlayabilir hem // aile bütçesine\*  
 A: // hem ile bütçesine hem de ekonomisine bende öyle düşündüm zaten görmüşsündür zaten essayimde ayrıca kadının birde sosyal yönü çalışan kadının sosyal yönden daha aktif olacağına // ve\* toplumda üst köşelere gelebileceği yani yöne // ıı timde insan nüfusunun yani toplum nüfusunun yarısının oluşturan kadınların eee evde kalarak kadınların hem beyin gücünün hem fiziksel her ne kadar erkekler kadar fiziksel güçleri olmasa da o güçlerin evde saklı olmasından yana değilim o konuda bir essay yazmaya çalıştım evet yorumlarını alayım ben  
 E: yani aslında genel olarak essay güzel yani kompozisyonun güzel iyi organize edilmiş eee fakat bazı yerlerde şey örnek verebilirsin birkaç yer //de\*  
 A: // mesela alabilir miyim nerde örnek // istiyorsun?  
 E: // özel örnekler verebilirsin =  
 A: yani biraz daha spesifik yapmamı istiyorsun  
 E: ihı o desteklediğin konuyu mesela ekonomik olarak kadının etkisini belirli kişilerden örnekler vererek =  
 A: yani şöyle mi demek istiyorsun çalışan bir kadının işte aileye nasıl bir ıı =  
 E: başarılı olmuş yani // bir kadını  
 A: başarılı olmuş bir kadını gösterebilirim  
 E: gösterebilirsin  
 A: peki sen bana yardımcı olur musun bir örnek vererek?  
 E: ne var =  
 A: yani sosyal olarak toplumsal yönden yada ekonomik yönden her ikisi de örnek vermemi istiyorsun galiba yani şöyle mi diyelim? (.2) çalışan kadınlar hem çalışarak to kendilerine katkıda buldukları gibi topluma da katkıda bulunurlar mesela (.2) // toplum için yönetici // kadınlar  
 E: // toplum için // ihı yönetici kadınlar var tekstil mesela tekstil alanında çok başarılı olan kadınlar var yöneticiler var  
 A: tamam  
 E: veya birçok dernek kuran kadınlar onların // başk\*anlığını yapan kadınlar var  
 A: // yani şöyle demek istiyorsun erkekler kadar daha aktif işlerde çalışan kadınlar var  
 E: // evet hatta daha da  
 A: bunları örnek verebilirsin  
 E: erkeklerin yapamadığı bir çok işi ve beyin gücünü değişik görüşlere sahip olan bir sürü kadın var ve bunların evde oturup ta yani bütün bu güçleri enerjilerinin boşa gitmesi hem ülke yararına kötü bişey hem de kadının kendini kötü hissetmesi bakımında kötü bişey yani

A: teşekkür ederim bu önerin için yani mesela şu ihh aslında bak şu anda aklıma geldi bizim okulun özellikle öğretim elemanlarının yüzde doksanı bayan\* demek ki bayanlar iste

E: // evet çoğu bayan

A: dikleri zaman veya çalıştıkları zaman daha doğrusu //

E: // evet

A: üst seviyelere gelebilir // iki tane profesör var ikisi de bayan //

E: // demek ki evet bölüm başkanı bayan

A: evet bunu yazmam gerekiyor teşekkür ederim bu konuda başka bir önerin var mı essayi için?

E: başka

A: yani ben şöyle yaptım aslında mı introduction bölümü essayimde iki tane yani iki bölümden oluştu bitanesi genel bir thesis statement olduğu açıklandığı kısım bitanesi de kadınlar yani toplumdaki yerleri bakımından geçmişteki // düzeniyle\* ilgili // yani bu

E: // geçmişteki // bilgi vermişsin

A: durumu nasıl görüyorsun?

E: bence gayet iyi uygun çünkü geçmişteki kadınla şimdiki kadının kıyaslamasını yaparak belirli bir =

A: = kadınların çalışması ve nereye geldikleri de ortaya çıkmış oluyor

E: ih evet

A: tamam teşekkür ederim

E: // kolaylaşmış oluyor yani açıklaman

A: başka bir önerin var mı?

E: başka bir önerim yok sadece işte birkaç özel örnek yani verebilirsin

A: yani coherent bakımından nasıl yani akıcı mı essayim?

E: akıcı zaten İngilizce de kullanılan transitional wordler key wordler işte yani coherence sağlayan birçok bir çok şey kullanmışsın işte bağlaçlar filan onların çoğu kullanılmış yani kopuk birbirinden kopuk cümleler yok ve anlaşılmayan birşeyde yok

A: tamam teşekkür ederim

E: rica ederim

A: şimdi senin essayini değerlendirelim istersen

E: değerlendiririm

A: eee essayın // milletvekillerinin dokunulmazlığının tam olarak kaldırılması\*

E: // milletvekillerinin dokunulmazlığının tam olarak kaldırılması evet

A: gerçekten güzel konu seçmişsin ben seninle aynı fikirdeyim bu konuda çünkü milletvekilleri bu dokunulmazlığın altına sığınarak hakları olmayan ve çok yanlış şeyler yapıyorlar ve // bunların dokunulmazlıkları var diye hiç kimse birşey diyemiyö yargı-

E: // evet

A: lanamıyo

E: yani böyle birşey yapsalar bile çok zarar görü =

A: inşallah senin bu essayini birileri okurda // bu konuda adım atarlar yani umudum

E: // inşallah

A: şimdi geçen senin essayin dediğim gibi çok güzel yani tam argumentative uygun bir essay genel olarak sende (.) eee essayinde tüm bu şeyleriyle beraber ayrıntıları ile beraber vermeye çalışmışsın fakat eee bende benim essayime senin getirdiğin eee eleştiri gibi bazı spesifik örnekler vermen lazım //

E: ih

A: mesela özellikle Türkiye gibi bir yerde yaşıyoruz ve çok gü // zel örnekler var\*

E: // örnekler var

A: : yani bunları verebilirsin mesela başbakanın olsun milletvekilleri bakanlar bir çoğu bir sürü yani normal bir vatandaşın yapmayacağı ahlaksız ve kötü şeyler yapıyor // milletvekilidir diye // evet milletvekilidir diye kimse birşey diyemiyö yargılayamıyosunda =

E: // evet // çok örnekleri var gerçekten\*

E: = ve bu dokunulmazlık sürecinin kaldırılması filan çok uzun sürdüğü için //

A: : yani

E: kimsede birşey yapamıyo

A: işte bunları belirtmen lazım sanırım pek bi ince ayrıntılara girmemişsin bunlar essayini // daha da güzelleştirecek diye düşünüyorum ben

E: : yani

E: birkaç tane örnek var aslında ama yeterli değil sanırım

A: mesela sana bir örnek verebilirim önceki sene şey olmuştu bitane bi milletvekili sekreteri ile aşk ilişkisi yaşamıştı // yani milletvekili olduğu için // ona kimse birşey diyemedi

E: // ha evet // doğru bak

A: ayrıca yani mahkeme yolları açılrsa da biliyosun mecliste iktidar daha doğrusu çoğunluk oranıyla bu // ne diyolar ona milletvekillerinin yargılandığı şey // güvenlik

E: // ihı evet // devlet

A: mahkemesi mi ya neydi? her neyse işte şu anda başbakan Çiller hakkında da şey var // bunlara gelebilmesi için meclisin çoğunluğunun oyunu alması gerekiyor

E: ihı

A: ve bunlarda yani hep çıkar davası olduğu için // arkadaşlar birbirini destekliyor

E: // evet zaten iktidardaysa =

A: = hiçbirisi mahkemeye gitmiyor yani mahkemeye varmadan dönüyo veya mahkemeye varıncaya kadar yeni yönetim değişiyö falan filan velhasıl yani bu milletvekili dokunulmazlıklarının altına sığınan milletvekilleri bir çok yanlış şeyler yapıyor bunların kaldırılması yönünde // iyi bir essay yazmışsın yani yazmaya çalış-

E: // zaten onları düşünmüştüm

A: muşın ama bunları biraz spesifik örneklerle beslersen daha da iyi olacak diye düşünüyorum

E: şey hakkında ne düşünüyorsun? organizasyon hakkında yani işte introduction

E: bende iki kısımda // yazdım

A: sende öyle yazmışsın iki kısımda ve güzel bişey çünkü dokunulmazlığın bunu her okuyan yani okuyucuyu göz önüne almışın dokunulmazlık nedir? milletvekili dokunulmazlığı ne demektir? // pek bilmeye-

EW: // ihı evet

A: bilir yani o konuda dokunulmazlık nedir ve ne sağlıyo ve ne getiriyo ne götürüyo bunları açıklamışsın güzel bişey yani organizasyonda güzel ayrıca //

E: // bide supportları iki paragraf halinde yaptım refutation yani karşı fikirlerin onların nasıl yanlış düşündüğünü falan açıklarken çok zorlandım yani birleştirirken iki üç paragraf halinde yazmayı denedim sonra tek paragrafa döndürdüm uhmm =

A: yani refutation mutlaka yani refutation çok önemli argumentative essayde onları en önde göz önünde bulundurman gerekir yani en az reasonlar kadar refutationlarda çok önemli // onun için normal iki paragrafta da yazabilirsin gerçi benim gördü-

E: // ihı evet

A: güm ayrı bir şey var yani bazı uygun yerlere uygun kelimeler bulman lazım mesela bir deputies job diyeceğin yere deputies duties diyebilirsin // kullanabilirsin daha

E: evet daha çok anlamını veriyor

A: kelimeleri seçebilirsin ayrıca aslında ekliyecek pek de bişey yok yalnızca ben biraz daha dikkatimi çeken refutationun biraz daha güçlü olsun yani ih bilmiyorum nasıl ih şu anda da aklıma gelmiyo pek ne yapabileceğin ama daha güçlü refutation yani karşıdaki kişi okuduğu zaman üstüne laf söyleyemeyecek duruma gelmesi lazım ki yazdığın essay bu acceptable olsun yani

E: ihı başka

A: genel anlamda işte cohorentü güzel tüm şeyleri kullanmaya çalışmışsın transitionları structureları key wordleri var subordinate clause lar var yani aslında güzel bir essay yazmışsın dediğim gibi biraz daha örneklerle daha doğrusu pek çok örnek var yani // Türkiye gibi bir yerde yaşadığımız için yazarsan bence

E: // doğru haklısın

A: daha güzel olacak essayin tamam

E: tamam

A: şu anda aklıma gelen bu sen (.3) söylemek istediğin bişey varsa

E: benim söylemek istediğim bişey yani bunları biraz daha dikkate alarak yeniden düzenlemek gerekiyor (.3) konuların ikisi de güzel bence

A: yalnız şey benim senin essayinde bişey daha belirtmem lazım

E: ihı

A: işte milletvekillerinin yani sadece milletvekilleri de değil bunlar aslında bazı devlet büyüklerinde de o şey var dokunulmazlık var mesela bir başbakan milletvekilidir ama bir cumhurbaşkanı milletvekili olmamasına karşın

E: cumhurbaşkanı mı?

A: cumhurbaşkanlığı dokunulmazlığı var yani cumhurbaşkanı diye bunu (.) eee yargılanmaması diye bişey yok yanlış yargılanması lazım bence bunlar milletvekilliği veya dokunulmazlıklarına sığınarak devletin kamuya açık yerlerini yani bir normal vatandaşın kullanamayacağı kullanmadığı daha rahat sanki kendi malıymış gibi özel malıymış gibi kullanıyor ve bunun hiç sorumluluğu altına girmiyö ne ödemesini yapıyo ne bilmem nesi yapıyor hiçbir şey yapmayı //

E: // ben bunları belirtmemiştim

A: bunları da belirtebilirsin yani

E: ıhı

A: kısaca bu kadar

E: tamam

A: ben kendi essayim hakkında önerilerin içi teşekkür ederim

E: bende teşekkür ederim

#### PFS 4

**B:** Meltem ben senin Privization for Türkiye adlı eessayini iyi buldum yani giriş olarak da, örnek vermen olarak da açıklamalar iyi yani zaten topicinde şey diyosun Türkiye özelleştirmeye gitmeli yani KİT'leri özelleştirmeli demişsin e:: öncelikle şeyi yani girişinde özelleştirmek demenin ne olduğunu ya da ne anlama geldiğini açıklamışsın bu güzel daha sonra Türkiye için neden yararlı olacağına örnekler vermişsin bir de şey demişsin yani first second next yani belli bir sıra izlemişsin e:: neden özelleştirmeye karşı çıktıklarını yani böyle birkaç cümle hocanın dediği gibi vermişsin benim hoşuma gitti belki biraz bağlaçlarda cause effect olabilir şu son şeylerinde onları zannediyorum düzeltirsin.

**M:** hangi cümleler onlar?

**B:** mesela another problem is monopoly demişsin ordan devam eden o paragrafta var e:: (.2) sonuç iyi.

**M:** peki buraları nasıl bağlarsam daha iyi anlaşılabilir, bir fikrin var mı?

**B:** hm o konuda şey diyebilirim yani mesela şurada in result of privization demişsin privization burda belki daha farklı bir bağlaç olabilir çünkü yani hocamızın dediğine göre bu result genellikle sonuç bölümüne göre gittiği için burda sanki bi cause effect olmuş.

**M:** contrastlık bildiren belki // transition kullanırsam da

**B:** // mesela

**M:** ha iyi olabilir belki.

**B:** unlike ya da iste diyebilirsin however la başlayıp ya da nevertheless böyle böyle bişey anlattırın e:: nevertheless ile olumsuz ya bi örnek veriyorum nevertheless she is tired she went on her work // nevertheless she was tired she went on her work gibi yani burda da nevertheless hani belirtebilirsin özelleştirmenin böyle böyle bir zararı olmasına karşın şöyle şöyle de bir avantajı var gibi diye düşünüyorum

**M:** sonuçta e:: =

**B:** sonuçta ben iyi buldum özellikle Amerika Arjantin Malezyalı bazı companylerle ilgili örnekler vermişsin onlar açıklayıcı olmuş e:: transitionlarında güzel işte belki birkaç yerde daha akıcı olması için şeyin uzunluğu da iyi.

**M:** tekrar okuduğum zaman bunları daha iyi görebilirim bu ilk draftı çünkü zaten

**B:** çok iyi senin benim essayim hakkındaki düşüncen ne?

**M:** topiğin ötenazi hakkında

**B:** ötenazi evet

**M:** ıhı. writer Bedia Kırkkulak girişte ötenazinin ötenazinin ne olduğunu ne anlama geldiğini belirtmişsin bu güzel olmuş çünkü ötenazi belki bilinmeyen ya da anlaşılmayan bir kelime olabilir günümüzde pek bugünlerde güncel olmadığı için o yüzden bu çok iyi olmuş ve zaten hemen cümlenin sonuna da şeyi eklemişsin thesis statemennı argumantative olan kısım da burası zaten çünkü burda tartışmaya açık olduğunu belirtiyorsun.

**B:** işte benim orda sana bir sorum olacak acaba orda mesela sen burda belirtmişsin demişsin ki e:: because of these reasons introduction bölümünde yazmışsın o reasonları yani belki bu reason bu kelimeyi de biraz düşünmek gerekir işte yani reason cause- effect hoca son derste ona dikkat etmeyin kaydırmayın demişti yani başka bir kelimedede yapabilirsin. Türkiye should privatize öyle bir kelime bulmuşsun ki zor ezberledim ben ama birkaç kelime öğrendim çok iyi yani kelime zenginliği açısından privatize the own government own enterprises diye görüşünü bildirmişsin yani Türkiyenin özelleştirmeye gidilmesi konusunda ben böyle bir şey bildirtmedim sadece işte open to debate today diye bir şey bıraktım

**M:** bu cümleyi ı::: belki tek bir cümle halinde değil de ötenazinin ne anlama geldiğini açıkladıktan sonra ikinci bir cümleye başlayıp // ı böyle bir cümle ile bağlasan daha iyi olur thesis statemim

**B:** // kısa değil mi

**B:** yani görüş bildirmem gerekiyo diyosun

**M:** ıhı evet hemen ikinci paragrafta e:: sen=

**B:** bak sende şu cümleye o zaman şey yap o eğer introduction dersek because of this reason varya onu ben söylememişim privatize ile biten cümleyi

**M:** ıhı peki hemen ikinci paragrafta zaten e: main pointslerden birisi işte ötenaziye karşı çıkan insanların e:: fikirlerini belirtmişsin burda niçin ötenaziye karşı çıkıyorlar diğer hemen 3. Paragrafta zaten onun contrastı olan görüşü yani burda argumentativelik başlıyo yani bir tartışma oluşuyo // anladığım kadarı ile e:: ötenaziye ötenazi taraftarları

**B:** // evet

**M:** olan insanların görüşlerini belirtmişsin

**B:** evet öyle oldu zaten

**M:** ıhı burda belki burda bulabilirsen birkaç örnek verebilirsin mesela e:: ötenazi taraftarı olan bir insanın düşüncelerini ne hissettiğini belki bu kararı verme aşamasında neler yaşadığını e::

**B:** =daha etkili olacağını düşünüyorum olabilir o şekilde yada işte ötenaziye karşı çıkan insanların belki başından geçen bir olay olabilir bunları eğer // bulabilirsen

**B:** // aslında onu düşündüm kütüphaneye gittim hangi ülkelerde ötenazi geçerli fakat kütüphanede böyle bir bilgiye rastlayamadım biraz kendi ürünüme oldu ama belki birazcık daha araştırma yapmam gerekir onun farkındayım ama pek kaynak bulamadım yani

**M:** belki bugünlerde biraz daha araştırabilirsen

**B:** evet zaten onu düşünüyormuşta bi internete// girebilirsem

**M:** // belki hasta hakkında hasta hakları konusuna baktığın zaman ordada değişik konular başlıklar çıkabilir ona sen tekrar bakarsan bence çıkar hasta haklarında

**B:** şey baktı görevli baktı yani ben muhtemelen şey görevli baktı oda bulamadı ama belki birazcık işte yoğunlaşırsam düşüncede olabilir ama haklısın örnek eksiği var doğru

**M:** aslında bunun haricinde güzel fikirler güzel akıcı bir biçimde verilmiş transitionlar zaten çok güzel sağlıyo mesela sonuç ve on the other hand gibi karşıt fikri vereceğin zaman bununla bağlaman benim için çok iyi göründü.

**B:** belki şöylede yapabilirim diye düşündüm e:: bilmiyorum şimdi bu karşıt görüşü verdim sonra savunan görüşü verdim ötenaziye fakat karşıt görüşle bir iki cümle sonra kendi görüşümü yansıtan bir iki cümle yani savunan iki cümle yani AB AB AB sırası izlesen daha mı iyi olur

**M:** ihm belkide daha iyi olabilir onu. çünkü burda bi kopukluk sağlayabiliyo sırf ilk paragrafta bir düşünce üstüne yoğunlaştığı için diğer taraftan öbür düşünce akla gelmiyo belkide e ancak diğer paragrafta geçtiğin zaman // böyle bir hatırlatma içinde yani odak noktada şey yoğunluğu daha iyi sağlayabilirsin bi o görüşü bi o görüşü verirsen

**B:** çürütücü nitelikte tamamen bir tartışma olur

**M:** sonuçtada hala yine şey thesis statementın daha değişik bir şekli anladığım kadarıyla farklı bir cümleyle ifade etmişsin hala tartışmaya açık olduğunu belirtmişsin

**B:** ama işte sonuç bölümünde şey vermişim in this circumstance ill people should have a right to ask for euthonezia diyerek ötenaziye savunmuşum ama giriş bölümünde öyle bişey yapmamışım dimi

**M:** bence bunu burda versen çok daha iyi çünkü tam sonuca geliyo herşey bağlanmak istiyo yeni bir fikir çıkıyo sanki ortaya yani sen kendi görüşünü ilk başta belirtmediğin için

**B:** yada buna benzeyen bir cümleyi başa mı alsam

**M:** ıhı evet çünkü bunların bu bilgiler içinde okunduğu zaman bu fikride atlamış oluyo bu fikri de görmesi lazım okurken okuyucunun bence

**B:** evet buna dikkat etsem iyi olur yani bilmiyorum ben senin şeyin içinde iyi buldum işte birazcık nebileyim cause effect mesela it causes dismission diye bazı tam böyle cause effect essaylerde kullanılacak anahtar kelimeler var onları kullanmışsın yani belki cause effect diye de şey yapabilir.

**M:** aslında bu kullandığım causes yada reasonlar

**B:** açıklıyo

**M:** açıklayıcı cümleler bunları ben o amaçla yazmadım ama tabi bazen farkında olmadan çok fazla kullandığım // yerler var

**B:** // bu zaten bişey yani draft durumunda

**M:** ıhı ama hepsini çıkarmamalıyım bana göre çünkü burda bağlıyorum cümleleri eğer vermezsem açıklayamam o düşünceyi mesela it causes demişim bunu başka bir şekilde ifade edebilirim yine başka bişey kullansam yine cause bildiren bişey olur burda

**B:** evet

**M:** burdaki belki değil ama mesela şurdaki reasonları resultları belki // daha değişik cümleyle bağlayabilirim

**B:** // evet onları biraz kısabilirsin

**B:** çünkü bu tür şeylerincause and effecte kayma özelliği çok fazla gibi

**M:** ama her yerdede değil kullandığım her cümlede değil

**B:** değil zaten transitionlarında belirtiyö second mesela first onu açıklamışsın belki e:: on the other hand diye kullanabilirsin onlarında diğer bir yandan işte

**M:** tabi daha başka transitionlar var

**B:** peki şurda e:: senin özelleştirmeyi karşısında olan görüşü en çok yoğunlaştığın paragraf olarak

**M:** hı kaçınıcı paragraf o beşinci paragrafta beşinci ve altıncı paragraflar evet beşinci ve altıncı paragraflarda orda yoğunlaşmaya çalıştım karşıt görüş üzerinde acaba bende mi AB AB AB şeklinde yapsam

**B:** AB çünkü o zaman onu diyecektim yoğun güzel bir bilgi olmuş biraz organizasyonda şeylik var eğer bunun organizasyonu şey olursa bende gerçekten perfect bir essay olacak öğretmende zaten o şekilde tercih ettiğini söyledi daha iyi olacağını söyledi mesela bir fikri söylüyorsun işte özelleştirme yapılmalı demişsin özelleştirmenin getirdiği eksikleri yani böyle karşıt görüşü belirt bir iki cümlede ee çürütecek ekarte edecek birkaç şeyde yazman iyi olur çünkü ben öyle algıladım biraz yoğunlaşma vardı yani

**M:** bir avantaj özelleştirmenin bir avantajını yazdığım zaman hemen akabinde bi // dezavantajını

**B:** // dezavantajını işte bu dezavantajda senin örnekleri verebilirsin Latin Amerikadaki 1980 91'deki Malezyadaki companyleri çünkü gerçekten şey bilgi var elinde yani gördüğüm kadarıyla dolu bir şey essay

**M:** ihı

**B:** bu kadar

**M:** Bunlarda daha iyi bir essay yazabilirim benim söyleyeceklerim bu kadar

**B:** benim de bu kadar

**M:** bende eğer bulabilirsen birkaç=

**B:** = örnek tabi

**M:** örnek eklesen daha da güzel açıklanabilir.

**B:** tamam

## PFS 5

**A:** Ceren senin essayin kompozisyonun baya güzel buldum ben gerçi ama şey topiği yani başlığı externalization of the people who are AIDS by the society galiba diğimi doğru değil mi

**C:** Evet topiği öyle

**A:** şey arguable side var iki tane ayrı tartışma noktası var yani aynı zamanda externalization of the people a hem karşı olabilirsin hem aynı zamanda onlardan olabilirsin

**C:** Evet

**A:** şimdi sen devam et

**C:** ben de senin essayindeki topiği buldum benefits of same drinks which are thought completely harmful yani completely harmful burda çok önemli bence bunu vurgulamışsın yani tamamen zararlı olmadığını belirtmişsin ve bazılarının da yararlı olduğunu belirtmişsin bu topic çok açık bence

**A:** senin kompozisyonundaki explanation yani açıklama benim çok hoşuma gitti yani güzel ama yani tam olarak anlaşılımyo ceren çünkü demek istediğin şey anlaşılımyo bazı örneklere falan ihtiyacın var bence example lara yani çok genel bir şekilde anlatmışın

**C:** bende bunu senin checklistini okuduktan sonra gördüm zaten öncede çok iyi olmadığını biliyordum ama checklistini gördükten sonra

**A:** examples bulup ekledin mi

**C:** bende senin argumentative bir essay gerçekten ve çoğu insan alkolün tamamen zararlı olduğunu düşünür ve sen yani örneklerinle bunu çok açıklamışsın ve yani bi işi olduğu ortaya çıkmış two arguable sides

**A:** tema konusunda ne düşünüyorsun benim tema hakkında ha tema güzel miydi

**C:** tema güzeldi yani seçilmiş özenle seçilmiş bir konu bence yani tam tartışmaya uygun

**A:** senin temanda güzel sayılabilir işte AIDS olan people ın işte halk tarafından toplum tarafından kabul edilmesi falan böyle bişeyler güzel yani

**C:** evet bu arada listeni çıkarttım content of beer and their impacts to our health wine's low degree of alcohol doctors suggestions about wine wine's useful impact to our health yani bunlarda güçlü destekler bence

**A:** şey senin bu konudaki tarafın tamamıyla belli olmuş yani sen AIDS'li insanların toplum tarafından kabul edilmesini isteyen bir insansın yani burdaki görüşün açık olarak belli olabiliyo yalnız bazı önlemlerim var kompozisyon hakkında yani belirli örnekler verilebilirçok genel bir şekilde almışın mesela orda bişeyden bahsetmişsin işte mesela bi kız işte herhangi bir şey gidiyo işte bunları sen

görmüşsün gerçi ama yani burda specific bir example yok // kendi deneyimlerinden kaynaklanan herhangi bir şey yok

C: evet ben onu tam olarak belirtmemişim checklistini gördükten sonra bunu daha çok belli etmen gerektiğini anladım ve düzelttim // yani

A: // yani senin orda yapmaya çalıştığın daha çok orda özetlemen gereken sırf orda kendi görüşünü ifade etmeye çalışmak bunu yani izah etmeye çalışmak

C: düzeltmeleri yaptım yani senin essayinde de logical ifadeler vardı özellikle ben burda şey demişim she uses the names of the strong outherties like doctors yani doktorlar özellikle güvenilir otoriteler bunları da örnek olarak vermek çok iyiydi bence gelişimi özellik iyice ve organizasyon iyiydi.

A: seninkinde gelişimi çok iyiydi insanlar AIDS'li insanlarla karşılaştıkları zaman ne yaptıklarından bahsediyorsun bence yani logical yani mantıklı olmuş ve güzel bir şekilde gelişimini yapmışsın ama güzel açıklamamışsın kompozisyondaki ifaden biraz şeydi

C: bende şunu gördüm ben burayı not almışım her biggest advantages her saying useful when they are drunk limited yalnız bu limited olayını belirtmen de çok iyi bir nokta olmuş yani insanlar senin zayıf noktayı şöyle söyleyebilirlerdi yani tamam bunlar yararlıdır ama içildiği sen içilmesini savunuyorsun çünkü yararlı olduğunu savunuyorsun içildiği zaman zararlı olabilir fazla içildiği zaman diye bilirlerdi mesela sen bunu sadece limitli bir şekilde içilirse yararını korur // diye belirtmişsin ya bu çok büyük bir avantaj bence

A: // o kesin zaten

A: senin yine bir eksik noktayı söylüycem hayır yani normalde yani güzel olduğunu söyleme normal bişeyde ben eksik taraflarını söylemek istiyorum ki sen yani senin için yani şey sende şey bir paragraftan bir paragrafa bir konudan bir başka konuya geçiş şey gibi yani fazla belli olmuyor gibi yani bir paragraftan hangi yani bir konudan başka bir konuya atlamak fazla belli olmuyor anlıyomusun yani transferi konudan konuya transferi biraz sanki zayıf gibi geldi bana ondan sonra hı mesela şurda ne diyosun bakayım hasta bir insan diyosun işte yalnız bir insan ve hiç kimse etrafında yok diyosun ondan sonra ondan sonra ailesine onun hakkındaki görüşlerine falan geçiyosun pek bi alakası olmayan bi konu

C: hayır ama benim orda belirtmek istediğim şey =

A: ha şöyle işte söyle bişey bak an ill person she is alone there is nobody around him or her and if his/her family thinks thinking of the same things burdaki same things tamam ben anladım şimdi gerçi ama orda hiç anlaşılmyo anlıyormusun

C: yani mesela şurda şey demişim bir önceki paragrafta it is still being considered that to breathe the same our to kiss each other to shake their hands causes this disaster so people don't want to be with them

A: de ikisi aynı paragraf onu demek istiyorum o açıkladığın şey bir paragrafta benim sorduğum şey başka paragrafta

C: ama ben bunu örnek olarak aldım yani think of their statement diye başlamıştım

A: organizasyon güzeldi bana göre yani çok hoşuma gitti ve yani anlamlı bir bütün var transitionlar var mesela however kullanmışsın instead of in conclusion ever though

C: bende şunları buldum first of all as too second example but annd because ingeneral in conclusion oldukça // yeterliydi

A: // bunlar çok uygun bence bu essaye uygun transitionlar

C: bende senin için öyle buldum

A: başka bişey kaldı mı sence

C: yok

## PFS 6

Y: bu senin ilk essayinde zaten üç paragraftan oluşmuş (.3) şimdi ilk paragrafta thesis statementı hiç göremedim yani paranın mutlu etmediğinden falan bahsetmişsin ama böyle kesin tam böyle bir thesis statement yok hani paragrafın en son cümlesinde falan belirtiyordu ya o

G: ben girişte vermemişim thesis statementı thesis statement yok ben ilk başta genel düşünülen genel düşünülen şeyleri verip daha sonra kendi görüşümü vermek istedim

Y: şey paragrafın girişinden anlaşılıyo sanki paranın önemsiz olduğunu anlatcan ama kesin bir yargıyla hiç belirtilmemiş daha sonra ondan sonra hepsini bir paragrafta toplamışsın işte aşk gurur mutluluk falan bunların parayla alınmycandan falan bahsetmişsin de yani çok açık açıklayıcı olmamış pek zaten aşktan mutluluktan bunların alınmycandan bahsetsende ayrı ayrı paragraflarda bahsetsen daha böyle detaylar vererek daha böyle açıklayıcı olurdu gibi geliyo bana zaten yapmışsın onu ikinci kısımda

G: birincide sadece bunlardan bahsetmiştim genel bir şekilde bu paragrafta toplamışım daha sonrakinde örnekleri daha güncel verdim daha mesela Sabancı falan gibi isim vererek günlük hayattan belirli örnek vererek kesin detaylı örnekler vererek bu örneklerimi ikinci draftımda daha da açıklıycam

Y: zaten o örnekleri gerçek hayattan falan örnek verince daha inandırıcı falan oluyo ki onları da vermişsin zaten yani örnekler açılmış iki para şeyde second draftta ihm (.3) bide şey hiç transition falan yoktu yani direkt paragraflara direkt başlamıştın yani şu da şöyle mesela second faktim de first fact falan gibi şeyler transitionlar çok az vardı hatta ya paragraf içinde cümleler arasında bile çok azdılar yani sanki çok kopuk kopuktu birbirinden // o yani pek bi coherent yok gibiydi coherent değildi yani (.2) sonra paragraflarda şey yapmışsin verilen düşünceyi işte şöyle düşünürler ama

G: // ihı

Y: böyle olması gerekiyo diye söylemişsin ama şey yani ilk first draftta çok az savunmuşsun bunları yani çok inandırıcı olmamış pek okuyucuyu inandırmayacak şekilde ama işte ikincisinde onları açmışsin daha iyi olmuş böyle

G: senin first draftında e ben yani daha dikkatli çalışmışsin e burda benim tek dikkatimi çeken yine örneklerde oldu e mesela günlük hayattan belirli bir zaman ve isim vererek örneğin İst. Üniversitesinde çıkan türban meselesinden falan bahsedebildirdin e bu daha inandırıcı olurdu. İnsanları daha çok etkilerdi çünkü insanlar zaten biz bunu hep duyuyoruz televizyonda görüyoruz şey yapıyoruz sen paragrafında yani bu konuda bundan bahsedebildirdin mesela sen de söylemişsin okullarda işte bölünmelere kavgalara falan sebep oluyor işte bu bunları daha ı:: detaylı bi şekilde verebildirdin transitionlar var senin essayinde mesela the fact that the other fact (.3) bunlar var e başka (.4) ve mesela İst üniversitesi dedim belirli bir okulda olan olaylardan günlük hayattan gerçek örnekler vererek bunu açıklayabilirdin e sonra sadece şöyle olur böyle olur gibi değil daha mesela gerçek yıllardır bütün öğ bir çok öğrenci bu yüzden hayatım kaybetti dersler aksadı okul programları bozuldu mesela şu kadar insan öldü şu tarihte şu olay çok şiddetli olmuştu falan bunları da katabilirdin böylece karşındaki insanı e:: inançları doğrultusunda bile olsa böyle karmaşıklığa sebep olmaması konusunda ikna edebilirdin kendini inandırmak için konuyu savunmak için bu daha başarılı olurdu bu kadar

Y: Tamam

## PFS 7

B.:Süheyla sen şimdi ÖYS sınavının kaldırılmasına karşı olduğunu savunmaya çalışmışsin dimi

O: evet

B: Thesis statement in açık I opposed to the idea that ÖYS examination must be çıkarılması gerektiğini opposite point koymuşsun. Thesis statementın açık ama elli puan fikrini savunduğun fikrini thesis statemenda belli etmemen gerekiyo yani üç tane nedenden bahsediyorsun işte YÖK başarılı lisede başarılı olan öğrencilerin üniversitede başarılı olmalarını sağlamak için daha çok orta öğrenim puanını ön plana çıkarması gerektiğini ee aynı alanda okuyacak olan öğrencilerin elli puan ek puan getirmeleri gerektiğini ve kontenjanın değişmemesine rağmen niye sınav sayısının bire indirilmesi gerektiğini de üç noktada güzel noktalar elde etmişsin ancak bunların sadece birini thesis statemenında içermişsin // işte elli puanı sadece onun çıkartılması

O: // evet doğru

B: gerekiyo ya da hepsinden de bahsedebilirsin yani olumsuz noktaların hepsinden giriş kısmında bahsetmen doğru olurdu ee konuyu iyi tanışmışsin YÖK bir karar alıyo ve ÖSS ÖYS sınavını ortadan kaldırmak istiyoo eee üç tane noktayıda açıklamaya başlamışsin ancak ilk nokta kontenjan noktası sadece iki kontenjan eşit derecede kalırken neden (.) neden bir sınava indirilmesi gerektiğini söylemişsin sadece noktayı belirtmişsin burda mantık sırasını takip ederek eee (.2) kontenjan sayısının iki sınavla daha aza indirilebileceğini ee ÖYS nin ÖSS sınavının yardımı ile bir eleme olması gerektiğini ve daha bir (.2) ee ee doğru değerlendirme yapılabileceğini falan söyleyebilirsin doğru mantık sırası izleyerek neden saçma olduğunu açıklamamışsin yeterince yani kontenjan sayısı aynı kalırken tek sınav bir yük getirir ve daha fazla bir stres getirir gibi noktalara değinebilirdin // burda daha çok güven yani güvenilirlik olarak bahsetmişsin kontenjan sayısı ile pek alakası yok yani iki sınava bölmenin

O: // Evet

B: yani tek sınav olarak kullanmanın güvenilirlik açısından kontenjan kısmında yer almaması gerekiyor. Bunun dışında başarılı öğrenciler lisedeki başarılı öğrencilerin ee üniversitede başarılı olmasını sağlamak için ee daha çok orta öğrenim başarı puanının esas alınması fikrini çürütmeye çalışmışsin ee başarının ya da müfredatın batı ülkelerindeki gibi olmadığını söylüyorsun bu yeterince desteklenmiş bence çünkü gerçekten işte batıda okulların okullar ve üniversitelerde alınacak eğitim rehberlik çalışmalarından da

- bahsedebilirsin burda daha ağırlıklı olduğunu ve bunun için de ee başarının Türkiye'deki gibi etkilenmediğini orta öğrenim başarı puanının pek önemli olmadığını savunmuşsun dimi
- O: ben burda daha çok şey yaptım ülkenin doğu ve batısı arasındaki eşitsiz yani eşit olmayan eğitim koşullarından eğitim seviyesinden bahsettim yani doğuda insanlar işte ekonomik // şeyler yüzünden falan açmam gerekiyor ıhı
- B: // hı onu açabilirsin işte ordaki bir açabilirsin doğudaki bir öğrencinin mezun olduğu lise puanı ile alınacağı üniversite değişecektir ve bu ona haksızlık olacaktır gibi noktalara değinebilirsin
- O: = bunu açmam gerekiyo
- B: ıhı ama genel olarak düşündüğün nokta güzel biraz daha örneklerle pekiştirebilirsin son olarak da elli puanın biraz (.2) elli ek puanının aynı alandaki öğrencilere verilmesini eleştiriyorsun çürütüyorsun // burdada yine batıdaki sistemin körü
- O: // haksız olarak
- B: körüne uygulanmaya çalışılmasından bahsedebilirsin genel olarak ilk giriş kısmında aynı şey işte kredili sistemden falan örnekler verebilirsin burda da işte batıdaki sistemi aynı alandaki öğrencilerin yönelmesine müsait olduğundan bahsedebilirsin ama burda eee karar değiştirmenin işte danışmanlık hizmetlerinin yeterli yürütülmediğinden dolayıysa neden Türkiye'nin henüz // böyle bir orta öğrenimle yada ek puanla girişlere falan yöneltmeli girişlerde daha hazır olmadığını söyleyebilirsin ama
- O: // ıhı
- B: genel olarak üç nokta güzel kontenjanda özellikle biraz problem var
- O: onu birazcık daha açabilir misin yani
- B: = yani şey demişsin iki tane sınav var kontenjan aynı ve bir sınav elemeye yarıyo diğer sınavda da yığılma olmuyo dolayısıyla ıla kontenjan ikiye bölünmüş oluyo daha bir değerlendirme açısından faydalı olur gibi bişey söylemeye çalışıyorsun ama sadece problem probleme değinmekle kalmışsın e::=
- O: = yani soru sormakla bırakmışım
- B: evet soru sormakla bırakmışım
- O: evet
- B: işte ana cevap niteliğinde mantık sırasını izleyerek e:: iki sınav kontenjanları ya da sayı giren öğrenci sayısını e:: dengelemeye yararken neden kaldırılınsın gibi açabilirsin
- O: evet zaten seçim kaçınılmaz bunu ispatlamam gerekiyo yani
- B: // ıhı
- O: ÖYS bu seçim konusunda daha bir certainly // daha bir garanti veriyö
- B: // evet
- B: sayı açısından
- O: garanti sağlıyo evet daha güvenilir hale getiriyo sınavı
- B: kontenjanda fazla güvenilirliği ön plana çıkartmaman iyi olur yani biraz irrelevant oluyo
- O: ıhı
- B: sonuçta da işte üçüne değinerek sonuca bağlamışsın sonuç mantıklı işte kontenjan orta öğrenim başarı puanı ve elli puan ek puan eklenmesi yükün öne sürdüğü nedenler ve hepsini çürütmeye çalışmışsın dolayısıyla e::: iki sınavın uygulanması gereklidir diye bitirmişsin güzel e::: en son olarak da işte specific örneklere yer verebilirsin işte belli bir liseden işte sağlık meslek lisesinden mezun olan öğrenci diyelim ki illaki tıp alanında ya da sayısal alanında başarı gösteremiyö sınavda gibi bişey öne sürersin dolayısıyla orta öğrenim başarı puanı ya da elli ek puanın sağlayacağı yarar eşit olmayacak her öğrenci için diyebilirsin yani yararlanma şartları uygun değil batı ülkelerdeki gibi ya da yine e::: mesela işte Amerika'da diyebilirsin tabi bunları açman hangi bölüme yerleştiricen irrelevant olmaması gerekiyor. Her bir üniversiteye henüz bir sınav olmadığı için Türkiye'de merkezi bir sınav olduğu için iki sınavın daha mantıklı olacağını // ispatlaman için
- O: // he evet evet
- B: olabilir. e:: coherence olarakta biraz daha fazla bağlaçlar yani neden sonuç bağlaçlarında kullanabilirsin işte direk cümleye başlamak yerine ispat yani persuasia için daha fazla etkili olabilir bu kadar
- O: Sevnur evlilik hakkında yazmışsın evliliğin ggerekli olduğunu ispatlamaya çalışmışsın ve günümüzde insanların evlilik hakkındaki yanlış düşüncelerinden bahsetmişsin çünkü bu yanlış düşüncelerde daha çok insanları materialistic yani maddeci düşünmesinden kaynaklanan yani kökünde ya evliliğin gereksiz ve kendilerine sorumluluk getiren bir iş olarak görmelerinin sebebinin kökünde şeyin e: 1: altında daha doğrusu (.) neyin=
- B: = onu sadece giriş mahiyetinde yaptım yani // supporting detaylardan özellikle maddi yönünden değilde
- O: // evet
- B: daha sonra maddi // yönünden

O: // evet evet evet ama maddeci düşüncelerini // neden olduğunu söylüyorsun evet evet

B: // hı nedene bağlamaya çalışmışım durumu belirtmek için belki

O: ee ve daha sonra evliliği işte çocuklar açısından da işte sıkı koşullar altında gelişmed yani kendini bir ihm görev açısından yani çocuk anne ve babanın sorumluluğu yetkisi altına giriyor ve kendisini psikolojik açıdan sorumlu tuttuğunu // evet bağımsız olmuo bu

B: // yani independent yetişmiyor

O: konuda vurguladın yani // karşı tarafın fikri olarak sonra daha sonra kendin evliliğin

B: hı üç nokta hı

O: gerekli olduğu konusunda bi fikri ortaya atıyorsun ve evliliğin gerekli olması konusunda işte sexual yani seksiyönden işte ailelerin ihm:: yani ihm: (.1)=

B: = ya üretim yani // çoğalma fonksiyonu

O: // evet çoğalma fonksiyonu ve ekonomik fonksiyonu ortaya atmışsın fakat bunları diğer paragraflarda ya tam bir netlikle ayrı bir paragraf açmamışsın yani tamam ailenin bu tür fonksiyonları var ve diğer paragraflarda bunlar için yani her bir konu için ayrı bir paragraf yazabilirdin

B: yazılabilir diyosun

O: paragrafta açabilirsin her bir konuyu ama bu şekil olmamış yani sonra ihm (.3)=

B: = üç tane nedene geçtim sonra

O: burda işte evet

B: // marriage neden istenmiyo bu günlerde

O: evde ailelerin işte burda şey demişsin aile ortamında yetişkinlerinde yetişebileceğinden bahsetmişsin ve iki eşlerin aslında günümüzde e:: rollerinin eşitlendiğini söylemişsin yani tamam bu şekil bir giriş güzel olmuş yani artık evlilikten kaçılmaması gerektiğini söylemişsin fakat burda rol eşitliğinden bahsedip bunu örneklerle açıklamamışsın yani işte örnek olarak diyebilirsin işte evdeki işler paylaşıyo eş eve geç geldiği zaman işte onun (.2) işi=

B: = hı örneklememi istiyorsun

O: evet o tür örnekler vermen gerekiyo. Sonra burda çocuk hakkında yani çocuğun ailedeki yani aslında dependent aileye bağımlı olarak yetişmesinden çok ailede bir şevkat sev şevkat sevgi ortamı bulunduğundan söz etmişsin bu (.) aslında güzel fakat çok açmışsın yani bu paragrafı genelde tamam açman olumlu ama asıl burda çiftler açısından önemini alsan daha mantıklı olur çünkü burda insanlar daha çok çocuklardan çok evlilikten kaçmalarından yani ortaya evlilikten kaçmalarından bahsediyorsun

B: çok uç bir sebep bu

O: hı evet evlenmek istememelerinin sebebinisonra kendilerine sorumluluk getirdiğinden bahsediyorsun// ve sonra çocuğun şeydeki evlilikteki konumunu almışsın

B: // sorumluluktan kaçma

O: yani // evet

B: // biraz uç bi neden olmuş

O: burda şeyin şey=

B: = en sonda aşkı öldürmesinden

O: şimdi bu aşk öldürmesi bunu güzel açıklamışsın ee sonuç bölümünü de biraz havada kalmış bunu da daha ne demek istediğini tam kesin olarak belli edebilirsin e::=

B: =nasıl yani

O: yani desteklemen gerekiyo tamam ee::

B: supporting detaylara uygun olmamış mı

O: evet yani daha kesin ve net bi sonucun olabilir ve because la başlamışsın ya in condusion şeklinde bi 1::: şeyle e::: yani bağlaçla bağ=

B: = yani because marriage provides these opportunities=

O: =ama sonuçta bir in conclusion ya da finally falan gibi=

B= daha certain // bişey olması gerekiyor.

O: // evet certain yani kesin olarak o ya tamam yani evlilik şöyle şöyle insanları ec // olanaklar sağlıyo aslında yani düşünüldüğü kadar sorumluluk getirmiyö işte çocuklar açısından da illa almak istiyorsan işte çocuklar gerçekten işte aile ortamında=

B: // ihı

B: = kişilik // kazanıyorlar

O: // kişiliklerini buluyorlar, sosyalleşiyorlar // çiftlerin de sosyalleştiğini vurgulayabilirsin yani

B: // evet

O: conclusionda // toparlayabilirsin

B: // şu çocuk\* bölümünde evlilik dışı çocukların biraz psikolojisinden falan bahsetsem daha mı // olumlu olur

O: // psikoloji daha mantıklı evet evet o mesela bir karşılaştırma yapabilirsin

B: yani yetişme tarzı olarak karşılaştırma yapıp işte aile ortamında ya da evli çiftlerden doğan çocuklar daha sorumlu ortamda=

O: = yalnız işte dediğim gibi madem çocuklardan bahsetmek istiyorsun burda çiftler açısından değil de çocuklar açısından da evliliğin önemini vurgulaman gerekiyor ki çocuklar e:::=

B: =yani iki nedenim daha çok çiftler açısından ele alınmış bi tanesi çocuklar // olması irreelevant mı

O: // hı diğeri irrelevant yine de yazabilirsin çünkü evlilik tabi çocuklar çok önemli bir öge evlilikte fakat bunu yazmak istiyorsan bunu thesisinde belirtmen gerekiyo sen bu baştaki konularda sırf eşler ara arasında olan bi bağdan söz etmişsin yani eşlerin e:: iki kişi evlendiğinde ne gibi şeyler // nasıl diyim (.2)=

B: // ıhı

B: = yani şöyle bağlayabiliriz aslında yani anne baba çocuklarında şu şu şu yönlerini de düşünmek zorundadır yani çocuk sahibi olmak açısından yani önemsemeleri gerekiyo çocukların yetişeceği ortamı (.2) // diyebilir miyiz\*

O: // ya şimdi şöyle bir şey öyle demektense şöyle demem daha mantıklı olur çünkü eee insanın hani instrictive içgüdüsel işte çocuk sahibi olma gibi arzusu vardır bunu da işte aile ortamında // en uygun şekliyle yapabilirler yani aile ortamı olduğu zaman

B: // bulabilirler

O: çocuklarını dahha iyi yetiştirebilir.

B: işte benim demek istediğim // o zaten yani bencil olmamaları gerekiyor //

O: // o açıdan

O: // evet aile sağlamalı çocuğa

B: evet

O: evet

B: yani özgürlükten çok çocuk eğitimine ağırlık vermeleri gerekiyor

O: evet, o şekilde

## PFS 8

F: and you want to discuss about our argumentative essays and Zehra's essay is about fatal factory

Z: and Fulya's argumentative essay is about university exams

F: end we want to give some explanations about about our // essays

Z: // cri criticize first of all tyhe topic is good I think it is all of the young' problems it concerns the readers I think

F: and Zehra's argumentative essay is very gene very good I think because factories are a big problems for our country and she wants to explain her ideas about this for example there is a there is a factory in their town and she doesn't want it değil mi istemiyosun bunu

Z: yes

F: ona karşı geliyorsun

Z: and I think we'd better to criticize it for instance thesis statement or is there any irrelevant sentence you can say your (.) =

F: = idea

Z: ideas

F: mesela ilk naştaki paragraftan sonra sen başkasının bir görüşünü vermişsin sonradan kendi görüşlerini açıkladın dimi

Z: nasıl

F: mesela ilk başta karşıt bir görüşe göre açıkladım sonradan kendi görüşlerimi açıkladım

Z: hayır

F: ben öyle yaptım mesela ilk önce ordaki outhoritenin mesela university exzamde outhoritelere ne istediklerini düşündüklerini açıkladım sonradan da kendi düşüncelerimi açıkladım

Z: orası çok güzel yani senin essayinde o benim hoşuma gitti ben karşıt tarafın görüşünü sadece giriş paragrafında bir cümle ile verdim

F: ha sen giriş paragrafında verdim

Z: tek bir cümle ile verdim çünkü amaçları şey ve karşıt görüşün bu fabrikanın olumlu olduğunu savunduğu neden işte köylülere ve civar köydeki insanlara iş sağlaması=

F: = mesela bunu şeyde yapabiliydin ee giriş parag girişini bitirdikten sonra ilk önce onların düşüncelerini verebiliydin benim yaptığım gibi o belki daha farklı olurdu mesela derdin işte onlar orda hem iş için hem

ekonomik pozisyon için orda fabrika kurulmasını istiyorlar fakat ben böyle düşünmüyorum diyebilirdin sonradan da öteki cüm öteki paragraflarda da developmental paragraflarda da kendi düşüncelerini açıklayabilirdin

Z: evet

F: başka (.) mesela (.) developmental paragrafları daha genişletebilirdin daha fazla açık örnekler verebilirdin (.2)

Z: Sonuç için bir fikrin var mı

F: sonuç sonuç güzel olmuş

Z: senin essayın hakkındaki görüşlerimi belirtmek istiyorum az önce dediğin gibi developmental paragrafta otoritelerin yani karşıt görüşte olan insanların düşüncelerini vermen daha sonra kendi görüşlerini 1::: =

F: ilk önce karşıt bir görüş verdim ben sonradan kendi görüşlerimi açıkladım

Z: o çok güzel ancak benim gözüme batan şey

F: ih girişmi

Z: giriş bölümü yani giriş bölümünde kendi yani bunun bir argü dışardan okuyan bir insan argumentative essay olduğunu anlayamaz

F: ih

Z: thesisin ve introductory // introduction paragrafın tam bir thesis statement olduğunu

F: // introduction

Z: yani şey pardon=

F: argumentative

Z: argumentative essay olduğunu vermiyo ve university exams hakkındaki karşıt görüşlerini açıklayacağına dair bir ipucu yok

F: what can I use for example in my introduction paragraf What can I use for thesis statement

Z: first of all=

F: you can can you give an example

Z: first of all you can write (.3) 15 it difficult to insanların bu kadar milyonlarca genç insanın bilgi seviyelerini ölçmek zorundalar ama pek çok insanın bilgisini ölçmek zordur. Ama şu an sistemde kullanılan yöntem işte pek çok olumsuzluğu taşımaktadır ve burda açıkladığın // gibi diğer paragraflarda

F: // developmental paragraflarda açıklamışım onu ama introductionda onu // söylememiş

Z: // vermemişsin

F: sadece genel anlamda açıklamışım

Z: ani support edecek bir thesis statement kur yoksa şey çok güzel psikolojik durumlarından bahsetmen çok hoş ama bunu thesis te vereceksin ve diğer beni rahatsız eden unsur conclusion paragraf evet (.2) it must be changed I think it creates a new topic for instance we study nearly eleven years at // the school we learn lots of things

F: // konuyu başka yönemi çekmişim

Z: ih instead of examination they can use a system which can may be it is relevant // an examination

F: // but

F: ama argumentative de ben böyle yapılmasını istiyorum mesela başarılarını lisede falan eğitim hayatlarında ölçmelerini istemem onu istediğimi söyleyemem konuyu başka yönemi çekmiş oluyor

Z: tekrar eder misin kaçırdım // okurken

F: // mesela şimdi ben orda dedim ki açıkladım işte otoritelerin başka bir şey istediğini bende mesela sonuçta lise ve öğretim hayatımızda bu üniversite sınavlarına hazırlamasak ardaki ortalamalarımıza girsek falan konuyu saptırır mı oluyorum

Z: yo hayı (.2)

F: yoksa onu developmental paragraflarda mı göstereyim

Z: bence onu developmental paragraflarda göster benim fikrim o (.3)

F: For example about your essay you can use more examples more developmental paragraf because you used only two developmental paragraphs you can explain it another way

Z: and buraya kadar sorun yok fakat instead of if they are well organized students be can more successful and efficient for our country you can say öğrencilerinin bilgilerinin ölçülmesi daha geçerli kılınabilir

F: ih

Z: ani burda ülke için daha başarılı olurlar da güzel ama bu essay bütünün de farklı bir yere çekme gibi oluyor o yüzden istersen de şey de insanların bilgilerini ölçülme ölçen sistem geçerliliği olan bir sistemle değiştirilmesidir.

F: burda konu saptırır oldu

- Z: şey söz konusu gereken bilgilerin ölçülmesi söz konusu o yüzden geçerlilik hem essayine daha bilimsellik katçağına inanıyorum çünkü bu biliyorsun // şimdiye kadar yasada falan da gördük
- F: ha yapılan bilimsel araştırmaları falan nasıl olduğunu falan anlatsak olur mu argumentativede örnekler falan versek daha mı etkili olur mesela hani // I think şey demiyoruz ya I think in my opinion falan demeyi tercih etmiyoruz ya
- Z: // kanıtlamak için olur
- Z: evet
- F: o zaman mesela şu yıllarda şöyle oldu bunun için kabul edilmedi falan desek daha mı iyi olur
- Z: tabi okuyucuyu dadaha ikna eder
- F: aslında mesela I think aslında mesela ben I think the examination should change falan desem olmaz herhalde I think falan kullanmamam gerekiyor
- Z: bence burdanbiraz daha araştırmacı olabilirsen otoritelerin sözlerinden bahsedebilirsin mesela bu yılında söyle yapılan bir araştırmada bu ortaya çıktı desen bir okuyucuyu daha güzel etkilemiş olursun
- Z: mesela aynı şeyde
- F: mesela sen factory fatal factory örneği var örneğinde de mesela geçen yıllarda bazı yerlerde hani kapatılmak istendi ya // bazı faktörler onlar neden kapatılmak istendi diye açıklayabilirsin örnekler verebilirsin
- Z: // evet
- Z: burda bi özel bi herhangi bir Türkiye'de pek çok facto fabrika varbu şekilde yalnız bir factoride konuyu daralttığım için çok fazla vermedim ama mesela bir laboratuvar sonuçlarından bahsedebilirdim şu anda aklıma geldi konuşurken laboratuvar sonuçları // okuyucuyu etkiler
- F: // mesela insanlar üzerinde yapılan araştırma insanlar üzerinde o faktörler ne gibi etkiler yapıyo bazen hastalıklar falan çıktı // yo ya onları bahsedebilirsin
- Z: // şurda bahsettim ama onu daha kanıtsal yapabilirim raporlarla
- F: mesela hani kötü örnekleri falan oluyo bazı kötü sonuçlar veriyoy ya hastalanmak açısından onlardan bahsedebilirsin daha etkili olur it is more efficient
- Z: ıhı mesela ihm they begin eating less vomiting and watching showing forget // fulness which are the sings of cancer
- F: // mesela orda şey diyebilirmisin 19 bilmem kaç yılında ya böyle bir yerde oldu Türkiye'de başka bir yerde görüldü mesela lung kanseri oldu falan mesela 100 kişi falan böyle şey etkili bişey kullanılır mı
- Z: yok oraya girmeye gerek yok zaten bu köy insanı burda çalışıyo ve açık seçik olarak onlar çok fazla Türkiye'ye yaymaya şey yok diye görüyorum ben çünkü // belli bir
- F: // ihm o zaman açıyı değiştirmiş oluyorsun dimi
- Z: ıhı evet ama şey diyebilirim bunu bir labrotuar sonucu ile destekleyebilirim (.2)
- F: evet laboratuvar sonucu iyi olur
- Z: I can suggest you another developmental paragraphs for instance in Eskişehir you may know TED Temel Eğitim Dersanesi it started a compaign a signature compaign for this university entrance exam point and in the televisions we can
- F: // ihm
- Z: See from large cities large cities like İstanbul and Ankara the students who live in that cities protesting this system on this and I remember e::: they protested an streets am I eee::: do I remember I remember wrong
- F: yes yes you remember Iremember too
- Z: young people protesting it
- F: ee şeyden bahsedebilirmiydim ben aileler karşı çıksa belki değişebilir falan
- Z: ya da şey de dağışebilir falan demede // Türkiye geneli
- F: // mesela ama gerçekten tepki verilsegerçekten iyi bir tepki verilse bu değiştirilecektir ama yani insanlar ilgilenmediği için değişmiyo
- Z: şey de vermeli deme de şu an hem aileler hemde gençler bu sistemden şikayetçiler de ve bu karşı görüşe olumsuz düşüncenin sadece senin değil milyonlarca aile tarafından dile getirildiğinden de bahset
- F: Ben senin conclusionın hakkında bir şey söyliycem burda sen human health diye başlamışsın senin burdaki paragraflarının hepsi human health ten mi bahsediyoy
- Z: yo hayır genel olarak human health değil sadece bu fabrikanın kurulduğu bölgedeki insanların sağlıkları
- F: = mesela sen ee ekonomical problemslerden dolayı da örnek more moneyden de bahsetmişsin
- Z: evet
- F: ama conclusionlarında human healthinle bir giriş yapmışsın sanki bana böyle human health daha önemliymiş gibi geldi falan geldi

Z: gerçi vermek istediğim=

F: =mesaj aşında human health le ilgili

Z: evet

F: ama economical problemlardan falan da bahsetmişsin

Z: gerçi o

F: argument için ne diyodun sen developmental paragraflar için

Z: imm şimdi bu ı:: essay yazarken karşı tarafın görüşünün de bir şekilde çürütmek gerekiyo ve onların görüşü bu fabrikanın orda kurulma nedeni şeydir köy insanına ve civardaki insanlara iş bulmanın yanında sağlıklarına kastediyo insanlar kanserle ölümle karşı karşıyalar ve bu iş bulmanın (.2) bu ı:: sağlanan iş için onların sağlığından daha önemsiz olduğunu vermek istedim o yüzden human health is more important than the than creating new jobs // (says something which is not clear)

F: // sen orda human health is more important demişsin orda sufficiently explained yapmışsın your thesis statement of the essay is introduction paragrafın son cümlesi it should be closed demişsin thesis statementın topice olan yani topicle alakası var çünkü kapatılmasını istiyosun ve diğerlerinde de orda eleştiriyorsun yani // neden kapatılmalı falan diye\* sonra hı bazı yani thesis

Z: // nasıl kötü etkilendiğini vermek istedim

F: statement support yapmak içinde açıklamalar kullanmışsın developmental paragrafla da örneğin sağlıklarına etki ettiği için sonra economical problemlara etkili olduğu için (.2)

Z: ve ekonomiyi economical problemın eee: içersinde yine sağlık var çünkü ordaki şey bitkiler otlar ve ürünler zehirleniyor bu insan sağlığına zararlı olduğu için satamıyorlar ekonomik bir çıkmaza giriyorlar

F: reaasonlarında senin düşüncelerini açıklıyo zaten burda verdiğin düşünceleri burda verdiğin ana temalar ana görüşleri de nedenleri ile birlikte açıklamışsın criticize etmişsin (.2) ve bazı görüşlerde karşı geldiğini oraya fabrika yapılmasını istemediğini de açıklamışsın burda organizationında işte benim anlattığım gibi doğru olmuş ama birkaç tane daha developmental paragraf ya da örnek falan isteğine göre verebilirsin sonra bazı transitionlar falan kullanmışsın mesela first of all that's why demişsin more as such as gibi transitionlar but also falan kullanmışsın sen benimkiler için sö

Z: dediğim gibi thesis statement zaten belli bir thesis state bu developmental paragraflar doğrultusunda bir thesis statement açıkça göremedim ben onu değiştirirsen çok güzel olacak çünkü topiğin tam olarak argumentative diyebilirim // üniversite sınavına karşı görüşlerini belirtiyorsun (.2) and it is sufficiently explained you give lots of exa examples

F: // ihı

Z: for instance even and you also (.2) write the authorities ideas the contrast thought (.3) =

F: =what are the main points

Z: ihm main points is your against ideas for the university exams

F: are the reasons support logic support logically

Z: yes logic e:: organization supporting is perfect but the thesis as I said (.2) must be changed (.3) =

F: = points points are is points

Z: refuted

F: yes each of the point developed and explained

Z: yes an dımay be before explaining them you can write in the first introductory paragraph for instance family and young people are disagree with the aauthorities and sts psychological problems etc you can mention shortly in the introductory paragraph and later as you did you can write

F: is the organization logical

Z: yes logical I think

F: is the essay coherent what transitions have I used

Z: transitions=

F: = mesela also

Z: yes

F: I think I can use some more transitions

Z: yes between the paragraphs you can use them // between paragraphs

F: // first of all kullanılabilir

Z: and not only but also=

F: = hı conclusionda not only but also kullandım arada first all next falan kullanabilirim

Z: evet after all after all and you used models should be measured should accept etc as mentioned in the book it is also important for the reader that's all

F: yes that's all.

## PFS 9

E: şimdi Hakan seninki ile başlayalım

H: şimdi ben konu olarak kendime women should work konusunu seçtim işte bu konuda genel olarak ne yazdığımı istersen anlatayım sana // öncelikle giriş olarak financial problemlardan bahsettim daha sonra da işte öncelikle genel olarak işte kadının çalışması ile getireceği

E: // evet

H: faydaları ve de çevredeki görüş hakkında çevredeki ters düşüncelerden bahsederek onları e:: ikna etmeye çalıştım böyle düşünen kişileri şimdi burda senin commentlerin giriyo işin içine sen verebilirsin düşündüğün kadar şeyleri ve bende açıklamaları yapabilirim sana

E: tabi bende bu doğrultuda senin essayini okudum konu women should work // eee topic argu-

H: evet

E: mentative bir kere orda hem fikiriz eee=

H: = sana göre eksik yönü veya ilk önce sana şunu sorayım aslında yani konu tam bir argumentative essay için uygun mu

E: evet tabi iki tane görüş savunulabiliyo mesela bir kısım kadınların çalışmasını savunurken diğer kısım savunmayabiliyo toplumumuzda zaten bunun örnekleri mevcut

H: uygun yani

E: evet tabi

H: senin şimdi okuduğun kadarıyla eksik gördüğün yönler veya artılar eksiler olarak // neleri göstereceksin

E: // e::: şimdi şu şekilde zaten peer review checklistte yaptığımız gibi e:: iki tane bi kere argumentative olduğu kesin iki tane görüş var karşıda bide şey var ee::: demiştik ya ihm:::=-

H: =örneklerin birbirine çok yakın olması

E: bu örneklerin birbirine çok yakın mesela ikinci ve üçüncü paragraflarda olduğu gibi sanki iki ve üçte aynı şey anlatılmış gibi bunları e::: biraz daha değiştirerek değişik örnek olarak sunarsak daha güzel olur

H: ih

E: artı e::: neydi o evet senin thesis statemanın e::: konunu gösteriyo zaten bu doğrultuda hareket etmişsin supportlarında güzel işte dediğimiz gibi örnekler biraz daha değişik ve çeşitli olursa daha güzel olur

H: pekala şey örneklerin tam olarak yani yansıtıp yansıtmadığı daha fazla derinleştirilmesi hakkında fikrin var mı

E: ee şimdi mesela iki paragrafta da ee şey var kadınlar kendi ihtiyaçlarını karşılamak ee için çalışmalı gibi bişey hem=

H: ama şimdi yani benim burda amacım şuydu kadınların yani birincisinde ailesine destek olmak için ikincisinde kendisi kendi ihtiyaçları açısından mesela şimdi bir kadın yani evli olmasa bile ailesinin karşılaması gerekir bunu önlemek için de kendisi çalışabilir diye düşündüm ben

E: ee ama sanki şu sonuçlarda işte ee she can nerdeydi o (.) she can have what'll happen in this situation women will work and afford her needs 3. Şeyde de aynı var

H: ha:

E: yani sanki bir repetation olmuş gibi o yani biraz daha değişik bir örnek olsa daha güzel olur diyorum.

H: pekala şey ee işte bu örneklerde refutationlarda falan baktık peki giriş ve sonuç hakkında ne diyeceksin ki

E: evet giriş biraz yalın kalmış gibi Hakan e biraz daha geliştiren mesela bak thesis statement oturmuşsun// women should work gibi biraz daha açarsan üstteki bölümü

H: //ih

E: şey hakkında demek istiyorum yani sonuç paragrafı hakkında yani son conclusionda oda biraz şey gibi ya kısa ne bileyim yani bütün şu essayde geçen bölümleri anlatacak şekilde yani hepsini toplu // evet summarize yapacak şekilde bir sonuç bölümü olsa daha güzel olur diyorum

H: //summarize

H: pekala şey şu refutation bölümü için şey insanların çalışan kadınların ailesine zaman ayıramayacağı hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarsak paragraf olarak düşündüm ben bunu ve de onları işte bu statementlarını karşı gelmek için de şeylerden istatistiklerden gösterilen örneklerden yararlandım bu tam olarak oturmuş mu // oturmamış mı

E: //ya zaten istatistiklerden yararlanmak önemli zaten argumentative essayin özelliklerinden bir tanesi bu ya aslında şu gelişme bölümünde de birkaç tane istatistik kullansan daha güzel olur umut ediyorum yani ben yani bunlar senin elinde bir kanıt gibi olacak yani sen bunu resmen savunmuş support etmiş olacaksın

H: çalışan kadınların oranıyla // çalışmayan kadınların oranı //

E: // evet // evet artı çalışan kadınların işlerdeki başarısı kazandığı başarıları örnek gösterebilirsin

H: doğru

E: e: şimdi şey var coherenca ulaşip ulaşmama konusu var e:: transition gördüğüm kadarıyla az kullanmışsın e: mesela bunlar and but forexample gibi yani=

H: =on the other hand falan var

E: on the other hand birkaç yerde biraz daha fazla olsa mesela diyorsun ki refutation bölümünde e: kadınlar işte şöyle şöyle yaptığı zaman işte e: bazıları karşı çıkar çatışmasına filan // burda işte in contrast to this işte despite inspite bu tür transitionlar kullanılabilir H:// hı

H: bunları kullanırsak // yani daha fluent olarak tamam anladım

E: // yani akıcılık olabilir diyorum

H: bundan başka

E: = bide şeye dikkat ettim Hakan mesela senin e: şey main pointlerin e: kadının ailesine ekonomik katkı sağlaması kendi ihtiyaçlarını gidermesi ve sosyal bir varlık olduğunu ispatlaması bunlar güzel bir şekilde gelişmiş yani o görülüyö zaten parçada işte dediğim gibi=

H: = daha derin olarak incelemek // gerekiyo

E: // yani örnekleri biraz daha böyle desteklemek support etmek gerekiyo ya bu düşüncedeyim daha iyi olur yani o şekilde inanıyorum ve logical olmuş yani evet bu kadar bi kaç konu hakkında konuşabiliriz aslında şimdi Hakan bide şey var e: bu peer review checklistte e:is each of the point sufficiently developed and explained diye bir soru var işte yine burda ben şey demek istiyorum aslında konu güzel kavranmış e: yine example konusuna giriyö yani örneklere biraz daha böyle sağlam örnekler verdiğin zaman güzel olur yani

H: hepsinin örneklerin konu olarak birbirine yakınlığından dolayı // biraz eksikliği olduğu

E: // yani (.3) örnekler birbirine çok yakın olduğundan sanki aynı şeyi sürekli aynı şeyi destek // evet sürekli aynı şeyi destekliyormuş gibi oluyö değişik örneklere daha güzel olur yani ben öyle düşünüyorum

H: empoze ediyö

H: tamam başka bişey diyen varmı

E: başka bişey yok işte coherencetaki o transitionları filan dikkat et coherensa ulaşmak için (.2) bu işte kısaca böyle

H: tamam

E: şimdi benimkine geçelim istersen

H: tamam

H: şimdi senin konun olarak ilk önce no repitation against disaster

E: no preparation

H: pardon preparation against disaster especially in Turkey yani in Türkiye Türkiyedeki doğal felaketlere karşı hazırlıksız olunma durumu // olarak şimdi konunun iki tarafı var mı önce ona

E: // evet onu savundum

H: bakalım iki tarafı bana göre şu açıdan var ihm bi normal insanlar yani halk şey düşünür (.)

E: hazır // olunmadığını

H: işte hazır olunmadığını düşünürken özellikle yüksek kesimdeki mesela politikacılar falan çok rahat bi şekilde meydanlara çıkıpta herşeye hazırız demeleri // bunu savunarak elle

E: // evet

H: rinde kanıtlar bulundurmaları bunun iki yönlü bir konu olduğunu argumantative paragrafa uygun bir konu olduğunu bize gösteriyö

E: evet

H: gelişme paragrafına girdiğimizde elinde örnekler var güzel olarak mesela şurda verdiğin San Franciskodaki örnekteki 62 kişinin ölümü ile Erzincandaki 4000 kişinin ölümü =

E: = artı şiddetleride çok farklı oldu yani

H: evet şiddetleri de çok farklı oldu ve de mesela burdaki ilk örneği de Avrupa'nın buna ne kadar hazır olduğunu gösteriyorsun daha sonrada Türkiye'nin e: hazırlıksızlığı hakkındaki konuşması güzel // yalnız bana kalırsa şey var öncelikle burda senin bana kalırsa

E: // şey şey

H: biraz eksik olduğum tarafı insanların bu konu hakkında yani refutation dediğimiz olayı bunun içinde tam olarak aksettirememen bize

E: evet

H: mesela insanların e: sana göre o politikacılardan mesela bahsedipte işte bunlar her gün çıkıyorlar televizyonlara işte medyada konuşuyorlar halka karşı konuşuyorlar herşeye karşı hazırlıklyız deyipte ülkemizin iyi durumda olduğunu bu doğal felaketlere karşı iyi durumda olduğunu söylemelerinden bahsedip ondan sonra onların // işlemlerini refute etmek için mesela o Erzincandaki olayı gösterip bir de o Avrupadaki örnekleri vererek ne kadar hazırlıksız olduğumuzu kanıtlaman vede // onların söylediklerini

E: // evet // evet

H: çürütmen olarak // çok güzel bir şekilde oturtulabilirdi oraya

E: // evet çok güzel fikir

E: evet katılıyorum bende sana bu konuda doğru gerçektende ya onlara karşı bişey savunmuş olcam bu şekilde ben zaten elimizde de bunlar tamamen yani gerçekliği ispatlanmış olaylar // ya çok güzel

H: // ya elbette \* çünkü verdiğin örneklerin fact olması // herkesin kabul edebilir olması olayı daha da hoş hale getiriyo şeyde

E: // evet

H: şu kaçınıcı paragraf bir iki üç dört beşinci paragrafta işte ihm=

E: = country ile başlayan paragrafta

H: ihı şey military servise girmişsin biraz ordaki yani biraz bu konunun dışında kalmış gibi geliyo bana biraz refutation paragrafın mesela bak bu military servisi burdan kaldırıp da o politikacıların düşüncelerini ve sonra senin onların düşüncelerini refute etmeni buraya oturtursak sanyorum daha bir logical ve yani logical olarak yakalayabiliriz bunu coherent sağlanabilir artı transition ha bişey mi diyeceksin

E: orda şey düşündüm zaten hani e: her bu doğal felakette avrupa çoğu avrupa ülkesinde olduğu gibi önce askerler koşuya yardıma onlar çünkü eğitim bakımından hazır ve techizatta e:: araç gerece // sahip olduklarında e: bunu politikacılar veya diyelim

H: // sahip oldukları

E: bunu savunan kişiler bunu bir örnek alabilir diye kendisine bu örneği verdim ve sonradan da tabi bunun yeterli olmuycamı savundum

H: işte ordaki eksiklik şeydeki eksiklik genel olarak o karşı görüşlerden pek fazla yer vermemen şeyler var işte transitionlar var yani burda baya kullanmışsın baktığım kadarıyla işte unfortunately olsun according to, incontrast, also, because gibi kelimeler işte transitionlar kullanmış bu da e:: yeterli gibi görünse de daha fazla zenginleştirilebilir // daha bir fluency yakalanabilir yani yazında bu // güzel özellikle

E: // şeyi şeyi sorcan peki thesis statemim nasıl oturmuşmu

H: thesis statement ne demişiz burda Turkey have no preparation for the unexpected natural events // zaten konu bu

E: // support yapabilmemişim

H: yani evet konumuz bu olduğuna göre şeyin işte support olarakta o örnekler yerine oturmuş özellikle senin şu sonuç paragrafın hoşuma gitti

E: evet

H: e: işte o dediğin gibi kokuşmuş belediyecek belediyecek anlayışı vede yerli yapılanmanın eksikliğinden dolayı e: işte bu disasterlara =

E: = bu bilince ulaşmak zor evet

H: bu güzel başka diyebileceğimiz konuda ihm hangilerinden bahsedebiliriz işte examplelarından bahsettik refutation olayı biraz // bozuk olduğundan dolayı sanki e: yani essayinin daha

E: // evet

H: farklı bir yönlere kayma olayı var o eksikliğin // var giriş paragrafında da işte bir generalization yapmışsın sonra da onu Turkey olarak düşünmüşsün burasıda güzel bundan başka

E: // evet

H: düşünebileceğimiz // hangileri olabilir diye düşünürsek eğer şimdi başka bir konu olarakta

E: // evet

H: yani main points olarak düşünebiliriz examplelerini düşünebiliriz dediğimiz gibi işte examplelarında verdiğin örneklerle dediğim gibi işte exampleların fact olma özelliği olduğu için bunların // herkes tarafın

E: // ya hatta şeye dayalı ya istatistiklere dayalı

H: yani işte istatistiklere dayalı olduğu için bunlara bir karşı çıkma bir tez oluşturma şekli oluşmaya bide böylece karşı tarafın genellikle senin verdiğin kanıtlara veya senin savunduğun tarafa bi itiraz hakkı doğmadığı için senin onlar üzerin de etkin daha da çoğalıyo şeye o işte logical olayında işte yani bu herşey işte o dediğim gibi iki tarafın tam olarak burda görülmemesinden kaynaklanan bir olay o dediğimiz gibi onun giderilme yöntemide işte o buna senin düşüncene karşı çıkanların düşüncelerini bilip daha sonra kendi düşüncelerine onları çürütme yöntemini kullanabiliriz

E: yani birde ben şeye dikkat edeyim dimi e: karşı tarafın düşüncelerini söylüyim ve onları çürütme yoluna gideyim

H: zaten dediğimiz gibi argumentative essayin amacında da şey var yani to persuade // your reader var yani evet senin amacına getireceği bir sonuç bu

E: evet

H: ondan başka ne diyebiliriz burda argumentative olduğunu kanıtlama açısından karşı tarafın görüşleri hakkında bahsettik  
 E: evet onları söyledik  
 H: general say that prepares for the unexpected başka transitionlardan // bahsettik  
 E: // bahsettik  
 H: e: ör =  
 E: = logical olup olmadığından bahsettik  
 H: örneklerin tam olarak oturup oturmadığından bahsettik  
 E: ya örnekler güzel oturdu fakat işte dediğimiz gibi karşı tarafın görüşlerine biraz ağırlık vermemiz gerekiyor  
 H: // evet tamam onları aldık kafamıza ihm bundan başka da ne diyebiliriz sanıyorum diycek bişey yok sen benimkinin hakkından bişey toparlayabilirmisin  
 E: seninkinin hakkında işte dedik genel olarak e:: konu çok güzel seçilmiş bir konu // kesinlikle // güncel konu  
 H: // ihu // güncel güncel olmasına  
 E: zaten bende ona dikkat ettim güncel olması işte bu batı karadenizdeki sel felaketleri falan o yüzden kesinlikle iki tane karşıt görüş var çok güzel main pointlerin çok güzel işte dediğimiz gibi örneklerle biraz daha çoğaltılarak veya transition kullanarak coherensa ulaşmak gerekiyo  
 H: işte yani sorun olarak o örneklerin // birbirine yakınlığı // söz konusu  
 E: // evet // evet birbirine benzemesi  
 H: onları değiştirebiliriz  
 E: yani çeşit artmış olur bu şekilde // daha güzel olur  
 H: // anladım  
 E: ::: şimdi ihm  
 H: = seninkinde de işte dediğimiz gibi o karşıt görüşlerin yer almasından dolayı tam bir argümantati essay havasının yaratılmaması // yakalanmaması olayı var diğer şekli,  
 E: // yakalanmaması evet  
 H: logical smooth bir şekilde açıklanmış yani bana kalırsa bu böyle  
 E: şimdi Hakan kısaca yani ikimizde birbirimizin verdiği commentlere dikkat edip final draftımızı en güzel şekline getirmeye bakalım gerçekten commentler çok yararlı oldu o inançtayım ben en azından e: hatalarımızı görmüş olduk güzel oldu başka eklemek istediğin bişey var mı?  
 H: eklemek istediğim bişey yok

## PFS 10

A: Ben Ayşenur Karacan benim argumentative asseyim kadının çalışıp çalışmaması konusunda Eda sanırım sen bu essayı okudun ve peer reviewingyaptın e: bu konudaki görüşlerini almak istiyorum  
 E: Ayşenur sen argumentative essayinde kadınların çalışması konusundan bahsetmişsin ve bunu savunmuşsun okuduğum kadarryla verdiğin se bunun için verdiğin reasonlar yeterince ikna edici mesela kadınların işte çalışmasının sebeplerinden birisi günümüz koşulları olduğundan bahsetmişsin bu önemli bir faktör çünkü e:: günümüzde işte sadece erkeğin çalışması ile e: bi aile geçinemiyo ve bu zor dolayısı ile sen buna değinmişsin bu önemli bir reason ondan sonra financial independencedan bahsetmişsin yani ekonomik özgürlük yine kadının ihm boşanması veya başka bir durumda kendi parasını kendisinin kazanması önemli bir faktör e:: ondan sonra şey demişsin işte bi kadının çalışması aileye etki yani ailenin geçimine de etkili falan demişsin bu da başka bir reason e:: işte eğer geçinemezlerse ayrıldıklarında da e:: kadının ne yapabileceğinden bahsetmişsin işte tek başına kadın napabilir ama çalıştığı zaman o onun için bir ne bileyim aktivite gibi bişey oluyo e:: sonra e:: refutation bölümünde karşı tarafın görüşlerine değinmişsin işte adamlar kadının para kazanması yani kadının çalışmasına karşı işte aile reisinin kendileri olduğunu düşünüyorlar fa oysa ki bu böyle değil günümüzde bunu biliyoruz dolayısı ile buda ikna edici bir neden e:: yine kadının çalışmasının aileyi etkileyebileceğinden bahsettin ailede işte ev işlerinin yapılması çocuklara bakılması falan ama günümüzde artık ev işini veya çocuk bakıcılığını başkaları üstlenebiliyor e:: bu bu anlamda güzel olmuş essayın yani karşı tarafı ikna edici sebepler vermişsin  
 A: peki şey yani mesela introduction bölümünü okuduğun zaman orda konu belli ve o konuyu gördüğün zaman beklentine uygun şeyler buldunmu onu merak ediyorum  
 E: yani evet şimdi konuya baktığımızda sen şey diyosun işte kadınlar ilk gelişinde her // zaman arka arka pozisyonda  
 A: // yani beklediğin gibimi e: developmental paragraf and conclusion buldunmu

E: evet beklediğim gibi ama böyle örneklerle falan bunu geliştirebilirdin

A: = biraz örnek galiba eksik

E: örnekler ya da daha çok açabilirdin bunu mesela financial independence işte kadın boşandığında ne olur çocuklara kim mesela çocuklara bakabilir yada kendi haya // hm

A: // orda belirttim ama sınırim biraz zayıf kalmış

E: hı daha geniş olabilirdi e:: ondan sonra ihm (.) belki refutationda da daha çok karşı tarafın görüşlerine yer verebilirdin mesela adamların işte şeyi aileyi etkileyeceğini düşündüğünden bahsetmişsin başka ne olabilirdi karşı tarafın görüşleri bilmiyorumda olabilirdi ihm conclusion bölümünde de kendi kendi fikirlerinden bahsetmişsin ihm bakayım =

A: = özetlemeye çalıştım aslında orda

E: özetlemeye çalışmışsın dolayısıyla bu karşı tarafı yani bi can introductionda belirttiğin şeyleri geliştirmişsin diğer paragraflarınla yani karşı tarafı ikna edici olmuş =

A: ama bazı bölümler sanırım zayıf kalmış

E: e yani bazı bölümler // zayıf kalmış

A: // önerilerin yani bu doğrultuda

E: hı evet

A: yani daha da geliştirebilirim

E: daha da geliştirilebilir ama genel anlamda güzel bi de şey olması bakımından güzel konuyu böyle e tam net bir konu karşı tarafta var çalışmasın isteyen de var istemeyen de var

A: karşılıklı iki geçerli =

E: = hı iki geçerli neden var iki tarafından // savunacağı bitakım şeyler var tezler var

A: // iki taraf var yani

E: sen kendi tarafımı yani verdiğin // şeylerle elinden geldiğince svundun yani savu

A: // elimden geldiğince savundum

E: nulkak bi konu seçmişsin ilk başta böyle çelişkide kalınan bir konu değil ya olur yada olmaz kadın çalışır veya çalışmaz böyle benim essayim hakkında ne düşünüyorsun Ayşenur bende hayvanların işte kürk üretimi için öldürülmesine karşı bir essay yazdım sende bunun peer readingini yaptın // ne düşünüyorsun

A: // evet

A: ihm ben essayinin essayini okudum kürk ticaretinin yasaklanması hakkında ihm ve reasonların bana çok inandırıcı geldi örneğin birinci reasonın bunun bir lüks olduğu hakkında bunu gayet güzel savunmuşsun ama daha çok örnek olabilirdi e: ikinci reasonın animalsların yani hayvanların gereksiz yere acı çektiği çektüğünden bahsetmişsin ve son olarak e:: kürk ticaretinin e:: yasaklanmasıyla bir işsizliğe neden olacağını işsizliğe neden olacağını ve bunu arttıracağını düşü e:: arttıracağı düşü düşüncesini yanlış olduğunu e ve aynı zamanda suni kürkünde bi yeni iş olanakları sağlayacağını e ve aynı zamanda e: moda modanın modada talepleri karşılayabileceğini savunmuşsun bunlar bana inandırıcı geldi reasonların beni tatmin etti yani ve e: aradığım e: yani introduction bölümünü okuduğum zaman aradığım şeyleri geri kalan bölümlerde buldum ama şey mesela refutation partta e:: bunun bi gereksiz bişey olduğunu bi hayvanı öldürmenin eti için öldürmenin e: öldürmeyle sadece kürkü için öldürme arasında baya bi fark olduğunu belirtmişsin o :: bu giriş güzel ama daha çok açabilirdin bunu mesela ve dahada savunabilirdin e::=

E: = yani e:: örneklerle falan // geliştirebilirdim

A: // örneklerle geliştirebilirdin ama genel olarak bana inandırıcı geldi yani okuduğum zaman beklediğim şeyleri buldum ve zaten con e::: en son paragrafta da konuyu kısaca özetlemişsin kendi görüşlerini belirtmişsin orda ve bana inandırıcı geldi gerçekten ve e:: sanıyorum ki e::: bir argumantative essay organizationuna uymuş yani giriş reason reasonları vermişsin 3 paragraf halinde refutation partta e // karşı tarafı karşı tarafın görüşünü ve ona karşı savunmuşsun ve son olarak e::: conclusion bölümünde e her şeyi özetlemişsin kendi fikirlerini de belirtmişsin e: organization

E: // karşı karşı görüşü

E: Güzel olmuş ama dediğim gibi şey biraz weak kalmış sanki biraz zayıf kalmış bazı bölümler

E: yani paragrafları // daha geliştir

A: // paragrafları daha da detaylı olarak belirtebilirdin yani orda bazı şeyleri mesela bir lüks olduğunu belirtmişsin onu aslında o (.) aslında bu paragraf yeterli gibi geldi bana ama mesela e: hayvanların gereksiz yere e: acımasızca öldürülmesi ve onların gereksiz yere e acı çektiği hakkında daha çok bilgi verebilirdin yani açabilirdin onu sanırım en önemlisi de o çünkü bi çok hayvan bu kürk ticareti yüzünden nesli tükenmek üzere bu // çoğunda tükenmiş durumda bunu da belirtebilirdin aslında

E: // evet

A: da bu önemli konu çünkü buna da değinebilirdin daha bi inandırıcı olabilirdi sanki e:: genel olarak ben bunları düşünüyorum ama organization olarak pek pek pek bi sorun olduğumu zannetmiyorum bana  
E: OK

### PFS 11

A: ben Arzu Yazgan Nilüfer'in essayi hakkında konuşmak istiyorum e: essayin konusu ötenazi e: bu essayin konusu argumantative essay olabilir çünkü iki tarafta olabiliyo bu konuda opponentleri var e: konu güzel açıklanmış örnekler var ama yüzeysel geçilmiş gibi daha daha fazla örnek verilebilirdi verdiği örneklerde daha fazla incelenebilirdi e:: konusu essayin ötenazinin yasal olması Nilüfer yasal olmasından yana diğer tarafta yasal olmamasından ve bu yasal olmasını e:: yasal olması gerektiğini kanıtlamaya çalışmış bazı örneklerle e:: işte birçok şey söylemiş açıklamak için ötenazinin yasal olmasını ama yine söylediğim gibi yeterince örnek yok e: daha çok örnek vermeliydi karşı tarafı ikna edebilmek için e birinci birinci örnekte hasta insanın ve ailesinin durumunu anlatıyor ikincisinde e: şey hoşuma gitti hastayı bi çiçeğe benzetmesi hoşuma gitti bu güzel bi benzetmeydi bence ve daha sonra da doktorların bile bunu ter ötenaziyi tercih ettiklerini neden tercih ettiklerini söylüyo bu da ikna edici b cümle ihm nedenler mantıklı ama dediğim gibi fazla anlşılır değil dah afazla irdelenebilirdi ihm (.2) şeyler konular fazla sufficiently developed edilmiş e:: (.3) lu bide bir educe vermek istiyorum ikinci paragrafta iki tane ayrı konu var gibi geldi aslında bunlar iki ayrı paragrafta bölünebilirdi tek bir paragrafta toplanmış

N: ama o şeyden dolayı şeyden kaynaklanıyo orda aileler açısından ötenazinin o hastanın aileyi nasıl etkilediğini aile açısından baktım ve de aile açısını aileyi ikiye ayırmak istemişim ve eğer iki ayrı paragraf yazarsam sanki ikiside birbirinden bağımsız konular gibi görünecek diye yani bende iki // development var birisi aile tarafından diğeri hasta tarafından

A: // işte ben onu anladım

A: onu anladım da burda şey Sakıp Sabancı bide Koç'tan bahsetmişsin biraz trajik film falan demişsin oralar biraz alakasız geldi şu mesela mesela şu cümle rich fauiles such as Sabancı or Koç don't help us orası biraz // alakasız geldi

N: // şöyle orda şey demek istedim hani insanlar hep şey diye düşünürler o durumda hastanın bile işte allahın yardım edeceğini yardım toplamaya halbuki hasta artık bitkisel hayattadır ne olursa olsun yani bunu bir trajediye dönüştürmenin bir anlamı yok zaten hayatla tüm bağlantısı kopmuş durumda insanın yani kalbi sadece orda da yazdığım gibi anlamsızca çarpıyor hiçbir emotion işte beynin hiçbir functionu yok şeyde hastanın bu durumunda ve bu yüzden yani bunu insanların trajedi bir Türk filmi gibi Türk filminde hep olur ya işte zengin birisi çıkar hastayı kurtarır ona bile yapılacak durumda değil hasta o yüzden // zaten ötenaziyi savunuyorum

A: // yani maddiyat bile yetmiyo buna mı diyosun

N: maddiyat bile yetmiyo o yüzden ötenaziyi savunuyorum zaten

A: ihm e:: işte yazar yani Nilüfer karşı tarafa pek ikna edici şeyler söylememiş sadece işte ötenazinin yasal olmasını olması gerektiğini açıklamış organizasyon güzel mantıklı giriş gelişme sonuç bölümleri var işte güzel açıklanmış yine dediğim gibi development bölümünde daha fazla örnek olması gerekiyordu ihm essay coherent transitionslar kullanmış in fact like therefore as next in my opinion birçok transitions var konu bütünlüğü var güzel şimdi sen benim essayimi eleştir

N: evet Arzu'nun konusu üniversite sınavlarının olmaması ile ilgili tabi bi bir öğrenci olarak birçok açıdan yaklaşmış olaya bi çok supporting detail var yalnız ben essayi okuduktan sonra şu dikkatimi çekti okurken daha doğrusu biraz yani bulduğum tek kusur diyim biraz hep aynı lafları gevelemek olmuş yani şurda mesela tamam çocuklar strese giriyoruz bi saatte geleceğimiz belirleniyor baya uzun bi essay olmuş ya birkaç cümleleri birbirine combine edip combine edersen eğer onları daha akıcı olacak akıcı biraz ha ben aynı şeyleri sezindim hep okurken

A: neden o çünkü bütün cümlelerin sonu o strese çıktı // birçok ayrı konu var ama sonucunda hepsinin bunların sonucunda bunların hepsinin // sonucunda stres ortaya çıkıyo

N: // evet evet evet

N: // işte aileler baskı yapıyo stress oluyo çocuk şu oluyo stress oluyo

A: sınava giriyo stress oluyo \* bu yüzden böyle oldu yani

N: işte şeyden bahset yani ilk önce şeyden girmişsin en önemli olarak üç saatte bir insanın geleceğinin belirlenip belirlenmemesinden bahsetmişsin bu güzel olmuş buna mesela çok daha çarpıcı bi example yani gerçek hayattan mesela sen daha geçen yıl üniversite sınavına girdin kendini anlatabilirdin işte nasıl 3 saatte geleceğin belirlenecek kazanamaysdın burasını falan kendinden bu şekilde örnek yani kuru kuru cümleler yazmaktansa =

A: = kendimden bahsetmedim ama arkadaşlarım falan var dedim

N: hı örnekler gerçek hı real örnekler olursa dahaiyi olur bi de şeyde şu paragraf bana biraz şey geldi ihm some sts. ile başlayan ikinci developmentanda bölüm seçmekten yani bu çok hani bunu biraz açıkla ben mesela diyelim bilmiyorum üniversite Türkiyede üniversite sınavını bilmiyen bir insan olarak bunu okuyorum yada senin tam karşı fikrini savunuyorum bu nedir yani bu bölüm olayı nedir işte liseden mesela başlıyo zaten eğitimimizdeki yanlışlıklar ordan bahsedebilirsin yani bütün bu üniversite olayını zaten eğitimimizdeki yanlışlıklardan kaynaklandığından bahsedebilirsin akıcı olmuş bunun haricinde de işte biraz şeyden transitionları az kullanmışsın // işte şeyde bağlamak açısından // hı

N: hep düz düz cümleler eğer onları transitionlarla bağlarsan daha hem akıcı olur hemde hep aynı lafları gevelememiş olursun sonra bide şey bu biz sonuçta öğrenciyiz ve bunun bizim tam karşı fikrimizi savunanlar genelde ya politikacılar ya da eğitimle ilgilenen // üst seviyede insanlardır onun için bunlara

A: // eğitimcilerdir

N: çok daha işte siz hiç öğrenci olmadığınızı gibilerinden bir soruyla başlayabilirsiniz

A: daha ikna edici

N: yani hı işte daha ikna edici sorular sorabilirsin çarpıcı kelimeler kullanırsan eğer çünkü bu bizim gerçekten çok içten bi sorumuz // hepimizin başından geçti işte bizde eğitimci olacağız diyebilirsin işte ben yetiştireceğim çocukların üniversite sınavına işte robot gibi insanlar olmasını istemiyorum falan bundan bahsedebilirsin sonra şey soru mesela çok önemli to persuade yapmak için birisini bence ya etkili bi soru cümleleri yazabilirsin şeyde son cümlede bi de

şey şimdi hatalarımı söylüyorum önce sonra iyi yanlarını söyleyecem conclusionda olmuş yani conclusion tam olarak şeyi belirtmemişsin ve işte kendi düşünceni özetlemişsin bütün paragrafta conclusion olmuş işte şeyin olması çok daha önemli karşı tarafı 1:: =

A: = ikna etmek

N: ikna etme durumu bu önemli bunun haricinde yani şey çok güzel bir konuyu çok güncel bi konuyu seçmişsin ve hala da sanıyorum şu an tek sınava indirilmesi falan tartışılıyo bu konunun (.2) bu yüzden güncel bir konu seçtiğin için yani çarpıcı örnekler bulman çok daha kolay ama bunun haricinde giriş güzel olmuş yani bizim hayatımızı nasıl etkilediğini // gayet güzel anlatmışsın\* evet bunu güzel an

A: // evet hayatımızın çoğunu etkiliyo

N: latmışsın yani bunu şimdi tekrar yazarken işte birbirine bağlamaya şeyleri // transitionla bağlamaya

A: // transitionlar kullanıcam

N: ve etkili şekilde hani cümleleri bağlarsan eminim ki çok daha akıcı olacaktır yani sıkıcı bir yazı olmaktan çıkacak sadece öyle kaba sanki zoraki bi şekilde bu konudaki fikrimizi belirtiyormuşuz gibi değilde yani benim içinde bu aynı şekilde bu çok fazla etkili cümleler kullanmamışız

A: evet yüzeysel geçilmiş

N: yüzeysel kalmış bide işte real örneklere dikkat edersek daha iyi bir essay olacağına inanıyorum //

A: evet

## PFS 12

H: ismim Halil Özcan şu an Yusuf Yağız'ın essayi hakkında eleştirilerimi sunuyorum konusu silahlar hakkında silahlı satış silah satışı yasaklanması insanların bunun sebeplerini sebepleri olarakta ihm silahların yanlış ve gereksiz kullanımı ile silahları kaza ile ateşlemeyi ele almış (.3) her (.) her developmental paragrafında bence şey konuyu iyi açıklamış ve örnekleri iyi vermiş (.3) thesis statementı sales of the weapons to the civilian people should be done by the government (.2) organization logical son conclusionundan bi önceki paragrafında refutation yapmış ve bunu bunu da karşı karşı fikir olarak da güvenliği ele almış insanlar güvenlik için silah taşıyabilirler diye söylemiş fakat bunu da iyi açıklamış çünkü güvenliği daha başka şekilde de sağlayabilir insanlar günümüzde savunma mekanizmaları her zaman geliştiği için bunun yerine silah yerine spreylere ele almış bence uygun yani yerinde kullanmış transitionlar yerinde iyi kullanmış örnek ve ek bilgiyi additional transitionları kullanmış

Y: ismim Yusuf Atakan Yağız şu anda Halil Özcan'ın essayi hakkında görüşlerimi sunucam Halil'in essayi kadınların askere alınması ile ilgili Halil'in savunduğu nokta kadınların askere alınmaması gerektiği bu da iki tane ana sebeple savunmuş savunmasını yapmış bunlardan birincisi kadınlar vucut olarak vucut gücü olarak erkeklerden daha zayıf olması ikincisi de kadınların erkeklerden daha fazla duygusal olması ve ihm askerliğin ve savaşın getirebileceği zor şartlara dayanıklılıklarının erkeklerden daha az olması bunları iki ayrı paragraf halinde vermiş girişten sonra daha sonra refutation bölümü yer alıyo refutation bölümünde kadınların düşünce gücünün erkeklerden daha karar verme çözüm bulma gücünün erkeklerden daha güçlü olduğunu ve bu sebeple de askeri servislerde kullanılması gerektiği gibi bi karşı görüşün olabileceğini söylemiş fakat sonrada bunu çürütecek bazı sebepler söylemiş yine yukarda söylediği sebepler e:: kadınların vucutça erkeklerden güçsüz olmalarına askerlik şartlarına

dayanamamaları ve yine duygusal olmaları bir insanı öldüremeyecek öldürebilecek kapasiteye sahip olamamaları e:: sebepleri kendi sebeplerini iyi unmuş fakat burada bazı karşı fikirler olabilir çünkü e:: tüm kadınlar e vucutça zayıf değildir bunu tam bi stereotype yapamayız çünkü bazı kadınlarda erkeklerden çok daha acımasız olan kadınlar olabilir // güçlü olabilir

H: ama ama bunlar toplumda daha az kişidir kadınlar arasında daha çoğu ince narin nazik zayıf narin yapıdır kadın dediğimizde aklımıza o gelir

Y: o gelir fakat burda yani en azından ona bir cümle ile yer verebilirdin çoğu diyebilirdin hepsi demişsin organizasyonu iyi düzenlenmiş bir giriş konuyu topici belirleyen bir giriş yaptıktan sonra kendi görüşlerini sebeplerini iki ana sebebini iki paragraf halinde toplamış ve sonu bitiristen önce de bir say bir paragraf refutation bölümüne ayırmış burda yine karşı olabilecek karşı görüşlere ve buna karşı kendinin görüşlerine yer vermiş e:: bitiş bölümünde de yine aynı şeylerden bahsediyö ve yine thesis statementi tekrarlamış başka bir cümleyle orga organizasyon olarak e: coherence bütünlüğü iyi sağlanmış fakat daha fazla transition kullanılarak e:: akıcılık daha iyi yapılabilirdi transitionlara essay boyunca pek rastlamıyoruz bence herhalde hata sayılabilecek noktası burası normalde e: konu argument yapılabilcek bir konu ve kendisinde argumenti iyi yapmış sebeplerini sunmuş ve karşı görüşlerede yer vermiş organizasyon olarak güzel fakat dediğim gibi sadece daha fazla transition olsaydı akıcılık ve bütünlük yönünden daha iyi olabilirdi

H: burda bişey unuttum ben Yusuf'un thesis statementi introductionun ilk cümlesi olarak almış bunu Yusuf oraya yazmış fakat bunu ilk ilk paragrafın son cümlesi olarak yazsa daha iyi olur çünkü thesis statementin yeri orasıdır

### PFS 13

Y: ilk başta essayinde thesis statementtan başlamak istiyorum thesis statementın gayet iyi yani fazla argumentative değil fazla tartışmacı fazla iğneleyici yumuşak ve konuya hakim thesi statement en azından konuyu iyi seçmişsin daha sonra organizasyonuna geçmek istiyorum paragrafları sıralayışın açısından e:: result şeyleri reason paragraflarında conclusion refutation paragrafında düzen olarak çok iyi gramatik olarak benim kadar hatan yok gayet iyi // gayet iyi dahadoğrusu ben bulamadım pek

S: // estağfurullah

Y: hata fakat neden olarak ve transition olarak biraz eksik bunlara daha effective reason yazabilirdin daha akıcı olurdu daha akıcı derken akıcı değil anlamında değil gayet akıcı

S: dili biraz daha ağır olsa daha iyi olurdu herhalde

Y: yani konuları veriş açısından örnekleri veriş açısından gayet iyi // örnekleri gayet iyi

S // ih

Y: vermişsin yani en azından yakalamışsin vermen gereken noktaları yakalamışsin onun karşı görüşteki şeyleri görüşleri çürütmesi açısından conclusion cümlede konuya uygun yani konuya hakim olarak bitirmişsin tamamlamış essayini başka başka da bişey benden bu kadar

S: iyi dimi tamam teşekkürler senin essayinde şöyle bi baştan baktığımda e:: unutmış olmalısın ki şeyin yok topic yok ondan sonra senin thesis statementında ergumentative essay için baya yani uygun bi essay thesis statement sende bunu örneklerinle olsun refutation partınla olsun baya iyi desteklemişsin organizasyonunda seninki gibi yani seninki benimki gibi güzel e:: işte introduction part development ve refutation bide conclusion tamam e:: baya iyi cümleler alakasız değil hepsi birbirini tamamlar nitelikte sende biraz gramer hatası var e:: tabi transitionlar conjunctionlar birazcık daha fazla yani kullanılabilirdi özellikle sonuç bölümün için daha etkileyici olabilirdi konun dediğim gibi baya iyi iyi seçilmiş bir konu örneklerle yeterli bence e:: =

Y: = biraz gramerden yoksun diyosun

S: gramerden baya yoksunsun baya başka ne söyleyebilirim örneklerin güzel baya ikna edici bir essay olmuş (.3) bu kadar

Y: düzeltmen için teşekkür ederim

S: ih ben teşekkür ederim

### PFS 14

İ: İsmim İhsan Altundal Serdar Toprak arkadaşımın argumentative kompozisyon üzerine essay üzerine yazmış olduğu essayini yorumlamak için bu işe görevlendirildik arkadaşım Serdar police shouldn't enter university adlı bir kompozisyon yazmış bunu da peer review check list2e göre yaptığım yorumları açıklıycam birinci soruda what is the topic of the essay? topiğini sormuş serdar arkadaşım police

shouldn't enter university olarak cevaplamış ikinci soruda is the topic argumentative o°o does it have two valid arguable sides olarak sanıyorsa ben bu yazdığı essayin argumentative essay olduğunu cevapladım ve iki tane arguable sides olup olmadığı sorusuna ise gerçekten olduğu izlenimine vardım bunlarda yazma gereği duydum birincisi police make pressure on students and if the police stay in campus the people's thoughtlist about sts will develop undesirable ways bu iki konu üzerine Serdar arkadaşım argumentative paragrafında savunduğu fikri ispatlamaya çalışmış daha sonraki soruda ise is the problem or the issue sufficiently explained is it clear that tis is an issue I think he mentioned the problem sufficient way because he wants to solve this problem for sts if we think generally on the other hand due to this topic is about the sts feeling he wrote it maybe perfectly arkadaşım burda ingilizce olarak ta açıkladığım gibi sufficiently olarak özel olarak düşündüğümüzde açıklamış ama genel olarak düşündüğümüzde sufficiently yani yeterli derecede olmamış fakat zaten biz özel olarak düşündüğümüz için bence açıklaması ve savunması yeterli olmuştur e:: what is the thesis of the essay I think I understood what you wanted to mean but he forgot to write his thesis statement as a whole sentence burda arkadaşım hem birinci paragrafta hem ikinci paragrafta araştırdım fakat thesis statement ben anlıyorum ama thesis statementın ne olduğunu fakat cümle olarak thesis statementı yazmamış ve diğer soruda does the thesis clearly show the writers stand on the topic suggestion on the thesis because of the fact that he didn't write I didn't any comment on suggestion yani birşey yazmadığı için yazdığı thesis üzerine thesis statement üzerine herhangi bir yorum yapamıyacam fakat ihm (.2) yani biraz öncede dediğim gibi genel olarak anladığım için thesis statement üzerine bir eğer yazsaydı herhalde polislerin üniversiteye girmemesi gerektiğini başlıkta olduğu gibi savunacaktı ve gerçektede başlık ile bir bağlantısı olabilecekti eğer yazsaydı altıncı sorumuzda ise what are the main points the writer eses to support the thesis list them here ihm as I mentioned just before police make pressure on students and if the police stay in campus the society's thoughts about studentss run in undesirable way yani iki fikir üzerinde savunduğu fikri iki ana tema üzerinde açıklamış (.3) ve yedinci sorumuzda are the reasons the writer gives her position logical explain ihm I have to appreciate him because he's written a paragraf he was written a paragraf which is appropriate his students he is a student and his topic is about a problem of sts ben gerçi tanyorum ama yazdığı şeyden yazdığı paragraftan bir yazar olmadığı bir öğrenci olduğu belli oluyor çünkü öğrenci psikolojisi heralde bir yazar bu kadar inemez yani onun için (.2) kendi pozisyonunu logical olarak belirtmiş ama direkt cümlelerle değil ben çıkarttığım inferencelarla ve sekizinci soruda is each of the points sufficiently developed and explain ihm I think he did explain them perfectly he was able to write smth to be evident so that he prove his thought because if I am not a student I don't believe him so he has to give some real facts e: burda gerçi biraz ingilizce biraz Türkçe karıştırıyoruz ama gerçekten şeyleri açıklamış fakat eksik olan taraf bence yani böyle bi kesin delillere varmamış sadece öğrenci psikolojisi içinde e:: kendi yaşadığı belkide arkadaşlarının yaşadığı fikirler doğrultusunda birşey yazmış belki birkaç tane böyle gerçekçi bir örnek evident verseydi karşı tarafı inandırıcı olabilirdi yani ben eğer öğrenci olmasam belki de ona inanmazdım yani bu şekilde zaten halk arasında da gerçekten arkadaşlarımızında belirttiği gibi yani öğrencilere karşı bi tutum bi antipati olduğu için bence direk deliller vermesi daha iyi 9. soruda ise does the writer attempt to refute opposing arguments he tried to refute but he won't manage to refute I think he has to give facts as I said just before ya biraz öncede dediğim gibi birkaç tane gerçekçi deliller verse olmuş olaylar üzerine birkaç şey verse bir veya iki tane daha iyi olabilirdi onuncu sorumuzda ise is the organization logical explain your answer it is almost logical because he's applied the rules of argumentative essay to reach perfect one for example the order of paragraphs and his topic is the essay coherent yes I think it is almostly coherent and what transitions has the writer used ihm the transitions which he wrote has been drown by me but I have to say I think in first paragraph after and in addition to second paragraph many and third paragraph and and during and fourth paragraph and and final paragraph as a conclusion olarak kullanılmış teşekkür ediyorum

S: ben Serdar Toprak İhsan Altundal'ın argumentative essay hakkında yazdığı kompozisyonu inceliyecez şimdi birincisi topic sentence olarak private schools should be opened for children whit aids aidsli çocuklar için özel okul açılmalıdır konulu bir argumentative essay görüyoruz ee tartışılabilir bir konu ve iki tane kendisine savunacak konudan bahsedilmiş bunların birincisi birinci savunduğu konu çocukların psikolojisi ve geleceği konusunda tahribata yol açma açısından yani okula gitme eğer şayet okula gitmezsele bunun çocuklar üzerinde yapacağı etki üstüne ve ikinci ikinci desteklediği konu ise insanlar arasında toplumdaki insanlar arasında eşitlik haklarına bir baskı olacağı konusunda savunmuş e:: ikinci soru ise evet tartışılabilir bir konu iki tane az önce söylediğim gibi iki tane tartışılabilir desteği de var üçüncü soru için ise evet gene açıklamalar düzgün bir şekilde yapılmış ve kesin delillerde var e:: thesis statement olarak yazar aids li çocuklar için onların eğitim görmeleri için okul ve okullar açılmalıdır bu şekildeki yasakçı uygulama aidsli çocukların psikoloji ve geleceği konusunda tahribata yol açmakla kalmayıp toplumdaki insanlar arasındaki eşitlik haklarına da bir baskı olacaktır şeklindeki bir cümle ile

çok güzel bir biçimde açıklamış e: ve az önce de dediğim gibi thesis statementda bütün ayrıntılar verildiği için ne okuyacağımızı seçebiliyoruz (.3) altıncı soru için writer iki tane point seçmiş ve bunları desteklemeye çalışmış ee: essayı yazılış şekli logical yani içinde istediğimiz konular var refute paragraf olsun veya açıklayıcı taraflar olsun giriş ve sonuç cümlesi olarak var ve bunlarda güzel bir şekilde açıklanmış fakat burda refute paragrafında bir kısım var yazar burda refute paragrafında tamamen çürütmek yerine onlara bir destek vermiş yani doğru olduğunu niçin açılmadıklarını kendine göre doğru olduğunu savunmuş genel olarak incelediğimiz zaman paragraf argument essayı uygun bir paragraf ve güzel yazılmış fakat organizasyonda refute paragrafı introduction paragraftan sonra alınabilirdi yani bu sadece olabilir bu da bir fikirdir ve genelde uyumlu bir essay transition olarak bi çok transition kullanmış transition kullanılmaktan çekinilmemiş güzel bir paragraf en son önerim ise bu paragraf için refutation paragrafı daha düzgün olmasdı yani arkadaş desteklediği için insanlarda bi karşı tepki oluşmuyor ve yani karşı tarafı çürütmek için onların tezini çürütmeye çalışmalı ve daha gerçekçi olunmaya çalışılmalıdır buda ekleyeceğim son nokta fakat sonuç olarak güzel bir paragraf dediğim gibi ve gerekli örnekler verilmiş paragraf güzel bir şekilde geliştirilmiş tek bütün demek istediğim bunlar

## PFS 15

B: istersen ben başlayayım önce şimdi gördüğüm kadarıyla daha doğrusu okuduğum kadarıyla televizyon programlarının kontrol edilmesi sınırlanması hakkında bir essayın var ve ihm topic gerçekten ihm argumentative ve bu ih toplumun yada statetin ih işte güvenliği için (.) televizyon programlarının kontrol edilmesinin savunmuşsun ve karşı bir görüşü de burada belirtip refutation partında düzenlemişsin başarıyla (.3) yalnız benim şurda sanırım ih 3. developmental paragrafta anlamadığım bi bölüm var şimdi burda demişsin ki işte immoraliteden yada viobuttan başka ihm insan haklarının ih yani insan haklarını nasıl diyim =

T: = insan hakları ihlali

B: ih insan hakları ihlali ile ilgili yayınlar yapıyo ve buda state zarar veriyö demişsin yalnız burda daha sonra most of the people could be ex nasıl okunuyo bu

T: externalized

B: by his neigh bour because he is declared as guilty by the tv chanel demişsin bunu anlayamadım ben yani bunun bu bi örnekmı yoksa bi support falan mı ?

T: do support yani şöyle bir örnek oraya yazsam da olur bazı insanların yani masum oldukları halde suçlu gibi gösterilebiliyo // Kanunda şu vardır bir insan mahkum suçlu olduğu mahkeme kararıyla belgelenmedikten sonra mahkum edilemez gösterilemez hiçbir kimse

B: // suçlu gösteriliyor

T: çok büyük etki yapıyor arkadaşları tarafından dışlanıyor o insan

B: tamam anladım

T: OK!

B: OK! şimdi benim essayıma gelelim

T: şimdi senin essayde yani konun euthonasia ötonazi ve konuyla hiçbir sorun yok bence thesis statement harika argumentative bir essay onun dışında ih: sadece bence burda bi Vangoh örneği bu kulaklarını kesmesi =

B: = hı o Vangoh örneğini ben şu yüzden verdim ihm şimdi Vangoh sadece kulağı orta kulak iltahabı hastalığına yakalanıyo ve e: bunun kulağını keserek geçebileceğini düşünüyö ve kulağını kesiyö yalnız işte ben bunu sadece şeyin tıbbın gün geçtikçe ilerlediğini // yani hiç bugün işte çaresi olmayan bi hastalığın gelecekte çaresinin bulunabileceğini göstermek için çünkü Vangoh'un yaşadığı zamanlarda orta kulak yoktu

T: // ihı

B: iltahabının bir şeyi çaresi yoktu

T: da bunun ötenazi ile ilgisi ne diye düşünüyorum // yani kesmekle ötenazi

B: // yani ben bunu sadece // tıbbın ilerleyeceğini göstermek için söylemişim

T: // tıbbın tıbbın

T: bide yani ikinci ve dördüncü paragraftaymı şekilde tıbbın gelişmesinden bahsetmişsin bu iki paragraf birleştirilebilir ve dördüncü paragraf olarak da iki ayrı şeydende bahsediyö aslında

B: ne gibi

T: yani tıbbın gelişmesine bağlı olarak insanların daha çok yaşama isteği ve bunun için çalışmaları var dördüncü paragrafta ikinci paragrafında da yani tıbbın gelişmesi var ve bu sayede insanların yani şu an için çözümsüz olan bir şeyin ilerde bulunabileceği şu ikinci ve bir sonraki üçüncü dördüncü paragraf

B: ha burda ben işte ötenazinin tıbbi ikiye ayırdığını söyledim yani bi taraf bunu yapmaya yanaşıyo bi taraf bunu yapmaya yanaşmıyo ben burda sadece bunu anlattım ve tıbbın ilerlediğini aslında haklısım iki tane topic olmuş orda

T: ilerlemesi her ikisinde de bahsettin aynı paragrafın biraz değişik bir şekilde açıklanması gibi dediğin gibi // burda sadece\* tıp dünyasının iki ayrı parçaya bölün

B: // o zaman onu değiştirelim

T: mesi olarak anlatıyorsun birbirinden farklı bir paragraf var

B: o zaman onları birleştiricem iki topiği // iki ayrı paragrafta anlatmam lazım =

T: // yani ikisini

T: = sadece burda örnekler farklı birinde Vangouh örneği var birinde insanların işte daha çok yaşama isteği var onları biraraya getirebilirsin. Eğer istersen tabi

B: isterim

T: ama böyle kalsın diyosan o da sorun değil

B: tamam başka // bir sorun

T: // onun dışında transitionlarda (.3) key repetation of key words (.3) =

B: = yok mu ?

T: yani ne kastettiğine bağlı yani bu şeyler paragrafta başlarken in addition to this şeklinde diyerekten yani bir önceki konuda anlattığın şeyin bir phra // halinde girmen bence çok faydalı olur

B: // Evet senin de bu konuda baya başarılı olduğumu söyleyebilirim // key\*

## PFS 16

N: Serpil şimdi senin konun çocukların kaçırılma olayı hakkında topic'in =

S: = hayır kaçırılma olayı değil // çocukların evlatlık verilmesi

N: // ne?

N: hı çocukların evlatlık verilmesi hakkında topiğin bu bence tartışılabilir bir konu çünkü sen burda ıh (.3) hükümet buna izin veriyor vermeli yada vermemeli diye iki karşı görüş var bu argumentative essaye uyuyo ıhh ve (.2) örnekler vermişsin mesela bunu (.2) haberlerde izledim falan diye ama bu örneği mesela geliştirebilirdin şurda demişsin I saw this in new last day // o örneği geliştirebilirdin ıhh=

S: // ıhı

S: peki o örneği geliştirirsem daha fazla gereksiz konu saptama olacağı için sadece onu kısa bir bölüm olarak anlaşılacak biçimde yani haberlerden duyulduğu anlaşılacak şekilde vermek istedim

N: ıhı olabilir (.3) burda senin thesisin hükümet bu çocukların ee işte yabancı aileye verilmesini kontrol etmeli diyorsun ve ee: refutation bölümünde de bunu söylüyorsun ve (.4) thesisini da çocuklar işte daha iyi ai ailelere verilmeli ailelerin // zenginliği maddi

S: // zenginliği maddi durumları

N: durumları \* kişilerin karakterleri önemli diyosun ve sana göre bence en önemli burda kişinin karakterleri diği mi? Bunu ikinci // olarak göstermişsin =

S: // evet onu ikinci olarak gösterdim = ve özellikle de orda bir araştırma konusu yapılan bir araştırmanın sonucunu sundum

N: ıhı o araştırmada bence sayısal bir veri versen daha iyi olabilir burası

S: belki de yalnız daha fazla gerçek ya pek de facte girmesin diye ee sayı verme işinden vazgeçtim

N: ve bu verdiğin iki reason bence mantıklı ve bunları evet dediğin şekilde örneklerle geliştirmişsin (.3)

S: peki organizasyon düzenleme hakkında ne düşünüyorsun?

N: organizasyon ilk önce işte introduction bölümü yapmışsın daha sonra refutation bölümünü yapmışsın sonra reasonlarını söylemişsin ilk etapta reasonlarında gerçekten mantıklı ve en önemlisi işte in addition partına ikinci bölüme koymuşsun kişilerin bireylerin karakterleri önemlidir diye ve sonucu yine thesis statementını bağdaştırmışsın yani bence uygun bir argumentative paragraf olmuş bu

S: zaten kelimeler arasında anlam bütünlüğü sağlamak için de =

N: = Coherence olarak evet first in addition gibi // tümceleri kullanmışsın

S: // because as gibi bağlaçları kullanımdım

N: evet

S: Nihal topic olarak aile eğitimini seçmişsin // fakat buna thesis statementta doğru

N: // evet

S: olarak vurgulamamışsın çünkü thesis statementta diyosun ki aile bir disiplin yöntemi seçmeli demişsin // fakat bu essayin argumentative olması için

N: // evet

S: bunu birde opponent fikri yani karşı fikri olmak zorunda ve // aile her aile

N: // evet

S: bir disiplin yöntemi seçmek zorundadır çocuğu için her aile bunu savunur gerçi yapamayabilirler ama bunu savunmayan insan yoktur bence thesis statemanı şöyle bir şekilde değiştirebilirsin mesela çocuğa disiplin ailede verilmelidir ve dışarıda // verilmelidir gibi iki farklı görüşte savunulabilir yani bu essayın argumentative olabilmesi için senin fikrin ve senin karşıt görüşünde

N: // ihı

S: olan bir fikrin olması gerekiyor // refutation bölümünde gayet güzel açıklmışsın

N: // ihı

S: karşıt fi // kirde olanların dü\*

N: ama bu kısım argumentative formatına uymamış yani

S: evet giriş paragrafın yani introduction kısmında kullandığın thesis // argumentative paragrafa uymamış

N: // hı

N: tamam

S: refutation kısmında gayet iyi açıklamışsın karşı tarafın fikrini vermişsin ee çocukların eğer aileden eğitim almazlarsa anti sosyal olabileceklerini işte dikkat eksikliği olabileceğini ee falan gibi örneklerle belirtmişsin // ondan sonra gayet güzel açıklamışsın

N: // ihı

S: sonra işte disiplin olarak yeme alışkanlıklarını uyuma alışkanlıklarını ve =

N: = temizlik

S: temizlik alışkanlıklarını ele almışsın bunlarda çok güzel fakat alışkanlıkları support ederken daha kabul edilebilir pointler sunsan daha iyi olurdu

N: nasıl? Daha genel mi örnekler?

S: daha genel mesela işte şurada bir cümle var mesela eating randomly and always keeping the mouth by and some act full is injunes to the body

N: injuries to the body

S: demişsin fakat bunları daha açıklayıcı bir şekilde e: a: =

N: = tam hani argumentative gibi böyle olsaydı böyle olurdu gibi

S: evet çocuğun

N: çok genellememi olmuş burası?

S: biraz daha genellemeye gidiyo gibi // burası

N: senin mesela senin paragrafındaki gibi özel örnekler vermem gerekiyo

S: evet daha // örnekleme lazım daha

N: // çünkü o zaman okurlar daha iyi anlayabilirler

S: tabi o zaman daha mantıklı olur yani

N: ihı

S: pointlerin güzel pointler vermişsin disiplinin evde verilebilecek disiplinler yemek alışkanlıkları temizlik alışkanlıkları uyuma alışkanlıkları yalnız uyuma alışkanlıkları ya bu alışkanlığı değişik bir tarzda anlat yada bu alışkanlığı çıkar // (.)

N: // niye?

S: çünkü uyuma alışkanlığına çocuğa disiplin açısından yani en azından bi iyi yeme alışkanlığı ve diğeri neydi?

N: temizlik

S: temizlik alışkanlığı gibi pek bi yararı olacak gibi değil yani en azından çocuğun başka bir alışkanlığını yeme alışkanlığı değil diyelim ki çocuğa ne sağlar? İşte bunun içinde nasıl yeme // yemek yenilebileceği öğretiyo temizlik alışkanlığı da toplum içinde

N: // tabi evet

S: yaşadığı zaman temiz kalmayı öğretiyo fakat uyuma alışkanlığını bu konuda düşünürsek toplumun içinde kaldığı zaman nasıl uyunabilir alışkanlığını kazandırılmıyo

N: // ama ya çocuk

S: anlatmak istediğim e // sleeping habit yani // uyuma alışkanlığının bir yararı var // çocuğun

N: // ee // uyuma alışkanlığının // ee

S: fiziksel disiplinini // sağlıyor ama diğer iki alışkanlık dire olarak etkilerken uyuma

N: // tabi ki

S: alışkanlığı indirekt olarak etkiliyor yani bu üç alışkanlığı ya direkt olarak ele al bence böyle daha uygun olur yada indirekt olarak ele al çocuğu etkileyenler mesela yeme alışkanlığı direk etkiliyo // fakat uyuma alışkanlığı direkt etkilemiyor çocuğun sadece daha düzenli olmasını sağlıyor ama direkt bir şekilde çocuğun düzenli

N: // ihı

S: olabilmesi için başka alışkanlıklarda ihtiyacı var bence böyle daha uygun ondan sonra ee (.3) sonuç kısmına gelince sonuç kısmında da iyi açıklamışsın sonuç kısmı gayet düzgün duruyo fa eee şeyde sta giriş introduction paragrafım farklı bir şekilde ele almışsın sanırım öyle değil mi? ondan sonra yani ee organizasyonun hakkında söylemiştim o sleeping uyku alışkanlığımı çıkarsan daha iyi olur onun yerine başka bir alışkanlık koysan yani direk etkileyen bir alışkanlık koysan böylece o düzenleme daha logic bir şekilde yani heğ direkt direkt // bir şekilde olur

N: // ihı tabi

S: tabi bunu yaparken de essayi yazarken transitionları kullanmışsın if transtionunu kullanmışsın conversely transtionunu kullanmışsın yani sonuç kısmında insan doğal olarak bunları giriyo işte in order to gibi firstly similarly gibi transtionları kullanmışsın transitionların gayet güzel yani cümleler arasında bir bağ sağlamış oluyo (.) transition kısmında bir sorun yok

## REFERENCES

- Beach, R., 1989. "Showing Students How to Assess: Demonstrating Techniques for Respose in the Writing Conference", In Anson, C. M., (Ed.), **Writing and Response: Theory, Practice, and Research**. Illinois: NCTE, 127-148.
- Boughey, C., 1997. "Learning to Write by Writing to Learn: A Group- Work Approach", **ELT Journal**, Vol. 51/2, 127-133,
- Brannon, L., 1985. "Towards a Theory of Composition". In McClelland, B., & Donovan, T., (Eds.), **Perspective on Research and Scholarship in Composition**. Modern Language Association.
- Bryne, D., 1991. **Teaching Writing Skills**. London: Longman University Press.
- Carrell, P. L., 1985. "Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure", **TESOL Quarterly**, Vol.19/4,
- Christison, M. A., & Krahnke, K. J., 1986. "Student Perceptions of Academic Language Study", **TESOL Quarterly**, Vol. 20/1, 61-81.
- Connor, U., & Farmer, M., 1991. "The Teaching of Topical Structure Analysis as a Revision Strategy for ESL Writers". In Kroll, B., (Ed.). **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom**. Cambridge: CUP.
- Connor, U., & Avesanage, K., 1994. "Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How much Impact on Revision?", **Journal of Second Language Writing**, Vol.3/3, 257-276.
- Cooper, M. M., 1986. "The Ecology of Writing", **Collage English**, Vol.48/4, 364-373.

- Cox, S. T., 1992. "Perspectives on Stance in Response to Literature: A Theoretical and Historical Framework". In Many J., & Cox, C., (Eds.) **Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research, and Practice** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 11-22.
- Cumming, A., 1998. "Theoretical Perspectives on Writing", **Annual Review of Applied Linguistics**, Vol.18, 61-78
- Damon, W., & Phelps, E., 1989. "Strategic Uses of Peer Learning in Children's Education". In Ladd, G.W., & Berndt T. J., (Eds.) **Peer Relationship in Child Development**. USA: John Wiley & Sons, 135-156.
- Dreham, P. K., 1995. "Feedback As a Two-Bullock Cart: A Case Study of Teaching Writing", **ELT Journal**, Vol49/2, 160-169.
- Dysom, A. H., & Freedman, S. W., 1990. "On Teaching Writing: A Review of the Literature", **Center For the Study of Writing, Occasional Paper No: 20**, 3- 29.
- Ellis, R., 1994. **The Study of Second Language Acquisition**. Great Britain: Oxford University Press.
- Emig, J., 1971. **The Composing Process of Twelfth Graders**. Urbana, Illinois: NCTE.
- Faighley, L., 1986. "Competing Theories of Process: A Critique and A Proposal", **Collage English**, Vol.48/6, 527-539.
- Ferris, D. R., 1997. "The Influence of Teacher Commentary on Student Revision", **TESOL Quarterly**, Vol.31/2, 315-336.
- Flower, L., 1984. "Writer-Based Prose: A Cognitive Bases for Problems in Writing". In McKay, S., (Ed.), **Composing in a Second Language**: USA: Newburry House Publishers, Inc., 16-42.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L., 1967. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago: Aldine.
- Goldstein, L. M., & Conrad S. M., 1990. "Student Input and Negotiation of Meaning in ESL Writing Conferences", **TESOL Quarterly**, Vol.24/3, 443-460.
- Hall, C., 1990. "Managing the Complexity of Revising Across Languages", **TESOL Quarterly**, Vol.24/1, 43-60.
- Hatch, E., 1994. **Discourse and Language Education**. Cambridge: CUP.
- Hillock, G. Jr., 1994. "Interpreting and Counting: Objectivity in Discourse Analysis". In Smagorinsky, P.,(Ed.) **Speaking About Writing: Reflection on Research Methodology**. Thousand Oaks: Sage Publications, 185-204.
- Heilemann, L. K., 1991. "Writing in Foreign Language Classroom: Process and Reality", **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**, 273-283.
- Hedgcock, J., & Lefkowitz, N., 1992. "Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction", **Journal of Second Language Writing**, Vol.1/3, 255-276.
- Hull, G., 1987. "The Editing Process in Writing: A Performance Study of More Skilled and Less Skilled Collage Writers", **Research in the Teaching of English**, Vol.21/1, 8-28.
- Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormouth, D., Hartfiel, F., and Hughey, J., 1981. **Testing ESL Composition: A Practical Approach**, London: Newbury House Publishers, Inc.

- Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S., 1998. "Feedback on Student Writing: Taking the Middle Path", **Journal of Second Language Writing**, Vol. 7/3, 307-317.
- Johns, A. M., 1991. "L1 Composition Theories: Implications for Developing Theories of L2 Compositions", In Kroll, B., (Ed.), **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom**. USA: CUP, 24-36.
- Johns, A., & Paz, D., 1997. "Text Analysis and Pedagogical Summaries: Revisiting Johns and Davies, In Miller, T., (Ed.), **Functional Approaches to Written Text: Classroom Application**. Washington: United States Information Agency, 33-49.
- Keh, C., 1990. "Feedback in the Writing Process: A Model and Methods for Implementation", **ELT Journal**, Vol.44/4, 295-304.
- Kessler, C., 1992. **Cooperative Language Learning**. USA: Prentice Hall Inc.
- Kopple, W. J. W., 1997. "Using the Concepts of Given Information and New Information in Classes on the English Language". In Miller, T., (Ed.), **Functional Approaches to Written Text: Classroom Application**. Washington: United States Information Agency, 216-229.
- Krippendorff, K., 1980. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. London, Sage Publications.
- Kroll, B., 1991. **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom**. Cambridge: CUP.
- Leki, I., 1990. "Potential Problems with Peer Responding in ESL Writing Classes", **CATESOL Quarterly**, 5-19.

- Leki, I., 1990. "Teaching Second Language Writing", (Paper presented at USIS Telepress Conference), Ankara, Turkey.
- Leki, I., 1991a. "Coaching from the Margins: Issues in Written Response". In Kroll, B., (Ed.), **Second Language Writing: Research Insights for the Classroom**. Cambridge: CUP.
- Lindeman, E., 1982. **A Rhetoric for Writing Teachers**. New York: Oxford University Press.
- Lockhart, C., & Ng, P., 1995. "Analyzing Talk in ESL Peer Response Groups: Stances, Functions, and Content", **Language Learning**, Vol. 45/4, 605-655
- Mangelsdorf, K., 1992. "Peer Reviews in the ESL Composition Classroom: What Do the Students Think", **ELT Journal**, Vol. 46/3, 274-283
- Mangeldorf, K., & Schlumberger, A., 1992. "ESL Student Response Stances in a Peer Review Task", **Journal of Second Language Writing**, Vol.1/3, 235-254.
- Many J., & Cox, C., 1992. **Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research, and Practice** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Mautasashi, A., Gilliam, A., Cohnley, R., & Moss, B., 1989. "A Theoretical Framework for Studying Peer Tutoring as Response". In Anson, C. M., (Ed.), **Writing and Response: Theory, Practice and Research**: Illinois: NCTE, 293-316.
- McKay, S., 1979. "A Notional Approach to Writing", **CATESOL Occasional Papers**, No:5.

- McKay, S., 1984. "Some Limitations in Teaching Composition". In Handscombe, J., Orem, R., & Taylor, B., (Eds.), **On TESOL '83 Teachers of English to Speakers of Other Languages**, 187-194.
- Murray, A., 1978. "Internal Revision: A process of Discovery". In Cooper, C. R., & Odell, L., (Eds.), **Research on Composition**, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 85-104.
- Murray, A., 1986. "The Maker' s Eye: Revising Your Own Manuscript". In Eschhloz, P., et. al., (Eds.), **Language Awareness**, New York: St. Martin' s Press, 434-439.
- Nelson, G. L., & Murphy, J. M., 1993a. "Writing Groups and the Less Proficient ESL Student", **TESOL Journal**, Winter 1992/1993, 23-26.
- Nelson, G. L., & Murhy, J. M., 1992. "An L2 Writing Group: Task and Social Dimensions", **Journal of Second Language Writing**, Vol. 1/3, 171-193,
- Nelson G. L., & Murhy, J. M., 1993b. "Peer Response Group: Do L2 Writers Use Peer Comments in Revising Their Drafts", **TESOL Quarterly**, Vol. 27/2, 135-141.
- Nystrand, M., & Brandt, D., 1989. "Response to Writing as a Context for Learning to Write". In Anson, C. M., (Ed.), **Writing and Response: Theory, Practice, and Research**. Illinois: NCTE, 209-230.
- Olsen, R.E. W-B. & Kagan, S., 1992. "About Cooperative Learning". In Kessler, C. (Ed.), **Cooperative Language Learning**. USA: Prentice Hall Inc.
- Perl, S., 1979. "The Composing Process of Unskilled Collage Writers", **Research in the of English**, Vol.13/4, 317-338.
- Perl, S., 1980, "A Look at Basic Writers in the Process of Composing", In Kasden, L., and Hoerber, D., (Eds.), **Basic Writing**. Urbana, Illinois, NCTE, 13-32.

- Purves, A. C., 1984. "The Teacher as Reader: An Anatomy", **Collage English**, Vol. 46/3, 259-265.
- Probst, R. E., 1989. "Transactional Theory and Response to Student Writing". In Anson, C. M., (Ed.), **Writing and Response: Theory, Practice, and Research**. Illinois: NCTE, 68-79.
- Rosenblatt L. M., 1988. "Writing and Reading: The Transactional Theory", Paper presented at the Conference on Reading And Writing Connections at Berkeley, Urbana, Illinois, U.S.A. **Technical Report No: 416**, 1-17.
- Scarcella, R. C., 1984. "How writers orient their Readers in Expository Essay: A Comparative Study of Native and Non-Native English Writers", **TESOL Quarterly**, Vol.18/4, 671-684.
- Scarcella, R.C. & Oxford, R.L., 1992. **The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom**. USA: Heinle & Heinle Publishers.
- Seliger, H.W., 1983. "Learner Interactions in the Classroom and Its Effects on Language Acquisition". In Seliger, H.W., & Long, M.H., (Eds.). **Classroom Oriented Resarch in Second Language Acquisition**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 246-267.
- Sengupta, S., 1998. "Peer Evaluation: 'I am not the Teacher'", **ELT Journal**, Vol.52/1, 19-28.
- Silva, T., 1993. "Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications", **TESOL Quarterly**, Vol.27/4, 657-71.

Thomas, D., & Thomas, G., 1989. "The Use of Rogerian Reflection in Small Group Writing Conferences". In Anson, C. M., (Ed.), **Writing and Response: Theory, Practice, and Research**. Illinois: NCTE, 114-126.

Tsui, A. B. M., 1996. "Learning How To Teach ESL Writing". In Bailey, K.M., & Nunan, D., (Eds.), **Voices From The Language Classroom**, Cambridge: CUP, 97-179.

Villamil, O. S., & De Guerrero, M. C.M., 1996. "Peer Revision in the L2 Classroom: Social-Cognitive Activities, Mediating Strategies, and Aspects of Social Behavior", **Journal of Second Language Writing**, Vol.5/1, 51-75.

Webb, N. M., 1982. "Peer Interaction and Learning in Cooperative Small Groups", **Journal of Educational Psychology**, Vol.74/5, 642-655.

White, E. M., 1988. "Process vs. Product: Assessing Skills in Writing", **AAHE Bulletin/** October, 10-14.

Witchbek, M. C., 1976. "Peer Correction Procedures for Intermediate and Advanced ESL Composition Lessons", **TESOL Quarterly**, 10/3, 321-326.

Zamel, V., 1985, "**Responding to Student Writing**", **TESOL Quarterly**, Vol.19/1, 79-93.

## **Thesis**

**ŞİMŞEK, Ali**, "**The Effects of Learning Control and Group Composition on Student Performance, Interaction, and Attitudes During Computer Based Cooperative Learning**" (Unpublished Doctorial Dissertation) University of Minnesota, Twen Cities, 1993.